



Awareness of Early Childhood Education Stakeholders on Social-Emotional Well-Being and the Emotion Coaching Approach: A Needs Analysis Study*

Şule ERPAK YILDIZ^{a*} (ORCID ID - 0009-0004-8227-4933)

Nalan KURU^b (ORCID ID - 0000-0003-3536-8238)

^aBursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa/Türkiye

^bBursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.1634245

Article history:

Received 06.02.25

Revised 16.07.25

Accepted 06.08.25

Keywords:

Early Childhood,
Emotion Coaching,
Needs Analysis,
Social-Emotional Well-Being
Whole School Approach.

Research Article

Abstract

The aim of this study is to conduct a needs analysis to determine the awareness and requirements of early childhood education stakeholders regarding social-emotional well-being and the emotion coaching approach. Within this analysis, the case study model, one of the qualitative research methods, was employed. The research was conducted during the 2022-2023 academic year in public and private early childhood education institutions across 12 different regions classified in the statistical regional classification of the Ministry of Development (2013). The study involved 21 preschool teachers, 27 school principals/administrative staff, 26 auxiliary staff, and 19 parents of preschool-aged children. As for the data collection tools, a "Volunteer Stakeholder Identification Form" was used to select participants for focus group discussions, and a "Semi-Structured Focus Group Interview Form" was utilized. The data obtained through these tools were analyzed using the content analysis method. The findings revealed that participants struggled to define the emotion coaching approach and the sub-dimensions of social-emotional well-being. Participants stated that they lacked sufficient knowledge and practical skills regarding these concepts. Additionally, the results indicated a need to enhance awareness of the impact of emotion coaching and social-emotional well-being on individuals' daily lives and social relationships.

Erken Çocukluk Eğitimi Paydaşlarının Sosyal Duygusal İyi Oluşa ve Duygu Koçluğu Yaklaşımına İlişkin Farkındalıkları: Bir İhtiyaç Analizi Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.1634245

Makale Geçmişi:

Geliş 06.02.25

Düzeltilme 16.07.25

Kabul 06.08.25

Anahtar Kelimeler:

Erken Çocukluk,
Duygu Koçluğu,
İhtiyaç Analizi,
Sosyal-Duygusal İyi Oluş,
Tüm Okul Yaklaşımı.

Öz

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımına ilişkin farkındalıklarını belirlemeye yönelik bir ihtiyaç analizi gerçekleştirmektir. Bu analiz kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kalkınma Bakanlığı'nın (2013) istatistiki bölge sınıflandırmasında yer alan 12 farklı bölgedeki resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 21 okul öncesi öğretmeni, 27 okul müdürü/idari personel, 26 yardımcı personel ve 19 okul öncesi çağında çocuğu bulunan veli katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, odak grup görüşmelerine katılımcı belirlemek amacıyla "Gönüllü Paydaş Belirleme Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu" olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, katılımcıların duygu koçluğu yaklaşımı ve sosyal duygusal iyi oluşun alt boyutlarını tanımlamakta zorlandıkları belirlenmiştir. Katılımcılar, bu kavramlara dair yeterli bilgiye ve uygulamaya becerisine sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca duygu koçluğu ile sosyal duygusal

*This study was produced from a master thesis written by the first author under the supervision of the second author.

*Author: suleerpak@gmail.com

Introduction

Early childhood is a critical stage in an individual's developmental process, and the experiences acquired during this period, the relationships established with the surrounding environment, and the education received are among the key factors that directly influence future life (Senemoğlu, 2004). It is well established that the developmental rate of children is at its peak during this stage, and the foundations of personality are laid. Therefore, the environmental factors and interaction patterns to which children are exposed in their care and education processes leave long-term imprints on their development (Kuru, 2020). Given that social-emotional, cognitive, psychomotor, and language development are most intense during this period, it is crucial for adults to provide conscious guidance to help children recognize their individual talents and interests. To ensure that children acquire desirable behaviors and maintain their social-emotional well-being, all stakeholders in their environment must adopt a consistent approach. In this regard, it is emphasized that sustainable and collaborative models should be adopted in educational settings to support children's development (Ekinci-Vural, 2006; Erol, 2016; Keklik, 2008; Korkmaz, 2020).

It has been observed that environmental factors and relationships among stakeholders play a decisive role in the development of children's sense of security (Gözcü-Binbir & Ertürk-Kara, 2020). Strengthening these relationships has positive effects on children's social-emotional development (Martin & Dowson, 2009). Social relationships are essential for individuals to develop self-confidence, social skills, and empathy. Individuals who can establish positive social relationships in early childhood are more effective in utilizing these skills in later stages of life. In this context, holistic approaches that ensure stakeholders adopt a common attitude in educational processes gain importance. The "whole-school approach," emphasized by the European Commission (2015), stands out as a model designed to meet this need. This model aims to enhance children's learning, behavior, and well-being processes by transforming the school community into a strategic and collaborative structure (Hamilton & Redmond, 2010; Rogers, 2000; Ross & Leathwood, 2013).

In recent years, various projects based on the whole-school approach have been implemented. For instance, while examining health-promoting programs in European schools, Jensen and Simovska (2002) highlighted initiatives grounded in this model. Similarly, the European Commission (2015) has undertaken initiatives based on this model to prevent early school leaving. Likewise, projects developed by the Hong Kong Ministry of Education to improve reading performance have also adopted the whole-school approach (The Curriculum Development Council, 2014). Such studies underscore the necessity of collaboration among all stakeholders within and outside the school in the educational process. Additionally, research conducted in seven different countries with the support of the World Health Organization (WHO) has demonstrated that implementations based on the whole-school approach have health-promoting effects in schools (Jensen & Simovska, 2002). Although studies on this model in Turkey are relatively limited, research focusing on cyberbullying (Altundağ, 2018) and psychological resilience (Aydoğan & Eryiğit-Madzwamuse, 2020) has incorporated the whole-school approach. Both national and international literature indicate that stakeholder collaboration within schools is a key factor in enhancing the effectiveness of this model. Such holistic approaches adopted in educational settings contribute to students' success both academically and in social-emotional domains.

The emotion coaching approach, developed by John Gottman, is defined as a communication model aimed at supporting social-emotional skills (Gus et al., 2017). This approach seeks to help children understand and regulate their emotions, with a particular focus on managing intense emotional experiences. The literature contains findings indicating that emotion coaching supports children's well-being in home and school environments (Gus et al., 2017; Havighurst et al., 2013; Kesmez, 2023; Loop & Roskam, 2016; Nevruzoğlu, 2023; Wu et al., 2019). In recent years, there has been an increase in projects based on the whole-school approach that incorporate emotion coaching practices in education. Rose et al. (2016) emphasize that this approach strengthens interactions between educators and students and

supports positive behavioral changes. The integration of emotion coaching into educational programs is considered a factor that enhances students' academic and social adaptation.

In this context, increasing the awareness of early childhood stakeholders regarding social-emotional well-being and emotion coaching is of significant importance. As awareness in this area develops, it is anticipated that training programs designed for stakeholders will yield positive contributions. The foundation of emotion coaching consists of developing a relational approach with individuals and implementing strategies for emotion regulation (Gilbert, 2013). Studies have shown that emotion coaching practices strengthen student-teacher relationships, support classroom management skills, and improve students' self-regulation and emotion management abilities (Gus et al., 2017; Kesen, 2023; Kesmez, 2023; Nevruzoğlu, 2023). Research on emotion coaching in early childhood in Turkey remains limited (Kesen, 2023; Kesmez, 2023; Kuru, 2023; Kuru et al., 2021; Nevruzoğlu, 2023).

Within the framework of the whole-school approach, the adoption of the emotion coaching model by educators, school staff, and parents is essential for integrating this approach into school culture. Projects such as those conducted by Stoke (2016), Somerset (2017), and Kingsbury (2018), as well as the "Attachment Aware Schools Programme" led by the University of Oxford's Faculty of Education, are among the initiatives that have systematically incorporated emotion coaching into educational environments. Research conducted within these projects has revealed the positive effects of emotion coaching on student well-being, emotion regulation skills, and academic achievement (Digby et al., 2017; Dingwall & Sebba, 2018; Gus, 2018; Rose et al., 2016). However, these studies have not directly focused on the preschool education period. Given the goals set for the development of the education system, it is necessary to increase studies supporting children's social-emotional well-being in early childhood. The absence of a preschool-focused study in the literature that integrates emotion coaching and social-emotional well-being within the whole-school approach highlights the significance of future research in this area.

The aim of this study is to conduct a needs analysis to determine the awareness of early childhood education stakeholders regarding social-emotional well-being and emotion coaching. Considering that early childhood is a critical phase in individual development, identifying stakeholders' awareness levels in this context is of great importance for guiding future programs and training initiatives. This study seeks to comprehensively examine early childhood education stakeholders' knowledge levels concerning social-emotional development processes, their perspectives on current practices, and the areas that require further development. Accordingly, the research questions guiding this study are as follows:

1. To what extent are early childhood education stakeholders aware of the emotion coaching approach?
2. To what extent are early childhood education stakeholders aware of social-emotional well-being?
3. To what extent are early childhood education stakeholders aware of emotion regulation?
4. To what extent are early childhood education stakeholders aware of psychological resilience?
5. To what extent are early childhood education stakeholders aware of self-regulation?
6. To what extent are early childhood education stakeholders aware of social-emotional adaptation?

Method

Research Design

This study aims to examine the awareness of early childhood education stakeholders regarding social-emotional well-being and emotion coaching approaches. The research was conducted using an embedded multiple case study design within the framework of qualitative methods. Qualitative research seeks to deeply analyze the experiences, perceptions, and behaviors of individuals, groups, or communities. To achieve this, data were collected through techniques such as open-ended interviews, focus groups, observations, and document analyses, and the obtained data were interpreted using thematic or content analysis methods (Yıldırım & Şimşek, 2013). Case study methodology comprehensively describes and analyzes the real-life contextual experiences of a particular phenomenon or social unit, addressing how the subject manifests under different conditions in a holistic manner (Ekiz, 2003). The multiple case study

design enables comparisons across various examples of the research topic, while the embedded multiple case study approach allows for a detailed examination of each case by breaking it down into subcomponents (Creswell, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2013). This methodological framework aims to comprehensively reveal awareness regarding the subdimensions of social-emotional well-being, including self-regulation, emotion regulation, social-emotional adaptation, psychological resilience, and emotion coaching approaches.

Study Group

This study was conducted as part of the TÜBİTAK-1001 funded project titled "A Kindergarten Model Proposal to Support Sustainable Social-Emotional Well-Being in Early Childhood." The study group consisted of stakeholders who responded to a nationwide call in Turkey during the spring semester of the 2022–2023 academic year.

Participants were selected through purposive sampling. In accordance with the regional classification of the Ministry of Development (2013), as adopted by the Turkish Statistical Institute (TURKSTAT), a total of 93 individuals were included in the study. These comprised 21 preschool teachers, 27 school principals, 26 auxiliary staff members, and 19 parents, selected from 12 statistical regions across Turkey (Ankara, İstanbul, Şanlıurfa, Van, Tunceli, Muş, Nevşehir, Karabük, Antalya, İzmir, Balıkesir, Denizli, Mersin, Sivas, Erzurum, Konya, Kayseri, Bolu, Ordu, Iğdır, Erzincan, and Trabzon). Initially, the target sample included 96 individuals—two participants from each stakeholder group in each region. However, due to losses and systemic disruptions following the earthquake on February 6, 2023, the final number of participants reached was 93.

Participants were selected among individuals who had not received prior training on emotion coaching or on components of socio-emotional well-being, such as emotion regulation, self-regulation, socio-emotional adaptation, and psychological resilience. Participation in the focus group discussions was voluntary. Participants were informed about the research process, and ethical approvals were obtained. In accordance with confidentiality principles, all participants were assigned specific codes to ensure anonymity.

School Principals

A total of 27 school principals from 16 different cities participated in the study. Their ages ranged from 27 to 50, and their professional experience varied from 3 to 27 years, with an average of 13.5 years. Regarding educational background, 48.1% (n= 13) held a master's degree, 48.1% (n= 13) held a bachelor's degree, and 3.7% (n= 1) held a doctoral degree. In terms of institution type, 63% (n= 17) worked in private institutions, while 37% (n= 10) were employed in public institutions. Additionally, 66.7% (n= 18) of the principals had children.

Preschool Teachers

Twenty-one preschool teachers from 13 different cities took part in the study. Participants' ages ranged from 23 to 47, with professional experience spanning from 1 to 20 years; the average was 7.5 years. In terms of educational qualifications, 81% (n= 17) held a bachelor's degree, 14.3% (n=3) held a master's degree, and 4.8% (n= 1) held an associate degree. Concerning the type of institution, 52.4% (n= 11) worked in private institutions, while 47.6% (n= 10) were employed in public institutions. Additionally, 47.6% (n= 10) of the teachers had children.

Auxiliary Staff

A total of 26 auxiliary staff members from 11 cities participated in the study. Their ages ranged from 26 to 53, with professional experience varying between 1 and 18 years; the average experience was 7 years. Educational backgrounds were as follows: 51.9% (n= 13) held a high school diploma, 22.2% (n= 6) had completed middle school, 18.5% (n= 5) completed primary school and 3.7% (n= 1) held an associate degree. A majority of 74.1% (n= 20) worked in public institutions, while 25.9% (n= 6) were employed in private institutions. Furthermore, 88.9% (n= 23) of the auxiliary staff were parents.

Parents

Nineteen parents from 14 cities participated in the study. Their ages ranged from 27 to 42. Regarding educational attainment, 42.1% (n= 8) held a bachelor's degree, 36.8% (n= 7) held a master's degree, 10.5% (n= 2) held a doctoral degree, and 5.3% (n= 1) had completed high school. Based on the type of schools their children attended, 52.6% (n= 10) were from private schools, and 47.4% (n= 9) from public schools. The children's ages ranged between 2 and 6 years.

Data Collection Tools

In this study, the Volunteer Stakeholder Identification Form and the Semi-Structured Focus Group Interview Form were used as data collection tools. These forms were developed by five experts in early childhood education and one expert in measurement and evaluation, prepared based on a literature review, and revised in accordance with expert opinions.

Volunteer Stakeholder Identification Form: This form was designed to determine the participation details of stakeholders (preschool teachers, school principals, auxiliary staff, and parents) in focus group interviews. It includes demographic information about the participants (city, age, educational background, and parental status) as well as their previous training in social-emotional well-being and emotion coaching. Additionally, specific criteria are incorporated, such as seniority and school type for teachers and school principals, as well as children's age information for parents.

Semi-Structured Focus Group Interview Form: This form was developed to identify training modules related to emotion coaching and the dimensions of social-emotional well-being. It aims to assess participants' awareness of key concepts such as emotion coaching, emotion regulation, self-regulation, psychological resilience, and social-emotional adaptation. The form consists of two sections, structured to determine participants' needs and their preferred learning methods regarding these topics.

Data Analysis

The data collected in this study were analyzed using the content analysis method. Content analysis is a widely used approach in social sciences that focuses on identifying the meanings and relationships of words and concepts related to specific themes based on predefined rules (Bengtsson, 2016). In the analysis process, participants' perceptions and knowledge levels regarding emotion coaching, emotion regulation, self-regulation, psychological resilience, and social-emotional adaptation were evaluated.

To ensure data reliability, independent analyses were conducted by two researchers, and coding categories were compared. The reliability coefficient was determined as 95.74%, indicating a high level of reliability.

Validity and Reliability

Unlike quantitative research, qualitative studies focus on consistency rather than generalizability. Validity concerns the accuracy, meaningfulness, and applicability of research findings, while reliability refers to whether the study produces similar results under the same conditions with different participants (Koç, 2016). In qualitative research, it is essential to record interviews in video, audio, or written form to ensure reliability. Additionally, detailed transcription of the entire process is an effective way to enhance the study's credibility (Karabacak, 2022). In this study, all interviews were video and audio recorded and later transcribed into text.

While preparing interview questions, conducting content analyses, and interpreting results, 12 field experts were consulted. To ensure consistency and verifiability, expert opinions were sought at every stage, and necessary adjustments were made based on discussions of the findings.

Content Validity Ratio (CVR) is a measure used to determine whether an item should be included in the assessment tool. Lawshe (1975) defined CVR using the following formula: The Content Validity Index (CVI) is calculated as the proportion of items with significant CVR values. If the CVI is equal to or greater

than the CVR, content validity is achieved. Based on these analyses, the study was deemed to have sufficient validity and reliability.

For the emotion regulation dimension, seven items were removed, while 7 items were eliminated from the psychological resilience sub-dimension, nine items from the self-regulation sub-dimension, 8 items from the social-emotional adaptation sub-dimension, and 10 items from the emotion coaching sub-dimension due to their Content Validity Ratio (CVR) values falling below 0.667. After the removal of these items, Content Validity Index (CVI) calculations were performed, and it was found that the CVI values for all sub-dimensions exceeded 0.667. This result confirms that content validity was achieved.

Findings

Findings based on the data obtained in this section are presented below.

1. Findings on Emotion Coaching

Table 1 presents the identified codes and sub-codes related to the definition of emotion coaching.

Table 1
Findings on the definition of emotion coaching

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Supporting others in managing emotions	Guidance process	11
		Being a supportive figure in emotion management	
		Ways to cope with negative emotions	
	No prior knowledge	5	
	Recognizing emotions	3	
	Managing emotions	2	
Teacher	Expressing emotions	1	
	Accepting emotions	1	
	Supporting others in managing emotions	Guidance process	5
		Being a supportive figure	
	Providing options	2	
Managing emotions	1		
Recognizing emotions	1		
Parent	No prior knowledge	1	
	Supporting others in managing emotions	Providing guidance	5
		Guidance process	
Managing emotions	4		
Auxiliary Staff	No prior knowledge	1	
	No prior knowledge	5	
	Managing emotions	2	
	Recognizing emotions	1	
	Expressing emotions	1	
	Life Coach	1	

As seen in Table 1, the analysis of participants' definitions of emotion coaching revealed six codes and two sub-codes. Additionally, five school principals, one teacher, one parent, and six auxiliary staff members stated that they had no prior knowledge of emotion coaching.

Regarding supporting others in managing their emotions, T8 shared the following perspective: "My guess is that emotion coaching is about helping children who struggle to express their emotions, guiding them to articulate themselves better. That's how I perceive its purpose."

In the overall distribution, the most frequently cited code by participants was supporting others in managing their emotions. This was followed by managing emotions, recognizing emotions, expressing emotions, accepting emotions, and guiding emotions, respectively.

Table 2 presents findings on participants' behaviors related to prioritizing emotions in communication with others.

Table 2
Findings on Prioritizing Emotions in Relationships

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Prioritizing emotions in communication with others	Acting politely/tolerantly	5
		Acting based on emotions/Valuing emotions	
		Creating an environment that helps relaxation	
	Valuing others' emotions	4	
	Allowing the expression of emotions	1	
	Trying to understand others	2	
	Listening to others	2	
	Recognizing emotions in response to events and situations	1	
	Providing a sense of security	1	
	Making others realize their emotions are understood	1	
Supporting problem-solving	1		
Teacher	Allowing the expression of emotions	5	
	Recognizing emotions in response to events and situations	2	
	Prioritizing emotions in communication with others	2	
	Making others realize their emotions are understood	2	
	Valuing others' emotions	1	
	Trying to understand others	1	
	Providing a sense of security	1	
	Supporting problem-solving	1	
Parent	Prioritizing emotions in communication with others	3	
	Allowing the expression of emotions	3	
	Valuing others' emotions	2	
	Recognizing emotions in response to events and situations	1	
	Trying to understand others	1	
	Accepting all emotions	1	

	Listening to others	1
	Finding it important	3
Auxiliary Staff	Sometimes failing to give necessary importance	1
	Expressing emotions through behavior	1

Based on participants' statements regarding prioritizing emotions in relationships, 13 codes and three sub-codes were identified (See Table 2). The analysis revealed that school principals were represented by nine codes, teachers by eight, parents by seven, and auxiliary staff by three.

T18 described this approach as follows: *"Before starting the day, I form a circle with my students. I ask them how they feel at the beginning of the day and allow them to express their emotions. I adopt this method to enhance children's emotional awareness and communication skills."*

Looking at the overall distribution, the most frequently repeated code among participants was prioritizing emotions in communication with others. This was followed by providing opportunities for emotional expression, considering others' emotions, and emotional awareness. Less frequently mentioned codes included accepting all emotions, finding emotions significant, and lack of emotional expression.

Table 3 presents a detailed analysis of participants' perspectives on considering others' emotions.

Table 3

Findings on Perspectives Regarding Considering Others' Emotional States

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Understanding one's own emotions		1
	Valuing others' emotions		1
	Understanding others' emotions		1
	Being sensitive/involved		1
	Respecting/accepting others' emotions		1
Teacher	Understanding others' emotions		3
	Valuing others' emotions		2
	Accepting one's own emotions		1
	Understanding one's own emotions		1
	Respecting/accepting others' emotions		1
Parent	Acknowledging the importance of emotions		5
	Valuing others' emotions		3
Auxiliary Staff	Being sensitive/involved		3
	Trying to provide support		2
	Emotional approach		2
	Understanding others' emotions		1
	Valuing others' emotions		1

Nine codes were identified from participants' statements regarding their views on considering others' emotional states (See Table 3). The analysis revealed five codes each for school principals, teachers, and auxiliary staff, while parents were represented by two codes.

Regarding being sensitive and attentive, AS4 stated: *"I try to be sensitive. Whether it's towards children, colleagues, or teachers, I make an effort to be considerate of their emotions. Especially when it comes to children, we usually support them in their activities."*

In the overall distribution of codes, the most frequently expressed concept was giving importance to others' emotions. This was followed by understanding others' emotions, being sensitive and attentive, caring, understanding one's own emotions, emotional approach, trying to provide support, and respecting/accepting others' emotions. The least mentioned code was accepting one's own emotions.

2. Findings on Emotion Regulation

Table 4 provides an overview of the codes and sub-codes associated with the definition of emotion regulation.

Table 4
Definition of Emotion Regulation

Stakeholder Group	Code	Sub-Code
School Principal	Appropriately reflecting/expressing emotional state	
	Being aware of emotional state	Own emotions, Others' emotions
	Controlling emotional reactions	Anger management
	Coping with negative emotions	
	Adapting to changes in emotional state	
Teacher	Showing empathy	
	Being aware of emotional state	Own emotions, Others' emotions
	Controlling emotional reactions	Staying calm
	Appropriately reflecting/expressing emotional state	
	Adapting to changes in emotional state	
Parent	Coping with negative emotions	
	Being aware of emotional state	Own emotions, Others' emotions
	Controlling emotional reactions	Staying calm
	Appropriately reflecting/expressing emotional state	
Auxiliary Staff	Controlling emotional reactions	Anger management
	Self-awareness	
	Appropriately reflecting/expressing emotional state	

When analyzing participants' definitions of emotion regulation (See Table 4), eight codes and three sub-codes were identified. Examining these codes by occupational groups, it was observed that school

principals and teachers highlighted six codes, parents emphasized four codes, and auxiliary staff focused on three codes.

One of the principals (SP10) expressed their view on emotion regulation as follows: *"I have never heard of the concept of emotion regulation before, so I never felt the need to research it. However, as far as I understand, it seems to be related to people giving appropriate reactions to events."*

Looking at the overall distribution, the most commonly cited concept was appropriately expressing one's emotional state, followed by controlling emotional reactions, being aware of one's emotional state, coping with negative emotions, adapting to emotional changes, labeling emotions, demonstrating empathy, and self-awareness.

Table 5 presents findings related to participants' approaches to negative emotional responses.

Table 5
Approaches to Negative Emotional Reactions

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Giving rational responses to emotions	Reflecting emotions, Being decisive, Staying calm	5
	Accepting emotions	Understanding emotions	3
	Redirecting attention from the negative emotion to another situation		2
	Allowing the expression of emotions		2
	Changing/preventing the situation causing the negative emotion		1
	Increasing positive emotions		1
	Demonstrating empathetic behavior		1
	Sharing emotions		1
Teacher	Giving rational responses to emotions	Reflecting emotions, Being decisive, Staying calm	7
	Accepting emotions	Understanding emotions	2
	Redirecting attention from the negative emotion to another situation		2
	Demonstrating empathetic behavior		2
	Increasing positive emotions		2
	Seeking support in response to emotional distress		1
	Allowing the expression of emotions		1
	Deprivation of a favored activity		1
Parent	Giving rational responses to emotions	Reflecting emotions, Being decisive, Staying calm	8
	Redirecting attention from the negative emotion to another situation		5
	Accepting emotions	Understanding emotions	3
	Changing/preventing the situation causing the negative emotion		3
	Staying unresponsive	Waiting for them to calm down	2
	Seeking support in response to emotional distress		1

	Increasing positive emotions		1
	Demonstrating empathetic behavior		2
	Sharing emotions		1
	Allowing the expression of emotions		1
	Giving rational responses to emotions	Reflecting emotions, Being decisive, Staying calm	7
Auxiliary Staff	Sharing emotions		1
	Changing/preventing the situation causing the negative emotion		1

The analysis of participants' approaches to negative emotional responses revealed 11 codes and five sub-codes (See Table 5). When examining the distribution of these codes across participant groups, it was found that eight codes were prominent among school principals and teachers, ten codes among parents, and three codes among auxiliary staff.

One parent (P4) described the effectiveness of redirecting attention as follows: *"When you offer an alternative that they enjoy, they can shift their attention and forget what made them angry or upset. It's actually a way of diverting their focus, but it works."*

Examining the overall distribution, the most frequently used strategy was giving rational responses to emotions. This was followed by redirecting attention, accepting emotions, changing or eliminating the source of negative emotions, demonstrating empathy, providing opportunities for emotional expression, increasing positive emotions, sharing emotions, seeking emotional support, remaining unresponsive, and withholding a preferred activity as a form of regulation.

3. Findings on Self-Regulation

The analysis of participants' views on self-regulation revealed two main themes: the definition of self-regulation and the importance of self-regulation.

Table 6 presents the codes and sub-codes related to the definition of self-regulation.

Table 6
Findings on the Definition of Self-Regulation

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
	Behavioral regulation	Making appropriate decisions, Controlling behavior, Self-control	7
School Principal	Emotional regulation	Regulating emotions	5
	Thought regulation	Mental sequencing	4
	Don't know		1
	Self-discipline		1
	Planning the day		1
	Managing the learning process	Maintaining learning independently, Taking responsibility, Making appropriate decisions, Achieving goals	10
Teacher	Problem-solving	Solving problems independently, Being solution-oriented	5
	Self-monitoring	Self-regulation	3
	Behavioral regulation	Internalizing behavior	3

	Self-discipline		2
	Don't know		1
	Self-awareness		1
	Recognizing/expressing emotions		1
	Emotional regulation		1
Parent	Managing the learning process	Prioritizing tasks	4
	Emotional regulation	Regulating internal emotions	3
	Behavioral regulation	Giving appropriate reactions	3
	Self-awareness		2
	Don't know		2
	Organizing personal space		1
	Establishing daily routines		1
	Emotional regulation		1
Auxiliary Staff	Haven't heard of it		3
	Planning	Creating personal order	3
	Being organized		2
	Self-awareness		2
	Self-confidence		1
	Behavioral regulation		1

When analyzing participants' definitions of self-regulation (See Table 6), 16 codes and 17 sub-codes were identified. Additionally, one school principal and one teacher, two parents, and three auxiliary staff members stated that they had never heard of the concept of self-regulation or did not know its definition.

One parent (P7) defined self-regulation as follows: *"I see it as an individual's ability to discover their inner values and apply them in daily life. For example, after playing with toys, a child should be able to put them away and regulate their own behavior."*

When examining the overall distribution, the most frequently cited codes were behavior regulation and managing the learning process. These were followed by emotion regulation, problem-solving, thought regulation, and self-awareness. Less frequently mentioned codes included self-control, self-discipline, planning, being organized, recognizing and expressing emotions, establishing daily routines, daily planning, organizing personal space, self-reflection, and developing self-confidence.

Table 7 presents findings related to the importance of self-regulation.

Table 7
Findings on the Importance of Self-Regulation

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Positive social relationships	Adapting to society	5
	Self-awareness		2
	Being a role model for the child		2
	Achieving success		1
	Increasing happiness		1
	Managing the learning process		1
Teacher	Positive social relationships	Positive peer communication, Adapting to social life	11
	Influencing others' lives	Avoiding harming others	3
	Avoiding negative consequences		1
	Solving problems independently		1
	Being a good individual		1

	Achieving success		1
	Self-confidence		1
Parent	Managing the learning process	Taking responsibility, Planning tasks, Setting boundaries, Knowing what they want	9
	Positive social relationships	Positive communication skills	5
	Organizing life	Leading an orderly life	4
	Giving appropriate responses		2
	Achieving success		1
	Being a role model for the child		1
Auxiliary Staff	Adhering to social norms	Being a proper individual	4
	Being organized and neat		1
	Giving appropriate responses		1
	Being a role model for the child		1

When analyzing participants' views on the importance of self-regulation (See Table 7), 15 codes and 11 sub-codes were identified. Among the participant groups, teachers expressed the broadest range of views with seven different codes, while school principals and parents mentioned six codes each, and auxiliary staff referred to four codes.

One parent (P12) shared their thoughts on this topic: *"The foundation of building healthy relationships lies in our ability to control our emotions and behaviors. Maintaining this balance makes a significant difference in an individual's social life."*

In the overall analysis, the most frequently cited code among participants was positive social relationships. This was followed by managing the learning process, being a role model for children, organizing life, adhering to social norms, achieving success, influencing others' lives, giving appropriate responses, self-awareness, being organized, being a good individual, avoiding negative consequences, developing self-confidence, and solving problems independently.

4. Findings on Psychological Resilience

The analysis of participants' views on psychological resilience revealed three main themes: the definition of psychological resilience, coping with challenges or obstacles, and approaches toward others' challenges or obstacles.

Table 8 presents findings related to the definition of psychological resilience.

Table 8
Definition of Psychological Resilience

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
	Ability to cope with problems/challenges	Response patterns	6
	Ability to recover from problems/challenges	Self-healing	2
School Principal	Adapting to the required conditions of the environment		2
	Sense of security	Feeling safe, Trusting others	2
	Ability to control emotions		1
	Awareness of emotions		1
	Self-awareness		1
	State of well-being		1

Teacher	Ability to cope with problems/challenges	Response patterns	2
	State of well-being	Feeling happy	2
	Ability to control emotions	Anger management	2
	Awareness of emotions	Own emotions, Others' emotions	1
Parent	Ability to cope with problems/challenges	Response patterns	4
	Ability to control emotions and behaviors	Anger management	3
	Adapting to the required conditions of the environment	Coping with new situations/events	2
	State of well-being	Feeling happy, Being successful	1
Auxiliary Staff	Awareness of emotional state		1
	Ability to control emotions		5
	Ability to cope with problems/challenges	Staying calm	4
	State of well-being		1
	Ability to recover from problems/challenges		1

When analyzing participants' definitions of psychological resilience (See Table 8), 10 codes and 11 sub-codes were identified.

One parent (P7) shared their perspective on psychological resilience: *"Psychological resilience reminds me of the capacity to cope with emotions. I see it as a concept that reflects how individuals handle different and challenging situations."*

In the overall analysis, the most frequently cited concept was the ability to cope with challenges or obstacles. Additionally, emotional control, well-being, and adapting to environmental conditions were identified as fundamental aspects of psychological resilience.

Table 9 presents findings related to the coping strategies participants use when facing challenges or obstacles.

Table 9
Coping with Problems or Challenges

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Allowing time for a solution	Staying calm	5
	Adopting a solution-oriented perspective	Dealing with the problem/challenge	3
	Distancing from the problem	Breathing exercises	2
	Identifying/understanding the problem/challenge		1
	Seeking support	Friend	1
Teacher	Distancing from the problem	Engaging in activities (reading, listening to music...), Positive thinking	6
	Seeking support	Expert, Experienced person	2
	Accepting the problem		2
	Adopting a solution-oriented perspective	Researching solutions	1
	Identifying/understanding the problem/challenge		1

Parent	Adopting a solution-oriented perspective	Researching, generating, and applying solutions	11
	Identifying/understanding the problem/challenge	Finding the cause of the problem	5
	Seeking support	Expert, Friend	4
	Distancing from the problem	Avoiding communication, Concealing emotions and thoughts	3
Auxiliary Staff	Adopting a solution-oriented perspective	Generating solutions	4
	Distancing from the problem	Avoiding communication, Breathing exercises, Engaging in activities (dancing, singing, etc.)	4
	Establishing communication	Defending oneself, Talking to the person involved in the issue	4
	Seeking support	Expert, Experienced person, Friend	3
	Staying calm		3
	Identifying/understanding the problem/challenge		1

When analyzing participants' coping strategies for challenges or obstacles (See Table 9), eight main codes and 17 sub-codes were identified. Examining these strategies by participant groups, it was found that school principals mentioned five different coping strategies.

One school principal (SP9) explained the importance of taking time to process challenges as follows: *"Sometimes, problems that seem overwhelming in the moment don't seem as big after a few hours or days. It's important not to rush into decisions, to pause, reflect, and take a deep breath."*

One participant (AS27) described distancing from the problem as an effective method for them: *"I usually sing, dance, and spend fun moments with children to leave negativity behind. This helps me relax and minimizes the times when I feel bad."*

In the overall analysis, the most frequently mentioned coping strategy was having a solution-focused mindset. This was followed by distancing oneself from the problem, seeking support, and defining/understanding the issue.

Table 10 presents findings related to participants' approaches toward challenges or obstacles faced by others.

Table 10
Approaches to Others' Problems/Challenges

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Providing support	Offering solutions/options, Referring to an expert	5
	Establishing communication	Listening, Discussing the issue	3
	Allowing them to find their own solutions	Supporting the teacher facing the problem	1
	Providing an opportunity to express emotions and thoughts		1

Teacher	Providing support	Helping understand the problem/challenge, Offering solutions/options	5
	Allowing them to find their own solutions	Building belief that they can overcome the issue, Encouraging the child to find a solution	2
	Providing an opportunity to express emotions and thoughts		1
	Providing supportive education	Parental Education	1
	Listening		1
	Providing reassurance		1
	Being a role model		1
Parent	Providing support	Helping understand the problem/challenge, Offering solutions/options, Referring to an expert	9
	Allowing time for a solution		2
	Calming down		2
	Allowing them to find their own solutions	Supporting the child facing the problem	1
	Providing an opportunity to express emotions and thoughts		1
Auxiliary Staff	Providing support	Offering solutions/options	9
	Establishing communication	Listening	7
		Discussing the issue	
	Providing reassurance	Making them feel supported	4
	Seeking support	From school principals	2

When analyzing participants' approaches toward challenges or obstacles faced by others (See Table 10), 10 main codes and 12 sub-codes were identified. Examining these approaches across participant groups, four key strategies emerged among school principals.

One parent (P2) described the impact of helping a child calm down as follows: *"First, I tell them to calm down. I say, 'Think about it—if you want, stay in your room alone and decide for yourself.' Since my child enjoys being alone, this helps. Later, they come to me and say, 'Yes, you were right; I can solve this in another way,' and they create their own solution."*

One staff member (AS4) highlighted the importance of supporting others as follows: *"I always want my friend to feel that I'm there for them. If the problem is too big, we look for someone who can help, and we try to find a solution together."*

In the overall analysis, the most frequently cited approach was providing support to others. Additionally, communicating, building trust, and allowing individuals to find their own solutions were commonly adopted strategies.

5. Findings on Social-Emotional Adaptation

Table 11 presents findings related to participants' definitions of social-emotional adaptation.

Table 11
Definition of Social-Emotional Adaptation

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Communication/Relationship Building	Peer communication, Communication with adults	4
	Adapting to different environments	Sense of belonging	3
	Exhibiting prosocial behavior	Cooperation	2
	Interaction between social and emotional structures		2
	Displaying confident behavior	Self-expression, Intrinsic motivation	2
	Emotion regulation		1
	Secure attachment		1
	Teacher	Following rules	Following classroom rules, Following social rules
Playing games		Establishing games, Participating in games	2
Adapting to different environments			2
Displaying confident behavior		Self-expression	1
Self-awareness			1
Communication/Relationship Building		Peer communication	1
Parent	Don't know		1
	Emotion Regulation		1
	Adapting to different environments	Sense of belonging, Living in different environments, Adapting to the environment	7
	Communication/Relationship Building	Peer communication, Communication with adults	4
	Displaying confident behavior	Self-expression, Expressing emotions	2
Auxiliary Staff	Exhibiting prosocial behavior	Sharing	1
	Communication/Relationship Building	Peer communication, Talkativeness	3
	Being adaptable		1
	Displaying confident behavior	Assertiveness	1
	Exhibiting prosocial behavior		1

When analyzing participants' definitions of social-emotional adaptation (See Table 11), 11 different codes were identified.

One teacher (T8) explained the connection between emotion regulation and social relationships: *"Emotional skills form the foundation of social relationships. Children who can regulate their emotions develop stronger friendships, adapt more easily to classroom rules, and display fewer problematic behaviors."*

When examining the overall distribution, social-emotional adaptation was most frequently defined using the concepts of adapting to different environments and communication/relationship building. These were followed by displaying self-confident behavior and demonstrating prosocial behavior.

Table 12 presents findings related to challenges encountered in the social-emotional adaptation process.

Table 12
Issues Encountered in Social-Emotional Adaptation

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Individual differences	Perception styles, Displaying different reactions	2
	Issues related to children	Crying	2
	Issues related to teachers	Language problems	1
	Issues related to parents	Lack of experience	1
Auxiliary Staff	No issues		7
	Issues related to children	Reluctance to attend school, Crying	2
	Issues related to parents	Lack of communication	1

When analyzing the challenges participants faced in the social-emotional adaptation process (See Table 12), five main codes and seven sub-codes were identified regarding the sources of these issues. Responses from school principals and auxiliary staff indicated that among school principals, the most frequently mentioned challenges were individual differences (variations in perception and reactions) and child-related issues (crying and language difficulties).

One school principal (SP10) discussed challenges with parents' expectations: "A parent sending their child to school for the first time does not have the same expectations as a parent who has already sent multiple children to school. Being a parent is something they learn over time. However, first-time parents often have very high expectations, which can make the adaptation process more difficult for both teachers and children. Children develop an unconscious perception by listening to their parents talk about school at home. Parents, often without realizing it, shape their child's perspective on school."

The most frequently emphasized challenge was children's adaptation problems. This was followed by issues related to parents, individual differences among children, and challenges involving teachers.

Table 13 presents findings related to methods used by participants to support social-emotional adaptation.

Table 13
Practices to Support Social-Emotional Adaptation

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Collaborating with others	Collaborating with parents, Collaborating with teachers	6
	Conducting individual studies	Individual work with the child, Individual work with the family	4
Teacher	Collaborating with parents		3
	Establishing/adhering to classroom rules		3
	Developing empathy skills		2
	Playing together		1
	Providing a sense of security		1
Parent	Supporting decision-making		3
	Encouraging emotional expression		3

	Being in different environments	2
	Allowing freedom	1
	Supporting socialization	1
	Encouraging independent decision-making	1
	Spending time with the child	2
Auxiliary Staff	Creating a safe environment	1

When analyzing participants' practices to support social-emotional adaptation (See Table 13), 15 codes and five sub-codes were identified. Among the participant groups, parents reported the most strategies (six codes), followed by teachers (five codes), while school principals and auxiliary staff each contributed two codes to the process.

One staff member (AS5) highlighted the importance of fostering a sense of security: *"A child's first day at school is incredibly important. Welcoming them at the door, smiling, guiding them, showing them their classrooms, introducing them to their peers—all of these steps are crucial in helping children feel safe."*

The most commonly used strategy to support social-emotional adaptation was working collaboratively with children. Additionally, granting children autonomy, encouraging emotional expression, developing empathy skills, and creating a secure environment were frequently mentioned methods.

Table 14 presents findings related to participants' practices for addressing social-emotional adaptation challenges.

Table 14
Practices for Addressing Social-Emotional Adaptation Issues

Stakeholder Group	Code	Sub-Code	f
School Principal	Implementing an adaptation week		2
	Collaborating with teachers		1
	Collaborating with parents		1
Teacher	Collaborating with parents		2
	Establishing contact	Hugging/Touching, Standing beside the child	2
	Adhering to classroom rules		2
	Understanding the child's emotions	Supporting emotional expression	1
	Collaborating with the guidance unit		1
Parent	Being a role model		1
	Being in different environments		1
	Being consistent	Being firm about following rules	1
Auxiliary Staff	Understanding the child's emotions	Supporting emotional expression	2
	Establishing contact	Standing beside the child, Understanding emotions	2
	Helping the child feel better		1
	Adopting a solution-oriented approach	Positive attitude	1
	Being consistent	Being firm about following rules	1

When analyzing participants' approaches to solving social-emotional adaptation challenges (See Table 14), 13 main codes and seven sub-codes were identified. Among the participant groups, auxiliary staff provided the most solution strategies (six codes), followed by teachers (five codes), while school principals and parents each contributed three codes.

One staff member (AS26) shared their experience in helping children cope with emotions: *"I work in the cafeteria, and during meal times, I pay attention to children's emotions. They often say they miss their mothers and start crying. I try to support them by saying, 'I miss my mom too, but I'll see her when I go home in the evening.' This helps them feel understood and comforted."*

The most frequently mentioned solution strategy was establishing physical contact with children. Additionally, understanding children's emotions, collaborating with parents, and developing positive, supportive approaches were also commonly emphasized by participants.

Discussion and Conclusion

In this study, which aimed to examine the awareness of early childhood education stakeholders regarding social-emotional well-being and emotion coaching approaches, a multiple case study design was employed as one of the qualitative research methods. The research was conducted with 93 preschool teachers, school principals, auxiliary staff, and parents working in different regions of Turkey. Within the scope of a TÜBİTAK-1001-funded project, participants' awareness of the sub-dimensions of emotion coaching and social-emotional well-being was explored through open-ended interviews, focus groups, and document analysis and evaluated using thematic analysis. Based on the findings, the following conclusions were drawn.

Findings on the Emotion Coaching Approach: The results of the study indicate that participants lacked sufficient knowledge about the concept of emotion coaching and had limited practical experience in this area. While some participants stated that they had heard the term emotion coaching for the first time during the study, others described it as "providing emotional support to others" or "helping with emotion regulation". However, these definitions overlook the fact that emotion coaching is not just about supporting others but also about recognizing and managing one's own emotions, making it a comprehensive and holistic process (Gottman & Declaire, 2020; Rose et al., 2021). In this regard, emotion coaching should be understood as an integrated model that includes various stages such as recognizing, interpreting, and expressing emotions.

A general trend among participants revealed that emotion coaching was not systematically implemented in classroom interactions, and teachers did not adopt a structured approach in this regard. Main et al. (2017) highlighted the positive effects of emotion coaching on interpersonal relationships, while Gus et al. (2017) emphasized that teachers' adoption of these practices strengthens student-teacher relationships and enhances the sense of security in the learning environment. However, the findings suggest that, although teachers possess theoretical knowledge about emotion coaching, they struggle to effectively integrate it into classroom practices.

When examining participants' conceptual understanding of emotion coaching, it was observed that they possessed fundamental skills such as understanding, accepting, and managing emotions but did not approach these skills holistically within the framework of emotion coaching. These results align with Kloes' (2015) study, which found that teachers trained in emotion coaching established more empathetic and emotionally responsive interactions with their students.

In this context, raising awareness among education stakeholders about emotion coaching and incorporating these skills into educational processes will enhance the emotional awareness of teachers and school principals, enabling them to adopt a more supportive approach in classroom environments (Gottman & Declaire, 2020).

Findings on Emotion Regulation: The research findings indicate that participants did not fully grasp the concept of emotion regulation and applied this skill in a limited capacity. Participants often defined emotion regulation as "controlling emotions" or "expressing emotions appropriately", but they overlooked critical dimensions such as awareness, acceptance, and strategic management (Harrington, Trevino, Lopez & Giuliani, 2020). In particular, it was observed that participants lacked awareness of strategies for coping with negative emotions, highlighting the need for further development in this area.

The data revealed that emotion regulation is not merely an individual skill but plays a crucial role in social and educational environments. Research by Grams and Jurowetzki (2015), Ulutaş and Macun (2016), and Duca et al. (2023) emphasizes that emotion regulation significantly influences children's emotional development, academic success, and social adaptation. However, the current study found that participants did not fully comprehend these aspects of emotion regulation.

According to the research findings, emotion regulation is not solely about controlling emotions; it also involves recognizing, accepting, and developing strategies for positive emotional guidance (England-Mason & Gonzalez, 2020; Trawick-Smith, 2013). However, assessments of the participants suggest that teachers and school principals had limited knowledge of strategies that support emotion regulation skills. Studies by Goleman and Declaire (2020) highlight the importance of adults serving as role models for children in emotion regulation, and the findings of this study further emphasize the need for raising awareness among teachers and parents on this subject.

In conclusion, this study reveals that education stakeholders did not fully understand emotion regulation and experienced difficulties in its application. Participants generally perceived emotion regulation as a simple control mechanism, failing to grasp its multidimensional nature. Differences in perspectives among teachers, school principals, and parents further complicated the development of a consistent emotion regulation practice in educational settings. This hinders the full utilization of opportunities that could support students' emotional development and results in a lack of a holistic approach in educational processes.

Findings on Self-Regulation: The findings indicate that participants lacked sufficient knowledge and awareness of self-regulation. As defined by Savina (2021), self-regulation refers to an individual's ability to manage attention, emotions, and behaviors in line with internal goals and external demands. Although this skill is critical for academic and social success (McClelland et al., 2010), it was found to be underemphasized in educational environments.

Participants most frequently described self-regulation in terms of "behavior regulation" and "managing the learning process". Additionally, they referred to "emotion regulation," "problem-solving," and "self-awareness" to a lesser extent. However, these descriptions did not fully capture the developmental and multidimensional nature of self-regulation. Among school principals, "behavior regulation" was the most prominent concept, whereas teachers focused more on "managing the learning process". In contrast, Kopp's (1982) research emphasizes that self-regulation develops through a complex process starting in infancy and includes subcomponents such as cognitive control, emotional regulation, and social adaptation.

Regarding the importance of self-regulation in education, participants primarily viewed it in terms of forming positive social relationships and managing learning processes. However, Diamond (2013) highlighted that self-regulation includes cognitive regulation components, particularly executive functions (working memory, inhibitory control, and cognitive flexibility), which were not sufficiently understood by participants. Similarly, Kochanska et al. (2001) demonstrated that self-regulation is directly related to an individual's ability to internalize social norms, yet this connection was not fully recognized by participants.

The overall findings of the study indicate that self-regulation skills were perceived differently by teachers and school principals, and there was insufficient systematic effort to develop these skills in educational environments. It is particularly important to emphasize cognitive and behavioral regulation dimensions more explicitly in educational processes. The neurobiological foundations of self-regulation and its relationship with child development, as discussed by Thompson (1994) and, Blair and Ursache

(2011), were also not well understood by participants. This lack of knowledge hinders the establishment of a consistent self-regulation practice in educational settings.

Findings on Psychological Resilience: The findings of the study indicate that participants faced challenges in understanding and applying the concept of psychological resilience in daily life. Psychological resilience is a multidimensional concept that refers to individuals' ability to cope with difficulties, adapt to unexpected situations, and recover from adverse life events. However, participants primarily defined psychological resilience as "the ability to deal with problems" or "controlling emotions", which does not fully capture the broad scope of the concept (Frydenberg et al., 2020; Selçuk, 2023). This interpretation contradicts the broader perspective of Luthar et al. (2000), who define psychological resilience as "the process of positive adaptation despite significant adversity."

When analyzing participants' approaches to psychological resilience, the most frequently mentioned code was "developing a solution-oriented perspective". This was followed by "distancing oneself from the problem," "seeking support," and "identifying/understanding the problem." These findings align with D'Zurilla and Nezu (2010) and Maydeu-Olivares and D'Zurilla (1995), who emphasize the importance of maintaining a positive problem-solving approach. However, participants lacked the ability to deeply analyze problems and establish specific strategies, revealing a gap in their problem-solving processes. This finding supports Masten's (2001) concept of "ordinary magic," which highlights the fundamental adaptive systems that foster resilience in everyday life but are not fully understood by participants.

Another key finding was that participants generally preferred to offer support when witnessing others experiencing difficulties. This approach aligns with Ungar's (2008) emphasis on the social dimension of psychological resilience. However, it was found that participants lacked specific strategies to effectively provide support, indicating a limited understanding of the social aspects of resilience.

From an educational perspective, the study highlights the critical importance of fostering psychological resilience in educational environments (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019). However, the findings revealed that teachers and school principals lacked systematic approaches to support psychological resilience. As Masten and Obradović (2006) emphasize, resilience is a developmental process that should be nurtured from an early age. Nevertheless, participants lacked sufficient knowledge on how to guide this process effectively.

Participants primarily perceived psychological resilience as an individual trait, overlooking its ecological dimensions and the importance of social support mechanisms (Ungar, 2011). This narrow perspective prevented them from recognizing that psychological resilience is not merely an individual capacity but also a product of interactions with one's environment and society.

The findings suggest that participants had a limited understanding of psychological resilience and lacked effective strategies for its application. This restricts individuals' ability to cope with challenges and hinders efforts to enhance resilience at a societal level. Therefore, developing structures that support psychological resilience in educational environments and raising awareness of its broader dimensions are necessary.

Findings on Social-Emotional Adaptation: The study findings indicate that participants had insufficient knowledge and awareness regarding social-emotional adaptation. Social-emotional adaptation is a multidimensional concept that involves effectively regulating emotions and behaviors in social environments, establishing healthy and positive social relationships, and adapting to new settings (Dennis & Kelemen, 2009; Oliveria et al., 2023). This skill plays a critical role in an individual's overall psychological well-being and social integration (Raver, 2002; Bierman & Erath, 2006). However, participants often provided superficial definitions of social-emotional adaptation, failing to grasp its comprehensive structure.

Participants generally limited their understanding of social-emotional adaptation to aspects such as "communicating," "adapting to new environments," and "displaying self-confident behavior." While

school principals and teachers provided more precise definitions than other stakeholders, their descriptions still failed to fully reflect the holistic nature of social-emotional adaptation.

The study also identified key challenges related to social-emotional adaptation, particularly difficulties experienced by children and parents. The most frequently mentioned issues were "crying," "struggling to adapt to school," and "language barriers." These problems are directly related to teachers' classroom management skills, parents' ability to respond to their children's emotional needs, and the level of parent-teacher collaboration (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hamre & Pianta, 2005).

Participants suggested solutions such as collaborating with parents, establishing emotional connections with children, and increasing communication with families. However, it was found that these strategies were not effectively implemented in practice. Research indicates that structured intervention programs such as Social-Emotional Learning (SEL) programs significantly enhance social-emotional adaptation skills (Durlak et al., 2011). This finding underscores the need to develop systematic programs to support social-emotional adaptation in early childhood education.

Data obtained from focus group discussions indicate that participants had insufficient knowledge of emotion coaching and the sub-dimensions of social-emotional well-being, including emotion regulation, self-regulation, psychological resilience, and social-emotional adaptation. This knowledge gap contributes to teachers' failure to adequately incorporate social-emotional development into their classroom practices (Jennings & Greenberg, 2009). Given that early acquisition of social-emotional skills is critical for individuals' lifelong social relationships and emotional health (Elias & Weissberg, 2000), addressing these gaps is essential.

The study's findings suggest that the importance of social-emotional adaptation in preschool education has not been fully recognized, and there is a lack of a systematic approach in this area. Jensen and Simovska (2002) proposed the "whole-school approach," which provides a comprehensive framework for integrating emotion coaching into the education system. Enhancing educators' knowledge and skills in this area is essential to supporting students' social-emotional development (Zins et al., 2004). There is a growing need to place greater emphasis on social-emotional adaptation in education and develop comprehensive training programs to address this issue.

Based on the findings and results obtained from this study, the following recommendations are proposed:

- **Dissemination of Emotion Coaching Training:** A substantial proportion of participants reported being unfamiliar with the concept of emotion coaching and provided only limited or partial definitions. This gap impedes the effective management of emotions in teacher–student interactions. Accordingly, it is recommended that structured, in-service training programs grounded in emotion coaching be developed for all stakeholders in early childhood education. Such programs should cover the skills of recognizing, labeling, accepting, and expressing emotions.
- **Strengthening Emotional Communication:** The findings indicate that children are not adequately guided in identifying and expressing their emotions. Encouraging stakeholders to engage in more emotion-focused conversations with children in daily life, to use a wider range of emotional expressions, and to provide appropriate scaffolding will enhance children's emotional awareness. It is therefore advised that teachers and parents integrate the emotion coaching approach into their everyday interactions.
- **Systematic Training in Social-Emotional Skills:** Participants demonstrated only a limited or superficial grasp of fundamental skills such as emotion regulation, self-regulation, psychological resilience, and social-emotional adaptation. Consequently, comprehensive training curricula that address all dimensions of socio-emotional well-being should be developed and offered to every stakeholder. These trainings must include not only conceptual knowledge but also practical, application-oriented strategies.

- **Teachers' Activity Planning:** It was found that teachers do not consistently adopt a systematic approach when planning and implementing socio-emotional learning activities. Therefore, teachers should be encouraged to design and regularly conduct developmentally appropriate activities that support students' emotional states within the classroom. Demonstrating these practices through model sessions in teacher preparation courses would be particularly effective.
- **Enhancing School–Family Collaboration:** The research revealed that parents lack sufficiently effective strategies for supporting their children's socio-emotional adaptation. To address this, parents should be better informed about socio-emotional development, and a more functional, collaborative communication network between school and family should be established. Parent education sessions and guidance services should be structured to reinforce this process.
- **Social-Emotional Learning (SEL) Programs:** The absence of structured intervention programs for supporting socio-emotional adaptation hinders the consistency of practices in educational settings. It is recommended that Social-Emotional Learning (SEL) programs be developed and integrated into the preschool curriculum. These programs should provide teachers with concrete examples of implementation and systematically support students' socio-emotional skill development.
- **Limitations of the Study and Suggestions for Future Research:** The present study's findings are based on a limited sample and participants' self-reported data. Future research should employ larger and more diverse samples to corroborate quantitative data, conduct applied intervention studies, and perform long-term impact analyses.

Author Contribution Statement

The authors contributed equally to this study.

Ethical Declaration

Ethical approval for this study was obtained from the Gaziantep University Social and Human Sciences Research Ethics Committee (04.11.2024–2024/018). All procedures were conducted in accordance with the principles outlined in the *Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions*, and none of the actions contrary to scientific research and publication ethics specified in the second section of the Directive were undertaken.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or individual within the scope of this study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişim sürecinde kritik bir aşamadır ve bu dönemde edinilen deneyimler, çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkiler ve aldığı eğitim, gelecekteki yaşamını doğrudan etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Senemoğlu, 2004). Bu dönemde çocukların gelişim hızının en yüksek olduğu ve kişilik temellerinin atıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla, çocukların bakım ve eğitim süreçlerinde maruz kaldıkları çevresel faktörler ve etkileşim biçimleri, onların gelişiminde uzun vadeli izler bırakmaktadır (Kuru, 2020). Sosyal-duygusal, bilişsel, psikomotor ve dil gelişiminin en yoğun yaşandığı bu dönemde, çocukların bireysel yeteneklerini ve ilgi alanlarını fark edebilmesi için yetişkinlerin bilinçli bir rehberlik sunması önemlidir. Çocuğun istedik davranışları kazanması ve sosyal-duygusal iyi oluşunu sürdürebilmesi için, çevresindeki tüm paydaşların tutarlı bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, çocuğun gelişimini desteklemek amacıyla eğitim ortamlarında sürdürülebilir ve işbirlikçi modellerin benimsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ekinci-Vural, 2006; Erol, 2016; Keklik, 2008; Korkmaz, 2020).

Çocukların güven duygularının gelişiminde, çevresel faktörler ve paydaşlar arasındaki ilişkilerin belirleyici olduğu görülmektedir (Gözcü-Binbir & Ertürk-Kara, 2020). Bu ilişkilerin güçlendirilmesi, çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Martin & Dowson, 2009). Sosyal ilişkiler, bireyin kendine güvenini, sosyal becerilerini ve empati yeteneğini geliştirmesi açısından önemlidir. Erken çocukluk döneminde olumlu sosyal ilişkiler kurabilen bireyler, ilerleyen yaşlarda da bu yetilerini daha etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Bu bağlamda, eğitim süreçlerinde paydaşların ortak tutum benimsemesini sağlayan bütüncül yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun (2015) vurguladığı "tüm okul yaklaşımı" bu ihtiyacı karşılamaya yönelik bir model olarak öne çıkmaktadır. Bu model, okul topluluğunu stratejik ve işbirlikçi bir yapıya kavuşturarak çocukların öğrenme, davranış ve refah süreçlerini iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Hamilton & Redmond, 2010; Rogers, 2000; Ross & Leathwood, 2013).

Son yıllarda, tüm okul yaklaşımına dayalı çeşitli projelerin yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin, Jensen ve Simovska (2002), Avrupa'da okullarda sağlığı teşvik eden programları incelerken, Avrupa Komisyonu (2015) erken okul terkinin önleme konusunda bu modeli temel alan girişimlerde bulunmuştur. Benzer şekilde, Hong Kong Eğitim Bakanlığı tarafından okuma performansını artırmaya yönelik olarak geliştirilen projelerde de tüm okul yaklaşımı benimsenmiştir (The Curriculum Development Council, 2014). Bu tür çalışmalar, eğitim sürecinde okul içi ve dışındaki tüm paydaşların iş birliği içinde hareket etmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) desteğiyle yedi farklı ülkede yürütülen araştırmalar, tüm okul yaklaşımına dayalı uygulamaların okullarda sağlığı teşvik edici etkiler yarattığını göstermektedir (Jensen & Simovska, 2002). Türkiye'de ise daha sınırlı olmakla birlikte, sanal zorbalık (Altundağ, 2018) ve psikolojik sağlamlık (Aydoğan & Eryiğit-Madzwamuse, 2020) konularında tüm okul yaklaşımını merkeze alan çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ulusal ve uluslararası literatür, bu modelin etkililiğini artırmada okul paydaşlarının iş birliğinin kilit bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim ortamlarında benimsenen bu tür bütüncül yaklaşımlar, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal-duygusal alanlarda daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır.

Duygu koçluğu yaklaşımı, John Gottman tarafından geliştirilen ve sosyal-duygusal becerileri desteklemeyi amaçlayan bir iletişim modeli olarak tanımlanmaktadır (Gus vd., 2017). Bu yaklaşım, çocukların duygularını anlamalarına ve düzenlemelerine yardımcı olmayı hedeflemekte, özellikle yoğun duygusal deneyimlerin yönetilmesine odaklanmaktadır. Alanyazında, duygu koçluğunun ev ve okul ortamlarında çocukların iyi oluşunu desteklediğine dair bulgular yer almaktadır (Gus vd., 2017; Havighurst vd., 2013; Kesmez, 2023; Loop & Roskam, 2016; Nevruzoğlu, 2023; Wu vd., 2019). Eğitimde duygu koçluğu uygulamalarına yönelik son yıllarda tüm okul yaklaşımına dayalı projelerin arttığı da görülmektedir. Rose

ve diğerleri (2016), bu yaklaşımın eğitimciler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi güçlendirdiğini ve olumlu davranış değişikliklerini desteklediğini vurgulamaktadır. Eğitim programlarına duygu koçluğunun entegrasyonu, öğrencilerin akademik ve sosyal uyumlarını destekleyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

Bu bağlamda, erken çocukluk dönemi paydaşlarının sosyal-duygusal iyi oluş ile duygu koçluğu konusundaki farkındalıklarının artırılması önem arz etmektedir. Bu farkındalığın gelişmesiyle birlikte, paydaşlara yönelik eğitimlerin de bu alanlarda olumlu katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Duygu koçluğunun temelini, kişilerle ilişkisel bir yaklaşım geliştirme ve duyguları yönetme stratejileri oluşturmaktadır (Gilbert, 2013). Yapılan çalışmalar, duygu koçluğu uygulamalarının öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirdiğini, sınıf yönetimi becerilerini desteklediğini ve öğrencilerin öz düzenleme, duygu yönetimi gibi becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Gus vd., 2017; Kesen, 2023; Kesmez, 2023; Nevruzoğlu, 2023). Türkiye'de erken çocukluk döneminde duygu koçluğu konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kesen, 2023; Kesmez, 2023; Kuru, 2023; Kuru vd., 2021; Nevruzoğlu, 2023).

Tüm okul yaklaşımı çerçevesinde, eğitimciler, okul çalışanları ve ebeveynlerin duygu koçluğu modelini benimsemeleri, bu yaklaşımın okul kültürüne entegre edilmesi açısından önem taşımaktadır. Stoke (2016), Somerset (2017) ve Kingsbury (2018) gibi projeler ile Oxford Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülen "Duyarlı Okullar Programı" (Attachment Aware Schools Programme) duygu koçluğunu eğitim ortamlarında sistematik hale getiren çalışmalardan bazılarıdır. Bu projelerde yapılan araştırmalar, duygu koçluğu uygulamalarının öğrenci refahı, duygu düzenleme becerileri ve akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Digby vd., 2017; Dingwall & Sebba, 2018; Gus, 2018; Rose vd., 2016). Ancak, bu çalışmaların okul öncesi eğitim dönemine doğrudan odaklanmadığı görülmektedir. Eğitim sisteminin gelişimine yönelik belirlenen hedefler doğrultusunda, erken çocukluk döneminde çocukların sosyal-duygusal iyi oluşlarını destekleyici çalışmaların artırılması gerekmektedir. Literatürde duygu koçluğu ve sosyal-duygusal iyi oluşu bir araya getiren, tüm okul yaklaşımına dayalı okul öncesi odaklı bir çalışmanın bulunmaması, bu alanda yapılacak araştırmaların önemini artırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal-duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu farkındalıklarını belirlemeye yönelik bir ihtiyaç analizi yapmaktır. Erken çocukluk döneminin bireyin gelişiminde kritik bir evre olduğu göz önüne alındığında, bu bağlamda paydaşların farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, ileride uygulanacak program ve eğitimlerin yönlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma, erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal-duygusal gelişim süreçlerine dair bilgi düzeylerini, mevcut uygulamalar hakkında görüşlerini ve geliştirilmesi gereken alanları kapsamlı bir şekilde ele almayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmaya yön veren sorular şunlardır:

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 sağlık konusunda farkındalıkları nelerdir?
5. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının öz düzenleme konusunda farkındalıkları nedir?
6. Erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal-duygusal uyum konusunda farkındalıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, erken çocukluk eğitimi paydaşlarının sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu yaklaşımlarına ilişkin farkındalıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel yöntemler çerçevesinde iç içe geçmiş çoklu durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin, grupların ya da toplulukların deneyim, algı ve davranışlarını derinlemesine analiz etmeyi hedefler. Bu amaçla, açık uçlu görüşmeler, odak grupları, gözlemler ve doküman analizleri gibi tekniklerle veri

toplanmakta ve elde edilen veriler tematik veya içerik analizi yöntemleriyle yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması, belirli bir olgunun ya da sosyal birimin gerçek yaşam bağlamındaki deneyimlerini kapsamlı bir şekilde betimleyip analiz ederek, konunun farklı durumlar altında nasıl tezahür ettiğini bütüncül biçimde ele alır (Ekiz, 2003). Çoklu durum çalışması deseni ise; araştırılan konunun çeşitli örnekleri üzerinden karşılaştırma yapma imkânı sunar; iç içe geçmiş çoklu durum çalışması yaklaşımı, her bir durumun kendi içinde alt bileşenlere ayrılarak detaylı incelenmesine olanak tanır (Creswell, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu metodolojik çerçeve, sosyal duygusal iyi oluşun alt boyutları olan öz düzenleme, duygu düzenleme, sosyal duygusal uyum, psikolojik sağlamlık ve duygu koçluğu yaklaşımlarına ilişkin farkındalıkları kapsamlı bir biçimde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, TÜBİTAK-1001 destekli "Erken Çocuklukta Sürdürülebilir Sosyal Duygusal İyi Oluşu Desteklemek İçin Bir Anaokulu Modeli Önerisi" adlı proje kapsamında yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2022-2023 bahar döneminde Türkiye genelinde yapılan çağrıya yanıt vererek katılan paydaşlar oluşturmuştur.

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş; Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Kalkınma Bakanlığı (2013) sınıflamasına göre 12 istatistikî bölgeden (Ankara, İstanbul, Şanlıurfa, Van, Tunceli, Muş, Nevşehir, Karabük, Antalya, İzmir, Balıkesir, Denizli, Mersin, Sivas, Erzurum, Konya, Kayseri, Bolu, Ordu, Iğdır, Erzincan ve Trabzon) seçilen 21 okul öncesi öğretmeni, 27 okul yöneticisi/idarecisi, 26 destek personeli ve 19 veli çalışmaya dâhil edilmiştir. Başlangıçta her bölgeden her paydaş grubundan ikişer kişi olmak üzere toplam 96 kişilik bir örneklem hedeflenmişse de 6 Şubat 2023 tarihli deprem sonrası yaşanan kayıplar ve sistemsel aksaklıklar nedeniyle toplamda 93 katılımcıya ulaşılmıştır.

Katılımcılar, sosyal-duygusal iyi oluşun bileşenleri (duygu düzenleme, öz düzenleme, sosyal-duygusal uyum ve psikolojik sağlamlık) ile duygu koçluğu konusunda daha önce herhangi bir eğitim almamış bireyler arasından seçilmiştir. Odak grup görüşmelerine katılım için gönüllülük esas alınmış, katılımcılar süreç hakkında bilgilendirilmiş ve etik izinler alınmıştır. Gizlilik ilkesi gereği tüm katılımcılara özel kodlar atanarak anonimlik sağlanmıştır.

Okul Yöneticileri

Çalışmaya 16 şehirden 27 okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların yaşları 27–50 arasında, mesleki deneyimleri ise 3–27 yıl arasında değişmekte olup, ortalama deneyim süresi 13.5 yıldır. Eğitim düzeylerine göre; %48.1'i (n= 13) yüksek lisans, %48.1'i (n= 13) lisans, %3.7'si (n= 1) doktora mezundur. Kurum türüne göre dağılım incelendiğinde; %63'ü (n= 17) özel kurumlarda, %37'si (n= 10) resmî kurumlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların %66.7'sinin (n= 18) çocuğu bulunmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenleri

Çalışmaya 13 şehirden 21 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 23–47, mesleki deneyimleri 1–20 yıl arasında değişmekte olup, ortalama deneyim süresi 7.5 yıldır. Öğretmenlerin %81'i (n= 17) lisans, %14.3'ü (n= 3) yüksek lisans, %4.8'i (n= 1) ön lisans mezundur. Kurum türü açısından; %52.4'ü (n= 11) özel, %47.6'sı (n= 10) resmî kurumlarda çalışmaktadır. Katılımcıların %47.6'sı (n= 10) çocuk sahibidir.

Destek Personeli

Çalışmaya 11 şehirden 26 destek personeli katılım sağlamıştır. Yaşları 26–53 arasında, mesleki deneyimleri ise 1–18 yıl arasında değişmektedir; ortalama deneyim süresi yedi yıldır. Eğitim düzeylerine göre; %51.9'u (n= 13) lise, %22.2'si (n= 6) ortaokul, %18.5'i (n= 5) ilkokul, %3.7'si (n= 1) ön lisans mezundur. Katılımcıların %74.1'i (n= 20) resmî, %25.9'u (n= 6) özel kurumlardandır. Çocuk sahibi olanların oranı %88.9'dur (n= 23).

Veliler

Çalışmaya 14 şehirden 19 veli katılmıştır. Katılımcıların yaşları 27–42 arasında değişmektedir. Eğitim düzeylerine göre; %42.1'i (n= 8) lisans, %36.8'i (n= 7) yüksek lisans, %10.5'i (n= 2) doktora, %5.3'ü (n= 1)

lise mezunudur. Çocuklarının eğitim aldığı okul türlerine göre; %52.6'sı (n= 10) özel, %47.4'ü (n= 9) resmî okul öğrencisidir. Çocuklarının yaş aralığı ise 2–6'dır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Gönüllü Paydaş Belirleme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu kullanılmıştır. Formlar, beş okul öncesi eğitim alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından geliştirilmiş, ilgili literatür taranarak hazırlanmış ve uzman görüşleri doğrultusunda yenilenmiştir.

Gönüllü Paydaş Belirleme Formu: Katılımcıların (okul öncesi öğretmenleri, yöneticiler, diğer personel ve veliler) odak grup görüşmelerine katılım bilgilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Form, katılımcıların demografik bilgileri (il, yaş, eğitim durumu, çocuk sahibi olma durumu) ile sosyal duygusal iyi oluş ve duygu koçluğu eğitim geçmişlerini içermektedir. Ayrıca, öğretmenler ve yöneticiler için kıdem durumu ve görev yaptıkları okul türü, veliler için çocuklarının yaş bilgisi gibi kriterler de yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşme Formu: Duygu koçluğu ve sosyal duygusal iyi oluşun boyutlarına yönelik eğitim modüllerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Form, katılımcıların duygu koçluğu, duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal-duygusal uyum konularındaki farkındalıklarını ölçmeyi hedeflemektedir. İki bölümden oluşan sorular, katılımcıların bu konulara dair ihtiyaçlarını ve tercih ettikleri öğrenme yöntemlerini belirlemeye yönelik yapılandırılmıştır.

Veri Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler “içerik analizi” yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir yöntem olup; belirli kurallara dayalı temalar oluşturarak belirli konulara ilişkin kelime ve kavramların anlamlarını ve ilişkilerini belirlemeye odaklanır (Bengtsson, 2016). Analiz sürecinde katılımcıların *duygu koçluğu*, *duygu düzenleme*, *öz düzenleme*, *psikolojik sağlamlık* ve *sosyal duygusal uyum* konularına yönelik algıları ve bilgi düzeyleri değerlendirilmiştir.

Verilerin anlamı ve ilişkileri yorumlanmış, paydaşların verdiği yanıtlar doğrultusunda kodlar belirlenmiş, benzer kodlar aynı tema altında gruplandırılmış, farklı kodlar için yeni temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sürecine ek olarak “betimsel analiz yöntemi” de kullanılarak doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, iki araştırmacı tarafından bağımsız analizler gerçekleştirilmiş ve kodlama ile kategoriler karşılaştırılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda güvenilirlik katsayısı %95.74 olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalardan farklı olarak genellemeye değil, tutarlılığa odaklanır. Geçerlik, araştırmacının ulaştığı sonuçların doğruluğu, anlamlılığı ve kullanılabilirliği ile ilgiliyken; güvenilirlik, araştırmacının aynı koşullarda farklı katılımcılarla benzer sonuçlar üretip üretmediğini ifade eder (Koç, 2016). Nitel çalışmalarda her görüşmenin görüntülü, sesli veya yazılı olarak kaydedilmesi önemlidir. Sürecin ayrıntılı şekilde yazıya dökülmesi de çalışmanın güvenilirliğini artırmanın etkili yollarından biridir (Karabacak, 2022). Bu bağlamda, araştırmada tüm görüşmeler görüntülü ve sesli olarak kaydedilmiş ve ardından yazılı metne dönüştürülmüştür.

Görüşme soruları hazırlanırken, içerik analizleri yapılırken ve bulgular yorumlanırken 12 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Duygu düzenleme boyutu için dokuz madde, psikolojik sağlamlık alt boyutu için yedi madde, öz düzenleme alt boyutu için dokuz madde, sosyal duygusal uyum alt boyutu için sekiz madde ve duygu koçluğu alt boyutu için 10 madde KGO değeri 0.667'den düşük olduğu için çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra KGİ ölçümleri hesaplanmış ve tüm alt boyutlar için 0.667'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen veriler doğrultusunda, bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Duygu Koçluğuna İlişkin Bulgular

Tablo 1’de duygu koçluğunun tanımına ilişkin belirlenen kodlar ve alt kodlar sunulmaktadır.

Tablo 1*Duygu Koçluğu Tanımına İlişkin Bulgular*

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme	Rehberlik etme süreci	11
		Duyguları yönetme konusunda destek veren kişi	
		Olumsuz duygularla baş etme yolları	
	Bilgi Sahibi Değil	5	
	Duyguları fark etme	3	
	Duygularını yönetebilme	2	
Öğretmen	Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme	Rehberlik etme süreci	5
		Destek olacak bir kişi	
	Seçenekler Sunma	2	
	Duygularını yönetebilme	1	
Veli	Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme	Yönlendirme	5
		Rehberlik etme süreci	
	Duygularını yönetebilme	4	
Diğer personel	Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme	Bilgi Sahibi Değil	5
		Duygularını yönetebilme	
	Duyguları fark etme	2	
	Duyguları ifade etme	1	
	Yaşam Koçu	1	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların duygu koçluğuna ilişkin tanımlamalarının incelenmesi sonucunda altı kod ve iki alt kod tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yöneticilerde beş, öğretmenlerde ve velilerde birer, diğer personelde ise altı katılımcı duygu koçluğu hakkında ön bilgisi olmadığını belirtmiştir.

Başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme ile ilgili olarak V8, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“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 yaşta duygularını mesela özellikle kendi kızımдан 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.”*

Genel dağılıma bakıldığında, katılımcılar tarafından en sık tekrar edilen kod başkalarına duygularını yönetme konusunda destek verme olmuştur. Bunu sırasıyla duygularını yönetebilme, duyguları fark etme, duyguları ifade etme, duyguları kabul etme ve duygulara rehberlik etme kodları takip etmiştir.

Tablo 2’de katılımcıların başkalarıyla iletişimde duyguları ön plana alma davranışlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 2

İlişkilerde Duyguları Ön Plana Alma Davranışına İlişkin 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 tanıma		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 tanıma	
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 tanıma		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	
Gereken önemi bazen gösterememe			1
Hissettiği duyguları davranış olarak gösterme			1

Katılımcıların ilişkilerde duyguları ön plana alma davranışlarına ilişkin ifadeleri doğrultusunda 13 kod ve üç alt kod tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 2). Analiz sonucunda, yöneticiler dokuz, öğretmenler sekiz, veliler yedi ve diğer personel ise üç kod ile temsil edilmiştir.

Ö18, bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Güne başlamadan önce öğrencilerimle bir çember oluştururum. Onlara günün başlangıcında nasıl hissettiklerini sorar, duygularını ifade etmelerine imkân tanırım. Çocukların duygusal farkındalıklarını ve iletişim becerilerini geliştirmek için bu yöntemi benimsiyorum.”*

Genel tabloya bakıldığında, katılımcılar arasında en sık tekrar eden kodun, başkalarıyla iletişimdeki duyguları ön plana alma olduğu görülmektedir. Bunu, duyguların ifadesine imkân tanıma, başkalarının duygularını önemseme ve duygusal farkındalık kodları takip etmektedir. Daha az tekrar eden kodlar arasında ise tüm duyguları kabul etme, önemli bulma ve duygusal ifadenin eksikliği yer almaktadır.

Tablo 3’te ise katılımcıların, başkalarının duygularını önemseme konusundaki değerlendirmeleri detaylandırılmıştır.

Tablo 3

Başkalarının Duygu Durumlarını Önemseme Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Paydaş Grubu	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

Katılımcıların başkalarının duygu durumlarını önemseme konusundaki görüşlerine ilişkin ifadelerinden dokuz kod tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 3). 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.

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.

2. Duygu Düzenlemeye İlişkin Bulgular

Tablo 4'te duygu düzenlemenin tanımına ilişkin kodlar ve alt kodlar sunulmuştur:

Tablo 4

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

Katılımcıların duygu düzenleme ile ilgili tanımlamaları analiz edildiğinde (Bkz. Tablo 4), sekiz kod ve üç alt kod belirlenmiştir. Bu kodlar meslek gruplarına göre incelendiğinde, yöneticiler ve öğretmenlerde altı, velilerde dört, diğer personelde ise üç kodun ön plana çıktığı görülmüştür.

Yöneticilerden biri (Y10), duygu düzenlemeye ilişkin görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: “*Duygu düzenleme kavramını daha önce duymadım, bu yüzden araştırma gereği de hissetmedim. Ancak anladığım kadarıyla insanların olaylara uygun tepkiler vermesiyle ilgili bir kavram olabilir.*”

Genel dağılım incelendiğinde, duygu durumunu uygun şekilde yansıtma/ifade etme kodunun katılımcılar arasında en yaygın kullanılan kavram olduğu, ardından sırasıyla duygusal tepkileri kontrol etme, duygu durumunun farkında olma, olumsuz duygularla başa çıkma, duygu durumundaki değişikliklere uyum sağlama, duyguların adlandırılması, empati kurma ve kendini tanıma kodlarının geldiği belirlenmiştir.

Tablo 5'te katılımcıların olumsuz duygusal tepkilere yönelik yaklaşımlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5
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 tanıma		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
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 tanıma			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 tanıma		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

Katılımcıların olumsuz duygusal tepkilere yönelik yaklaşımlarının analizi sonucunda 11 kod ve beş alt kod tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 5). Bu kodların katılımcı gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, yöneticiler ve öğretmenlerde sekizer, velilerde on, diğer personelde ise üç kodun öne çıktığı belirlenmiştir.

Velilerden biri (V4), dikkati başka bir noktaya yönlendirmenin etkisini şöyle açıklamıştır: "*Hoşuna giden başka bir şeyi alternatif olarak sunduğunuzda öfkelenildiği veya ağladığı konuyu unutup ilgisini yönlendirebiliyor. Aslında bu biraz dikkatini başka yöne çekmek gibi ama işe yarıyor.*"

Genel dağılım incelendiğinde, en çok kullanılan stratejinin yaşanan duyguya akılcı tepkiler verme olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla dikkati başka bir noktaya yönlendirme, duyguyu kabul etme, olumsuz duygunun kaynağını değiştirme veya engelleme, empatik davranış sergileme, duyguların ifade edilmesine fırsat tanıma, olumlu duyguları artırma, duyguları paylaşma, duygusal destek arama, tepkisiz kalma ve sevilen bir şeyden mahrum bırakma takip etmiştir.

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 6'da öz düzenlemenin tanımına ilişkin kodlar ve alt kodlar sunulmuştur.

Tablo 6
Öz Düzenlemenin Tanımına İlişkin Bulgular

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kodlar	f	
Yönetici	Davranış düzenleme	Uygun karar verme	7	
		Davranış kontrolü		
		Kendini kontrol etme		
	Duygu düzenleme	Duyguları regüle etme	5	
	Düşünce düzenleme	Zihinde yapılan sıralama	4	
	Bilmiyorum		1	
Öğretmen	Öz disiplin		1	
	Günü planlama		1	
	Öğrenme sürecini yönetme	Tek başına sürdürebilme	10	
		Sorumluluk alma		
		Uygun karar alma		
		Hedefe ulaşabilme		
	Çözüm üretme	Sorunları kendi başına çözüme	5	
		Çözüm odaklı olma		
		Kendini düzenleme		3
		Davranış düzenleme		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
	Planlama	Kendi düzenini oluşturmak	3
Diğer personel	Düzenli olmak		2
	Kendini tanıma		2
	Özgüven		1
	Davranış düzenleme		1

Katılımcıların öz düzenleme kavramına ilişkin tanımlamaları analiz edildiğinde (Bkz. Tablo 6), 16 kod ve 17 alt kod belirlenmiştir. Bununla birlikte, yöneticiler ve öğretmenlerden birer kişi, velilerden iki kişi, diğer personelden ise üç kişi öz düzenleme kavramını daha önce duymadığını ya da tanımını bilmediğini ifade etmiştir.

Velilerden biri (V7), öz düzenlemeyi şöyle tanımlamıştır: "*Bireyin kendi içsel değerlerini keşfetmesi ve bunları günlük yaşantısında kullanabilmesi olarak düşünüyorum. Örneğin, çocuk oyun oynadıktan sonra oyuncaklarını toplaması, kendi davranışlarını kontrol edebilmesi gibi durumlar buna dahil olabilir.*"

Genel dağılım incelendiğinde, katılımcılar tarafından en sık tekrar edilen kodların davranış düzenleme ve öğrenme sürecini yönetme olduğu görülmektedir. Bunları duygu düzenleme, çözüm üretme, düşünce düzenleme ve kendini tanıma izlemektedir. Daha düşük sıklıkla dile getirilen diğer kodlar ise öz denetim, öz disiplin, planlama, düzenli olma, duyguları tanıma ve ifade etme, günlük rutinler oluşturma, günü planlama, kendi alanını düzenleme, kendinin farkına varma ve özgüven geliştirme olarak sıralanmıştır.

Tablo 7'de öz düzenlemenin önemine ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 7

Öz Düzenlemenin Önemine İlişkin Bulgular

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

Diğer Personel	Sosyal normlara uyma	<i>Düzenli birey olma</i>	4
	Düzenli, tertipli olma		1
	Uygun tepkiler verme		1
	Çocuğa rol model olma		1

Katılımcıların öz düzenlemenin önemine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde (Bkz. Tablo 7), 15 kod ve 11 alt kodun ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu çerçevede, öğretmenler yedi farklı kod ile en geniş yelpazeye sahipken, yöneticiler ve veliler altışar, diğer personel ise dört kod belirtmiştir.

Velilerden biri (V12), bu konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: "*Sağlıklı ilişkiler kurmanın temelinde duygularımızı ve davranışlarımızı kontrol edebilmek yatıyor. Bunu dengede tutabilmek, bireyin sosyal yaşamında büyük bir fark yaratıyor.*"

Genel analiz yapıldığında, katılımcılar arasında en yaygın ifade edilen kodun olumlu sosyal ilişki olduğu görülmektedir. Bunu öğrenme sürecini yönetme, çocuğa rol model olma, hayatını düzene koyma, sosyal normlara uyma, başarılı olma, başkasının hayatını etkileme, uygun tepkiler verme, kendini tanıma, düzenli-tertipli olma, iyi birey olma, olumsuz sonuçlardan kaçınma, özgüven geliştirme ve sorunlarını kendi başına çözebilme kodları takip etmiştir.

4. Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Bulgular

Tablo 8'de psikolojik sağlamlığın tanımına ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 8

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	
Veli	Sorun/engel durumu ile baş etme becerisi	Tepki biçimleri	4	
	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	

Katılımcıların psikolojik sağlamlığa ilişkin tanımlamaları incelendiğinde (Bkz. Tablo 8), 10 kod ve 11 alt kodun ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Bir veli (V7), psikolojik sağlamlık kavramına dair görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Psikolojik sağlamlık, yaşanan duygularla baş edebilme kapasitesini çağırıyor. Farklı ve zorlayıcı durumlarla karşılaşıldığında, bunlarla nasıl başa çıkıldığını gösteren bir kavram olarak düşünüyorum.”

Genel değerlendirme yapıldığında, katılımcılar arasında en yaygın ifade edilen kodun sorun veya engel durumuyla baş etme becerisi olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, duygularını kontrol edebilme, iyi olma hali ve çevresel koşullara uyum sağlama gibi kavramlar da psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirilen temel unsurlar arasında yer almıştır.

Tablo 9’da ise katılımcıların sorunlar veya engeller karşısında kullandıkları baş etme stratejilerine dair bulgular sunulmuştur.

Tablo 9

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...)	6
	Destek alma	Olumlu düşünme	
		Uzman	2
		Deneyimli kişi	
	Sorunu kabul etme		2
Veli	Çözüm odaklı bakış açısına sahip olma	Çözüm yolları araştırma	1
		Çözüm yolları üretme	1
		Çözüm yolları uygulama	1
	Sorun/engeli tanımlama/anlama	Sorunun nedenini bulma	5
	Destek alma	Uzman	4
		Arkadaş	
	Sorundan uzaklaşma	İletişim kurmama	3
		Duygu ve düşüncelerini gizleme	
	Çözüm odaklı bakış açısına sahip olma	Çözüm yolları üretme	4
	Sorundan uzaklaşma	İletişim kurmama	4
Diğer Personel	İletişim kurma	Nefes egzersizi	
		Aktivite (Dans etme, şarkı söyleme...)	
		Kendini savunma	4
		Sorun yaşanan kişiyle konuşma	
	Destek alma	Uzman	3
	Deneyimli kişi		
	Arkadaş		
	Sakin kalma		3

Katılımcıların sorun veya engellerle baş etme stratejileri incelendiğinde (Bkz. Tablo 9), sekiz temel kod ve 17 alt kodun belirlendiği görülmüştür

Bir yönetici (Y9), bu süreçte zaman tanımının önemini şu şekilde açıklamıştır: *"Bazen olay anında büyük görünen sorunlar, birkaç saat veya birkaç gün geçtikten sonra aslında o kadar da büyük olmadığını gösteriyor. Acele karar vermemek, biraz durup düşünmek ve nefes almak gerekiyor."*

Bir katılımcı (DP27), sorundan uzaklaşmanın kendisi için etkili bir yöntem olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: *"Genellikle şarkı söylerim, dans ederim ve çocuklarla eğlenceli vakit geçirerek olumsuzlukları geride bırakırım. Bu beni rahatlatıyor ve kötü hissettiğim zamanları minimuma indiriyor."*

Genel değerlendirme yapıldığında, en sık dile getirilen baş etme stratejisinin çözüm odaklı bakış açısına sahip olma olduğu görülmektedir. Bunu, sırasıyla sorundan uzaklaşma, destek alma ve sorunu tanımlama/anlama takip etmektedir.

Tablo 10'da ise katılımcıların, başkalarının karşılaştığı sorun veya engellere yönelik yaklaşımlarına dair bulgular sunulmuştur.

Tablo 10

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	7

Güven verme	Sorun hakkında konuşma	
Destek alma	Yanında olduğunu hissettirme	4
	Yöneticiler	2

Katılımcıların başkalarının karşılaştığı sorun veya engeller karşısındaki yaklaşımlarını ifade eden görüşleri incelendiğinde (Bkz. Tablo 10), 10 temel kod ve 12 alt kodun ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Bir veli (V2), sakinleştirme sürecinin etkisini şu şekilde anlatmıştır: "*Önce bir sakinleşmesini söylüyorum, 'Bir düşün, istersen odanda yalnız kal ve kendi başına karar ver' diyorum. Yalnız kalmayı seven bir çocuk olduğu için bu ona iyi geliyor. Sonrasında gelip 'Evet, haklıymışsın, bunu başka şekilde çözebilirim' diyerek kendi çözümünü üretebiliyor.*"

Bir katılımcı (DP4), destek olmanın önemini şu sözlerle dile getirmiştir: "*Arkadaşımın yanında olduğumu hissettirmek isterim. Eğer sorun büyükse, yardım alabileceğimiz birini birlikte ararız ve çözüm üretmeye çalışırız.*"

Genel değerlendirme yapıldığında, en sık tercih edilen yaklaşımın başkalarına destek olma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, iletişim kurma, güven verme ve bireyin kendi çözümünü bulmasına fırsat tanıma gibi stratejilerin de yaygın olarak benimsendiği belirlenmiştir.

5. Sosyal Duygusal Uyuma İlişkin Bulgular

Tablo 11'de katılımcıların sosyal duygusal uyumuna tanımına ilişkin bulgular sunulmuştur:

Tablo 11

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	İş birliği	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
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			1
Veli	Duygu yönetimi		1
	Farklı ortama uyum sağlama	Ait hissetme Farklı ortamda yaşayabilme Ortama uyumlu tepki verme	7
	İletişim/ilişki kurma	Akranlarla iletişim Yetişkinle iletişim	4

	Özgüvenli davranış sergileme	<i>Kendini ifade etme</i> <i>Duygularını ifade etme</i>	2
	Prososyal Davranış Sergileme	<i>Paylaşma</i>	1
	İletişim/ilişki kurma	<i>Akran iletişimi</i> <i>Konuşkanlık</i>	3
Diğer Personel	Uyumlu olma		1
	Özgüvenli davranış sergileme	<i>Atılğan olma</i>	1
	Prososyal davranış sergileme		1

Katılımcıların sosyal duygusal uyuma ilişkin tanımları incelendiğinde (Bkz. Tablo 11), 11 farklı kod belirlenmiştir.

Bir başka öğretmen (Ö8), duygu yönetimi ve sosyal ilişkiler arasındaki bağlantıyı şu şekilde açıklamıştır: "*Sosyal ilişkilerin temelinde duygusal beceriler yatıyor. Duygularını yönetebilen çocuklar, arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı oluyor, sınıf içindeki kurallara daha kolay uyum sağlıyor ve daha az problemlili davranış sergiliyorlar.*"

Genel dağılım incelendiğinde, sosyal duygusal uyumun en çok farklı ortama uyum sağlama ve iletişim/ilişki kurma kavramlarıyla tanımlandığı görülmektedir. Bunu özgüvenli davranış sergileme ve prososyal davranış sergileme takip etmiştir.

Tablo 12'de ise katılımcıların sosyal duygusal uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 12
Sosyal Duygusal Uyum ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

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

Katılımcıların sosyal duygusal uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin kod ve alt kodlar incelendiğinde (Bkz. Tablo 12), sorunların kaynağına yönelik 5 ana kod ve 7 alt kod belirlenmiştir. Gruplarına göre analiz yapıldığında, en fazla kod belirten grubun veliler olduğu tespit edilmiştir (6 kod). Bunu öğretmenler (5 kod) takip ederken, yöneticiler ve diğer personel grubu sürece 2'şer kod ile katkıda bulunmuştur.

Velilerle yaşanan sorunlara değinen bir yönetici (Y10), şu görüşü dile getirmiştir: "*Okula yeni başlayan bir çocuğun velisi ile daha önce birden fazla çocuğu okula göndermiş bir velinin beklentileri aynı olmuyor. Veli olmayı da zamanla öğreniyorlar. Ancak ilk kez veli olanlar genellikle büyük beklentiler içinde oluyor ve bu durum hem öğretmenleri hem de çocukların uyum sürecini zorlaştırabiliyor. Çocuklar, evde ebeveynlerinin okulla ilgili konuşmalarını dinleyerek farkında olmadan bir algı geliştiriyorlar. Veliler, farkında olmadan çocuklarının okula bakış açısını şekillendiriyor.*"

Genel dağılım incelendiğinde, en çok vurgulanan sorunun çocuklarla ilgili uyum problemleri olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla velilerle ilgili sorunlar, bireysel farklılıklar ve öğretmenlerle ilgili yaşanan problemler takip etmiştir.

Tablo 13'te ise katılımcıların sosyal duygusal uyumu desteklemek amacıyla uyguladıkları yöntemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 13

Sosyal Duygusal Uyumu Desteklemeye Yönelik Uygulamalar

Paydaş Grubu	Kod	Alt Kod	f
Yönetici	İş birliği yapmak	Veli ile iş birliği yapmak	6
	Bireysel çalışmalar yapmak	Öğretmen ile iş birliği 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
	Duyularını ifade etmesini desteklemek		3
	Farklı ortamlarda bulunmak		2
	Özgür bırakmak		1
	Sosyalleşmesini desteklemek	Akranlarıyla vakit geçirme	1
Diğer Personel	Karar almasını desteklemek		1
	Çocukla birlikte vakit geçirmek		2
	Güven ortamı sağlamak		1

Katılımcıların sosyal duygusal uyumu desteklemeye yönelik uygulamaları incelendiğinde (Bkz. Tablo 13), 15 kod ve beş alt kodun belirlendiği görülmüştür.

Bir personel (DP5), güven ortamı oluşturmanın önemini şu şekilde açıklamıştır: “Çocukların ilk gün okuldaki deneyimleri çok önemlidir. Kapıda karşılamak, güler yüzlü olmak, onlara rehberlik etmek, sınıflarını göstermek, arkadaşlarıyla tanıştırmak... Bunlar, çocukların kendilerini güvende hissetmeleri için çok önemli adımlar.”

Genel değerlendirme yapıldığında, sosyal duygusal uyumu desteklemek için en yaygın kullanılan stratejinin çocuklarla iş birliği içinde olmak olduğu görülmektedir. Bunun yanında, çocuklara özgürlük tanımak, duygu ifadelerini desteklemek, empati becerilerini geliştirmek ve güven ortamı sağlamak da sık kullanılan yöntemler arasında yer almıştır.

Tablo 14'te katılımcıların sosyal duygusal uyum sorunlarını çözmeye yönelik uygulamalarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 14

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	Sarıma/Dokunma Yanında durma	2
	Sınıf kurallarına uyma		2

	Çocuğun duygularını anlama	<i>Duyularını ifade etme</i>	1
	Rehberlik birimi ile iş birliği yapmak		1
Veli	Rol model olmak		1
	Farklı ortamlarda bulunmak		1
	Kararlı olma	<i>Kurallara uyma konusunda kararlı olma</i>	1
	Çocuğun duygularını anlama	<i>Duyularını ifade etme</i>	2
Diğer Personel	Temas kurma	<i>Yanında durma Duyularını anlama</i>	2
	İyi hissettirmeye çalışma		1
	Çözüm odaklı yaklaşma	<i>Olumlu yaklaşma</i>	1
	Kararlı olma	<i>Kurallara uyma konusunda kararlı olma</i>	1
	Birlikte vakit geçirmek	<i>Oyun oynamak</i>	1

Katılımcıların sosyal duygusal uyum sorunlarını çözmeye yönelik yaklaşımlarını içeren kod ve alt kodlar incelendiğinde (Bkz. Tablo 14), 13 ana kod ve yedi alt kod belirlenmiştir.

Bir personel (DP26), çocukların duygularını anlama sürecinde yaşadığı deneyimi şu şekilde paylaşmıştır: "*Yemekhane bölümünde çalışıyorum ve yemek sırasında çocukların duygularıyla ilgileniyorum. Genellikle annelerini özlediklerini söylüyorlar ve ağlıyorlar. Onlara 'Ben de annemi özledim ama akşam eve gidince göreceğim' diyerek duygularını anlamaya ve destek olmaya çalışıyorum.*"

Genel olarak, en çok dile getirilen çözüm yaklaşımının temas kurma olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun duygularını anlama, veli ile iş birliği yapma ve olumlu, destekleyici yaklaşımlar geliştirme gibi stratejiler de katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Duygu Koçluğu Yaklaşımına İlişkin Bulgular: Araştırmanın sonuçları, katılımcıların duygu koçluğu kavramını yeterince tanımadıklarını ve bu konuda uygulama deneyimlerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı, duygu koçluğu terimini ilk kez duyduklarını belirtirken, bazıları ise bu kavramı "başkalarına duygusal destek sağlama" veya "duygularını yönetmede yardımcı olma" şeklinde açıklamıştır. Ancak bu tanımlamalar, duygu koçluğunun bireyin yalnızca başkalarına destek olmasını değil, aynı zamanda kendi duygularını fark etmesini ve yönetmesini de içeren geniş kapsamlı bir süreç olduğunu göz ardı etmektedir (Gottman & Declaire, 2020; Rose vd., 2021). Bu bağlamda, duygu koçluğu; duyguları fark etme, anlamlandırma ve ifade etme gibi çeşitli aşamaları içeren bütüncül bir model olarak değerlendirilmelidir.

Katılımcılar arasındaki genel eğilim, duygu koçluğunun sınıf içi etkileşimlerde yeterince kullanılmadığını ve öğretmenlerin bu konuda sistematik bir yaklaşım benimsemediklerini ortaya koymaktadır. Main ve diğerleri (2017) duygu koçluğunun kişiler arası ilişkilerde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtirken, Gus ve diğerleri (2017) öğretmenlerin bu uygulamaları benimsemelerinin, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirdiğini ve öğrenme ortamında güven duygusunu artırdığını vurgulamaktadır. Ancak araştırma bulguları, öğretmenlerin duygu koçluğu hakkında teorik bilgiye sahip olsalar da bu bilgileri sınıf içi pratiğe tam anlamıyla yansıtamadıklarını göstermektedir.

Katılımcıların duygu koçluğu konusundaki kavramsal bilgi düzeyleri incelendiğinde, onların duyguları anlama, kabul etme ve yönetme gibi temel becerilere sahip oldukları ancak bu becerileri duygu koçluğu çerçevesinde bütüncül bir yaklaşımla ele almadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, Kloes'in (2015) çalışmasıyla paralellik göstermekte olup, duygu koçluğu eğitimi alan öğretmenlerin, öğrencileriyle daha empatik ve

duygu temelli bir iletişim kurduklarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, eğitim paydaşlarının duygu koçluğu konusunda bilinçlendirilmesi ve bu becerilerin eğitim süreçlerine dâhil edilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal farkındalıklarını artırarak sınıf ortamlarında daha destekleyici bir yaklaşım benimsemelerine katkı sağlayacaktır (Gottman & Declaire, 2020).

Duygu Düzenlemeye İlişkin Bulgular: Araştırma bulguları, katılımcıların duygu düzenleme kavramını tam anlamıyla kavrayamadıklarını ve bu beceriyi sınırlı ölçüde uygulayabildiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, duygu düzenlemeyi çoğunlukla "duygularını kontrol etme" veya "uygun şekilde ifade etme" olarak tanımlamış, ancak bu süreçte farkındalık, kabul ve stratejik yönetim gibi önemli boyutları göz ardı etmişlerdir (Harrington vd., 2020). Özellikle olumsuz duygularla başa çıkma stratejilerinin farkında olunmadığı ve bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir.

Elde edilen veriler, duygu düzenlemenin yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda sosyal ve eğitim ortamlarında kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Grams ve Jurowetzki (2015), Ulutaş ve Macun (2016) ile Duca ve diğerlerinin (2023) çalışmaları, duygu düzenlemenin çocukların duygusal gelişimi, akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Ancak bu araştırmada, katılımcıların duygu düzenlemenin bu boyutlarını yeterince kavrayamadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, duygu düzenleme süreci yalnızca duyguları kontrol etmekle sınırlı değildir. Bireylerin duygularını tanıması, kabullenmesi ve olumlu yönlendirme stratejileri geliştirmesi de bu sürecin önemli bileşenlerindedir (England-Mason & Gonzalez, 2020; Trawick-Smith, 2013). Ancak katılımcılar arasında yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin ve yöneticilerin duygu düzenleme becerilerini destekleyici stratejilere ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Goleman ve Declaire'in (2020) çalışmaları, yetişkinlerin çocuklara duygu düzenleme konusunda rol model olmalarının önemini vurgularken, bu araştırmanın bulguları da öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma, eğitim paydaşlarının duygu düzenleme kavramını yeterince anlamadıklarını ve uygulamada eksiklikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların duygu düzenlemeyi genellikle basit bir kontrol mekanizması olarak algıladıkları, sürecin çok boyutlu yapısını tam olarak kavrayamadıkları belirlenmiştir. Özellikle öğretmen, yönetici ve veliler arasındaki farklı bakış açıları, eğitim ortamlarında tutarlı bir duygu düzenleme pratiğinin oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin duygusal gelişimini destekleyebilecek önemli fırsatların değerlendirilmesini engellemekte ve eğitim süreçlerinde bütüncül bir yaklaşımın eksik kalmasına neden olmaktadır.

Öz-düzenlemeye İlişkin Bulgular: Araştırma bulguları, katılımcıların öz-düzenleme kavramına dair yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Savina'nın (2021) tanımladığı üzere, öz-düzenleme, bireyin dikkat, duygu ve davranışlarını içsel hedefler ve dış çevresel talepler doğrultusunda yönetme becerisidir. Akademik ve sosyal başarı açısından kritik bir rol oynayan bu beceri (McCelland ve diğerleri, 2010), eğitim ortamlarında yeterince vurgulanmamaktadır.

Katılımcıların öz-düzenlemeyi tanımlarken en çok "davranış düzenleme" ve "öğrenme sürecini yönetme" ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında, "duygu düzenleme", "çözüm üretme" ve "kendini tanıma" gibi boyutlar da belirli ölçüde vurgulanmıştır. Ancak bu tanımlamalar, öz-düzenlemenin gelişimsel sürecini ve çok yönlü yapısını tam olarak yansıtmamaktadır. Özellikle yöneticiler arasında "davranış düzenleme" kavramı öne çıkarken, öğretmenler "öğrenme sürecini yönetme" kavramına daha fazla odaklanmıştır. Oysa Kopp'un (1982) çalışması, öz-düzenleme sürecinin bebeklikten itibaren gelişen karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve bilişsel kontrol, duygusal düzenleme ve sosyal uyum gibi alt bileşenleri kapsadığını ortaya koymaktadır.

Öz-düzenlemenin eğitimdeki önemi değerlendirildiğinde, katılımcıların bu beceriyi olumlu sosyal ilişkiler kurma ve öğrenme süreçlerini yönetme açısından ele aldıkları anlaşılmaktadır. Diamond (2013) tarafından vurgulanan bilişsel düzenleme bileşenleri, özellikle yönetici işlevler (çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik) konusunda katılımcılar arasında eksik bilgi olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kochanska ve diğerlerinin (2001) çalışmaları, öz-düzenlemenin bireyin sosyal normları

içselleştirmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koyarken, bu bağlantının katılımcılar tarafından yeterince kavranmadığı görülmüştür.

Araştırmanın genel bulguları, öz-düzenleme becerilerinin öğretmen ve yöneticiler arasında farklı şekillerde algılandığını ve eğitim ortamlarında bu becerilerin sistemli bir şekilde geliştirilmesine yönelik yeterli çabanın bulunmadığını göstermektedir. Özellikle bilişsel ve davranışsal düzenleme boyutlarının eğitim süreçlerinde daha fazla vurgulanması gerekmektedir. Thompson (1994), Blair ve Ursache (2011) tarafından vurgulanan öz-düzenlemenin nörobiyolojik temelleri ve çocuk gelişimiyle ilişkisi, katılımcılar tarafından yeterince anlaşılmamış olup, bu eksiklik, eğitim süreçlerinde tutarlı bir öz-düzenleme pratiğinin oluşturulmasını zorlaştırmaktadır.

Psikolojik Sağlamlığa Yönelik Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların psikolojik sağlamlık kavramını anlama ve günlük yaşamda uygulama konusunda eksiklikler yaşadıklarını göstermektedir. Psikolojik sağlamlık, bireylerin zorluklarla başa çıkma, beklenmedik durumlara uyum sağlama ve olumsuz yaşam olaylarından sonra toparlanma kapasitesini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Ancak katılımcılar psikolojik sağlamlığı genellikle "sorunlarla baş etme becerisi" ve "duyguları kontrol etme" şeklinde tanımlamış, bu da kavramın geniş kapsamlı yapısını tam olarak yansıtmamıştır (Frydenberg vd., 2020; Selçuk, 2023). Bu durum, Luthar ve diğerlerinin (2000) psikolojik sağlamlığı "önemli zorluk koşullarına rağmen olumlu uyum sağlama süreci" olarak tanımlayan daha geniş perspektifiyle de gelişmektedir.

Katılımcıların psikolojik sağlamlıkla ilgili yaklaşımları incelendiğinde, en sık tekrar edilen kod "çözüm odaklı bakış açısı geliştirme" olmuştur. Bunu "sorundan uzaklaşma", "destek alma" ve "sorunu tanımlama/anlama" kodları izlemiştir. Bu bulgular, D'Zurilla ve Nezu (2010) ile Maydeu-Olivares ve D'Zurilla'nın (1995) vurguladığı, problem çözmede olumlu bir bakış açısına sahip olmanın önemini desteklemektedir. Ancak, katılımcıların sorunları derinlemesine analiz etme ve belirli stratejiler belirleme konularında eksiklik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, Masten'in (2001) "sıradan sihir" olarak tanımladığı, psikolojik sağlamlığın günlük yaşamda desteklenmesini sağlayan temel uyum sistemlerinin tam olarak anlaşılmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, katılımcıların başkalarının yaşadığı zorluklar karşısında genellikle "destek olma" eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu yaklaşım, Ungar'ın (2008) psikolojik sağlamlığın sosyal boyutuna yaptığı vurguyla uyumlu bulunmuştur. Ancak katılımcıların bu desteği nasıl etkili bir şekilde sağlayacaklarına dair belirli stratejilere sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu durum, psikolojik sağlamlığın sosyal yönünün yeterince anlaşılmadığını göstermektedir.

Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, psikolojik sağlamlığın eğitim ortamlarında desteklenmesinin kritik öneme sahip olduğu anlaşılmıştır (Gardner & Stephens-Pisecco, 2019). Ancak araştırma bulguları, öğretmenlerin ve yöneticilerin psikolojik sağlamlığı desteklemeye yönelik sistematik yaklaşımlar konusundaki bilgi eksikliklerini ortaya koymuştur. Masten ve Obradović'in (2006) vurguladığı gibi, psikolojik sağlamlık gelişimsel bir süreçtir ve erken yaşlardan itibaren desteklenmelidir. Ancak katılımcıların bu süreci nasıl yönlendirecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların psikolojik sağlamlığı bireysel bir özellik olarak algıladıkları, ancak psikolojik sağlamlığın ekolojik boyutunu ve toplumsal destek mekanizmalarının önemini göz ardı ettikleri gözlemlenmiştir (Ungar, 2011). Bu eksiklik, psikolojik sağlamlığın yalnızca bireysel bir yetenek değil, bireyin çevresi ve toplumla etkileşiminin bir sonucu olduğu gerçeğini kaçırmalarına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma bulguları, katılımcıların psikolojik sağlamlık kavramını sınırlı bir çerçevede ele aldıklarını ve uygulama konusunda yeterli stratejiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu durum, bireylerin zorluklarla başa çıkma kapasitelerini sınırlamakta ve toplumsal düzeyde psikolojik sağlamlığı geliştirmeyi zorlaştırmaktadır. Eğitim ortamlarında psikolojik sağlamlığı destekleyici yapıların geliştirilmesi ve bireylerin bu konudaki farkındalıklarının artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Sosyal-Duygusal Uyum ile İlgili Bulgular: Araştırma bulguları, katılımcıların sosyal-duygusal uyum konusundaki bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının yeterli olmadığını göstermektedir. Sosyal-duygusal

uyum, bireylerin sosyal ortamlarda duygularını ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyebilme, sağlıklı ve olumlu sosyal ilişkiler kurma ve yeni çevrelere uyum sağlama becerilerini içeren çok boyutlu bir kavramdır (Dennis & Kelemen, 2009; Oliveria vd., 2023). Bu beceri, bireyin genel psikolojik iyi oluşu ve sosyal entegrasyonu üzerinde kritik bir role sahiptir (Bierman & Erath, 2006; Raver, 2002). Ancak çalışmada, katılımcıların bu kavramı tanımlarken genellikle yüzeysel ifadeler kullandıkları ve kavramın kapsamlı yapısını tam anlamıyla kavrayamadıkları görülmüştür.

Katılımcılar, sosyal-duygusal uyumu genellikle "iletişim kurma", "yeni ortamlara uyum sağlama" ve "özgüvenli davranış sergileme" gibi boyutlarla sınırlandırmışlardır. Özellikle yöneticiler ve öğretmenler, diğer paydaşlara kıyasla sosyal-duygusal uyumu daha iyi tanımlamış olmalarına rağmen, bu tanımlamalar sosyal-duygusal uyumun bütüncül doğasını tam anlamıyla yansıtmamıştır. Araştırmada, sosyal-duygusal uyumun eksikliğiyle ilişkili temel sorunlar olarak çocuklar ve velilerle yaşanan zorluklar öne çıkmıştır. Özellikle "ağlama", "okula uyum sağlamakta zorlanma" ve "dil engelleri" gibi problemlerin sıkça dile getirildiği tespit edilmiştir. Bu sorunlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, ebeveynlerin çocuklarının duygusal gereksinimlerine yanıt verme yeterlilikleri ve ebeveyn-öğretmen iş birliğinin düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hamre & Pianta, 2005).

Katılımcılar, sosyal-duygusal uyumla ilgili yaşanan problemlerin çözümü için iş birliği yapma, çocuklarla duygusal bağ kurma ve velilerle daha fazla iletişime geçme gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ancak, uygulama süreçlerinde bu stratejilerin yeterli şekilde hayata geçirilemediği belirlenmiştir. Araştırmalar, özellikle öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programları gibi yapılandırılmış müdahale programlarına katılımının sosyal-duygusal uyum becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Durlak vd., 2011). Bu bulgu, erken çocukluk eğitiminde sosyal-duygusal uyumu destekleyecek sistematik programların geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Odak grup görüşmelerinde elde edilen veriler, duygu koçluğu yaklaşımı ve sosyal-duygusal iyi oluşun alt boyutları (duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal-duygusal uyum) hakkında katılımcıların bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında sosyal-duygusal gelişime yeterince yer vermemelerine neden olmaktadır (Jennings & Greenberg, 2009). Sosyal-duygusal becerilerin erken yaşlarda kazandırılması, bireylerin yaşam boyu sürdürecekleri sosyal ilişkileri ve duygusal sağlıkları açısından kritik bir role sahiptir (Elias & Weissberg, 2000).

Araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitimde sosyal-duygusal uyumun önemini yeterince anlayamadığını ve sistematik bir yaklaşımın eksik olduğunu göstermektedir. Jensen ve Simovska (2002) tarafından önerilen "tüm okul yaklaşımı", duygu koçluğunun eğitim sistemine entegrasyonu için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Eğitimcilerin bu konudaki bilgi ve becerilerini geliştirmek, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır (Zins vd., 2004). Eğitim süreçlerinde sosyal-duygusal uyumun daha fazla önemsenmesi ve bu konuda kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesi gerekliliği öne çıkmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Duygu Koçluğu Eğitiminin Yaygınlaştırılması: Katılımcıların önemli bir bölümü duygu koçluğu kavramına yabancı olduklarını belirtmiş, kavramı sınırlı ve eksik tanımlamışlardır. Bu durum, öğretmen-öğrenci etkileşiminde duyguların doğru yönetilmesini engellemektedir. Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminde görev yapan tüm paydaşlara yönelik, duygu koçluğu temelli yapılandırılmış hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Bu eğitimler; duyguları tanıma, adlandırma, kabul etme ve ifade etme becerilerini kapsamalıdır.
- Duygu İletişimini Güçlendirme: Araştırma bulguları, çocukların duygularını tanımlama ve ifade etme konusunda yeterince yönlendirilmediklerini göstermektedir. Paydaşların günlük yaşamda çocuklarla duygu temelli sohbetlere daha fazla yer vermeleri, nadir duygu ifadelerini kullanmaları ve çocuklara rehberlik etmeleri, çocukların duygusal farkındalıklarını artıracaktır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ve velilerin duygu koçluğu yaklaşımını günlük etkileşimlerine entegre etmeleri önerilmektedir.

- Sosyal-Duygusal Becerilere Yönelik Sistemik Eğitimler: Duygu düzenleme, öz düzenleme, psikolojik sağlamlık ve sosyal-duygusal uyum gibi temel becerilerin, katılımcılar tarafından ya sınırlı ya da yüzeysel olarak kavrandığı görülmüştür. Bu nedenle, sosyal-duygusal iyi oluşun alt boyutlarını içeren bütüncül eğitim içeriklerinin oluşturulması ve tüm paydaşlara sunulması gerekmektedir. Eğitimlerde sadece kavramsal bilgi değil, uygulamaya dönük stratejiler de yer almalıdır.
- Sınıf Düzeyinde Sosyal-Duygusal Etkinliklerin Planlanması: Öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda sistemik bir yaklaşım benimsemedikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerin duygu durumlarını destekleyecek, gelişimsel düzeylerine uygun etkinlikler planlamaları ve bu etkinlikleri düzenli olarak uygulamaları önerilmektedir. Bu etkinliklerin öğretmen eğitimlerinde örneklenerek gösterilmesi etkili olacaktır.
- Okul ve Aile İş Birliğinin Güçlendirilmesi: Araştırma, velilerin sosyal-duygusal uyum süreçlerinde yeterince etkili stratejilere sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, ailelerin bu konularda bilgilendirilmesi, okul ve aile arasında daha işlevsel ve iş birliğine dayalı bir iletişim ağı kurulması önerilmektedir. Aile eğitimleri ve rehberlik çalışmaları, bu süreci destekleyici nitelikte olmalıdır.
- Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları: Sosyal-duygusal uyumun desteklenmesine yönelik yapılandırılmış müdahale programlarının eksikliği, eğitim ortamlarında tutarlı uygulamaların oluşmasını engellemektedir. Bu kapsamda, okul öncesi müfredata entegre edilecek Sosyal-Duygusal Öğrenme (SEL) programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilmektedir. Bu programlar, öğretmenlere somut uygulama örnekleri sunmalı ve öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini sistemik biçimde desteklemelidir.
- Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler: Bu araştırmanın bulguları, sınırlı bir örnekleme ve katılımcıların öznel beyanlarına dayalı olarak elde edilmiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha geniş ve çeşitlendirilmiş örneklemlerle nicel verilerin desteklenmesi, uygulamalı müdahale çalışmalarının yürütülmesi ve uzun vadeli etki analizlerinin yapılması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği ’ne aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Çatışma Beyanı

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

References

- Altundağ, Y. (2018). *Lise rehber öğretmenlerine yönelik tüm okul yaklaşımına dayalı sanal zorba farkındalığı ve sanal zorbalıkla başa çıkma stratejilerini kazandırma programının etkililiği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi
- Aydoğan, D., & Eryiğit-Madzamuse, S. (2020). *Okullarda yılmazlığı güçlendirme el kitabı: Tüm okul yaklaşımı* (2. Bs.). Pegem Akademi.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bierman, K. L., & Erath, S. A. (2006). Promoting social competence in early childhood: Classroom curricula and parenting programs. *The Guilford Press*.
- 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.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (6th Ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.
- D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*, 3, 197–225.
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's self-regulation and social-emotional competence. *Early Education and Development*, 20(6), 897–923. <https://doi.org/10.1080/10409280903390697>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/724>
- 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>
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Psychology*, 38(2), 233–249. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06470.x>
- 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. <https://doi.org/10.1037/emo0000638>

- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- 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.
- Frydenberg, E., Deans, J., & Liang, R. (2020). *Young children's social-emotional learning: The COPE-Resilience Program*. Routledge.
- 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230179>
- Gilbert, L. (2013). *The transference of emotion coaching into community and educational settings* [Unpublished doctoral dissertation]. Bath Spa University.
- Goleman, D., & Declaire, J. (2020). *Duygusal zekası yüksek çocuklar yetiştirmek*. (Y. Ataman, Çev.), (6. Bs.). Görünmez Adam Yayıncılık.
- Gottman, J., & Declaire, J. (2020). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. Simon & Schuster.
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/53462/692717>
- Grams, S. L., & Jurowetzki, R. (2015). *5. sınıfta duygular: Duygularla başa çıkmak*.
- Gus, L., Gilbert, J., Rose, J., & 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>
- 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.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- 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), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Havighurst, S., Wilson, K. R., Harley, A. E., Kehoe, C., Efron, D., & Prior, M. R. (2013). Tuning in to kids: Reducing young children's behavior problems using an emotion coaching parenting program. *Children Psychiatry & Human Development*, 44(2), 247–264. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0322-1>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325693>
- Jensen, B. B., & Simovska, V. (2002). *Models of health-promoting schools in Europe*. WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/107393>
- Karabacak, N. (2022). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programı revizyonunun uygulayıcıların gözünden incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 574–607. <https://doi.org/10.18039/ajesi.936035>
- Keklik, E. (2008). *İlköğretim okullarında istenilen davranışların elde edilmesinde kullanılan ödül ve ceza hakkında öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Kesen, N. (2023). *Duygu koçluğu temelli eğitim etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Kesmez, Ş. (2023). *Duygu koçluğu yaklaşımı uygulamasının 4-5 yaş grubu çocuklar üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Kloes, K. (2015). *Emotion coaching in an inclusive setting: Training preschool special educators* [Unpublished master thesis]. University of Washington.
- 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>
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*(2), 199–214. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Korkmaz, S. (2020). *Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kuru, N. (2023). Emotion coaching practice with whole school approach “emotionally friendly kindergarten transformation program” process analysis. *Journal of Education and Learning, 12*(2), 106–122. <https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p106>
- Kuru, N., Kesen, N., & Kesmez, Ş. (2021). Duygu koçluğu iletişim eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin yaşamlarına etkisi: Bir deneyim paylaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 1083–1124. <https://doi.org/10.19171/uefad.955407>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10826-016-0382-0>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-8624.00164>
- Main, A., Walle, E. A., Kho, C., & Halpern, J. (2017). The interpersonal functions of empathy: A relational perspective. *Emotion Review, 9*(4), 358–366. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1754073916669440>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654308325583>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.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. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Maydeu-Olivares, A., & D’Zurilla, T. J. (1995). A factor analysis of the Social Problem-Solving Inventory using polychoric correlations. *European Journal of Psychological Assessment, 11*(2), 98–107.
- 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*. John Wiley & Sons Inc.
- Nevruzoglu, M. (2023). *Okul öncesi dönemde duygu koçluğunun sınıf yönetimine ve çocukların istenmeyen davranışlarına etkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Oliveira, Í. M., Castro, I., Silva, A. D., & Taveira, M. d. C. (2023). Social-emotional skills, career adaptability, and agentic school engagement of first-year high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(8), 5597. <https://doi.org/10.3390/ijerph20085597>
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–19. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x>
- Rogers, B. (2000). *Behaviour management: A whole-school approach*. Sage.
- Rose, J., Gilbert, L., & Richards, V. (2021). *Erken çocuklukta sağlık ve iyi oluş*. (N. Kuru, S. Erdoğan, & B. Madi, Çev.). Sola Unitas.
- Rose, J., McGuire-Snieckus, R., & Wood, F. (2016). *Impact evaluation report: Attachment aware schools pilot project*. Bath Spa University, Institute for Education.
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405–418. <https://doi.org/10.1111/ejed.12038>
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- 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. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1166137>
- The Curriculum Development Council. (2014). *Kindergarten education curriculum guide*. Hong Kong Special Administrative Region.
- Trawick-Smith, L. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>
- Wu, Q., Feng, X., Hooper, E., Gerhardt, M., Ku, S., & 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>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. P., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.