

Erken Çocukluk Döneminde Psikolojik Sağlamlığın Desteklenmesine İlişkin İhtiyaç Analizi: Öğretmen Görüşleri

Needs Analysis for Supporting Resilience in Early Childhood: Teachers' Perspectives

Endam Düzyol-Türk¹, Emel Tok²

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, Doktora Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, endam.duzyolturk@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-1616-5200>)

²Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, etok@pau.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-5970-8693>)

Geliş Tarihi: 23.03.2026

Kabul Tarihi: 05.08.2026

ÖZ

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığa ilişkin algılarını ve eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiş olup Türkiye'nin farklı İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması bölgelerinde görev yapan 24 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak alan uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan Psikolojik Sağlamlığın Eğitim Ortamlarında Desteklenmesiyle İlgili İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Her biri altı öğretmenlerden oluşan dört ayrı odak grup görüşmesi şeklinde görüşmeler çevrim içi ortamda yürütülmüş olup içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum %88 olarak bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın desteklenmesine ilişkin temalar Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Algılar, Psikolojik Sağlamlığın İnşası: Sınıf ve İş Birlikleri, Öğretmenin Sesi: Daha Fazlasına İhtiyacımız Var olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı çoğunlukla olumsuz durumlarla baş etme, uyum sağlama, problem çözme ve duygu düzenleme becerileri üzerinden tanımladıkları belirlenmiştir. Risk ve koruyucu faktörler bağlamında çevresel etmenlerin daha fazla vurgulandığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar, çevresel düzenlemeler ve aile iş birliği yoluyla psikolojik sağlamlığı desteklemeye çalıştıkları; önemli bir kısmının ise bu konuda kendisini yetersiz hissettiği ve yapılandırılmış, uygulamaya dayalı eğitim talep ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, ihtiyaç analizi, okul öncesi, öğretmen, psikolojik sağlamlık.

ABSTRACT

This study aimed to identify preschool teachers' perceptions of resilience and their training needs regarding the support of resilience in early childhood. The study was conducted using a qualitative case study design. The study group consisted of 24 preschool teachers working in different Statistical Regions of Turkey, selected through criterion sampling, one of the purposive sampling methods. As a data collection tool, a Semi-Structured Teacher Interview Form for Identifying Needs Related to Supporting Resilience in Educational Settings was developed based on expert opinions and utilized in the study. Data were collected through four separate online focus group interviews, each consisting of six teachers, and were analyzed using content analysis. Inter-coder reliability was calculated as 88%. Based on teachers' views, the themes related to supporting resilience in early childhood were identified as: Perceptions of Resilience, Construction of Resilience: Classroom Practices and Collaborations, and Teacher Voice: We Need More. The findings revealed that teachers predominantly defined resilience in terms of coping with

adversity, adaptation, problem-solving, and emotion regulation skills. In the context of risk and protective factors, environmental factors were emphasized more frequently. It was also found that teachers attempted to support resilience through classroom practices, environmental arrangements, and family collaboration; however, a significant number of them felt insufficient in this area and expressed a need for structured, practice-oriented training.

Keywords: Early childhood, needs analysis, preschool, teacher, resilience.

GİRİŞ

Psikolojik sağlık, bireylerin zorlayıcı şartlarla başa çıkabilme, çevresindeki olumsuz durumlar ve düzensizlik ile mücadele edebilme, olumsuzluklara rağmen önceki durumuna geri dönebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gunderson & Folke, 2005). Psikolojik açıdan stresli durumların üstesinden gelerek az etkilenen veya etkilenmeyen; olumsuz sonuç riski taşıyan durumlarda süreci başarılı bir şekilde geçirebilen; olumsuz durumlar karşısında olumlu tutuma sahip olabilen ve yönetebilen bireyleri içermektedir (Burchett & Elford, 2022). Aynı zamanda, olumsuzluk durum karşısında risk ve koruyucu faktörlerin etkileşimi sonucu oluşan süreçte bireyin değişikliğe uyum gösterebilmesinin, risk faktörleri ile koruyucu faktörler arasındaki dinamik etkileşimin bir sonucudur. Risk faktörleri; içsel risk faktörleri (düşük doğum ağırlığı, gelişim geriliği, zayıf dürtü kontrolü, öz-denetim problemleri vb.) ve dışsal risk faktörleri (yoksulluk, kötü alışkanlıklara ve suça meyilli ebeveynler, ebeveyn kaybı vb.) gibi bireyin uyum sürecini olumsuz etkileyebilecek koşullar olarak belirtilmektedir. Koruyucu faktörler ise bireyin bu olumsuz koşullara rağmen uyum sağlayabilmesini desteklemektedir. İçsel koruyucu faktörler (özsaygı, öz-düzenleme, mizah, sosyal yetkinlik, umut vb.) ve dışsal koruyucu faktörler (olumlu ve destekleyici aile yapısı, yüksek öğrenim düzeyine sahip anne/baba, olumlu okul ilişkileri, destekleyici öğretmen vb.) çocuğun içinde bulunduğu çok katmanlı ekolojik sistemler içinde şekillenmektedir (Gizir, 2007; Masten, 2001; Rutter, 1987). Eğitiminde içinde psikolojik sağlamlığı destekleyici içerikler yer almalıdır. Bunlar biri erken yaşlardan itibaren zorlayıcı olayların üstesinden gelebilme becerisinin kazandırılmasıdır. Bu becerinin çocuğun çevresi tarafından desteklenmesi, yetişkinlikte karşılaşılabilecekleri problemler karşısında daha sağlam kalabilmelerine imkan sağlayabilir (Nolan vd., 2014). Erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın desteklenmesi, yaşamın sonraki dönemlerinde zorluklara karşı etkili problem çözebilme, depresyona girme oranlarının düşük olması ve akademik/iş yaşamlarında daha başarılı olmaları bakımından önemlidir (Best Start Resource Centre, 2024). Çocukların evde ebeveyni, okulda öğretmenleri veya akranları ile kurdukları ve sürdürdükleri ilişkiler, psikolojik sağlamlıkları üzerinde kritik bir role sahiptir (Ziobro, 2018). Erken çocukluk döneminde ebeveynin yanı sıra okul öncesi öğretmenleri de sağladıkları nitelikli eğitim ortamları ve destekleyici etkileşimler aracılığıyla çocukların karşılaştıkları zorlukları anlamlandırma ve bu zorluklarla baş etme biçimlerini etkilemede büyük bir role sahiptir (Ernst vd., 2019; Şahan Aktan & Önder, 2018).

Erken çocukluk eğitim ortamları ve öğretmenler, çocukların uyumunu kolaylaştıran bir sistemin içerisinde yer alması ve zengin koruyucu öğeler sağlaması açısından psikolojik sağlamlıklarının desteklenmesinde önemli unsurlardır (Parlatan & Aslan, 2025). Çocuklar bu ortamda, güvenli ilişki kurmaktan sorumlu öğretmenler sayesinde rutinler ve geliştirici materyaller ile karşılaşır. Çocuklar birbirlerinden öğrenirler, problem çözerler ve bazı zamanlarda ise zorlanarak çeşitli anlaşma yollarını deneyimlerler (UNICEF, 2019). MEB-UNİCEF Ortaklığı ile Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı (2024a) ve Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024b) incelendiğinde, çocukların sağlıklı gelişimlerini desteklemeyi öncelendirerek; sosyal ve duygusal iyi oluşu kapsayan bütüncül bir yapı içerisinde ele alarak; öz-düzenleme, duyguları tanıma ve ifade etme, problem çözme becerilerini içererek psikolojik sağlamlığı destekleyici bir yapıya sahip oldukları görülmektedir. Böylece eğitim ortamlarında öğretmenler tarafından

çeşitli stratejiler oluşturmak psikolojik sağlamlılığın desteklenmesi açısından kritiktir (Masten & Motti-Stefanidi, 2020).

Öğretmenler kişisel ya da psikolojik kaynakları ile beraber sosyal kaynaklarını da harekete geçirebilme kapasitesi; bireysel, kişisel ve mesleki özelliklerin karşılıklı etkileşimi ile bu süreçlerin çevresel etkileşimi doğrultusunda zaman içinde değişim göstermesi; olumsuz koşullara rağmen mesleki bağlılık, işe adanmışlık, motivasyon, gelişim, iyi oluş ve öz yeterlik duygusunu sürdürebilme becerisi ile kendi psikolojik sağlamlıklarını desteklemek ile beraber çocukların da psikolojik sağlamlıklarını destekleyebilirler (Beltman vd., 2016). Öğretmenlerin bütüncül bir yaklaşım benimsemelerinin, psikolojik sağlamlığı kapsamlı biçimde anlamalarının ve koruyucu faktörleri güçlendiren gelişimsel olarak uygun destekler sunmalarının, çocuklarda psikolojik sağlamlılığın desteklenmesinde önemli etken olduğu; bu bağlamda öğretmenlerin erken çocukluk döneminde çocukların psikolojik sağlamlılığını desteklemeleri için eğitim ortamını değiştirmeye yönelik etkili uygulamaları, bireysel ve çevresel faktörleri bilmelerinin önemli olduğu belirtilmiştir (Nelson, 2021). Ayrıca Türkiye’de erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlık üzerine yapılan araştırmaların derinlemesine incelendiği çalışmada, alanyazında yer alan çalışmaların öğretmenlerin sosyal becerileri, uygulanan programın etkisi, bilinçli farkındalık ve tükenmişlik düzeyleri gibi konular üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir (Karataş vd., 2025) Başka bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin çocukların psikolojik sağlamlıklarını desteklerken kullandıkları stratejiler belirlenmiştir (Yavuz-Alıcuoğlu & Bavlı, 2023). Yapılan alanyazın taramasında öğretmenlerin erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlılığa ilişkin algılarının sınırlı bir şekilde ele alındığı görülmüştür. Bu bağlamda da okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını tespit eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına ilişkin algıları, eğitim süreçlerinin ve öğrenme çıktılarının niteliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Ahmetoğlu vd., 2018). Ayrıca öğretmenlerin bir programa veya uygulamaya ilişkin algı, inanç ve deneyimleri, bu programların sınıfta ne kadar etkili uygulanacağını belirlemekte olup programlarının daha nitelikli bir şekilde uygulanmasına ve eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlamaktadır (Clayback vd., 2022). Öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçlarının belirlenmesinin, psikolojik sağlamlılığın desteklenmesine yönelik etkili ve sürdürülebilir uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlılığa ilişkin algılarını ve eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Problem cümlesi “Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlılığa ilişkin algıları ve eğitim ihtiyaçları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Alt problem cümleleri aşağıdaki şekildedir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık kavramına ilişkin algıları nedir?
- Okul öncesi öğretmenleri çocukların psikolojik sağlamlıklarını nasıl desteklemektedirler?
- Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlığı destekleme konusuna yönelik belirttikleri eksiklikler nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlığı destekleme konusuna yönelik eğitim ihtiyaçları nelerdir?

YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlılığa ilişkin algılarını ve eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun kendi

gerçek yaşam bağlamı içinde incelemesine olanak tanıyan bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 1993).

2.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu yöntemin temel amacı, araştırma problemiyle ilgili derinlemesine bilgi sağlayabilecek, önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan durumların veya kişilerin seçilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Katılımcı belirleme ölçütleri; *okul öncesi öğretmeni olarak aktif görev yapıyor olmak, okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olmak, en az dört yıllık mesleki deneyime sahip olmak ve çalışma grubunun Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) doğrultusunda bölgesel çeşitlilik gösterecek şekilde oluşturulması* olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu aracılığıyla sosyal medya üzerinden Türkiye genelinde katılımcı çağrısı yapılmıştır. Çağrıya yanıt veren 45 öğretmen arasından belirlenen ölçütleri karşılayan ve farklı bölgelerde görev yapan toplam 24 okul öncesi öğretmeni araştırma kapsamına alınmıştır. Tablo 1’de çalışma grubuna ait demografik özellikler sunulmaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler

Değişken	Kategori	n
Bölge (İBBS)	TR1 İstanbul	2
	TR2 Batı Marmara	2
	TR3 Ege	4
	TR4 Doğu Marmara	2
	TR5 Batı Anadolu	2
	TR6 Akdeniz	2
	TR7 Orta Anadolu	2
	TR8 Batı Karadeniz	2
	TR9 Doğu Karadeniz	1
	TRA Kuzeydoğu Anadolu	2
	TRB Ortadoğu Anadolu	1
	TRC Güneydoğu Anadolu	2
Cinsiyet	Kadın	22
	Erkek	2
Yaş	25–30	14
	30–35	6
	35–40	1
	45–50	3
Deneyim	4-5 yıl	7
	5-10 yıl	11
	10-15 yıl	2
	15-20 yıl	3
	25-30 yıl	1
Öğrenim Düzeyi	Lisans	19
	Yüksek lisans	5
Görev Yapılan Kurum	İlkokul bünyesinde anasınıfı	13
	Bağımsız anaokulu	7
	Gündüz bakımevi	1
	Ortaokul bünyesinde anasınıfı	1
	Özel okul bünyesinde anasınıfı	1
	Belediye bünyesinde oyun evi	1
Çalışılan Yaş Grubu	36–48 ay	4
	48–60 ay	7
	60–72 ay	13

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin TR1 İstanbul (n=2), TR2 Batı Marmara (n=2), TR3 Ege (n=4), TR4 Doğu Marmara (n=2), TR5 Batı Anadolu (n=2), TR6 Akdeniz (n=2), TR7 Orta Anadolu (n=2), TR8 Batı Karadeniz (n=2), TR9 Doğu Karadeniz (n=1), TRA Kuzeydoğu Anadolu (n=2), TRB Ortadoğu Anadolu (n=1) ve TRC Güneydoğu Anadolu (n=2) bölgelerinde görev yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin 22'sinin kadın, 2'sinin erkek olduğu belirlenmiştir. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların 14'ünün 25–30 yaş, 6'sının 30–35 yaş, 1'inin 35–40 yaş ve 3'ünün 45–50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim süreleri incelendiğinde, öğretmenlerin 7'sinin 4–5 yıl, 11'inin 5–10 yıl, 2'sinin 10–15 yıl, 3'ünün 15–20 yıl ve 1'inin 25–30 yıl deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenim düzeylerine göre 19'unun lisans, 5'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Görev yaptıkları kurum türlerine göre öğretmenlerin 13'ünün ilköğretim bünyesinde anasınıfında, 7'sinin bağımsız anaokulunda, 1'inin gündüz bakımevinde, 1'inin ortaokul bünyesinde anasınıfında, 1'inin özel okul bünyesinde anasınıfında ve 1'inin belediye bünyesinde oyun evinde görev yaptığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin 4'ünün 36–48 ay, 7'sinin 48–60 ay ve 13'ünün 60–72 ay yaş grubundaki çocuklarla çalıştığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak doğrudan gözlenemeyen durumların belirlenmesinde yararlanılan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, araştırmacının daha önceden belirlemiş olduğu konu ile ilgili önceden hazırlamış olduğu soruları sorma ve derinlemesine bilgi almak amacıyla ek soruların sorulduğu bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Alanyazın incelenerek araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığa ilişkin algılarını ve eğitim ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla erken çocukluk eğitimi alanında ve psikolojik sağlamlık konusunda çalışmaları olan 5 uzman görüşü alınarak oluşturulan “*Psikolojik Sağlamlığın Eğitim Ortamlarında Desteklenmesiyle İlgili İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu*” kullanılmıştır. Uygulamadan önce iki öğretmen ile pilot uygulama yapılmış olup görüşme formuna nihai şekli verilmiştir. Görüşme formu, erken çocukluk döneminde çocukların psikolojik sağlamlıklarının desteklenmesine ilişkin öğretmenlerin algılarını ve ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Form, odak grup görüşmesi formatında uygulanmak üzere yapılandırılmıştır. Açılış, ısınma soruları, esas bölüm ve kapanış olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Açılış bölümünde katılımcılara görüşmenin amacı, süresi, gizlilik esasları ve etik ilkeler hakkında bilgi verilmiştir. Isınma sorularında katılımcıların mesleki deneyimleri ve psikolojik sağlamlık kavramına ilişkin genel algıları ele alınmıştır. Görüşme formunun esas bölümünde, öğretmenlerin sınıf ortamında gözlemledikleri psikolojik sağlamlık göstergeleri, çocukların psikolojik sağlamlıklarını desteklemeye yönelik mevcut uygulamaları, çevresel ve sınıf düzenlemelerine ilişkin görüşleri, kendilerini bu konuda ne düzeyde yeterli hissettikleri ve ihtiyaçları ele alınmıştır. Ayrıca ailelerin sürece katılımı ve okul–aile iş birliği bağlamında öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin sorulara da yer verilmiştir. Kapanış bölümünde ise katılımcılara, erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın desteklenmesine ilişkin eklemek istedikleri görüş ve önerileri serbestçe ifade edebilmeleri için açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Görüşme soruları, katılımcıların deneyimlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanıyacak şekilde hazırlanmış olup gerektiğinde sonda soruları ile yanıtlar derinleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce etik izin Dokuz Eylül Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 09/02/2026 tarih ve 28 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Gönüllü Katılımcı Belirleme Formu aracılığıyla sosyal medya üzerinden Türkiye genelinde katılımcı çağrısı yapılmıştır. Çağrıya yanıt veren 45 öğretmen arasından belirlenen ölçütleri karşılayan ve farklı bölgelerde görev yapan toplam 24 okul öncesi öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Odak grup görüşmelerinin yürütülebilmesi amacıyla katılımcılar, her

biri 6 öğretmeninden oluşan dört ayrı odak grup şeklinde yapılandırılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların çalışma programları göz önünde bulundurularak belirlenen uygun tarih ve saatlerde, dört ayrı oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulanma süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılımı gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm odak grup görüşmeleri çevrim içi ortamda yürütülmüştür. Görüşmelerin süresi 75 ile 120 dakika arasında değişmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların açık rızası alınarak ses kaydı alınmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

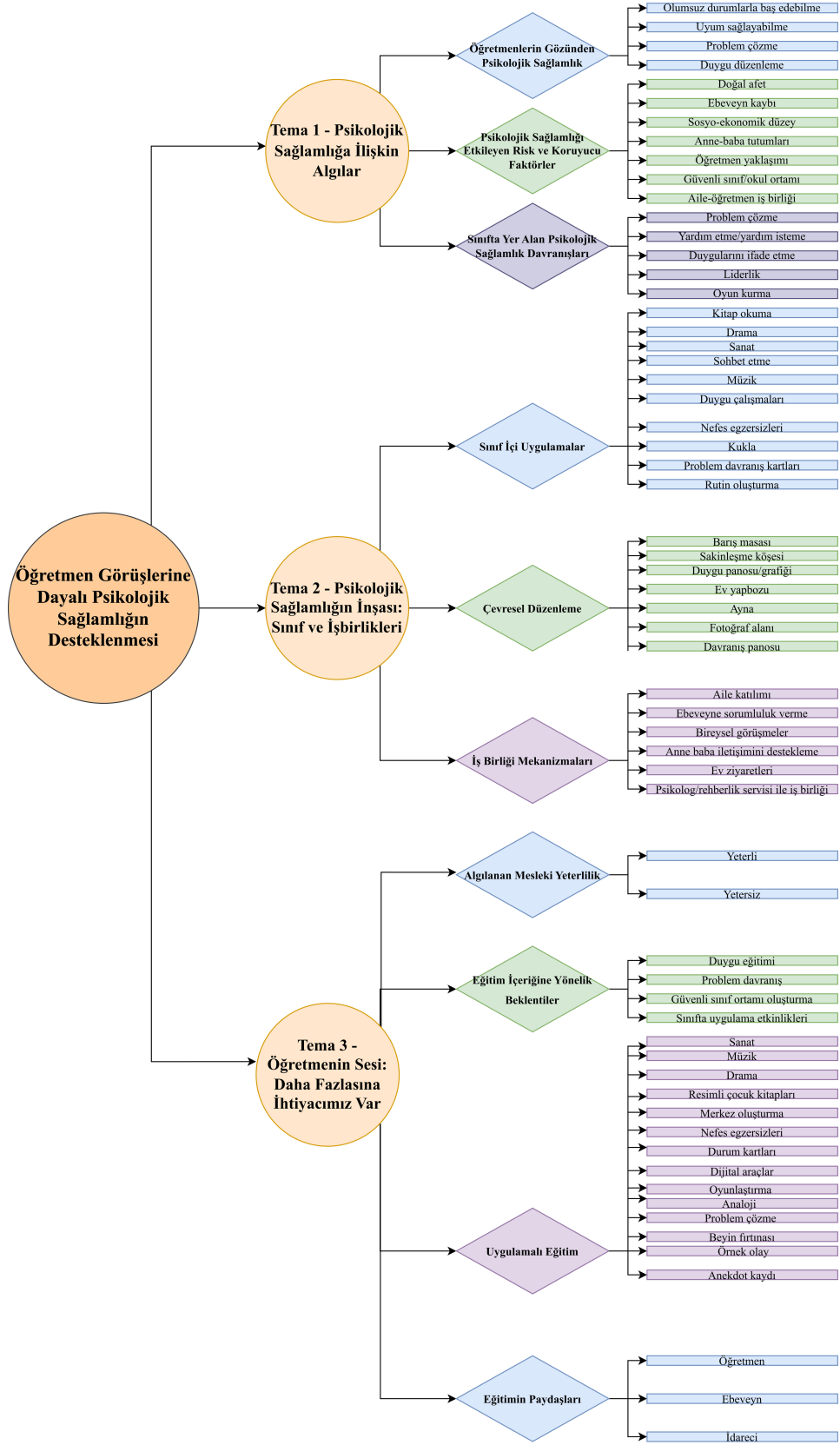
Analiz sürecinde ilk olarak görüşmelerin ses kayıtları kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen ham veriler defalarca okunarak verilere aşinalık kazanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin sistematik bir şekilde işlenmesi ve anlamlandırılması amacıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin incelenerek kodların ve temaların belirlenmesini, aralarındaki örüntülerle kategorilerin düzenlenmesini içermektedir (Merriam, 2013). Analiz sürecinde tümevarımsal bir yaklaşımla, verilerin içindeki örüntüleri ve anlamları keşfetmeye odaklanılmıştır. Kodlar gruplandırarak alt temalar ve bu alt temaları kapsayan temalar oluşturulmuştur. Güvenirliği sağlamak amacıyla, veriler iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacılar arası tutarlılık, Miles ve Huberman'ın (1994) [*Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100*] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %88 olarak bulunmuştur. Uyum sağlanamayan %12'lik veri için iki araştırmacı bir araya gelerek katılımcı ifadelerini ve ilgili kodları yeniden incelemiştir. Kodlayıcılar arasındaki farklılıklar tartışılarak ortak bir karara varılmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutulmuş olup raporlaştırma sürecinde her bir öğretmen Ö1, Ö2, Ö3.... olarak kodlanmıştır. Bulguların sunumu doğrudan katılımcı alıntıları ile desteklenmiştir.

BULGULAR

Şekil 1'de öğretmen görüşlerine dayalı olarak erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın desteklenmesine ilişkin elde edilen bulguların temaları, alt temaları ve kodları sunulmaktadır.

Şekil 1

Öğretmen Görüşlerine Dayalı Psikolojik Sağlamlığın Desteklenmesi



Şekil 1 incelendiğinde öğretmen görüşlerine dayalı olarak erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın desteklenmesine ilişkin üç temanın belirlendiği görülmektedir. Bu temalar; “(1) Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Algılar, (2) Psikolojik Sağlamlığın İnşası: Sınıf ve İş Birlikleri ve (3) Öğretmenin Sesi: Daha Fazlasına İhtiyacımız Var” şeklindedir.

Tema 1: Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Algılar

Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Algılar teması; *Öğretmenlerin Gözünden Psikolojik Sağlamlık, Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Risk ve Koruyucu Faktörler ve Sınıfta Yer Alan Psikolojik Sağlamlık Davranışları* alt temalarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin gözünden psikolojik sağlamlık; olumsuz durumlarla baş edebilme, uyum sağlayabilme, problem çözme ve duygu düzenleme gibi beceriler üzerinden tanımlanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı psikolojik sağlamlığı, olumsuz durumlarla baş edebilme üzerinden açıklamıştır. Bu durumu Ö13 “*Olumsuz yaşantıların üstesinden gelebilmek, psikolojik sağlamlık yani krizler travmaların olduğu meydana geldiği olumsuz durumlarda üstesinden gelebilmek, hatta bazen kapasitemizin üzerine çıkarak gelebilmek diye düşünüyorum psikolojik sağlamlığı.*” olarak ifade etmiştir. Bu ifade, psikolojik sağlamlığın zorlayıcı durumların üstesinden gelme ve bireysel kapasitenin aşılması süreci olarak algılandığını göstermektedir. Bir başka öğretmen, psikolojik sağlamlığı uyum sağlama ve duygu düzenleme boyutlarıyla ele almıştır. Ö2 “*Psikolojik sağlamlık şöyle kişinin olumsuz bir durum karşısında ya da olay da olabilir herhangi bir durum olumsuz bir durum karşısında ruhsal bütünlüğünü koruyabilmesi, uyum sağlayabilme becerisi, duygularını düzenleyebilmesi.*” Bu görüş, psikolojik sağlamlığın öğretmenler tarafından uyum sağlama ve duygu düzenleme becerileriyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Ö20 ise psikolojik sağlamlığı, okul ortamında karşılaşılan günlük sorunlar bağlamında tanımlamıştır. Ö20 “*Böyle olumsuz bir durum karşısında dik durabilme becerisi bence. Çünkü sınıfımızda anlık birçok olay gerçekleşiyor. Mesela öğrenciyle ilgili problem olabilir. Veli ile ilgili problem olabilir, idare ile ilgili problem olabilir. O anda dik durabilme, problem çözme becerisidir diye düşünüyorum.*” ifadesiyle, psikolojik sağlamlığın soyut bir kavramdan ziyade, günlük yaşamda, sınıf içi ve okul bağlamındaki somut sorunlarla başa çıkma ve problem çözme becerileri üzerinden anlamlandırıldığını göstermektedir.

Psikolojik sağlamlığı etkileyen risk ve koruyucu faktörler doğal afet, ebeveyn kaybı, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba tutumları, öğretmen yaklaşımı, güvenli sınıf/okul ortamı ve aile-öğretmen iş birliği şeklindedir. Öğretmenler, çocukların psikolojik sağlamlıklarını etkileyen risk ve koruyucu faktörleri farklı bağlamlarda ele almıştır. Psikolojik sağlamlığı etkileyen risk faktörlerinden biri olan doğal afeti vurgulayan Ö22 “*Doğal afetler anne baba kayıpları... Yani bu tarz büyük olaylar etkili olabilir diye düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyin de risk faktörlerinden biri olduğunu belirten Ö19 bu durumu “*Psikolojik sağlamlık üzerinde sosyoekonomik durum çok ama çok önemli. Çocuklar çünkü özgür bir ortamda değil. Sınırlı, kısıtlı bir ortamda desteklenmiyor, gelişimle ilgilenmiyor aile, aile desteği de yok.*” şeklinde açıklamıştır. Bu görüş, sosyo-ekonomik sınırlılıkların aile desteği ve gelişim olanakları üzerinden psikolojik sağlamlığı dolaylı biçimde etkilediğini düşündürmektedir. Anne-baba tutumlarının, çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerinde belirleyici olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Ö16’nın “*Helikopter ebeveynlik, aile çok fazla kontrol sahibi olmak istediği için ve çocuğa da bu şekilde yaklaştığı için çocuk herhangi bir problemle karşılaştığı zaman onun yerine zaten çözecek bir anne olduğunu orada biliyor. Bu yüzden psikolojik sağlamlığını da geliştiremiyor.*” görüşü, aşırı koruyucu anne-baba tutumlarının çocukların problem çözme deneyimlerini sınırlayarak psikolojik sağlamlık gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Demokratik ebeveyn tutumlarının ise, çocukların psikolojik sağlamlıklarını destekleyen koruyucu bir faktör olarak algılandığı görülmektedir. Ö14 bu durumu “*Demokratik ailede çocuklar hem özgüvenli oluyor hem sınırlarını biliyor hem de olumsuz durumları kabul edebiliyor. Mantık işletmemesini*

oturtabiliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum demokratik aile yapısının çocukların öz düzenleme ve olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi iletişim biçimlerinin, çocukların psikolojik sağlamlıkları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ö21 “*Öğretmenler genellikle sen dilini yani benim çalıştığım kurumda genellikle sen dili üzerinde ve sürekli emir cümleleriyle, yani bunu bazen kendimizde ister istemez yapıyoruz. Mesela çocuğun hani kural, en azından sınıfta oturturduğumuzda kuralın bile etkilediğini düşünmüyorum. Ben diliyle kurduğum iletişimle sen diliyle kurduğum iletişim arasında çok büyük farklılıklar oluyor.*” görüşüyle öğretmen–çocuk etkileşiminde kullanılan dilin psikolojik sağlamlığı destekleyici ya da sınırlayıcı bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca güvenli ve destekleyici sınıf ortamının, psikolojik sağlamlığı koruyucu bir unsur olduğu öğretmen görüşlerinde öne çıkmıştır. Ö12 “*Çevresel destekle sınıf atmosferine yönelik güvenli sınıf ortamı... Sınıfımda herkesin birbirini desteklediği, sorun olduğunda yardım ettiği bir sınıf kültürü oluşturmaya çalışıyorum.*” ifadesiyle sınıf ikliminin çocukların kendilerini güvende hissetmeleri ve desteklenmeleri açısından önemli bir bağlam sunduğunu göstermektedir. Son olarak aile–okul iş birliği, psikolojik sağlamlığı etkileyen temel faktörlerden biri olarak ifade edilmiştir. Ö16 bu durumu “*Aileyle iş birliği olmazsa bu çocuklarla yol alamıyoruz. Okulda yapılanların evde de tutarlı olması gerekiyor. Aile ile iş birliğimizin de çocukların psikolojik sağlamlığını etkilediğini düşünüyorum.*” şeklinde açıklamıştır. Bu görüş, okulda yürütülen uygulamaların aile ortamıyla tutarlı biçimde desteklenmesinin psikolojik sağlamlık açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıfta yer alan psikolojik sağlamlık davranışları problem çözme, yardım etme/yardım isteme, duygularını ifade etme, liderlik ve oyun kurma davranışları ile yansımaktadır. Öğretmenler, psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocukların sınıf ortamında bazı davranış örüntüleri sergilediklerini ifade etmiştir. Ö21’in “*Bir sorun yaşadığında gidip onunla konuşuyor, yapamıyorsa geliyor bana soruyor. Yani problemi çözmek için bir yol arıyor. Sınıfın lideri aslında hani gizli lideri, hani kendisi öyle bilmiyorlar zaten hani bu şeyi ama o sınıfta herkes ilk ona soruyor.*” görüşü, psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocukların problem çözme becerilerinin yüksek olduğunu, yardım istemekten çekinmediklerini ve akranları tarafından liderlik rolüyle algılandıklarını yansıtmaktadır. Yardım etme davranışlarının da psikolojik sağlamlıkla ilişkilendirildiği görülmektedir. Ö10 “*Arkadaşlarıyla sürekli yardımlaşıyor, işte ayakkabısını giyemeyene yardım ediyor, ceketini giyemeyene yardım ediyor.*” ifadesiyle bu durumu açıklamıştır. Duyguları ifade etme kapsamında Ö5 “*Karşısında sorun yaşayan çocuk gördüğünde dönüp şeyi söyleyebiliyor. Bunu yapmamalısın deyip tek tek ona duygusal ifadelerle açıklıyor, onları sakinleştiriyor. Mantık yürütmesi çok iyi... Mesela bir şey yapamıyorum değil çabalarsam yapabilirim.*” görüşü ile psikolojik sağlamlığı yüksek çocukların duygusal farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Oyun kurma ve liderlik davranışlarının da sınıf ortamında psikolojik sağlamlığın yansımaları arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Ö17 bu durumu “*Psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocuklar hem kendi oyun kurabiliyor hem sınıfı yönetebiliyor hem de öğretmene yardımcı bile olabiliyor yeri geldiği zamanda.*” şeklinde açıklamıştır. Bu görüş, psikolojik sağlamlığı yüksek çocukların hem akran ilişkilerinde hem de sınıfın genel işleyişinde aktif ve sorumluluk alan roller üstlendiklerini yansıtmaktadır.

Tema 2: Psikolojik Sağlamlığın İnşası: Sınıf ve İş Birlikleri

Psikolojik Sağlamlığın İnşası: Sınıf ve İş Birlikleri teması; *Sınıf İçi Uygulamalar, Çevresel Düzenleme ve İş Birliği Mekanizmaları* alt temalarından oluşmaktadır.

Öğretmenler psikolojik sağlamlığın desteklenmesine ilişkin kitap okuma, drama, sanat, sohbet etme, müzik, duyu çalışmaları, nefes egzersizleri, kukla, problem davranış kartları ve rutin oluşturma gibi etkinlikler şeklinde *Sınıf İçi Uygulamalara* yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö1’in “*Sohbete çok değer veriyorum sınıfımda yani hani etkinliklerin dışında sohbet ederiz. Onlarla sanat etkinliği yaparız müzik dinleriz. Mesela resim yapıyorduk işte. Dedim ki*

nasıl müzik açmamı istersiniz? Dediler ki öğretmenim opera açar mısınız yani ve bu buna çok önem veriyorum. Özellikle sukunetli müziklere... Bunların etkili olduğunu düşünüyorum. Öfke kontrolüne çok değer veriyorum, duygularını tanımaya aslında daha çok hani çocukların kendi duygularını tanımaya ve bunu ifade etmelerine önem veriyorum. Yani hani bugün kendini nasıl hissediyorsun, işte mutlu üzgün değil, endişeli misin? Heyecanlı mısın, kaygılı mısın? Yani biraz daha duygu yelpazesini onların kendi beyinlerinde genişletmeye çalışıyorum.” ifadesi ile sohbet, sanat, müzik, duyguları tanıma ve ifade etme gibi uygulamalar yaptığı görülmektedir. Başka bir öğretmen ise problem davranışlara yönelik farkındalık çalışmaları ve drama etkinliklerini, psikolojik sağlamlığı destekleyici uygulamalar arasında yer aldığını ifade etmiştir. Bu durumu Ö7 “Problem davranışı ile ilgili etkinlik... Kartların üzerinde çeşitli olumsuz durumlar yer alıyor işte mesela arkadaşı oyuncaklarını almış işte bu çocuk nasıl hisseder? Çünkü bunlar sınıfta çok sık karşılaştığımız şeyler ve psikolojik sağlamlıkta aslında zorlayıcı durumlarla karşı karşıya gelince belli olan bir şey. Bu yönde çalışma yaptık. Hani mesela oyuncak alma durumunu hani drama yaptırarak biraz daha anlamalarını sağladım bu şekilde.” olarak belirtmiştir. Bu ifade, öğretmenlerin drama ve durum kartları aracılığıyla çocukların empati kurmalarını, duyguları anlamalarını ve zorlayıcı sosyal durumlarla başa çıkma stratejileri geliştirmeyi hedeflediklerinin bir göstergesidir.

Çevresel düzenlemeler barış masası, sakinleşme köşesi, duygu panosu/grafiği, ev yapbozu, ayna, fotoğraf alanı ve davranış panosu gibi sınıf ortamını destekleyici düzenlemeler şeklinde ifade edilmiştir. Duyguların fark edilmesine ve izlenmesine yönelik sınıf içi düzenlemelerin, psikolojik sağlamlığı destekleyici uygulamalar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Ö17 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Ben sınıf rutinlerinde bunu kullanıyorum. Sabah ilk geldiğinde hava grafiğimiz gibi aynı duygu durum grafiğimiz var. Gün sonunda da çıkarken hani duygusu değişmiş mi, değişmemiş mi? Bunu hep beraber tartışıyoruz çocuğun duygusunu. Daha sonra sınıfta bir tane ayna var benim ve ayna da bazen hani yüzün hani bu duygudaysın nasıl görünüyorsun, bunu kullanıyorum. Hani çocuklara gösteriyorum.” Bu bağlamda duygu grafiği ve ayna gibi düzenlemelerin çocukların duygusal farkındalıklarını artırmaya ve duygularını somutlaştırarak ifade etmelerine olanak sağladığı belirtilebilir. Çatışma durumlarına yönelik çevresel düzenlemelerin de çocukların psikolojik sağlamlıklarını destekleyen unsurlar arasında yer aldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Örneğin Ö4 “Barış masaları yapıyoruz. Böyle durumlarda işte birbirine vurdu ya da bir anlaşmazlık oldu, barış masasına oturuyor iki çocuk problemini karşılıklı çözüyor ve böylece psikolojik sağlamlıklarına aslında bir yerde güçlendirmeye yönelik bir çalışma olduğunu düşünüyorum ben.” Bu ifade, barış masası gibi düzenlemelerin çocukların çatışma çözme, iletişim kurma ve problemlerle başa çıkma becerilerini desteklediğini göstermektedir.

Öğretmenler, psikolojik sağlamlığın desteklenmesinde iş birliği mekanizmalarının önemine dikkat çekmiştir. Aile katılımı, ebeveyn sorumluluk verme, bireysel görüşmeler, anne baba iletişimini destekleme, ev ziyaretleri ve psikolog/rehberlik servisi ile iş birliği gibi uygulamalar bu kapsamda ele alınmıştır. Örneğin Ö16 bu durumu şu şekilde belirtmiştir: “Demokratik bir aile yapısı oluşturmaya çalışıyorum velilerimle konuşarak. Bunu öğütleyerek hatta her ay işte bireysel veli görüşmeleri yapıyorum. Bu bağlamda velilerime de ödev veriyorum. Çocuğu biraz daha böyle öz güvenli, daha işte problemlerle başa çıkabilir duruma getirene kadar hem anne hem de babaya görevler veriyorum.” Bu ifade, öğretmenlerin aileleri sürece aktif biçimde dâhil ederek ebeveyn tutumlarını desteklemeye yönelik bir iş birliği yaklaşımı benimsediklerini göstermektedir. Anne ve baba arasındaki tutarlı davranışların önemli bir faktör olduğunu belirten Ö7 “Anne baba arasındaki iletişim çok önemli. Ya bu konuda velilerimle çok konuşuyorum. Anne babalarla kendi iletişimlerini konusunda görüşmeler yapıyorum. Hani ikinizde aynı tutumda olursanız bu çocuk da hani bilir. Çünkü o dengesizliği yaşadığı zaman bu sefer okulda da bana bir geliyor mesela bunu alabilir miyim işte alamazsın, sonra geliyor bir daha soruyor. Acaba kararı değişmiş midir, mesela bunu sürekli hayatında denemeye başlıyor. Bu yönde konuşmalarımız oluyor bizim de.” şeklinde iş birlikleri yaptığını

belirtmiştir. Bu durumda, aile içerisindeki tutarlı tutumların çocukların sınırları anlamaları açısından önemli olduğu belirtilebilir.

Tema 3: Öğretmenin Sesi: Daha Fazlasına İhtiyacımız Var

Öğretmenin Sesi: Daha Fazlasına İhtiyacımız Var teması; *Algılanan Mesleki Yeterlilik, Eğitim İçeriğine Yönelik Beklentiler, Uygulamalı Eğitim ve Eğitimin Paydaşları* alt temalarından oluşmaktadır.

Algılanan mesleki yeterlilik kapsamında öğretmenlerin küçük bir kısmı çocukların psikolojik sağlamlığını destekleme sürecinde kendisini yeterli hissettiğini, büyük bir çoğunluğu ise kendisini yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Ö14 “Ben şunu düşünüyorum, yani bir şeyi öğretmenimiz için ilk önce ona sahip olmamız gerekiyor. Ben psikolojik olarak sağlam olduğumu düşünüyorum, kendimi yeterli hissediyorum. Fakat iletişimin kapalı olan bir ailede yapacaklarımız sınırlı olduğunun da bilincindeyim. O yüzden kendimi de üzmiyorum kendimi de kasmıyorum ama elimden geldiğince işte o 5 saat boyunca çocuğun işte o sıra duygusal alanındaki eksiklerini kapatmaya çalışıyorum.” ifadesi ile kendisinin psikolojik açıdan sağlam olduğunu bu nedenle yeterli hissettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise psikolojik sağlamlık konusunda bilgi ve uygulama eksikliğinin, kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ö13 bu durumu “Hocam ben yeterli hissetmiyorum kendimi. Çünkü konuyla ilgili teorik bilgim de pratik bilgimde çok kısıtlı. O nedenle hem teorik olarak önce bu konu hakkında detaylı bir eğitim alıp sonrasında da okul öncesi de yapılabilecek uygulamalara dair birazcık daha pratiğe dönük beceriye dönük bir eğitim almak açıkçası isterdim uygulama örnekleri üzerinden.” şeklinde açıklamıştır. Bu durum öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı destekleme konusunda kuramsal bilgiye ek olarak uygulamaya dayalı eğitim ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir.

Eğitim içeriklerine yönelik beklentilerin; duyu eğitimi, problem davranış, güvenli sınıf ortamı oluşturma ve sınıfta uygulama etkinlikleri gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Ö6 tarafından bu durum “Bence temel bir duyu eğitimi birçok şeyi çözebilir. Aslında kimse kabul etmez bunu. Biz yetişkinler de belki bir yetişkine sorsak, kaç tane duyu bildiğini 6 tane 8 tane falan sayar herhalde hepimizin bildiği bu işte çok bilinen duygular ama aslında çok fazla duyu tanımı var ve hepsi birbirinin içine girmiş durumda.” görüşü ile duyu eğitiminin, psikolojik sağlamlığı desteklemede temel bir içerik alanı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca problem davranışlar karşısında öğretmenler nasıl müdahale edeceklerine ilişkin bilgi ve beceri ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Ö14’ün “Problem davranış konusunda eğitim almak isterim. Ne yapacağımı bilemiyorum.” ifadesi ile problem davranışa yönelik eğitimin öğretmenlerin beklentileri arasında yer aldığı belirlenmiştir. Güvenli sınıf ortamı oluşturmaya yönelik eğitimler de öğretmenlerin beklentileri arasında yer almaktadır. Ö12 “Çevresel destekle sınıf atmosferine yönelik güvenli sınıf ortamı nasıl olabilir, sınıfta rutin nasıl oluşturulabilir...” şeklinde belirterek öğretmenlerin sınıf iklimini yapılandırmaya yönelik de somut eğitim içeriklerine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Öğretmenler, *uygulamalı eğitim* ihtiyacını sanat, müzik, drama, resimli çocuk kitapları, merkez oluşturma, nefes egzersizleri, durum kartları, dijital araçlar, oyunlaştırma, analogi, problem çözme, beyin fırtınası, örnek olay ve anekdot kaydı gibi yöntemler üzerinden ifade etmişlerdir. Öğretmenler, psikolojik sağlamlığın desteklenmesine yönelik eğitimlerin kuramsal içeriklerle sınırlı kalmaması; sınıf içinde doğrudan uygulanabilecek, somut ve bütünleştirilmiş etkinlikleri içermesi gerektiğini ifade etmiştir. Kitap, drama ve oyun temelli etkinliklerin, uygulamalı eğitimin temel bileşenleri arasında yer aldığını ifade eden Ö9, “Kesinlikle kitaplar, kitaplar çok önemli. Kitabın ardından bütünleştirilmiş olarak drama ile olur. Oyun olur. Hani bu tarz etkinliklerle bunları vermeliyiz. Yani bunu sürece yayarak yıl içerisinde ay ay çalışmalar yapabiliriz. Bunlarla ilgili merkezler nasıl oluşturabiliriz? Bunlar etkili olur.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö5 ise “Çocuklar için web2 oyunlar yapılabilir. Çünkü teknoloji

çağındayız, kısa videolar olabilir. Farklı videolardan paylaşımlar olabilir. Ya da o andayken duyguyla ilgili çalışmalar, duygu da içinde olduğu için söylüyorum... Böyle çalışmalarla hem eğlenceli bir hale getirip işte sanatı içine katıp işte orada sanat etkinlikleri. Duygu ile ilgili kart yapıp gibi...” görüşü ile teknoloji destekli, sanatla bütünleştirilmiş ve duygu çalışmaları ile psikolojik sağlamlığı desteklenebileceğini belirtmiştir. Ek olarak Ö11 “Hani bir eğitim gibi olabilir dramalaştırarak. Bi de çocuklarda kitap okuma. Ayrıca böyle şarkıların da etkili olduğunu düşünüyorum dramanın yanı sıra işte. Çünkü bazı çocukların da şarkı çok güzel aklında kalıyor ve işte şarkıyı başka bir arkadaşına karşı hani kullanıp söyleyebiliyor rahatlatmak için söyleyebilir.” ifadesi ile drama, müzik ve kitap çalışmalarının kullanılmasının, etkili olacağını belirtmiştir.

Eğitimin paydaşları bağlamında ise öğretmenler, psikolojik sağlamlığın desteklenmesine yönelik eğitimlerin öğretmenleri, ebeveynleri ve okul idaresini kapsayan çok paydaşlı bir yapı içinde planlanmasını ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu programı geliştiren uzmanlar tarafından eğitimin öğretmenlere verilmesini ve öğretmenlerin kendi sınıflarında uygulama yapmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim sürecinde öğretmenlerin uygulayıcı olması durumunu Ö1, “Psikolojik sağlamlıkla ilgili öğrenci etkinlikleri planlanabilir. Bu öğretmene eğitimi verip etkinlikleri öğretmen yapmalı. Sonuç itibarıyla o sınıfın öğretmeni benim siz kalkar bana bunu tam anlamıyla anlatırsanız onunla ilgili yapılabilecek etkinlikler... Hocam işte bak sanat etkinliğinde de bunlar yapılabilir. İşte Türkçe etkinliğine bakın bunlar yapılabilir ya da işte sanatta bunlar yapılabilir. Müzikte bakın şu şarkılar ya da şu etkinlikler yapılabilir ya da oyunda şu oyunlar oynanabilir dediğiniz bir etkinlik kitabı elimizde olursa, bu olursa daha rahat ve etkili olur.” görüşüyle dile getirmiştir. Bu durum öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkla ilgili eğitimlerin sınıf içi etkinliklerle ilişkilendirilmiş, uygulanabilir ve somut materyallerle desteklenmesini önemli gördüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmen eğitimlerinin aile bilgilendirmesiyle desteklenmesi öğretmen görüşlerinde vurgulanmıştır. Ö5 “Öğretmenlere eğitim verilmeli, ek destek olarak öğretmen veliye de bilgi vermeli.” ifadesiyle öğretmenlerin eğitim sürecinde yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda ailelere rehberlik eden bir rol üstlenebileceklerini göstermektedir. Başka bir öğretmen ise ebeveynlerin eğitime katılımının, psikolojik sağlamlığın desteklenmesinde önemli olduğunu belirtmiştir. Ö8 “Hem aile hem de öğretmenin bu alanda eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Ama aileler asla böyle bu tarz etkinliklere katılmıyorlar yani eğitimlere. Yani bunun bence en önemlisi çözülmesi gerekiyor bizim ülkemizde kesinlikle yani ailelerin bilinçlendirilmesi gerekiyor çocukla ilgili. İki tarafında eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.” görüşüyle ebeveynlerin de sürece katılımının sağlanmasının önemini belirtmek ile beraber katılımlarının çok az olduğunu da ifade etmiştir. Ö20 ise öğretmenlere ve okul idarecilerine de vurgu yaparak “Ben öğretmene eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bir öğretmen çocuklara dokunabiliyor, aileye dokunabiliyor ama öğretmene verilirken yanımızda idarecilerin de bulunması bizim için çok büyük faydalı olur. Çünkü işimizi kolaylaştırıyorlar.” idarecilerin de eğitim sürecine dâhil edilmesinin, öğretmenler açısından destekleyici, öğretmenlerin uygulamalarını kolaylaştıran ve destekleyen bir faktör olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığa ilişkin algılarını ve eğitim ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, *Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Algılar, Psikolojik Sağlamlığın İnşası: Sınıf ve İş Birlikleri ve Öğretmenin Sesi: Daha Fazlasına İhtiyacımız Var* şeklinde temalara ulaşılmıştır. Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Algılar temasında öğretmenlerin gözünden psikolojik sağlamlık, psikolojik sağlamlığı etkileyen risk ve koruyucu faktörler ve sınıfta yer alan psikolojik sağlamlık davranışları alt temaları belirlenmiştir. Öğretmenlerin gözünden psikolojik sağlamlık olumsuz durumlarla baş edebilme,

uyum sağlayabilme, problem çözme ve duygu düzenleme gibi beceriler üzerinden ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında psikolojik sağlık, bireyin gelişimi ve çevreye uyumunu olumsuz etkileyebilecek durumlara maruz kalmasına rağmen iyi sonuçların ortaya koyulması (Masten, 2001); stresli durumlar karşısında bu durumların üstesinden gelerek süreci olumlu yönetebilmesi (Burchett & Elford, 2022); değişen koşullara uyum sağlayabilmesi, sorunların üstesinden gelebilmesi, problemlere çok sayıda farklı çözümler üretebilmesi (Yoleri, 2020); yaşamlarında zorlayıcı durumlarla başa çıkabilmesi ve duygularını düzenleyerek uyum sağlayabilmesi (Gabriel, 2005) şeklinde belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik sağlamlığa ilişkin olumsuz durumlarla baş edebilme, uyum sağlayabilme, problem çözme ve duygu düzenleme gibi görüşlerinin alan yazında yer alan psikolojik sağlık ifadeleri ile örtüştüğü görülmektedir.

Psikolojik sağlamlığı etkileyen risk ve koruyucu faktörlerin doğal afet, ebeveyn kaybı, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba tutumları, öğretmen yaklaşımı, güvenli sınıf/okul ortamı ve aile-öğretmen iş birliği şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlık bireysel özelliklerin yanı sıra aile, okul ve toplumsal bağlamların etkileşimi içerisinde şekillenmekte olup risk ve koruyucu faktörlerin birlikte ele alınmasının kritik olduğu vurgulanmıştır (Masten, 2001; Ungar, 2011). Bu bağlamda öğretmenlerin doğal afet, ebeveyn kaybı, düşük sosyo-ekonomik düzey, otoriter ve helikopter anne-baba tutumları gibi risk faktörleri; yüksek sosyo-ekonomik düzey, demokratik anne-baba tutumu, güvenli sınıf/okul ortamı ve aile-öğretmen iş birliği gibi koruyucu faktörler belirttikleri belirlenmiştir. Alan yazında düşük doğum ağırlığı, zayıf dürtü kontrolü, saldırgan kişilik yapısına sahip olma, özgüven, öz yeterlik ve özsaygının gelişmemesi, özdenetim problemleri gibi bireysel risk faktörleri; düşük sosyoekonomik düzey, baskıcı-otoriter bir ortamda büyüme, savaş ve doğal afetler, ebeveyn boşanması, anne veya babanın vefat etmesi şeklinde ise çevresel risk faktörleri bulunmaktadır (Garmezy, 1993; Gizir, 2007; Kararımak, 2006; Sameroff, 1989). Risk faktörlerinin yol açtığı olumsuz çıktıları azaltan veya ortadan kaldıran koruyucu faktörlere dikkat çekilmektedir. Sosyal yetkinlik, mizah, özsaygı ve öz yeterlik, etkili problem çözme becerileri, iyimserlik ve umut gibi bireysel koruyucu faktörler; destekleyici aile ortamı, demokratik ebeveyn tutumu, eğitim kurumları ve okullar gibi sosyal çevre, çevresel koruyucu faktörler alan yazında yer almaktadır (Gizir, 2007; Kararımak, 2006; Masten, 2012; Werner, 2000). Bu bağlamda çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin bireysel risk ve koruyucu faktörlerden daha çok çevresel risk ve koruyucu faktörlerin farkında oldukları görülmüştür. Bu durumun çevresel faktörlerin öğretmenler tarafından daha fazla fark edilir olmasından ve bireysel özellikleri çoğunlukla davranış düzeyinde ifade etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıfta yer alan psikolojik sağlık davranışlarının problem çözme, yardım etme/yardım isteme, duygularını ifade etme, liderlik ve oyun kurma davranışları olduğu belirlenmiştir. Sosyal-duygusal beceriler, psikolojik sağlık için temel koruyucu faktörlerden biri olmak ile beraber stresli yaşam olayları karşısında bireyin sergilediği uyum ve sosyal yetkinlik kapasitesi olarak alan yazında öneme sahiptir (Miljević vd., 2017; Nolan vd., 2014). Yapılan bir araştırmada, yüksek psikolojik sağlamlığa sahip olan çocukların düşük olanlara göre zorlayıcı durumlarla daha iyi mücadele edebildikleri ve bu süreçte de sosyal ilişkilerini etkili bir şekilde kullanabildikleri ve duygularını düzenleyebildikleri görülmüştür (Yoldaş-Örs, 2024). Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlığı yüksek olan çocukların davranışlarını sosyal ve duygusal bağlamda ele aldıkları sonucuna ulaşılmış olup, psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerde görülen özellikler ile paralel olduğu belirtilebilir.

Psikolojik Sağlamlığın İnşası: Sınıf ve İş Birlikleri teması *Sınıf İçi Uygulamalar, Çevresel Düzenleme ve İş Birliği Mekanizmaları* alt temalarından oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çocukların psikolojik sağlamlığını desteklemek için kitap okuma, drama, sanat, sohbet etme, müzik, duygu çalışmaları, nefes egzersizleri, kukla, problem davranış kartları, rutin oluşturma gibi sınıf içi uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca barış masası,

sakinleşme köşesi, duygu panosu/grafiği, ev yapbozu, ayna, fotoğraf alanı ve davranış panosu gibi çevresel düzenlemeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında destekleyici ortam oluşturulması çocukların aidiyet ve güvende hissetmelerini desteklemekte olup; öğretmenlerin sıcak, kabul edici ve destekleyici ortam yaratması, çocukların sosyal-duygusal yetkinliklerinin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir (Denham vd., 2012). Çocukların psikolojik sağlamlarının desteklenmesinde okul ortamındaki zengin öğrenme ortamları ve güvenilir yetişkinlerin varlığının önemi alan yazında belirtilmektedir (Aydoğan vd., 2019). Öğretmenlerin çeşitli uygulamalar ve çevresel düzenlemeler ile çocukların psikolojik sağlamlığını destekleyici çeşitli çalışmalar gerçekleştirmelerinin, çocukların psikolojik sağlamlıklarının desteklenmesinde önemli olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin çocukların psikolojik sağlamlığını desteklemek için aile katılımı, ebeveyn sorumluluk verme, bireysel görüşmeler, anne baba iletişimini destekleme, ev ziyaretleri ve psikolog/rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ebeveynleri sürecin paydaşı haline getirerek onlara sorumluluk vermesi ve aile içi iletişimi desteklemesi, Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistemler yaklaşımı kapsamında okul ve ev ortamı arasında güçlü bağlar kurmasına olanak sağlamaktadır (Sheridan vd., 2010). Yapılan çalışmalarda çocuğun psikolojik sağlamlığının desteklenmesinde ebeveynleri bilgilendirmek ve desteklemek için öğretmenlerin bir köprü rolüne sahip olduğu belirtilmiştir (Beyond Blue, 2017). Öğretmenlerin rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde hareket etmesi, psikolojik sağlamlığın desteklenmesinde okulun bütüncül bir koruyucu faktör olarak yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır (Masten, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerin ebeveyn, psikolog/rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde olması ile çocukların psikolojik sağlamlıkları çevrelerini de kapsayan çok katmanlı bir süreç ve yapı içerisinde gelişebilir.

Öğretmenin Sesi: Daha Fazlasına İhtiyacımız Var temasının *Algılanan Mesleki Yeterlilik, Eğitim İçeriğine Yönelik Beklentiler, Uygulamalı Eğitim ve Eğitimin Paydaşları* alt temalarından oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin küçük bir kısmının çocukların psikolojik sağlamlığını destekleme konusunda kendisini yeterli hissederken, büyük bir çoğunluğunun kendisini yetersiz hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin rolü çocuklarda psikolojik sağlamlığın desteklenmesi açısından koruyucu faktör olarak kritik bir role sahiptir (Masten, 2001). Öğretmenlerin çocukların psikolojik sağlamlığını destekleme konusunda yetersizlik hissetmeleri, sistematik bir destek ve eğitim ihtiyacını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin duygu eğitimi, problem davranış, güvenli sınıf ortamı oluşturma, sınıfta uygulama etkinlikleri konularında eğitim içeriklerini önceliklendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz-Alıcuoğlu ve Bavlı (2023) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların psikolojik sağlamlığını desteklemeye ilişkin sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek, iyi ilişkiler kurmalarını desteklemek, çocuğun güvende hissettiği ve mutlu olduğu bir ortam sunmak, olumlu rol model olmak ve duyguları yönetebilmeyi desteklemek şeklinde çeşitli stratejiler kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum bazı öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı destekleme konusunda halihazırda çeşitli stratejiler kullandıklarının göstergesidir. Bu çalışmada ise erken çocukluk döneminde psikolojik sağlamlığın desteklenmesi için öğretmenlerin bu konularda eğitim talep etmesinin yapılandırılmış bir program ile desteklenebileceği belirtilebilir.

Öğretmenlerin eğitim verilirken, sanat, müzik, drama, resimli çocuk kitapları, merkez oluşturma, nefes egzersizleri, durum kartları, dijital araçlar, oyunlaştırma, analogi, problem çözme, beyin fırtınası, örnek olay ve anekdot kaydı şeklinde uygulamaların yapılmasını önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında erken çocuklukta psikolojik sağlamlığa ilişkin yapılan çalışmalarda drama (Şahan-Aktan, 2018), müzik (Cömert & Özbey, 2021), doğada yaratıcı uygulamalar ve oyun (Berger & Lahad, 2010), kitap (Fang vd., 2024), nefes egzersizleri (Dorra & Jarraya, 2024) gibi uygulamaların çocukların psikolojik sağlamlığını desteklemede etkili oldukları tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar belirli uygulamalar şeklinde ele alınmış

olup, çeşitliliği içeren çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda çeşitliliği içeren programların oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler eğitimin öğretmen, ebeveyn ve idarecilere yönelik olmasını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimin yalnızca kendilerine değil ebeveynlere ve idarecilere de yönelik olması gerektiğini vurgulamaları, çocukların psikolojik sağlamlığının desteklenmesinde çevresel faktörlerin önemini ortaya koymaktadır. Aile, okul öğretmen gibi çevresel etkenlerin etkileşimleri yoluyla çocukların psikolojik sağlamlıkları desteklenebilir (Erata & Özbey, 2020). Bu bağlamda çocuk ile doğrudan etkileşimde bulunan kişilerin bu konuda bilinçli ve iş birliği içerisinde olmasının kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uygulayabileceği, çocukların psikolojik sağlamlığını desteklemeye yönelik çeşitli programlar geliştirilebilir.
- Sosyal duygusal öğrenme temelli ve sınıf içi uygulamalara dayalı programlar geliştirilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik psikolojik sağlamlık eğitimleri uygulamalı bir şekilde yapılandırılabilir.
- Psikolojik sağlamlığın desteklenmesine ilişkin geliştirilecek programlarda çevresel düzenlemelere yer verilebilir.
- Ebeveynleri sürecin aktif birer paydaşı haline getiren iş birliği modelleri uygulanabilir.
- Okul idaresi öğretmenlere destek sağlamaları sebebiyle geliştirilecek programlarda yer alabilir.
- Ebeveynler, okul idaresi ve rehber öğretmenler gibi farklı paydaşların da bu konudaki görüşleri alınarak daha kapsamlı modeller geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Acar, İ. H., & Aşık-Öztürk, M. (2018). Turkish early childhood educators' perceptions of child development and education in the preschool years. *US-China Education Review*, 8(1), 34-45.
- Aktan, B. Ş., & Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30.
- Aydoğan, D., & Eryiğit Madzwamuse, S. (2019). *Okullarda yılmazlığı güçlendirme el kitabı tüm okul yaklaşımı*. Ankara.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188. <https://doi.org/10.1177/0143034315615939>
- Berger, R., & Lahad, M. (2010). A safe place: Ways in which nature, play and creativity can help children cope with stress and crisis—establishing the kindergarten as a safe haven where children can develop resiliency. *Early Child Development and Care*, 180(7), 889-900. <https://doi.org/10.1080/03004430802525013>
- Best Start Resource Centre. (2024). *Building resilience in young children*. UpToDate. <https://resources.beststart.org/wp-content/uploads/2018/11/K35-E.pdf>

- Beyond Blue Ltd. (2017). *Building resilience in children aged 0–12: A practice guide*. <https://worldcdg.org/sites/default/files/2022-11/Building%20resilience%20in%20children%200-12.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Burchett, N., & Elford, R. C. (2022). Children and young people's mental health resilience project. *Mental Health Foundation*. <https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/2022-07/MHF-Wales-Resilience-Project-report.pdf>
- Clayback, K. A., Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2023). Identifying teacher beliefs and experiences associated with curriculum implementation fidelity in early childhood education. *Prevention Science*, 24(1), 27-38. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01414-z>
- Cömert, S., & Özbey, S. (2021). Türk müziği destekli psikolojik sağlık programı: Okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlık düzeyleri üzerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 366-393. <https://doi.org/10.21733/ibad.947566>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Dorra, J., & Jarraya, S. (2024). The effect of a short-term mindfulness program on motor skills and on psychological and social behavior in preschool children: A randomized controlled trial. *Perceptual and Motor Skills*, 131(5), 1622-1646. <https://doi.org/10.1177/00315125241267348>
- Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal*, 5(9), 125–151. <https://doi.org/10.46872/pj.171>
- Ernst, J., Johnson, M., & Burcak, F. (2019). The Nature and nurture of resilience: Exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-18.
- Fang, H., Wu, Y., Dong, Y., Li, L., Gong, Y., Wang, J., & Wu, J. (2024). Enhancing resilience in rural Chinese preschoolers: a randomized controlled trial of play-based picture-book reading intervention for 4-5-year-olds. *Early Child Development and Care*, 194(7-8), 852-867. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2354794>
- Gabriel, T. (2005). Resilienz-Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 207-217.
- Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gunderson, L., & Folke, C. (2005). Resilience-now more than ever. *Ecology and Society*, 10(2), 22–26. <https://doi.org/10.5751/es-01632-100222>
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.

- Karataş, S., Uysal, F., & Kölemen, E. B. (2025). Okul öncesi dönemde yılmazlık: Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1652-1695. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025..-1552589>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227.
- Masten, A. S. (2012). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In *Educational resilience in inner-city America* (pp. 3-25). Routledge.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1, 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Miljevic-Ridicki, R., Plantak, K., & Bouillet, D. (2017). Resilience in Preschool Children--The Perspectives of Teachers, Parents and Children. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 31-43.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024a). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesioyayli.pdf
- Nelson, A. (2021). *Fostering resilience through early childhood education* (Master's thesis, Concordia University).
- Nolan, A., Taket, A., & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: The role of the teacher. *Teachers and Teaching*, 20(5), 595-608. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937955>
- Parlatan, M., & Aslan, D. (2025). Erken dönemde stres, etkileri ve yılmazlık. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 196–218. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202592677>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Sameroff, A. J., & Emde, R. (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. Basic Books.
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the Getting Ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early education and development*, 21(1), 125-156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Şahan-Aktan, B. (2023). *48-72 aylık çocuklar için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi ve eğitici drama temelli psikolojik dayanıklılık programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi).
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

- UNICEF. (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. <https://www.unicef.org/reports/a-world-ready-to-learn-2019>
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2(1), 115-132.
- Yavuz-Alıcıoğlu, A., & Bavlı, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Psikolojik Dayanıklılıklarını (Rezilyansını) Desteklemede Kullandıkları Stratejilerin Belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 655-680. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1090013>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Sage.
- Yoldaş-Örs, C. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının duyu düzenleme becerileri, duygusal zeka ve psikolojik sağlamlık düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Yoleri, S. (2020). Factors affecting level of children resilience and teachers' opinions about resilience. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(3), 361-378. <https://doi.org/10.21449/ijate.780247>
- Ziobro, N. F. (2018). *Investigation of preschool teachers' perceptions, understandings, and practices related to resilience pedagogy: A qualitative single case study* [Doctoral dissertation, Rowan University]. ProQuest Dissertations Publishing.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Supporting resilience in early childhood is important in terms of enabling individuals to effectively solve problems in later life, having lower rates of depression, and achieving greater academic and professional success (Best Start Resource Centre, 2024). Early childhood education environments and teachers play a key role in supporting children's resilience, as they provide systems that facilitate adaptation and offer rich protective factors (Parlatan & Aslan, 2025). It has been emphasized that teachers' adoption of a holistic approach, their comprehensive understanding of resilience, and their ability to provide developmentally appropriate supports that strengthen protective factors are crucial; in this context, teachers' knowledge of effective practices for modifying the educational environment as well as individual and environmental factors is important for supporting resilience in early childhood (Nelson, 2021).

A comprehensive analysis of studies conducted in Türkiye on early childhood resilience revealed that the literature mainly focuses on teachers' social skills, program effectiveness, mindfulness, and burnout (Karataş et al., 2025). However, teachers' perceptions of resilience have been addressed in a limited way, and no study has been found that identifies preschool teachers' training needs in this area. Teachers' perceptions of children's developmental characteristics and needs significantly affect educational processes and learning outcomes (Ahmetoğlu et al., 2018). Moreover, teachers' beliefs and experiences regarding a program determine how effectively it is implemented in the classroom and contribute to improving educational quality (Clayback et al., 2022). Therefore, identifying teachers' needs is considered important for developing effective and sustainable practices to support resilience. Based on this

rationale, this study aimed to determine preschool teachers' perceptions of resilience and their training needs in early childhood.

Method

A qualitative case study design was used. The study group was selected through criterion sampling and consisted of 24 preschool teachers working in different regions of Türkiye. The criteria included actively working as a preschool teacher, having at least four years of experience, having experience working with children exposed to risk factors, and ensuring regional diversity based on the Statistical Regions of Türkiye. Data were collected using the "Semi-Structured Teacher Interview Form for Identifying Needs Related to Supporting Resilience in Educational Settings," developed based on expert opinions. A pilot study was conducted with two teachers, and the form was finalized. Focus group interviews were conducted online in four groups of six teachers, lasting between 75 and 120 minutes. Ethical approval was obtained, and audio recordings were taken with participants' consent. Data were analyzed using content analysis. Codes were grouped into sub-themes and themes, and inter-coder reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula, resulting in an agreement rate of 88%.

Results and Discussion

Three main themes were identified: "Perceptions of Resilience," "Construction of Resilience: Classroom Practices and Collaborations," and "Teacher Voice: We Need More." Teachers defined resilience primarily as coping with adversity, adaptation, problem solving, and emotion regulation. These definitions are consistent with the literature, which describes resilience as achieving positive outcomes despite adverse conditions (Masten, 2001) and effectively managing stressful situations (Burchett & Elford, 2022). Teachers identified risk and protective factors such as natural disasters, parental loss, socioeconomic status, parenting styles, teacher approaches, safe classroom environments, and family–teacher collaboration. Although resilience is shaped by both individual and environmental factors (Masten, 2001; Ungar, 2011), teachers emphasized environmental factors more. This may be because such factors are more observable and actionable, while individual characteristics are often interpreted through behavior. Resilience-related behaviors observed in the classroom included problem solving, helping/seeking help, expressing emotions, leadership, and initiating play. Social-emotional skills are recognized as core protective factors and indicators of adaptation in stressful situations (Miljević et al., 2017; Nolan et al., 2014). Accordingly, teachers' descriptions of resilient children align with characteristics identified in the literature.

Teachers reported implementing various classroom practices to support children's resilience, including book reading, drama, art activities, conversations, music, emotion-focused activities, breathing exercises, puppetry, problem behavior cards, and the establishment of classroom routines. Environmental arrangements such as calming corners, emotion charts, and behavior boards were also used. These findings indicate that resilience is constructed through daily classroom practices and interactions. In addition, teachers collaborated with families and counseling services through family involvement, individual meetings, and home visits. Such collaboration reflects an ecological approach, suggesting that resilience develops through interconnected systems and that strong home–school connections function as protective mechanisms (Bronfenbrenner, 1979; Sheridan et al., 2010).

Despite these efforts, most teachers reported feeling insufficient in supporting resilience and expressed a need for training. They prioritized topics such as emotion education, problem behaviors, creating a safe classroom environment, and classroom-based activities. Although previous studies indicate that teachers already use various strategies (Yavuz-Alıcuoğlu & Bavlı, 2023), the findings suggest that teachers seek to systematize these practices through structured training. Teachers emphasized that the training should include practical applications such as art,

music, drama, picture books, the development of learning centers, breathing exercises, scenario cards, digital tools, gamification, analogies, problem-solving, brainstorming, case studies, and anecdotal records. While individual practices have been shown to be effective in supporting resilience (Şahan-Aktan, 2018; Cömert & Özbey, 2021; Berger & Lahad, 2010; Fang et al., 2024; Dorra & Jarraya, 2024), integrated and comprehensive programs are limited. Therefore, developing diversified and structured programs is important. Finally, teachers highlighted that training should involve not only teachers but also parents and administrators. Since resilience is shaped through interactions among family, school, and other environmental factors (Erata & Özbey, 2020), it is critical that all stakeholders who interact with children are informed and collaborate effectively.