

AYRILIK KAYGISIYLA BAŞA ÇIKMAYA YÖNELİK BİR MODEL ÖNERİSİ: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ KREŞ VE ANAOKULLARINA UYUM MODELİ (KAUM-AKDENİZ)

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Yunus PINAR¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yunuspinar@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8584-790.

Geliş Tarihi: 22.01.2020 Kabul Tarihi: 17.10.2020 DOI: 10.37669/milliegitim.678341

Öz: Ayrılma anksiyetesi üzerine yapılan etnografik çalışmalar çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Gözlemler iki-üç yaşlarındaki çocukların kreşteki ilk ve bunu takip eden günlerinin; iç karartıcı, hüzünlü ve acıklı geçtiğini bildirmektedir. Bu durum anaokuluna alışma evresi sürecinde olan ve yaşça daha büyük çocuklar için de söz konusu olabilmektedir. Tavistock Modeline göre yapılan gözlem araştırmaları, okul öncesi öğretmenlerinin çabalarının çocukları sakinleştirmek noktasında çoğu zaman etkili olmadığını bildirmektedir. Bu bağlamda, yurtdışında sorunsalın üstesinden gelebilmek için çeşitli uyum modellerinin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Örneğin, Berlin veya Münih Uyum Modeli gibi modeller, okul öncesi dönem çocuklarının yeni çevreye yumuşak bir geçiş (transition) sağlanması ve öğretmen ile güvenilir bir bağ tesis edebilmesi için başvuru alan ebeveyn katılımına dayanan modeller olarak sürekli yaygınlık kazanmaktadır. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi kurumlara alışma sürecinde iyi olma halinin (well-being) sağlanması, duygusal bir zedelenmeye maruz kalmaksızın yeni çevreye alışabilmelerini sağlamak noktasında kullanılacak yerli bir uyum modeline gereksinim vardır. KAUM-AKDENİZ bu boşluğu bir nebze de olsa doldurabilmek için tasarlanmış, çocuk, ebeveyn ve uygulayıcı eğitiminden geçmiş okul öncesi öğretmenlerinin katılımına dayanan bir model önerisidir. Model; Keşif ve Hazırlık Aşaması, Kurulum Evresi, Uygulama-Sınama Evresi ve Final Evresi aşamalarından oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uyum modeli, ayrılık kaygısı, erken çocukluk, okula uyum, sosyal ve duygusal gelişim

A PROPOSAL MODEL FOR DEALING WITH SEPARATION ANXIETY: AKDENİZ UNIVERSITY ADJUSTMENT MODEL FOR NURSERY AND KINDERGARTEN (KAUM-AKDENİZ)

Abstract:

Ethnographic studies on separation anxiety in children indicate that preschoolers experience some difficulties in kindergarten adjustment period and in transition phase. Psychoanalytic infant observations show that children between the ages two and three experience their first and following day care in nursery: depressing, sad and pathetic. The situation in preschool or in kindergarten look nearly identical. Studies in field of young child observations according to Tavistock model provide new clues for adjustment period of preschoolers and show that the examined children experience transition and adjustment phase as stressful and burdensome. Every child has its own pace depending on his/her temperament, bonding experiences and individual behaviour. The main goal is to develop a trusting relationship between childminder and child which offers enough safety to the child to experience his/her surrounding. At the same time the child gets to know the new environment with all its rules, rituals, people and rooms. Especially the Berlin and Munich adjustment models offer a conceptual frame for the settling-in period at day care in Europe. And there are no domestic models helping Turkish children have a smooth transition into Kindergarten. This study (KAUM-AKDENİZ) can be thought of as an attempt to bridge this significant gap. The model consists of the following stages: Exploration and Preparation Phase, Installation Phase, Implementation and Testing Phase and Final Phase.

Keywords: Adjustment model, separation anxiety, early childhood, school adjustment, social and emotional development

Çalışmanın Kuramsal Altyapısı

Ayrılık Anksiyetesi

Çocuğun gelişiminde anneye veya çocuğun bağlandığı kişiye (babaanne, annee vb.) yönelik ortaya çıkan kaybetme korkusu doğal bir süreçtir. Özellikle 0-3 yaş arası çocukların anneden ayrılması diğer yaş gruplarına kıyasla daha zor olabilmektedir (Feriante ve Bernstein, 2020). Bu dönemde çocuklardan; kaygı, çaresizlik ve öfke gibi duyguların şiddetini yalnız başına düzenleyebilmeleri, bir başka ifadeyle duygu düzenleme (emotion regulation) stratejilerinde kusursuz yeterlilik gösterebilmeleri beklenmemelidir. Çocuk, kendisine yardım edecek ve destek olacak güvenli bir duygusal bağ geliştirebileceği bir kişiye gereksinim duymaktadır (Ersan, 2020).

Ayrılık kaygısı (separation anxiety) üç yaşına kadar gelişimin doğal bir parçası olarak kabul edebileceğimiz bir süreçtir. Çocuklar 3 yaşına kadar uyumaya tek başlarına gidememekte, ebeveynlerini yanlarında istemektedirler. Erken çocukluk döneminde deneyimlenen ayrılık kaygısı şiddet, nitelik ve maruz kalınan süreye göre bireyde çeşitli derinlikte izler bırakabilmektedir.

Ayrılık anksiyetesi bozukluğu ise (AAB) toplumda nadir görünen bir olgu olmayıp, çocukların ve genç ergenlerin ortalama %4'ünde bu bozukluğa rastlanmaktadır (Miral ve Baykara, 1998). Diğer bazı araştırmalar AAB'nin prevalansının çocuk ve ergenlerde %5'e kadar yükseldiğini bildirmektedir (Masi vd. 2001). Shear ve arkadaşları (2006) ise epidemiyolojik bir çalışmada (n=9,282) çocukluk ayrılık anksiyetesi semptomlarının yetişkinliğe uyarlandığı bir klinik görüşme formu kullanmak yoluyla yetişkinlik AAB'sinin yaşam boyu yaygınlık oranını %6,6 olarak saptamışlardır.

Erken çocukluk döneminde majör ayrılık kaygısına maruz kalmış olgularda yaşamın ilerleyen safhalarında; belirgin korku, endişe, panik atak, uyku bozuklukları, dissosiasyon ve obsesyonel düşünce gibi bozuklukların meydana gelmesi olası dâhilindedir. Bu bireyler bağ geliştirdikleri kişilerden uzun süreli ayrı kaldıklarında "yaşayamayacaklarına" inanmakta, kısa süreli ayrılıklarda ise bireylerin yaşam kalitelerinde ciddi bozulmalar görülmektedir. Bunun dışında, çoğu anksiyete ve kişilik bozuklukları, bipolar bozukluk, depresyon ve bağımlılıklar gibi ek mental bozukluklar ile yüksek komorbidite göstermektedir (Pini, vd., 2005; Goes, 2015; Gesi vd., 2016; Taşdemir vd., 2016; Pavlova, 2017; Titone vd., 2018; Caricasole vd. 2019).

Epidemiyolojik bazı çalışmalar, anksiyete bozuklukları türleri arasında da yüksek komorbidite olduğunu göstermektedir. Örneğin, özellikle erken yaşta ayrılık anksiyetesine maruz kalmış çocukların belirli bir fobi veya sosyal fobiye sahip olma olasılıkları artmaktadır. Kaygı bozukluklarının kronikleşmesi diğer rahatsızlıkları (örneğin, depresif rahatsızlıklar) tetiklemektedir. Çocuk ve ergen anksiyete bozuklukları, erişkinlikte mental bozuklukların gelişiminde de belirli oranlarda rol oynamaktadır (Woodward & Fergusson 2001). Öte yandan, Eksen I ve Eksen II'de kategorize edilen bozukluklar arasındaki etkileşim ve komorbiditenin sık rastlanır bir durum olduğu unutulmamalıdır. Örneğin, majör depresyon ve panik bozukluğun yaşam boyu birlikteliğinin %60 civarında seyrettiği bildirilmektedir (Noyes & Hoehn, 1998; Ihle & Esser, 2002). Yine panik atak hastaların 1/3 ila 1/2'si agorafobi ölçütlerini de karşılamaktadır. Erken çocukluk döneminde yaşanan ayrılık anksiyetesinin de panik ve agorafobi gelişiminde etiyolojik bir rolü olduğu düşünülmektedir (Delice vd. 2015).

Zayıf ebeveyn ilişkisinin yinelenmeler ve zayıf tedavi uyumu ile ilişkili olduğunu ileri süren araştırmalar da mevcuttur (Joyce, 1984). Türkiye'de yapılan bir araştırmada Kökçü ve Kesebir, iki uçlu duygudurum bozukluğu olan olgularda güvensiz bağlanma görülme sıklığının özellikle kaçınan bağlanma biçimi puanlarının sağlıklı bireylerinkinden daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir (Kökçü & Kesebir S. 2010).

Ayrılık anksiyetesi üzerine kreş ve anaokullarında yapılan psikanalitik ve etnografik çalışmalar çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Çocuk gözlemleri (Battaglia, 2015; Czada, 2012; Frisch, 2012) iki-üç yaşlarındaki çocukların kreşteki ilk zamanlarının; iç karartıcı, hüzünlü ve acıklı geçtiğini bildirmektedir. Anne kreşten ayrılır ayrılmaz çocuk hıçkırıklara boğulmakta, panik içinde ve “sığınılacak bir liman” ararcasına anneye seslenmektedir. Okul öncesi kurumlarda görevli öğretmenlerin teselli çabaları çoğu kez çocukları sakinleştirmek konusunda yetersiz kalmakta, bilakis çocuklardaki kaygı ve endişe duygularını tırmandırabilmektedir (Czada, 2012; Xiao, 2015). Ayrılık kaygısı ile başa çıkmaya yönelik bir model önerisi sunan bu çalışmanın ilk kuramsal dayanağı Ainsworth (1973) ve Bowlby'nin (1969, 1973) ayrılık anksiyetesi olgusu bir diğeri ise yine aynı yazarlara ait olan bağlanma kuramıdır.

Bağlanma (Attachment)

Bebek dünyaya geldiğinde “kendisini uzay kıyafetleri olmaksızın uzaya öylece fırlatılan ve bu yerçekimsiz ortamda kontrolsüz bir şekilde savrulan bir astronot” gibi hissetmektedir (Wille, 2014). Kendisini sarıp, sarmalayan bir derisi vardır, fakat bu tek başına onun bölünmüşlüğüne toparlamaya, bebeği her yönüyle bir arada tutmaya yetmeyecektir. Bebek duygusal anlamda parçalanmıştır ve bütünleşememe (disintegration) durumundan kurtulmak ve kendini güvende hissedebilmek için bakım veren bir kişiye (çoğu zaman anne) gereksinim duymaktadır. Birçok bebek gözlemi bebeklerin annelerini emerken, sağ ya da sol elleriyle annenin boynuna ve yüzüne dokunduğunu, parmakları ile saçlarını sıkıca kavradığını aktarmaktadır. Bebeğin beden dili ve devinimsel tepkileri anneye tutunabilmek ve güvenli bir bağ tesis edebilmek için atılan ilk adımlar olarak değerlendirilebilir. Gözlemler, annenin bebeğin yanından ayrılması ile ortaya çıkan; ağlayış ve yakarışların annenin bebeği kucağına almasını takiben sona erdiğini aktarmaktadır (Wille, 2014, Battaglia, 2015; Czada, 2012; Frisch, 2012). Bu anlamda, “anne” bebeğin fırtınalı denizlerde sığınılacak limanıdır denilebilir. Öte yandan, bebeğin biyolojik yetersizliği dikkate alındığında, anneye yönelik bir bağlanmanın oluşması da kaçınılmazdır.

Bağlanma kavramı, bebeklerle anne-babaları ya da bakım verenleri arasında kurulan, duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir ilişkinin varlığını ifade etmektedir (Öztürk, 2002). Bağlanma, çocuk ile bakım veren kişi arasında gelişen ilişkide, çocuğun bakım veren kişiyle yakınlık arayışı ile kendini gösteren tutarlılığı ve sürekliliği olan duygusal bir bağ kurma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Kesebir vd. 2011). Bağlanma kuramcılarının göre bağlanmanın türü ve niteliği süt çocukluğu döneminde “güvenli” ya da “güvensiz” olarak bir kez belirlendikten sonra çok az değişiklik gösterir (Hamilton, 2000). Bağlanmanın türü (güvenli-güvensiz) yaşamın erken dönemlerinde belirlenen ve süreklilik gösterdiği düşünülen, kişinin diğer insanlarla ilişki kurma örüntüsünü de şekillendiren bir olgudur.

Bazı çocukların ebeveynlerce kreş veya anaokullarına bırakıldıklarında korku ve üzüntüyle tepki verdikleri, bazılarının ise duygusal olarak hiçbir tepki göstermedikleri görülmektedir (Kasten, 2013, s. 145). Birçok ebeveyn çocuklarının ayrılma esnasında ağlamıyor oluşunu ve şiddetli tepkiler göstermemelerini yanlış yorumlayabilmektedir. Böyle durumlarda ebeveynler çocuklarının “güçlü bir karaktere sahip” olduğu ve çocukları ile aralarında güvenli bir bağın var olduğu yönünde katı bir kanaate sahip olabilirler. Oysaki çocuğun ayrılmaya yönelik sergilediği bu “kayıtsız” davranışlar çocukta ayrılık kaygısının olmadığı anlamına gelmeyebilir. Anksiyete temelde intrapsişik bir sürecin ürünü olarak latent ve örtük bir özellik arz edebilmekte ve kolayca anlaşılabilir (Greet, 2013). Öte yandan, çocuk tarafından sergilenen bu tepkisiz tutum savunma mekanizmalarından izolasyona da işaret ediyor olabilir (Baumeister, vd., 1998). Başka türlü ifade etmek gerekirse, çocuk ayrılmanın verdiği kaygı ve korkunun yıkıcı etkilerinden kendini korumak adına duygusal izolasyona başvurmuş olabilir. Ayrılık kaygısı çocuklar için çoğu kez baş etmeleri gereken büyük bir stres kaynağına dönüşmektedir. Ancak duygularını ifade etmeyi çoğu kez başaramamaktadırlar.

Güvenli bağlanmış çocuk ise ebeveynin yardımıyla güvenli bağlanma temelinde okul öncesi kurum öğretmenleri ile duygusal bir bağ tesis etmek noktasında daha az zorlanacaktır (Kasten, 2013). Örneğin, anne ile bebeklikten itibaren nitelikli iletişim deneyimlerine sahip ve güvenli bir bağ tesis etmiş çocuklar herhangi bir stres durumunda annesinin geri geleceğinin bilincindedir.

Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde dikkat çeken sorunlardan birisi çocuk daha okul öncesi kurumuna adımını atar atmaz, yani alışma evresinde ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına yeni başlayan çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıkları ve ayrılık kaygısı ile baş etmede zorlandıkları bilinen bir gerçektir. Türkiye’de ayrılık anksiyetesi bozukluğunun (AAB) prevalansı 0-17 yaş grubunda yüzde 4 ile %5 aralığında seyretmekte olup, AAB’nin 916.800 ile 1.146.000 çocuğu etkilediği söylenebilir. Bu çocuklar ile beraber okul öncesi dönem çocuklarının büyük bir çoğunluğu da okula alışma evresinde ebeveyninden ayrılmanın yarattığı sarsıcı etkiler ile baş etmede güçlükler yaşamaktadır.

Günümüzde iki-üç yaşlarındaki çocukların kreşteki ilk ve bunu takip eden günlerinin; iç karartıcı, hüzünlü ve acıklı geçtiğini bildiren birçok etnografik, psikanalitik gözlem araştırmaları ve videografi çalışmaları vardır (Eder, 2011; Czada, 2012; Frisch, 2012; Datler vd., 2014; Battaglia, 2015). Bu durum anaokuluna alışma evresi sürecinde olan ve yaşça daha büyük çocuklar için de geçerlidir. Mevcut sorunun üstesinden gelmek için, Almanya’da Berlin (Laewen, Andres & Hedevari, 2003) ve Münih (Winner & Doll, 2013) Uyum Modelleri geliştirilmiş, bu modeller başta Almanya olmak üzere İsviçre (Zürih Sosyal Hizmetler Dairesi Raporu, 2016) ve Avusturya (Datler vd., 2012b) gibi bazı OECD ülkelerinin okul öncesi eğitim sistemlerinde yer almaya başlamıştır (Weissbrodt, 2018). Bu modellerin amacı; çocukların okul öncesi kurumlarda görevli öğretmenler ile güvenli bir duygusal bağ geliştirmelerine katkıda bulunmak, intrapsi-

şik bir süreç olan ayrılık kaygısı ile baş etmede çocuğa destek vermek ve alışma sürecini sistematik bir biçimde yönetebilmek olarak özetlenebilir. İlgili modellerde ebeveynlerin alışma sürecine eşlik etmesi esastır ve çocuğun yeni çevreye, öğretmene aşına olması ve travmatize edilmeksizin uyum sağlaması hedeflenmektedir. Modeller; kayıt ve görüşme evresi, temel evre, ilk ayrılık evresi, dengeleme ve bitiş gibi evrelerden oluşmaktadır (Laewen vd., 2003). Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik bir model önerisi sunan bu çalışmanın kuramsal altyapısını Berlin ve Münih Modellerinin de kuramsal çerçevesini oluşturan Ainsworth ve Bowlby'nin araştırmaları oluşturmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Uyum modelleri ile ilgili yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan yetersiz geçiş ve uyum tecrübelerinin çocukların akademik performans ve duygusal uyum süreçlerini ciddi oranlarda etkileyebilecek yüksek düzeyli stres yaşamalarına neden olabileceğini göstermektedir (NICHD, 2003; Fabian ve Dunlop, 2007; Gunn, 2011; Datler vd., 2012). Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının okul öncesi kurumlarına uyum sürecinde iyi olma halinin (well-being) sağlanması, duygusal bir zedelenmeye maruz kalmaksızın yeni çevreye alışabilmelerini sağlamak noktasında kullanılacak yerli bir uyum modeli henüz bulunmamaktadır. Akdeniz Üniversitesi Kreş ve Anaokullarına Uyum Modeli (KAUM-AKDENİZ) bu boşluğu bir nebze de olsa doldurabilmek için tasarlanmış bir modeldir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına yeni başlayan çocukların; kreş, anaokulu veya anasınına ve buralarda görevli öğretmen, asistan ve diğer yetişkinlere alışma ve uyumunu kolaylaştırmak, geçiş sürecinde olan çocuklar tarafından sıklıkla deneyimlenen ayrılık kaygısını da olabildiğince azaltmak için bir model önerisinde bulunmaktır. Bu amaca hizmet edebilmek için geliştirilen KAUM-AKDENİZ'in başta akademisyenler olmak üzere yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından dikkate alınacağı düşünülmektedir.

ABD, Avrupa ve Türkiye'deki Uyum Modellerine Genel Bir Bakış

Amerika Birleşik Devletleri'nde okula uyum modellerinin son yıllarda yaygınlık kazanmaya başladığı söylenebilir (Petig, 2015). Little ve arkadaşlarının yaptığı kapsamlı bir araştırmada (2016, s. 14f.) ABD'de okulların çocuklara sunduğu uyum programlarının sayısında ılımlı bir artış olsa da bu türden uygulamaların spesifik bir gruba (örneğin düşük sosyo-ekonomik sınıfa) yönelik tasarlandığı, bunların tüm öğrencilerin kullanımına açılması ve yaygınlaştırılmasının gerekliliği vurgulanmakta, bu alandaki çalışmaların sayısının da arttırılması gerektiği belirtilmektedir. ABD'deki uyum modellerinin genel karakteristiğine bakıldığında, Avrupa'da Melanie Klein ile başlayan daha sonra Bick (1964), Bowlby (1969), Diem-Wille (2007), Datler (2012) gibi isimlerin takipçisi olduğu psikanalitik pedagoji ve bunun türevlerinin alt yapısını oluşturduğu modellerden ziyade daha çok aile katılımlı yapılandırılmış etkinliklere dayalı uygulamalar olduğu görülmektedir (Petig, 2015; Little vd., 2016).

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Komisyonu'nun Özel Raporunda (Heckman, 2018, s.5) başta California, Massachusetts ve Batı Virginia eyaletlerinde olmak üzere okul öncesi eğitim kurumlarına yumuşak geçiş olanağı sağlayan çocuk, ebeveyn ve öğretmen katılımına dayanan uygulamaların yaygınlaştırılmasına yönelik adımların atılmaya başlandığı ifade edilmektedir. İlgili raporda (Heckman, 2018) politika yapıcılarının gelecekte erken çocuklukta okul öncesi eğitim kurumlarına geçiş ve uyum süreçlerini destekleyecek etkili politikalar oluşturmak için çaba göstermeleri gerektiğinin de altı çizilmektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere, ABD'de daha çok kıta Avrupa'sında yaygınlık kazanmaya başlamış, kaynağını Ainsworth (1973) ve Bowlby'nin (1969, 1973) aylık anksiyetesi ve bağlanma kuramlarının oluşturduğu uyum modellerine ise pek rastlanmamaktadır.

Avrupa'ya bakıldığında ise özellikle İngiltere'de öğrencilerin farklı bir şehir veya kültüre uyumunu kolaylaştırmaya yönelik uyum modellerinin dikkat çektiği görülmektedir (örn. Risquez vd., 2008; Bridges, 2011; Menzies vd., 2014). Amerika ile benzer şekilde kuramsal alt yapısını bağlanma kuramının (attachment theory) oluşturduğu modellere neredeyse hiç rastlanılmamaktadır.

Kıta Avrupası'nda erken çocukluğa yönelik iki ayrı okula uyum modelinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlardan birisi Berlin Uyum Modeli (Laewen, Andres & Hedevary, 2003) diğeri de Münih Uyum Modelidir (Winner & Doll, 2013). Bu modellerin Almanya'dan sonra özellikle Avusturya ve İsviçre başta olmak üzere ülkemizdeki özel okul öncesi eğitim kurumlarında da yaygınlık kazandığı söylenebilir.

Ülkemizdeki uyum modellerine yönelik uygulamalara bakıldığında birçok özel erken çocukluk eğitim kurumunun kendilerinin tasarlamış oldukları çeşitli programlara yer verdikleri görülmektedir. Bunun dışında, 2016 yılından itibaren UNICEF'in finansal desteği ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından; Okula Uyum Programı kılavuzu (TEGM, 2019), öğretmen etkinlik kitabı, aile el kitabı, aile etkinlik kitabı veya değerlendirme kılavuzu gibi materyallerin de yayınlandığı da bilinmektedir. İlgili Okula Uyum Programının, çocuğu anlamaya ve ona destek olmaya ilişkin girişimlere farklı bir bakış açısı sunduğu ifade edilebilir. Okula Uyum Programının bazı yönleriyle Ekolojik Sistemler Kuramına (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998) dayandığı, çocukların kreş, anaokulu ve anasınıflarına yumuşak bir geçiş yapabilmeleri hususunda belirli faydalarının olduğu da belirtilmektedir (Taşçı ve Sığırtaç, 2014).

Ülkemizde özel erken çocukluk eğitim kurumlarının kendilerinin tasarlamış oldukları uyum programlarını uyguluyor oluşu ilk bakışta olumlu bir gelişme olarak görülebilir ancak bu programlar kendi bütünselliği içerisinde gerek kuramsal gerekse empirik düzlemde ortaya çıkabilecek birtakım metodolojik sorunları da barındırıyor olabilir. Program veya modellerin hazırlanması ve uygulanması süreci kuramsal çerçevesinin belirlenmesinden uygulayıcıların yeterliliklerinin sağlanmasına kadar bi-

limsel ve sistematik bir bakış açısını gerekli kılmaktadır. Başka bir ifadeyle, program ya da model geliştirmek, bunları kamuoyuyla paylaşmak özel kreş veya anaokullarının inisiyatifinde olmaktan ziyade daha çok üniversitelerin misyonu olarak kabul edilmeli, geliştirilecek olan modeller *izlenen ve kontrol edilebilen* bir paradigma (Kuhn, 1995) çerçevesinde ele alınmak durumundadır. Yine aynı şekilde, akademisyen ve karar vericilerin erken çocukluk uyum modellerine yönelik etkili politikalar oluşturmak için eşgüdümlü çalışmaları da gerekmektedir.

UNICEF'in önerdiği Okula Uyum Programının ise geçiş ve uyum sürecindeki çocuğu anlamaya ve ona destek olmaya ilişkin çeşitli etkinlikleri bünyesinde barındıran ve daha çok yönergeler ile işleyen bir model olduğu görülmektedir (TEGM, 2019). Okula Uyum Programı (Okul Öncesi) Kılavuzunda Tanıma-Tanışma Etkinliğine yönelik süreç örneği aşağıdaki gibidir:

Çocuklar çember olur. Öğretmen eline bir top alır ve "Benim adım ... senin adın ne?" diyerek topu gruptaki bir çocuğa verir. Topu alan çocuk kendi adını söyler ve topu başka bir arkadaşına verir. Tüm çocuklar adını söyleyinceye kadar etkinlik devam eder. Etkinliğin ikinci aşamasında "Benim adım ... en çok ... yemeyi severim gibi farklı yönergelerle etkinlik devam eder." (TEGM, 2019, s. 9).

Burada "uyum sürecini" deneyimleyen çocuktan; çember olması, öğretmenin elinden topu alıp, adını söylemesi, sonrasında topu bir diğer çocuğa uzatması beklenmektedir. Hemen ikinci aşamada ise çocuktan beklenen kendini tanıtmasıdır.

Alanyazın tarandığında bir çok araştırma anne veya babanın başta kreş olmak üzere anaokulundan ayrılır ayrılmaz çocukların duygusal uyum süreçlerini ciddi oranlarda etkileyebilecek yüksek düzeyli stres yaşadıklarını, ağlama krizi veya öfke nöbetlerine girdiklerini, okul öncesi öğretmenlerinin teselli çabalarının yetersiz kaldığını, çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıklarını, erken çocuklukta okul öncesi eğitim kurumlarına geçiş ve uyum süreçlerinin olumsuz deneyimlenmesinin çocukta, duygu düzenleme süreçlerine, sosyal uyum ile akademik düzeylerine zarar verebileceğini göstermektedir (NICHHD, 2003; Fabian & Dunlop, 2007; LoCasale vd., 2008; Heiss, 2009; Geiderer, 2010; Gunn, 2011; Czada, 2012; Datler vd., 2012; Frisch, 2012; Xiao, 2015; Kang vd., 2017; Maciel vd., 2018; Crystal vd., 2018; Longobardi vd., 2019). Bazı diğer araştırmalar ise çocuğun yukarıda aktarılan davranışlardan birini göstermese dahi anneden ayrılmının yarattığı içsel gerilimi latent ve örtük olarak deneyimlediklerini ortaya koymaktadır (Bowlby, 1973; Datler vd. 2001, 2008, 2009; Greet, 2013; Battaglia, 2015). Bu bağlamda, hali hazırdaki Okula Uyum Programının (TEGM, 2019) çocuğunun yeni çevreye yumuşak (smooth) bir geçiş yapması ya da ayrılık kaygısıyla başa çıkmasında etkili bir yol olabileceği tezinin sorunlu olduğu ifade edilebilir.

Etrafında henüz bağ geliştiremediği yetişkinlerin (öğretmen, asistan vb.) olduğu, onlarla temasa geçmek, onları tanımak noktasında zamana gereksinimi olan “kaygı yüklü” bir çocuğun: “Çember oluyoruz, Adını söyle, Topu arkadaşına ver. Kendini Tanıt!” gibi yönergeler ve bu doğrultuda tasarlanan etkinlikler aracılığıyla uyumunun sağlanması ne denli mümkün olabilir? Nasıl ki yakın bir zamanda annesini yitirmiş ve travmatize olmuş bir çocuğun dilbilgisi defterinde; geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanın birbirine karıştığı dilbilgisi hatalarını fark ettiğimizde onun Türkçe dilbilgisi dersi ile desteklenmesinden ziyade psikolojik destek ile sağaltımının sağlanması gayretinde oluyorsak, burada da çocukların uyum ile ilgili gereksinimlerini iyi saptayarak bu yönde pragmatik adımlar atmak durumundayız. Hem anaokullarında hem de üç ve üç yaş altı kreş çocuklarında sosyal etkileşim deneyimlerinden önce çocuğun iyi olma halinin sağlanmasını mümkün kılacak modellere yönelmemiz gerekmektedir.

Akdeniz Üniversitesi Kreş ve Anaokullarına Uyum Modeli (KAUM-AKDENİZ)

KAUM-AKDENİZ'in belli başlı iki kuramsal gerekçesinin olduğu söylenebilir. Bunlar; erken çocuklukta ayrılık anksiyetesi olgusu ve bağlanma kuramıdır (Ainsworth (1973; Bowlby, 1969, 1973). Çıkış noktasını daha çok Berlin Uyum Modelinin (Laewen vd. 2003) oluşturduğu KAUM-AKDENİZ birtakım yönleriyle bu modelden ayrılmaktadır. Berlin Uyum Modelinde, modelin işleyişinde önemli ve kurucu bir rol üstlenen okul öncesi öğretmenleri herhangi bir akademik eğitimden geçmemektedir. Berlin Modeli kapsamında çocuk kuruma kayıt olur olmaz, okul öncesi öğretmeni ile ebeveyn arasında çocuğun; yeme içme alışkanlığı, uyku düzeni ve oyun davranışlarının ele alındığı bir görüşme gerçekleştirilmektedir (Laewen vd. 2003). Böylelikle çocuk ile ilgili ilk izlenimler ve çeşitli bilgiler edinilmiş olunur. Bunu takiben de öğretmenin yönlendirmeleri ile uyum modelinin süresi belirlenir ve modelin uygulanmasına geçilir. Ancak ebeveyn ile yürütülen bu görüşmeler neticesinde öğretmen çocuğa yönelik öznel birtakım yargılara sahip olabilir ve çocuk gereğinden az veya fazla bir süreyle uyum modeline tabi tutulabilir. Bu öznel yargıları önemli oranlarda ortadan kaldırmak ve çocuk hakkında daha detaylı bilgi edinebilmek için KAUM-Akdeniz'de: yarı yapılandırılmış görüşme, Demografi Formu ve Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu gibi araçlara başvurulur. Bunun dışında, KAUM-AKDENİZ uygulayıcısı olacak okul öncesi öğretmenleri; Ayrılık Anksiyetesi ve Bağlanma”, Erken Çocuklukta Duygulanım Düzenleme adı altında kuramsal seminerlere ve olgu sunum çalışmalarından oluşan Tartışma Gruplarına katılmak suretiyle eğitimlerini tamamlayacaktır¹. Bununla birlikte KAUM-AKDENİZ'de gerek Berlin gerekse Münich Uyum Modellerinde yer tutmayan algoritmik yani sonuca hızlı ve en etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlayacak bir yol takip edilmektedir. KAUM-AKDENİZ'de okul öncesi öğretmeni Keşif ve Hazırlık Aşamasında uygulayacağı Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Ebeveyn For-

1 Detaylı bilgiler bu çalışmanın “KAUM AKDENİZ Uygulayıcı Sertifika Programı” başlığı altında verilmektedir.

mundan elde ettiği puanlar ile yapılandırılmış görüşmeden edindiği bilgiler doğrultusunda çocuğu ALFA ve BETA programlarına yönlendirebilecektir².

Metodolojik olarak çıkış noktasını Almanya’da geliştirilen Berlin ile Münih Uyum Modellerinden alan, fakat Türkiye’nin kendine özgü dinamiklerinin gözetilmesi suretiyle geliştirilen Akdeniz Üniversitesi Kreş ve Anaokullarına Uyum Modeli’nin (KAUM-AKDENİZ) gelecekte yapılacak araştırmalar için de ön ayak olacağı düşünülmektedir.

KAUM-AKDENİZ sadece ayrılık anksiyetesi bozukluğu tanılı çocuklara yönelik bir model değildir. Bu model aracılığıyla, Avrupa’nın birçok ülkesinde uygulandığı haliyle olabildiğince çok çocuğun kurumlara ve öğretmenlere alışma sürecinde iyi bir başlangıç yapabilmeleri, duygusal bir zedelenmeye maruz kalmaksızın yeni çevreye alışabilmeleri hedeflenmektedir.

KAUM-AKDENİZ, gerek öğretmenlerin model ile ilgili kuramsal bir eğitime tabi tutulmaları gerekse ebeveynlerin uyum modeline oryantasyonu konusunda sağladığı destekleyici seminerler hususlarında getirdiği yeniliklerle özgün bir yapıya kavuşmaktadır. Başka bir ifadeyle, modelin sistematik bir yapı arz etmesi ve işlevsel olabilmesi için uygulayıcıların eğitiminden, modelin uygulanması evresine kadar hiçbir şey şansa bırakılmamaktadır.

KAUM-AKDENİZ, Keşif ve Hazırlık Aşamasından Final Evresine kadar kendi spesifik parametrelerini kullanmaktadır. Model bunun dışında, yeni çevre ve bireylere alışma sürecinde olabildiğince algoritmik yani sonuca hızlı ve en etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlayacak bir yol takip etmektedir. Bu ve benzeri özellikleri ile diğer modellerden ayrılan ve kısa sürelerde optimum çözüm üretmeyi hedefleyen KAUM-AKDENİZ’in ülkemizin bu alandaki önemli bir boşluğunu doldurması beklenmektedir.

“KAUM-AKDENİZ Asistanı-Ebeveyn Buluşması” adı verilen keşif ve hazırlık aşamasının ilk etabında, çocuk hakkında detaylı bilgi edinebilmek için yukarıda da değinildiği gibi Okul Öncesi Kaygı Ölçeği Ebeveyn Formu gibi ölçeklerin (Bkz. Teze ve Arslan, 2016) kullanımına başvurulacaktır. Bu ilk görüşmede, KAUM-AKDENİZ’in iki ayrı sürümü olan ve çocuğa uygulanması planlanan ALFA ve BETA uyum programlarının içeriği hakkında bilgilendirme yapılmaktadır. KAUM-AKDENİZ’in bu yönleriyle hali hazırdaki diğer modellerden metodolojik olarak ayrıldığı ifade edilebilir çünkü çocuğu farklı yönleriyle tanımaya, anlamaya çalışırken diğer modellerin başvurdukları şekliyle salt “görüşme” yürütülmemekte, buna ek olarak ölçek ve demografi formlarının kullanımına da yer verilmektedir. KAUM-AKDENİZ eğitiminden geçmiş uygulayıcı öğretmen, ebeveynlerden onam belgesi edindikten sonra, adeta bir araştırmacı bir kılavuz gibi aileye yol gösterecektir.

KAUM-AKDENİZ’in en önemli bileşenlerinden olan ve ekonomik dinamo işlevi gören “Uygulayıcı Sertifika Programı”nın yürütülmesinde Akdeniz Üniversitesi Eği-

2 Detaylı bilgi “ALFA ve BETA Programları-Keşif ve Hazırlık Aşaması” kısmında verilmektedir.

tim Fakültesinin fiziki olanakları kullanılabilir ve insan kaynağına başvurulabilecektir. Uygulayıcı Yeterlik Belgesine sahip olmak isteyen ülke çapındaki tüm özel okul öncesi eğitim kurumları, bünyelerinde istihdam eden öğretmenleri³ Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Uygulayıcı Sertifika Programına yönlendirmek ve bu asgari koşulu yerine getirmek durumundadırlar. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi veya üniversite bünyesinde hizmet vermek üzere faaliyete geçirecek bir Uygulama ve Araştırma Merkezi yüksek hizmet kalitesi ve inovasyonda sürdürülebilirliğe katkı sağlayacak birimler olarak önemli rol alacaklardır.

KAUM AKDENİZ Uygulayıcı Sertifika Programı

KAUM-AKDENİZ, Akdeniz Üniversitesi tarafından yürütülen Uygulayıcı Sertifika Programına katılmış bu çerçevede; ayrılık anksiyetesi, erken çocuklukta bağlanma, duygu düzenleme becerileri ve son olarak da KAUM-AKDENİZ ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik eğitimler almış öğretmenler tarafından yürütülmesi planlanmaktadır. Okul öncesi öğretmeni veya kreşte görevli öğretmen katıldıkları programın sonunda “KAUM-AKDENİZ Asistanı” unvanına sahip olmuş olacak ve KAUM-AKDENİZ’i Keşif ve Hazırlık aşamasından Final evresine kadar uygulama hakkını elde etmiş olacaktır.

Sertifika Programları her yıl güz, bahar ve ağırlıklı olarak da yaz dönemlerinde hafta sonu kursları şeklinde düzenlenecektir. Sertifika Programına anaokulu, kreş, gündüz bakım evi veya etüt eğitim merkezlerinde kısacası okul öncesi eğitim veren kurumlarda hizmet veren lisanslı öğretmenler başvurabilecektir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler programa bireysel başvuru yapamayacaklardır. Uygulayıcı Yeterlik Belgesine sahip olmak isteyen ülke çapındaki tüm özel okul öncesi eğitim kurumları, bünyelerinde istihdam eden öğretmenleri (en az %50) Akdeniz Üniversitesi Uygulayıcı Sertifika Programına kayıt ettirmek için kurumsal başvuru yapmak durumundadırlar.

Programın uygulanmasında yüz yüze eğitim yöntemine başvurulması planlanmakta olup, uzaktan eğitim ile video derslere yer verilmeyecektir. Dersler 18 kişilik sınıflarda, tartışma grupları da en fazla 9 kişinin katılacağı seminer odalarında gerçekleştirilecektir. Kursların eğitmenleri Eğitim Fakültesinin öğretim üyeleri ve Edebiyat Fakültesinin Psikoloji bölümü öğretim üyelerinden oluşacaktır. Dersler, sabah 08.30’da başlayacak, öğleden sonra 17.20’de sona erecektir. Sabahları; ayrılık anksiyetesi, erken çocuklukta bağlanma, duygu düzenleme becerileri gibi ana konuları aktarıldığı teorik eğitimler verilecek olup, öğleden sonraları ise belli sayıda öğrenci ve iki eğitmenle oluşan tartışma grupları ile dersler yürütülecektir. Öğleden sonra gerçekleştirilecek olan oturumlarda; olgu sunumları, gözlem raporları ve videografi çalışmalarına yer verilecektir. Program, KAUM-AKDENİZ ile ilgili kuramsal ve uygulamaya yönelik yürütülecek dersler ile sona erecektir.

³ Kurumlar, KAUM-AKDENİZ Uygulayıcı Yeterlilik Belgesi’ni elde edebilmek için bünyelerinde istihdam eden öğretmenlerin %50’sinden az olmamak koşuluyla sayısal bir yeterliliğe ulaşmak durumundadır. Bu koşulu yerine getiren kurumlar programa dahil edilirler.

Tablo 1. KAUM-AKDENİZ Ders Programı

Dersler	Ders Saatleri
Sabah Oturumu	
Ayrılık Anksiyetesi ve Bağlanma	08:30-10:20
Erken Çocuklukta Duygulanım Düzenleme	10:30-12:20
Öğle Arası	12:20-13:30
Öğleden Sonra Oturumu	
Tartışma Grupları: Olgü Sunum Çalışmaları	13:30-15:20
Kuramdan Uygulamaya KAUM-AKDENİZ	15:30-17:20
Kapanış	

Katılımcılar yaz ve güz dönemlerinde hafta sonu cumartesi ve pazar günleri yürütülecek olan 1 günlük eğitim programlarından birini tercih edebileceklerdir. Yaz programları temmuz ve haziran aylarında 8 hafta süresince, güz programları ise ocak ve şubat aylarında 8 haftayı kapsayacak şekilde düzenlenecektir. Başvuru sayısının fazla olduğu dönemlerde ilave sertifika programları da hizmete sunulacaktır.

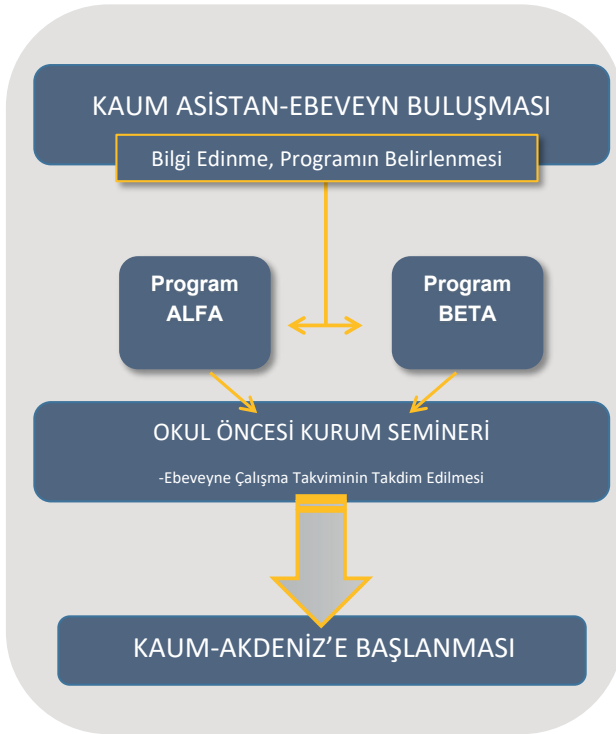
8 saatlik eğitimi tamamlayan öğretmenlerin sertifikaları 1 hafta içinde bağlı buldukları kurumlara kargo ile gönderilecektir. Okul öncesi eğitim kurumları KAUM-AKDENİZ “Uygulayıcı Yeterlik Belgesi”, programa katılan öğretmenler ise “Uygulayıcı Sertifikası” elde edeceklerdir. Akdeniz Üniversitesi onaylı Uygulayıcı Yeterlik Belgesi hiçbir şekilde gerçek ve tüzel kişilere devredilemez, kiraya verilemez bir nitelik arz edecektir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okul öncesi eğitim kurumlarını KAUM-AKDENİZ uygulayıcısı olarak akredite etmek ve bu resmî kurumlarda görevli öğretmenlerin “KAUM-AKDENİZ Asistanlığı” eğitim programına katılımını sağlamak ise Millî Eğitim Bakanlığı ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile fon anlaşması ve iş birliği mutabakatı yapmakla mümkün olabilecektir.

KAUM-AKDENİZ'in Bileşenleri ve Aşamaları

“ALFA ve BETA Programları-Keşif ve Hazırlık Aşaması”

“KAUM-AKDENİZ Asistanı-Ebeveyn Buluşması” adı verilen görüşmede eğitimli öğretmen doğru programın belirlenip, uygulanması konusunda ebeveynlere seçenekleri gösterecek, onlara rehberlik edecektir. KAUM-AKDENİZ ebeveynlere “ALFA” ve “BETA” olmak üzere iki ayrı program sunmaktadır. ALFA programı başta kreş veya anaokulu ve bu kurumlarda görevli öğretmen ve asistanlara alışmak konusunda zorluklar yaşayacağı öngörülen, 4 yaşından küçük geçişin (transition); ayrılık anksiyetesi, ailenin öyküsünde boşanma, anne-baba yoksunluğu ve benzeri durumlar nedeniyle sarsıntılı olacağı olgulara yönelik tasarlanmıştır. Bununla birlikte, ebeveynler çocukla

ilgili dikkat çeken herhangi kaygı verici bir durum olmasa dahi yeni çevreye yumuşak bir geçiş yapmak, okul öncesi kuruma alışma evresinde kaygı ve endişe gibi duyguların ortaya çıkmasını asgari düzeye çekmek ve geçişte optimum bir süreç deneyimlemek arzusunda iseler de ALFA programını tercih edebileceklerdir. BETA programı ise geçiş ve alışma konusunda görece daha az risk taşıdığı öngörülen, ebeveyn görüşmeleri ve uygulanan ölçek sonuçlarından hareketle duygu düzenleme stratejileri hususunda olumlu bir öyküye sahip, ayrılık kaygısıyla başa çıkmada diğer çocuklara kıyasla görece yeterli potansiyeli taşıyan çocuklara yönelik tasarlanmış bir programdır. BETA programının ALFA'dan en önemli farkı süreç olarak daha hızlı işlemesidir.



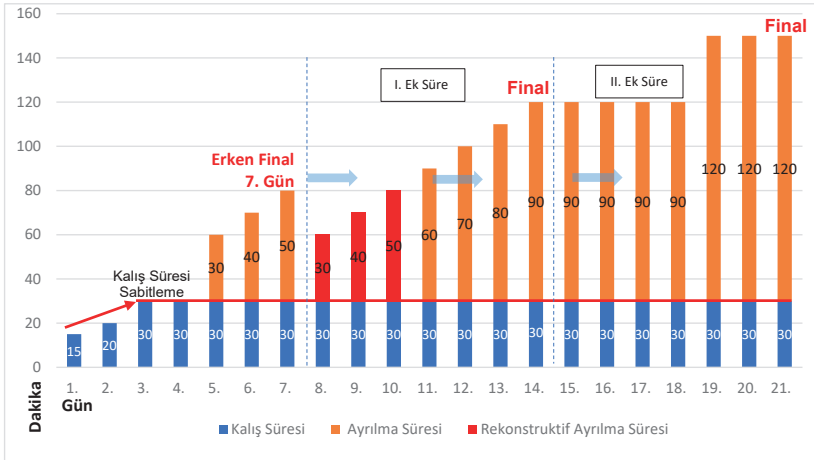
Şekil 1. KAUM-AKDENİZ Keşif ve Hazırlık Aşaması (Exploration and Preparation Phase)

“KAUM-Asistanı-Ebeveyn Buluşması”nu takiben 1 saati kapsayan “Okul Öncesi Kurum Semineri” gerçekleştirilecektir. Bu seminer çerçevesinde ebeveynlere genel hatlarıyla KAUM-AKDENİZ ile ilgili daha çok uygulamaya yönelik bilgiler verilecektir. Seminerin son kısımlarında ebeveynlere uygulanmasında mutabık kalınan programa yönelik “Çalışma Takvimi” takdim edilecektir.

Alfa Programı Aşamaları

ALFA programının evreleri; Keşif ve Hazırlık Aşaması, Kurulum Evresi, Uygulama-Sınama Evresi ve Final Evresi'dir. Çocuk ile ebeveynin kreş veya anaokulunda kalış süresi ve ayrılma denemeleri kademeli olarak arttırılacaktır.

Çocuk ve ebeveyn ilk iki gün 15 ve 20 dakikalık sürelerle kurumda bulunacaktır. Üçüncü gün ve bunu takip eden günler kalış süresi 30 dakikaya (ayrılma süreleri hariç) sabitlenecektir. Bu zaman diliminde çocuk kendisi için yeni olan çevreyi keşfedecek, dilediği etkinliğe katılıp, çeşitli oyunları oynayabilecektir. Çocuk anneden bağımsız bir oyun grubuna ya da etkinliğe katılabilecek, anne ise edilgen bir rol üstlenecek, izleyici olmakla yetinecektir.



Grafik 1. ALFA Programı Günlere Göre Çocuğun Kurumda Kalış ve Ayrılma Süreleri

Bunu takiben, çocuk beşinci gün 30 dakika ile sınırlı ilk ayrılma deneyimini yaşayacaktır. 30 dakika anne ile birlikte geçirilen süreye 30 dakika ayrılma deneyimi eklenecektir. Beşinci gün çocuğun toplamda kurumda kalış süresi 60 dakika olacaktır (Bkz. Grafik 1).

Ebeveynden ayrı kalma deneyimleri, takip eden iki gün 10'ar dakikalık uzatmalar ile 40, 50 dakika şeklinde olmak durumundadır. Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmede çocuğun alışma sürecinin küçük aksaklıklar olsa dahi sağlıklı ve optimal bir biçimde seyrettiği kanaati oluşursa yedinci günün sonunda KAUM-AKDENİZ sona erdirilecektir. Üç ayrılma deneyiminde (5, 6 ve 7. günler) çocuk ebeveynin arkasından gidiyor, ağlama krizleri gerçekleşiyor ve teselli olmuyor ise çocuğa "I. Ek Süre" tanınacaktır. Bu ek sürenin ilk gününde yani sekizinci gün üç günlük "Rekonstruktif

Ayrılma Süresi” devreye girecektir. Burada ayrılma süresi yeniden yapılandırılacak ve 5. günde olduğu haliyle 30 dakikaya düşürülecek, takip eden iki gün 10’ar dakikalık artışlar ile uzatılacaktır. On dördüncü gün yapılan değerlendirmede çocuğun alışma sürecinin sağlıklı bir biçimde seyrettiği kanaati oluşursa on dördüncü günün sonunda FİNAL yapılacaktır. Öğretmen ve ebeveynin kanaati aksi yönde ise veya ebeveyn çocuğunun yeni çevreye yumuşak (smooth) bir geçiş yapması isteminde ise yedi günden oluşan “II. Ek Süre” devreye sokulacaktır. Böylelikle yirmi birinci günün sonunda KAUM-AKDENİZ Final Evresi ile sona erdirilecektir.

ALFA Kurulum Evresi (Installation Phase)

ALFA programının, keşif ve hazırlık aşamasını geride bıraktıktan sonraki ilk evresi “Kurulum Evresi” dir (Installation Phase). Bu aşamada çocuk ve ebeveyn (büyük olasılıkla anne) kuruma geldikten sonra birlikte oyun veya emekleme odasına (model, anaokulunda uygulanacak ise sınıfa) giriş yapacaktır. Dört gün sürecek bu evrede çocuk “odak çocuk” (focus child) olarak nitelendirilecektir. Öğretmen edilgen bir pozisyon alacak, odak çocuk ile ebeveyn arasında cereyan eden etkileşimin doğrudan bir parçası olmayacak, çocuğu olabildiğince detaylı gözlemlemek işini üstlenecektir. Bu süre zarfında ebeveyn ile çocuk birlikte kreşi (veya anaokulunu) keşfedecek ve gündelik hayatlarında olduğu şekliyle diledikleri bir oyunu oynayacak, keyifli vakit geçireceklerdir. Öğretmen gözlemler aracılığıyla, ikinci günü geride bıraktıktan sonra odak çocuğun süreç içerisinde ilgi duyduğu araç veya oyuncakları belirleme fırsatı yakalayacaktır. Bundan sonra yapılması gereken çocuğa itinalı yaklaşmak suretiyle iletişime girmek olacaktır. Öğretmen ilk iletişim girişiminde (üçüncü gün) çocukla göz teması kurmak, konuşma esnasında dizleri kırıp onun seviyesine inmek durumundadır. Öğretmen gözlemler sonucu farkına vardığı çocuğun oynamaktan zevk aldığı bir oyuncacı çocuğa uzatarak: “Bununla oynamak ister misin? Al bakalım” ifadesine başvurarak bir teklifte bulunacak böylelikle iletişim kurmak için ilk adım da atılmış olacaktır. Çocuğun oyuncacı kabul etmesinin ardından öğretmen: “Güzel bir oyuncak değil mi, istediğin kadar oynayabilirsin” dedikten sonra oradan uzaklaşacaktır. Çocuk oyuncacı almak konusunda direnç gösterir ise öğretmen oyuncacı nazikçe çocuğun yanına bırakacak ve oradan ayrılacaktır. Yukarıda betimlenen ve öğretmenin çocuk ile iletişime girmek konusunda başvurduğu bu girişimler elbette yegâne yol olarak görülmemelidir. Berlin Modelinde (Laewen vd. 2003) olduğu haliyle öğretmen bir kutu oyunu getirip, birlikte oynamayı da teklif edebilir. Burada dikkat edilecek husus öğretmenin ısrarcı bir tavırdan kaçınmak durumunda olmasıdır. Ebeveynin görevi çocuğun bu yeni çevrede kendisini güvende ve huzur içinde hissetmesidir. Bunun dışında, çocuk diğer çocuklar ile oynamaya zorlanmamalı ve anneden uzaklaştırılmamalıdır. Çocuk annesinin tüm ilgi ve dikkatinin kendi üzerinde olduğunu ve her an yanı başında olduğunu bilmek durumundadır. Çocuğun akranları ile iletişim kurma ve bir oyuna dâhil olma isteği elbette yerine getirilecektir. Burada esas olan ebeveynin çocuğun yanı başında olması, çocuğun kendisini güvende hissetmesini sağlamasıdır. Bu evre-

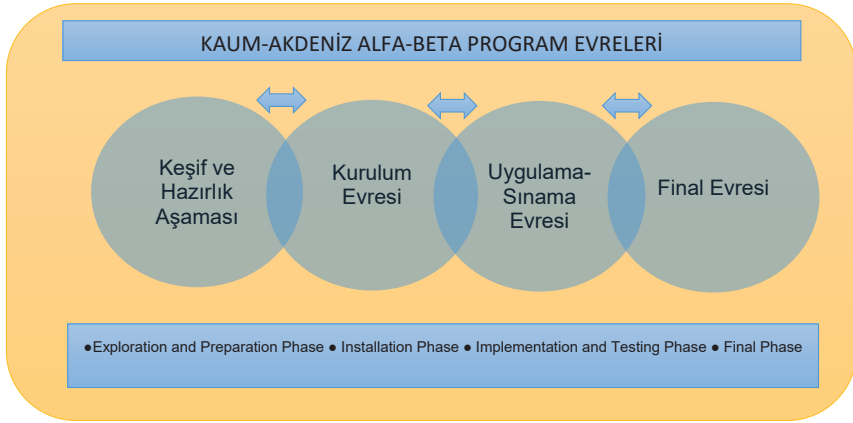
de ebeveyn ile çocuk 5'er dakikalık küçük ayrılma deneyimleri (su alıp dönmek gibi) yaşayabilir. Bu küçük girişimler Uygulama-Sınama Evresi'ne geçişi destekleyecektir.

ALFA Uygulama-Sınama Evresi (Implementation and Testing Phase)

KAUM-AKDENİZ ALFA sürümünde beşinci günden itibaren bir sonraki evre olan Uygulama-Sınama Evresi'ne geçiş yapılır. Bu evrede öğretmen edilgen konumdan etken özne konumuna geçecek, çocuğun güvenini kazanabilmek için çocuk ile kutu oyunları, puzzle gibi oyunlar oynamaya, çocuğa öğle yemeğinde yardımcı olmaya vb. başlayacaktır. Ebeveyn ise daha edilgen bir tutum sergileyecek fakat çocuk öğretmeni kabullenmek hususunda zorlanıyorsa aktif olarak müdahale de bulunacaktır. Burada önemli olan ebeveynin çocuktan gelen sinyalleri doğru takip edebilmesi ve bu yönde doğru tepkiler verebilmesidir. Uygulama-Sınama Evresi'nin en önemli aşaması olarak kabul edebileceğimiz beşinci gün çocuk ebeveyninden ilk kez ayrılacaktır. Berlin Modelinde olduğu haliyle (Laewen vd. 2003) çocuktan vedalaşarak kurum içinde başka bir odaya alınacak olan ebeveyn yaklaşık 30 dakika sonra sınıfa geri dönecektir. Ebeveynin kurumu terk etmemesi ve yakında bulunmasının nedeni bir gereksinim ya da olası bir kriz anında ebeveynin ulaşılabilir olmasıdır. İlk ayrılma aynı zamanda ilk sınamadır. Çocuğun vedalaşma sonrasında göstereceği tepkiler KAUM-AKDENİZ ALFA sürümünün süresinde değişiklik yapmayı zorunlu kılabilir. Çocuk vedalaşma sonrasında bağımsız bir şekilde hareket edebiliyor, ayrılma deneyimi çocuk için huzursuz bir hal almıyor ise KAUM-AKDENİZ ALFA yedinci günün sonunda sonlandırılır. Şayet çocuk ayrılma sonrasında ebeveyni takip etmeye çalışıyor, öğretmenin teselli çabaları yersiz kalıyor ise uyum süresi üç haftaya kadar uzatılabilmektedir.

ALFA Final Evresi

Uygulama-Sınama Evresi, çocuğun öğretmeni ile ilk duygusal bağı kurması ile tamamlanmaktadır. Araştırmalar (Laewen vd. 2003) çocukların ayrılmaya karşı protestolarının ilerleyen günlerde de devam edebileceğini ancak öğretmen tarafından hızlıca teselli edilebildiklerini göstermektedir. Uygulama-Sınama evresinin sona ermesi ve stabilizasyonun sağlanmasından sonra ebeveynler artık rutin hayatlarına dönmüş olacaklardır. Final evresinde öğretmen-çocuk arasında bir bağın tesis edilmiş olması beklenmektedir. Bununla birlikte, ortaya çıkabilmesi olasılık dâhilinde olan kriz anlarında ebeveynlerin ulaşılabilir olması önem arz etmektedir.

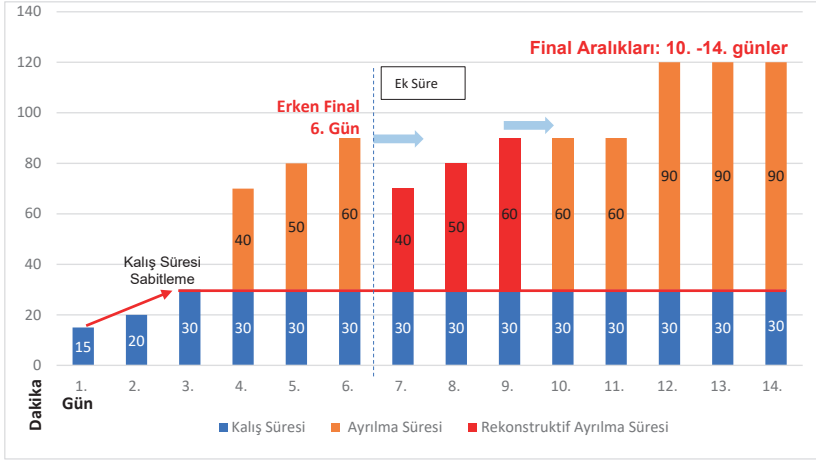


Şekil 2. KAUM-AKDENİZ ALFA VE BETA Programlarının Evreleri

Beta Programı

KAUM-AKDENİZ Keşif ve Hazırlık Aşamasının ilk basamağı olan KAUM-AKDENİZ Asistan- Ebeveyn Buluşmasında yapılan görüşmeden ve çocuğa yönelik uygulanan ölçeklerden elde edilen sonuçlar çocukta özellikle ayrılık kaygısıyla baş etme hususunda ılımlı bir tabloya işaret ediyor ise BETA programının yürütülmesine karar verilebilir. Ancak burada KAUM Asistanı (öğretmen) çocuğa en uygun programın belirlenmesinde baskın (dominant) bir rol oynamamalı, çocuğu en iyi tanıyanın anne veya baba olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Keşif aşamasının amacının çocuğun okul öncesi kuruma alışmasında refahının (Metin ve Özaydın, 2016: 9) ve iyi olma halinin sağlanması ve bu yönde onun için en uygun programın belirlenmesi olduğu unutulmamalıdır. Beta programının evreleri biçimsel olarak ALFA ile aynı olup bunlar; Keşif ve Hazırlık Aşaması, Kurulum Evresi, Uygulama-Sınama Evresi ve Final Evresi'dir. İlk evre olan Keşif ve Hazırlık Aşaması süreç ve içerik olarak ALFA ile ortak özelliklere sahip olduğundan burada bir kez daha değinilmeyecek, diğer evrelere değinilecektir.

Çocuk ve ebeveyn ilk üç gün sırayla: 15, 20, 30 dakikalık sürelerle kurumda ayrılma deneyimi yaşamaksızın bulunacaktır. Bunu takip eden günler kalış süresi 30 dakikaya (ayrılma süreleri hariç) sabitlenecektir. Dördüncü gün 40, beşinci ve altıncı günler sırasıyla 50 ve 60 dakikalık ayrılma deneyimleri yaşanacaktır. BETA programının ALFA'ya kıyasla daha katı (hard-robust) bir geçiş sağladığı söylenebilir. Program, öğretmen tarafından yapılan değerlendirmede alışma sürecinin küçük aksaklıklar olsa dahi optimal bir biçimde seyrettiği kanaati oluşursa altıncı gün Final Evresi ile sonuçlandırılacaktır.



Grafik 2. BETA Programı Günlere Göre Çocuğun Kurumda Kalış ve Ayrılma Süreleri

Üç ayrılma deneyiminde (4, 5 ve 6. günler) çocuk ebeveynin arkasından gidiyor, ağlama krizleri gerçekleşiyor ve öğretmen tarafından teselli olmuyor ise çocuğa Ek Süre tanınacaktır. Bu ek sürenin ilk gününde yani yedinci gün ALFA'da olduğu haliyle üç günlük "Rekonstruktif Ayrılma Süresi" (40, 50, 60 dk.) devreye girecektir. Süreç ayrılma deneyimlerinin belirli oranlarda artması ile devam edecek, onuncu gün ile on dördüncü gün arasında öğretmenin değerlendirmeleri ışığında uygun görülürse FINAL evresi yapılacaktır.

BETA Kurulum Evresi

KAUM-AKDENİZ BETA sürümünün kurulum evresi ALFA programından bir gün daha kısa olacak formatta yani üç günlük bir süreç olarak tasarlanmıştır. Üç günlük süre zarfında çocuk yine "odak çocuk" olarak nitelendirilecektir. ALFA ile benzer bir biçimde öğretmen edilgen bir pozisyon alacak, odak çocuk ile ebeveyn arasındaki etkileşimin dolaylı bir parçası olmak kaydıyla çocuğu olabildiğince detaylı bir biçimde gözlemleyecektir. Bu süre zarfında çocuk ve ebeveyn ise kreşte (veya anaokulunda) yer alan öğrenme merkezlerini, materyalleri, ve oyuncakları, keşfedecek, birlikte zaman geçireceklerdir.

Öğretmen birinci günü geride bıraktıktan sonra odak çocuğun süreci içerisinde ilgi duyduğu araç veya oyuncakları kayıt altına almış olacaktır. ALFA programından farklı olarak öğretmen üçüncü gün yerine ikinci gün çocuk ile iletişimde bulunmak için çeşitli adımlar atacaktır. Öğretmenin iletişim stratejileri ALFA programında betimlendiği gibidir.

BETA Uygulama-Sınama Evresi

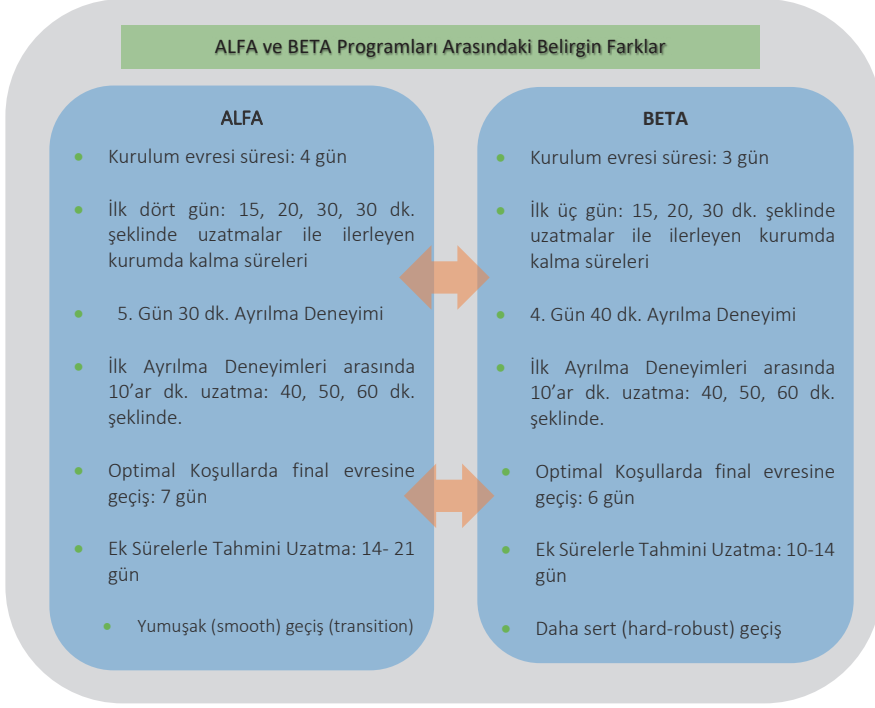
KAUM-AKDENİZ BETA sürümünde dördüncü günden itibaren bir sonraki evre olan Uygulama-Sınama Evresi'ne geçiş yapılır. ALFA programı ile benzer şekilde bu evrede öğretmen edilgen konumdan aktif konuma geçecek, çocuğun güvenini kazanabilmek için çocuk ile kutu oyunları, puzzle gibi oyunlar oynamaya, çocuğa öğle yemeğinde yardımcı olmaya vb. çalışacaktır. BETA Uygulama-Sınama Evresi'nin ilkeleri ALFA sürümüyle büyük oranda örtüşmektedir. BETA programının ALFA'dan ayrılan en önemli yönü niceliksel farklarda yatmaktadır. BETA'da ebeveyn çocuktan dördüncü gün vedalaşmak suretiyle başka bir odaya alınacak, yaklaşık 40 dakika sonra sınıfa geri dönecektir.

Çocuğun vedalaşma sonrasında göstereceği tepkiler KAUM-AKDENİZ BETA sürümünün süresinde değişiklik yapmayı zorunlu kılabilir. Çocuk vedalaşma sonrasında bağımsız bir şekilde hareket edebiliyor, ayrılma deneyimi çocuk için huzursuz bir hal almıyor ise KAUM-AKDENİZ BETA altıncı günün sonunda sonlandırılır. Şayet çocuk ayrılma sonrasında ebeveyni takip etmeye çalışıyor, öğretmenin teselli çabaları yersiz kalıyor ise uyum süresi 14 güne kadar uzatılabilmektedir.

BETA Final Evresi

BETA Final Evresi ile ALFA Final Evresi arasında gerek ilkesel gerek içerik olarak bir fark bulunmamaktadır. Uygulama-Sınama Evresi'nin sona ermesi ve stabilizasyonun sağlanmasından sonra ebeveynler rutin hayatlarına döneceklerdir. Final Evresi'nde artık öğretmen-çocuk arasında bir bağın tesis edilmiş olması beklenmektedir. Aksi bir durumun yaşanması, beklenmeyen bir krizin patlak vermesi durumunda ebeveynler temkinli olmak ve ulaşılır olmak durumundadır.

ALFA ve BETA Programları Arasındaki Belirgin Farklar



Şekil 3. ALFA ve BETA Programları Arasındaki Belirgin Farklar

Sonuç

Bu çalışma kreş ve anaokuluna yeni başlayan, farklı biçimlerde olsa da (Bkz. Sosyal vd., 2005) doğası gereği güçlü bir bağ tesis ettiği ebeveynlerinden veya bakımından sorumlu kişilerden ayrılmak suretiyle yeni bir çevre ile temas etmek ve gerek öğretmenleri gerekse akranları ile birçok yeni sosyal etkileşim deneyimleri yaşamak durumunda olan okul öncesi dönem çocuklarının içsel yaşantılarını destekleyici bir Uyum Modeli önerisinde bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, çocuğun yeni çevreye yumuşak bir geçiş yapmasını kolaylaştıran, başta öğretmen olmak üzere asistan ve akranları ile güvenilir bir bağ tesis edebilmesini destekleyen ve her şeyden önce çocuğun ebeveynine yönelik deneyimlediği ayrılık kaygısı ile baş etmesini destekleyici iki Uyum Modelinin (Berlin ve Münih) ön plana çıktığı görülmektedir. Ebetteki bu modeller kendi bütünselliği içinde uyum sürecindeki çocukların içsel dinamizmine ve uyuma yönelik yaşantılarına önemli katkılar sağlamaktadır (Datler, vd., 2012). Ancak

birçok program, model ya da yöntem uyarlanabilir (adaptive) ve inovasyonla önemli ölçülerde değiştirilip, geliştirilebilir bir nitelik arz etmektedir (Adolph vd., 2014).

Ayrılık kaygısıyla başa çıkmaya yönelik bir model önerisi olarak KAUM-AKDENİZ her şeyden önce kuramsal olarak Ainsworth (1973) ve Bowlby'nin (1969, 1973) Bağlanma Kuramı ve Ayrılık Kaygısı Kuramına dayanmaktadır. KAUM-AKDENİZ bununla beraber, Berlin ve Münih Modellerinin güçlü ve işlevsel yönleri ile görece zayıf noktalarını bir inovasyon paradigmasına bağlı kalarak ele almış ve nihai halini almıştır.

Çalışmada da yer yer dile getirildiği üzere, kaynak modellerde yer tutmayan çeşitli bileşenlere yer verilmiştir. "Keşif ve Hazırlık Aşaması" olarak nitelendirilen ilk basamakta nitel veri toplama araçlarına başvurmak yoluyla çocuğu derinlemesine tanımak için bir olanak sağlanmıştır. Yine her iki kaynak modelde uygulayıcılar kuramsal ve uygulamaya yönelik akademik eğitimden geçmezken, öneri modelde üniversite bünyesinde gerçekleştirilmesi planlanan disiplinler arası bir eğitim programının çerçevesi belirlenmiştir.

Elde edilen bu bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir. KAUM-AKDENİZ bir yandan ülkemiz erken dönem çocuk gelişim politikasına hizmet edebilmek için tasarlanmaya çalışılmış bir Model önerisi olarak ele alınabilir. Başka çalışmalar ile beraber geliştirilebilir veya bu alanda çalışan bilim insanlarının destekleri ile daha etkili bir model haline getirilebilir. Diğer yandan ise model bu hâliyle uluslararası yayınlarla tanıtılarak belirli ölçülerde kazanımlar elde edilebilir.

Kaynakça

- ADOLPH S, Tisch M, Metternich J. (2014). Challenges and Approaches to Competency Development for Future Production. *Journal of International Scientific Publications – Educational Alternatives* 12:1001–10.
- AINSWORTH, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Cardwell & H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 3, pp. 1-94) Chicago: University of Chicago Press.
- AKMAN, Y. (1987). Anaokulu Çocuklarında Görülen Ayrılık Kaygısının Giderilmesine Farklı Oyun Tekniklerinin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı: Ankara.
- BATTAGLIA, Marco & Touchette, Evelyne & Garon-Carrier, Gabrielle & Dionne, Ginette & Côté, Sylvana & Vitaro, Frank & Tremblay, Richard & Boivin, Michel. (2015). Distinct trajectories of separation anxiety in the preschool years: Persistence at school entry and early-life associated factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 57. 10.1111/jcpp.12419.

- BAUMEISTER, R.F., Dale, K. and Sommer, K.L. (1998). Freudian Defense Mechanisms and Empirical Findings in Modern Social Psychology: Reaction Formation, Projection, Displacement, Undoing, Isolation, Sublimation, and Denial. *Journal of Personality*, 66, 1090-1092.
- BICK, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training, İçinde: Briggs, A. (2002): *Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the Centenary of Esther Bick.* Karnac: London, s. 37.
- BRONFENBRENNER U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U., Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental processes: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. doi:10.1037/0033-295x.101.4.568
- BRONFENBRENNER, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: Wiley.
- BOWLBY, J. (1969) *Attachment and loss. Vol 1. Attachment.* New York: Basic Books. [MHB, DAK] Google Scholar
- BOWLBY, J. (1973) *Attachment and loss. Vol. II. Separation: anxiety and anger.* New York: Basic Books. [MM] Google Scholar
- BRIDGES, W. (2011). *Managing Transitions: Making the Most of Change* [Kindle Edition] Nicholas Brealey Publishing; 3rd Revised edition edition
- CARICASOLE, V., Di Bernardo, I., Varinelli, A., Galimberti, C., Zanello, R., Bosi, M., Terence, A., Ketter, Caterina A. Viganò, Bernardo Dell'Osso (2019). Anxiety disorders anticipate the diagnosis of bipolar disorder in comorbid patients: Findings from an Italian tertiary clinic. *Journal of Affective Disorders.* Volume 257, 1 October 2019, Pages 376-381.
- CZADA, Sylvia (2012). *Ein Kind voller Unruhe und Rastlosigkeit – Über die Schwierigkeiten der Eingewöhnung eines Kleinkindes in die Kinderkrippe aufgrund des Einflusses ambivalenter Gefühle der Bezugs- und Betreuungspersonen. Eine Einzelfallstudie über das Erleben von Trennung und Getrenntsein eines Krippenkindes.* Masterthesis, University of Vienna.
- CRYSTAL I. BRYCE, Priscilla Goble, Jodi Swanson, Richard A. Fabes, Laura D. Hanish & Carol Lynn Martin (2018) *Kindergarten School Engagement: Linking Early Temperament and Academic Achievement at the Transition to School, Early Education and Development*, 29:5, 780-796, DOI: 10.1080/10409289.2017.1404275
- DATLER, W. (2009). Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über: Esther Bick: Die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): *Einblicke in die Tiefe – Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen.* Klett-Cotta; Stuttgart, 41–66.

- DATLER, W., Datler, M., Hover-Reisner, N., Trunkenpolz, K. (2014). Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications*, Vol. 17, 195-214
- DATLER, W., Ereky, K, Strobel, K. (2001). Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. W. Datler, A. Eggert-Schmid Noerr, L. Winterhager-Schmid (Eds.), *Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, Vol. 12, Psychosozial-Verlag, Gießen (2001), pp. 53-77.
- DATLER, W., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K. u.a. (2008). Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.): *Triangulierung – Lernen, Denken, Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Brandes & Apsel: Frankfurt, 85-109
- DATLER, W., Stevens, E., K., Reisner, N, Malmberg, L., E., (2012a). Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behav Dev.* 2012 Jun; 35(3): 439–451.
- DATLER, W., Funder, A., Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2012b). Eingewöhnung von Krippenkindern: Forschungsmethoden zu Verhalten, Interaktion und Beziehung in der Wiener Krippenstudie. In S. Viernickel, D. Edelmann, H. Hoffmann, A. König (Hrsg.), *Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele* (S. 59-73). München: Ernst Reinhardt.
- DELICE, M.A, Tabo, A., Alataş, G., Atagün, M.İ. (2015). Panik bozukluğu olan hastalarda Eksen I ve Eksen II eştanısı açısından cinsiyet farklılıkları. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 2015; 28(1):58-65
- DIEM-WILLE, G. (2007). Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion. Kohlhammer: Stuttgart.
- DINKELAKER, J., Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EDER, K. (2011). Videographie im Forschungsprojekt die „Wiener Kinderkrippenstudie“. Eine Studie zur Konzeption und zum Einsatz einer eigens entwickelten Form von Videobebachtung und Videoanalyse unter forschungsmethodischer Perspektive. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERSAN, C. (2020). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation, *The Journal of General Psychology*, 147:1, 18-42, DOI: 10.1080/00221309.2019.1609897.
- FABIAN, H., Dunlop, A., W. (2007). *Childhood Development: Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School*, The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- FERIANTE, J., Bernstein, B. (2020). Separation Anxiety. İçinde: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.

- FLICK, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London/ Thousand Oaks, CA/ Dehli: Sage.
- FRISCH, KATHARINA (2012). „Kinder müssen loslassen – Mütter aber auch! Die Bedeutung der Trennung für das Kind und die Mutter im Eingewöhnungsprozess in die Kinderkrippe“. Masterthesis, University of Vienna.
- GEIDERER, D. (2010). „Soziale Ungleichheit und Qualität in Kinderkrippen am Beispiel der Wiener Kinderkrippenstudie“ Masterthesis, University of Vienna.
- GESI, C., Abelli, M., Cardini, A., Lari, L., Di Paolo, L., Silove, D., & Pini, S. (2016). Separation anxiety disorder from the perspective of DSM-5: Clinical investigation among subjects with panic disorder and associations with mood disorders spectrum. *CNS Spectrums*, 21(1), 70-75. doi:10.1017/S1092852914000807
- GOES, F.S., (2015). The importance of anxiety states in bipolar disorder. *Curr Psychiatry Rep*. 2015 Feb;17(2):3. doi: 10.1007/s11920-014-0540-2.
- GREET, Vanaerschot (2013). Working with interpersonal and intrapsychic anxiety through the empathically attuned therapeutic relationship, *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 12:1, 3-15, DOI: 10.1080/14779757.2013.767749
- GROSS, J.J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland & L. Feldmann Barrett (Eds.) *Handbook of Emotions*. (3rd Ed.). (S. 497-512). New York: Guilford.
- GUNN, J., B. (2011). Early childhood education: The likelihood of sustained effects,” in *The pre-K debates: Current controversies and issues*, eds. E. Zigler, W. S. Gilliam, and W. S. Barnett, Baltimore: Paul H Brookes Publishing, 200-205.
- HAMILTON CE. (2000) Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Dev* 2000; 71:690-694.
- HAMPL, S. (2013). *Die Videointerpretation von Fernsehshows und Musikvideos. Ausgewählte Fallbeispiele zur methodologischen Erweiterung der dokumentarischen Methode*. Dissertation, Universität Wien.
- HECKMAN, J. (2018). *Transitions and Alignment From Preschool To Kindergarten*. Special Report, Education Commission of the States. <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Transitions-and-Alignment-From-Preschool-to-Kindergarten.pdf> Erişim Tarihi: 14.06.2020.
- HEISS, E. (2009). *Allein auf weiter Flur Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen und dessen Auseinandersetzung mit dem Erleben der Trennung von primären Bezugspersonen*. Wien, im September 2009, Master's Thesis
- IHLE W, Esser G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychol Rundsch* 2002; 53: 159 – 169
- JOYCE PR. (1984). Parental bonding in bipolar affective disorder. *J Affect Disord* 1984; 7:319-324.

- KANG, J., Horn, E.M. & Palmer, S. Influences of Family Involvement in Kindergarten Transition Activities on Children's Early School Adjustment. *Early Childhood Educ J* 45, 789-800 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0828-4>
- KASTEN, H. (2013). 0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. 4. Baskı. Germany: Berlin Cornelsen Schulverlage GmbH.
- KESEBİR S., Kavzoğlu S.Ö, Üstündağ, M.F. (2011). Bağlanma ve Psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2011; 3(2):321-342.
- KNOBLAUCH, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In: Knoblauch, H. et al. (Edts.): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH., 69-83.
- KÖKÇÜ F, Kesibir S. (2010). İki uçlu olgular ve çocuklarında bağlanma biçiminin mizaç, kişilik ve klinik özellikler ile ilişkisi: kontrollü bir çalışma. *Türk Psikiyatri Derg* 2010; 21:309-318.
- KUHN, T. S. (1995) *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, çev. Nilüfer Kuyaş, 4. Basım, İstanbul: Alan Yayıncılık
- LAEWEN, A., Beate, A., Hedervari, E. (2003). *Die ersten Tage - Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. BELTZ. ISBN 978-3-407-56212-8.
- LAMMERS, C.H. (2011). *Emotionsbezogene Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- LAZAR, R.A. (2000). Säuglingsbeobachtung und Säuglingsbehandlung. In: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen- Psychoanalyse*, Heft 108. Brandes & Apse Verlag, 399- 418.
- LAZAR, R.A., Lehmann, N., Häußler, G. (1986). Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings*. Frommann – Holzboog: Stuttgart, 185-211
- LITTLE, M., H., Vogel, C., L., Curran, F.C. (2016). Facilitating the Transition to Kindergarten: What ECLS-K Data Tell Us about School Practices Then and Now. *AERA OPEN*. <https://doi.org/10.1177/2332858416655766>.
- LOCASALE-CROUCH, J., Mashburn, A., Downer, J., & Pianta, R.C. (2008). Pre-Kindergarten teacher's use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.06.001>
- LONGOBARDI C, Settanni M, Prino LE, Fabris MA and Marengo D (2019) Students' Psychological Adjustment in Normative School Transitions From Kindergarten to High School: Investigating the Role of Teacher-Student Relationship Quality. *Front. Psychol.* 10:1238. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01238
- MACIEL M. Hernández, Nancy Eisenberg, Carlos Valiente, Tracy L. Spinrad, Rebecca H. Berger, Sarah K. VanSchyndel, Marilyn S. Thompson, Jody Southworth & Kassondra M. Silva (2018) Balance in Positive Emotional Expressivity Across School Contexts Relates to Kindergartners' Adjustment, *Early Education and Development*, 29:1, 1-13, DOI: 10.1080/10409289.2017.1364946

- MENZIES, J L., Baron, R (2014). International postgraduate student transition experiences:the importance of student societies and friends. *Innovations in Education and Teaching International*, 51 (1), s. 84-94.
- METİN, B., Özyayın, M.M. (2016). *Çalışma ve Refah (İkinci Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- NOYES R Jr, Hoehn-Saric R. (1998). Panic disorder and agoraphobia: In: *The Anxiety Disorders*. Cambridge, England: Cambridge University Press; 1998; 86-157.
- NICHHD (2003). Early Childcare Research Network Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten. *Child Development*, 74:976–1005.
- OKYAY, L. (2008). 6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyo-kültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trakya Üniversitesi).
- ÖZTÜRK MO. (2002). Ruh sağlığı ve Bozukluklar, Nobel Tıp Kitapevleri, s:566-570, Ankara.
- PATTON, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- PAVLOVA, B., Perlis, R., Mantere, O., Sellgren, C., Isometsä, E., Mitchell, P., . . . Uher, R. (2017). Prevalence of current anxiety disorders in people with bipolar disorder during euthymia: A meta-analysis. *Psychological Medicine*, 47(6), 1107-1115. doi:10.1017/S0033291716003135
- PETIG, Copeman, A., M. (2015). The transition to kindergarten: factors associated with a positive adjustment. *Graduate Theses and Dissertations*. 14797, <https://lib.dr.iastate.edu/etd/14797> Erişim Tarihi: 14.06.2020.
- PINAR, Y. (2016a). *Interaktion, Emotion und Sprache: Unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs im Kindergarten*. Lit Verlag (15. Juni 2016).
- PINAR, Y. (2016b). Anaokulunda sosyal etkileşim, duygu ve dil – ikinci dil edinimi ekseninde bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 29-51. [Online]: <http://www.enadonline.com> <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s2m>
- PINI, S, Abelli, M, Mauri, M, et al. (2005). Clinical correlates and significance of separation anxiety in patients with bipolar disorder. *Bipolar Disord*. 2005; 7(4): 370–376
- RISQUEZ, A, Moore, S., Morley, M (2008). Welcome to college? Developing a richer understanding of the transition process for adult first year students using reflective written journals, *Journal of College Retention*, 9 (2), s. 183-204.
- SHEAR MK, Jin R, Ruscio AM ve ark. (2006) Prevalance and correlates of estimated DSM-IV child and adult separation anxiety disorder in the National Comorbidity Survey Replication. *Am J Psychiatry*, 163: 1074- 1083.
- SOYSAL, A., Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., Şenol, S. (2005). Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış. *Klinik Psikiyatri* s. 88-99.

- SOZIALDEPARTEMENT ZÜRİCH (2016). Stadtzürcher Eingewöhnungsmodell-Konzept zur Übergangsgestaltung von der Familie in die Kita. Geschäftsbereich Kinderbetreuung.
- STRAUSS, A. & Corbin, J. (2014). Basics Of Qualitative Research Techniques. New York: Sage Publications.
- ŞİMŞEK, C, Z. & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(2), 240-254 [Nisan 2014].
- TAŞÇI, N, Sığırtmaç, A. (2014). Okula Uyum Haftasının Okul Öncesi Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Açısından İncelenmesi. Millî Eğitim Dergisi, 44 (202) , 101-116 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36162/406505>.
- TASDEMİR, A., Tamam, L., Keskin, N. & Evlice, Y. E. (2016). Assessment of co-morbidity of adult separation anxiety in patients with bipolar disorder, Nordic Journal of Psychiatry, 70:2, 93-102, DOI: 10.3109/08039488.2015.1053098
- T.C. KALKINMA BAKANLIĞI (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018), Ankara. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan10.pdf>
- TEGM (2019). Okula Uyum Programı (Okul Öncesi). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06120432_Okula_Uyum_ProgramY_okul_onesesi_2019-2020.pdf Erişim tarihi: 13.06.2020
- TITONE MK, Freed RD, O'Garro-Moore JK, Gepty A, Ng TH, Stange JP, Abramson LY, Alloy LB. (2018). The role of lifetime anxiety history in the course of bipolar spectrum disorders. Psychiatry Res. 2018 Jun;264 202-209. doi:10.1016/j.psychres.2018.03.087. PMID: 29653349; PMCID: PMC5972058.
- TRUNKENPOLZ, K., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2010). "If one wants to 'see' the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ..." Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. İçinde: Ahrbeck, B., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Editör): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18] Psychosozial-Verlag: Gießen, 167-208
- TUMA, R., Schnettler, B., Knoblauch, H. (2013). Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS.
- WEISSBRODT, A. (2018). Frühgeborene Kinder in früher außerfamiliärer Tagesbetreuung. Kasel University Press.
- WILLE, G.D. (2007). Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion, Kohlhammer, Stuttgart.
- WILLE, G.D. (2014). Young Children and their Parents. Perspectives from Psychoanalytic Infant Observation. London: Routledge.

- WINNER, A. ve Erndt-Doll, E. (2013). Anfang gut? Alles besser! Ein Modell für die Eingewöhnung in Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder. Germany: Kiliansroda Weimer, das netz.
- WOODWARD LJ, Fergusson DM. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *J Am Acad Child Psych* 2001; 40: 1086 – 1093
- XIAO, Zhang (2015) The Differential Role of Symptoms of Anxiety and Social Withdrawal in Chinese Children's Dependency on Their Teachers During the Transition to Nursery Care, *Early Education and Development*, 26:7, 956-969, DOI: 10.1080/10409289.2014.915675
- ZÜRİH Sosyal Hizmetler Dairesi Raporu (2016). Stadtzürcher Eingewöhnungsmodell – Konzept zur Übergangsgestaltung von der Familie in die Kita. Geschäftsbereich Kinderbetreuung. File:///C:/Users/akdeniz/Desktop/Eingewoehnungsmodell_Stadt_Z%C3%BCrich_SEB_GBKBModell_Internet.pdf (Erişim Tarihi: 16.10.2020).