



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DEPREM KAVRAMINA İLİŞKİN
METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ**

Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL
ORCID: 0000-0002-5176-6810

Danışman
Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU
ORCID: 0000-0001-6347-691X

Konya – 2024

ÖN SÖZ

Yüksek lisans döneminde tanıştığım, tanışmakta çok geç kaldığımı düşündüğüm, “kıymetli meslektaşım” hitabıyla aynı safta yer aldığımızı tüm samimiyeti ile hissettiren, çalışmamın her aşamasında her türlü katkı ve desteği sunan, kıymetli, hoşgörülü ve saygıdeğer danışman hocam Sayın Doç. Dr. Bengü TÜRKOĞLU’na teşekkürü bir borç biliyorum.

Beni dünyaya getiren, sevmeyi öğreten, her daraldığımda yetişen canım annem Emine Nurhan BAHÇACI’ya; bir işte sebat göstermenin ne kadar kıymetli olduğunu örnek olarak gösteren, çalışkan ve dürüst bir duruş sergilemenin bendeki karşılığı olan canım babam Sinan BAHÇACI’ya bugüne kadar verdikleri tüm emekler için çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans yolculuğumun her aşamasında elimi hiç bırakmayan, her yorulduğumda yüreklendiren, stres ve yükümü paylaşan sevgili eşim, yoldaşım Abdulkadir Serdar ÖNAL’a; onlarla oyun oynayacağım vakitlerden de kısararak ilerlediğim bu süreçte tükenmeyen sabır ve anlayışları için kızlarım Fatıma Reyyan ve Amine Serra’ya teşekkürü bir borç biliyorum.

Ayrıca veri toplama sürecinde bize kapılarını açan, ellerinden gelen yardımı yapan okul idareçilerimize ve sınıflarında misafir eden meslektaşlarıma ve cevaplarıyla çalışmama ışık tutan geleceğin mimarı güzel çocuklara katkıları için çok teşekkür ederim.

Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL

Temmuz 2024

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayılılar	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALANYAZIN TARAMASI	5
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	5
2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı.....	5
2.1.2. Okul öncesi eğitiminin amacı	7
2.1.3. Okul öncesi eğitiminin önemi	8
2.1.4. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri	8
2.1.5. Okul öncesi eğitimin planlanması	10
2.1.6. Okul öncesi dönemde gelişim alanları	16
2.2. Afet Hakkında Temel Bilgiler	21
2.2.1. Afetin tanımı	21
2.2.2. Afet ile ilgili temel kavramlar	22
2.2.3. Afetin türleri.....	23
2.2.4. Afet yönetimi	25
2.2.5. Okul öncesi dönemde afet eğitimi.....	29
2.3. Deprem	30
2.3.1. Okul öncesi dönemde deprem bilinci	30
2.3.2. Okul öncesi dönemde deprem eğitimi	31
2.3.3 Depremin etkileri.....	32
2.4. Metafor	34
2.4.1. Metaforun özellikleri ve işlevleri	34
2.4.2. Eğitim alanında metafor kullanımı.....	36
2.5. İlgili Araştırmalar.....	37
2.5.1. Yurt içinde yapılan okul öncesi dönemde deprem ve afet konulu çalışmalar	37

2.5.2. Yurt içinde yapılan okul öncesi dönemde metafor konulu çalışmalar	39
2.5.3. Yurt dışında yapılan okul öncesi dönemde deprem ve afet konulu çalışmalar ...	42
2.5.4. Yurt dışında yapılan okul öncesi dönemde metafor konulu çalışmalar	44
3. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	46
3.3. Veri Toplama Aracı.....	48
3.4. Verilerin Toplanması.....	48
3.5. Verilerin Analizi	49
3.5.1. Kodlama ve ayıklama aşaması	49
3.5.2. Kategori geliştirme aşaması.....	49
3.5.3. Nicel veri analizi	50
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik	50
4. BULGULAR	53
4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Deprem Kavramına İlişkin Metaforik Algıları ..	53
4.2. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlardan Oluşturulan Temalar	55
4.2.1. Olumlu temada yer alan metaforlar	55
4.2.2. Olumsuz temada yer alan metaforlar	56
4.3. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlardan Oluşturulan Kavramsal Kategoriler	56
4.3.1. Doğa ve doğal afetler kategorisinde deprem	58
4.3.2. Güç ve yıkım kategorisinde deprem.....	59
4.3.3. Oyun ve Eğlence Kategorisinde Deprem	60
4.3.4. Taşıt Kategorisinde Deprem	60
4.3.5. Hayvan kategorisinde deprem.....	61
4.3.6. Eşya ve Alet Kategorisinde Deprem	61
4.3.7. Güven Kategorisinde Deprem.....	62
4.3.8. Kırılganlık Kategorisinde Eylem	62
4.3.9. Eylem kategorisinde deprem.....	62
4.4. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlardan Oluşturulan Temalar ve Kavramsal Kategoriler.....	63
4.5. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi	64
4.6. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi.....	67
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	70
5.1. Tartışma	70
5.2. Sonuç	76
5.3. Öneriler.....	77
5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler	77

5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler	78
5.3.3. Ailelere yönelik öneriler	79
KAYNAKLAR.....	80
EKLER	93
EK 1: Bilimsel Etik Sayfası.....	94
EK 2: Uygulama İzin Yazısı	95
EK 3: Veli Onam Formu	96
EK 4: Deprem Algısı Metafor Anketi.....	97



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Deprem Kavramına İlişkin Metaforik Algularının İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **81** sayfalık kısmına ilişkin, 18/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

19/07/2024

Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL

Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

19/07/2024

Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL

Kısaltmalar

AFAD: Afet ve Acil Durum

Akt: Aktaran

BIANET: Bağımsız İletişim Ağı

Ç: Çocuk

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

METK: Milli Eğitim Temel Kanunu

OÖEK Yönetmeliği: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği

TDK: Türk Dil Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

UNISDR: United Nations Office for Disaster Risk Reduction

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DEPREM KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesidir. Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açıları doğrultusunda deprem kavramına yükledikleri anlamlar derinlemesine incelendiği için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi ile seçilen Konya merkez ilçelerinde bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 160 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların 74'ü kız, 86'sı erkek; 75'i 4 yaşında, 85'i 5 yaşındadır. Araştırma verileri okul öncesi dönem çocuklarına “Deprem ... gibidir, çünkü ...” metafor anketi uygulanarak toplanmıştır. Okul öncesi dönem çocukları tarafından 62 geçerli metafor üretilmiştir. Çocuklar tarafından üretilen metaforlar öncelikle olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 tema altında incelenmiştir. Olumsuz temaların olumlu temalardan daha fazla metaforu kapsadığı belirlenmiştir. Elde edilen metaforlar daha sonra 9 farklı kavramsal kategori altında incelenmiştir. Bu kavramsal kategoriler; “doğa ve doğal afetler”, “güç ve yıkım”, “hayvan”, “oyun ve eğlence”, “taşıt”, “eşya ve alet”, “güven”, “kırılganlık”, “eylem” olarak belirlenmiştir. En fazla metafor üretilen kavramsal kategorinin “doğa ve doğal afetler”; en az metafor üretilen kavramsal kategorileri ise “kırılganlık” ve “eylem” olduğu belirlenmiştir. “Doğa ve doğal afetler” ve “güç ve yıkım” kavramsal kategorileri her iki cinsiyet arasında da en çok tercih edilen kavramsal kategorilerdir. Cinsiyete göre kategori tercihleri incelendiğinde, “doğa ve doğal afetler”, “oyun ve eğlence”, “güven” kavramsal kategorilerinde kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla metafor ürettikleri; “güç ve yıkım”, “taşıt”, “eşya ve alet”, “kırılganlık” ve “eylem” kavramsal kategorilerinde erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. “Hayvan” kavramsal kategorisinde ise kız ve erkek çocuklarının aynı sayıda metafor ürettikleri tespit edilmiştir. 4 yaş çocukları tarafından en çok metafor üretilen kategori “doğa ve doğal afetler” kategorisi iken 5 yaş grubunun en çok “güç ve yıkım” kategorisinde metafor ürettiği tespit edilmiştir. Kavramsal kategoriler yaş değişkenine göre incelendiğinde, “doğa ve doğal afetler”, “oyun ve eğlence”, “eşya ve alet” kavramsal kategorilerinde 4 yaş grubu çocukların 5 yaş grubu çocuklardan daha fazla metafor ürettikleri; “güç ve yıkım”, “taşıt”, “hayvan”, “kırılganlık”, “güven” ve “eylem” kavramsal kategorilerinde 5 yaş grubu çocukların 4 yaş grubu çocuklara göre daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. 4 yaş grubu çocukların ürettikleri metaforların açıklamalarında somut gerekçelere, 5 yaş grubu çocukların ürettikleri metaforların açıklamalarında hem somut hem de soyut gerekçelere yer verdikleri söylenebilir. Bu farklılıklar, 4 ve 5 yaş grubu arasındaki algı ve ifade farklılıklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, çocukların ürettiği metaforlar incelenmiş ve 5 yaşındaki çocukların bu konuda daha başarılı olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Deprem, Okul Öncesi Dönem, Metaforik Algı, Eğitim, Olgu Bilim.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Preschool Education Program
Master Thesis

ANALYSIS OF THE METAPHORICAL PERCEPTIONS OF THE PRESCHOOL CHILDREN ON THE CONCEPT OF EARTHQUAKE

Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL

The main purpose of the study is to examine preschool children's metaphorical perceptions of the concept of earthquake. Since the meanings that preschool children attribute to the concept of earthquake in line with their perspectives were examined in depth, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of 160 preschool children studying in preschool education institutions in the central districts of Konya, who volunteered to participate in the study, selected by the convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods. In the study, 74 of the children were girls and 86 were boys; 75 were 4 years old and 85 were 5 years old. The research data were collected by applying the "Earthquake is like ... because ..." metaphor questionnaire to preschool children. Preschool children produced 62 valid metaphors. The metaphors produced by the children were first analyzed under 2 themes: positive and negative. It was determined that negative themes included more metaphors than positive themes. The metaphors obtained were then analyzed under 9 different conceptual categories. These conceptual categories were "nature and natural disasters", "power and destruction", "animal", "play and entertainment", "vehicle", "object and tool", "trust", "fragility", "action". It was determined that the conceptual category with the highest number of metaphors was "nature and natural disasters" and the conceptual categories with the lowest number of metaphors were "fragility" and "action". The conceptual categories "nature and natural disasters" and "power and destruction" were the most preferred conceptual categories among both genders. When category preferences according to gender were analyzed, it was determined that girls produced more metaphors than boys in the conceptual categories of "nature and natural disasters", "play and fun", and "trust"; and boys produced more metaphors than girls in the conceptual categories of "power and destruction", "vehicle", "goods and tools", "fragility", and "action". In the conceptual category of "animal", it was determined that boys and girls produced the same number of metaphors. While 4-year-old children produced the most metaphors in the category of "nature and natural disasters", 5-year-old children produced the most metaphors in the category of "power and destruction". When the conceptual categories were analyzed according to the age variable, it was determined that 4-year-old children produced more metaphors than 5-year-old children in the conceptual categories of "nature and natural disasters", "play and fun", "objects and tools"; 5-year-old children produced more metaphors than 4-year-old children in the conceptual categories of "power and destruction", "vehicle", "animal", "fragility", "trust" and "action". It can be said that 4-year-old children included concrete justifications in the explanations of the metaphors they produced, while 5-year-old children included both concrete and abstract justifications in the explanations of the metaphors they produced. These differences reveal the differences in perception and expression between the 4 and 5 age groups. In this study, the metaphors produced by children were analyzed and it was observed that 5-year-old children were more successful in this regard. In the light of the results obtained, some suggestions were made to researchers, teachers and parents.

Keywords: Earthquake, Preschool Period, Metaphorical Perception, Education, Case Study.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya konu olan problem durumu, problem durumundan hareketle oluşturulan araştırmanın amacı ve alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında açıklamalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Depremlerin bireyler ve toplumlar üzerinde pek çok olumsuz etkisi bulunmaktadır (Özkan, 2021). Şüphesiz ki depremlerden en fazla etkilenen grup çocuklardır. Depremler, çocukların doğadan keyif almasını kısıtlayan, onları doğrudan doğadan uzaklaştıran ve yabancılaştıran bir doğal afettir. Bu nedenle üzerinde dikkatle durulması gereken bir konu olarak ifade edilmektedir. Deprem sonucunda yıkılan binalar, hayatını kaybeden insan ve hayvanlar çocukların psikolojisinde istenmeyen duygu ve yaşantılar yoluyla kalıcı izlere sebep olabilir (Yılmaz, 2020).

Deprem felaketinin yaşanması çocuklarda psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Çocuklar, hem depremin kendisinden korkarlar hem de depremin yaşamlarında oluşturduğu değişim ve belirsizliklerden de korkmaktadırlar. Yaşadıkları ruhsal sorunlar, çocukların davranış sorunları ortaya koymalarına sebep olabilmektedir. Depremin çok boyutlu travmatik etkileri olabilmektedir. Deprem, çocuklarda korku, panik ve dehşet gibi farklı olumsuz tepkilere neden olabilir (Ersoy, 2022).

Gerçekleştirilen çalışmalar, çocuklarda var olan bilgi eksikliğinin ve dikkatsizliğin deprem konusundaki kaygı ve korkuyu yükselttiğini ortaya koymaktadır (Acar, 2019; Demir, 2021; Yılmaz, 2020). Deprem eğitimi sayesinde çocukların bu konudaki bilinç düzeyleri arttırılarak daha az tepki göstermeleri ve daha az korkmaları hedeflenmektedir. Bu kapsamda deprem bilincinin kazandırılması için çocuklara depremin neden olduğu anlatılarak depremlerin geçmişte de yaşandığı ve gelecekte de yaşanacağı durumunun çocuklara anlatılması gerekmektedir. Bu durumun tamamen doğal olduğu, deprem sonucunda zarar görme ihtimalini azaltan ve arttıran unsurların neler olduğu çocuklara mutlaka anlatılması gereken önemli hususlar olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2019; Yıldız, 2018).

Okul öncesi dönemde metaforik algı, çocukların dünyayı ve olayları anlamlandırmalarında önemli bir rol oynar. Metafor yöntemi, çocukların soyut kavramları

somutlaştırarak anlamalarını kolaylaştırır (Lakoff ve Johnson, 2007). Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların deprem kavramını nasıl algıladıklarını öğrenmek için metaforların kullanılması etkili bir yöntem olabilir (Saban, 2008). Çocukların deprem kavramını nasıl algıladıklarını anlamak, onların bu konuda daha bilinçli ve hazırlıklı olmalarını sağlar. Metaforlar, bu sürecin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2007). Metaforların kullanımının eğitim-öğretim sürecinde zor konu ve kavramları daha basit ve anlaşılır bir biçimde ifade etme konusunda faydalı oldukları söylenebilir (Güneş ve Fırat, 2016). Lakoff ve Johnson (2007) metafor kullanımının bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilmiş olgularla karşılaştırmalarını ve bu sayede bilinmeyen olgulara ilişkin bir anlayış geliştirmelerini sağladığını belirtmiştir. Bu araştırmada da çocukların depreme yönelik algılamalarını metaforlar üzerinden tespit etmek çalışmanın ana odağıdır.

Kavram, değer ve çeşitli olguların öğretimi tüm disiplinlerde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler bazen karşılaştıkları kavram ve olguları anlamlandırmada güçlük çekebilme ya da kavramı olduğundan farklı bir biçimde algılayabilmektedir. Bu noktada metaforlar, öğrencilerin kavramları ne şekilde anladıklarını belirlemek (Yıldızlı vd., 2018) ve kavramların öğretimini kolaylaştırmak amacıyla başvurulan etkili bir araç olabilmektedir (Mahlios, 2002).

Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında okul öncesi öğrencilerinin deprem ile ilgili düşünceleri ve bilgilerinden hareketle deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforların incelenmesi konu alınmıştır. “Okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına yönelik metaforik algıları nasıldır?” sorusu bu çalışmanın temel problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; “Okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?” sorusunun incelenmesidir. Araştırmanın temel amacından yola çıkarak şu sorulara cevap aranacaktır;

- Okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
- Okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar hangi temalar altında yer almaktadır?

- Okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar hangi kategoriler altında yer almaktadır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri deprem algısı metaforları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri deprem algısı metaforları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde sık sık doğal afetlerin yaşanması, çocukların doğal afetlere karşı bilgilendirilmesini gerektirmektedir. Afetlerin yoğun olarak meydana geldiği bölgelerde yaşayan öğrenciler için öncelikli olmakla birlikte afet konusunda bilinç geliştirilmesi önem taşımaktadır (Yıldız, 2014). Bu kapsamda afetlerle ilgili farkındalığı artırma kapsamında en temel yollardan bir tanesi de okullarda verilecek olan eğitimlerdir. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklara yönelik sınıf içerisinde gerçekleştirilecek olan farklı etkinlikler ile afetler hakkında yapılan bilgilendirme çalışmaları, çocukların yaparak-yaşayarak öğrenme süreçlerine katkı sunmaktadır (Fetihi ve Gülay, 2011).

Hayatının herhangi bir evresinde deprem ile karşı karşıya gelen çocuklar, deprem esnasında ve depremin ardından yaşanan psikolojik ve fiziksel travmalara maruz kalma bakımından en büyük risk grubunu oluşturmaktadır. Çocuklar, depremi algılamakta zorlanmakta ve depremin çocuklarda bıraktıkları izler senelerce devam etmektedir (Özgüven, 2006). Bu araştırmanın çıktılarının, çocukların depreme yönelik farkındalığının geliştirilmesi açısından önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir.

Bu doğrultuda deprem konusunda çocuklarla yapılacak olan çalışmalar vasıtasıyla çocukların deprem kavramına ilişkin bakış açılarının öğrenilebileceği ve bu konuda yapılacak olan önleyici ve tedavi edici çalışmaların geliştirilmesinde çocukların bakış açılarından faydalanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin anket formunda yer alan soruları gerçek durumları yansıtacak şekilde ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
- Çalışma grubunun, çalışma evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Araştırma, Konya ili Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Karatay İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocuklarla sınırlandırılmıştır.
- Araştırmada incelenen değişkenler, araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ve Metafor Anket Formunun ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Deprem: Yer kabuğundaki hareketlilikte oluşan enerjinin bir sarsıntı olarak ortaya çıkmasına denir (Şengör, 2010).

Metafor: Bir olguyu başka bir biçimde kıyaslayarak ifade etme yöntemidir. Özellikle soyut kavramları daha anlaşılır kılmaktadır. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2007).

Travma: Öznenin aşırı zorlayıcı bir olayla karşılaşması sonrası ürettiği stres ve rahatsızlık durumuna denir. Uzun süreli psikolojik etkiler bırakabilir (Herman, 1992).

Afet: İleri düzeyde can ve mal kaybına neden olabilen, doğal ya da insani kaynaklı düzen bozan olaylardır. Sel, deprem, volkanik patlamalar, endüstriyel kazalar afet olarak tanımlanabilir (Alexander, 2002).

BÖLÜM 2

2. ALANYAZIN TARAMASI

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında incelenen okul öncesi eğitim, afet hakkında temel bilgiler, deprem ve metafor kavramları hakkında açıklamalar yer almaktadır. Bölüm sonunda ise okul öncesi dönemde deprem, afet ve metafor konularında yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitim

Bu bölümde okul öncesi eğitimin tanıtılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve temel ilkeleri açıklanmaktadır. Ardından okul öncesi eğitimin planlanması sürecinde programın eğitim ortamının, materyallerin ve etkinliklerin öneminden, öğretmenin rolünden ve okul öncesi eğitimde çocukların değerlendirilmesinden bahsedilmektedir. Bölümün sonunda ise okul öncesi dönemdeki gelişim alanları olan sosyal duygusal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, psikomotor gelişim ve özbakım becerileri hakkında açıklamalar yer almaktadır.

2.1.1. Okul öncesi eğitimin tanımı

Kişilerde ortaya çıkan gelişim süreci; doğumdan önceki zaman diliminden başlamakta ve tüm hayat süresince devam eden ve birçok farklı faktörden etkilenen, birikerek devam eden ve çoğu zaman tüm bireylerde benzer olmasına karşılık içinde bireylerarası farklılıkları da taşıyan bir süreç olarak ifade edilmektedir. Gelişim süreci içerisinde pek çok psikolojik ve fizyolojik faktör bir arada ortaya çıkmakta ve gelişim göstermektedir. Bu durum pek çok faktörün hem birlikte hem de karşılıklı olarak gelişim sürecini etkilediğini ortaya koymaktadır (Aydın, 2002).

Kişinin doğum anından itibaren başlayan ve okula gidene kadar süregelen süreç “okul öncesi dönem” olarak adlandırılmaktadır. Bu dönem içinde gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin bütünü ise “okul öncesi eğitim” olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim; 0 ve 6 yaş arasında yer alan çocukları; yaşadıkları toplumun değerlerine, kültürel özelliklerine uygun olarak yetiştirme ve aynı zamanda çocukların yaratıcılıklarını destekleme, davranış becerilerini geliştirme, duygusal ve bilişsel güçlerine katkı sunma, kendilerine bağlı saygılarını geliştirme hedefiyle çocukları ilkokula hazırlayan önemli bir eğitim süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Kılıç, 2019).

Çocukların büyüme süreci içerisinde sosyal ve fiziksel çevrelerinde de genişleme meydana gelmektedir. Bu doğrultuda sosyalleşmeye bağlı ihtiyaçta da artış görülmektedir. Bu doğrultuda çocuklar için yalnızca aileler yeterli gelmemektedir. Çocuk bu süreç içerisinde etrafındaki şartlar ne derece iyi olursa olsun ilkokul eğitimi için hazır hale gelirken mutlaka yaşlılarıyla uygun şartlarda bir arada olmaya ve eğitimcilerle birlikte eğitimine devam etmeye ihtiyaç duymaktadır. Çocukların bu şartlarda eğitim alması, gelişim süreçleri açısından daha olumlu sonuçları ortaya çıkarmaktadır (Yavuzer, 2007).

Okul öncesi süreç içerisinde ilgiler ve gereksinimler kapsamında davranmayan ve duyguları ile düşüncelerini karşı tarafa net olarak aktaramayan çocukların yeteneklerini ve becerilerini arttırmak adına onların eylemleri üzerinde pekiştirme alıştırmaları yapan bir eğiticinin yanında olması büyük bir önem taşımaktadır. Bu noktada okul öncesi dönem içerisinde öğretmenlerin bir hayli titiz davranmaları ve bu alanda beceri sahibi olmaları oldukça kritiktir. Gerekli olan koşulların sağlanması için ise okul öncesi eğitimin oldukça kapsamlı ve iyi bir biçimde planlanması ön koşul olarak değerlendirilmektedir (Derman ve Başal, 2013). Okul öncesi dönem boyunca çocukların kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerine katkı sunacak eğitim ortamlarının oluşturulması; çocukların öz denetimlerini sağlamaları, benlik kavramını geliştirmeleri ve kendilerine güven düzeylerinin arttırılması açısından kritik önem taşımaktadır. Bütün bunlar çocukların kişilik gelişimine katkı sunmaktadır. Aynı zamanda çocukların etraflarında yer alan uyarıcılar ile yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin desteklenmesi de bu dönem için oldukça önemli bir unsurdur (Aral vd., 2011).

Yapılan araştırmalar, kişiliğin gelişmesi ve öğrenme sürecinin verimli olması amacıyla çocuğa sunulması gereken ilginin oldukça küçük yaşlarda gösterilmeye başlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2023; Laely vd., 2023; Tunçeli ve Zembat, 2017). Bu sayede çocukların eğitim hayatlarında daha yüksek başarı ortaya koydukları, öğrenmeye yönelik gecikmelerin ve engellerin çocukları daha az meşgul ettiği ya da bu sorunları hiç yaşamadıkları, bu öğrencilerin sınıfta kalma problemlerinin daha az olduğu ve toplumsal hayata katkı sunma düzeylerinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim sürecinde deneyimlenen yaşantıların sadece dil gelişimi, matematik alanında temel becerilerin kazanılması veya sorun çözme becerileri kapsamında değil bununla birlikte kendine güven, öz saygı ve öğrenme süreci alanlarında da destek sunduğu görülmektedir (Güneysu vd., 2000).

2.1.2. Okul öncesi eğitiminin amacı

Okul öncesi ile alakalı amaçlar, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile açıklanmaktadır. Bu kanunda okul öncesi eğitim; “mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar” olarak tanımlanmıştır. Okul öncesi eğitimin amaçları 20. maddede açıkça belirtilmiştir. Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilköğretime hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013a) tarafından yayınlanan programın temelinde verimli ve istendik seviyede bir okul öncesi eğitimi sürecinden geçen çocukların sosyal becerileri bakımından gelişmiş olması, sözcük dağarcıklarının yüksek olması ve öğrenme meraklarının aktif olması beklenmektedir. Bu kapsamda çocuklar gelecekteki yaşantılarına bağlı öğrenmeler konusunda da sağlam bir temel kazanmaktadırlar. Bununla birlikte okul öncesi eğitim kapsamında olan çocukların okulda daha fazla zaman geçirmek istedikleri belirtilmektedir. Okul öncesi eğitimle birlikte çocuklar onlarda stres yaratan ve travmatik etkiler bırakabilecek yaşam durumları ile daha etkili baş etme mekanizmaları kullanarak psikolojik sağlamlıklarını yükseltebilmektedirler.

Genel olarak bakıldığında da ülkelerin ekonomik kalkınma planlarında okul öncesi eğitimin oldukça kritik bir önem taşıdığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin istenilen kalitede ve düzeyde olması dezavantajlı bölgelerde yer alan çocukların gelişimleri açısından da kritiktir. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların, okul öncesi eğitim sayesinde başarıları önündeki engeller azalmakta ve diğer çocuklar ile fırsat eşitliğine ulaşmaktadırlar. Bu kapsamda çocuklar ilkokula eşit noktadan başlayabilmektedirler. Okul öncesi eğitimin bir diğer katkısı da işgücüne olmaktadır. Okul öncesi eğitim içerisinde görev alan kişiler işgücüne dahil olurlar ve bu kapsamda ekonomik gelirlerini artırırlar. Aynı zamanda okul öncesi eğitim sayesinde üreten bir toplum meydana gelir. Bu da iş dünyası adına gerekli olan

iş birliğini sağlama motivasyon, öz kontrol ve eleştirel düşünme gibi becerilere katkı sunar (UNICEF, 2019).

2.1.3. Okul öncesi eğitiminin önemi

Bireylerin bütün yaşamları değerlendirildiğinde, bazı gelişim dönemlerinin hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan oldukça önemli olduğu görülmektedir. 0 ile 6 yaş aralığı olarak bilinen okul öncesi dönem; kişiliğin büyük anlamda şekillendiği ve temel beceri, tutum ve bilgilerin kazanıldığı gelişim süreci içerisinde hayatın geri kalanı için oldukça önemli bir etkiye sahip olması gibi sebeplerle gelişim süreci kapsamında en önemli dönemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Arı, 2003). Beyin yapısı incelendiğinde, beynin kişilerin hayatları boyunca geliştiği ancak farklı dönemlerde hızının farklılaştığı görülmektedir (Koyuncuoğlu, 2017).

Erken çocukluk döneminde bir bireyin beyni, ihtiyaç duyduğundan çok daha fazla nöron barındırır. Bu nöronlar arasındaki bağlantı sayısı; çocuklar oyunlar oynadıkça, diğer insanlarla bağlar kurdukça ve kendi çevrelerini keşfettikçe artmaktadır. Nöronlar arasındaki bağlantı sayısı beyin gelişiminde önemlidir çünkü okul öncesi dönemde şekillenen nöral patikalar sinyalleri taşımakta ve ömür boyunca bilginin işlenmesini ve kullanılmasını sağlamaktadır (Koyuncuoğlu, 2017).

Okul öncesi eğitim çocuklar için kişisel bir önem arz etmektedir ancak toplum için de oldukça önemlidir. Çocuklarda benliğin gelişimi, kişiliğin oluşması adına duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi açısından önem taşımaktadır. Çocukların erken dönemde ulaştıkları çevresel deneyimler, onların daha sonraki gelişim dönemlerinde sağlıklı bir kişilik gelişimi elde etmeleri bakımından önem arz etmektedir. Bilimsel ve sistematik olarak sürdürülmesi gerekli olan okul öncesi eğitim, bütün bu nedenlerden kaynaklı olarak eğitim sistemi içindeki en temel ve önemli basamak olarak değerlendirilmektedir (Tuğrul, 1993).

2.1.4. Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri

Okul öncesi eğitim, çocukların yaşamlarındaki temel ihtiyaçları ve öncelikleri belirtmektedir. Dünyaya gelinen ilk andan itibaren bu ihtiyaçlardan en temel olanları uyku, beslenme, temizlik gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu temel ihtiyaçlar giderilirken bakım verenin çocuğa karşı yaklaşımı, davranışları; çocuğun dünyaya ilişkin algısının, diğerlerine güven ya da güvensizlik hissetmesinin temelini oluşturmaktadır. Çocuğun gelişim sürecinin ilerlemesiyle birlikte hareket etme, sosyalleşme, yetişkine ihtiyaç duyma, oyun oynama ve

özgürlük gibi ihtiyaçları da artmaktadır. Bütün bu ihtiyaçların giderilmesi de okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biridir (Oktay, 1999).

Okul öncesi eğitimin ilkeleri ile ilgili pek çok farklı bilim insanı tarafından ortak olan bazı kural ve ilkeler açıklanmaktadır. Dürüstlük, güvenilirlik, eşitlik, adalet gibi ilkeler okul öncesi eğitimde sıklıkla vurgulanmaktadır. Yaşadığımız çağın gerektirdiği insan niteliklerine sahip bireyler yetiştirmek ve bu niteliklerle uyumlu bir eğitim vermek büyük önem taşımaktadır. Bu nitelikler, çocukların gelecekteki yaşamlarında önemli katkılar sağlayacaktır. Toplumsal olarak kabul gören davranışların kazandırılması için birtakım ortak davranışların ve özelliklerin çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Okul öncesindeki temel ilkeler de büyük oranda bu kapsamda belirlenir. Çocukların gelişim süreçlerindeki farklılıklardan kaynaklı olarak bazen bu ilkelere karşı uyumsuz davranışlar göstermeleri de olasıdır (Oktay, 1999).

Poyraz ve Dere (2001) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kabul edilen okul öncesi eğitim ilkelerini şu şekilde belirtmişlerdir;

- Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre gelişimlerini sağlayacak eğitim ortamı hazırlanır.
- Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile okulun ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulur.
- Eğitim ve öğretim planlı-programlı olur. Program konularının ele alınışı ve çevrenin imkanları göz önünde bulundurulur.
- Okul öncesi eğitim, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilir.
- Çocuklarda Türkiye, Türk Milleti, Türk Bayrağı, Atatürk, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırılır ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanır.
- Fırsat eğitiminden yararlandırılarak kazandırılacak değerlerin çocukların kendi tecrübelerine dayandırılmasına önem verilir.
- Çocuklara eşit davranılır, ferdi farklılıklar göz önünde bulundurulur, ayırım yapmadan gerekli ilgi, sevgi ve şefkat gösterilir. Hiçbir şekilde ceza verilmez.
- Çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerleri benimsetilir ve geliştirilir.
- Eğitim faaliyetleri yürütülürken çocukların kişiliklerini zedeleyici, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür.

- Çocukların temizlik, doğru ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazanmalarını sağlar.
- Çocukların çevre temizliği ve düzeni ile sağlıklı bir çevre oluşması hakkında bilgi sahibi ve duyarlı olmaları sağlar.
- Eğitim, okul, aile iş birliği içinde verilir.

2.1.5. Okul öncesi eğitimin planlanması

Okul öncesi eğitimin planlanmasında temel olan dört farklı değişken bulunmaktadır. Bunlar; eğitim programı; eğitim ortamı, materyal ve etkinlikler, öğretmenler ve değerlendirilme süreçleridir. Bu bölümde bu dört değişken hakkında açıklamalar yer almaktadır.

2.1.5.1. Okul öncesi eğitim programı

Okul öncesi eğitimde hedeflerin yerine getirilmesi okul öncesi dönem içerisinde yer alan çocuğa gerekli olan alışkanlık, tutum, beceri ve bilginin kazandırılması; aynı zamanda çocukların toplumun değer yargılarını öğrenmesi, benimsemesi ve uygulayabilmesi ancak iyi planlanan eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Temel, 2015). Uygulanması planlanan okul öncesi eğitim programı yaratıcı ve yenilikçi olmalıdır. Aynı zamanda yaşantılarını yaratıcı olarak değerlendirebilen, kendi sorunlarının üstesinden gelebilecek kadar güçlü olan, kendi kültürlerinin ve diğer kültürlerin anlayışlarını, değer yargılarını yorumlayabilen ve kazandıkları tüm bu özellikleri insanlık adına kullanabilen kişilerin yetişmesine katkı sunmalıdır (Tuğrul, 2005).

Okul öncesi eğitim programlarının içerisinde bulunan etkinlikler bilhassa çocuğun dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu sayede çocukların okuma yazma öğrenmeye hazırlanmaları hedeflenmektedir. Okul öncesi eğitim ve bilhassa erken zenginleşirmeye yönelik programlar elverişsiz şartlarda ve dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocukların ilkokul için hazırlık yapmalarında bir hayli önem taşımaktadır (Koç vd., 2012).

Erken çocukluk dönemindeki gelişim süreci ile ilgilenen bilim insanları programın ve değerlendirmenin ortaya konulmasında; çocukların kişisel olarak ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde tutulması gerektiğini, gelişim süreçlerinin nasıl ilerlediğinin ve öğrenme şekillerinin ne yönde olduğunun kuramsal altyapı ve çalışmalardan elde edilen sonuçlarla bir araya getirilerek oluşturulması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Mağden, 1993).

Yapılan bir araştırmada okul öncesi programının taşıması gereken özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

1. Ayrıntılı olarak açıklanmalı ve nitelikli olmalı,
2. Bütün çocuklar için geçerli olmalı,
3. Gelişimsel sürecin bütün alanlarını içermeli,
4. Çocuğun gelişimsel sürecine uygun olmalı,
5. Öğrenme sürecinde oyun bir araç olarak kullanılmalı,
6. Öğretmenler programı anlamalı programın içeriğine ve felsefesine katılmalı,
7. Çocukların kişisel yeteneklerini ortaya koyacak fırsatları çocuklara sunmalı,
8. Çocukların kişisel yeteneklerini geliştirme imkânı sağlamalı,
9. Uygulama sürecinde çoğunlukla soru cevap gezi gözlem drama öykü oyun deney gibi yöntemlerden yararlanılmalıdır (Darıca, 2004).

2.1.5.2. Okul öncesi eğitim ortamı, materyaller ve etkinlikler

Çocukların erken dönemlerden itibaren yakın çevreleri ile kurmuş oldukları kaliteli iletişim çocukların yaşama hazırlanmalarında; tutumlarını, davranışlarını ve düşünme yapılarını geliştirmelerinde önem taşımaktadır. Çocukların yenilikçi farklı nitelikli ve üretmeye elverişli düşünmesine aynı zamanda ilerleyen dönemlerde hayatına sağlam adımlar atmasına katkı sunan ortamlardan ilki ailedir. Gelişim sürecine bakıldığında aileden sonra çocuğun düşünme becerilerine katkı sunacak, tutumları ve davranışları üzerinde etkili olacak diğer önemli çevrelerden bir tanesi de okul öncesi eğitimdeki sınıf ortamıdır. Sınıf ortamı, çocuğun tüm eğitim yaşamına eşlik edecek olumlu veya olumsuz izler bırakabilecek etkiye sahiptir. Aynı zamanda çocuk sınıf ortamında kişilik gelişimi, özgüven, yaratıcılık ve özgünlük gibi alanlarda da destek bulabilmektedir (Özdemir, 2001). Genel olarak değerlendirildiğinde yaratıcı, özgüvenli, eğitim yaşamı ile ilgili olumlu izler edinmiş, topluma katkı sunan nesiller yetiştirmek adına erken çocukluk döneminin ve bu dönem içerisinde çocuğun karşılaştığı eğitim ortamının oldukça önemli olduğu görülmektedir (Gönen vd., 1993).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı 2013 senesinde geri bildirimler ve alan içerisindeki yenilikler dikkate alınarak revize edilmiştir. Yapılan revize sonucunda program ve etkinlik içeriklerini kapsayan iki farklı kitapçık hazırlanmıştır. Bu programda çocukların öğrenme deneyimlerini

zenginleştirerek sağlıklı gelişim göstermeleri; duyuşsal, bilişsel, dil, sosyal ve motor gelişim alanlarında en üst düzeyde verim elde etmeleri; öz bakım becerilerini kazanmaları ve ilkökul için hazır bulunuşluk düzeylerinin arttırılması hedeflenmiştir. Tüm bu hedeflere ulaşabilmek; problem çözme, akıl yürütme, yaratıcılık gibi ilkökulda da kazandırılması hedeflenen ortak becerileri kapsamaktadır. Bu yönüyle program çocuk merkezlidir. Aynı zamanda program tüm gelişim alanlarını kapsayan gelişimsel bir programdır. Yaklaşım olarak ise sarmal bir özellik gösterir, eklektik olarak modellenmiştir. Program içerisinde göstergeler ve kazanımlar temel alınmaktadır. Uygulama sürecinde çocuk çevre ve ailenin durumuna göre bireyselleşme ilkesine uygun bir yapıya sahip olduğu için esnek; tekrar öğrenmeye fırsat sunmasıyla sarmal, etkinlikler için ayrılan sürenin tutarlı olması sebebiyle de dengeli bir programdır. Programın savunduğu ilkelere bakıldığında programın keşfederek öğrenmeyi önemseydiği ve yaratıcılığın gelişimini ön plana aldığı görülmektedir. Programda belirlenen temalar öğrenim sürecinde bir amaç değil araç olarak ele alınmaktadır (MEB, 2013a).

Programda yer alan etkinlikler incelendiğinde evrensel ve kültürel değerlerin, aile eğitimi ve katılımının, ayrıca rehberlik hizmetlerinin bir hayli önemli olduğu görülmektedir. Aynı zamanda etkinliklerde ve uyarlamalarında özel gereksinimli çocuklar için de planlamalar bulunmaktadır. Programın temel öğelerine ve içeriğine bakıldığında 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri, hedef, kazanım, belirli gün ve haftalar, kavramlar olduğu görülmektedir. Belirtilen bu öğeler kapsamında uygulamaya dönük aylık planlar, günlük akış ve aile katılımı çalışmaları planlanmaktadır (MEB, 2013a).

Çocukların gelişim alanlarına göre tasarlanmış, biçimlendirilmiş ve yapılandırılmış olan eğitim ortamlarında donanımlı öğretmenlerle verilen eğitimin kalitesi, çocukların eğitimde iyi bir başlangıç yapabilmesi açısından önemlidir. Bu durumun sağlanabilmesi için ülkemizde eğitime yönelik standartların belirlenmesi ve gelişmiş ülkelerde olduğu gibi eğitimin bu standartlar çerçevesinde yapılandırılması gerekmektedir (Güleş, 2013). Okul öncesi kurumlar tasarlanırken; çocuklara rahat hareket edebilecekleri alan imkânı sunan, tehlikeli durumlara karşı alınmış önlemleri barındıran, meraklarını ve öğrenmeye açık yapılarını destekleyici, farklı gelişim alanlarını geliştirme imkânı sunan yapılar olmasına dikkat edilmesi son derece önemlidir (Özkubat, 2013).

Programın içeriğindeki etkinliklere bakıldığında öğretmenlerin hazırlayacağı etkinliklere örnek olması için farklı yaş gruplarını içeren çocuklar için 40 etkinlikten oluşan bir “Etkinlik Kitabı” (MEB, 2013b) ve programla bir arada kullanılmak için “Okul Öncesi

Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi” (MEB, 2013c) hazırlanmıştır. 2018 yılında ise “Öğretmenler için Etkinlik Kitabı” hazırlanarak sunulmuştur. Öğretmenler için Etkinlik Kitabı daha önce hazırlanan Etkinlik Kitabının sunmuş olduğu sınırlı sayıda etkinlik rneği sebebiyle Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından etkinlik havuzu oluşturulmasının önemi ve gerekliliğinin vurgulanması üzerine hazırlanmıştır. Öğretmenler için etkinlik kitabı hazırlanırken izleme ve değerlendirme sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinden ve okul yöneticilerinden alınan geri bildirimlerden hareket edilmiştir. Bu kitabın hazırlanmasında yanlış uygulamalara sebep olan hazır planların yaygınlaşmış olması da etkili olmuştur. Bu kitap aracılığı ile öğretmenlere sınıf içi uygulamalarında bir rehber sunmak hedeflenmiştir. Hazırlanan 340 etkinlik Eğitim Bilişim Ağında yayınlanmıştır. Etkinliklerin tümünde okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri benimsenmiş olup program içerisinde bulunan tüm gösterge ve kazanımlara aynı zamanda belirli gün ve haftalara yer verilmiştir. Bir diğer ifadeyle hazırlanan etkinlik kitabı programın uygulanmasına dönük güncel ve geniş çaplı bir yansımayı içermiştir. Genel anlamda değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimde kullanılacak olan etkinlik ve materyallerin büyük oranda planlanmış olduğu ve öğrencilerin gelişim srecelerini dikkate alarak sınıf içerisinde uygulanmasının önemli olduğu görülmektedir (MEB, 2018; UNICEF, 2023).

Okul ncesi dönemde öğrenme etkinlikleri seçilirken çocuklar adına çok kolay veya çok zor etkinlikler seçilmemelidir. Bunun sebebi etkinliklerin çok zor ya da çok kolay olmasının gelişimi engellemesidir (Berger, 2005). Bu kapsamda hazırlanan programların öğretmenlerin materyal seçimi, etkinlik planlaması ve çocukların gelişim seviyesine uygun geri bildirimler vermesi konusunda yönlendirici olması gerekmektedir. Bu gibi programların çocukların başarı düzeyleri ve gelişimsel sreceleri üzerinde olumlu ve güçlü etkilerinin olduğu ifade edilmektedir. Belirtilen bu niteliklere uygun olarak tasarlanan ve çocukların farklı gereksinimlerine cevap veren, materyal desteğinin de yer aldığı, esnek biçimde kullanılabilen öğrenme ortamları çocukların ilerleyen dönemlerdeki akademik yaşantılarında elde edecekleri başarıya destek olmaktadır. Aynı zamanda çocukların ihtiyaç ve ilgilerini temel alan öğrenme etkinlikleri çocukların öğrenme sürecindeki motivasyonlarını yükseltmekte, öğrenme sürecine daha fazla odaklanmalarına katkı sunmakta, öğrenen birey olarak sorumluluk üstlenme ve karar verme becerilerini arttırmakta ve bir göreve başlama, devam ettirme ve tamamlama becerilerini yükseltmektedir (Zimmerman ve Cleary, 2009).

2.1.5.3. Okul öncesi eğitimde öğretmenin rolü

Okul öncesi eğitim sürecinde sağlıklı bir öğretmen-çocuk etkileşimine sahip olmak, çocuğun ileriki senelerde akademik başarıya ulaşmasındaki en güçlü yordayıcılardan biridir (Pianta, 2011). Bilhassa öğretmenin sıcak ve olumlu bir duygusal destek sunması, öğrenme faaliyetlerinde çocuğun ve öğretmenin nitelikli olarak bir arada süreci yürütmesi, öğretmenin çocuğun kişisel, duygusal, sosyal ve akademik kazanımlarına karşı duyarlı olması, çocuğun ilerleyen dönemlerde başarıya ulaşmasına katkı sunmaktadır (Pianta ve Hamre, 2009; Pianta vd., 2009).

Çocukların eğitim faaliyetlerinde ortaya koymuş oldukları çabanın hem okul içerisinde hem de okul dışında öğretmenleri tarafından desteklenmesi ve kabul edilmesi bir hayli önem arz etmektedir. Çocukların bireysel öğrenme süreçlerine karşı sorumluluk almaları ve bu sorumluluğu devam ettirmeleri, karar verme becerileri kazanmaları, başladıkları işi tamamlamaları ve öğrenme sürecine yönelik olumlu tutuma sahip olmaları öğretmen desteğiyle doğrudan ilişkilidir (Stipek, 2002). Bütün bu süreçler devam ederken öğretmenin çocukla birlikte karar alması, çocuğun isteklerine ve düşüncelerine önem verilmesi, çocukta diğerleri tarafından dayatılan zorlayıcı bir tutuma maruz kalmak yerine kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu aldığı bir süreç algısı ortaya koymaktadır. Bu sayede çocuk da öğrenme sürecine ve okula karşı bilhassa ilerleyen dönemlerde oluşma ihtimali olan olumsuz algı ve davranış sorunları büyük oranda engellenmiş olacaktır (Çelik, 2014). Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin; çocukları öğrenen bir birey olarak bağımsız oldukları konusunda teşvik etmesi, rutinlerinde tutarlı olması ve süreci etkin bir biçimde planlaması (Pianta vd., 2002) aynı zamanda çocuk merkezli bir sınıf yönetimi ortamı sunması çocukların öğrenme imkanlarından maksimum düzeyde fayda sağlamalarına katkı sunmaktadır.

Tüm bu değişkenlere dikkat edilmesiyle birlikte sınıf içerisinde yer alan farklı çocukların farklı ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan birden çok uygulamaya yer verilme ihtimali yükselmektedir. Aynı zamanda bu durum öğretmenlerin çocukların öğrenme amaçları kapsamında bireysel ya da grup olarak her çocukla sağlıklı iletişim ve etkileşimde olmalarına, bu sayede de güçlü bir bağ kurmalarına katkı sunacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini daha yetkin hissetmeleri, esnek bir sınıf yönetimi aracılığıyla içerik olarak zengin bir eğitim yaşantısı deneyimlemeleri sağlanmaktadır. Sınıf yönetimindeki uygulamalarda esnek olan öğretmenler çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesi, düşünme süreçlerinin aktifleşmesi açısından daha geliştirici olmaktadır.

Bunun sebebi çocuklar üstünde sıkı bir kontrol uygulanmasını gerekli kılan eğitim anlayışının, çocukların düşüncelerini açıkça ifade etmesini, gerektiğinde tartışmasını ve yüksek ölçüde düşünme becerilerini kullanmasını engellemesi, ayrıca kendi kararlarını uygulamalarına imkân sunan eğitim etkinliklerine yer açmıyor olmasıdır (Imbeau ve Tomlinson, 2013).

Piaget ve Vygotsky tarafından yapılan çalışmalara bakıldığında yapılandırmacı bir eğitim ortamının teşvik edildiği, bu ortamda çocukların bilginin aktif yapılandırıcıları olarak görüldüğü dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşımın desteklendiği ve benimsendiği öğrenme süreçlerinde çocuklar bilgiyi yapılandırma, öğretmenler ise yönlendirme ve rehberlik yapma görevine sahiptir. Bununla birlikte çocukların akademik konulara ve nesnelere ilişkin kendi keşiflerini yapmaları adına fırsatlar sunmak da öğretmenlerin bir diğer görevidir (Stipek, 2004).

2.1.5.4. Okul öncesi eğitiminde çocukların değerlendirilmesi

2013 senesinde yayınlanan okul öncesi eğitim programına bakıldığında okul öncesi eğitimde çocukların değerlendirilmesi unsurunun öneminin ayrıntılı bir biçimde açıklandığı görülmektedir. Değerlendirme sürecinde programın değerlendirilmesi, çocukların değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi alt boyutları bulunmaktadır.

Program değerlendirme süreci; öğretmenlerin hazırlamış oldukları aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışının incelenmesi ile gerçekleşmektedir. Planlanan süreç ile uygulama süreci arasında farklılık olup olmadığı, etkinliklerde yeni ihtiyaçların var olup olmadığı ve amaçlara ne derece ulaşıldığı sorularına yanıt aranmaktadır. Öğretmenin kendini değerlendirmesi süreci ise öğretmenlerin kendi zayıf ve güçlü yönlerini bilmelerine, zayıf yönlerini ve eksikliklerini gidererek kendilerini geliştirmelerine katkı sunmalarını içermektedir. Çocukların değerlendirilmesi sürecinde, gelişim gözlem formundan yararlanılmaktadır. Bu formlar çocukların neyi ne şekilde yaptıkları ile ilgili öğretmene bilgi vermektedir. Çocuğun değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin gelişim gözlem formlarından elde ettikleri bilgilerden hareketle dönem sonlarında olmak üzere toplamda 2 kere gelişim raporu hazırlamaları gerekmektedir. Gelişim raporları aracılığıyla çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik ailelerine bilgi ve öneri sunulması amaçlanmaktadır. Çocuklar ile ilgili özel durumlar, çocukların ilgileri ve desteklenmeleri adına öneri bölümü bu formlarda mutlaka yer almalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin her bir çocuk için gelişim dosyası (portfolyo) hazırlamaları değerlendirme sürecinin önemli bir basamağıdır gelişim

dosyalarında çocuklar hakkında kayıtlar ve çocukların dönem boyunca yaptıkları çalışmalar yer almaktadır (MEB, 2013a).

Erken çocukluk dönemi içerisinde değerlendirmenin önemi eğitimciler tarafından sık sık vurgulanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki eğitim programları çocukların başarılarını ve büyük oranda onların gereksinimlerini değerlendirmektedir. Erken çocukluk eğitiminde yapılan değerlendirme, çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak adına birtakım yaklaşımların ve araçların uygulandığı bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreç çocuklar ile ilgili bilgi edinmeyi, edinilen bilgileri organize etmeyi ve analiz süreci sonucunda ise paylaşmayı kapsamaktadır (Beaty, 2006; Flottman vd., 2011). Bu dönem içerisinde gerçekleştirilen amacına uygun ve kaliteli bir değerlendirme süreci çocukların doğal yaşantılarında farklı değerlendirme metotları kullanmayı ve ailelere bu süreç içerisine alarak değerlendirme yapmayı gerekli kılmaktadır (Grisham-Brown vd., 2006). Genel olarak gerçekleştirilen değerlendirme sürecine bakıldığında değerlendirmenin çocuklar ile ilgili bilgi edinme aşaması ile başladığı görülmektedir. Ardından çocuklar hakkında toplanılan bilgiler kaydedilip organize edilerek hedefe uygun olarak analiz edilmektedir. Değerlendirme sürecinin sonunda ise elde edilen çıktılar çocuğun ailesi veya bakım vereni ile paylaşılmaktadır.

2.1.6. Okul öncesi dönemde gelişim alanları

Okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda, bu bölümde sosyal duygusal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, psikomotor gelişim ve öz bakım becerilerindeki gelişim üzerindeki etkisi ve okul öncesi dönemin gelişimsel süreç üzerindeki olumlu etkisi açıklanacaktır.

2.1.6.1. Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişim

Okul öncesi eğitimden önce çocuklar, sosyal alandaki becerilerini ailelerinden ve etraflarındaki diğer yetişkin bireylerden öğrenirler. Okul öncesi eğitimle birlikte çocukların daha önce kazanmış oldukları sosyal becerilerinin değişim gösterdiği fark edilmektedir. Çocukların okul öncesi dönemde öğrenmiş oldukları sosyal becerilerin ilkökula uyum sürecinde oldukça önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu kapsamda ilkökul dönemine etkisi olan beceriler iş birliği yapma, empati kurabilme, arkadaşlık kurabilme gibi temel becerileri içermektedir (Danielson ve Phelps, 2003; Ekici, 2015).

Okul öncesi eğitim, sosyal gelişim üzerinde olumlu bir etki bırakır. Yapılan araştırmalar, çocukların okul öncesi eğitime katıldıklarında bağımsızlık kazanma, sorumluluk alma, özgüven, çevreye ilgi gösterme ve merak gibi alanlarda sosyal becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul öncesi eğitim süresi arttıkça, çocukların sosyal davranışlarının daha uyumlu olduğu gözlemlenmektedir (Üner, 2011).

Okul öncesi eğitim sürecinde, çocukların sosyal iletişimde bulunmaları ve serbestçe oyun oynamaları oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitim ortamında çocuklar karar verme becerileri kazanmayı, iş birliği yapmayı, grup içerisinde iletişim kurmayı ve kendilerini değerlendirmeyi öğrenmektedirler. Yaşlılarıyla etkileşim halinde olmak, çocukların sosyal becerilerini güçlendirirken, empati yeteneklerini de artırır. Grup etkileşimi ve serbest oyun, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar (Genç ve Senemoğlu, 2001).

Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal anlamda sorumluluk alma becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Grup içerisinde oynanan oyunlar ve etkinlikler ile çocuklar yardımlaşmayı, paylaşmayı, iş birliğini ve dayanışmayı; okul ortamında ise farklı duygu ve düşüncelere saygılı olmayı, toplumsal kurallara uymayı ve iletişim kurmayı öğrenirler. Bu durum, çocukların ilkokula geçiş sürecinde sosyal olarak olgunlaşmalarını sağlar ve ilkokul yaşantılarına olumlu etki eder (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020).

Okul öncesi eğitim sürecinde çocukların duygusal olarak gelişmeleri de ilkokula geçiş sürecinde önem arz etmektedir. Bu dönemde, çocukların özgürlük, ilgi, sevgi ve güven ihtiyaçlarının karşılanması, özgüvenlerinin desteklenmesi ve farklı çevrelere uyum sağlama becerilerinin geliştirilmesi duygusal gelişime katkı sağlar. Ayrıca, benlik kavramlarının güçlendirilmesi ve duygularını ifade etmelerinin teşvik edilmesi önemlidir. Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, çocukların duygusal olarak geliştiği ve ilkokula olumlu bir başlangıç yaptığı ifade edilebilir (Saltalı, 2013).

Okul öncesi dönem, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi açısından önemli bir zaman dilimidir. Bu dönemin sonunda, çocukların çoğu duygusal yüz ifadelerini tanıma ve yorumlama, duygularını tanıma ve ifade etme, diğerlerinin duygularını fark etme ve empati kurma becerilerinde ilerleme gösterirler. Bu nedenle, okul öncesi eğitim sürecinde duygusal ve sosyal gelişimin desteklenmesi büyük önem taşır (Karaaslan, 2012).

2.1.6.2. Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim

Bilişsel gelişim, bireylerin somut ve soyut nedensellik ilişkilerini öğrenmelerini, mantıklı düşüncelerini ve çevrelerindeki olayları örgütleyebilmelerini sağlar. Bilişsel gelişimle ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde, özellikle Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin açıklamalarıyla, çocuğun çevresini ve olayları nasıl algıladığına dair farkındalığının bu yaşlarda nasıl şekillendiğinin belirtildiği dikkat çekmektedir (Senemoğlu, 2011).

Bilişsel gelişim; çocuğun zihinsel süreci içerisinde hatırlama, algılama, karar verme, akıl yürütme ve sorun çözme gibi değişkenlerden oluşur ve bu alanda meydana gelen tüm değişiklikleri kapsar (Demir, 2010). Bilişsel gelişim, çocukların hayatlarının her döneminde oldukça önemlidir. Ancak özellikle okul öncesi dönemde bilişsel gelişimin oldukça hızlı ilerlediği bilinmektedir. Bilişsel gelişim bütün gelişim alanlarıyla ilişki içerisinde ve iş birliği halinde gerçekleşen; zekâ gelişimini de içerisine alan oldukça önemli bir gelişim alanıdır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların pek çok farklı bilişsel görevi yerine getirebilmesi beklenmektedir. Bu görevler arasında, fiziksel ve toplumsal gerçeklikle ilişkili basit kavramları öğrenme, konuşma, çevredeki düzeni keşfetme, nesnelere ve insanları isimleri ve kategorilerle sınıflandırma yer alır (Yörükoğlu, 1992).

Bilişsel gelişimi sağlamak adına çocuğun soru sorma isteğinin teşvik edilmesi, merakının aktif tutulması ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu noktada anne babaların ve öğretmenlerin çocukların ilgi alanlarına uygun olacak şekilde etkinlikler ve materyaller hazırlayarak çocuklara destek sağlamaları bilişsel gelişime katkı sunmaktadır (Dodge vd., 2008). Bu alanda yapılan çalışmalar da göz önüne alındığında bilişsel gelişimin %50'sinin 4 yaşına kadar tamamlandığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi süreçte çocukların almış oldukları eğitimin, bilişsel gelişim bakımından oldukça önemli olduğu göz ardı edilmemelidir (Kol, 2011; Temel vd., 2016).

2.1.6.3. Okul öncesi dönemde dil gelişimi

Çocukların dil becerilerinin gelişmesinde okul öncesi eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Okul öncesi eğitim boyunca çocukların Türkçeyi güzel ve doğru bir biçimde konuşmaları teşvik edilirken; okuma yazmaya hazırlık sürecinde yapılan çalışmalarla birlikte onların okuma yazma becerileri desteklenmektedir. Aynı zamanda süreç içerisinde gerçekleştirilen dil etkinlikleri, çocukların kelime dağarcıklarının zenginleşmesine ve dil bilgisi ile ilgili kuralları öğrenmelerine katkı sunmaktadır. Tüm bu yapılanlar aynı zamanda çocukların iletişim becerilerini güçlendirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde okul

öncesi dönem içerisinde çocuklara sunulan dil eğitimi onların ilkokula ilişkin hazır bulunuşluklarını artırırken dil gelişimlerine de pozitif yönde etki etmektedir (Okul Öncesi Eğitim Kurumları [OÖEK] Yönetmeliği, 2004).

Etkili iletişim kurabilmenin temelinde dil becerileri yatar ve bu beceriler, çocukların çevrelerindeki iletişim odaklı ortamlarla gelişir. Bu tür etkileşim ortamları, çocukların iletişim yeteneklerini ve düşünme becerilerini geliştirir. Çocukların ifade becerilerinin gelişmesi ve kelime dağarcıklarının artması için farklı dil kullanım fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Dilin farklı işlevlerinin anlaşılması ve dil bilgisi kurallarının doğru kullanılması için okul öncesi eğitim sürecinde etkili öğretim stratejilerinin benimsenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda çocuğun dil becerileri güçlenerek etkili iletişim kurabilme yeteneği gelişim göstermektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Okul öncesi eğitim sürecinde yapılan Türkçe dil etkinlikleri, çocukların dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlar. Bu etkinlikler, çocukların neden-sonuç ilişkilerini anlamalarına, belleklerini güçlendirmelerine, işitsel ve görsel algılarını geliştirmelerine, dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde ifade etmelerine, kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve anlama ile dinleme becerilerini ilerletmelerine yardımcı olur (Erkan ve Bilir, 2015).

Okul öncesi eğitim sürecinde dil gelişiminin sağlanması, çocukların kelime dağarcıklarını zenginleştirmek ve etkili iletişim becerilerini arttırmak adına farklı etkinliklerle desteklenmelidir. Dil gelişimi, çocukların konuşma ve dinleme becerileriyle direkt bağlantılıdır. Bu dönemde çocuklar, doğru dil yapısına sahip olan rol modellerle etkileşim içinde olmalıdır. Günlük hayatta çocukların sözcük dağarcıklarını zenginleştiren, düşünce ve duygularını ortaya koymalarına imkân sunan etkinlikler yapılmalıdır. Aynı zamanda doğru konuşmaya yönelik alışkanlıklar teşvik edilmelidir. Açıklamalar bütünsel olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim sürecinde alınan verimli bir eğitimin ve okul öncesi eğitimden ne kadar süre yararlandığının dil gelişimi üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir (Ayrancı, 2018; Yazanoğlu, 2011).

2.1.6.4. Okul öncesi dönemde psikomotor gelişim

Okul öncesi dönemde psikomotor gelişim ile ilgili kazanılan beceriler, ilkokul dönemindeki yazma yetenekleri ile ilişkilidir. Okul öncesi dönemde resim yapma psikomotor becerilere destek sunan en önemli etkinliklerden bir tanesidir. Çocuklar resim yaparken kollarını kullanmakta ve dirsekleri ile alt kollarının hareket yeterliliğini geliştirmektedirler.

İlkokul döneminde ise çocuklara ilk olarak bilek ve parmak hareketleri ile kalemi ne şekilde tutacakları öğretilmektedir. Bu sayede psikomotor beceriler, yazma becerisi ile bağlantı kurmuş olur (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

Okul öncesi eğitim sürecinde, çocukların psikomotor becerilerine katkıda bulunmak için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin, çizgi çalışmaları, makas tutma ve kalem tutma gibi el-göz koordinasyonunu geliştiren aktivitelerle çocukların ince motor becerileri desteklenir. Ayrıca, çocukların hangi ellerini daha fazla kullandıkları belirlenerek gelişimleri desteklenir. Bu süreçler, çocukların ilkokul başarısına katkı sağlar (Cirhinlioğlu, 2001).

2.1.6.5. Okul öncesi dönemde öz bakım becerileri

Öz bakım becerileri, kişilerin ihtiyaç duydukları temel gereksinimlerini (tuvalet, kişisel bakım, giyinme, beslenme gibi) yetişkin bireylerin yardımları olmadan yapabilmeye becerilerini ifade etmektedir. Öz bakım sayesinde çocuklar bağımsızlık kazanmaktadır. Genel olarak bakıldığında tuvalet ihtiyacını tek başına karşılayabilen ve tek başına yemek yiyebilen çocuklarla bunları tek başına yapamayan çocuklar arasında belirgin birtakım farklılıklar olduğu görülmektedir (Başar ve Çetinkaya, 2013).

Öz bakım becerileri gelişmiş olan çocuklar, bir bakıma kendi özgürlüklerini kazanmaktadırlar. Bu beceriler, çocukların kendi başlarına karar almalarına katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, çocukların kişisel gelişim süreçlerinde de önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi süreçte kazanılan temel alışkanlıklar, tekrar ve yönlendirme ile güçlenir ve çocukların davranışlarını şekillendirir. Bu davranış kalıpları, çocuğun toplumsal kabulünü sağlar. Tekrarlanan uygulamalar, alışkanlıklara dönüşerek çocuklarda kalıcı davranışlar haline gelir (Önder, 2003).

Okul öncesi süreçte, çocuklar için kişisel bakım becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış oyun tabanlı etkinlikler önemlidir. Ancak bazen beklentiler aşırı olabilir veya bu becerilerin sadece çocuğun kendi çabasıyla öğrenilebileceği düşünülebilir. Bazı ebeveynler ise endişeleri sebebiyle bu becerilerin öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini düşünebilirler. Ancak çocukların öz bakım becerilerini geliştirmesinde ebeveynler, çocuklar ve öğretmenler bir arada çalışmalı ve uygun rolleri yerine getirmelidirler (Konya, 2007).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programında bütün gelişim alanlarında olduğu gibi öz bakım becerilerinin de bütüncül bir temelde ele alındığı görülmektedir. Öz bakım becerilerinin geliştirilmesi, çocukların ilkokul dönemine

hazırlıklarında temel öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim programında çocukların kazanmaları gereken temel öz bakım becerileri, yapılandırılmış olarak belirlenmiştir. Kazanımlarla ve göstergelerle de açıklanmıştır. Bunlar; giyinme, temizlik, dengeli beslenme, yaşam alanlarının düzenlenmesi, dinlenme, günlük hayattaki yaşam becerilerini yerine getirmek için gerekli olan malzemeleri kullanma, kazalardan ve tehlikelerden korunma, sağlık ile ilgili önemler alma gibi kazanımlardır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim alan çocuklar, eğitim almayanlara göre öz bakım becerileri açısından daha başarılı olma eğilimindedirler (Tamkavas, 2003).

2.2. Afet Hakkında Temel Bilgiler

Çalışmanın bu bölümünde afetin ne olduğu, afet ile ilgili temel kavramlar, afetin türleri, afet yönetimi ve okul öncesi dönemde afet eğitimi hakkında açıklamalar yer almaktadır.

2.2.1. Afetin tanımı

Afet kavramı, genel olarak felaket veya büyük bir bela anlamında kullanılmaktadır. İnsanlar, uzun yıllar önce afetlerin gökyüzü ile ilgili olduğunu fark edip yıldızların gökyüzüne zarar vermesi sonucunda meydana geldiğine inanmışlardır (Özelmacı, 2016). Bugün bakıldığında ise afet kavramı hakkında farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Afet kavramı, Afet ve Acil Durum (AFAD) Yönetim Başkanlığı tarafından; “toplumun bütünü ya da belirli bir kesimi için ekonomik, fiziksel ve sosyal kayıplar ortaya çıkaran, normal yaşamın ve insani etkinliklerin durmasına ya da kesintiye uğramasına yol açan, durumdan etkilenen toplumun başa çıkma kapasitesinin yeterli olmadığı teknoloji, doğa ya da insan kaynaklı olaylar” olarak açıklanmaktadır (AFAD, 2014). Yapılan bu tanımlamadan hareketle bir olayın afet olarak değerlendirilmesi için sadece bir doğa olayının meydana gelmesi yeterli değildir. Aynı anda bireyleri dolaylı ya da doğrudan etkilemesi ve bireylerin bu olay karşısında etkisiz kalması gereklidir (Delen, 2023).

Birleşmiş Milletler Risk Azaltımı Ofisi afeti; “can ve mal kaybına, yaralanmalara, olumsuz çevresel sonuçlara, sakatlıklara, toplumun sosyal ve ekonomik açıdan etkilenmesine, üstesinden gelmede yerel kaynakların yetersiz olmasına, ulusal ya da uluslararası yardıma gereksinim duyulmasına neden olan; çoğunlukla doğal sebeplerle meydana gelen fakat insan kaynaklı sebeplerle de meydana gelebilen beklenmedik olaylar” şeklinde tanımlamaktadır (The United Nations Office for Disaster Risk Reduction [(UNISDR), 2015).

Afetlerin özellikleri şu şekilde belirtilmektedir (Yılmaz, 2003);

- Bireyler üstünde uzun seneler etki bırakabilmektedir.
- Sosyal yaşamı, bireylerin yaşamsal etkinliklerini durdurabilmekte ya da yavaşlatabilmektedir.
- Şehirlerin alt ve üst yapılarını ve fizibilitelerini etkileyebilmektedir.
- Toplumların ve ülkelerin ekonomik, ticari ve sosyal açıdan gelişmelerini yavaşlatabilmektedir.
- Afetin etkisinde kalan canlıların sosyal ve psikolojik travmalar yaşamalarına ve yerleşim yerlerinin tahribatına neden olabilmektedir.
- Etkilediği bölgenin çaresiz kalmasına bu sebeple de bölgenin yardıma ihtiyaç duymasına neden olabilmektedir. Ülkenin içerisindeki diğer kurumlardan ya da uluslararası kuruluşlardan destek almaya muhtaç olabilmektedir.
- Gelişmiş ülkelere göre gelişmemiş ülkeler afetlerden daha fazla etkilenebilmektedir. Bu ülkelerde mal ve can kayıpları daha fazla olabilmektedir.

2.2.2. Afet ile ilgili temel kavramlar

Afet ile ilgili temel kavramlara bakıldığında acil durum, risk ve tehlike kavramlarının dikkat çektiği görülmektedir. Bu bölümde bu kavramlar açıklanmaktadır.

Acil Durum: Acil durum, “büyük fakat genel anlamda yerel yöntemlerle başa çıkılabilecek büyüklükte, hızlı davranmayı gerektiren bütün hal ve durumlar” olarak açıklanmaktadır (AFAD, 2014). Acil durum ile ilgili yapılan bir diğer tanımlama ise 5902 sayılı kanunda, “toplumun bütününe ya da belirli kesimlerinin normal yaşam ve etkinliklerini durduran ya da kesintiye uğramasına neden olan ve acil müdahale etmeyi gerektiren yaşantılar ve bu yaşantıların meydana getirdiği kriz hali” şeklinde ifade edilmektedir (AFAD, 2014). Acil durum, toplumun işleyişinde ciddi bir bozulma yaratmayan tehlikeli olaylarla ilgilidir. Örnek vermek gerekirse, yerel itfaiye aracılığıyla söndürülebilen evde çıkan bir yangın acil durumdur (Kundak ve Kadioğlu, 2011). Ev kazaları, küçük yangınlar, trafik kazaları, sağlık sorunları gibi gündelik yaşamda sıklıkla karşılaşılan sorunlar acil durum olarak açıklanmaktadır. Bu problemlere rutin içerisinde müdahale etmekten sorumlu ilk yardımcıları, sağlık personelleri, trafik ekipleri ve itfaiye ekipleri vardır (Ergünay, 1996).

Risk: Risk kavramı Birleşmiş Milletler tarafından “sosyal, kültürel, fiziksel, ekonomik ve siyasi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan bir tehlikenin afete dönme ihtimali ve sonucunda

ortaya çıkarması beklenen kayıplar, sonuçlar” olarak açıklanmaktadır (Kundak ve Kadioğlu, 2011). Farklı bir tanımlamada risk, “herhangi bir tehlikenin belirli bir yerde ve zamanda gerçekleşmesi sonucunda tehdit altında olan öğelerin (bölgede yaşayan bireyler, bölgenin özellikleri, etkinlikleri, doğal ve kültürel kaynakları, özgün alanları gibi) alabileceği hasarın seviyesiyle bağlantılı olarak ortaya çıkabilecek potansiyel kayıplar” şeklinde ifade edilmektedir (Kadioğlu, 2011). Özetle, tehlike ya da tehlikelerin olması muhtemel olumsuz sonuçları risk şeklinde açıklanmaktadır. Afet riski ise savunmasızlık, maruz kalma ve tehlikenin bir kesişim kümesidir. Bu noktada afetin bırakmış olduğu etkiyi minimum düzeye düşürmek için tehlikeye müdahale edilemeyeceği durumlarda toplumun savunmasızlığını ve maruz kalma düzeyini azaltmaya yönelik planlama yapılması gereklidir. Eğer ki bu doğrultuda planlamalar yapılırsa risk küçülür. Ancak tehlike, savunmasızlık ve maruz kalma faktörlerinden bir tanesi ortadan kaldırılabilirse risk tamamen ortadan kalkar (Kadioğlu, 2011).

Tehlike: Tehlike kavramı ise yaralanma, hayat kaybı ya da diğer sağlıkla alakalı etkilere, mal ve mülk kaybına, ekonomik ve sosyal kötüleşmeye ya da çevresel bozulmalara neden olabilen bir süreç olarak açıklanmaktadır (UNISDR, 2017). AFAD tarafından ise “Belirli bir coğrafya ve zamanda ortaya çıkarak toplum çevre ve insan üstünde istenmeyen etkilere sebep olabilecek doğa, insan veya teknoloji kaynaklı fiziksel bir durum” olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2013). Afet yönetimi sürecinde tehlike “Ne olabilir?” sorusuyla ölçülmektedir. Bu sebeple tehlike; can veya mal kaybına sebep olmanın yanı sıra toplumun ekonomik ve sosyal faaliyetlerine, sistemine, doğal, kültürel ve tarihi kaynaklarına ve doğal çevreye zarar verme ihtimali olan insani, doğal ve teknolojik kaynaklı olay, oluşum ya da olaylar zinciri olarak da açıklanabilmektedir (Kadioğlu, 2011). Tehlike aynı zamanda bir tehdittir. İlerleyen süreçlerde karşılaşılabilecek bir afetin kaynağı olarak değerlendirilmekte ve bireylere zarar verme noktasında gizil bir güce sahiptir. Genel olarak insanlar tehlide maruz kalmadığı ve savunmasız olmadıkları sürece tehlike durumu bir acil durum ya da afet ile sonuçlanmaz (Kadioğlu, 2011).

2.2.3. Afetin türleri

Afet türlerinin genel olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; doğal afetler ve teknoloji ya da insan kaynaklı afetler olarak isimlendirilmektedir. Bu bölümde bu iki afet türü hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.3.1. Doğal afetler

Doğal afetler; “toplum içerisinde sosyal, ekonomik ve kültürel işleyişlerde olumsuz bir etki bırakan, büyük ölçüde mal ve can kaybına yol açan, çoğu kez veya her zaman doğal unsurların neden olduğu doğal tehlikeler sonucunda ortaya çıkan olaylar” şeklinde ifade edilmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2007). Afete yol açan doğal tehlikelerin bazıları ani bir şekilde ortaya çıkıp kısa süreli olarak devam etmekte ve ortaya çıktığı andan itibaren engellenememektedir. Bununla birlikte meydana gelen doğal afetler bazı durumlarda farklı ve yeni bir afeti de tetikleyebilmektedir. Doğal afetlerin türleri ve görülme yoğunluğu ülkeler arasında farklılık gösterebilmektedir (Yavuz, 2014). Ancak çoğu zaman doğal afetler beş temel grupta toplanmaktadır. Bunlar; meteorolojik afetler, jeofiziksel afetler, klimatolojik afetler, hidrolojik afetler ve biyolojik afetler olarak isimlendirilmektedir.

Meteorolojik afetler; fırtına, sel gibi genellikle hava durumları ile ilgili afetlerdir (Demirtaş, 2018).

Jeofiziksel afetler, yer kabuğundaki değişimlerden oluşan deprem, volkanik patlama gibi afetlerdir (Yılmaz, 2017).

Klimatolojik afetler, uzun süreli iklim değişikliklerinden kaynaklanan aşırı ısınma ve soğuma sonucu oluşan afetlerdir (Şahin, 2019).

Hidrolojik afetler, su kaynaklarının olağan dışı davranışları sonucu meydana gelen doğal afetlerdir. Baraj patlamaları buna bir örnektir (Aktaş, 2018).

Biyolojik afetler, özellikle hastalık yapıcı mikro organizmalardan kaynaklanan afetlerdir. Salgınlar bu afet türüne örnektir (Ersoy, 2021).

İnsanoğlunun varoluşundan itibaren ortaya çıkan doğal afetlerle ilgili olarak 2022 yılının Nisan ayında hazırlanan “Küresel Değerlendirme Raporu”na göre son 12 yılda her yıl 305 ile 500 arasında doğal afet meydana gelmiştir. Raporla ayrıca, bu doğal afetlerin sebep olduğu zararların da oldukça büyük olduğu vurgulanmaktadır. 2023 yılında ise bu zararların daha da artacağı öngörülmüştür (Bağımsız İletişim Ağı [BIANET], 2022).

2.2.3.2. Teknoloji ya da insan kaynaklı afetler

İnsanlar tarafından farkında olunmadan veya farkında olunarak yapılan etkinlikler sonucunda ortaya çıkan afetler, insan kaynaklı afetler olarak açıklanmaktadır. İnsanlardan kaynaklanan afetler, tıpkı doğal afetler gibi toplumların ve kişilerin yaşamları üzerinde bazı

aksaklıklara ve normal yaşantılarından uzaklaşmalarına yol açmaktadır (Köseoğlu, 2015). Bu afetlerle doğa arasında herhangi bir neden sonuç ilişkisi kurulamaz. Bu afetler sosyal yaşantılardan ve teknolojiden kaynaklı olarak ortaya çıkabilmektedir.

Sosyal afetler, bireylerin temel gereksinimleri olan barınma, yeme, içme gibi bazı faktörlerle ilgili olarak yaşanan sorunlardır. Sosyal afetlere kıtlık, açlık, bulaşıcı hastalıklar, savaşlar, terör olayları, mülteciler, zoraki göçler, terör saldırıları, iş yerlerinde, eğlence mekanlarında veya binalarda çıkan yangınlar örnek olarak verilebilir (Ünlü, 2019). Bu afetler sonucunda can ve mal kaybı yaşanabilmektedir. Aynı zamanda bu afetler, asgari düzeyde bir hayatın da devam etmesi önünde engel oluşturabilmektedir. Bu gibi afetlerde bireyler, diğerlerine muhtaç bir konuma gelebilirler (Köseoğlu, 2015). Bazı noktalarda sosyal kaynaklı afetler, doğal afetlerden daha yıkıcı ve travmatik bir hal alabilmektedir. Savaş sonucunda ülkesinden göç etmiş bir birey, sadece evinden uzaklaşmış değil aynı zamanda ülkesini, güvenliğini ve geleceğini de kaybetmiş sayılmaktadır (Ünlü, 2019).

Teknolojik afetler ise insanların dikkatsiz ya da kasti olarak yapmış oldukları yanlışlar neticesinde ortaya çıkmaktadır (Ünlü, 2019).

Teknolojik afetler şu şekildedir:

- Barajların yıkılması,
- Doğal gaz ve petrol sızıntıları,
- Nükleer kazalar,
- Büyük endüstriyel yangınlar ve kazalar,
- Uçak, gemi veya demiryolu gibi ulaşım sektöründe meydana gelen kazalar (Kadıoğlu, 2008).

2.2.4. Afet yönetimi

İnsanlığın varoluşundan bu yana hem doğal hem de insan kaynaklı afetler hayatımızın bir parçası olmuştur ve bundan sonra da var olmaya devam edecektir. Afetlerin yaşanma durumunu değiştirme imkânı olmadığından, insanoğlu bu şartları göz önünde bulundurarak yaşamını sürdürmek durumundadırlar. Bir başka deyişle, afetlerle ilgili riskleri göz önünde bulundurmamak ve buna göre yaşamak gerekir. Bu nedenle, doğal afetlerle birlikte yaşamayı öğrenmek şarttır. Fakat bu durum, afetlere yol açan unsurların kontrol edilemeyeceği veya toplumsal yaşam üzerindeki etkilerinin sifira indirilebileceği anlamına gelmemektedir. Tam da bu noktada afet yönetimi kavramı devreye girmektedir (Şahin, 2011).

Afet yönetimini, Açık Afet Terimleri Sözlüğünde; “afetler için önleyicilerin dikkate alınması, zararların düşürülmesi, afet neticesinde oluşan olaylara hızlı, zamanında ve etkili müdahalelerin gerçekleştirilmesi, afetten etkilenen toplumsal yapı adına daha güvenli ve gelişmiş bir yaşam çevresi oluşturulması adına toplum tarafından yapılması gerekli olan toplu bir mücadele süreci” olarak açıklanmaktadır. Bir diğer ifadeyle afet yönetimi, “afetlerin önlenmesi ya da zararlarının en aza indirilmesi için afet öncesinde, afet anında ve afet sonrasında yapılması gerekenler ve alınması gereken önlemler ile ilgili çalışmaların planlanması, koordine edilmesi, uygun bir biçimde yönlendirilmesi, desteklenmesi ve uygulanması adına toplumda yer alan bütün kurumların ve kuruluşların; kaynakların ve imkanların belirli stratejik amaçlar ve öncelikler kapsamında kullanılmasını zorunlu kılan, çok disiplinli, çok yönlü, çok değişkenli, karmaşık ve dinamik bir süreç” olarak da tanımlanabilmektedir (Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2014). Genel olarak değerlendirildiğinde, afet sürecinin planlama aşamasından kontrol aşamasına kadar tüm aşamalarını kapsayan ve kamu yönetimini odak noktasına alan multidisipliner bir çalışma alanı olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda, sektörel ve kurumsal bir aradalığın sağlanması ve bütünlük afet yönetimine geçiş, istenilen özelliklere sahip bir afet yönetimi için zorunludur (Toprak Karaman, 2017).

Afet yönetimi, ülkelerin geçmiş tecrübelerinden yola çıkarak oluşturdukları bütünsel bir sistemdir. Ülkeler, maruz kaldıkları veya kalma ihtimalleri bulunan afet türlerine göre farklı önlemler almaktadırlar. Genel olarak bakıldığında ise ülkeler, en fazla zor durumda kalma ihtimallerinin olduğu afetlere karşı daha kapsamlı ve ileri seviyede önlemler almaktadırlar (Erkal ve Değerliyurt, 2009).

Afet yönetimi dört temel evreden oluşmaktadır. Bu evreler aşağıdaki bölümlerde açıklanmaktadır.

2.2.4.1. Afetleri önleme/zarar azaltma aşaması

Afetleri önleme ve zararları azaltma çalışmaları, tehlikeler ve bu tehlikeler sonucunda meydana gelebilecek can ve mal kayıplarının uzun vadede azaltılmasını veya tamamen ortadan kaldırılmasını amaçlar. Bu çalışmalarda en önemli unsur sürekliliktir (Kadıoğlu vd., 2008). Afetleri önleme ve zararları azaltma aşamasındaki çalışmalar, toplumsal gelişme, mekânsal planlama ve mühendislik alanlarını ve uygulamalarını kapsayan bütüncül bir yaklaşımı içerir (Özmen, 2016).

Önlemeden sonra gelen zarar azaltma aşaması, iyileştirme ve yeniden inşa etme evrelerinden sonra başlamakta olup bir sonraki afet yaşanıncaya kadar devam etmektedir (Özmen, 2016). Bu aşamada yapılacak eylemler, yerleşim birimi, bölge ve ülkedeki çalışmaları içermektedir. Bir hayli geniş bir uygulama alanını kapsayan bu aşama, afet zamanında uygulanan mevzuat ve kuralların ihtiyaçları giderecek bir doğrultuda hazırlanmasını, afet tehlike ve risklerinin tespitini, erken uyarı sisteminin kurulmasını, afetler karşısında zararları azaltan ve önleyen mühendislik tedbirlerinin alınmasını (Yavuz, 2014), toplumun afet konusunda bilinçlendirilmesini ve başa çıkma kapasitesini arttırmasını kapsayan etkinlikleri içermektedir (Erkan, 2010).

Kalite odaklı gerçekleştirilen bu çalışmalar, farklı alanlardaki kuruluş ve kurumlarla ortak bir amaç doğrultusunda sürdürülmesi gereken uzun soluklu bir süreci gerekli kılmaktadır (Özmen, 2016). Farklı uygulamaları barındıran bu süreçte, farklı alanlardaki meslek elemanlarının çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, diğer aşamalara kıyasla daha karmaşık ve uygulanması zor bir evre olarak nitelendirilmektedir (Yavuz, 2014).

2.2.4.2. Afetlere hazırlıklı olma aşaması

Afetlere hazırlıklı olma aşaması, eğitim ve uygulamalar ile meydana gelecek bir tehlike karşısında hazır olma, zararları azaltma, müdahalede bulunma ve yaşamı normal seyrine getirmeye dönük bir aşamadır (Kadıoğlu vd., 2008). Zararı azaltma noktasında alınan bazı önlemler bulunmaktadır fakat afetlerin önlenmesi veya durdurulabilmesi her zaman mümkün değildir. Bu nedenle afetlere hazırlıklı olma aşaması da afetlerin yıkıcı etkisini azaltmak ve bu etkiden korunmak için bazı uygulamaların yapılması zorunluluğunu beraberinde getirmektedir (Sayın ve Dağcı, 2018).

Afetlere hazırlıklı olma aşamasındaki temel amaçlar; afet sonrasında yaşanabileceklerin farkında olma, afet sonrasında ne ve nasıl uygulamaların yapılması gerektiği hakkında bilgi sahibi olma, yapılacak olan uygulamaların etkili bir biçimde yapılması için gerek duyulan araçlara sahip olmayı içermektedir (Özmen, 2016). Bu aşamada yapılan uygulamalar, yalnızca afet alarm verdiğinde hayata geçirilen kısa süreli uygulamalardan ibaret değildir. Yaşanan felaketin etkisini azaltacak ve bireylerin can ve mal güvenliğinin yanı sıra milli servetin de korunmasına katkı sunacak kısa ve uzun vadeli uygulamaları da içerir. Bu doğrultuda, hazırlık aşaması zarar azaltma aşamasındaki birçok uygulama ile birlikte yürütülmektedir (Şahin, 2009).

2.2.4.3. Afetlere müdahale aşaması

Bu aşama, afetin yaşanmasıyla başlayan dönemi kapsamaktadır. Afetlere müdahale süresi, afetin büyüklüğüne göre değişim gösterebilmektedir. Bazı afetlerde çok kısa süreyi kapsayabilmekle birlikte 1-2 ay süren müdahaleler de görülebilmektedir. Afetlere müdahale aşamasının temel amacı, yapılan uygulamaların minimum sürede, en etkili ve en uygun yollarla yapılarak (Şahin, 2009), hızlı bir biçimde uygun sayıda personeli afet bölgesine göndererek (Yavuz, 2014), maksimum sayıda bireyin canını kurtarmak, gerekli ilk yardım uygulamalarını yaparak tedaviyi gerçekleştirmek, iletişimi kurmak, psikolojik destek, koruyucu hekimlik (Erkan, 2010) gibi rutin yaşama dönmek adına gerekli olan tüm hizmetleri ortaya koymaktır. Sınırlı bilgi ve stres altında uygulamaların gerçekleştirildiği bu aşama, afet yönetiminin diğer aşamalarının bütünü ile yakından ilişkilidir (Yavuz, 2014).

Afetlere müdahale aşaması; tehlikeli olan yıkıntıların ortadan kaldırılması, hasar tespitinin yapılması, bulaşıcı hastalık ve yangın gibi ikincil afetlerin olmasının önlenmesini de kapsamaktadır. Bununla birlikte topluma bilgi sunulması, ulusal koordinasyon ve uluslararası bağlantı kurulması ve iş birliğinin yapılması aşamalarını da içerisinde barındırmaktadır (Erkan, 2010).

2.2.4.4. Afet iyileştirme aşaması

Afet iyileştirme aşaması, afete müdahale aşamasının bitmesinin ardından, afetten önceki duruma geçilmesi adına yürütülen çalışmaları kapsamaktadır. Bu kapsamda bireylerin ve toplumun dışında kamu kurumlarının ve iş yerlerinin normal seyrini geri kazanmaları ve ilerleyen süreçlerde meydana gelebilecek tehlikeler karşısında korunmaları temel odak noktası olarak kabul edilmektedir. Bu aşamada bu durumların gerçekleşmesine katkı sunacak bir yeniden yapılandırma süreci hâkim olmaktadır (Kadioğlu vd., 2008). Aynı zamanda afet iyileştirme aşaması, uygulamaların kısa sürede bitirilmesini hedefleyen bir aşamadır. Fakat uygulamaların tamamlanması afetin büyüklüğüne göre değişim gösterebilmektedir (Şahin, 2009).

Bu aşama, afet meydana gelmeden önceki duruma kıyasla daha gelişmiş ve daha güvenli bir yaşam çevresi meydana getirmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda alt ve üst yapıya yönelik uygulamaların yanında sosyal, eğitsel, ekonomik ve kültürel uygulamaların yeniden geliştirilmesi veya tesis edilmesi de bu aşamanın hedeflerinden bazılarıdır (Erkan, 2010). Afet yönetiminde bu aşama, çok yönlü, yerel çalışmaları içermektedir. Gerekli durumlarda ise afet yönetim sürecini en baştan gözden geçiren, çoğunlukla tekrarlayan, tehlikelere yönelik direnç

geliştirmeyi zorunlu kılan ve geçmişe kıyasla daha yüksek ölçütleri yakalamayı hedefleyen bir yaklaşımı içerisinde barındırmaktadır (Şahin, 2009).

2.2.5. Okul öncesi dönemde afet eğitimi

Afet eğitimi, toplumların afetler karşısında etkin olabilmelerini sağlayan en temel yoldur. Afet eğitimi, kurumları ve kişileri afetlere karşı hazırlayan, afetlerden minimum ölçüde zarar görmeleri adına onlara her türlü eğitimin verilmesi sürecini içermektedir (Avcı, 2019). Afet, toplumsal olarak herkesin etkilendiği yaşantılardır. Bu sebeple afet eğitimi, toplumun her bir ferdi için kritik derecede önem arz etmektedir. Afet eğitimi, kişilerin afetten önce, afet anında ve afet sonrasında doğru uygulamaları yapabilme bilincine sahip olmaları anlamına gelmektedir. Afet eğitimi sayesinde, afet anında ve sonrasında meydana gelebilecek zararın minimum düzeye indirilmesi hedeflenmektedir.

Çocuklar, buldukları ortamda tecrübe, davranış, etkileşim ve iletişim gibi farklı yöntemlerle öğrenmektedirler (Bruner, 2010). Okul öncesi dönemde, çocuklar içinde buldukları çevredeki olayları anlamaya yönelik yoğun bir istek duyarlar (Demiral, 1986). Günlük yaşam tecrübeleri aracılığıyla çevrelerini keşfetmeye ve duyguları ile bu keşifleri farklılaştırmaya başlarlar (Brunton ve Thompton, 2010). Bu sayede çocuklar, yaşadıkları çevreyi ve dünyayı öğrenmeye ve tanımaya devam ederler. Çocukların etraflarında meydana gelen doğa olaylarını ve afetleri öğrenmeleri de bu dönem içerisinde gerçekleşmektedir.

Ülkemizde sık sık doğal afetlerin yaşanması, çocukların doğal afetlere karşı bilgilendirilmesini gerektirmektedir (Erdoğan, 2009). Afetlerin yoğun olarak meydana geldiği bölgelerde yaşayan öğrenciler öncelikli olmakla birlikte, afet konusunda bilinç geliştirilmesi önem taşımaktadır (Yıldız, 2014). Bu kapsamda, afetlerle ilgili farkındalığı artırmanın en temel yollarından biri okullarda verilecek olan eğitimlerdir. Okul öncesi döneme devam eden çocuklara yönelik sınıf içerisinde gerçekleştirilecek farklı etkinlikler ile afetler hakkında yapılan bilgilendirme çalışmaları, çocukların yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerine katkı sunmaktadır (Fetih ve Gülay, 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu okul öncesi dönemde afet eğitiminin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Afet eğitimlerinin çocuklar için yararlarını “acil durumlara hazırlıklı olma”, “yaşam becerisi kazandırma” ve “farkındalık yaratma” olarak belirtmişlerdir ve etkili afet eğitimlerinin çocuklara “afetlere hazırlanma ve müdahale konusunda gerekli bilgi ve becerileri kazandırması” gerektiğini savunmaktadırlar (Türkoğlu, 2023).

2.3. Deprem

Deprem, kısa bir süre içinde binlerce yaralı insan olmasına ve kayıplar yaşanmasına yol açabilen en etkili afetlerden biri olarak bilinmektedir. Geçmiş dönemlerde depremler sonucunda tamamen yok olan pek çok uygarlık olduğu bilinmektedir (Işık vd., 2012). Deprem, en fazla tahrip eden ve en fazla zarar veren doğal afet olarak ifade edilmektedir (Ergünay, 2006).

Deprem, yer altında fay olarak isimlendirilen kırıklarda biriken şekil değiştirme enerjisinin birdenbire ortaya çıkması sonucunda yer değiştirmenin sebep olduğu, elastik dalga hareketleri olarak ifade edilmektedir. Depremlerin toplum üzerinde büyük çapta bir korku yarattığı bilinmektedir. Bu kapsamda hem psikolojik hem fiziksel hem de ekonomik alanlarda önlemlerin alınması farklı afet türlerine karşı da hazırlıklı olunması açısından önem taşımaktadır (Işık vd., 2012).

2.3.1. Okul öncesi dönemde deprem bilinci

Deprem bilinci, okul öncesi dönemdeki çocukların, depremin doğal bir olay olduğunu ve gerekli önlemler alındığında minimum zararlar veya zararsız bir şekilde üstesinden gelinebileceğini anlamalarını sağlamak amacıyla gerekli bilgilerin verilmesi olarak ifade edilmektedir (Öcal, 2005). Yapılan araştırmalar, çocuklardaki dikkatsizliğin ve bilgi eksikliğinin deprem konusundaki korku ve kaygıyı artırdığını göstermektedir (Dereobalı vd., 2013; Kırıkkaya vd., 2011; Topcu ve Çam, 2022). Deprem bilinci oluşturulması için verilen eğitimle bu konudaki bilinç seviyeleri yükseltilerek çocukların minimum tepki vermeleri ve daha az korku duymaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, deprem bilincinin oluşturulması adına çocuklara depremin kaynağı anlatılmakta ve depremlerin geçmişte olduğu gibi gelecekte de olacağı vurgulanmaktadır. Depremin tamamen doğal sebeplerle oluştuğu, deprem neticesinde ortaya çıkan zararın azalmasına veya artmasına neden olan faktörler deprem bilinci eğitiminde çocuklara mutlaka anlatılmaktadır. Aynı zamanda, deprem öncesinde, deprem sırasında ve deprem sonrasında yapılacakların açıklanması da kritik düzeyde önem taşımaktadır. Bu noktada, okul öncesi dönemdeki çocuklar öğrendikleri bilgileri aileleri ile de paylaşmaktadırlar. Bu durum, toplum düzeyindeki bilinçlenmeyi de artırmaktadır (Özgüven, 2006).

Deprem bilincinin kazandırılması oldukça zorlu bir süreci içermektedir. Sadece ders kitaplarındaki 1-2 sayfalık bilgilendirme bu noktada yeterli gelmemektedir. Öğrencilerin buldukları gelişim dönemleri de dikkate alınarak, yanlış veya eksik bilgilerin ortadan

kaldırılması ve öğrenmeyi güçleştiren bütün faktörlerin yok edilmesi sonucunda bu bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerindeki deprem bilincini geliştirmek amacıyla, ilk olarak deprem konusunda kendilerindeki yanlışları düzeltmeli ve eksikleri ortadan kaldırmalıdır. Kazanımlar dışındaki diğer kaynaklarla da etkileşimde bulunarak, bu konu hakkındaki programlara ve bilgilendirici çalışmalara dahil olarak, öğrencilere çoklu bir ortam hazırlayarak deprem bilincinin artırılması noktasında önemli adımlar atabilirler (Özdemir vd., 2001).

2.3.2. Okul öncesi dönemde deprem eğitimi

Okul öncesi dönemde çocuklara verilecek olan deprem eğitimi üç ana başlıkta ele alınmaktadır: deprem öncesinde alınacak önlemler, deprem esnasında yapılması gerekenler ve deprem sonrasında yapılması gerekenler. Bu bölüm başlığı altında bu konular sunulmaktadır.

2.3.2.1. Deprem öncesinde alınacak önlemler

Depremin öncesinde sınıf ve ev tahliye çantasının mutlaka oluşturulması gerekmektedir. Bu çantalara acil olarak kullanılması gereken el feneri, ışıltak, pil, ilk yardım için gerekli malzemeler, konserve, kuru gıda, düzenli alınması gereken ilaçlar, spor ayakkabı ya da bot, kredi kartı ve para gibi malzemeler koyulmalıdır (Atabey, 2000).

2.3.2.2. Deprem esnasında yapılması gerekenler

Deprem esnasında yapılması gerekenlere bakıldığında öncelikle etrafta birileri bulunuyorsa diğerlerinin de korunması amacıyla “DEPREM” diyerek bağırılması ve hemen ardından diz çök-kapan-tutun tekniğinin uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum çocuklara anlatılırken şu noktaların vurgulanması önem taşımaktadır (Kalkan, 2004):

- Güvenli bir yer bul ve çömel,
- Başını ve boynunu koruyacak bir biçimde kapan,
- Güvenli bir yere tutun,
- Derin nefesler alıp vererek sakinleşmeye çalış,
- Sarsıntı bitinceye kadar olduğun yerde kal.

2.3.2.3. Deprem sonrasında yapılması gerekenler

Deprem sonrasında çocukların güvenliğini sağlamak yetişkinlerin temel görevlerindedir. Bu sebeple deprem sonrasında yetişkinler tarafından yapılması ve dikkat

edilmesi gereken bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde açıklanmaktadır (Atabey, 2000).

- Patlama veya yangınlara sebep olmamak adına kibrit, çakmak veya mum yakılmamalı, aydınlatma adına el feneri tercih edilmeli,
- Gaz ve su vanaları kapatılmalı, elektrik şalterleri indirilmeli,
- Yaralılara ilk yardım uygulamaları ile destek olunmalı,
- Kesilmelere sebep olmamak için çıplak ayakla gezilmemeli,
- Portatif radyo kullanılmalı,
- Telefon, acil durumlar haricinde kullanılmamalı,
- Evden veya okuldan çıkarken tahliye çantası alınmalıdır.

2.3.3 Deprem etkileri

Depremlerin bireyler ve toplumlar üzerinde pek çok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bu etkilerden en fazla gözle görüneni ekonomik etkilerdir. Depremlerin bıraktığı ekonomik zarar ve etkilere bakıldığında, bir yerdeki ekonomik dengeleri tamamen değiştirebildiği ve makroekonomik dengeler üzerinde çok fazla olumsuzluk yaratabildiği görülmektedir. Ülkemizde de bu durumun olumsuz sonuçları görülmüştür. Yalnızca 1999 yılında Marmara’da gerçekleşen depremin kamu finansmanı üzerindeki etkisinin 6.2 milyar dolar olduğu bilinmektedir (Öcal, 2005).

Depremlerin meydana geldiği ülkelerde sebep olduğu zararlar ve ekonomik etkiler oldukça farklılaşabilmektedir. İnsanların yaralanmaları ve ölümleri dışında diğer canlıların da zarar gördüğü göz ardı edilmemelidir. Binaların yıkılması ve farklı seviyelerde hasar alması da ülke ekonomisine olumsuz etki etmektedir. Yine, 1999 yılında Marmara’da gerçekleşen depremde ülkemizde 90 binden fazla bina ve 14 binden fazla iş yeri ağır hasar almış veya tamamen yıkılmıştır. Bununla birlikte, 89 binden fazla ev ve 13 binden fazla iş yeri orta seviyede hasar almıştır (Özey, 2000).

1999’da gerçekleşen deprem, ülkemiz endüstrisinin odak noktası olan Marmara bölgesini tamamen yerle bir etmiş ve bu durum ülkemizi ekonomik olarak büyük bir felakete sürüklemiştir. Hatta bu olay, sonraki krizlerde en büyük etken olarak görülmüştür (Çokcan ve Çokcan, 2003).

Bugün bakıldığında, önceden tahmin edilemeyen 1923 yılında yaşanan Büyük Kanto deprem felaketi 35 civarındaki ülkeyi doğrudan etkilemiştir. Bu ülkelerde yaklaşık olarak 1.600.000 bireyin yaşamını kaybettiği ve milyonlarca dolarlık ekonomik kayıp yaşandığı resmi kayıtlarda yer almaktadır. Bununla birlikte, bu ülkelerde yaşanan toplam mal ve can kayıplarının büyük bir kısmının deprem sonucunda oluşan yangınlar olduğu bilinmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2002).

2.3.3.1. Deprem in okul öncesi dönem çocuklar üzerindeki etkileri

Şüphesiz ki depremlerden en fazla etkilenen grup çocuklardır. Depremler, çocukların doğadan keyif almasını kısıtlayan, onları doğrudan doğadan uzaklaştıran ve yabancılaştıran bir doğal afettir. Bu nedenle üzerinde dikkatle durulması gereken bir konu olarak ifade edilmektedir. Deprem, çocuklarda korku, panik ve dehşet gibi farklı olumsuz tepkilere neden olabilir. Deprem sonucunda yıkılan binalar, hayatını kaybeden insan ve hayvanlar çocukların psikolojisinde istenmeyen duygu ve yaşantılar yoluyla kalıcı izlere sebep olabilir. Bu durum sonucunda çocuklarda doğadan korkma, nefret etme veya kırgınlık hissetme duyguları oluşabilir. Bu gibi durumlar çocukları derinden etkileyebilir, uykusuzluk veya kâbus görme gibi durumları tetikleyebilir. Aynı zamanda konuşma bozukluğu gibi ciddi psikolojik sorunlara da yol açabilir (Atasoy, 2006).

Hayatlarının herhangi bir evresinde depremle karşılaşan çocuklar, deprem sırasında ve sonrasında yaşanan psikolojik ve fiziksel travmalara maruz kalma bakımından en büyük risk grubunu oluşturur. Çocuklar, depremi algılamakta zorlanır ve depremin çocuklar üzerinde bıraktığı izler yıllarca devam edebilir (Özgüven, 2006). Deprem in ardından çocuklarda, yalnız olmaktan kaygı duyma ve korkma, aile bireylerinden ayrı kalamama, kâbus görme, uykusuzluk gibi sorunlar ortaya çıkar. Ayrıca, depremin ardından ebeveynini veya yakınlarını kaybeden ve kimsesiz kalan çocukların çocuk ve organ mafyasının kötü amaçlarına hedef olabildikleri de görülmektedir (Özey, 2000).

Yapılan bir çalışmada, 1999 yılında gerçekleşen Marmara depreminin ardından çocukların kaygı bozukluklarının giderek arttığı ortaya konmuştur. Aynı araştırmada, kız çocuklarında erkeklere kıyasla daha fazla kaygı bozukluğu olduğu belirlenmiştir. Bu durum, kız çocuklarının daha fazla korku hissetmesiyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca, çocuklardaki “yeniden olacak” korkusunun ve düşüncesinin kaygı bozukluğunu artırdığı tespit edilmiştir (Berkem ve Bildik, 2001).

Deprem felaketinin yaşanması çocuklarda psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Çocuklar, depremin kendisinden korktuğu gibi, yaşamlarında yarattığı değişim ve belirsizliklerden de korkabilirler. Çocukların yaşadıkları ruhsal sorunlar, davranış sorunlarına yol açabilir. Ayrıca, deprem sırasında anne, baba veya diğer yetişkinlerin tepkileri de çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir, bu da çocukların panik yaşamasına neden olabilir (Dirim, 1999).

Ebeveynlerin veya diğer büyüklerin panik olması çocuklarda;

- Depremi hatırlatacak yaşantılardan korkma,
- Saldırgan davranışlar ortaya koyma,
- Sık sık ağlama,
- Yalnız kalmaktan korkma,
- Uykusuzluk,
- Kâbus görme,
- Alt ıslatma,
- Çığlık atma,
- İçine kapanma,
- Sık sık deprem konusunda konuşmak isteme gibi davranış değişikliklerinin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Dirim, 1999).

Bu gibi durumlarda ebeveynler, çocuklarının kaygı ve korkularını ortaya koymalarına destek olmalı ve bu duyguları küçümsememelidirler. Ayrıca, bu dönemlerde çocuklarla daha fazla vakit geçirmek oldukça önemlidir. Çocuklar, yaşananlar hakkında doğru bilgilerle aydınlatılmalıdır. Bu şekilde, çocuklarda rahatlama ve güven duygusu oluşabilir (Dirim, 1999).

2.4. Metafor

Çalışmanın bu bölümünde metaforun özellikleri, işlevleri ve eğitim alanında kullanımına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.4.1. Metaforun özellikleri ve işlevleri

Metafor kavramı ilk kez 1980'lerde Johnson ve Lakoff tarafından ortaya koyulan "bilişsel metafor teorisi" şeklinde isimlendirilen bir bakış açısından türetilmiştir. Bu bakış açısına göre; "kavram sistemi büyük ölçüde metaforikse, düşünme biçimi ve deneyimler her

olgu bir bakıma metaforiktir” yaklaşımı hakimdir (Şahin ve Baturay, 2013). Bilişsel metafor yaklaşımı, metaforların bireylerin dünyaya ve gerçeğe dair düşüncelerini biçimlendiren temel bilişsel modellerden biri olarak kabul edilmektedir. Kişilerin karmaşık veya soyut kavramları somut olgularla karşılaştırmalarına ve bu yolla bilinmeyen kavramlara dair anlayış geliştirmelerine katkıda bulunurlar (Ocak ve Gündüz, 2006).

Yunancadaki méta (üstüne) ve phrein (aktarmak, taşımak, nakletmek) sözcüklerinin bir araya gelmesi ile meydana gelen metafor (métaphore) kavramı, bir kavramın bazı taraflarının başka bir kavrama aktarıldığı bilişsel/dilbilimsel süreçleri açıklamaktadır (Cebeci, 2013). Türk Dil Kurumu tarafından ise metafor; “bir sözcüğü ya da kavramı var olanın/kabul edilenin haricinde farklı anlamlara gelecek bir şekilde kullanma” şeklinde açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Farklı bir tanımlamada ise metafor, “bireylerin nesnelere, olayları, çevreyi veya yaşamı nasıl gördükleri/algıladıkları ve bu doğrultuda da gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak ifade etme/açıklama çabasında kullanılan araçlar” olarak ifade edilmektedir (Cerit, 2008).

Metaforlar, kişinin farklı olaylar, konular, kavramlar veya olgular arasında karşılaştırma yapmasını ve bunların benzer yönlerini mecazlı bir anlatımla ortaya koymasına katkı sunmaktadırlar (Coşkun, 2010). Bu bağlamda, kişiler metaforları kullanarak bildikleri bir durumu veya nesneyi daha iyi açıklama eğilimindedirler. Bu şekilde, açıklamaya çalıştıkları kavram veya duruma dair bilişsel temel kodlamalarına bir ipucu oluştururlar (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Yapılan bir açıklamada, metaforlar bireyin yüksek seviyede kuramsal veya karmaşık bir olguyu açıklama ve anlama sürecinde kullanılacak güçlü bilişsel araçlar olarak tanımlanmaktadır (Yob, 2003). Metaforlar, bir kişinin bilişini belirli bir anlama şekline farklı bir anlama şekline yönlendirerek, o kişinin belirli bir olguyu farklı bir şekilde açıklamasına ve algılamasına olanak tanımaktadırlar (Saban, 2008).

Kişilerin metaforları, kendi düşünce ve duygularını ifade etmekle kalmayıp aynı zamanda diğerlerinin düşünce ve duygularını açıklamada da kullandıkları için, metaforik yapılar, kişilerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini yansıtır (Girmen, 2007). Bu bağlamda, metaforların yaşamdaki deneyimlerin büyük bir kısmını şekillendirdiği ifade edilir (Taylor, 2008).

George Lakoff ve Mark Johnson, “Metaphors We Live By” adlı çalışmalarında metaforların zihinsel taraflarının önemini “Kavram sistemimiz büyük ölçüde metaforikse, o

zaman düşünme tarzımız, tecrübe ettiğimiz her olgu ve günlük olarak yaptığımız her şey bir bakıma metaforiktir" cümlesiyle ifade etmişlerdir. Bilişsel anlambilim alanındaki araştırmalarla desteklenen çağdaş metafor yaklaşımına göre, metafor yalnızca dilde değil; düşünmede ve eylemde kullanılan kavramsal sistemin temelinde bulunmaktadır (Akşehirli, 2007). Bu sistem içinde, durum, zaman, nedensellik, değişimler ve amaçlar gibi unsurlar, metaforlarla zenginleştirilerek daha derin düşüncelerin açığa çıkarılmasında aktif rol oynamıştır. Bu nedenle, kavramsal sistemin ve düşünme şekillerinin temelde metaforik bir doğaya sahip olduğu ifade edilmektedir.

Metaforların özelliklerine bakıldığında şu şekilde açıklandığı görülmektedir (Güneş ve Fırat, 2016):

- Metaforlar soyut yapıların içselleştirilebilmesini ve soyut konularla alakalı çıkarımlar yapılabilmesini sağlamaktadır,
- Sıradan kabul edilen gündelik konulardan karmaşık kabul edilen bilimsel yaklaşımlara kadar pek çok farklı başlık metafor aracılığıyla kolay bir şekilde anlaşılabilir, anlaşılabilir, anlaşılabilir,
- Metaforlar doğası gereği temelde dilsel değil yapısal açıklamaları içermektedir,
- Metaforik dil kullanımı yapısal metaforların yüzeysel bir manifestosu olarak kabul edilmektedir,
- Yapısal düşünme sisteminin çoğu metaforiktir ancak önemli bir bölümü ise metaforik değildir. Metaforik anlayışın temeli metaforik olmayan anlayışta yatmaktadır,
- Metaforlar kişilerin soyut veya yapısal olmayan konuların daha somut ve yapısal konular yardımıyla anlaşılmasına imkân sunmaktadır.

2.4.2. Eğitim alanında metafor kullanımı

Metaforlar, bilişsel anlamlandırma sürecinde çağrıştırmacı bir rol oynarlar. Diğer bir deyişle, kavramları anlamlandırma sürecinde, bireylerin daha iyi bildikleri kavramlarla benzerlikler kurarak anlam transferlerine katkı sağlarlar. Bu şekilde, algısal benzerliklerden yararlanarak anlamlandırma sürecini kısaltırlar. Ancak, çoğu zaman tek bir anlam transferi yeterli olmaz; bir olguyu açıklarken farklı noktalardan anlamak ve deneyimlemek gerekebilir (Semerci, 2007). Eğitim-öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanılmaya başlanan metaforların birçok yararı gözlemlenmiştir. Metaforların, zor konu ve kavramları daha basit

ve anlaşılır bir biçimde ifade etmede faydalı olduğu belirtilmektedir. Lakoff ve Johnson (2007), metafor kullanımının, bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilmiş olgularla karşılaştırarak, bilinmeyen olgulara ilişkin bir anlayış geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Morgan (1998) metaforları genel anlamda dünyayı kavrayışımıza yardımcı olan bir düşünme ve görme biçimi olarak açıklamaktadır.

Kavram, değer ve çeşitli olguların öğretimi tüm disiplinlerde önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler bazen karşılaştıkları kavram ve olguları anlamlandırmada güçlük çekebilme ya da kavramı olduğundan farklı bir biçimde algılayabilmektedir. Bu noktada metaforlar, öğrencilerin kavramları ne şekilde anladıklarını belirlemek (Yıldızlı vd., 2018) ve kavramların öğretimini kolaylaştırmak amacıyla başvurulan etkili bir araç olabilmektedir (Mahlios, 2002). Çünkü metaforlar, temel öğretim ilkelerinden biri olan bilinen bilinemeyene ilkesi ile örtüşmektedir (Senemoğlu, 2011). Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, metaforlarda bir tecrübe daha çok bilinen bir tecrübeye göre adlandırılmakta ya da bir ifade herkesçe bilinen ve kavranması daha kolay olan başka bir ifadeyle tanımlanmaktadır (Lakoff ve Johnson, 1980). Literatürde benzetim, imgeleme, mecaz gibi çeşitli sözcükler ile karşılık bulan metaforlar (Salman, 2003); soyut konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi bir konuya/kavrama ilişkin farklı bakış açılarının ortaya konulmasını da sağlamaktadır (Duit, 1991).

2.5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle yurt içinde okul öncesi dönemde deprem ve afet konulu çalışmalar ile metafor konulu çalışmalara yer verilmektedir. Ardından yurt dışında okul öncesi dönemde deprem ve afet konulu çalışmalar ve metafor konulu çalışmalar sunulmaktadır.

2.5.1. Yurt içinde yapılan okul öncesi dönemde deprem ve afet konulu çalışmalar

Limoncu ve Atmaca'nın (2018) araştırmasında, afetlerin ne zaman olacağı önceden belirlenemeyen, doğal veya insani nedenlerle oluşabilen, insanlar için birçok kayba sebep olan olaylar olduğu belirtilmektedir. Afete hazırlıklı olabilmek için afet yönetim planı oluşturulmalıdır. Afet yönetim planları, ölümlerin mümkün olduğunca en aza indirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada afet yönetim planlarının çocuklar için önemli olduğu vurgulanmaktadır; çünkü afetlere hazırlıklı olmak, afet öncesi, sırası ve sonrasında çocukları bu durumlara hazırlamak önemlidir. Ancak yapılan çoğu yönetim planının çocukların

ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu konu üzerinde çok çalışma yapıldığı ve uygulandığı görülmektedir. Ülkemizde ise çocuklara yönelik hazırlanan afet yönetim planları bulunmamaktadır. Bu araştırmada, çocuklar için afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler hakkında çocuk merkezli bir afet yönetim planının bilinç ve farkındalık sağlayabileceği ve yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Karabulut ve Bekler'in (2019) araştırması incelendiğinde, dünyada ve ülkemizde her yıl birçok doğal afetin yaşandığı ve bu afetlerin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerinin görüldüğü ifade edilmektedir. Afetlerden olumsuz yönde etkilenenler arasında çocuklar, en hassas ve savunmasız bireyler olarak öne çıkmaktadır. Her yıl dünyada milyonlarca çocuk, afetlere maruz kalmakta ve bu afetlerden etkilenmektedir.

Sapsağlam'ın (2019) araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların afetlerle ilgili bilgi ve farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bir anaokulunda eğitim gören 3-4 ve 5 yaşlarındaki 110 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma verileri, çocukların doğal afetlere yönelik bilgi ve farkındalıklarını yansıtan farklı durumlar göz önünde bulundurularak toplanmıştır. Doğal afetler arasından en sık karşılaşılanları içeren fotoğraf kartları hazırlanmış ve çocuklarla bireysel görüşmeler yapılarak afet olaylarını tanıma düzeyleri belirlenmiştir. Ardından, fotoğraf kartındaki deprem, yangın, sel, çığ ve heyelan gibi görselleri tanıyan her yaş grubundan beş çocuğa, doğal afetlerin nedenleri ve afetle karşılaşıldığında ne yapılması gerektiği hakkında sorular yöneltilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tüm yaş gruplarında çocuklar tarafından en çok bilinen doğa olayının yangın, en az bilinen doğa olayının ise çığ olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaşları büyüdükçe afetler hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Doğan ve Kırkıncıoğlu'nun (2020) araştırmasında, okul öncesi öğrencilerin deprem ve yangına hazırlıklı olma durumlarının, deprem ve yangın anlarında nasıl davranmaları gerektiği konusunda farkındalık ve bilinç seviyelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya, İstanbul'da 5 devlet okulu ve 5 özel anaokulundan toplam 100 öğrenci (37 kız ve 63 erkek) katılmıştır. Veriler, nicel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Sonuçlar, her iki okul türünde de öğrencilerin yangın ve deprem anı tahliye kültürüne ilişkin farkındalık sahibi olduklarını, ancak deprem tahliye kültürüne ilişkin uygulamalar açısından yeterli olmadıklarını ortaya koymuştur.

Gelir'in (2021) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerle çocuklar arasındaki diyalogların, afetlere ilişkin kavramları öğrenmedeki rolü incelenmiştir. Bu çalışma, nitel bir araştırma olup etnografya yöntemi uygulanmıştır. Van'da bir anaokulunda 15 çocuk ve öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada, veriler öğretmen ve çocukların sınıf içi etkinlikleri sırasındaki etkileşimlerinden toplanmıştır. Bulgular, diyalojik öğrenmenin doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavramların öğrenimine etkisi ve kapalı/açık uçlu sorular ile akademik kavramlar öğrenimi arasındaki ilişki olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerle çocuklar arasındaki iletişimin/diyalogların çocukların etkinliklere katılımına olumlu etkide bulunduğunu ve kavram öğrenme kabiliyetlerini beslediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, konular çocukların doğal afetlerle ilgili yaşadıkları deneyimleri ile bağdaştırıldığında diyaloglara daha fazla katıldıkları gözlemlenmiştir. Diyaloglarda, öğretmenlerin açık uçlu soruları kapalı uçlu sorulardan daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Araştırma, afetlerle ilgili kavramsallaştırmaları somut biçimde öğrenmeleri için diyalog ve etkinliklerde görsel kullanımının önemine odaklanmaktadır.

2.5.2. Yurt içinde yapılan okul öncesi dönemde metafor konulu çalışmalar

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğrencileri ile yapılan metafor çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi döneme ilişkin çalışmaların büyük oranda veli ve öğretmen temelli ilerlediği dikkat çekmektedir. Bu bölümde öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

Büyükbahçıvan (2017) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden öğrencilerin bilgisayara yönelik metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan görüşme formu 50 okul öncesi öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 19 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar iki kavramsal kategori altında toplanmıştır: “Görünüş Olarak Bilgisayar” ve “İşlevsel Olarak Bilgisayar” Okul öncesi öğrencilerinin ürettiği 48 geçerli metaforun %68,75'inin bilgisayarın görünüşünü, %31,25'inin ise bilgisayarın işlevlerini temsil ettiği görülmüştür. Öğrenciler tarafından en çok tekrar edilen metaforun “tablet” (12) olduğu ortaya konulmuştur.

Çelik vd. (2018), okul öncesi dönem çocuklarının okul kavramına ilişkin metaforlarını araştırmıştır. Çalışma grubu, tesadüfi örnekleme yöntemiyle Kıbrıs, Bulgaristan ve Türkiye'den 75 çocuk ile oluşturulmuştur. Çocukların okul kavramına ilişkin toplam 73 metafor ürettikleri ve bu metaforların 21 kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Çocuklar

okulu eğlenceli, bilgi sağlayıcı ve güvenli bir yer olarak betimlemişlerdir. Türkiye ve Bulgaristan'daki çocuklar, okulu kurumların özelliklerinden dolayı ilgi çekici bulmuşlardır.

Karademir ve Demirel (2020) 48-69 aylık çocuk çizimlerinde öğretmen kavramını metafor analizi yöntemiyle incelemiştir. 125 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada, çocuklar öğretmenlerini en çok çiçek ve insan metaforlarıyla betimlemişlerdir.

Ayvacı vd. (2021) çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların çevre ile ilgili problemlere dair metaforik algılarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 58-66 aylık 14 çocukla gerçekleştirilmiştir. Trabzon ilindeki bir özel anaokulunda 2018-2019 eğitim yılında devam eden çocukların katılımıyla yürütülen bu araştırma, nitel desende bir araştırma olup fenomenografik yöntem kullanılmıştır. Çocuklardan “Çevre sorunu... gibidir. Çünkü...” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Görüşmelerde elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların çevre kavramına ilişkin metaforlarının sınırlı olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Aktaşgil'in (2022) araştırması, pandemiyle başa çıkma ve hijyen eğitiminin 60-72 aylık çocukların COVID-19 algıları üzerindeki etkisini metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesinde MEB'e bağlı bir ilkokulun anasınıfında öğrenim gören 60-72 aylık 39 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri, çocukların “Koronavirüs ... benzer. Çünkü ...” sorusunu yanıtlaması ve cevaplarını resmetmesiyle elde edilmiştir. Veriler, verilen eğitimden önce ve sonra olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. İlk veriler elde edildikten sonra, dört hafta süren ve sekiz etkinlik içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu programın dört etkinliği pandemiyle başa çıkma, diğer dört etkinliği ise hijyen eğitimi ile ilgilidir. Eğitim sonrası tekrar veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, çalışma grubunda ön verilerde toplam 31 metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar tek bir kategoride toplanmıştır ve katılımcıların koronavirüsün biçimsel özelliklerine odaklandıkları, metaforların gerekçelerinin genellikle dijital medyanın etkisi olduğu görülmüştür. Eğitim sonrası toplanan son verilerde ise toplam 34 metafor geliştirilmiş ve bu metaforlar iki alt kategoride toplanmıştır. Katılımcıların eğitim sonrası koronavirüse ait metaforlarının artık sadece biçimsel özelliklere değil, karakteristik özelliklere de odaklandığı görülmüştür. Metaforların gerekçelerinde ise genellikle virüsün etkisinden ve yayılımından bahsettikleri tespit edilmiştir.

Bayraklılar (2022) tarafından yapılan araştırmada sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının özel çocuk kavramına ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 48-72 ay aralığında olan, normal gelişim gösteren 167 okul öncesi dönem çocuğunu kapsamaktadır. Araştırmaya katılan çocuklar tarafından geliştirilen metaforlar gerekçelerine göre 5 kategori altında incelenmiştir. Bu kategoriler “kişisel özelliklerine göre özel çocuk”, “akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk”, “akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk”, “fiziksel özelliklerine göre özel çocuk” ve “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” olarak ele alınmıştır. “Kişisel özelliklerine göre özel çocuk” kategorisi en fazla yüzdeye sahip iken, “akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk” kategorisinin en az yüzdeye sahip kategori olduğu görülmektedir. Okul öncesi çocukları tarafından özel çocuk algısına ilişkin geliştirilen metaforlar yaş ve cinsiyet açısından da ele alınarak değerlendirilmiştir. Akranlarından farklılık göstermesine göre özel çocuk kategorisinde, fiziksel özelliklerine göre özel çocuk kategorisinde ve akranlarıyla ilişkilerinde sorun çıkarmasına göre özel çocuk kategorisinde erkeklerin kızlara oranla daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. Kızların ise erkeklere oranla kişisel özelliklerine göre özel çocuk kategorisinde ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilmesine göre özel çocuk kategorisinde daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Çocukların ürettiği metaforlar gerekçeleriyle incelendiğinde 6 yaşındaki çocukların, 4 ve 5 yaşındaki çocuklara oranla metafor üretme konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Pektaş vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin “müzik” kavramına yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 159 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrenciler 21 farklı metafor ürettiğindedir. Bu metaforlar ortak özellikleri ve benzer yönleri ile ele alınarak bir tema altında toplanmış ve dört kategori oluşturulmuştur. Elde edilen metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin ağırlıklı olarak şarkı, dans ve oyun kategorilerinde toplandığı dikkat çekmiştir.

Şahin (2023) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil algısına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. 163 çocuktan alınan metaforlardan 101 farklı metafor elde edildiği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen metaforlar öncelikle olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 ana kategori altında, daha sonra ise 11 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler; “Dil”, “İnsanlar ve

Karakterler”, “Eylemler”, “Ülke”, “Bitki ve Hayvan”, “Nesne”, “Yabancı”, “Etkinlik”, “Sayılar”, “Öğretmen” ve “Şehir” olarak belirlenmiştir. En fazla metafor üretilen kavramsal kategorinin “Dil” kavramı kategorisi ve en çok üretilen metaforun bu kategorideki “İngilizce” kavramı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde çocukların yabancı dile yönelik 147 olumlu, 16 olumsuz metafor ürettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları yaş değişkeni açısından ele alındığında 5 yaş grubu çocukların metafor geliştirme ve gerekçesini açıklama konusunda 4 yaş grubu çocuklardan daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

2.5.3. Yurt dışında yapılan okul öncesi dönemde deprem ve afet konulu çalışmalar

Büyük Doğu Japonya Depremi'nin okul öncesi çocukların vücut kitle indeksi üzerindeki etkisini inceleyen bilim insanları, üç-dört yaşlarında depremi yaşayan ve yaşamayan çocuklarla çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Analizler sonucunda, depremden etkilenen eyaletlerdeki çocukların depremden hemen sonra kilo aldıkları görülmüştür. Uzun vadeli etkilerinin ise çocukların iyileşme hızlarındaki farklılıklara bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği düşünülmüştür (Yokomichi vd., 2016).

Benzer bir çalışma Doğu Japonya'nın Fukushima Eyaleti'nde yapılmış; sağlık muayenesi verileri gibi önceden var olan bilgilerin kullanılması, etkilenen çocukların fiziksel büyümesini geçmişe dönük analiz yapmak için faydalı olmuştur. 36-42 ay sağlık muayenelerinden sonra afeti yaşayan çocuklarla öncesi karşılaştırılmış; erken çocukluk döneminde afeti yaşayan çocuklarda obezite oranlarının arttığı tespit edilmiştir (Ono vd., 2018).

Japonya'da yaklaşık 70.000 çocukla yapılan kapsamlı bir tarama çalışmasında, anaokulların konumlarına göre afet yaşama durumları, kişisel deneyimleri, uzun süreli takip edilen fiziksel gelişimleri, deprem bölgelerinden uzakta olan çocukların etkilenme durumları ve birçok değişkene göre veriler toplanmış ve anaokulu çocuklarının genel durum analizleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, deprem bölgelerinde yaşayan çocuklarda stres ve kaygı belirtileri daha yaygındır. Afet sonrası okulların yeniden açılması ve bu sayede oluşan sosyal imkanlar, çocukların duygusal ve psikolojik iyileşmesine katkıda bulunmuştur (Matsubara vd., 2016).

Endonezya'da çocuklara yönelik deprem riskini azaltıcı müfredatın geliştirilmesine yönelik çalışmada öncelikle durumu tespit edici saha çalışması yapılmış ve ardından bir

model geliştirilip uygulanmıştır. Müfredat üç ana süreçten oluşmaktadır: kavram aşaması, eğitim aşaması ve rehabilitasyon aşaması. Bu süreçlerdeki faaliyetlerin ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesinin ardından öğrenme ve değerlendirme süreçleri belirlenmiştir (Ardni vd., 2020). Endonezya'da sıklıkla yaşanan depremler, afet azaltma programlarının geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Ancak bu tür programların genellikle yetişkinlere yönelik olduğu ve erken çocukluk dönemi için deprem hazırlığı bilgisinin daha fazla yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmüştür. Pratik ve etkili öğrenmeyi sağlayacak bir program geliştirmeyi amaçlayan araştırmacılar, analiz sonuçlarında bilgi ve becerilerin arttığını ve programın çocukların depreme hazırlıklı olmalarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmışlardır (Sapriyanti, 2020).

Doğal afetler, küçük çocukları büyük ölçüde zor durumda bırakarak ciddi zorluklar yaratabilir. Doğal afetler sonrasında dayanıklılığı artırmayı hedefleyen müdahaleler, bu olumsuz deneyimlerin etkilerini azaltmaya yardımcı olabilir. Nepal'de yapılan bir çalışmada, çocukların gelişimsel süreçlerini iyileştirmek ve kritik bir dönemde ebeveyn katılımını desteklemek için tasarlanan iki müdahale programı değerlendirilmiştir. Bu müdahaleler, Nepal'in Sindhupalchok bölgesinde 2015 depreminden kurtulan gençlere eko-gelişimsel kaynaklar sağlamak için tasarlanmıştır. İlk program, 0-3 yaş arası çocuklar için duyarlı ve olumlu bakım becerileri geliştirmeyi hedefleyen bakıcı odaklı bir müdahaledir. Diğer ise erken çocukluk gelişim merkezlerinde öğrenme ortamlarının kalitesini artırmayı, aile katılımını artırmayı ve 3-6 yaş arası çocuklar için psikososyal destek sağlamayı amaçlayan bir müdahaledir. Müdahale programı, 0-3 yaş çocuk gelişimi için etkili olmazken, 3-6 yaş çocuklarının erken öğrenme ve gelişimi, özellikle de akademik öncesi becerileri üzerinde olumlu etkiler göstermiştir. Ancak, her iki müdahale programının da ebeveyn katılımını iyileştirmediği belirlenmiştir. Bu çalışma, müdahale programlarının çocuk gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Seiden vd., 2021).

Yogyakarta'daki erken çocukluk döneminde doğal afetlere maruz kalma ve bunun gelişim üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan araştırmalar, afet yardımının en savunmasız alt popülasyonlara odaklanmasını sağlayacak kamu politikalarını tartışmaya açmıştır. Bu çalışmada, 21 yıllık veri setleri kullanılarak Yogyakarta depremine maruz kalmanın çocuk sağlığıyla nasıl ilişkilendirildiği araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, etkinin olay sırasında 2 yaşından küçük çocuklar üzerinde yoğunlaştığını ve erkeklerin kızlardan daha savunmasız

olduğunu göstermektedir. Daha geniş bir perspektifte, bu çocukların büyüdükçe depremin uzun vadeli etkilerinin daha da belirgin hale geldiği görülmüştür (Thamarapani, 2017).

2.5.4. Yurt dışında yapılan okul öncesi dönemde metafor konulu çalışmalar

Ummanel (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul çağındaki çocukların fen ve matematik hakkındaki metaforik algılarının araştırılması amaçlanmıştır. Toplamda 82 çocuğun katıldığı araştırma sonuçları, genel olarak çocukların fen ve matematik konularında olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca, çocukların fen bilimlerine yönelik olumlu tutumlarının yaş arttıkça arttığını, ancak matematiğe yönelik olumlu tutumlarının azaldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, çocukların fen ve matematikle ilgili algılarının yaşa bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Bühler vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, gelişimsel dil bozukluğu olan küçük çocuklarda roman metaforunun anlaşılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 3-4 yaşlarında 15 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçları, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların aynı yaş grubundaki akranlarına kıyasla daha sınırlı metaforlar ürettiğini göstermiştir. Bu bulgu, dil bozukluğu olan çocukların metaforik anlamı kavrama becerilerinde yaşadıkları zorlukları vurgulamaktadır.

Pouscoulous ve Tomasello'nun (2020) yaptığı çalışmada, üç yaşındaki çocuklardaki metafor anlayışını betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada üç yaşındaki çocukların dünya bilgilerine ve dil yeterliliklerine uygun metaforlarla çalışılmıştır. Oyun yoluyla nesnelere aracılıyla çocuğun metaforu anlayıp anlamadığı test edilmiş ve sonuç olarak üç yaşındaki çocukların metaforları anlayabildiği belirtilmiştir. Aynı şekilde, Pearson tarafından 1990'da yürütülen bir çalışmada, okul öncesi çocukların mecazları yani metaforları kavraması incelenmiştir. Çalışmada 52 çocuk değerlendirilmiş ve cinsiyete göre bir fark bulunmamıştır, çocukların metaforları anladıkları ifade edilmiştir.

Xiaoyan vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada, iki farklı bölgedeki okul öncesi çocukların İngilizce öğrenimiyle ilgili deneyimleri ve duyguları incelenmiştir. Araştırma, Şangay gibi büyük bir metropol şehir ile Mudanjiang gibi küçük bir sınır şehrinde yaşayan, yaşları 4 ila 6 arasında değişen 160 (80 erkek ve 80 kız) Çinli çocuğu içermektedir. Çalışmanın amacı, bu çocukların İngilizce öğrenimine olan ilgilerini metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Araştırmanın sonuçları, uzak bir bölgedeki çocukların, kentsel bölgedeki

akranlarına göre İngilizce öğrenmeye daha fazla ilgi gösterdiğini ve daha olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler açıklanmaktadır.

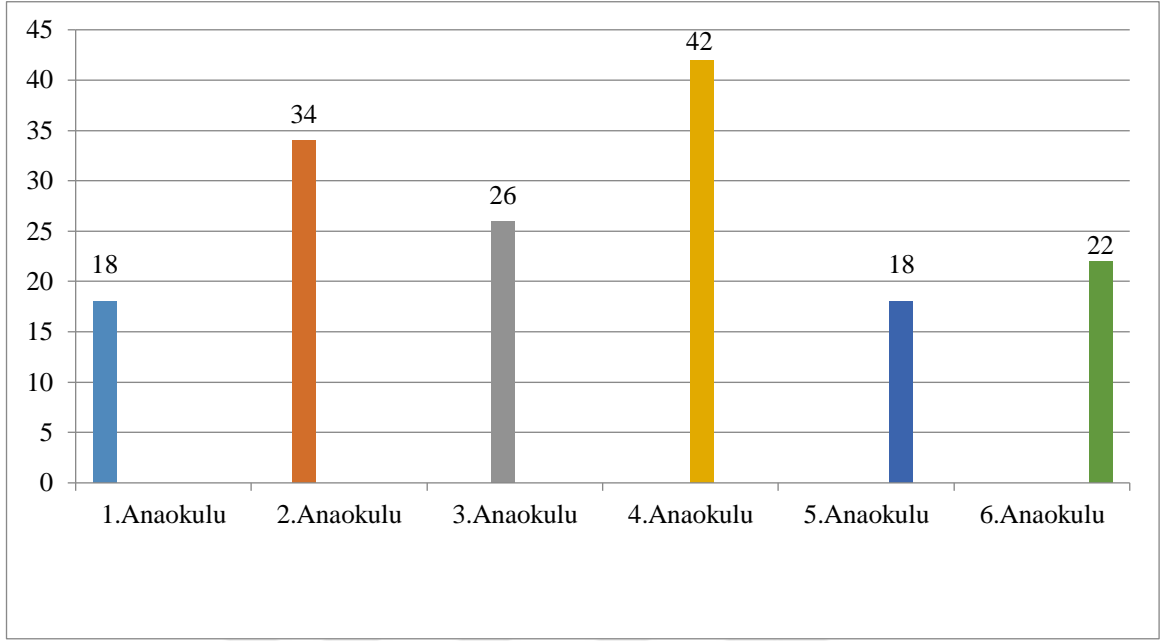
3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açıları doğrultusunda deprem kavramına yükledikleri anlamlar derinlemesine incelendiği için nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak net bilgi sahibi olmadığımız, derinlemesine ve gerekçeleri ile bilmek istediğimiz kavramların ve olguların ortaya çıkarılmasına olanak sağlayan bir araştırma desendir (Patton, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2011; Yaman vd., 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda gerekli görülen görüşme ve gözlem gibi yüz yüze araştırma yöntemlerinin yapılamadığı durumlarda detaylı araştırma yapabilmek için metaforlardan yararlanılabilir. Yaygın olarak kullanılan gözlem, görüşme ve belge toplama yöntemlerine göre daha yeni bir yöntem olsa da metafor analizi araştırmalarının her geçen gün kullanımı yaygınlaşmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri ise çağdaş metafor yaklaşımı ile metaforların daha iyi anlaşılması ve bilimsel araştırmalarda daha sık kullanılmaya başlanmasıdır. Ayrıca yeni ve karmaşık kavram, olgu ve olayların detaylıca araştırılmasında etkili bir yöntem olması araştırmalarda tercih edilmesini sağlamıştır (Güneş, 2016).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

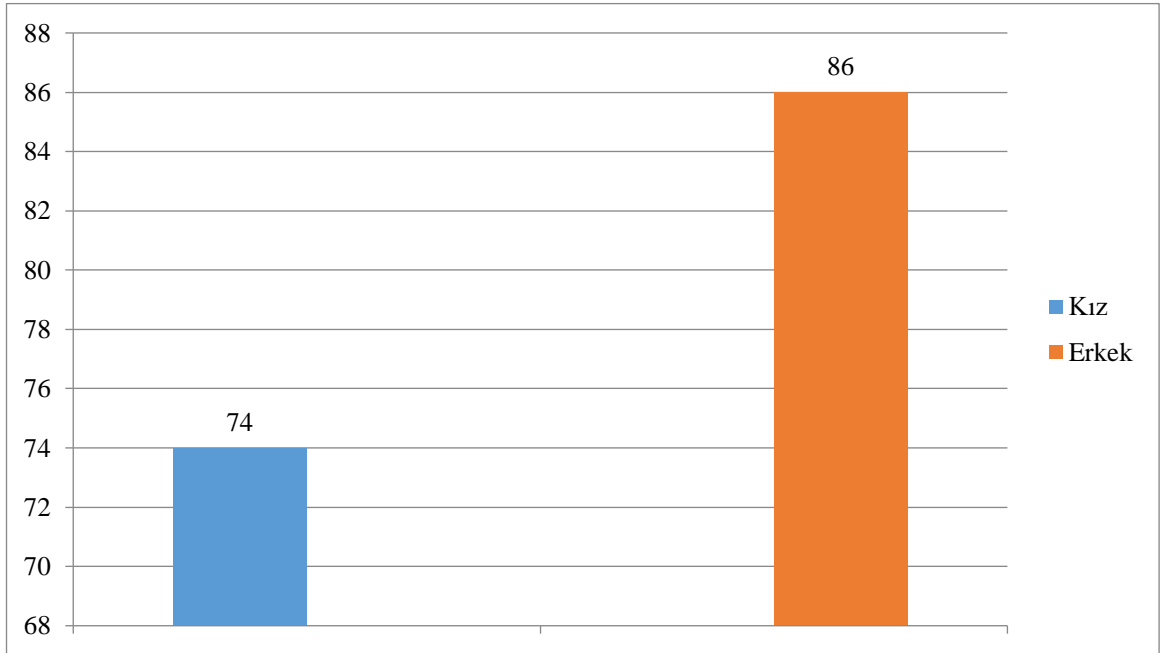
Araştırmanın çalışma evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu çalışma grubunun oluşturulmasında, Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının listesi elde edilmiştir. Oluşturulan listeden çalışmaya katılım için gönüllü olan okullar belirlenip, bu okullardaki okul öncesi çocukları çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya merkez ilçelerinde bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 160 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olanı seçtiği için

çalışmanın hızlı ve uygulanmasında kolaylık sağlamaktadır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).



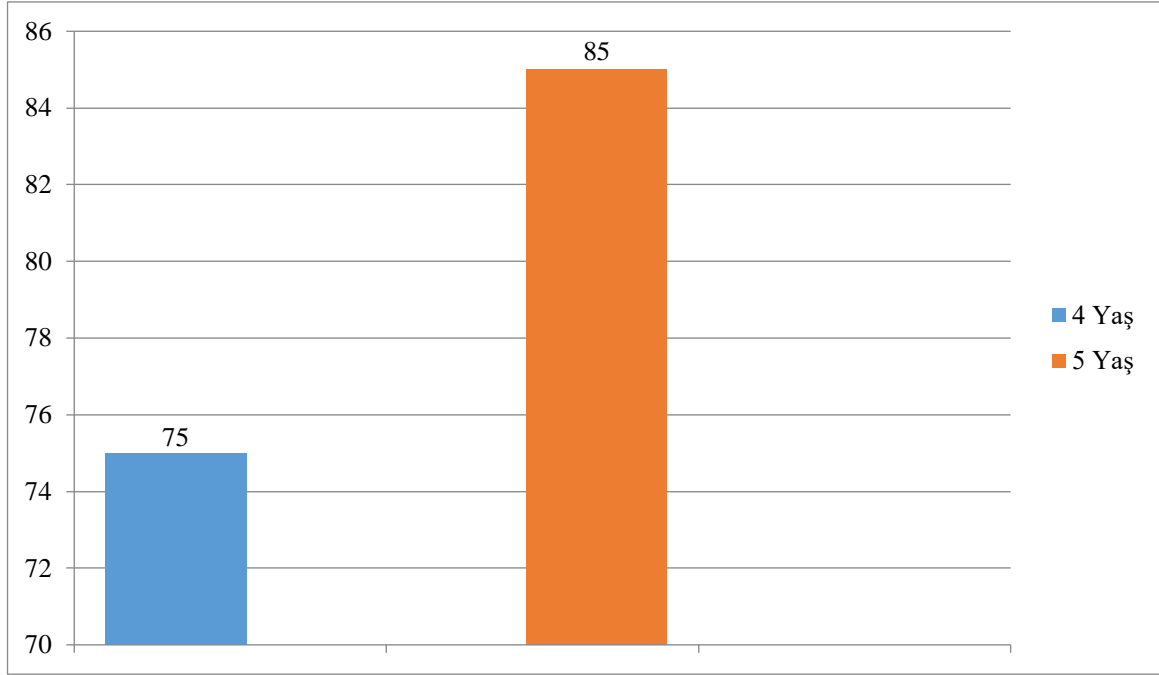
Şekil 3.1. Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının eğitim aldıkları okullar.

Şekil 3.1’de araştırmaya katılan çocukların 18’i (%11.25) 1. Anaokuluna, 34’ü (%21.25) 2. Anaokuluna, 26’sı (%16.25) 3. Anaokuluna, 42’si (%26.25) 4. Anaokuluna, 18’i (%11.25) 5. Anaokuluna, 22’si (%13.75) 6. Anaokuluna devam etmektedir.



Şekil 3.2. Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının cinsiyet grafiği.

Şekil 3.2’de araştırmaya katılan çocukların cinsiyet oranı incelendiğinde 74’ünün kız (%46.25), 86’sının erkek (%53.75) olduğu görülmektedir.



Şekil 3.3. Araştırmaya katılan okul öncesi çocukların yaş grafiği

Şekil 3.3’te araştırmaya katılan çocukların %46.87 oranıyla 75’inin 4 yaşında, %53.12 oranıyla 85’inin 5 yaşında olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak metaforları belirlemeye yönelik anket formu kullanılmıştır. Öncelikle anket formunun uygulanacağı çocuğa, metafordan onun anlayabileceği dille bahsedilmiş, anladığından emin olduktan sonra anket formu uygulanmıştır. Anket formu, anket uygulanacak çocuğun cinsiyet ve yaş demografik bilgilerini içermektedir. Çocuklar tarafından, “Deprem ... gibidir. Çünkü” ifadesi tamamlanmış ve araştırmacı tarafından çocukların ifadeleri anket formuna aktarılmıştır. Anket formu uygulanarak çocukların deprem kavramına ilişkin algılarının neler olduğu metaforlar yoluyla öğrenilmeye çalışılmıştır. Bahsedilen metafor anketi Ek-4’te yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Öncelikle Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından gerekli izinler (Tarih: 14/07/2023, Karar No: 2023/312) alınmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulamalar için gerekli izinler alınmıştır. Alınan izinlerden sonra okulların idareleri ve öğretmenleriyle görüşülerek okullar

ve sınıflar için uygun zamanlar belirlenip okullara gidilerek öğrencilerin deprem algısı metaforlarını belirlemeye yönelik anket formu uygulanmıştır. Anket formu, çocuklara birebir uygulanmış olup öğrencilerin okuma-yazma bilmemeleri sebebiyle araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Uygulamanın tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde çocukların hepsi anlayabilecekleri şekilde çalışmayla ilgili bilgilendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Okul öncesi öğrencilerinin geliştirdikleri ve araştırmacı tarafından not edilen metaforlar üç aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar;

1. Kodlama ve ayıklama aşaması,

2. Kategori geliştirme aşaması,

3. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılarak yüzdelik ve frekans hesaplandığı nicel veri analizi aşaması olarak adlandırılmaktadır (Açıkgöz, 2017; Saban, 2008).

3.5.1. Kodlama ve ayıklama aşaması

Veri toplama sürecinin sonunda 203 katılımcıdan alınan verilerin tamamı bilgisayar ortamına aktararak alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların yalnızca demografik bilgilerine ulaşıldığı için öğrencilere “Ç1, Ç2, Ç3...” şeklinde kodlar verilmiştir. Uygulama aşamasında çocuklara düşünüp cevap vermeleri için bir süre tanınmasına rağmen 12 çocuk “bilmiyorum” ve “depremi hiç duymadım” cevaplarını vermiştir. Ayrıca 31 çocuk metafor oluşturamadığı, metaforun gerekçesini açıklayamadığı veya çocuk tarafından üretilen metaforun bir imge ifade etmediği, üretilen metafor ile metaforu açıklayan ifadenin uyuşmadığı için analiz dışı bırakılmıştır. Toplamda 43 çocuğun cevabı elenerek kalan 160 çocuğun ürettiği metaforlarla analize devam edilmiştir.

3.5.2. Kategori geliştirme aşaması

Kodlama sürecinde elde edilen verilerin anlamlı gruplar halinde organize edilmesini sağlar. Bu aşama, araştırmacının verilerdeki benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamasına ve belirli kategoriler oluşturmasına yardımcı olur. Kategoriler, araştırmanın temel sorularını yanıtlamak ve veri setinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için kullanılır. Kategori geliştirme, verilerin analizini daha yapılandırılmış ve sistematik hale getirir, böylece sonuçların daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlar (Gibbs, 2007). Ortaya çıkan metaforlar nitelikleri bakımından incelenmiştir. Geçerli olan 62 adet metafor 9 kavramsal kategori

altında gruplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler; “doğa ve doğal afetler”, “güç ve yıkım”, “hayvan”, “oyun ve eğlence”, “taşıt”, “eşya ve alet”, “güven”, “kırılganlık”, “eylem” olarak belirlenmiştir.

3.5.3. Nicel veri analizi

Nicel veri analizi aşamasında, toplanan veriler elektronik tablo yazılımları veya özel veri analizi yazılımları kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılır. Yüzdeler ve frekans hesaplamaları, belirli temaların veya kodların veri seti içerisindeki yaygınlığını ve dağılımını belirlemek için kullanılır. Bu tür istatistiksel analizler, nitel verilerin daha anlaşılır ve karşılaştırılabilir hale gelmesine yardımcı olur (Cresswell, 2017). Deprem kavramına yönelik oluşturulan 62 farklı metafor ve 9 farklı kavramsal kategorinin belirlenmesinin akabinde tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve her bir metafor ve kategoriye temsil eden çocuk sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Bu bilgiler tablolaştırılmış ve bulgular kısmında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlik, elde edilen bulguların doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir (Arslan, 2022). Geçerlilik, araştırmada elde edilen bulguların gerçeği ne kadar doğru yansıttığını ifade ederken (Merriam, 2009; Akt. Arslan, 2022), güvenirlik ise araştırmanın tekrarlandığında aynı sonuçları verip vermeyeceğini belirler (LeCompte and Goetz, 1986; Akt. Arslan, 2022).

Geçerlilik, nitel araştırmalarda farklı türlerde ele alınabilir. İç geçerlilik; araştırma bulgularının araştırma sorularını doğru bir şekilde yanıtlayıp yanıtlamadığını ifade eder. İç geçerlilik, araştırmanın yürütülme şeklinin ve yöntemlerinin doğruluğunu ifade eder (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Dış geçerlilik; bulguların farklı bağlamlarda genellenebilirliğini sorgular. Bu, araştırmanın sonuçlarının başka durumlar ve ortamlarda ne kadar geçerli olacağını belirler (Merriam, 2009). Oluşturucu geçerlilik; araştırma sürecinde kullanılan kavramların ve teorilerin doğru bir şekilde tanımlanıp tanımlanmadığını ele alır. Bu, araştırmacının bulguları nasıl oluşturduğunu ve yorumladığını değerlendirir (Creswell, 2013). Miles ve Huberman (1994), nitel araştırmalarda geçerliliği artırmak için çeşitli stratejiler önerirler. Bu stratejiler arasında verilerin üçgenlenmesi, katılımcı geri bildirim, araştırmacı tarafsızlığı ve veri doygunluğunun sağlanması bulunur. Bu stratejiler doğrultusunda araştırmacının sahada uzun süre bulunması ve katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olması, verilerin doğruluğunu artırır. Tüm süreç boyunca detaylı notlar tutmak,

araştırmanın şeffaflığını ve tekrarlanabilirliğini artırır. Bulguların katılımcılarla paylaşılması ve geri bildirim alınması, bulguların doğruluğunu ve katılımcı perspektiflerini yansıtmasını sağlar. Farklı veri kaynaklarının ve yöntemlerinin bir arada kullanılması, bulguların doğruluğunu ve güvenilirliğini artırır.



Şekil 3.4. Miles ve Huberman geçerlilik parametreleri.

Güvenirlilik, nitel araştırmalarda genellikle tekrarlanabilirlik ve tutarlılık olarak değerlendirilir. Araştırmanın farklı zamanlarda veya farklı kişiler tarafından yapıldığında benzer sonuçlar vermesi beklenir. Güvenirliliği artırmak için farklı araştırmacıların aynı verileri kodladığında benzer sonuçlara ulaşmış veya ulaşmadığı değerlendirilir. Bu, kodlama sürecinin tutarlılığını sağlar (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca araştırma sürecinin ve kullanılan yöntemlerin detaylı bir şekilde açıklanması, diğer araştırmacıların aynı süreci takip edebilmesini sağlar (Lincoln ve Guba, 1985).

Bu araştırmada, bulguların geçerliliği ve güvenilirliği çeşitli yöntemlerle sağlanmıştır. Öncelikle veri analiz süreci ayrıntılı ve açık bir şekilde açıklanmış; çocukların ifadeleri, doğrudan alıntılar aracılığıyla aktarılmıştır. Araştırmanın geçerli ve güvenilir olması için kavramsal kategoriler altında yer alan metaforların, bu kategorileri temsil etmesi de gerekmektedir (Saban, 2009). Bu amaçla, metafor analizi konusunda 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlara, çocukların ürettiği deprem kavramına yönelik metaforların listesi ve araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilerin listesi verilmiştir. Uzmanlardan, hiçbir metafor açıkta kalmayacak şekilde metaforları kategorilere eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra araştırmacının eşleştirmeleri ile uzmanların eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlilik formülü ($Güvenirlilik = Görüş$

Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda üç kavramsal kategorinin başlığı değiştirilmiştir. Uzmanlarla araştırmacının kategorileri kıyaslanmış ve 4 adet metafor, uzmanların önerileriyle başka kategorilerle eşleştirilmiştir. Bu formüle göre, güvenilirlik %94 olarak hesaplanmıştır. Bu formülle elde edilen sonucun %90 veya üzerinde olması güvenilirliğin istenilen ölçüde sağlandığını göstermektedir (Saban, 2009).

Sonuç olarak, bu araştırmada, bulguların geçerliliği ve güvenilirliği için titiz bir şekilde çalışılmıştır. Veri analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmış, katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla aktarılmış ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Güvenirlik hesaplaması, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formül kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırmanın bulgularının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik toplanan verilerin analiz edilmesi sonrasında elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Deprem Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Deprem kavramına ilişkin 160 okul öncesi dönem çocuğundan toplamda 62 farklı metafor elde edilmiştir. Okul öncesi çocukları tarafından en fazla üretilen metafor 20 tekrar sayısı ile “rüzgâr” olmuştur.

Tüm katılımcılardan birer metafor üretmeleri istenmiştir. Çocuklara düşünmeleri için yeterli süre verilmesine rağmen 12 çocuk anlamlı metafor üretememiş 31 çocuk ise ürettiği metaforun sebebini açıklayamamış ya da çocuk tarafından üretilen metafor bir imge ifade etmediği, üretilen metafor ile metaforu açıklayan ifade uyuşmadığı için 43 çocuğun ürettiği metaforlar araştırmaya dahil edilmemiştir. Okul öncesi çocukları tarafından üretilen deprem kavramına ilişkin metaforlar ve her bir metaforu üreten çocuk sayıları (f) ve yüzde (%) oranları Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deprem algısına ilişkin geliştirilen metaforlar.

SN	Metafor	f	%	SN	Metafor	f	%
1	Rüzgâr	20	12.5%	32	Taş Yağmuru	1	0.62%
2	Bomba	12	7.5%	33	Düdük	1	0.62%
3	Salıncak	11	6.87%	34	Sallanan at	1	0.62%
4	Fırtına	10	6.25%	35	Koltuk	1	0.62%
5	Top	5	3.12%	36	Arı	1	0.62%
6	İş makinesi	5	3.12%	37	Kurt	1	0.62%
7	Hortum	5	3.12%	38	Ayının ayağı	1	0.62%
8	Büyük Taş	5	3.12%	39	Aslan	1	0.62%
9	Yangın	477	2.5%	40	Böcek	1	0.62%
10	Sel	4	2.5%	41	Trafik kazası	1	0.62%
11	Ateş	4	2.5%	42	Dönme dolap	1	0.62%
12	Yanardağ	4	2.5%	43	Perde	1	0.62%
13	Köstebek	4	2.5%	44	Keççe	1	0.62%
14	Deniz	3	1.87%	45	Motor	1	0.62%
15	Saklambaç	3	1.87%	46	Kamyon	1	0.62%
16	Çekiç	3	1.87%	47	Tren	1	0.62%
17	Araba	2	1.25%	48	Doğal gaz patlaması	1	0.62%
18	Vinç	2	1.25%	49	Bıçak	1	0.62%
19	Savaş	2	1.25%	50	Zıplamak	1	0.62%
20	Silah	2	1.25%	51	Kaydırak	1	0.62%
21	Canavar	2	1.25%	52	Hulahop	1	0.62%
22	Karınca	2	1.25%	53	Sığınak	1	0.62%
23	Kasırga	2	1.25%	54	Baba	1	0.62%
24	Dinozor	2	1.25%	55	Yardımlaşma	1	0.62%
25	Şimşek	2	1.25%	56	Meteor	1	0.62%
26	Cam	2	1.25%	57	Ev	1	0.62%
27	Greyder	2	1.25%	58	Dinamit	1	0.62%
28	Dağ	2	1.25%	59	Yumurta Kabuğu	1	0.62%
29	Roket	1	0.62%	60	Üşümek	1	0.62%
30	Sandalye	1	0.62%	61	Boğulmak	1	0.62%
31	Elektrik	1	0.62%	62	Alarm	1	0.62%

Tablo 4.1 incelendiğinde elde edilen metaforların frekans aralığı 20 ile 1 arasında değişmektedir. Bu metaforlara dikkat edildiğinde en fazla tekrar eden metaforun 20 çocuk tarafından üretilen “rüzgâr” metaforu olduğu tespit edilmiştir. Bu metafordan sonra en fazla tekrar eden metaforun 12 tekrar sayısına sahip “bomba” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “salıncak” 11, “fırtına” 10, “top, iş makinesi, hortum, büyük taş” 5, “sel, ateş, yanardağ,

köstebek” 4, “deniz, saklambaç, çekiç” 3, “araba, vinç, savaş, silah, canavar, karınca, kasırğa, dinozor, şimşek, cam, greyder, dağ” 2 tekrar sayısına sahip metaforlardır. Geriye kalan 34 metaforun ise 1 tekrar sayısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlardan Oluşturulan Temalar

Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının deprem kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere “2” tema altında toplanmıştır. Okul öncesi çocuklarının deprem kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların yer aldığı temalar Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deprem algısına ilişkin metaforlara ait temalar.

Temalar	<i>f</i>	%
Olumlu	50	31.25 %
Olumsuz	110	68.75 %
Toplam	160	100 %

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının çoğunluğunun deprem kavramına ilişkin olumsuz (f: 110) bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Olumsuz algıya sahip çocuklar, metaforik ifadelerini korku, endişe ve yıkım gibi olumsuzluklarla gerekçelendirirken; olumlu algıya sahip çocuklar ise metaforik ifadelerini, depremin bir doğa olayı olduğu, deprem anında ve sonrasında neler yapılabileceğine yönelik farkındalığı yüksek ve olumlu ifadelerle gerekçelendirmişlerdir.

4.2.1. Olumlu temada yer alan metaforlar

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının %31.25 yüzdelik oranı ile deprem kavramına dair olumlu bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Olumlu algıya sahip çocukların deprem kavramına yönelik oluşturdukları metaforlarda ve gerekçelerinde yıkım, kayıp gibi kaygı ve korku ifadelerine yer vermedikleri, genel olarak deprem anında hissedilen sallantıyı vurguladıkları, ya da deprem anında nerede ve nasıl korunmaları gerektiğine dair açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Çocukların bu temaya ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve gerekçeleri şu şekildedir:

Ç11: “Sığınak gibidir çünkü deprem olunca eğilip saklanılır.”

Ç107: “Deniz gibidir çünkü gemileri sallar.”

Ç110: “Yanardağ gibidir çünkü patlayınca her yer sallanır.”

Ç116: “Dönme dolap gibidir çünkü sallanılır.”

Ç125: “Kaydırak gibidir çünkü evin altına kaydırak koymuş gibi sallanırız.”

Ç151: “Saklambaç gibidir çünkü deprem olunca koltuğun arkasına saklanırsınız.”

4.2.2. Olumsuz temada yer alan metaforlar

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının %68.75 yüzdeler oranı ile deprem kavramına dair olumsuz bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Olumsuz algıya sahip çocukların deprem kavramına yönelik oluşturdukları metaforlarda ve gerekçelerinde yıkım, kayıp, zarar verme, ölüm gibi kaygı, korku ve endişe ifadelerine yer verdikleri, deprem anında ya da sonrasında korunmaya dair herhangi bir açıklama yapmadıkları belirlenmiştir. Çocukların bu temaya ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve gerekçeleri şu şekildedir:

Ç2: “Doğalgaz patlaması gibidir çünkü insanlar evsiz kalır.”

Ç8: “Hortum gibidir çünkü dönerek gelir ve evleri her şeyi yıkar.

Ç82: “Kamyon gibidir çünkü çok ses çıkarır ve herkes korkup bağırır.”

Ç104: “Elektrik gibidir çünkü dokunursak bize zarar verir ve çarpılabiliriz.”

Ç133: “Greyder gibidir çünkü gücüyle evleri yıkar.”

Ç140: “Aslan gibidir çünkü insanları korkutur ve öldürür.”

4.3. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlardan Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının deprem kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “9” kavramsal kategori altında toplanmıştır. Okul öncesi çocuklarının geliştirdiği metaforlar; “doğa ve doğal afetler”, “güç ve yıkım”, “hayvan”, “oyun ve eğlence”, “taşıt”, “eşya ve alet”, “güven”, “kırılganlık”, “eylem” olmak üzere 9 ayrı kavramsal kategori altında incelenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının deprem kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların yer aldığı kavramsal kategoriler Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deprem algısına ilişkin metaforlara ait kategoriler.

Kategoriler	Metafor	<i>f</i>	%
Doğa ve Doğal Afetler (% 32,5)	Rüzgâr	20	12.5 %
	Fırtına	10	6.25 %
	Hortum	5	3.12 %
	Yangın	4	2.5 %
	Sel	4	2.5 %
	Deniz	3	1.87 %
	Dağ	2	1.25 %
	Kasırga	2	1.25 %
	Şimşek	2	1.25 %
	Güç ve Yıkım (% 23,75)	Bomba	12
Büyük Taş		5	3.12 %
Ateş		4	2.5 %
Yanardağ		4	2.5 %
Savaş		2	1.25 %
Silah		2	1.25 %
Canavar		2	1.25 %
Meteor		1	0.62 %
Trafik Kazası		1	0.62 %
Dinamit		1	0.62 %
Doğalgaz Patlaması		1	0.62 %
Roket		1	0.62 %
Elektrik		1	0.62 %
Taş Yağmuru		1	0.62 %
Oyun ve Eğlence (%14,37)		Salıncak	11
	Top	5	3.12 %
	Saklambaç	3	1.87 %
	Kaydırak	1	0.62 %
	Hulahop	1	0.62 %
	Dönme Dolap	1	0.62 %
	Sallanan At	1	0.62 %
Taşıt (% 9,37)	İş Makinesi	5	3.12 %
	Araba	2	1.25 %
	Vinç	2	1.25 %
	Greyder	2	1.25 %
	Motor	1	0.62 %
	Kamyon	1	0.62 %
	Tren	1	0.62 %
	Kepçe	1	0.62 %

Kategoriler	Metafor	f	%
Hayvan (% 8,12)	Köstebek	4	2.5 %
	Dinozor	2	1.25 %
	Karınca	2	1.25 %
	Arı	1	0.62 %
	Kurt	1	0.62 %
	Ayının Ayağı	1	0.62 %
	Aslan	1	0.62 %
	Böcek	1	0.62 %
Eşya ve Alet (% 5)	Çekiç	3	1.87 %
	Koltuk	1	0.62 %
	Sandalye	1	0.62 %
	Perde	1	0.62 %
	Bıçak	1	0.62 %
	Düdük	1	0.62 %
Güven (% 3,13)	Ev	1	0.62 %
	Sığınak	1	0.62 %
	Alarm	1	0.62 %
	Baba	1	0.62 %
	Yardımlaşma	1	0.62 %
Kırılgnlık (% 1,88)	Cam	2	1.25 %
	Yumurta Kabuğu	1	0.62 %
Eylem (% 1,88)	Üşümek	1	0.62 %
	Boğulmak	1	0.62 %
	Zıplamak	1	0.62 %

Tablo 4.3 incelendiğinde “doğa ve doğal afetler” (52) en çok metaforun yer aldığı kavramsal kategori olarak ilk sırada yer alırken; bunu takiben “güç ve yıkım” olarak deprem (38), “oyun ve eğlence” olarak deprem (23), “taşıt” olarak deprem (15), “hayvan” olarak deprem (13), “eşya ve alet” olarak deprem (8), “güven” olarak deprem (5), “kırılgnlık” açısından deprem (3) ve “eylem” açısından deprem (3) kavramsal kategorileri yer almaktadır.

4.3.1. Doğa ve doğal afetler kategorisinde deprem

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi “Doğa ve Doğal Afetler” kategorisi %32.5 yüzdelik oranı ile birinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 9 metafor oluşturulmuş olup frekansı 52’dir. Doğa ve Doğal Afetler kategorisine ait metaforlar; rüzgâr (f:20), fırtına (f:10), hortum (f:5), yangın (f:4), sel (f:4), kasırga (f:2), deniz (f:3), dağ (f:2) ve şimşek (f:2) şeklindedir.

Çocukların bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

Ç107: “Deniz gibidir çünkü gemileri sallar.”

Ç38: “Dağ gibidir çünkü evler yıkılınca dağ gibi oluyor.”

Ç65: “Kasırğa gibidir çünkü her yer toz duman olur.”

Ç8: “Hortum gibidir çünkü dönerek gelir ve evleri her şeyi yıkar.

Ç123: “Fırtına gibidir çünkü çok kuvvetlidir ve taşları düşürür.”

Ç110: “Yanardağ gibidir çünkü çok ses çıkarır ve sallantı olur.”

Ç44: “Sel gibidir çünkü Kızılay çadırı kurulur.”

Ç80: “Şimşek gibidir çünkü evin içinde korkutur.”

Ç40: “Yangın gibidir çünkü evler düşünce duman çıkar.”

4.3.2. Güç ve yıkım kategorisinde deprem

“Güç ve yıkım” kategorisi ise %23.75 yüzdelik payı ile ikinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 14 farklı metafor oluşturulmuş olup, frekansı 38’dir. Güç ve yıkım kategorisine ait metaforlar; bomba (f:12), büyük taş (f:5), ateş (f:4), yanardağ (f:4), savaş (f:2), silah (f:2), canavar (f:2), trafik kazası (f:1), dinamit (f:1), doğalgaz patlaması (f:1), roket (f:1), meteor (f:1), elektrik (f:1) ve taş yağmuru (f:1) şeklindedir.

Çocukların bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebeplerden bazıları şu şekildedir:

Ç15: “Bomba gibidir çünkü evleri yıkar ve çok ses çıkarır.”

Ç31: “Ateş gibidir çünkü elimiz yaralanabilir.”

Ç110: “Yanardağ gibidir çünkü patlayınca her yer sallanır.”

Ç14: “Meteor gibidir çünkü gökyüzünden düşerse evler yıkılır.”

Ç20: “Savaş gibidir çünkü insanlar çadırda yaşar.”

Ç143: “Silah gibidir çünkü insanları öldürür.”

Ç141: “Canavar gibidir çünkü insanlar korkar.”

Ç147: “Dinamit gibidir çünkü evleri patlatır ve yıkar.”

Ç111: “Trafik kazası gibidir çünkü insanlar yaralanır.”

Ç2: “Doğalgaz patlaması gibidir çünkü insanlar evsiz kalır.”

Ç4: “Roket gibidir çünkü evleri patlatır ve yıkar.”

Ç73: “Taş gibidir çünkü evlerin camı kırılır.”

Ç104: “Elektrik gibidir çünkü dokunursak bize zarar verir ve çarpılabiliriz.”

Ç28: “Taş yağmuru gibidir çünkü evlerin tavanları kırılır.”

4.3.3. Oyun ve Eğlence Kategorisinde Deprem

“Oyun ve eğlence” kategorisi %14.37 yüzdellik payı ile dördüncü sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 7 farklı metafor olup, frekansı 23’tür. Oyun ve eğlence kategorisine ait metaforlar; salıncak (f:11), top (f:5), saklambaç (f:3), sallanan at (f:1), kaydırak (f:1), hulahop (f:1) ve dönme dolap (f:1) ve şeklindedir.

Çocukların bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

Ç29: “Salıncak gibidir çünkü evleri sallar.”

Ç89: “Salıncak gibidir çünkü hızlı sallayınca her şey düşer.”

Ç26: “Sallanan at gibidir çünkü sallanırız.”

Ç32: “Top gibidir çünkü eşyalar düşer”

Ç125: “Kaydırak gibidir çünkü evin altına kaydırak koymuş gibi sallanırız.”

Ç64: “Hulahop gibidir çünkü evler döner ve yıkılır.”

Ç116: “Dönme dolap gibidir çünkü sallanırız.”

Ç151: “Saklambaç gibidir çünkü deprem olunca koltuğun arkasına saklanırsınız.”

4.3.4. Taşıt Kategorisinde Deprem

“Taşıt” kategorisi %9.37 yüzdellik payı ile beşinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 8 metafor olup, frekansı 15’tir. Taşıt kategorisine ait metaforlar; iş makinesi (f:5), araba (f:2), vinç (f:2), greyder (f:2), kepçe (f:1), motor (f:1), kamyon (f:1) ve tren (f:1) şeklindedir.

Çocukların bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

Ç18: “Vinç gibidir çünkü evleri yıkar.”

Ç43: “Tren gibidir çünkü tren geçerken ev sallanır.”

Ç82: “Kamyon gibidir çünkü çok ses çıkarır ve herkes korkup bağırır.”

Ç84: “Kepçe gibidir çünkü evleri yıkar.”

Ç114: “İş makinesi gibidir çünkü duvarları yıkar.”

Ç83: “Araba gibidir çünkü ağaçlara vurunca yıkılır.”

Ç87: “Motor gibidir çünkü hızlı hareket eder.”

Ç133: “Greyder gibidir çünkü gücüyle evleri yıkar.”

4.3.5. Hayvan kategorisinde deprem

“Hayvan” kategorisi %21.66 yüzdelik payı ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 8 farklı metafor olup, frekansı 13’tür. Hayvan kategorisine ait metaforlar; köstebek (f:4), dinozor (f:2), karınca (f:2), arı (f:1), kurt (f:1), ayının ayağı (f:1), aslan (f:1) ve böcek (f:1) şeklindedir.

Çocukların bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

Ç37: “Köstebek gibidir çünkü yerin altında yaşar.”

Ç71: “Dinozor gibidir çünkü bütün şehri yıkar.”

Ç54: “Kurt gibidir çünkü çocukları korkutur.”

Ç92: “Arı gibidir çünkü çok korkutucudur.”

Ç76: “Ayının ayağı gibidir çünkü camları kırar.”

Ç136: “Karınca gibidir çünkü yuvası yer altındadır.”

Ç158: “Böcek gibidir çünkü gelince herkes kaçar ve bağırır.”

Ç140: “Aslan gibidir çünkü insanları korkutur ve öldürür.”

4.3.6. Eşya ve Alet Kategorisinde Deprem

“Eşya ve alet” kategorisi %5 yüzdelik payı ile altıncı sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 6 farklı metafor olup, frekansı 8’dir. Eşya ve alet kategorisine ait metaforlar; çekiç (f:3), sandalye (f:1), koltuk (f:1), perde (f:1), bıçak (f:1) ve düdük (f:1) şeklindedir.

Çocukların eşya ve alet kategorisine ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

Ç55: “Sandalye gibidir çünkü sallanırız.”

Ç94: “Koltuk gibidir çünkü zıplatınca düşeriz”

Ç59: “Çekice benzer çünkü camları kırar.”

Ç124: “Perde gibidir çünkü göremeyiz”

Ç102: “Düdük gibidir çünkü ses çıkarıp insanları uyarıyor.”

Ç115: “Bıçak gibidir çünkü kolumuz kanar.”

4.3.7. Güven Kategorisinde Deprem

“Güven” kategorisi %3.12 yüzdelerik payı ile yedinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 8 metafor olup, frekansı 5’tir. Güven kategorisine ait metaforlar; ev (f:1), sığınak (f:1), alarm (f:1), baba (f:1), yardımlaşma (f:1) şeklindedir.

Çocukların bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

Ç11: “Sığınak gibidir çünkü deprem olunca eğilip saklanırız.”

Ç52: “Alarm gibidir çünkü deprem olduğunda alarm çalar gibi uyarır insanları.”

Ç86: “Ev gibidir çünkü evimiz bizi korur.”

Ç135: “Yardımlaşma gibidir çünkü evi olmayan çocuklara yemek verilir.”

Ç145: “Baba gibidir çünkü çok güçlüdür.”

4.3.8. Kırılganlık Kategorisinde Eylem

“Kırılganlık” kategorisi %1.87 yüzdelerik payı ile sekizinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 2 metafor olup, frekansı 3’tür. Kırılganlık kategorisine ait metaforlar; cam (f:2) ve yumurta kabuğu (f:1) şeklindedir.

Çocukların bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

Ç13: “Cam gibidir çünkü insanları yaralar ve elleri kanar.”

Ç109: “Yumurta kabuğu gibidir çünkü deprem olunca yerler çatlar.”

4.3.9. Eylem kategorisinde deprem

“Eylem” kategorisi %1.87 yüzdelerik payı ile dokuzuncu sırada yer almaktadır. Bu kategoride toplam 3 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 3’tür. Eylem kategorisine ait metaforlar; üşümek (f:1), boğulmak (f:1) ve zıplamak (f:1) şeklindedir.

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

Ç121: “Üşümek gibidir çünkü deprem olunca titreriz, ben korkudan titredim.”

Ç45: “Boğulmak gibidir çünkü öldürür.”

Ç122: “Zıplamak gibidir çünkü çok zıplayınca eşyalar sallanıyor.”

4.4. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlardan Oluşturulan Temalar ve Kavramsal Kategoriler

Araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının deprem kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere 2 tema ve “doğa ve doğal afetler”, “güç ve yıkım”, “hayvan”, “oyun ve eğlence”, “taşıt”, “eşya ve alet”, “güven”, “kırılganlık”, “eylem” olmak üzere 9 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Okul öncesi çocuklarının deprem kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların yer aldığı temalar ve kavramsal kategoriler Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Deprem algısına ilişkin metaforlara ait temalar ve kategoriler.

Temalar Kategoriler	Olumlu		Olumsuz	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Güç ve Yıkım	1	0,62	37	23,12
Doğa ve Doğal Afetler	20	12,50	32	20,00
Taşıt	2	1,25	13	8,12
Hayvan	6	3,75	7	4,37
Oyun ve Eğlence	17	10,62	6	3,75
Eşya	2	1,25	6	3,75
Güven	1	0,62	4	1,50
Kırılganlık	0	0	3	1,87
Eylem	1	0,62	2	1,25
TOPLAM	50	31,25	110	68,75

Elde edilen metaforlar, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında değerlendirilmiştir. Bu temalar oluşturulurken, çocuklar tarafından korku, endişe ve yıkım gibi ifadeler içeren gerekçeler “olumsuz” olarak değerlendirilmiştir. Depremin doğal bir afet olduğunu ifade eden, depremin genel karakteristiğini vurgulayan, deprem anında ve sonrasında yapılacaklara yönelik ifadeler içeren gerekçeler ise “olumlu” olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi çocukları tarafından geliştirilen metaforların büyük bir çoğunluğunun deprem kavramına dair olumsuz çağrışımlar içerdiği görülmektedir.

Olumlu temadaki gerekçeler incelendiğinde, 20 frekans sayısı ile (%12,50) “doğa ve doğal afetler” kategorisinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada ise 17 frekans sayısı ile (%10,62) “oyun ve eğlence” kategorisi yer almaktadır. Çocukların olumlu ifadeleri değerlendirildiğinde, depremin sallama etkisinin en çok tekrar edilen gerekçe olduğu belirlenmiştir. Depremin sallama etkisini kimi çocuk salıncak, kimi çocuk rüzgâr, kimisi ise sandalye metaforu ile ilişkilendirmiştir.

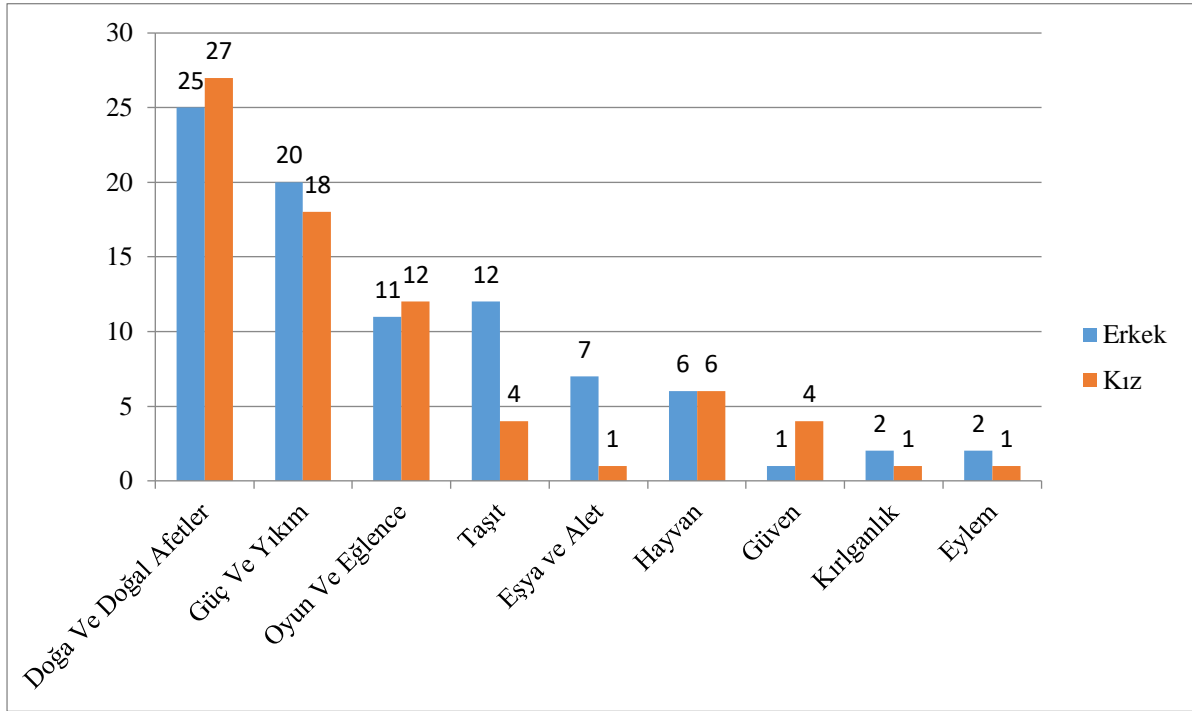
Olumlu temadaki gerekçeler arasında yer alan “koltuğun yanına saklanınız”, “yatağın yanına saklanınız” gibi ifadeler, bu gerekçeleri söyleyen çocuklara öğretmenleri veya aileleri tarafından deprem anında sabit bir eşyanın yanında “çök-kapan-tutun” pozisyonuna yönelik bir eğitim verildiği veya deprem tatbikatında buna yönelik bir öğrenme yaşantısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Olumsuz temadaki gerekçeler incelendiğinde, ilk sırada 37 frekans sayısı ile (%23,12) “güç ve yıkım” kategorisinin yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada 32 frekans sayısı ile (%20,00) “doğa ve doğal afetler” kategorisi, üçüncü sırada ise 13 frekans sayısı ile (%8,12) “taşıt” kategorisi yer almaktadır. “Doğa ve doğal afetler” kategorisi en çok metafor üretilen kategori olmasına rağmen, üretilen metaforlar olumlu ve olumsuz temalar açısından ele alındığında “güç ve yıkım” kategorisinin olumsuz gerekçelerde en yüksek yüzdeye sahip kavramsal kategori olduğu görülmektedir.

Tablo genel olarak incelendiğinde, olumsuz gerekçelerin (%68,75) olumlu gerekçelerden (%31,25) daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, çocuklarda deprem kavramıyla ilgili olumsuz algının baskın olduğunu ve çocukların dünyasında depremin daha çok yıkıcı etkisinin ön planda olduğunu göstermektedir.

4.5. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet değişkenine göre deprem kavramına yönelik ürettikleri metaforların kategorileri Şekil 4.5’te verilmiştir.



Şekil 4.5. Okul öncesi çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ürettikleri metaforlara ait kategoriler grafiği.

Şekil 4.5’te, erkek ve kız çocuklarının çeşitli kavramsal kategorilerdeki metafor kullanımları ve bunların yüzdesel dağılımları gösterilmektedir. Verilere göre; 86 erkek, 74 kız olmak üzere toplamda 160 çocuğun metafor kullanımları çeşitli kavramsal kategorilere ayrılmıştır.

Doğa ve doğal afetler kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %29.07 oranıyla 25 adet, kız çocukların %36.49 oranıyla 27 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Hem erkek hem de kız çocuklar arasında en çok kullanılan kavramsal kategori “Doğa ve Doğal Afetler”dir. Kız çocuklarının bu kategoride erkek çocuklara göre daha fazla metafor ürettiği belirlenmiştir.

Güç ve yıkım kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %23.25 oranıyla 20 adet, kız çocukların %24.32 oranıyla 18 adet metafor ürettikleri görülmektedir. “Güç ve Yıkım” kategorisi hem erkek çocuklar hem de kız çocuklar için önemli bir yer tutmaktadır. Kız ve erkek çocukların birbirine çok yakın oranlarda metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Oyun ve eğlence kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %12.79 oranıyla 11 adet, kız çocukların ise %16.21 oranıyla 12 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride metafor sayıları yakın olmakla birlikte kız çocukların daha fazla metafor ürettiği belirlenmiştir.

Taşıt kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %13.95 oranıyla 12 adet, kız çocukların ise %5.40 oranıyla 4 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Erkek çocukların kız çocuklara göre bu kategoride daha fazla metafor üretmiş oldukları belirlenmiştir.

Eşya ve alet kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %8.14 oranıyla 7 adet, kız çocukların ise %1.35 oranıyla 1 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride erkek çocukların daha fazla metafor ürettikleri, kız çocukların da ise bu oranın oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

Hayvan kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %6.97 oranıyla 6 adet, kız çocukların ise %8.10 oranıyla 6 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Her iki grupta da metafor sayıları eşit olsa da kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek oranla metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Güven kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %1.16 oranıyla 1 adet, kız çocukların ise %5.41 oranıyla 4 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Hem sayı hem de oran olarak kız çocukların erkek çocuklara göre bu kategoride daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Kırılgnlık kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %2,32 oranıyla 2 adet, kız çocukların ise %1.35 oranıyla 1 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride erkek çocukların kız çocuklara göre az da olsa daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir.

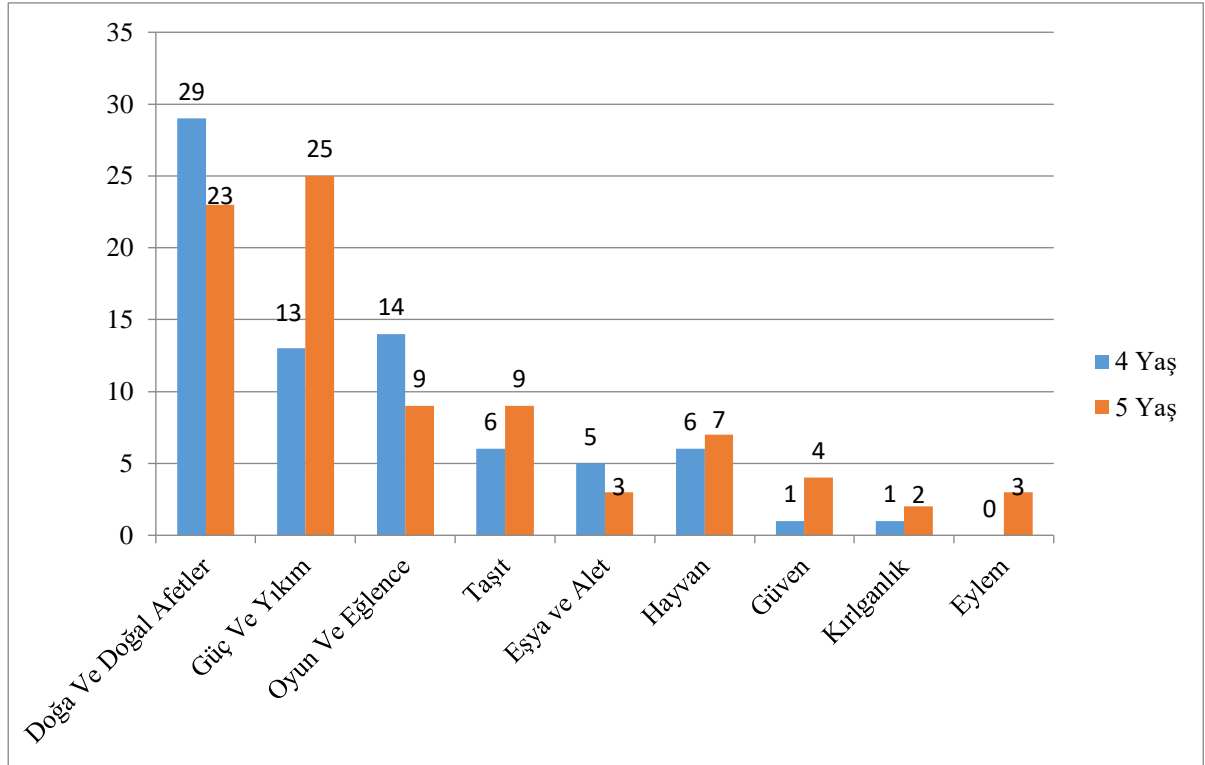
Eylem kategorisi incelendiğinde, erkek çocukların %2.32 oranıyla 2 adet, kız çocukların ise %1.35 oranıyla 1 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride erkek çocukların kız çocuklara göre az da olsa daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu kategorideki üretilen metafor sayısı ve oranı kırılgnlık kategorisindeki ile benzerlik göstermektedir.

Bu grafik, erkek ve kız çocukların metafor kullanımları arasındaki farklılıkları net bir şekilde ortaya koymaktadır. “Doğa ve doğal afetler” ve “güç ve yıkım” kavramsal kategorileri her iki cinsiyet arasında da en çok tercih edilen metafor kategorileridir. Cinsiyete göre kategori tercihleri incelendiğinde, “doğa ve doğal afetler”, “oyun ve eğlence”, “güven” kavramsal kategorilerinde kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla metafor ürettikleri; “güç ve yıkım”, “taşıt”, “eşya ve alet”, “kırılgnlık” ve “eylem” kavramsal kategorilerinde erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. “Hayvan”

kavramsal kategorisinde ise kız ve erkek çocuklarının aynı sayıda metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu farklılıklar, cinsiyetler arası algı ve ifade farklılıklarını ortaya koymaktadır.

4.6. Okul Öncesi Çocuklarının Deprem Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının yaş değişkenine göre deprem kavramına yönelik ürettikleri metaforların kategorileri Şekil 4.6’da verilmiştir.



Şekil 4.6. Okul öncesi çocuklarının cinsiyet değişkenine göre ürettikleri metaforlara ait kategoriler grafiği.

Şekil 4.6’da 4 ve 5 yaş grubundaki çocukların çeşitli kavramsal kategorilerdeki metafor kullanımları ve bunların yüzdesel dağılımları gösterilmektedir. Verilere göre; 4 yaşında 75 çocuk, 5 yaşında 85 çocuk olmak üzere toplamda 160 çocuğun metafor kullanımları çeşitli kavramsal kategorilere ayrılmıştır.

Doğa ve doğal afetler kategorisi incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların %38.66 oranıyla 29 adet, 5 yaş çocukların %27.05 oranıyla 23 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Her iki yaş grubunda en çok kullanılan kavramsal kategori “Doğa ve Doğal Afetler”dir. 4 yaş grubu çocukların bu kategoride 5 yaş çocuklara göre daha fazla metafor ürettiği belirlenmiştir.

Güç ve yıkım kategorisi incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların %17.33 oranıyla 13 adet, 5 yaş çocukların %29.41 oranıyla 25 adet metafor ürettikleri görülmektedir. 5 yaş grubu çocuklarının bu kategoride 4 yaş çocuklara göre daha fazla metafor ürettiği belirlenmiştir. Metafor üretme konusunda 4 ve 5 yaş grubu çocuklar arasındaki en belirgin farkın bu kavramsal kategoride olduğu görülmektedir.

Oyun ve eğlence kategorisi incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların %18.66 oranıyla 14 adet, 5 yaş çocukların %10.58 oranıyla 9 adet metafor ürettikleri görülmektedir. 4 yaş grubu çocukların bu kategoride 5 yaş çocuklara göre daha fazla metafor ürettiği belirlenmiştir.

Taşıt kategorisi incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların %8 oranıyla 6 adet, 5 yaş çocukların %10.58 oranıyla 9 adet metafor ürettikleri görülmektedir. 5 yaş grubu çocukların bu kategoride 4 yaş çocuklara göre daha fazla metafor ürettiği belirlenmiştir.

Eşya ve alet kategorisi incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların %6.6 oranıyla 5 adet, 5 yaş çocukların %3.52 oranıyla 3 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride üretilen metafor sayıları yakın olmakla birlikte 4 yaş grubu çocukların daha fazla metafor ürettiği belirlenmiştir.

Hayvan kategorisi incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların %8 oranıyla 6 adet, 5 yaşındaki çocukların %8.23 oranıyla 7 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride her iki yaş grubundaki çocukların birbirine çok yakın oranlarda metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Güven kategorisi incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların %1.33 oranıyla 1 adet, 5 yaşındaki çocukların %4.70 oranıyla 4 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Hem sayı hem de oran olarak 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara göre bu kategoride daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir.

Kırılganlık kategorisi incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların %1.33 oranıyla 1 adet, 5 yaş çocukların %2.35 oranıyla 2 adet metafor ürettikleri görülmektedir.

Eylem kategorisi incelendiğinde, 4 yaş grubundaki çocukların bu kategoride hiç metafor üretmedikleri belirlenmiştir. Bu kategoride üretilen 3 metaforun da %3.52 oranıyla 5 yaş grubu çocuklar tarafından üretildiği görülmektedir.

Bu grafik, 4 yaş ve 5 yaş çocukların metafor kullanımları arasındaki farklılıkları net bir şekilde ortaya koymaktadır. 4 yaş tarafından en çok metafor üretilen kategori “doğa ve doğal afetler” kategorisi iken 5 yaş grubunun en çok “güç ve yıkım” kategorisinde metafor ürettiği tespit edilmiştir. Kavramsal kategoriler yaş değişkenine göre incelendiğinde, “doğa ve doğal afetler”, “oyun ve eğlence”, “eşya ve alet” kavramsal kategorilerinde 4 yaş grubu çocukların 5 yaş grubu çocuklardan daha fazla metafor ürettikleri; “güç ve yıkım”, “taşıt”, “hayvan”, “kırılganlık”, “güven” ve “eylem” kavramsal kategorilerinde 5 yaş grubu çocukların 4 yaş grubu çocuklara göre daha fazla metafor ürettikleri belirlenmiştir. 4 yaş grubu çocukların ürettikleri metaforların açıklamalarında somut gerekçelere, 5 yaş grubu çocukların ürettikleri metaforların açıklamalarında hem somut hem de soyut gerekçelere yer verdikleri söylenebilir. Bu farklılıklar, 4 ve 5 yaş grubu çocuklar arasındaki algı ve ifade farklılıklarını ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada 62 adet farklı metafor elde edilmiştir. Araştırmaya katılan 160 anaokulu öğrencisinin birer tane metafor ürettikleri görülmüştür. En fazla üretilen metaforun “rüzgar” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Arslan (2023) yaptıkları çalışmada farklı sonuçlara ulaşmışlardır. “Okul öncesi dönemdeki çocukların gözünden deprem” başlığıyla ele aldıkları çalışmada çocuklar tarafından en fazla üretilen metaforun “sarsıntı” olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların deprem kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Oluşturulan temalarda olumsuz temadaki metaforların (f:110) olumlu temadaki metaforlardan (f:50) daha yüksek bir frekans değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Şahin (2023) tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının incelendiği araştırmada da çocuklardan elde edilen metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında değerlendirilmiş ve olumlu kategoride üretilen metaforların daha yüksek bir orana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmada da elde edilen metaforların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında değerlendirilmesi açısından benzerlik bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuklar tarafından deprem kavramını tanımlamak için geliştirilen metaforlar, doğa ve doğal afetler (52) kategorisinde en fazla yer alırken; bunu sırasıyla güç ve yıkım olarak deprem (38), oyuncu ve eğlence olarak deprem (23), taşıt olarak deprem (15), hayvan olarak deprem (13), eşya ve alet olarak deprem (8), güven olarak deprem (5), eylem olarak deprem (3) ve kırılgenlik olarak deprem (3) izlemektedir. Bu metaforlar toplamda 9 kategori altında incelenmiştir. Yılmaz ve Arslan'ın (2023) çalışmasında benzer kategorilere rastlanmıştır. Söz konusu çalışmada, okul öncesi dönemdeki 19 çocuğun ürettiği metaforlar dört farklı kategori altında toplanmış ve “yıkım”, “afet”, “yeryüzü şekilleri” ve “yuva” olarak adlandırılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerle oluşturulan kavramsal kategorilerin, Yılmaz ve Arslan'ın (2023) çalışmalarında elde

ettikleri kavramsal kategorilerden daha kapsamlı olduğu gör÷lmektedir. Bu farkın, her iki araştırmada çalışma grubuna dahil edilen ocuk sayısıyla ilişkili olduğu s÷ylenebilir.

“Doğa ve Doğal Afetler” kategorisinde 52 (%32.5) metafor bulunmaktadır. Bu kategoride en sık yer alan metaforun “r÷zgâr” ve “fırtına” metaforu olduğu gör÷lmektedir. Çocukların nerdeyse tamamının bu metaforlara gerekçe olarak evi sallanır, ağaçlar sallanır, lambalar sallanır gibi c÷mleler kurdukları gör÷lmektedir. Çocukların kurduğu ilişkilendirmelerde depremin verdiği sallantı hissi ile r÷zgârı eşleştirdikleri dikkat çekmektedir. Cevap olarak r÷zgâr metaforunu veren çocuklardan yalnızca birisi “yer kabuğu hareketleri yüzünden evler sallanır. R÷zgâr da ışığı sallanır” diyerek daha bilimsel bir açıklamayla benzetme yaptığı gör÷lmektedir. Fırtına metaforuna gerekçe sunan çocukların ise çok kuvvetlidir, her şeyi uçurur, köprüleri yıkar gibi ifadelere yer verdikleri gör÷lmektedir. Depremin yıkıcı etkisini fırtınanın yıkıcı etkisiyle ilişkilendirerek bu ifadelere yer verdikleri düşün÷lmektedir. Bu kategorinin içerdiği benzer metaforları, Yılmaz ve Arslan’ın (2023) “afet” ve “yeryüzü şekilleri” olarak kategorize ettiği, %52.63 oranıyla 8 metaforu bu kategorilerin altında topladığı gör÷lmektedir. Karakuş’un (2014) depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının metafor analizi ile incelenmesi üzerine yaptığı araştırmada 12.sınıfa giden 100 öğrenci ile çalışmış ve deprem ile ilgili 26 farklı metafor elde etmiştir, elde edilen verilere göre depremi yaşamış çocuklar tarafından en çok üretilen metaforun “fırtına” olduğu gör÷lmektedir. Bu sonuçlar, depremlerin doğal afet olarak algılanmasının yaygın olduğunu ve katılımcıların depremleri doğanın bir parçası olarak gördüğünü göstermektedir. elik vd. (2016) Ağrı iline bağlı bir anaokulundaki 5-6 yaş çocuklarının deprem algısını inceledikleri çalışmada çocuklara yöneltilen “Depremin sebebi nedir?” sorusuna çocukların %32’si evlerin sallanması ve yıkılması cevabını verirken, yer kabuğu ile ilgili cevapların %9’da kaldığı gör÷lmektedir. Kalkuloğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada ise hem pandemi hem de deprem süreci yaşayan çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların depreme yönelik algılarında yer sarsıntısı, yeraltındaki kayaların birbirine çarpması gibi bilimsel tanımlara yer verdikleri tespit edilmiştir.

“Güç ve Yıkım” kategorisinde 38 (%23.75) metafor yer alması, katılımcıların depremleri yıkıcı ve güçlü bir doğa olayı olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu kategoride en sık rastlanan metaforun “bomba” olduğu gör÷lmektedir. Bu metaforu kullanan çocuklar, “evleri yıkar”, “evleri parçalar”, “bom diye ses çıkar” gibi gerekçeler sunmuşlardır.

Çocukların, deprem sonucu yaşanan yıkımlarla bombalama sonucu oluşan hasar arasında bir benzetme kurdukları dikkat çekmektedir. Yılmaz ve Arslan'ın (2023) çalışmasında da “yıkım” kategorisinin %42.11 ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Çelik vd. (2016), Ağrı iline bağlı bir anaokulundaki 5-6 yaş çocuklarının deprem algısını inceledikleri çalışmada, çocuklara yöneltilen “Deprem nedir?” sorusuna %75'inin “sarsıntı” ve “yıkılma” olarak yanıt verdiği görülmüştür. Benzer şekilde, Sapsağlam (2019) tarafından yapılan çalışmada, çocukların depremin nedenlerine yönelik olarak “yer sarsıntısı”, “çatlaklar”, “evlerin yıkılması” ve “yağmur yağması” gibi yanıtlar verdikleri ortaya konmuştur. Karakuş'un (2014) depremi yaşamış ve yaşamamış çocukların deprem algısına yönelik çalışmasında oluşturduğu kategoriler arasında “yok edici güç” kategorisi 2. sırada yer almaktadır. Depremlerin büyük yıkımlara ve kayıplara yol açması, bu algının oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Yılmaz, 2017).

“Oyun ve Eğlence” kategorisinde, %14.37 oranında 23 metafor bulunmuş ve en sık üretilen metaforun “salıncak” olduğu tespit edilmiştir. Çocukların konuşma dili olan oyun, onların doğuştan itibaren yaşamı anlamlandırmasına ve yaşama dair hazırlıklar yapmasına olanak tanımaktadır (Türkoğlu ve Uslu, 2016). Çocuğun oyun dünyasında salıncak ile deprem arasında kurduğu ilişki, bu durumun bir yansıması olup, depremi anlamlandırmada oyunun, çocuğun en güçlü metaforlarından biri olarak karşımıza çıktığını göstermektedir.

“Hayvan” kategorisinde %21.66 oranında 13 metafor elde edilmiştir ve bu metaforlar, depremlerin canlı ve tehlikeli doğasını yansıtmaktadır. Bu kategoride en çok üretilen metaforun “köstebek” olduğu belirlenmiştir. Bu metaforu üreten çocukların hepsi, gerekçe olarak “yerin altında yaşar” ifadesini kullanmıştır. Bu benzetme, çocukların depremin kaynağına yönelik bilgi sahibi olduklarını da göstermektedir. Çalışmanın tamamı göz önünde bulundurulduğunda, bu oran düşük olsa da verilecek eğitimlerle çocukların depremi daha kolay anlamlandırabilecekleri düşünülmektedir. Çocuklar, depremleri tehlikeli hayvanlarla karşılaştırarak bu olayların tehlikeli ve kontrol edilemez doğasını ifade etmektedirler (Yıldırım, 2017).

“Taşıt” kategorisinde %9.37 oranında 15 metafor yer almakta olup, bu kategoride en sık üretilen metaforun “iş makinesi” olduğu görülmektedir. Çocuklar, bu metafora gerekçe olarak “evleri yıkar, duvarları yıkar, binaları yıkar” cevaplarını vermişlerdir. Bu cevaplardan da anlaşılacağı üzere, depremin yıkıcı yönü ile iş makinesi arasında bir ilişki kurdukları

görülmektedir. Çocukların, depremleri bir yerden bir yere hareket eden taşıtlarla karşılaştırarak depremlerin ani ve beklenmedik hareketlerini ifade ettikleri düşünülmektedir.

“Eşya ve alet” kategorisinde %5 oranında 8 metafor yer almakta olup, bu kategoride en sık üretilen metaforun “çekiç” olduğu belirlenmiştir. Çocuklar bu metaforlara gerekçe olarak “çok güçlüdür, camları kırar” ifadelerini kullanmışlardır. Okul öncesi dönemdeki çocukların somut işlemler döneminde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, depremi yaşamlarında yer alan nesnelere açıklamayı tercih ettikleri görülmektedir.

“Güven” kategorisinin %3.12 oranında 5 metafor içerdiği ve Yılmaz ve Arslan’ın (2023) çalışmasındaki “yuva” kategorisi ile benzerlik gösterdiği, içerik olarak benzer metaforlara yer verdiği görülmektedir. Ancak her iki çalışmada da çok düşük bir yüzde ile yer alması, deprem kavramının çocuklar tarafından yıkıcı bir bakış açısıyla algılandığını göstermektedir.

“Eylem” kategorisi %1.87 oranında 3 metafor ve “kırılganlık” kategorisi %1.87 oranında 3 metafor ile çalışmada yer almaktadır. Elde edilen bu kategoriler, Yılmaz ve Arslan’ın (2023) çalışmasındaki kategorilerden farklıdır. Bu kategoriler, depremlerin farklı boyutlarda ve çeşitli şekillerde algılandığına dair ipuçları vermektedir.

Araştırmaya katılan çocukların deprem kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlardan oluşturulan 2 tema ve 9 kavramsal kategori incelendiğinde; olumlu temada en çok metafor üretilen kategorinin "doğa ve doğal afetler" kategorisi olduğu belirlenmiştir. Olumsuz temada ise en çok metafor üretilen kategorinin "güç ve yıkım" kategorisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2023) tarafından yapılan ve okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarını inceleyen çalışmada, hem olumlu hem de olumsuz temalarda en çok metafor üretilen kategorinin aynı kavramsal kategori olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmanın sonuçları, metafor için seçilen konuya göre olumlu ve olumsuz algının, aynı veya farklı kategorilerde metafor frekans sıklığının değişebileceğini göstermektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri metaforlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet oranına baktığımızda 74’ü kız (%46.25), 86’sı erkektir (%53.75). Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocukların deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforların kategorilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle “taşıt” kategorisinde erkek çocuklarının kız

çocuklarından daha fazla metafor ürettiği, “güven” kategorisinde ise kız çocuklarının erkek çocuklarından daha fazla metafor ürettiği görülmektedir. “Taşıt” kategorisinde erkek çocuklar (%13.95), kız çocuklara göre (%4.05) daha fazla metafor üretmiştir. Aksoy Çelikoğlu'nun (1990) yaptığı çalışmada, çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyet faktörünün etkili olduğu ve oyuncak tercihlerinde cinsiyete özgü seçimlerin arttığı görülmüştür. Erkek çocukları daha çok top oyunlarını, araba ve kamyonlarla oynamayı seçerken, kız çocukları daha çok evcilik eşyaları ve bebekle oynamayı, boyama, kesme, resim çizme ve okuma etkinliklerini tercih etmektedirler (Aksoy Çelikoğlu, 1990). Bu seçimlerin üretilen metaforlara yön verdiği düşünülmektedir. “Güven” kategorisinde kız çocuklar (%5.41), erkeklere (%1.16) göre daha çok metafor üretmiştir. Bu bulgu, kadınların güvenlik ve emniyet konularına daha fazla önem verdiklerini gösterebilir (Ersoy, 2021). Aydoğdu ve Fofana'nın (2023) depremin okul öncesi çocuklara etkilerini inceledikleri çalışmada, depremin çocukların fiziksel sağlıkları, beslenme düzenleri, eğitim şartları, sosyal yaşam alanları ve psikolojileri üzerinde azımsanmayacak düzeyde etkilerinin olduğu ortaya konulmaktadır.

“Eşya ve alet” kategorisindeki metafor sayısı, erkek çocuklar arasında %8.14 iken kız çocuklarda %1.35 oranında tercih edilmiştir. Bu kategoride erkek çocukların daha fazla metafor ürettiği görülmektedir. Erkeklerin somut ve fiziksel nesnelere ilişkili metaforları daha fazla kullanması, onların teknik ve mekanik konulara olan ilgilerinin bir yansıması olabilir (Aktaş, 2018; Yıldırım, 2017). “Hayvan” kategorisi her iki cinsiyet arasında da benzer oranlarda kullanılmaktadır; erkekler %8.14 ve kızlar %8.11 oranında bu kategori için metafor üretmiştir. Çocuklar, izledikleri çizgi filmlerdeki veya dinledikleri masallardaki hayvan kahramanlardan etkilenmekte ve bu hayvanlarla özdeşim kurabilmektedirler. Bu nedenle çocuklar, farkında oldukları veya olmadıkları duygu ve düşüncelerini oyunlarında veya resimlerinde hayvanlara daha fazla yer vererek ifade edebilmektedirler (Halmatov, 2015).

Bu farklılıklar, cinsiyetler arası algı ve ifade farklılıklarını ortaya koymaktadır. Erkekler daha somut ve teknik metaforlar kullanma eğilimindeyken, kızlar daha çevresel ve sosyal konularla ilgili metaforları tercih etmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların depremlerle ilgili metaforik algıları üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre incelenmesi konusunda anlamlı bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak literatürdeki diğer metafor analizi çalışmalarına bakıldığında, Şahin (2023) okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarını incelediği çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin aynı düzeyde olumsuz metafor ürettikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı,

metafor anketi uygulandığı sırada erkek çocuklarının daha hızlı cevap verdiğini, kız çocuklarının ise anket sorusuna cevap verirken daha çok düşündüğünü gözlemlediğini ifade etmektedir. Bayraklılar (2022), sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi çocuklarının, özel gereksinimli çocuk algılarının incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada, çocukların özel gereksinimli akranlarına ilişkin ürettikleri metafor kategorilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Erkek çocukları, metafor üretirken, kız çocuklarına göre daha olumsuz nitelikteki ifadeleri içeren metaforlar üretmişlerdir. Kız çocuklarının özel gereksinimli akranlarına karşı, erkek çocuklarına göre daha olumlu düşünce ve tutumlara sahip olduklarını ifade etmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının ürettikleri metaforlar yaş değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada, %46.87 oranıyla 4 yaş grubundan 75 çocuğun, %53.12 oranıyla 5 yaş grubundan 85 çocuğun yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 4 yaşındaki çocukların %38.66 oranıyla 29'unun, 5 yaşındaki çocukların ise %27.05 oranıyla 23'ünün en fazla "doğa ve doğal afetler" kategorisi altında metafor ürettikleri saptanmıştır. Ayrıca, 4 yaş grubundaki çocukların "eylem" kategorisinde hiç metafor üretmedikleri görülmektedir. 5 yaş grubunun ise %2.35 oranında 2 metafor ile "kırılgnalık" kategorisinde en az metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu durum, metafor üretmede yaş değişkeninin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında, 5 yaşındaki çocukların 4 yaşındaki çocuklara göre benzetmeleri daha iyi anlayarak metafor üretmede daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durum, yaş ilerledikçe deneyimin artması ve dil gelişiminin daha üst seviyeye ulaşmasıyla açıklanabilir. Sapsağlam'ın (2019) 3, 4 ve 5 yaş çocuklarının doğal afetlere ilişkin bilgi ve farkındalıklarını incelediği çalışmasında elde edilen veriler, çocukların yaşa bağlı olarak doğal afetlere ilişkin bilgi düzeylerinde de artış olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan 5 yaşındaki çocukların doğal afetlere ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyinin 3 ve 4 yaş grubundaki çocuklara göre daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Karakuş'un (2014) depremi yaşamış ve yaşamamış çocuklardaki deprem algısına yönelik çalışmasında, 12. sınıf öğrencilerinin ürettiği metaforlarda ölüm, Azrail, kıyamet gibi daha soyut ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar somut işlemler döneminde daha somut metaforlar üretirken, 12. sınıf öğrencilerle yapılan çalışmada daha soyut ifadelerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Saban'ın (2008) ilköğretim öğretmenleri ve öğrencilerinin bilgi kavramı ile ilgili sahip oldukları zihinsel imgeleri incelediği çalışmada da benzer bir durum

görülmektedir. Sınıf seviyesi arttıkça çocukların zihinsel imgelerini ifade ederken metaforları kullanmada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, araştırmada okul öncesi çocuklardan alınan cevapların yaşlarına göre farklılık göstermesi, literatürde yapılan araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Yurt içi ve yurt dışında okul öncesi dönemde metafor konulu çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda yaş ve cinsiyet değişkenine genelde yer verilmediği görülmektedir (Aktaşgil, 2022; Ayvacı vd., 2021; Bühler vd., 2018; Büyükbahçıvan, 2017; Çelik vd., 2018; Karademir ve Demirel, 2020; Pektaş, 2023; Pouscoulous ve Tomasello, 2020; Ummanel, 2017; Xiaoyan, 2022). Buna bağlı olarak bu çalışmada yaş ve cinsiyet değişkenine yönelik elde edilen bulgular çalışmayı, okul öncesi dönemde metafor konulu yapılan diğer çalışmalardan ayırmaktadır.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada “Okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Soyut ifadelerin insan zihninde çağrıştırdığı daha somut kavramlar ile ifade edilmesine yardımcı olan metaforlar (Akan vd., 2014) aracılığıyla deprem kavramının okul öncesi dönemdeki çocukların zihninde nasıl karşılık bulduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen metaforlar özellikleri bakımından ve çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak metafor anketi kullanılmıştır. Anket katılımcıların yaş ve cinsiyet bilgilerini içermektedir. Çocuklar tarafından, “Deprem ... gibidir. Çünkü” ifadesi tamamlanmış ve araştırmacı tarafından çocukların ifadeleri anket formuna aktarılmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Konya ili Karatay, Selçuklu ve Meram ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 160 okul öncesi dönem çocuğuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Okul öncesi dönemdeki çocuklar tarafından 62 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlardan en çok üretilen metaforun 20 tekrar sayısı ile “rüzgâr” olduğu görülmektedir.
- Araştırmaya katılan çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Olumsuz temada üretilen metafor sayısının, olumlu temada üretilen metafor sayısından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan okul öncesi çocukların ürettikleri metaforlar dokuz kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “doğa ve doğal afetler olarak deprem”, “güç ve yıkım olarak deprem”, “oyun ve eğlence olarak deprem”, “taşıt olarak deprem”, “hayvan olarak deprem”, “eşya ve alet olarak deprem”, “güven olarak deprem”, “eylem olarak deprem” ve “kırılgnalık olarak deprem” şeklinde tespit edilmiştir. En fazla frekansa sahip kategorinin “doğa ve doğal afetler olarak deprem” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az frekansa sahip kategorinin ise “kırılgnalık” ve “eylem” kategorileri olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmada elde edilen temalar ve kategoriler birlikte değerlendirildiğinde; olumsuz temada “güç ve yıkım” kategorisi ilk sırada yer alırken, olumlu temada “doğa ve doğal afetler” kategorisinin en çok metafor üretilen kategori olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Buna göre “taşıt” ve “eylem” kategorilerinde erkekler kızlara göre daha çok metafor üretmiştir. “Güven” kategorisinde kızların erkeklere göre daha fazla metafor ürettiği tespit edilmiştir.
- Araştırmada yaş değişkenine göre inceleme yapılmıştır. 4 yaş çocukları tarafından en çok metafor üretilen kategori “doğa ve doğal afetler” kategorisi iken 5 yaş grubunun en çok “güç ve yıkım” kategorisinde metafor ürettiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada, çocukların ürettiği metaforlar incelenmiş ve 5 yaşındaki çocukların bu konuda daha başarılı olduğu ve daha anlamlı metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 5 yaş grubu çocukların ürettikleri metaforların açıklamalarında hem somut hem de soyut gerekçelere yer verdikleri belirlenmiştir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde okul öncesi dönem çocukların deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforların incelenmesini araştıran bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma, yalnızca Konya ilinde yaşayan okul öncesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deprem riski farklı düzeylerde olan yerleşim yerlerindeki çocuklarla yürütülerek çeşitli karşılaştırmaların yapılması literatüre katkı sunabilir.
- Bu araştırma yapılırken çocukların deprem yaşayıp yaşamadığı konusunda bilgi alınmamış ve deprem yaşamadıkları varsayılarak veriler elde edilmiştir. Okul öncesi

dönemdeki çocuklardan depremi yaşayan ve yaşamayan çocuklar çalışmaya dâhil edilerek çocukların algıları karşılaştırılabilir.

- Bu araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının hayal güçlerini yansıttıkları farklı veri toplama yöntemleri (resim çizdirme, hikâye oluşturma vb.) de kullanılarak depreme ve diğer doğal afetlere ilişkin metaforik algıları ortaya konabilir.
- Çalışmada okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin depremin ne olduğunu bildikleri ancak deprem öncesinde, deprem anında önlem almaya ve sonrasında yapılacaklara dair bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar göz önüne alınarak çocukları bilinçlendirme amaçlı önleyici ve tedbir almaya yönelik bir program geliştirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın tüm kademelerindeki öğrencilere eğitimler verilebilir. İlerleyen süreçte ise geliştirilen program uyarlanarak toplumu bilinçlendirmeye yönelik hastaneler, fabrikalar, belediyeler, diğer kamu kurum ve kuruluşlarında hizmet içi eğitim olarak verilebilir.

5.3.2. Öğretmenlere yönelik öneriler

- Araştırma sonucunda öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde çoğunlukla deprem anında ve sonrasında olan sallanma, yıkılma, gürültü gibi noktalara odaklandıkları görülmektedir. Önleyici veya tedbir almaya yönelik ifadeler öğrencilerin metaforları içerisinde bulunmamaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemden itibaren önleyici ve tedbir içerikli temalar öğretilirse deprem karşısındaki olumsuz algının değişebileceği; deprem anında ve sonrasında yapılacaklar hakkında bilinçlenecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin okul öncesi dönemden itibaren önleyici ve tedbir almaya yönelik eğitim etkinlikleri planlamaları önerilebilir.
- Öğretmenler, bir kâğıt üzerinde blokları üst üste dizerek ve kâğıdı ileri geri sallayarak depremin nasıl oluştuğuna dair çocuklara bilgilendirme yapabilirler. En alttaki blok kâğıda sabitlenerek, temeli sağlam olan binalarda yıkımın daha az olduğu somutlaştırılarak anlatılabilir. Somut oyun ve deneylerle çocukların depreme ait bilgi düzeyleri arttırılabilir.
- Belirli gün ve haftalarda (Kızılay Haftası vb.) okul öncesi dönem çocuklarının dikkatini çekecek ve öğrenmelerini kolaylaştıracak drama, uygulamalı deprem çantası hazırlama, deprem tatbikatı, AFAD'a ziyaret gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak deprem karşısında farkındalığı yüksek bireyler yetişmesine katkı sağlanabilir.

5.3.3. Ailelere yönelik öneriler

- Ev içerisindeki dolaplar ve devrilebilecek benzeri eşyalar duvara sabitlenirken ebeveynler bunu çocuğuyla beraber yapabilir, çocuğundan yardım isteyebilir, bunu neden yaptığını açıklayarak çocukta deprem bilincini arttırabilirler.
- Tüm aile bireylerinin katılımı ile (evde, apartmanda) “Afete hazırlık planları” yapılabilir, “afet çantası” hazırlanabilir ve her altı ayda bir bu plan ve çanta gözden geçirilebilir. Zaman zaman bu plana göre nasıl davranılması gerektiğinin tatbikatları yapılabilir.
- Deprem anında eve ulaşamayacak durumlar için aile bireyleri ile iletişimin nasıl sağlanacağı, alternatif buluşma yerleri (e devlette belirlenen mahalle toplanma yeri) ve bireylerin ulaşabileceği bölge dışı bağlantı kişisi (ev, işyeri, okul içinde, dışında veya mahalle dışında) belirlenebilir, sürece çocuklar dahil edilebilir.
- “Eğitim ailede başlar” sözünden yola çıkılarak deprem anında evde isek çocuklara çök-kapan-tutun yapabileceği alanlar öğretilir ve deprem anında evde bir buluşma yeri belirlenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, D. (2019). Çocuklarda deprem bilincinin oluşması ve kaygı seviyeleri. *Afet Yönetimi ve Çocuk Gelişimi*, 7(2), 23-35.
- Açıkgöz, N. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin metafor örneklerinin incelenmesi (Malatya ili Battalgazi ilçesi örneği)* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- AFAD. (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- Aksoy Çelikoğlu, C. (1990). *3-6 yaş arası çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyet faktörünün etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Akşehirli, S. (2007). *Çağdaş metafor teorisi*. Ege Edebiyat.
- Aktaş, R. (2018). *Hidrolojik afetler ve su yönetimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Aktaşgil, F. (2022). *Pandemiyle başa çıkma ve hijyen eğitiminin 60-72 aylık çocukların COVID-19 alguları üzerindeki etkisinin metaforlar aracılığıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Alexander, D. (2002). *Principles of Emergency planning and management*. Oxford University Press.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-pa Yayınları.
- Ardni, P. P., Arifin, I. N., Syahputra, H., ve Pupala, B. (2020, November). *The development of earthquake risk reduction curriculum for 4-6 years old children in Gorontalo*. In IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 589(1), 012028. IOP Publishing.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (ed.) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 31-35). Morpa Kültür Yayınları.
- Atabey, E. (2000). *Deprem*. MTA Yayınları Eğitim Serisi.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşim*. Ezgi Kitabevi.
- Avcı, K. (2019). *Afet eğitimi ve afet eğitiminde kullanılan teknolojilere ilişkin, afet eğitimcisi, öğretmen ve öğrenci görüşleri (Bursa afet eğitim ve simülasyon merkezi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik*. PEGEM-A Yayıncılık.
- Aydın, Z. (2019). Doğal afet bilincinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 16(4), 45-57.

- Aydoğdu, F., ve Fofana, A. (2023). *Depremi küçük çocuklar üzerindeki etkileri ve müdahale programları*. In International conference on trends in advanced research, 1, 20-25.
- Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Ayvacı, H. Ş., Bülbül, S., ve Bebek, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre sorunları kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 117-132.
- Barış, Ş., Gerdan, S., ve Özmen, B., (2013). *Okul afet ve acil durum yönetimi planı hazırlama kılavuzu*. AFAD.
- Bayraklılar, B. N. (2022). *Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan okul öncesi çocuklarının, özel gereksinimli çocuk algularının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Beaty, J. H. (2006). Fractures of the hip in children. *Orthopedic Clinics*, 37(2), 223-232.
- Berger, M. (2005). Vygotsky's theory of concept formation and mathematics education. *International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2, 153-160.
- Berkem, M., ve Bildik, T. (2001). Depremi Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Polikliniğine başvuru profili üzerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 29-35.
- BİANET. (2022, Temmuz). *BM Raporu: Afetler artacak, kaybedecek zaman yok*. <https://bianet.org/bianet/iklim-krizi/261084-bm-raporu-afetler-artacak-kaybedecek-zaman-yok>.
- Bruner, J. (2010). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Brunton, P., ve Thornton, L. (2010). *Science in the early years: Building firm foundations from birth to five*. Sage Publications.
- Bühler, D., Perovic, A., ve Pouscoulous, N. (2018). Comprehension of novel metaphor in young children with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2396941518817229>
- Büyükbahçıvan, E., ve Korucu, A. T. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin bilgisayar metaforlarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 227-242.
- Cebeci, O. (2013). *Metafor ve şiir dilinin yapısal özellikleri*. İthaki Yayınları.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi: Okul öncesi dönem*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, M. (2011). Lise öğrencilerinin “iklim” kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 919-940.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çelik, İ., Dur, D., ve Bayar, E. M. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında deprem algısı (Ağrı ili örneği). *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 8, 63-69.
- Çelik, M. (2014). Determining the mathematical development of children attending kindergartens. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 48-68.
- Çelik, M., Yıldırım, F. N., Altıntaş, E., ve Güneş, A. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların okul kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 64-86.
- Çokcan, B., ve Çokcan, S. (2003). *Depremle yaşamak*. Dünya Yayıncılık.
- Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.
- Danielson, C. K., ve Phelps, C. R. (2003). The assessment of children’s social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 35(4), 218-229.
- Darıca, N. (2003). *Okul öncesi eğitimcileri için etkinlik dünyası uygulama kitabı*. Morpa Kültür Yayınları.
- Delen, T. (2023). *İlkokul ders kitaplarının afet eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Demir, E. (2021). Bilgi eksikliğinin çocuklardaki deprem kaygısına etkisi. *Psikoloji ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(4), 67-79.
- Demir, S. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden 36-60 aylık çocukların bilişsel gelişim özellikleri açısından karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demiral, Ö. (1986). *Okul öncesi dönemde fen ve doğa çalışmaları*. Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma Semineri. Ya-Pa Yayınları.
- Demirtaş, M. (2018). *Çevresel tehlikeler ve felaketler*. Akademik Yayıncılık.

- Dereobalı, N., Karadağ, S. Ç., ve Sönmez, S. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolü konusundaki görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 50-66.
- Derman, M. T., ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Dirim, A. (1999). *İlkyardım, deprem ve depremden korunma yolları*. Esin Yayınevi.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., ve Lynam, D. (2008). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon, & R. M. Lerner, *Child and adolescent development: An advanced course* (pp.437-472). Wiley.
- Doğan, F., ve Kırkıncıoğlu, M. (2020). Okul öncesi çocuklarda (4-6 yaş) deprem, yangın ve tahliye konusunda durum tespiti yapılması. *İsg Akademik*, 2(2), 145-159.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75, 649-672.
- Ekici, Y. F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 9.
- Ergünay, O. (1996). *Afet yönetimi nedir? Nasıl olmalıdır?* TÜBİTAK Deprem Sempozyumu bildirileri, 263-272.
- Ergünay, O. (2006). *Türkiye'nin afet profili*. TMMOB Afet Sempozyumu.
- Erkal, T., ve Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Erkan, E. A. (2010). *Afet yönetiminde risk azaltma ve Türkiye'de yaşanan sorunlar*. (DPT Uzmanlık Tezi), DPT Yayınları.
- Erkan, S., ve Topcu Bilir, Ö. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin türkçe dil becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 173-190. <https://doi.org/10.21764/efd.21475>
- Ersoy, E. (2022). Depremler sonrasında çocuklarda görülen psikolojik tepkiler. *Psikoloji ve Eğitim Dergisi*, 18(4), 34-47.
- Ersoy, K. (2021). *Pandemiler ve biyolojik tehditler*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Fetihi, L., ve Gülay, H. (2011). Deprem Bilinci Arttırma Programı'nın (DEBAP) 6 yaş çocukları üzerindeki etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-17.

- Flottman, R., McKernan, A., ve Tayler, C. (2011). Victorian early years learning and development framework evidence paper. *Practice Principal 2: Partnerships with Professionals*, 24.
- Gelir, İ. (2021). Okul öncesi öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 1-13.
- Genç, Ş., ve Senemoğlu, N. (2001). *Okul öncesi eğitimi (Modül 12)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Gömlüksiz, M. N., ve Kan A. Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 79-100.
- Gönen, M., Uzmen, S., Akçin, N., ve Özdemir, N. (1993). Anaokuluna giden 5-6 yaş çocuklarında yaratıcı düşüncenin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(89) 64-71.
- Grisham-Brown, J., Hallam, R., ve Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. *Early Childhood Education Journal*, 34, 45-51.
- Güleş, F., ve Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: Paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129-138.
- Güneş, A., ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129.
- Güneysu, S., ve Demircioğlu, H. (2000). Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zekâ yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 47-50.
- Halmatov, S. (2015). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Pegem Akademi.
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence--from domestic abuse to political terror*. Basic Books.
- Imbeau, M. B., ve Tomlinson, C. A. (2013). Managing a differentiated classroom. In A. Honigsfeld ve A. Cohan (Eds.). *Breaking the mold of classroom management: What educators should know and do to enable student success* (pp.11-18). Rowman and Littlefield.

- Işık, Ö., Aydınlioğlu, H. M., Koç, S., Gündoğdu, O., Korkmaz, G., ve Ay, A. (2012). Afet yönetimi ve afet odaklı sağlık hizmetleri. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 82-123.
- Izadkhah, Y. O., ve Gibbs, L. (2015). A study of preschoolers' perceptions of earthquakes through drawing. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 14, 132-139.
- Kadioğlu, M. (2008). Modern, bütünleşik afet yönetimin temel ilkeleri. Miktaf Kadioğlu ve Emin Özdamar, (Ed.), *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* (ss. 1-34), T.C. İçişleri Bakanlığı Japonya Uluslararası İş birliği Ajansı.
- Kadioğlu, M. (2011). *Afet Yönetimi beklenilmeyeni beklemek en kötüsünü yönetmek*. Marmara Belediyeler Birliği.
- Kalkan, N. (2004), *Depremden kalan anılar*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kalkuloğlu, A. (2022). *Pandemi ve deprem sürecini yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyalduygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Karaaslan, Ü. K. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Karabulut, D., ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.
- Karademir, A., ve Demirel, B. (2020). 48-69 aylık çocukların çizimlerinde “öğretmen”: Bir metafor çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 189-201.
- Karakuş, U. (2014). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Karamustafaoğlu, O., ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25.
- Kato, N., Isojima, T., Yokoya, S., Tanaka, T., Ono, A., Yokomichi, H., Yamagata, Z., Tanaka, S., Matsubara, H., Ishikuro, M., Kikuya, M., Chida, S., Hosoya, M., Kuriyama, S., ve Kure, S. (2018). Earlier BMI rebound and lower pre-rebound BMI as risk of obesity among Japanese preschool children. *International Journal of Obesity*, 42(1), 52-58.
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi.

- Kırıkkaya, E. B., Ünver, A. O., ve Çakın, O. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 68-76.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş öğrencilerinin özbakım becerileri gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Köseoğlu, A. M. (2015). *Afet yönetimi ve insani yardım "lojistik süreçler ve uygulamalar"*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kundak, S., ve Kadioğlu, M. (2011). *İlk 72 saat*. AFAD.
- Laely, K., Madyawati, L., Hermahayu, H., Rizki, S. F., ve Chomisah, C. (2023). Implementation of outdoor learning activities (OLA) to develop early childhood language skills. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(7), 787-795. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.1271>
- Lakoff, G., ve Johson, M. (1981). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (2007). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. Paradigma.
- Limoncu, S., ve Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13(1).
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mağden, D. (1993). *Okul öncesi eğitim programlarında yeni yaklaşımlar*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları.
- Mahlis, M. (2002). Teacher role formation. *Action in Teacher Education*, 24(1), 9-21.
- Matsubara, C., Murakami, H., Imai, K., Mizoue, T., Akashi, H., Miyoshi, C., ve Nakasa, T. (2016). Prevalence and risk factors for post-traumatic stress reaction among resident survivors of the tsunami that followed the great East Japan earthquake, March 11, 2011. *Disaster medicine and public health preparedness*, 10(5), 746-753.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013a). *Okul öncesi eğitimi programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013b). *Okul öncesi eğitim programı – 2013: Etkinlik kitabı*. 10.11.2023 tarihinde http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OOEP_2013_Etkinlik_Kitabi.pdf adresinde erişildi.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013c). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*. 10.11.2023 tarihinde http://anaokulu.cu.edu.tr/_/file/OBADER_2013.pdf adresinden erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Öğretmenler için etkinlik kitabı*. MEB Devlet Kitapları.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *1739 sayılı kanun*. Resmi Gazete, 14574, 24.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Mess.
- Ocak, G., ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(8).
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- O. Ö. E. K. Yönetmeliği (2004). *Tebliğler Dergisi*. 63, (Şubat 2000 Sayı, 2509).
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.
- Önder, A. (2003). *Yaşayarak öğrenme için yaratıcı drama*. Epsilon Yayıncılık.
- Özdemir, Ü., Ertürk, M., ve Güner, İ. (2001). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(7).
- Özelmacı, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin afete ve afet hazırlıklarına ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,]. Gazi Üniversitesi.
- Özey, R. (2000). *Depremle uyanmak*. Ekev Yayınları.
- Özgüven, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkan, A. (2021). *Depremlerin sosyal ve psikolojik etkileri*. Bilim Yayınları.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özmen, R. (2016). *Afet sonrasında –iyileştirme sürecinde- devletin rolü* (Uzmanlık Tezi). Kalkınma Bakanlığı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayınları.
- Pearson, B. Z. (1990). The comprehension of metaphor by preschool children. *Journal of child language*, 17(1), 185-203.
- Pektaş, S., Göktaş, G., ve İlhan, S. Y. (2023). Okul öncesi öğrencilerinin müzik kavramına yönelik metaforik algıları. *Journal of Human Sciences*, 20(4), 519-529.

- Pianta, R. C. (2011). *Teaching children well: New evidence-based approaches to teacher professional development and training*. Center for American Progress.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., ve Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological science in the public interest*, 10(2), 49-88.
- Pianta, E., Bentivogli, L., ve Girardi, C. (2002). *MultiWordNet: Developing an aligned multilingual database*. In First International Conference On Global WordNet (pp. 293-302).
- Pianta, R. C., ve Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pouscoulous, N., ve Tomasello, M. (2020). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics*, 156, 160-167.
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Saban, A. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 607-646.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Salman, Y. (2003). *Dilin düş evreni: Eğretilme*. Kitaplık.
- Saltalı, N. D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-120.
- Sapriyanti, T. (2020). Development of earthquake disaster mitigation learning program for early childhood. *KOLOKIUM Jurnal Pendidikan Luar Sekolah*, 8(1), 37-45.
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 283-295.
- Sayın, Y., ve Dağcı, M. (2018). Afet hazırlığında planlamanın temel ilkeleri. *Türkiye Klinikleri Cerrahi Hemşireliği-Özel Konuları*, 4(3), 8-15.
- Seiden, J., Kunz, V., Dang, S., Sharma, M., ve Gyawali, S. (2021). Effects of Two Early Childhood Interventions on the Developmental Outcomes of Children in Post-Earthquake Nepal. *Journal on Education in Emergencies*, 7(1), 14. <https://doi.org/10.33682/te08-ce5p>

- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 85-104.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V., ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. *In Development of achievement motivation* (pp. 309-332). Academic Press.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early childhood research quarterly*, 19(4), 548-568.
- Şahin, C., ve Sipahioğlu, S. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, E. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dile yönelik metaforik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şahin, M. (2019). *İklim değişiklikleri ve doğal afetler*. Tübitak Yayınları.
- Şahin, N. (2009). *Afet yönetimi ve acil yardım planları*. İzmir 1. Kent Sempozyumu Bildiriler Kitabı, s. 131-142. Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği.
- Şahin, Ş., ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 177-192.
- Şahin, Y. (2011). *Kentleşme politikası*. Murathan Yayınevi.
- Şengör, A. M. C. (2010). *Deprem bilimi ve Türkiye'de depremler*. İTÜ Yayınları.
- Tamkavas, E. (2003). *5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Taylor, N. (2008). Metaphors, discourse and identity in adult literacy policy. *Literacy*, 42(3), 131-136
- Temel, Z. F. (Ed.). (2015). *MEB okul öncesi eğitim programına göre hazırlanmış etkinlik plan örnekleri*. İzge Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z., ve Kaynak, K. B. (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1).
- Thamarapani, D. (2017). *The long-run effects of the Yogyakarta earthquake on child health outcomes*. Working Paper.

- Topcu, E. M., ve Çam, M. O. (2022). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocukların yaşam kaliteleri ile ebeveynlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 38(3), 217-228.
- Toprak Karaman, Z. (2017). Afet yönetimine giriş ve Türkiye’de örgütlenme, Zerrin Toprak Karaman ve Asuman Altay, (Ed.), *Bütünleşik afet yönetimi* (s. 1-38). Birleşik Matbaacılık.
- Tuğrul, B. A. (1993). *Okul öncesi dönemde etkin öğretmen modeli*. 9. Ya-pa okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri, Ankara, Seminer Kitabı. Ya-Pa Yayınları.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62).
- Tunçeli, H. İ., ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Türkoğlu, B., ve Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 50-68.
- Türkoğlu, B. (2023). Preschool teachers’ opinions about disaster education in the preschool period. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4-Special Issue-Disaster Education and Education in Disaster Regions), 759-784. <https://doi.org/10.19126/suje.1384145>
- Ulutaş, İ., ve Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(10), 1365-1372.
- UNICEF. (2019). *Humanitarian situation report*. (Report No.27). 1-30 Kasım.
- UNICEF. (2023). *Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi*. <https://www.unicefturk.org/erken-cocukluk-gelisimi>
- UNISDR. (2015). *Updated terminology on disaster risk reduction: A technical review, the United Nations office for disaster risk reduction*. <https://www.undrr.org/publication/2009-unisdr-terminology-disaster-risk-reduction>.
- UNISDR. (2017). *Terminology*. <https://www.unisdr.org/we/inform/terminology>
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Ünlü, M. (2019). Beşeri afetler. R. Sever, (Ed.), *Afetler ve afet yönetimi* (s. 79-141). Pegem Akademi.

- Xiaoyan, H., Jing, Z., Jin, L., Huiping, L., ve Zhang, L. (2022). Metaphor analysis: A comparative study of Chinese pre-school children's attitude towards English learning in Shanghai and Mudanjiang. *Cogent Education*, 9(1), 2120692. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2120692>
- Yalçın, M., Başar, M., ve Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4).
- Yaman, E., Mermer, E. Ç., ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yavuz, Ö. (2014). *Afetler sonrası yapılan sosyal yardımlar ve hizmetler*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2007). Ana-baba okulu projesi. *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. Morpa Kültür Yayınları.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2017). *Su kaynakları ve afet yönetimi*. Palme Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2014). *Ülkemizde afet yönetimi, Gümüşhane örneği ile Gümüşhane'de yaşayan üniversite gençlerinin afetle ilgili bilgi düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gümüşhane Üniversitesi.
- Yıldız, H. (2018). Çocuklara deprem eğitimi ve önemi. *Çocuk Gelişimi Araştırmaları*, 11(2), 89-101.
- Yıldızlı H., Erdol T.A., Baştuğ M., ve Bayram K. (2018). Türkiye'de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir metasentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1-43.
- Yılmaz, A. (2003). *Türk kamu yönetiminin sorun alanlarından biri olarak afet yönetimi*. PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2020). Deprem ve çocuk psikolojisi. *Çocuk Gelişimi Dergisi*, 12(3), 45-58.
- Yılmaz, H., ve Arslan, E. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların gözünden deprem. *Sosyal Bilimlerinde Güncel Tartışmalar*, 12, 1254-1265.
- Yılmaz, Z. (2017). *Doğal afetler ve zarar azaltma stratejileri*. Ege Üniversitesi Yayınları.

- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.
- Yokomichi, H., Zheng, W., Matsubara, H., Ishikuro, M., Kikuya, M., Isojima, T., Yokoya, S., Tanaka, T., Kato, N., Chida, S., Ono, A., Hosoya, M., Tanaka, S., Kuriyama, S., Kure, S., Yamagata, Z. (2016). Impact of the great east Japan earthquake on the body mass index of preschool children: a nationwide nursery school survey. *BMJ Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010978>.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Çocuk ve ruh sağlığı*. Özgür Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., ve Cleary, T. J. (2009). *Motives to self-regulate learning*. Handbook of motivation at school.



EKLER

EK 1: BİLİMSEL ETİK SAYFASI

EK 2: UYGULAMA İZİN YAZISI

EK 3: VELİ ONAM FORMU

EK 4: DEPREM ALGISI METAFOR ANKETİ



EK 1: Bilimsel Etik Sayfası



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :14/07/2023 Toplantı Sayısı:08 Karar No :2023/312
Araştırmanın Başlığı	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Deprem Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Bengü TÜRKÖĞLU
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL
Etik Kurul Kararı	15016 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “ Uygun ” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
14/07/2023

EK 2: Uygulama İzin Yazısı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-86775525
Konu : Araştırma İzni
(Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL)

11.10.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 26/09/2023 tarihli ve E-48178250-300-401786 sayılı yazımız.
c) 11/10/2023 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL'ın "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Deprem Kavramına İlişkin Metaforik Algıların İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı anaokullarında eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/Rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
- 2-Veli Onam Formu (1 Sayfa)
- 3-Katılımcı Onam Formu (1 Sayfa)
- 4-Anket Formu (1 Sayfa)
- 5-Okul Listesi (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Meram İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Selçuklu İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır.

Adres : Akçaya Mahallesi Gazıncı ad. No 4 42020 Karatay/Konya

Bu belge doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ib-ys>

Teléfono No : 0 (332)353 30 50

E-Posta : istatistik42@meb.gov.tr

Kapı Adresi : meb42@01.kap.tr

Bilgi için: Ali Neci İZİK-1223

Uzman: Veri Hassaslaşma ve Kontrol İşletmeni

İmza Adresi : <http://konya.meb.gov.tr> Faks: 3323515940

Bu evrak güvenli elektronik imsa ile imzalanmıştır. Bu belgeyi güvenli şekilde açmak için buradaki adresi kullanınız. 9cf6c-2a81-3638-86a5-d777 kodunu veya ekleme

EK 3: Veli Onam Formu

Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DEPREM KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ" adıyla, 20/11/2023 - 19/01/2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: "Okul öncesi dönem çocuklarının deprem kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?" sorusuna cevap aramaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme
 Gözlem Diğer

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

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

Araştırmacı : Müzeyyen BAHÇACI ÖNAL

İletişim Bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum.*

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.....

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

EK 4: Deprem Algısı Metafor Anketi

	DEPREM ALGISI METAFOR ANKETİ
CİNSİYET Kız: Erkek: YAŞ:	OKULUN ADI:
“Deprem” gibidir.	Çünkü.....