



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AFET FARKINDALIKLARI VE
İLKOKULDA AFET EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Büşra Eti

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EKİM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren oniki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Büşra
Soyadı : ETİ
Bölümü : Sınıf Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi : .../.../2024

TEZİN

Türkçe Adı: Sınıf Öğretmenlerinin Afet Farkındalıkları Ve İlkokulda Afet Eğitime İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

İngilizce Adı: Determining The Disaster Awareness Of Classroom Teachers And Their Opinions On Disaster Education İn Primary Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Büşra ETİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Büşra ETİ tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Afet Farkındalıkları ve İlkokulda Afet Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa KALE

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Bekir BULUÇ

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Şükran CALP

(Temel Eğitim Anabilim Dalı, Düzce Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 09/09/2024

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim boyunca sabırla ve şevkatle yardım eden, yol gösteren değerli danışman hocam sayın Prof. Dr. Mustafa KALE'ye saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Uzman görüşlerinden faydalandığım değerli hocalarıma, çalışmaya katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma, çalışmam boyunca sağladıkları imkân ve hoşgörülerinden dolayı görev yaptığım Alparslan İlkokulu idaresine ve süreçte bana destek veren, katkıda bulunan değerli çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim. Tez savunma jürimde bulunarak değerli görüş ve önerileriyle tezime katkı sağlayan sayın hocam Prof. Dr. Bekir BULUÇ ve sayın hocam Doç. Dr. Şükran CALP'e teşekkür ederim. Lisans sürecimden bu yana, ihtiyacım olduğu her vakit yardım ve desteğini esirgemeyen sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Barış KALENDER'e teşekkür ederim. Süreç boyunca bana destek olan ve sürekli motive eden arkadaşlarıma teşekkür ederim. Sadece tez sürecimde değil hayatımın her döneminde bana sonsuz destek veren, yardım eden, derdimle dertlenen, sevincimle sevinen çok kıymetli aileme, benim için kardeşten öte olan sevgili ikiz kardeşim Eyüp'e ve her zaman duasını hissettiğim, hakkını asla ödeyemeyeceğim canım anneme sonsuz teşekkürlerimi, sevgilerimi sunarım.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AFET FARKINDALIKLARI VE İLKOKULDA AFET EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Büşra Eti

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıkları ve ilkokulda afet eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden “yakınsayan paralel desen” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için Kiraz(2021) tarafından geliştirilen beşli likert tipi Afet Farkındalık Ölçeği; nitel kısmı için ise araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmamış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın evreni Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki 135 devlet ilkokulunda görev yapan 2814 sınıf öğretmeni olarak seçilmiştir. Oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 350 sınıf öğretmeni araştırmanın nicel kısmı için örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın nitel kısmına ise ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen afet yaşamış 15 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırmada likert tipi ölçek kullanılarak toplanan nicel verilerin analizinde, sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri için aritmetik ortalama ve standart sapma; afet farkındalığının cinsiyete, öğrenim durumuna ve afet deneyimine göre farklılaşmasına yönelik veriler için bağımsız örneklem t-testi; afet

farkındalığının yaşa ve mesleki kıdeme göre farklılaşmasına yönelik veriler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Görüşme formu kullanılarak toplanan sınıf öğretmenlerinin afet eğitime yönelik görüşlerinin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, öğrenim durumuna ve afet deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencilerinin okula afetlere ilişkin hazırbulunuşluk olmadan geldiklerini düşünmektedirler. Onlara göre afet eğitimleri küçük yaşlardan itibaren başlatılmalıdır. Öğretmenler ayrıca okullarda afet planının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler : Afet Eğitimi, Afet Farkındalığı, Sınıf Öğretmenliği

Sayfa Adedi : XVI+123

Danışman : Prof. Dr. Mustafa KALE

**DETERMINING THE DISASTER AWARENESS OF CLASSROOM
TEACHERS AND THEIR OPINIONS ON DISASTER EDUCATION IN
PRIMARY SCHOOLS**

(M.S. Thesis)

Büşra Eti

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2024

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine classroom teachers' disaster awareness and their views on disaster education in primary schools. "Convergent parallel design", one of the mixed research methods, was used in the research. For the quantitative part of the research, the five-point Likert type Disaster Awareness Scale developed by Kiraz (2021); For the qualitative part, data was collected using an unstructured interview form developed by the researcher. The population of the research was selected as 2814 classroom teachers working in 135 public primary schools in Şahinbey district of Gaziantep province. 350 classroom teachers selected by disproportionate cluster sampling method formed the sample for the quantitative part of the research. 15 classroom teachers who experienced disasters, selected by criterion sampling method, participated in the qualitative part of the research. In the analysis of the quantitative data collected using a Likert-type scale in the research, arithmetic mean and standard deviation for the disaster awareness levels of classroom teachers; Independent samples t-test for data on the differentiation of disaster

awareness according to gender, education level and disaster experience; One-way analysis of variance (ANOVA) was used for data regarding the differentiation of disaster awareness according to age and professional seniority. Content analysis method was used to analyze the opinions of classroom teachers about disaster education, which were collected using the interview form. In the research, it was determined that classroom teachers' disaster awareness levels were high. In addition, it was determined that the disaster awareness levels of classroom teachers did not differ significantly according to gender, age, professional seniority, education level and disaster experience. When the findings obtained from qualitative data are examined, classroom teachers think that primary school students come to school without preparedness for disasters. According to them, disaster education should be started from an early age. Teachers also emphasized the necessity of disaster plans in schools.



Key Words : Disaster Education, Disaster Awareness, Classroom Teaching

Page Number : XVI+123

Supervisor : Prof. Dr. Mustafa KALE

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Alt Amaçlar.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Afet Tanımı.....	7
2.2. Afet Türleri.....	8

2.2.1. Doğal Afetler	8
2.2.1.1. Deprem.....	9
2.2.1.2. Heyelan	10
2.2.1.3. Sel.....	10
2.2.1.4. Çığ.....	11
2.2.1.5. Fırtına.....	11
2.2.2. İnsan Kaynaklı Afetler	12
2.2.2.1. Terör.....	13
2.2.2.2. Savaş	14
2.2.2.3. Açlık- Kıtık.....	14
2.2.2.4. Göç	15
2.2.2.5. Yangınlar/Orman Yangınları.....	15
2.2.2.6. Ulaşım kazaları.....	16
2.2.2.7. Toprak erozyonu.....	17
2.2.2.8. Hava Kirliliği	17
2.3. Afet Yönetimi	18
2.3.1. Modern Afet Yönetim Sistemi.....	20
2.3.2. Bütünleşik Afet Yönetim Sistemi.....	20
2.3.3. Toplum Tabanlı Afet Yönetim Sistemi	21
2.4. Afet Yönetim Evreleri.....	22
2.4.1. Risk Yönetimi	23
2.4.1.1. Zarar Azaltma.....	23
2.4.1.2. Hazırlık	24
2.4.2. Kriz Yönetimi	25
2.4.2.1. Müdahale	25
2.4.2.2. İyileştirme	26
2.5. Afet Eğitimi.....	28
2.5.1. Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Müfredatında Afet Eğitimi	30
2.5.1.2. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Afet Eğitime Yönelik	
Kazanım ve Açıklamaları	30
2.5.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Afet Eğitime Yönelik	
Kazanım ve Açıklamaları	32

2.5.1.3. Fen Bilimleri Öğretim Programında Afet Eğitime Yönelik Kazanım ve Açıklamaları	33
2.6. Okul Afet Yönetim Sistemi	34
2.7. İlgili Araştırmalar	35
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	35
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	40
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli	43
3.2. Katılımcılar.....	43
3.2.1. Evren ve Örneklem	44
3.2.2. Çalışma Grubu	45
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.4.1. Afet Farkındalık Ölçeği	47
3.4.2. Yapılandırılmamış Görüşme Formu	47
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	48
3.5. Verilerin Analizi.....	49
3.2.1. Nicel Verilerin Analizi	49
3.2.2. Nitel Verilerin Analizi.....	51
BÖLÜM IV	53
BULGULAR.....	53
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	53
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	54
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	55
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular	57
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	59
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular	60
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına İlişkin Bulgular	62
4.7.1. Öğretmenlerin Afet Eğitimi Tanımına İlişkin Görüşleri	62
4.7.2. Öğretmenlerin Afet Eğitimi Başlangıç Zamanına İlişkin Görüşleri	66
4.7.3. Öğretmenlerin Katıldıkları Afet Eğitimi Faaliyetleri ile İlgili Görüşleri.....	68
4.7.4. Öğretmenlerin Okul Afet Planı Hakkındaki Görüşleri.....	71

4.7.5. Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri	81
4.7.6. Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri	86
4.7.7. Öğretmenlerin Afet Eğitimine Yönelik Öğrencilerin Hazırbulunuşluklarına İlişkin Görüşleri	90
4.7.8. Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Ders İçeriklerine ve Öğretim Programına İlişkin Görüşleri.....	92
BÖLÜM V.....	100
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	100
5.2. Öneriler	105
KAYNAKLAR	107
EKLER.....	116
Ek 1. Görüşme Formu	116
Ek 2. Afet Farkındalık Ölçeği (Kiraz, 2021).....	118
Ek 3. Ölçek İzni.....	120
Ek 4. Etik Kurul Onayı	121
Ek 5. MEB Çalışma İzni.....	122

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Nicel Örneklem Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Veriler</i>	45
Tablo 2. <i>Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Veriler</i>	46
Tablo 3. <i>Görüşme Takvimi</i>	49
Tablo 4. <i>Afet Farkındalık Ölçeği Verilerinin Normal Dağılım Verileri</i>	50
Tablo 5. <i>Araştırmanın Alt Amaçlarına Göre Kullanılan Veri Analiz Teknikleri</i>	50
Tablo 6. <i>Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralıkları</i>	51
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Afet Farkındalıkları Düzeyine Ait Betimsel İstatistikî Veriler</i>	53
Tablo 8. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Afet Farkındalık Düzeyi T-Testi Verileri</i>	54
Tablo 9. <i>Yaş Değişkenine Göre Afet Farkındalık Düzeyi Anova Verileri</i>	55
Tablo 10. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Afet Farkındalık Düzeyi ANOVA Verileri</i>	57
Tablo 11. <i>Öğrenim Durumuna Göre Afet Farkındalık Düzeyi T-Testi Verileri</i>	59
Tablo 12. <i>Afet Deneyimi Yaşama Durumuna Göre Afet Farkındalık Düzeyi T-Testi Verileri</i>	61
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Afet Eğitimi Tanımına İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı</i>	63
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin Afet Eğitimi Başlangıç Zamanına İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı</i>	66
Tablo 15. <i>Öğretmenlerin Katıldıkları Afet Eğitimi Faaliyetleri ile İlgili Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı</i>	69

Tablo 16. Öğretmenlerin Okul Afet Planı Hakkındaki Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	71
Tablo 17. Öğretmenlerin Okul Afet Planının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Tema ve Kodların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	74
Tablo 18. Öğretmenlerin Okul Afet Planındaki Görevlerine İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Tema ve Kodların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	76
Tablo 19. Öğretmenlerin Okul Afet Planındaki Görevleri Doğrultusunda Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kodların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	79
Tablo 20. Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	81
Tablo 21. Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Kullanılan Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	86
Tablo 22. Öğretmenlerin Afet Eğitimine Yönelik Öğrencilerin Hazırbulunuşluklarına İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	91
Tablo 23. Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Ders İçeriklerine İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	93
Tablo 24. Öğretmenlerin Afet Eğitimine Yönelik Öğretim Programlarına İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kodların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı.....	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Birinci görüşme sorusuna ilişkin temalar.....	66
<i>Şekil 2.</i> İkinci görüşme sorusuna ilişkin temalar	68
<i>Şekil 3.</i> Üçüncü görüşme sorusuna ilişkin temalar	71
<i>Şekil 4.</i> Dördüncü görüşme sorusu kapsamında ortaya çıkan temalar	74
<i>Şekil 5.</i> Dördüncü görüşme sorusunun birinci aşamasında ortaya çıkan temalar	76
<i>Şekil 6.</i> Dördüncü görüşme sorusunun ikinci aşamasında ortaya çıkan temalar	79
<i>Şekil 7.</i> Dördüncü görüşme sorusunun üçüncü aşamasında ortaya çıkan tema ve kodlar ...	81
<i>Şekil 8.</i> Beşinci görüşme sorusuna ilişkin temalar.....	85
<i>Şekil 9.</i> Altıncı görüşme sorusuna ilişkin temalar.....	90
<i>Şekil 10.</i> Yedinci görüşme sorusuna ilişkin temalar	92
<i>Şekil 11.</i> Sekizinci görüşme sorusuna ilişkin temalar.....	97
<i>Şekil 12.</i> Yeterlilik temasına ilişkin kodlar	99

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
ÇEM	Çölleşme ve Erozyonla Mücadele Genel Müdürlüğü
JICA	Japonya Uluslararası İş Birliği Ajansı
UNDDR	Birleşmiş Milletler Afet Riskini Azaltma Ofisi
BM	Birleşmiş Milletler

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim kişinin bilişsel, duygusal ve toplumsal yetenekleri doğrultusunda kişide istendik yönde davranış geliştirilmesine, belli amaçlar kapsamında yeni bilgi ve beceriler edindirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmaların tümü şeklinde tanımlanabilmektedir (Akyüz, 2021). Türkiye’de eğitim, 1973 tarih ve 14574 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu esas alınarak yapılmaktadır. İlgili kanunda ilköğretimin amaçları belirlenmiştir. Buna göre ilköğretimin en genel amacı iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu süreçte milli ahlak anlayışına uygun şekilde çocuğa temel düzeyde bilgi ve beceriler aktarmaya özen gösterilmelidir. İlköğretimin bir diğer amacı ise çocuğu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlamak, rehberlik yaparak yönlendirmektir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

İlköğretim kurumları ilkokul ve ortaokullardan oluşmaktadır. Bu kurumlarda, Türkçenin doğru ve etkili kullanılması, Atatürk ilke ve inkılapları ve evrensel değerler kazandırılması, eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrenci düzeyine, ilgi alaka ve kabiliyetlerine göre düzenlenmesi, demokrasi anlayışı verilmesi, programların çağın ihtiyaçlarına göre güncellenmesi, kaynakları verimli kullanma becerisi kazandırılması gibi ilkelere göre eğitim öğretim yapılır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Öğretim programları ise eğitimde kılavuzluk görevi üstlenmektedir. İlkokul öğretim programlarında, 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanununda” yer alan “Türk Milli

Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerine” göre, ilkokulda verilen eğitimin amaçları belirlenmiştir. Buna göre ilkokul eğitiminin çıktıları, gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak kendi davranışlarının sorumluluğunu alabilen kişiler yetiştirilmesidir. Buna ek olarak öğrencileri özgüvenli ve günlük hayatta gerekli olabilecek seviyede sayısal, sözel ve bilimsel akıl yürütebilen, sosyal becerileri olan ve estetik anlayışa sahip, yaşamda aktif rol alan bireyler olarak yetiştirmektir (MEB, 2023b). Temel eğitimin en genel amacının çağın gereksinimine uygun bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde, sıklıkla afet yaşanan Türkiye’de afete hazır bireyler yetiştirmek temel eğitimin amaçları arasında yer almaktadır.

Afet, meydana geldiği topluma fiziksel, ekonomik ve sosyal açılardan kayıplar veren, hayatın olağan akışını kesintiye uğratan, yerli halkın uğraşlarının olayı kontrol altına almaya yetmediği, doğa, insan veya teknoloji kaynaklı olaydır (AFAD, 2014). Bulunduğu coğrafya dolayısıyla Türkiye’de sıklıkla afet meydana gelmektedir. Özellikle Alp-Himalaya deprem kuşağında yer alması nedeniyle Türkiye’de çok sayıda deprem olmaktadır. Ortalama olarak her beş yılda bir ciddi can ve mal kaybına neden olan depremler meydana gelmektedir. Deprem, sel ve heyelan gibi doğal afetlerin yanı sıra özellikle ülkenin jeopolitik konumu nedeniyle göç gibi beşeri afetler de meydana gelmektedir (AFAD, 2018).

Afetler karşısında günümüz koşullarında yetersiz kalınmasının, çok sayıda can ve mal kaybı yaşanmasının en etkili nedeni olarak toplumda afet bilinci ve farkındalığının oluşmaması gösterilmiştir (Şengün & Küçükşen, 2019). Afetlere tam anlamıyla hazır olabilmek için toplumun afet bilincine sahip olması gerekmektedir. Afet bilincine sahip ve afetlere dayanıklı bir toplum oluşturmak için ise afet eğitimin yaygınlaştırılması, her kademeye her yaş düzeyine uygun afet tatbikatları yapılması gerekmektedir (Gerdan, 2019). Dolayısıyla afet zararlarının azaltılması konusunda en etkili araçlardan biri eğitimidir. Ülke ihtiyaçları doğrultusunda her düzeyde afet eğitimi yaparak halkı bilgilendirmek, bilinçlendirmek, dolayısıyla toplumda bir zarar azaltma kültürü oluşturmak, toplulukların afete karşı mücadele etme kabiliyetini artırır (JICA, 2004).

Yılmaz (2015) küçük yaştan itibaren afet bilincine sahip bireyler yetiştirebilmek için ilköğretim çağındaki çocuklara afet eğitiminin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Nihayetinde afet gerçeğiyle birlikte yaşama anlayışının toplumca benimsenmesi gerekmektedir. Böylelikle, her yaş ve kademedeki öğrencilere verilecek afet eğitimleri ile

toplumun tüm kesimlerinde afet algısı değiştirilerek her zaman yaşanma ihtimali olan doğa olaylarının afete dönüşmesinin engellenmesi mümkün hale gelebilecektir (Uluğ, 2009).

Erkal ve Değerliyurt'a (2011) göre toplumda afete karşı oluşturulması gereken bilinç; ilköğretim çağındaki çocuklardan toplumun bütün yaş kademelerine kadar aşılmalıdır. Bu sebeple öğretim programlarına önemli görevler düşmektedir. Afetler hem sosyal bilimler hem de fen bilimlerinin ortak ilgi alanına girdiği için disiplinler arası bir özelliğe sahiptir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde sınıf eğitimi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminin konu kapsamı ve kazanımları afetle ilişkilidir (Sözcü, 2019). Çalışkan (2019) çalışmasında ilkokul ve ortaokul kapsamında afet konusunun en fazla sosyal bilgiler kitabında işlendiğini, afetin zarar azaltma evresinin en fazla fen bilimleri kitabında işlendiğini ve afetin hazırlık evresinin en fazla hayat bilgisi ve sosyal bilgiler kitabında işlendiğini belirtmektedir. Afet bilincinin eğitim öğretim süreci içerisinde öğrencilere kazandırılması ise eğitim almış ve afet bilincine sahip öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştirilebilir (Değirmenci & İltir, 2013).

İlkokulda afet eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında; ilkokul öğretmenlerinin afete hazırlık düzeyleri ve afet eğitimi hakkında görüşleri (Çelik, 2020); sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeyleri (Bulu, 2023); sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeyleri (Tekin, 2020); öğretmen adaylarının afet farkındalıkları ve afet farkındalığı geliştirme içerikli etkinliklere yönelik görüşleri (Kiraz, 2021) gibi konuların yer aldığı görülmektedir.

Literatür incelendiğinde afet eğitimi kapsamında sınıf öğretmenleri ile az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitimin ilk basamağı olan ilkokulda verilen afet eğitimi hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve ilkokulda afet eğitimi kazanım ve içeriklerini öğrencilere kazandıracak olan sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıklarının belirlenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın ilkokulda verilen afet eğitimi içeriklerinin geliştirilmesinde ve sınıf öğretmenlerinin afet farkındalığı geliştirmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıkları ve ilkokulda afet eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi üzerine çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıkları ve ilkokulda afet eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri cinsiyete göre nasıl farklılaşmaktadır?
3. Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri yaşa göre nasıl farklılaşmaktadır?
4. Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri mesleki kıdeme göre nasıl farklılaşmaktadır?
5. Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri öğrenim durumuna göre nasıl farklılaşmaktadır?
6. Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri afet deneyimi yaşama durumuna göre nasıl farklılaşmaktadır?
7. Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda verilen afet eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Afetler, toplumsal yaşamı derinden etkileyen olaylardır. Etkilerinin minimize edilmesi iyi bir hazırlık ve etkili eğitim ile mümkün olabilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri ve ilkokulda verilen afet eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, hem öğretmenlerin afetlere karşı bilinçli ve hazırlıklı olmalarını sağlamak hem de eğitim sisteminin etkili bir şekilde bu alanda yönlendirilmesini temin etmek açısından kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla öğretim programı uygulayıcıları olan öğretmenlerin programda yer alan afet eğitimi hakkındaki görüşleri program geliştiricilerine yol gösterebilir. Afet eğitimi kapsamında kazanımlara ve ders içeriklerine eklemeler yapılması veya geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin görüşleri faydalı olabilir. Ayrıca ilkokulda afet eğitimi sürecinde yaşanan zorlukların ortaya çıkarılması ve bu süreçte var olan yanlışlıkların giderilmesi konusunda fayda sağlayabilir. Afet eğitimi konusunda yapılan

eğitim uygulamalarının değerlendirilip daha iyi yapılandırılmasının sağlanabilecek olmasının çalışmayı önemli kıldığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri, çocukların eğitiminde ve gelişimlerinde büyük bir rol oynadıkları gibi, afet durumlarında da çocukları bilgilendirme ve yönlendirme sorumluluğunu taşırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin afetlere ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olması, çocuklara yönelik verilecek afet eğitimlerinin kalitesini ve etkinliğini doğrudan etkileyecektir. Bu araştırma, afet farkındalığının artırılması ve afet eğitimlerinin güçlendirilmesi yönündeki stratejilerin oluşturulmasına yönelik önemli bilgiler sağlayacaktır. Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıkları ve eğitim görüşleri hakkında kapsamlı bir anlayış geliştirmek, hem eğitim sisteminin hem de toplumun afetlere karşı daha sağlam bir hazırlık yapılmasına katkıda bulunacaktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde afet eğitimi hakkında sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıklarının belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca afet eğitimi hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Afet konusunun eğitimin ilk basamağı olan ilkokul müfredatındaki yeri bu araştırmanın sınıf öğretmenleri ile yapılması konusunda yol göstericidir. Araştırmanın benzerlerinden farkı ise, Türkiye’de yakın zamanda gerçekleşen afetten -6 Şubat Kahramanmaraş Depremi-etkilenen şehirlerden biri olan Gaziantep’te gerçekleştirilecek olmasıdır.

1.4. Sayıtlar

1. Katılımcıların veri toplama araçlarını cevaplarken sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki merkez okullarında görev yapan 350 sınıf öğretmeniyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

3. Araştırmanın veri toplama araçları Kiraz(2021) tarafından geliştirilen afet farkındalık ölçeği ve araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yapılandırılmamış görüşme formundan elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

1. *Afet*: “Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay. ” (AFAD, 2014, s.23).
2. *Afet eğitimi*: Afetlere karşı hazırlıklı olunması için verilen eğitim (AFAD, 2019) .
3. *Doğal afet*: Doğa kaynaklı meydana gelen afet (AFAD, 2014, s.64).
4. *İnsan kaynaklı afet*: “Politik ve insan faktörlerinin etkin olduğu savaşlar, iç çatışmalar, terör eylemleri, büyük göçler, endüstriyel kazalar gibi olaylar ve bunların doğurduğu sonuçların tümü. ” (AFAD, 2014, s.91).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Afet Tanımı

Ergünay (2009) afeti genel olarak insanlara yönelik fiziksel, ekonomik, sosyal ve çevresel kayıplara neden olan, olağan hayatı sekteye uğratan dolayısıyla toplulukları etkileyen, etki ettiği toplumun yardım almadan etkilerinden kurtulamayacağı, doğal, teknolojik ya da insan kökenli olayların sonucu olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla doğal, teknolojik ya da kökeni insan olan herhangi bir olayın afet sonucunu meydana getirmesi için insan toplulukları ve yaşam alanları üzerinde zararlara neden olması, bu zararlardan oluşan kayıpların yerel olarak tamir edilememesi gerekmektedir. Bu tanımdan yola çıkılarak afetin olayın kendisi değil sonucu olduğu söylenebilir.

Parker ve Handmer'e göre afet, kaynağı teknolojik sistemlerin arızalanmasına bağlanan, insan topluluklarının veya doğal çevrenin müdahale etme gücünü etkisiz hale getiren ve sonucunda yadsınamayacak derecede hasar, ekonomik kayıp, ruhsal çöküntü, yaralanma ve can kaybı yaşanan, olağan dışı doğal veya insan yapımı olaylar olarak tanımlanmıştır (Parker, 1992). Bir başka tanıma göre afet, toplumda birden fazla birimin görev alması ihtiyacına neden olan insanlar için fiziksel ve sosyo-ekonomik zararlar oluşturan, hayatın olağan akışını ve dolayısıyla toplumsal yaşamı olumsuz etkileyen doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylar olarak tanımlanmaktadır (Erkal & Değerliyurt, 2011).

2.2. Afet Türleri

Afet tanımlarında olduğu gibi afet sınıflandırmalarında da alanyazında bazı farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Afetler meydana geliş hızlarına göre, ani gelişen ve yavaş gelişen afetler olarak ikiye; kökenlerine göre ise jeofizik kökenli, meteorolojik kökenli, teknolojik kökenli, insan kökenli olarak dörde ayrılmaktadır. Ancak bazı araştırmacılar afetlerin sınıflandırılmaması gerektiğini, kökeninden bağımsız olarak afetlere insanların farkında olarak veya olmayarak, sosyal, çevresel ve ekonomik ortamlar aracılığıyla neden olduğu sonuç olarak tüm afetlerin insan kaynaklı olduğunu ileri sürmektedirler. Doğa kaynaklı bir afet olan sel sonrası yaşanan kıtlık birbirini tetikleyen afetler için örnek verilebilir (Ergünay, 2009). Genel olarak kabul gören sınıflandırmalardan en yaygın olanı ve AFAD'ın da yetkili kurum olarak kullandığı sınıflandırma olarak afetlerin doğal ve insan kaynaklı afetler olarak incelenmesi gösterilebilir (AFAD, 2019).

2.2.1. Doğal Afetler

Tamamen doğal olarak insanın etkisi dışında meydana gelen, çoğunlukla aniden gelişen ve genelde önlem alma fırsatı olmadığı, çok sayıda can ve mal kayıplarına ek olarak ekonomik ve sosyal zararlara neden olan doğa olaylarıdır (Özgen, Eser Ünalı & Bindak, 2011). Doğal afetler oluşum nedenlerine ve oluştukları ortama göre sınıflandırıldığında; yer kökenli (jeolojik-jeomorfolojik) doğal afetler, atmosfer kökenli (klimatolojik-meteorolojik) doğal afetler, biyolojik doğal afetler olarak sınıflandırılmaktadır (Şahin & Sipahioğlu, 2007, s.13). Doğal afetler oluşum hızlarına göre sınıflandırıldığında ise ani ve yavaş gelişen doğal afetler olarak sınıflandırılmaktadır (AFAD, 2019).

Depremler, volkan patlamaları, çığ ve kaya düşmeleri, fırtına, tayfun, su baskını gibi afetlerin örnek gösterildiği ani gelişen afetlerin meydana gelme ihtimalleri tahmin edilebilmektedir. Ancak kesin tarihi ve yeri bilinemediğinden dolayı bu tür afetlerin sonucunda ciddi kayıplar olmaktadır. Çevre kirlenmesi, erozyon, kuraklık, orman tahribatı, deniz suyu yükselmesi gibi olayların örnek olarak gösterildiği yavaş gelişen afetlerde ise, ani gelişen afetlerden farklı olarak aniden meydana gelmeyen bu tür afetlerin kayıplarının zamanla ortaya çıktığı görülmektedir. Koruyucu ve önleyici tedbirlerin yerine getirilmesi ani gelişen afetlere kıyasla çok daha kolaydır (Uzunçubuk, 2009).

Afetler farklı şekillerde sınıflandırılrsa da birbirleri ile sebep-sonuç ilişkisi içindedirler. Dolayısıyla özellikle doğal afetleri içinde oldukları gruplarla değil ayrı ayrı değerlendirmek gerekmektedir (Şahin & Sipahioğlu, 2007, s.13). Türkiye’de en çok meydana gelen ve ilköğretim ders kitapları ve öğretim programlarında yer verilen doğal afetlere kısaca değinecek olursak aşağıdaki gibi sıralanabilir.

2.2.1.1. Deprem

Deprem yer kabuğunun tektonik kuvvetler veya volkanik faaliyetlerin etkisiyle kırılması sonucunda ortaya çıkan enerjinin sismik dalgalar olarak yayılması sonucu yeryüzünü kuvvetle sarsması olayıdır (AFAD, 2014). Depremler oluşum nedenlerine göre sınıflandırıldığında tektonik, volkanik ve çöküntü depremler olarak sıralanmaktadır. Türkiye’de meydana gelen depremlerin büyük fay hatları boyunca devam ettiği ve çoğunluğu tektonik depremlerin oluşturduğu söylenebilir (Şahin, 2006).

Tektonik depremler ise oluştukları derinliğe göre sığ, orta ve derin depremler olarak sınıflandırılmaktadır. Sığ depremler 60 km’ye kadar olan derinliklerde, orta derinlikteki depremler 60-300 km arasında, derin depremler ise 300-700 km derinliklerde oluşmaktadır. Türkiye’de meydana gelen depremler ise genelde sığ deprem türündedir. Yüzeyden 60 km’ye kadar olan derinliklerde oluşan bu depremler yüzeye yakınlıkları nedeniyle yaşam alanlarında ciddi şekilde hissedilmekte ve ağır hasarlara yol açabilmektedir (Özey, 2000). Dünyada yaşanan depremlerin %20’si Türkiye’nin üzerinde olduğu fay hattı olan Akdeniz-Alp-Himalaya fay hattında gerçekleşmektedir. Bununla beraber Türkiye’nin %93’ünün deprem bölgesi içerisinde yer aldığı bilinmektedir (TMMOB, 2012).

Depremler sonucu önemli can kayıpları olmasıyla beraber ciddi ekonomik kayıplar da yaşanmaktadır. Yaşanan afetlerin sonucu olarak yıkımın Türkiye’de gayrisafi milli hâsılada %3-4 zarara yol açtığı görülmektedir. Ülke ekonomisine önemli oranda zarar vermesi nedeniyle depremler ekonomi anlamında da ciddi bir öneme sahiptir (Şahin & Sipahioğlu, 2007).

2.2.1.2. Heyelan

Kütle hareketleri olarak da tanımlanabilen heyelan, yer çekimi, deprem veya şiddetli yağmurlar sonucu toprak ve üzerindeki (kayalar, arazi kalıntısı vb.) eğimden aşağıya doğru belirgin oranda kaymasıdır (AFAD, 2019). Şahin (2006) heyelanların oluşumunda rol alan faktörleri; yer çekimi, eğimli bir arazi, suyu emerek geçirmeyen killi bir ana kaya, ana kayayı suya doymuş hale getirecek yeterli bir yağış, bitki örtüsünün bulunmaması, arazinin yamaç eğimi doğrultusundaki duruşu ve insanların yamaç dengesini bozması olarak sıralamaktadır.

Öztürk'e (2002) göre kütle hareketinin heyelan sayılabilmesi için toprağa ek olarak alttaki kayaların da yer değiştirmesi gerekmektedir. Sadece toprak tabakasının yer değiştirmesi heyelan değil toprak kayması olarak isimlendirilmektedir.

Türkiye'de özellikle uzun süren yağışların çok görüldüğü Doğu ve Orta Karadeniz bölümlerinde daha yaygın olarak görülen heyelan yaygın olarak Karadeniz bölgesinde görülmektedir. Bu duruma sebep olarak Karadeniz bölgesinin genel jeomorfolojik, jeolojik, litolojik özellikleri ile iklim koşullarının heyelan oluşumu için uygun oluşu gösterilmektedir (Şahin, 2006).

2.2.1.3. Sel

Sel, kar ve buzların sıcaklık ile erimesi, uzun süren yağmurlar gibi sebeplerle akarsulara giden su miktarının artarak olağan debisinin üzerine çıkmasıyla akarsu yataklarında, vadi tabanlarında ve kıyılarda suyun taşması sonucu oluşur (Özelmacı, 2016). Bir diğer tanıma göre sel, akarsuyun farklı nedenler sonucu yatağından taşarak çevredeki canlı yaşamına ekonomik ve sosyal açıdan zarar verecek şekilde büyük su kütlesi haline gelmesidir (Özbal, 2010).

AFAD (2014) tarafından yapılan tanıma göre ise sel, bulunduğu yerden başka yere gelen veya yerinde yükselen suların kuru yüzeyleri kaplaması olayının genel adı olarak görülmektedir. Kuru yerlerin geçici olarak sular altında kalmasına genelde fazla yağış ile yükselen yüzey suları, nehirlerin yükselmesi veya gel-git olayları neden olarak gösterilmektedir.

Akarsu yatağının çevresinde taşan suyun yayılarak zarar verebileceği yerleşim yerleri ya da tarım arazileri olması selin afete dönüşmesine neden olmaktadır. Türkiye’de depremden sonra en fazla kayıp yaşanan doğal afet olarak sel gösterilmektedir (Şahin, 2006). Türkiye’de Karadeniz, Akdeniz ve Ege bölgeleri topografya, bitki örtüsü, iklim ve yerleşim yapısı özellikleri bakımından selden en fazla etkilenen başlıca yerler olarak görülmektedir (Demirbaş, 2002).

2.2.1.4. Çığ

Çığ oluşum nedeni olarak kar katmanlarının altındaki tabakanın zayıflığı ve kardan dolayı olan ağırlığı taşıma yetisini kaybetmesi gösterilmektedir. Kar örtüsü, meteorolojik şartlar, tomografik koşullar ve çığ oluşum tetikleyicileri çığ oluşumuna etki eden unsurlardandır. Tomografik koşullar için bitki örtüsü olmayan, engebeli ve eğimli (22-45 derece) toprak olması, kar örtüsü unsuru için ise mevcut kar örtüsü üzerine tekrar kar yağarak yeniden bir tabaka oluşturması, meteorolojik şartlar için kuvvetli rüzgâr olması örnek verilebilir. Deprem, fırtına vb. gibi afetlerle mevcut kar katmanları arasındaki dengenin bozulması da çığ oluşumuna tetikleyici olarak gösterilmektedir. Çığ oluşumunu etkileyen beşeri unsurlara ise yol, tünel yapım çalışmaları, dağcılık, kayak, madencilik çalışmaları örnek olarak verilebilir (Tekin, 2020).

Türkiye’de özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri ile Karadeniz bölgelerinin iç kesimi dağlık, engebeli ve eğimli alanlar olarak ciddi çığ tehlikesi altındadır (Şahin & Sipahioğlu, 2007). Yavaş’a (2008) göre çoğunlukla dağlık bölgelerden oluşan Türkiye topraklarının %35’i çığ afetinden etkilenmektedir.

2.2.1.5. Fırtına

AFAD’a (2014) göre hızı 23 ve 26 m/s arasında olan, etki ettiği konumda yaşayanlara ve çevresine zarar veren rüzgâra fırtına denmektedir. Fırtınanın verdiği zarar da hızıyla doğru orantılı olmaktadır. Fırtına ile aynı anda kar, dolu, kum vb. unsurların da olması fırtınanın kar fırtınası, dolu fırtınası ve kum fırtınası gibi isimler almasına neden olmaktadır. Farklı unsurları barındırmadığında ise sadece rüzgâr fırtınası olarak anılmaktadır.

Bir başka tanıma göre ise fırtına 63 km/saat ve üzerinde hızı olan rüzgâr olmakla beraber aynı zamanda tehlikeli bir atmosfer olayı olarak şiddetli sağanak yağışları, yıldırım veya şimşek gibi doğa olaylarına da neden olabileceği belirtilmektedir. Fırtınalar, tropikal siklonik fırtınalar, orta kuşağın cephesel -siklonik fırtınaları, şimşekli- gök gürültülü fırtınalar ve dönem fırtınalar (tornado/hortum) olarak dört başlık altında sıralanabilmektedir. Türkiye’de en sık görülen ve en etkili olan fırtına çeşidi orta kuşağın cephesel fırtınalarıdır (Şahin & Sipahioğlu, 2003).

Türkiye dağlık ve engebeli olması, yarımada ülkesi olması, karasallık etkisi altında olması gibi bazı coğrafi özelliklerinden dolayı rüzgârların oldukça etkili yaşandığı bir ülkedir. Türkiye’de genel olarak fırtına çeşitlerinden, siklon fırtınaları, şimşekli gök gürültülü fırtınalar ve hortumlar yaşanmaktadır. Fırtınalar en çok Akdeniz Bölgesi’nde görülmektedir. Türkiye’yi etkisi altına alan karayel, lodos ve poyraz en şiddetli fırtınaları oluşturmaktadır (Türkeş, 2015).

Bir doğal afet olarak fırtınaların doğaya ve insana verdiği zararlar sıralanacak olursa, fırtına sonrası şiddetli yağışlara, deniz yükselmelerine, sel ve taşkınlara, yıldırım çarpmasına, ağaçların devrilmesine ve kum ve toz bulutlarının görülmesine neden olabileceği sıralanabilir. Yaşanan bu olumsuzluklar insanların ulaşımında ve enerji hatlarında aksaklık yaşamalarına neden olmaktadır (Şahin & Sipahioğlu, 2003).

2.2.2. İnsan Kaynaklı Afetler

İnsan kaynaklı afetler doğrudan insanın neden olduğu ve doğa ile arasında sebep-sonuç ilişkisi kurulamayan afetler olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar tarafından doğanın ve toplumsal yapının zarar görmesi sonucu ortaya çıkan bu afetlerin geniş çaplı yaralanmalara ve ölümlere neden olduğu görülmektedir. İnsan kaynaklı afetlerin ortaya çıkmasında teknolojinin gelişmesi, endüstrileşme ve nükleer enerji kullanımı gibi unsurlar etkili olmaktadır (Yılmaz, 2003).

AFAD’a (2014) göre ise insan kaynaklı afetler insan ve politik faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan olaylardan savaşlar, terör eylemleri, büyük göçler, endüstriyel kazaların ve bu olayların sonucunda ortaya çıkan durumların tamamı olarak ifade edilmektedir. Şahin ve Sipahioğlu (2003) beşeri afetlere ciddi oranda can ve mal kaybı yaşanan yangınlar, kontrol edilemeyen nükleer faaliyetler, savaşlar ve çeşitli eylemler gibi tehlikeli olayları örnek

göstermişler. Bunlara ek olarak doğal afetler olarak anılabilen ancak ortaya çıkmasında doğadan çok insanların etkisinin olduğu, sonucunda çok sayıda ölümlere ve doğa tahribatına neden olan hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, asit yağmurları, toprak erozyonu gibi birçok afeti de beşeri afetlere örnek olarak göstermektedirler. Türkiye’de yaşanan insan kaynaklı afetlere bakıldığında en çok görülenler arasında taşımaya bağlı ulaşım kazaları ve terörizm olayları öne çıkmaktadır (Adaş, Turgut & Akçakaya, 2012).

İnsan kaynaklı afetler sosyal afetler ve teknolojik afetler şeklinde iki başlık altında incelenebilmektedir. Sosyal afetlere savaş, açlık, terör, göç, mülteci hareketleri, bulaşıcı hastalıklar, iş yeri veya eğlence mekânı yangınları örnek olarak verilmektedir. Sosyal afetler sonucunda insanlar yiyecek, içecek ve barınma gibi temel ihtiyaçlarına ulaşım konusunda önemli sıkıntılar çekmektedir (Ünlü, 2019).

Teknolojik afetlere nükleer santral kazaları, baraj yıkılması, endüstriyel kazalar, uçak, demiryolu ve gemi gibi ulaşım kazaları örnek olarak verilmektedir. Türkiye’de plansız ve düzensiz yapılaşma, uygun yer seçimi yapılmaması gibi nedenlerden dolayı birçok teknolojik afet yaşanmış ve halen teknolojik afet riski görülmeye devam etmektedir (Kadıoğlu, 2008).

Teknolojik afetler insan kaynaklı afetler olarak ele alınsa bile bazı durumlarda doğal afetlerin teknolojik afetlere neden olduğu görülmüştür. Bu duruma 2011 yılında Japonya’da meydana gelen deprem ve tsunaminin ardından yaşanan nükleer felaketi örnek olarak gösterilebilir (Köseoğlu, 2015).

2.2.2.1. Terör

İnsanların canları ve mallarına zarar vermeyi amaçlayarak, sonucunda etki ettiği toplumda endişe ve korkuya neden olan birtakım amaçlara hizmet eden silahlı saldırı, terörist eylemler, terör saldırıları olarak adlandırılmaktadır (AFAD, 2014). Terör insan kaynaklı olmasının yanında sonuçları itibarıyla sosyal bir afet türüdür. Genelde bombalı saldırı, kamu mallarını zarara uğratma, silahlı saldırı şeklinde yapılan terör saldırıları toplumda karışıklık çıkarmak, insanların güven algısına zarar vermek gibi amaçları bazen kamusal hedefler üzerinden bazen de bizzat halk hedeflenerek gerçekleştirilmektedir. Halk ve kamu olarak bu saldırılardan hem maddi hem de manevi zararlar görülebilmektedir. Terör saldırılarının sonuçları ise başka afet türlerinin zemini oluşturabilmektedir. İnsanların

terörden dolayı yaşam alanlarını terk ederek göç etmeleri de bir afettir. Göç afeti ise beraberinde ekonomik kayıplar ve plansız kentleşme gibi olumsuz sonuçlar doğurarak toplumu önemli ölçüde etkilemektedir (Ağahan, 2018).

2.2.2.2. Savaş

Savaşlar birden fazla silahlı tarafın karşı karşıya gelmesiyle meydana gelerek ve güçlü olanın güçsüz olanı yok etme amacı taşıdığı olaylardır. Tamamı ile insan kaynaklı bir afet olan savaş, etkili olduğu ülkelerin gelişmişlik ürünlerini kısa süre içinde yok eder. İnsanların var olduğu zamandan itibaren çeşitli savaşlar yapılmıştır. Yapılan bu savaşların nedenleri için genel olarak hammadde arayışları ve ekonomik sebepler gösterilebilmektedir. Savaşlar sonuç itibarıyla çok sayıda insanın ölümüne ve yaralanmasına neden olmaktadır. Bununla beraber işlenen insanlık suçları da savaşın utanç verici uygulamaları olarak anılmaktadır (Sarı, 2016).

2.2.2.3. Açlık-Kıtık

İnsanların öncelikle hayatlarını devam ettirebilmeleri, çeşitli sosyal kültürel faaliyetlere katılabilmeleri, üretebilmeleri ve dolayısıyla hayatlarını anlamlı hale getirebilmeleri için sağlıklı olmaları gerekmektedir. Sağlıklı olabilmek için ise iyi beslenebilmesi gerekmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile tarımda makineleşme, gübreleme, ilaçlama ve sulama faaliyetleri gelişmiş olmasına rağmen açlık dünya genelinde çok fazladır. Bu duruma neden olarak insanların tüketimde israfa kaçması söylenebilir. İsrar tüm dünya kaynaklarının doğru dağılmamasına, kaynakların verimli kullanılmasına engel teşkil etmektedir. Tüm dünyada artarak devam eden açlığın nedeni olarak iklim değişikliğinden dolayı oluşan kuraklık ve savaşlar görülmektedir. En fazla açlığa maruz kalan insanların özellikle savaştan etkilenen insanlar olduğu bilinmektedir. Açlık sonucunda ortaya çıkan sorunlar, hastalıklar, ölümler, işgücü ve üretimde kayıp yaşanması, psikolojik çöküntüler ve suç eğilimlerinin artması şeklinde sıralanabilir. Açlığın önüne geçmek için israfın önlenmesi, kaynakların doğru şekilde kullanımı ve dağıtımı önemlidir. Ayrıca ekonomik ve teknolojik olarak imkânı olmayan ülkelere de tarımda verimliliğin sağlanması için üretime yönelik yardımlar yapılmalıdır (Demirhan, 2021).

2.2.2.4. Göç

Göç hareketlerini kısaca herhangi bir grubun ekonomik veya sosyal nedenlerle uluslararası bir sınırı geçerek yer değiştirmesi veya bulunduğu ülke içerisinde yer değiştirmesi olarak tanımlamak mümkündür. Göçün süresi, yapısı ve nedeninden bağımsız olarak grupların yer değiştirmesiyle oluşan nüfus hareketlerine göç denir. Mülteciler, ekonomik göçmenler ve yerinden edilmiş, çıkarılmış kişiler örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda göç, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununda; Yabancıların yasal yollarla ülkeye girişini, kalışını ve çıkışını ifade eden düzenli göç ile yabancıların yasal olmayan yollarla ülkeye girişini, kalışını, çıkışını ve izinsiz çalışmasını düzensiz göç olarak iki şekilde adlandırmıştır (AFAD, 2014).

Göç kısa süreli veya uzun süreli olması önemsizmeden aynı toplum içinde yaşıyorsa iç göç, farklı bir topluma yaşıyorsa dış göç olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca siyasi yaptırımlardan veya yaşamı olumsuz etkileyen doğal olaylardan dolayı yapılan göçe zorunlu göç, göç edenlerin hür iradeleri ile göçe karar vermeleri durumunda ise gönüllü göç şeklinde adlandırılmaktadır (Yıldırım, 2008).

Savaş, doğal afetler ve sürgünler gibi toplumda meydana gelen insan yaşamını olumsuz etkileyen olaylar bireyleri göçe mecbur bırakabilmektedir. Yapılan bu göçler ise göçü veren ülkeyi de göçü alan ülkeleri de büyük oranda etkilemektedir (Yılmaz, 2015).

2.2.2.5. Yangınlar/Orman Yangınları

Yangın, konutlar, çeşitli tesisler, nakil araçları ve ormanlar gibi çeşitli ortamlarda farklı nedenlerle başlayarak, yakıcı ve boğucu etkisiyle ciddi can ve mal kayıplarına neden olmaktadır (AFAD, 2014). Orman yangınlarının üç çeşidi bulunmaktadır. Bunları orman yangınlarının %85'ini oluşturan, sadece küçük bir bölgeyi etkileyen yangınlar; orman yangınlarının %13'ünü oluşturan, büyük yangınlar ve %2'sini oluşturan felakete neden olan yangınlar olarak sıralamak mümkündür. Türkiye'de özellikle yaz aylarında Akdeniz bölgesinde orman yangınları sıkça yaşanmaktadır (Yavaş, 2001).

Orman yangınlarının nedenleri; toplumun yaşam tarzına, kültür seviyesine, kırsal bölgelerdeki yapılan işler gibi çeşitli hususlara bağlı olarak değişmektedir. Bu duruma trafikteki taşıt sayısındaki artışa bağlı olarak trafik kazası veya araç yangınları nedeniyle

çıkan yangınların da artması örnek verilebilir. Bir başka örnek ise elektrifikasyonun yaygınlaşması ile ormanlık alanlardan geçen hatların kopması sonucu trafo ve enerji nakil hattı orijinli yangın sayısında önemli artış yaşanması olarak gösterilebilir (Orman Genel Müdürlüğü, 2007).

Orman yangınlarının oluşum nedenleri doğal ve beşeri etmenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yıldırım düşmesi, yağmur damlalarının ve cam parçalarının optik özellik göstermesi, kuraklık gibi etmenler doğal etmenlere, bilinçli ve bilinçsizce yapılan davranışlar da beşeri etmenlere örnek verilebilir (Şahin & Sipahioğlu, 2003). Dünya genelinde oluşan orman yangınlarının yaklaşık %98,8'inin insan faaliyetleri sonucunda oluştuğu, bu orman yangınlarının %40'ının bilinçli olarak, %25'inin dikkatsizlikten dolayı, %34'ünün ise ihmal ve tedbirsizlik sonucu oluştuğu görülmüştür (Orman Genel Müdürlüğü, 2007).

Günümüzde yangınlar için teknolojiden de yararlanılarak türlü erken uyarı ve müdahale sistemleri geliştirilmiştir. Orman yangınları konusunda, yangın oluşmadan önce insanların toplum olarak bilinçlendirilmesi ve tedbir konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir. Yangın sonrası çeşitli çevresel faktörlerin de etkisiyle yangının kontrol altına alınması ve söndürülmesi güçleşmektedir (Sarı, 2016).

2.2.2.6. Ulaşım kazaları

Ulaşım araçları aracılığıyla sonunda maddi hasar oluşan, yaralanmalar meydana gelen, can kaybı yaşanan olaylar ulaşım kazaları olarak adlandırılmaktadır. Kazalar belirsiz zamanda olan, sonunda ölüm, yaralanma ve sakatlanmalara yol açan durumlardır. Herhangi bir kazanın afet özelliği taşıması için kaza sonucu en az 10 kişinin hastanede tedavi görecektir olması ve en az 25 kişinin bu kazadan zarar görmesi şartı bulunmaktadır. Özellikle kara yollarında olan ulaşım kazaları, günümüzde en fazla karşılaştığımız insan kaynaklı afetlerden biridir. 2004 yılında Dünya Sağlık Örgütü ve Dünya Bankası'na ortak hazırlanan Trafik Kazalarının Önlenmesine İlişkin Dünya Raporu'na göre trafik kazaları nedeniyle her gün 3.342 kişi can vermektedir. Dünya genelinde meydana gelen ölümlerin %2,1'inin trafik kazaları sonucu olduğu görülmektedir. Trafik kazalarından dolayı olan ölümlere ek olarak her yıl 50 milyon kadar kişi bu kazalarda yaralanmakta ya da sakat kalmaktadır. Trafik kazalarının dünya çapında her yıl

518 milyar dolar kadar kayba neden olduğunu dolayısıyla da önemli derecede ekonomik kayıplar verdiğini söyleyebiliriz (Ayoğlu & Bumin, 1996).

2.2.2.7. Toprak erozyonu

Toprağın aşınmasının önüne geçen bitki örtüsünün tahrip edilmesi ile koruyucu örtüsüz kalan toprağın, su ve rüzgârın da etkisiyle aşınması ve taşınması olayına erozyon (toprak aşınımı) denilmektedir (AFAD, 2014). Erozyonun şiddetini etkileyen arazi eğimi, toprak yapısı, yıllık yağış miktarı, iklim etmenleri, bitki örtüsü, toprak ve bitkiye yapılan çeşitli müdahalelerin yanı sıra erozyonun meydana gelmesinde başlıca neden olarak toprağın bitki örtüsünden bir diğer deyişle toprağın koruyucusundan mahrum olması olarak gösterilmektedir. Toprak erozyonu yaşanması sonucunda toprağın verimli olan üst tabakası çeşitli alanlara taşınmaktadır. Erozyonun doğurduğu sonuçlardan barajlar ve yer altı suları da olumsuz etkilenmektedir. Aşınıp taşınan verimli toprak parçalarının, baraj göllerini doldurması ile barajların su depolama hacimlerini azaltmakla birlikte barajların ömrünün kısılmasına sebebiyet vermektedir (Koparal, 2012).

Türkiye’de erozyonun fazla olmasının başlıca sebepleri arasında bitki örtüsü, yüzey şekilleri, iklim şartları sayılabilmektedir. Yağış rejiminin düzensiz olması da erozyonu artıran bir durumdur. Ayrıca kuraklık yaşanan dönemde taneli duruma gelen toprak, yağış olan döneme göre daha kolay aşınıp başka alanlara kayabilmektedir. Türkiye’de farklı büyüklüklerde yaşanan erozyonun büyük bir kısmı tarım alanlarında oluşmaktadır. Bu da insanları ve etkinliklerini erozyona sebep göstermemizi açıklamaktadır. Tarım alanlarının yaklaşık olarak %75’inde erozyon yaşandığı görülmektedir (ÇEM, 2017). Türkiye’de erozyon olayı Konya ve Karaman etrafında orman varlığının az olması nedeniyle bu bölgelerde çokça görülmektedir (Tekin, 2020).

2.2.2.8. Hava Kirliliği

Fosil yakıtlar, çeşitli sanayi tesisleri ve nükleer patlamaların meydana getirdiği katı, sıvı ve gaz hâlinde olabilen yabancı maddelerin havayı olumsuz etkileyerek doğal hava bileşimine zarar vermesi ile ekolojik dengenin zarara uğraması durumuna hava kirliliği denilmektedir (AFAD, 2014). Özey’e (2011) göre hava kirliliğinin nedenleri insan kaynaklı ve doğal

kaynaklı olarak ikiye ayrılmaktadır. Hava kirliliğinin doğal kaynaklı nedenleri olarak volkan etkinlikleri, orman yangınları dolayısıyla doğanın tahribi gibi durumlar söylenebilir. İnsan kaynaklı nedenler olarak ise ev ve iş yerlerinde ısınma amacıyla kullanılan yakıtların kirliliği, sanayi atıkları, trafik gibi durumlar sıralanabilir.

Hava kirliliğini tetikleyen durumlar arasında nüfus yoğunluğu, çarpık kentleşme ve yanlış yerleşimler gibi durumlar da söylenebilmektedir. Özellikle kış aylarında iklim şartları da göz önüne alındığında ısınma amaçlı ucuz yakıt kullanımı, yanlış yakma yöntemleri ve bakımı yapılmamış kazanlar da hava kirliliğine yol açabilmektedir (Yavaş, 2005).

Hava kirliliğinde iklim özelliklerinin etkisine, 1990-2000 tarihlerinde kış mevsiminde havası kirli olan en çok şehre sahip bölgelerin sırasıyla Marmara Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi olduğu; şehirlerinde en az hava kirliliğine sahip bölge olarak ise Güneydoğu Anadolu Bölgesi olduğu örnek olarak gösterilebilir. Aradaki hava kirliliği farkının bu iki bölgedeki iklim özellikleri farkından kaynaklanması olasıdır (Garipağaoğlu, 2003).

2.3. Afet Yönetimi

Afetler meydana gelmeden önce önüne geçilmesi ve verebilecekleri zararların en aza indirgenmesi, afet sonuçları ortaya koyan çeşitli olaylara etkin şekilde müdahale edilmesi ve afetten etkilenen topluma yeniden güvenli ve gelişmiş bir yaşam oluşturulabilmesi için toplum ile beraber mücadele etme sürecine afet yönetimi denilmektedir (AFAD, 2014). Bir başka afet yönetimi tanımı ise olası afet durumlarında yapılacak faaliyetleri belirten ve uygulayan, karşılaşılan olaya karşı etkin bir savunma ortaya koyan ve bu olayların sistemin gelişimine katkı sağladığı yönetim biçimi olmasıdır (Özey, 2011, s.267).

Afet yönetimi, afet etkisi oluşturacak durum ve olayların önüne geçilmesinin yanında tahribatlarının da en aza indirgenmesi amacıyla afetlere veya acil durumlara hazırlıklı olmaktır. Afetin olası zarar ve risklerinin azaltılması ile birlikte afetlerden sonra müdahale etme ve iyileştirme gibi yapılacak tüm çalışmaların toplumun her kesimini içine alarak planlanması, yönlendirilmesi, ortak amaca hizmeti ve çalışmalara destek sağlanması, mevzuat ve kurumsal yapılanmaların oluşturulması veya tekrardan düzenlenmesi ve

uygulamadan verim alınması için toplumun tüm kurum ve kuruluşlarının, kaynaklarının bu amaçlar yönünde yönetilmesidir (Kadioğlu, 2008).

Bir afeti izleyen ve diğer bir afete kadar süregelen afete müdahale, iyileştirme, yeniden inşa, zarar azaltma ve afete hazırlık aşamalarının veya diğer bir deyişle afet yönetim evrelerinin tümü afet yönetim sürecini ifade etmektedir. Bu evrelerin her birinde yapılan etkinliklerin başarısı, sonraki evrede yapılan etkinliklerin başarısını büyük oranda etkilediği için sürekli süregelen evrelerin döngüsü çeşitli kaynaklarda iç içe geçmiş zincir halkaları veya daire ile görselleştirilmektedir (AFAD, 2014).

Afet yönetim süreci herhangi bir afetin başlangıcından itibaren bir sonraki afete kadar devam eden hazırlık, müdahale, iyileştirme, risk ve zarar azaltma olarak ardarda döngüler oluşturarak ilerleyen dört aşamayı kapsamaktadır. Aşamaların döngüsel bir ilişki içinde ilerlemesi bir döngüde yaşanan deneyimlerin o döngüyü takip eden diğer döngülerde de kullanılabilecek olmasının sonucudur. Nitekim zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirmeye dair yapılan tüm etkinlikler yine zarar azaltma aşamasında da karşımıza çıkmaktadır (İnal, 2015, s. 15).

Afet yönetiminde sürekli bir etkileşim içinde olan bileşenler birbirlerini tamamlayıcıdır. Dolayısıyla bileşenlerden birinin ihmalı veya tek bir bileşene önem verilmesi afet yönetim sürecinin verimini düşürecektir. Bu duruma örnek olarak, hazırlık aşamasında gerçekleşmesi muhtemel afetlere karşı planlama yapılmaması müdahale aşamasının etkin bir şekilde gerçekleştirilememesine neden olacaktır. Afet yönetim sürecini verimli hale getirmek ve nihai hedef olan afetlerin zararını en aza indirmek için afet yönetim sürecinin bütüncül, ayrıntılı ve sistemli yaklaşımlarla entegre edilmesi gerekmektedir. Neredeyse her ülkenin bir afet yönetim süreci vardır ve afetlerin vereceği zararların en aza indirgenmesi; afet yönetim sürecinin ayrıntılı, bütüncül ve sistemli yaklaşımlarla bütünleşmesiyle mümkündür. Bu amaç doğrultusunda afet yönetimi; afet öncesi, sırası ve sonrasında yürütülecek tüm faaliyetlerin de dâhil edilmesiyle risk azaltma, hazırlık, müdahale (afet öncesinde, sırasında ve sonrasında), iyileştirme ve kalkınma bileşenlerinden oluşan bir döngü olarak tanımlanmaktadır (Erkan, 2010).

Dinamik ve süreklilik gerektiren afet yönetiminin, meydana gelen afetin boyutu ve türü ile orantılı şekilde oluşan duruma göre şekillendiği söylenebilmektedir. Örneğin etkisi kısıtlı olan bir afet olayına karşı uygulanacak yönetim modeli ile bölgesel ya da ülkesel olarak

etki yaratan bir afete karşı uygulanacak yönetim modeli arasında belirgin farklılıklar vardır (Akdağ, 2002).

2.3.1. Modern Afet Yönetim Sistemi

Modern afet yönetimi anlayışı afet yönetimine yönelik faaliyetleri afetin gerçekleşmesine bağlı olarak tanımlamaktadır. Doğal afetlerin, meydana geldikleri coğrafya içinde tekrarlanmalarından dolayı, afet öncesinde ve afet sonrasında yapılması gereken işleri birbirini izleyen bir döngüsel model içinde ifade edebiliriz. Hazırlıklı olma, acil müdahale, iyileştirme ve zarar azaltma çalışmaları ayrı uzmanlıklar gerektiren ve birbirini zaman içinde devamlı olarak tamamlayan dört temel kademe şeklinde görülmektedir (Gülkan, Balamir & Yakut, 2003; Can, 2004; Akyel, 2007).

2.3.2. Bütünleşik Afet Yönetim Sistemi

Bütünleşik afet yönetiminde tüm imkânların beraber olarak ortak bir amaç ile eşgüdümlü harcanması düşüncesi vardır. Entegre afet yönetim sistemi olarak da adlandırılan bu sistemde afet ile verilen mücadelede afet bütünüyle ele alınır (Kadıoğlu, 2008). Bütünleşik afet yönetim sisteminde, tüm afetler değerlendirilerek, afetlerin ortak noktalarından yola çıkarak yönetim dört ana evrede planlanır. Tüm bireylerin ve kamu kuruluşlarının her düzeyi ile özel sektörün sorumluluk aldırıldığı bu sistemde tüm evreler uygulanmaktadır (Gülkan, Balamir & Yakut, 2003).

Sırasıyla zarar azaltma, hazırlık, tahmin ve erken uyarı, afetler, etki analizi, müdahale, iyileştirme ve yeniden yapılanma olarak sekiz evreye kadar detaylandırılabilen bilimsel ve bütünleşik afet yönetimi sürecinin dört ana evresi, zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme olarak belirlenmiştir. Bu evreler bazı durumlarda eş zamanlı yürütülmeleri gerektiğinden çakışabilmektedir. Bu durum evrelerin birbirlerinden ayrımını güçleştirebilmektedir (Kadıoğlu, 2008).

Bütünleşik afet yönetim sistemi, farklı kurumlar ile etkileşim kurmayı, yardımlaşma ve dayanışma sağlamayı gerektirmesinin yanı sıra disiplinler arası çalışmayı da gerektirmektedir (Akyel, 2007). Ayrıca bütünleşik afet yönetim sistemi Türkiye’de ve

ABD, Japonya, Çin gibi pek çok ülkede kabul görmekte ve uygulanmaktadır (Yılmaz, 2017a).

Afet ve acil durumlar ile sivil savunmaya hizmetleri yürütölmek üzere, 29.05.2009 tarihli ve 5902 sayılı ‘Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’ ile Başbakanlığa bağılı olan, sonrasında 15.07.2018’ de yayınlanan ‘4 sayılı Cumhurbaşkanlığı kararnamesi’ ile İçişleri Bakanlığı bünyesine giren Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) kurulmuştur. Türkiye’de Afet Ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının, 17.12.2009 tarihinde afet ve acil durumlara yönelik tek yetkili kurum olarak çalışmalarına başlaması ile afet yönetimi anlayışı olarak “Bütünleşik Afet Yönetim Sistemi” benimsenmiştir. Bütünleşik afet yönetim sisteminin en önemli noktalarından biri yerelde etkili ve verimli bir sistem kurularak sistemin en önemli temeli için yerel teşkilat yapısı oluşturulmasıdır (Yılmaz, 2017b).

2.3.3. Toplum Tabanlı Afet Yönetim Sistemi

Toplum tabanlı afet yönetim sisteminde afet yönetimine tüm toplumun dâhil edilmesi esastır. Afet yönetiminin dört temel evresinde de toplumun görev alması gerekmektedir. Bu sistemde afete yönelik yapılan çalışmaların sadece kamu kurumları ile sınırlı kalmaması gerektiğı, vatandaşların, sivil toplum kuruluşlarının ve toplumun her ferdinin bu çalışmalarda rolü olması gerektiğı anlayışı vardır. Kişilerin afetlerden zarar görecek olmaları ve afet riskini yönetmekten sorumlu olmaları; afet durumunda ilk müdahaleyi yapmaları gerekeceğı ve daha güvenli bir toplumun yeniden inşasında görev alacaklarından dolayı toplum tabanlı afet yönetimi gerçekleştirilmelidir. Kişiler afetlerden korunmak için kişisel korunma yöntemlerini bilmelidir. Halka afet öncesinde, afet anında ve afetten sonraki süreçlerde afetten kişisel korunma yolları öğretilmelidir (Okazaki, 2004).

Profesyonel arama ve kurtarma vb. ekiplerin, altın saatler olarak bilinen afet sonrası ilk 72 saatte afetzedelere müdahale edemeyeceğı göz önüne alınarak afetlere karşı müdahale faaliyetleri mutlaka toplum tabanlı olmalıdır. Halk, afetlerin altın saatlerine hazırlıklı olmalıdır. AFAD ilk 72 saatte yapılabilecekler konusunda toplumu hazırlamak ve eğitmek amacıyla çeşitli projeler yürütmektedir (Yılmaz, 2017a). Bu projelerden biri Afete Hazır Türkiye Projesi’dir. Bu proje kapsamında toplumun tüm kesimine, afetlerin altın saatlerine hazırlıklı olmaları için afete hazırlık kültürünü aşılama, bireylerde afete yönelik

farkındalık geliştirmek, bireylere yaşadıkları ortamlarda alınabilecek temel önlemleri paylaşmak, afetlerde doğru davranış şekillerini öğreterek ve uygulamalarını göstermek, afet ve acil durum planları hakkında bilgilendirme yapmak, bireylerin afet eğitimi alabilmelerini sağlamak, ülke genelinde verilen afet eğitimlerini standardize etmek amaçlanmaktadır. Ayrıca AFAD bünyesinde teorik ve uygulamalı eğitimlerin gerçekleştirildiği AFADEM’de (Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi) afet, acil durum ve sivil savunma hizmetlerine yönelik eğitim almak isteyen bireyler için hizmet verilmektedir. Verilen eğitimlere örnek olarak toplum eğitimleri kategorisinde bulunan Yangın Farkındalık Eğitimi ve Afet Bilinci Eğitimleri gösterilebilir (afad.gov.tr).

Akyel’e (2007) göre modern afet yönetim sistemi, bütünleşik afet yönetim sistemi ve toplum tabanlı afet yönetim sistemi birbirlerini tamamlayan sistemlerdir. Bu durumda bu yönetim sistemlerinden birini diğer bir sisteme alternatif olarak görmek doğru olmayacaktır. Afet yönetim sisteminin verimli bir şekilde sürdürölmesi için üç afet yönetim sisteminin birbirleriyle bütünleşmesi gerekmektedir.

2.4. Afet Yönetim Evreleri

Afet yönetiminde afet öncesi evreleri risk yönetimi; afet sonrası evreleri de kriz yönetimi olarak ifade edilmektedir. Dört temel evreden zarar azaltma ve hazırlık evreleri risk yönetimi olarak, müdahale ve iyileştirme evreleri ise kriz yönetimi olarak ele alınmaktadır (Kadıoğlu, 2008). Akyel’e (2007) göre afet yönetimi, afet öncesi ve sonrası temelinde dört ana aşamaya ayrılırken aşamalar arasında kesin bir ayrım konusunda güçlük yaşanabilmektedir. Çünkü bu dört aşama birbirleriyle çakışabilen veya aynı anda yürütölmeleri gerekebilen süreçleri içeren aşamalardır. Kavram olarak bu dört aşama şu şekilde sıralanabilir:

- Kayıp, zarar azaltma ve önleme
- Afete hazırlık
- Müdahale, İlk Yardım ve Kurtarma,
- İyileştirme ve yeniden yapılandırma (Kadıoğlu, 2008 s. 9-10).

2.4.1. Risk Yönetimi

Risk yönetimi aşaması risk analiz-zarar azaltma ve hazırlık evrelerinden oluşmaktadır. Bu kısımda özellikle zararın en aza indirilmesi amaçlanmaktadır. Toplumun afetten etkilenmesinin önlenmesi için, afet olmadan teknik ve yasal düzenlemelerin geliştirilmesi ve organizasyon planlarının hazır olması gerekmektedir. Ülke kalkınması bakımından çok önemli olan afet riskinin ortadan kaldırılması amacıyla afet öncesi planlamada, kalkınmaya etkisi olan tüm unsurların, kurum ve kuruluşların, bireylerin bu sürecin içinde olması ve olası bireysel zararların minimum düzeyde olması amacıyla birey için afet eğitim programlarının yürütülmesi gerekmektedir. Hazırlık aşamasında ise tahmin ve erken uyarı sistemlerinin kullanılması oldukça yararlıdır (Şahin & Üçgül, 2019). Ülke, şehir veya yerleşim alanlarında risklerin ve tehlikelerin ortaya koyulması, analiz edilmesi, risklerin azaltılması için tüm imkân ve kaynakların kullanılarak ve öncelikli hususların belirlenmesi, politika ve stratejik eylem planlarının hazırlanarak hayata geçirilmesi durumlarının tümü risk yönetimi süreci olarak adlandırılmaktadır (AFAD, 2019).

2.4.1.1. Zarar Azaltma

Uzun dönemde tehlikeli durum ve bu durumların sonuçları olarak oluşabilecek can ve mal kaybını azaltmayı ya da ortadan kaldırmayı amaçlayan aktivite ve önlemlerin sürekli olmasıdır. Bu evrede zarar azaltma amacının aynı zamanda, halkı afete karşı alınabilecek basit tedbirler doğrultusunda eğitmek yoluyla kayıp ve yaralanmaları en aza indirmektir. Zarar azaltma evresinde yapılması gereken ana faaliyetlerden bazıları ülke çapında afet gözlem ağı oluşturmak, erken uyarı ve kontrol sistemlerini kurmak, afet tehlike haritalarını hazırlamak, ilgili kesimin tümünü kapsayan geniş kapsamlı eğitimler yürütmek, afetlere yönelik önleyici ve zarar azaltıcı mühendislik önlemlerini oluşturmak olarak sıralanabilir (Kadıoğlu, 2008).

Uzun vadede sürdürülebilir kalkınma ve afet kayıplarını azaltmak konusunda ekonomik zarar azaltma önlemleri oldukça önemlidir. Zarar azaltma faaliyetleri, tehlikeli olabilecek bölgelerde sel, fırtına veya depremler sonrası, yıkım - yara sarma şeklindeki tekrar yeniden yapılanma kısır döngüsünü ortadan kaldırabilmektedir. Zarar azaltma safhası, afetler meydana geldikten sonra iyileştirme ve yeniden inşa evresindeki etkinliklerle beraber başlayarak ve yeni bir etkinlik olana dek sürer. Bu safhada yürütülen faaliyetler çok geniş

uygulama alanı göstermektedir. Zarar azaltma faaliyetleri birçok kurum ve kuruluşla, farklı disiplinlerin ortak bir hedef doğrultusunda çabasını gerektiren uzun dönemli faaliyetler olarak bilinmektedir. Dolayısıyla toplumun her düzeyini ilgilendiren ve tüm katmanların katkı ve çabasını gerektiren bir konudur (Kadioğlu, 2008).

2.4.1.2. Hazırlık

Hazırlık safhası risk yönetimi safhasının ikinci evresidir. Bu aşamada yapılan faaliyetlerin amacı, insanlar için tehlikenin olası olumsuz sonuçlarına karşı gereken tedbirlerin alınarak, en doğru şekilde ve zamanda en verimli olacak yöntemlerle müdahale etmeye hazırlıklı olmaktır. Hazırlık evresi acil durum veya afet durumunda yetki ve sorumlulukların ortaya koyulması ve destek alınacak kaynakların düzenlenmesini içerir (Kadioğlu, 2008).

Yönetimler acil durum ve afet yönetimi görevleri için uygun görülen atamaları yaparak, bu görevler için uygun personel, yeterli donanım ve kaynaklar belirlemelidir. Ayrıca tahmin ve erken uyarı sistemlerinin doğru kullanımı, ekipman ve donanımların periyodik bakımı, personelin eğitimi gibi gereken hazırlık faaliyetleri sürekli güncel tutulmalıdır (Kadioğlu, 2008).

Zarar azaltma çalışmaları ne kadar etkin yapılırsa da afet sonucu zarar görme durumu her zaman gerçekleşebilir. Dolayısıyla hazırlık aşamasında madden ve manen zarar görmeyi önlemek için bazı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kadioğlu, 2008). Bu faaliyetlerden bazıları; Afet ve Acil durum Yönetim Planlarının hazır edilmesi, Acil Durum Hizmet Gruplarının oluşturularak organizasyon şemasının oluşturulması, Tahmin, Erken Uyarı ve Alarm sistemlerinin işletilmesi, Afet Yönetim Merkezi'nin (AYM) kurulması, acil durumlarda kullanılacak malzemelerin temini, afetlere yönelik tatbikat ve egzersizlerin planlanıp gerçekleştirilmesi, kamuoyu bilinçlendirme çalışmaları, İl Düzeyinde “Afet ve Acil durum Yönetimi Planlarının” hazırlanıp geliştirilmesidir (Kadioğlu, 2008). Ayrıca hazırlık evresinde yapılan faaliyetler arasında kentsel dönüşüm projeleri yürütme, riskli bina ve tesisleri güçlendirme, halkı bilinçlendirme de sayılabilir (Ergünay, 2008).

2.4.2. Kriz Yönetimi

Geçici bir yönetim biçimi olan kriz yönetimi, kriz oluşumundan itibaren kriz atlatılıp normal hayata dönülmesine kadar yürütülen faaliyetlerin tamamıdır. Asıl amaç kriz durumlarının sonlandırılıp normal hayat düzenine dönülmesidir. Afet yönetimi ile arasındaki fark ise, kriz yönetiminin afet yönetiminde olduğu gibi bir süreklilik olmamasıdır, kriz yönetimi çalışmalarında belirli bir zamanlama sınırı olmamakla birlikte, krize neden olan olay ve durumlar sonlanıp kriz sonuçlandığında yönetim süreci de sona ermektedir (AFAD, 2019).

Afetin meydana gelince alınan ivedi tedbirler ve yapılan etkinliklerin amacı mümkün olan en kısa sürede en fazla hayat kurmak ve yaralıların tedavi almalarını sağlamaktır. Ayrıca afet sonrası olası tehlike ve risklerden afetzedelerin can ve mal kayıplarının önlenmesi ve toplumun ihtiyaçlarının en kısa sürede giderilmesi kısaca afetten etkilenen bölgelerde sosyal hayatın normale dönmesi amaçlanarak yapılması gerekenlerin yapılması kriz yönetimine dâhildir (Şahin & Üçgül, 2019). Kriz yönetiminde afet anı ve afet sonrasında yapılan çalışmalar müdahale ve iyileştirme olmak üzere iki evreye ayrılmaktadır.

2.4.2.1. Müdahale

Afetten hemen sonra başlayarak afet sonucu oluşan kayıpların ve zararların büyüklüğüne göre 1-2 aylık sürede yapılan bütün çalışmalar müdahale safhasını temsil etmektedir. Çalışmaların amacı; en kısa sürede çok sayıda insana ulaşarak, yaralıysa tedavisini almasını sağlamak, açıktaysa barınma, tahliye, korunma, beslenme ve psikolojik destek gibi önemli ihtiyaçların en uygun şekilde karşılanmasıdır (Ergünay, 2008).

Müdahale safhasında yapılan tüm çalışmalar afetin etkisine göre değişmektedir. Bu çalışmaların en fazla 1-2 ay sürebildiği belirtilmektedir. Kısaca en temel hedef olarak kısa sürede fazla sayıda insana ulaşarak her türlü gereksinimin karşılanmasıdır (Erkan, 2010).

Türkiye’de ilkyardım ve müdahale evresinde yapılacak çalışmalar için 26/08/2013 tarihinde “Afet Ve Acil Durum Müdahale Hizmetleri Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmeliğin amacını, müdahale faaliyetlerinde ihtiyaç olacak tüm kaynakların ulusal ve yerel düzeyde planının yapılması, kaynakların bölgeye hızlı ve etkin olarak ulaştırılması, sorumlu birimlerin görev ve sorumlulukları ile planlama hususlarını belirlemek olarak

sıralamak mümkündür. Yönetmelik, afet ve acil durumlarda müdahale çalışmaları yürütecek bakanlıklar, valilikler, kaymakamlıklar, kamu kurum ve kuruluşları, özel ve özerk kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, ve kişilerin görevleri, bu görevler arasındaki koordinasyon ve karşılıklı yardımlaşma esaslarını ve iş birliğini kapsamaktadır (Şahin & Üçgül, 2019). Müdahale safhası afet etkisiyle ortaya çıkan gereksinimlerin kısa sürede belirlenmesini, olay sırasında görevli kurum ve kuruluşlarla iletişime geçilerek koordinasyonun sağlanmasını, ihtiyaca göre araç, gereç ve eğitimli personellerin afet bölgesine hızlıca ulaştırılmasını, acil sağlık hizmetleri ve günlük yaşam destek ekiplerinin faaliyetlerini içermektedir (Erkoç, 2011).

2.4.2.2. İyileştirme

Afetten etkilenen toplulukların ihtiyaçlarının en uygun şekilde giderilmesi, afet bölgesindeki günlük hayat düzeninin kısa süre içinde sağlanması, meydana gelebilecek afetlerle mücadele imkânlarının geliştirilip uğranacak zararın minimuma indirilmesi kısaca güvenli bir yaşam alanı oluşturulması için gerekli olan tüm yasal, kurumsal, sosyal, ekonomik ve fiziki faaliyetler bu evrede gerçekleştirilir (AFAD, 2014). Ayrıca iyileştirme evresi, afetten dolayı yıkılan veya hasar alan konutların yeniden inşa edilmesi, kamusal hizmetlerin, üretimin başlaması, bozulmuş altyapının yeniden inşasına yönelik kararların ivedilikle alınması ve uygulanması faaliyetlerini kapsamaktadır. Uzun bir süreç olan iyileştirme, afet sonrası oluşan enkazın kaldırılması, ortaya çıkan kirliliğin temizlenmesinin yanı sıra tüm maddi ve manevi unsurların yeniden yapılandırılıp, afet öncesi dönemdekine göre daha iyi hale getirebilmek için çalışmalar yapılması olarak da anılmaktadır (Kadıoğlu, 2011, s. 189).

Bu evredeki en önemli noktalardan biri ise gerekli çalışmalar yapılırken aynı zamanda zarar azaltma anlayışının da göz ardı edilmemesidir. Örnek olarak, afet sonrası zarar görmüş bir köprü afet sonrası iyileştirme çalışmaları kapsamında onarılırken, muhtemel bir sel olayına karşın köprü ayaklarının yükseltilip onarımın yapılması faaliyeti gösterilebilir. Köprünün yeniden inşası hem bir iyileştirme hem de bir zarar azaltma faaliyeti olarak görülür (Yaman, 2021).

İyileştirme evresinin ana hedefi, afetten etkilenen toplumun günlük hayata dönebilmeleri için hayati olan ulaşım, haberleşme, elektrik, su, kanalizasyon, eğitim, ekonomik ve sosyal

faaliyetler gibi ihtiyaçların giderilmesine yönelik yapılan faaliyetlerin tümüdür. Yeniden inşa evresi ile iyileştirme evresi birlikte ele alınabilir (Kadioğlu, 2008, s. 4). İyileştirme ve yeniden yapılanma aşaması, afete maruz kalmış bölgenin sadece fiziksel ve ekonomik olarak yeniden yapılanmasını değil o bölgeden yaşayan afetzedelere yönelik olarak sosyal ve psikolojik açıdan da yeniden yapılanmasını kapsayan geniş çaplı bir süreçtir. Nitekim afetzedelerin bildikleri ve alıştıkları yaşam alanlarından geçici bir süreliğine de olsa başka yerlerde yaşamak zorunda olmaları afetzedelerin sosyal ve psikolojik olarak da olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla bu evrede yapılan faaliyetlerin merkezinde değerli bir varlık olan insanın, insana yaraşır bir hayat yaşaması için gerekenlerin bir an önce sağlanması anlayışı olmalıdır (Yaman & Düger, 2017).

Afetler ilk olarak insanların bir yere olan fiziksel bağılıklarının yıkımına sebep olmaktadır. Yıkımlar sonrası başka yerde kalmak zorunda olmaları ise o çevreden sadece fiziksel anlamda ayrılmayı değil, aynı zamanda afete kadarki bütün sosyal ilişkilerin de sonlanması olarak görülmektedir. Afetzedelerin önce geçici konaklama yerlerine sonra da kalıcı konutlara geçiş süreci uzayabilmektedir. Bununla birlikte afetzedelerin yeni konaklama yerlerinde sosyal ve çevresel açıdan bağılıklarının çok uzun sürede oluştuğu veya oluşmadığı görülmektedir (Arslan & Ünlü, 2010, s.51-52).

Bütünleşik afet yönetim sistemi, sadece afet öncesi, afet sırası ve afet sonrası süreçte yapılması gereken faaliyetleri bir bütünlük oluşturarak planlayarak hayata geçirmekle sınırlı kalmamaktadır. Bütünleşik kavramının anlamı afet yönetiminin sadece bir takım insanı değil, tüm toplumu yakından ilgilendiriyor olmasının yanında; toplumda güvenli yaşamı oluşturan tüm unsurlara önem verilmesi; bu anlamda, kamu, özel veya sivil ayırt etmeksizin toplumun tümü ortak amaç ve hareket edebilmesi ile de alakalıdır. Evrensel olarak kabul gören dört evreli, bütünleşik model üzerine yapılan bu yönetim, her ülkenin ve her bölgenin durumuna göre iletişim, örgütlenme yöntem ve biçimleri bakımından farklılaşmaktadır. Bütünleşik afet yönetim sistemi, ülkenin yönetim kuruluşlarının tüm düzeylerinde ve özel sektördeki imkân ve kaynakların beraber işe konması ve toplumların ve kurumların dört evrede yer alan faaliyetler için işlevsel olarak plan yapılmasını gerekli görmektedir. Dolayısıyla afetlerle ilgili her türlü yönetim faaliyetlerinde toplumun da görev alması şarttır (Akyel, 2007). Afet yönetiminin sistemli ve planlı yürütülebilmesi, süreçten verim alınabilmesi için afet eğitimi almış bireylere ihtiyaç vardır. Afet yönetimi ancak eğitilmiş bireylerin sisteme dâhil edilmesi ile başarıya ulaşabilir (Demirhan, 2021).

2.5. Afet Eğitimi

Afet eğitimi BM tarafından, insanların canları ve maddiyatlarını afetin etkilerinden koruma yollarını öğretmek, afet riskini ve zarar görülebilir olmayı azaltmak, sonunda tüm toplumun afete dayanağını çoğaltmayı hedefleyen eğitimler olarak görülmektedir (UNDDR, 2009). Afet yönetiminde afet zararlarını azaltma çalışmaları kapsamında yapılanlar arasındaki en önemlisi afet eğitimidir. Çoğu ülkede afet eğitimi konusu eğitim programlarına dâhildir. Afetlere hazır bir toplum için ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin öğretim programında afet eğitimi olmalıdır. Öğrenciler henüz daha ilkokul ve ortaokulda okuyorken afet eğitimini vermek bilinç düzeyi yüksek ve afetlere hazır olan toplum inşasında önemlidir (Değirmenci & İlter, 2013). Öğrencilere verilen afet eğitiminde esas görev öğretmenlere verilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin de bu konuda eğitim fakültelerinde ders görmeleri gerektiği düşünülmektedir (MEB, 2019, s. 7).

Toplumları afetlere karşı hazırlayarak dayanıklı hale getirmek için yapılacak en önemli adımlardan biri eğitimidir. Toplumun eğitimi, çocuk yaşta başlayıp devam ederse uzun vadede afete karşı dayanıklı topluma ulaşılır. Ciddi büyüklükte para yatırılan teknolojik sistemlerin, altyapı tesislerinin, afet yönetimi konusunda işe yarayabilmesi için afet eğitimi almış ve afet bilinci çok olan toplum oluşturulmalıdır. Kısaca afet eğitimleri, etkisi altında kalacakları tehlikelerden dolayı kamunun afet bilinç seviyesinde artış yaşanması, toplumun afetler hakkında fikir sahibi olması afetlerden sakınmayı ve sakınma fikrinin zihinlere yerleşmesini amaçlar. Afet konusunda bilinçlendirme için medya yoluyla topluma bilgilendirmeler yapılabilir. Bunun yanında afet ile ilgili kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının ve eğitim kurumlarının yürüttükleri afet eğitimleri de oldukça işe yarayacaktır (Başbuğ-Erkan, Özmen & Güler, 2011).

Mızrak'a (2018) göre küçük yaştaki çocuklara verilecek olan afet eğitimi, uzun yıllar etkisini sürdürerek ülkenin afete karşı dayanma gücündeki artışa yol açacaktır. Toplumun her ferdinin hayatını tehlikeye atabilecek olan risk, tehlikeler ve olası bir afete karşı planlı ve sürekli olarak profesyonelce bilgilendirilmesi gerekmektedir. Afet yönetiminin tüm safhalarında afet eğitimleri yapılması gerekir. Özellikle risk azaltma konusunda yapılan çalışmalarda insanların afetler hakkında bilinçlendirilmesi çalışmalarının da olması çok önemlidir.

Türkiye'de afet eğitimi Kızılay, Deprem Araştırma Enstitüsü vb. gibi çeşitli kuruluşlar tarafından yapılmakla beraber verilen bu eğitimler ülke geneline ulaşamamıştır. Geniş

kitlelere ulaşabilmesi için afet eğitiminin sistemli, kalıcı ve aynı zamanda sürdürülebilir olması ve kapsamının ise afet eğitiminin tüm boyutlarını içine alacak şekilde olması gerekmektedir. Bu eğitimin ülke çapına yayılabilmesi için ise okullarda verilmesi gerekmektedir. Nitekim dünya çapında afet ile ilgili derslerin okullarda okutulması yaygınlaşmaktadır (Öcal, 2007).

Afet eğitimlerinin gönüllü kuruluşlar tarafından yine isteyen gönüllü kişilere yönelik, programsız bir şekilde değil, devamlılık gerektiren, ülke geneline yayılacak şekilde zorunlu ve program dâhilinde yürütülmesi gerekmektedir. Gönüllü kuruluşlar tarafından verilen afet eğitimleri afet eğitimlerinin esas amacına ulaşmasını engellemektedir (Sarı, 2016).

1960 yılında İçişleri Bakanlığı Sivil Savunma Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak kurulan sivil savunma koleji 5902 sayılı “Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun” ile Sivil Savunma Koleji, Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi (AFADEM) olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Sivil savunma koleji Türkiye’de afet eğitimi yönünde verilen ilk çabalardan biri olmuştur. Günümüzde Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi (Afadem) tarafından afetlere yönelik verilen eğitimler şu şekildedir:

1. Toplum Eğitimleri

- Afet Farkındalık Eğitimi
- Afet Bilinci Eğitimci Eğitimi

2. Paydaş Eğitimleri

- Söndürme Ekipleri Eğitimi
- Sivil Savunma Planlama Eğitimi
- Sivil Savunma Servis Eğitimleri
- Yangın Farkındalık Eğitimi
- STK'lara Yönelik Temel Yangın Bilgisi Eğitimi
- İtfaiye Temel Eğitimi (<https://www.afad.gov.tr/afadem>)

2.5.1. Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Müfredatında Afet Eğitimi

Afet eğitimine yönelik kazanım ve içerikler ilkokul programlarında hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri içinde yer almaktadır. Bu programlarda (MEB, 2018a, 2018b, 2018c, 2023a, 2023b) afet eğitimine yönelik kazanım ve açıklamaları incelendiğinde:

2.5.1.2. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Afet Eğitime Yönelik Kazanım ve Açıklamaları

Hayat bilgisi dersi öğretim programı birinci sınıf düzeyi kazanımlarından üçüncü ünite olan “Güvenli Hayat” kapsamında bulunan 7 kazanımın yalnızca ikisi afet eğitimi ile ilişkilendirilebilmektedir. HB.1.4.1. Numaralı kazanım olan “okulda ve evde güvenlik kurallarına uyar” kazanımının açıklamasında konu ile ilgili elektrik prizleri ve kablolarıyla oynamama, ateşle oynamama, suyu açık bırakmama ve gaz kaçağı gibi durumlarda ne yapılacağı ile ilgili durumlara dikkat çekilmiştir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programında birinci sınıf düzeyinde yine Güvenli Hayat ünitesi kapsamında afet eğitimi ile ilgili diğer kazanım HB.1.4.5. Numaralı ‘acil durumlar sırasında yapılması gerekenleri söyler.’ kazanımıdır. Söz konusu kazanımın 2018 programında verilen hedefi, güncel olmayan acil durum telefon numaralarını öğretmek iken; 2023 programında bu kazanım ve açıklaması revize edilerek kazanımın hedefi güncel acil durum telefonunu öğretmenin yanı sıra deprem sel ve yangın afetlerinde ve acil durumlarda ne yapılması gerektiği konusunda doğru davranış geliştirmek olmuştur.

Hayat bilgisi dersi öğretim programında ikinci sınıf düzeyinde afet eğitimi ile ilgili kazanımlar incelendiğinde ise afet eğitimi ile ilişkili üç kazanım olduğu söylenebilir. Bu kazanımlardan ilki güvenli hayat ünitesi kapsamında HB.2.4.4. Numaralı ‘acil durumlarda yapılması gereken doğru davranışları uygular.’ kazanımıdır. Söz konusu kazanım 2023 programında revize edilmiştir. 2018 programında ‘acil durumlarda yardım alabileceği kurumları ve kişileri bilir.’ şeklinde olan kazanımın açıklamasında güncel olmayan 110, 112, 155, 156, 122 gibi acil yardım numaraları ile aile üyelerinin numaralarını bilmenin önemi vurgulanmaktadır. Revize edilmiş olan bu kazanımın açıklaması ise birinci sınıf düzeyindeki kazanımın genişletilmiş hali olarak acil çağrı merkezi ile nasıl görüşme yapılması gerektiği ve şiddetle mücadele hattı olan 183 ile ilgili bilgileri içermektedir.

Ayrıca afet ve acil durumlar ile ilgili durum için birinci sınıf düzeyinde ‘afet ve acil durumlar sırasında yapılması gereken doğru davranışlar üzerinde durulur şeklinde verilen açıklama da genişletilerek ‘afet ve acil durumlar sırasında (deprem, sel, yangın) yapılması gereken doğru davranışlar ile ilgili uygulamalar yapılır.’ şeklinde verilmiştir. Birinci ve ikinci sınıf kazanımı arasındaki en belirgin fark toplumda artan şiddet olaylarından dolayı 183 çağrı merkezi hakkında bilgi verilmesi ve afet ve acil durumlarla ilgili uygulama yaptırılması olarak söylenebilir. Programda yapılan değişimde yakın zamanda yaşanan afet durumunun etkisi olduğu görülmektedir.

Afet eğitimi ile ilgili diğer bir kazanıma bakacak olursak Doğada Hayat ünitesinde yer verilen HB.2.6.6. numaralı ‘Doğa kaynaklı afetlere örnekler verir.’ Kazanımı yine 2023 programında revize edilerek ‘doğal afetler’ kavramı yerine bu kavramdan daha kapsamlı olan ‘doğa kaynaklı afet’ ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. 2018 programında yer alan açıklamadan farklı olarak deprem, yangın ve sel gibi doğa kaynaklı afetlerin oluşumu sebep ve sonuç ilişkisi içinde anlatılması ve insan faktörüne vurgu yapılması görülmektedir. 2018 programında afetlerin oluşumu ve insan faktörü vurgusu yokken doğal afetler sırasında yardım eden Kızılay ve AFAD gibi kuruluşların tanıtılmasına yer verilmiştir.

İkinci sınıf düzeyinde afet eğitimi ile ilgili son kazanım ise HB.2.6.7. numaralı ‘Doğa olayları ve afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.’ kavramıdır. Yine 2023 programında revize edilmiştir. 2018 programındaki açıklamaya ekleme yapılara tehlike avından bahsedilerek öğrencilerin konu ile ilgili uygulamaları evde okulda ve sınıf gibi farklı ortamlarda yapmaları teşvik edilmiştir. Hem 2018 hem de 2023 programlarında ise deprem öncesi sırası ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği konusu açıklamada vurgulanmıştır.

Üçüncü sınıf düzeyinde afet eğitimi ilgili kazanımlar incelendiğinde afet eğitimi ile ilişkili üç kazanım olduğu söylenebilir. Hayat bilgisi üçüncü sınıf düzeyi Güvenli Hayat ünitesi kapsamında afet eğitimi ile ilişkilendirilebilecek olan HB.3.4.3. numaralı ‘Yakın çevresinde meydana gelebilecek kazaları önlemek için alınması gereken tedbirleri açıklar.’ kazanımı açıklamasında olabilecek çeşitli kazalara örnekler verilmesinin yanında yaralanma, boğulma, zehirlenme ve yanma gibi çeşitli kazalara karşı alınabilecek basit tedbirlere vurgu yapıldığı görülmüştür.

Hayat bilgisi üçüncü sınıf düzeyi Güvenli Hayat ünitesi kapsamında afet eğitimi ile ilişkilendirilebilecek olan ikinci kazanım olarak 2018 programında ‘Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar.’ Şeklinde olan kazanım 2023 yılında değiştirilerek HB.3.4.4. numaralı ‘Afet ve acil durum sonrasında yapılması gereken davranışları açıklar.’ olarak revize edilmiştir. Kazanımın açıklamasında acil durum bilgi kartı ve toplanma alanlarına yer verilmesi en önemli değişikliklerden olmuştur. Açıklamada aynı zamanda acil durumlarda tahliye yollarına da vurgu yapılmaktadır.

Hayat bilgisi üçüncü sınıf düzeyi Güvenli Hayat ünitesi kapsamında afet eğitimi ile ilişkilendirilebilecek olan son kazanım olarak 3.4.6. numaralı ‘Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.’ kazanımı gösterilebilir. Kazanımın açıklamasında olağanüstü durumlar kapsamında arkadaş baskısı, terör, sel sırasında yapılması gerekenler vurgulanmaktadır.

2.5.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Afet Eğitime Yönelik Kazanım ve Açıklamaları

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı dördüncü sınıf düzeyi kazanımları incelendiğinde afet eğitimi ile ilişkilendirilebilecek iki kazanım olduğu görülmüştür. Kazanımlardan ilki ‘İnsanlar, Yerler ve Çevreler’ öğrenme alanında yer alan SB.4.3.2. numaralı ‘Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.’ kazanımıdır. Kazanımın açıklamasında acil toplanma yeri, sığınak ve çeşitli güvenli alanların kroki üzerinde gösterilmesi vurgulanmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi dördüncü sınıf düzeyinde afet eğitimi ile ilgili diğer kazanım ise SB.4.3.6. numaralı ‘Afet öncesi, sırası ve sonrasına yönelik gerekli hazırlıkları yapar.’ kazanımıdır. İlgili kazanım 2018 programında doğal afetlere hazırlık yapmayı hedeflerken açıklamasında öğrencinin yakın çevresinde meydana gelebilecek afetlere önem verilmesini ve afet acil durum çantası hazırlığı konularını içerdiği görülmüştür. 2023 programında ise bu kazanım genişletilerek revize edilmiştir. 2023 programında söz konusu kazanımın açıklamasında afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenlerin listelendiği afet ve acil durum aile planı hazırlanması, afet durumunda ailenin toplanacağı alanın ve haber verilecek kişilerin belirlenmesine yer verilmiş olduğu görülmektedir. Bunun yanında afet

ve acil durum çantası hazırlanması dikkat çekmektedir. Güncel programda önceki programda kullanılan doğal afet kavramı yerine afet kavramı kullanılarak kazanımın daha genişletildiği ve daha detaylandırılarak açıklandığı görülmektedir.

2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak okutulan Ferman Yayıncılık 4.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ise afetler ‘sosyal ve doğal çevremiz’ ünitesinde ‘Doğal Afetler’ konu başlığında yer verilmiştir. Doğal afetin tanımı yapılmış ve ülkemizde en çok görülen doğal afetlere örnekler verilerek sık görülen deprem, heyelan, sel, orman yangını, çığ afetlerinin tanımları yapılmış. Afetlerin en çok rastlandığı yerler, oluşum nedenleri, önleme çalışmaları anlatılmıştır. Doğal afetlerin verdiği zararları gösteren görsellerle konu desteklenmiştir. Afet öncesi çalışmalarından afet ve acil durum çantası hazırlamanın önemi ve çantada olması gerekenler anlatılmıştır. Örnek bir afet ve acil durum planı içerisinde afet öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler sıralanmıştır.

2018 yılında kabul edilen sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programları, 2023’te 2023-2024 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere revize edilerek güncellenmiştir. Yapılan değişiklikler incelendiğinde değişikliğin nedenlerinden biri olarak ülkemizde son yıllarda sıkça görülen afetler neden olarak gösterilebilir.

Hayat bilgisi programı için bu yapılan değişikliklerin kavramlar, kelimeler düzeyinde genel olarak kazanım ve açıklamalarında değişikliğe gidildiği söylenebilir. Nitekim programda değişiklik yapılan kazanım sayısı 6 olmuştur. Ayrıca önceki programdan farklı olarak ders kitabı oluşturulurken olması gereken forma sayısının alt sınırı belirtilmiştir. 2023 yılında sosyal bilgiler öğretim programının genel yapısı değişmediği gibi yalnızca bazı kazanım ifadelerinde değişiklik yapılmış, genel olarak 2018 öğretim programıyla bütüncül bir şekilde devam edilmesine karar verilmiştir (MEB, 2023b).

2.5.1.3. Fen Bilimleri Öğretim Programında Afet Eğitime Yönelik

Kazanım ve Açıklamaları

2018 Fen bilimleri dersi öğretim programı incelendiğinde afet eğitimi ile ilgili sadece üçüncü sınıf düzeyi Elektrikli Araçlar / Fiziksel Olaylar ünitesinde yer alan F.3.7.3.1. numaralı ‘Elektriğin güvenli kullanılmasına özen gösterir.’ kazanımının açıklamasında yer alan elektrik çarpması, arıza, yangın vb. tehlikelerin üzerinde durulmasından dolayı afet

eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Bunun dışında 2018 fen bilimleri dersi ğretim programı incelendiğinde afet eğitimi ile doğrudan ilgili içeriklerin beşinci sınıf düzeyinde verilmeye başlandığı görülmektedir. Afet eğitimi ile ilgili beşinci sınıfta yer verilen kazanımda ise afetlerden ‘yıkıcı doğa olayları’ olarak bahsedilmesi dikkat çekmektedir. Fen bilimleri dersi ğretim programları incelendiğinde 2013 yılı itibariyle afet eğitimi ile doğrudan ilgili kazanımlara ilkokul düzeyinde yer verilmediği ve giderek fen bilimleri dersi içinde afet eğitimi konusu ile ilgili kazanımların azaltıldığı söylenebilir.

2.6. Okul Afet Yönetim Sistemi

Afet ve Acil Durum Müdahale Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’nın yetki ve sorumluluk alanları arasında ilk olarak okulların afet ve acil durum planlarının olması, yaklaşık 18 milyon öğrencinin afeti en az zararla atlatması, eğitim öğretimin olabilecek en az arayla kaldığı yerden devam etmesinin yanında okulların ihtiyaç halinde güvenli birer sığınağa dönüştürülmesi sayılabilmektedir. Her okulda afet yönetiminden sorumlu bir komitenin kurulması okul bağlamında afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gereken çalışmaların, planlanması ve uygulanabilmesi için çok önemlidir. Bu komitenin görev ve sorumluluklarını kısaca sıralayacak olursak;

- Okul afet riski azaltma amacıyla okul gn planlamak, ğrenci kulübü kurmak ya da komitede olmayan öğretmenlere afete hazırlık konusunda eğitim vererek bireysel ve kurumsal hazırlığa dikkat çekmek,
- Okulun yapısal güvenliğinin belirlenmesini organize etmek
- Deprem, yangın gibi çeşitli afet durumları için farklı tahliye ve tatbikat planları oluşturup prova etmek
- Okulda karşılaşılabilecek beklenmedik acil durumların planlanıp gerekli tedbirlerin alınmasından sorumludur (MEB, 2019).

Komitenin söz konusu sorumluluklarını yerine getirirken en önem verilmesi gereken husus planların uygulamaya geçirildiğinden emin olunmasıdır. Diğer türlü verilen tüm emek ve çabalar kâğıt üzerinde kalacaktır. Okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan komiteye okulun yakınındaki mahalle muhtarı, itfaiye, karakol, sağlık uzmanı gibi topluluk üyelerinin de gerek duyulduğu takdirde komiteye destek vermesi sağlanmalıdır.

Tatbikatların komite tarafından düzenli olarak yönetilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca afet ve acil durum planlarının farklı durumlar ile çeşitlendirilerek eksikleri ve hataları giderilmesiyle her türlü zor duruma uygun hale getirilmelidir. Okulda yapılan tatbikatlar sayesinde binanın yapısına en uygun olacak tahliye yöntemi belirlenmeli ve düzenli tatbikatlarla uygulanmalı (MEB, 2019).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kiraz (2021) “Öğretmen adaylarının afet farkındalıklarının ve afet farkındalığı geliştirme içerikli etkinliklere yönelik görüşlerinin belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının afet farkındalıklarının ve tasarım temelli afet materyali oluşturma, afet senaryoları yazma ve afet bilinci eğitimleri alma gibi afet farkındalığı geliştirme içerikli etkinliklerin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden “yakınsayan paralel (eş zamanlı) desen” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için örnekleme 310 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bir devlet üniversitesinin fen bilgisi eğitimi programında öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayı nitel veriler için çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipinde “Öğretmen Adaylarına yönelik Afet Farkındalık Ölçeği”, materyal değerlendirme formu, yapılandırılmış görüşme formu, tasarım temelli afet materyalleri ve afet senaryoları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle afet eğitimlerinin afet bilinç düzeyini arttırdığı ve afet farkındalığı sağladığı, kadın öğretmen adaylarının tutumlarının ise erkek öğretmen adayların tutumlarından daha yüksek olduğu, afet eğitiminin öğretmen adaylarının afet bilincini arttırdığı ve bölüm ve genel not ortalaması yönünden anlamlı fark bulunmadığı görülmüştür.

Özgüven (2006) “İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin öğrencilerin bilgi düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada “Tek Grupla Ön Test-Son Test Modeli” kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Asil Nadir İlköğretim Okulu ve Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 105 altıncı

sınıf öğrencisi oluşturmıştır. Veriler araştırmacı tarafından öğrencilere verilen Temel Afet Bilinci Eğitimi'nden önce, eğitimden iki hafta ve iki ay sonra olmak üzere aynı anket ile üç kez toplanmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle öğrencilerin %72.4' ünün daha önce Temel Afet Bilinci Eğitimi almadıkları, verilen eğitim sonucunda öğrencilerin bilgi düzeyinde anlamlı bir artışın olduğu sonucuna varılmıştır.

Öcal (2007), “İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma” isimli çalışmasında öğretmen adaylarının deprem ve depremden korunma ile ilgili bilgi düzeylerini incelenmesini amaçlamıştır. Alan araştırması yöntemiyle yürütülen çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 143 sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği 4.sınıf öğrencisi oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ve deprem bilgi testi olmak üzere iki bölümden oluşan ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarından daha fazla bilgiye sahip oldukları, öğretmen adaylarının deprem hakkında temel bilgileri bildiklerini, depremden korunma konusunda teorik bilgilere sahip olduklarını, ülkemizin depremselliği ve deprem öncesinde yapılması gereken hazırlıklar konularında bilgi eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sarı (2016) “Türkiye’de afet eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde Türkiye’de uygulanmakta olan afet eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan çalışmada Çanakkale ilinin merkez ilçesinde görev yapan 238 ortaokul öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularından hareketle öğretmenlerin yaşları ve çalışma yılları arttıkça afet eğitimi alma durumlarının arttığı ve öğretmenlerin MEB müfredatındaki afetler ile ilgili konuları ve üniteleri yetersiz buldukları sonuçlarına varılmıştır.

Sözcü (2019) “Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi” isimli doktora tezinde sosyal bilgiler, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerini belirlemek, doğal afet okuryazarlığını oluşturan bileşenler üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi ile seçilen Türkiye’nin 8 farklı üniversitesindeki 1218 sosyal bilgiler,

fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler kişisel bilgiler formu, davranış ölçeği, duyuşsal eğilimler ölçeği ve bilgi testi olmak üzere dört bölümden oluşan “Doğal Afet Okuryazarlığı Anketi” yardımıyla toplanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının genel doğal afet okuryazarlıkları, doğal afetlere karşı duyuşsal eğilimleri kısmen yüksek düzeydeyken doğal afet bilgileri ve davranışlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim görülen bölüm, üniversite, akademik ortalama ve anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlıkları üzerinde anlamlı bir farka neden olduğu görülmüştür.

Dikmenli ve Yakar (2019), “Öğretmen Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının afet bilinci algılarının düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi sınıf, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve ilköğretim matematik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören 748 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen 4 alt boyut ve 36 maddeden oluşan “Afet Bilinci Algı Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle, öğretmen adaylarının afet bilinci algılarının orta düzeyde olduğu, afet deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının afet deneyimi yaşamayan öğretmen adaylarına göre afet bilinci algılarının daha yüksek düzeyde olduğu, son sınıf öğrencilerinin, birinci sınıfa devam eden öğrencilere göre daha yüksek afet bilinci algılarının olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2013) “Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma” isimli çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı 4.sınıf öğrencilerinden daha önce deprem yaşamış olan 10 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yardımıyla veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının olası bir depreme hazırlık yapmadıkları ve okulda meydana gelebilecek bir depremde liderlik etmeyi bilmedikleri tespit edilmiştir.

İnal, Kaya ve Altıntaş (2018) “Türkiye’de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi” isimli çalışmalarında Türkiye’deki ilk ve orta öğretimin afet eğitimi bakımından mevcut durumu ve uluslararası ölçütler ile değerlendirilmesini

amaçlamışlardır. İki aşamadan oluşan bu çalışmanın ilk aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarındaki ders içerikleri, yer verilen ünitelerdeki afet, afet türleri ve iklim değişikliği ile ilgili konular açısından incelenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, öğretim programındaki mevcut durumun Birleşmiş Milletlerin Uluslararası Risk Azaltımı Stratejisi (UNISDR) tarafından “gelişmekte olan ülkelerin eğitim müfredatlarının afet eğitimi açısından değerlendirilmesinde kullanması gereken sorular” yardımıyla tartışılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre örgün eğitim düzeyinde sadece deprem odaklı ve doğal afetlere yönelik bir bakış açısı kazandırıldığı, eğitim müfredatının UNISDR tarafından gelişmekte olan ülkeler için beklenen eğitim müfredatı açısından yetersiz olduğu belirtilmiştir.

Tekin ve Dikmenli (2021) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı ve Deprem Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algı düzeyleri, deprem bilgi düzeyleri ve afet bilinci algı düzeyi ile deprem bilgisi arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeline göre yapılan araştırmanın örneklem grubunu Ahi Evran Üniversitesi ve Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 552 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Veriler Afet Bilinci Algı Ölçeği ve Deprem Bilgisi Başarı Testi yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle sınıf öğretmeni adaylarının deprem bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu, yüksek düzeyde afet eğitimi bilinç algısına, afet öncesi bilinç algısına, yanlış afet bilinç algısına ve genel afet bilinci algısına, orta düzeyde ise afet sonrası bilinç algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının deprem bilgisi ile afet bilinci arasında pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Karakuş (2013) “Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi” isimli çalışmada depremi yaşamış 16-17 yaşlarında olan öğrenciler ile depremi yaşamamış aynı yaşlardaki öğrencilerin, deprem algılarının belirlenmesi ve bu algıların farklılığının ortaya konulmasını amaçlamıştır. Olgu bilim deseni biçiminde yürütülen bu çalışmanın örneklemini Ankara’da yaşayan 12. Sınıf 52 öğrenci ve depremi yaşamış Düzce şehir merkezinde yaşayan 12. sınıf 65 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre depremi yaşamış öğrenciler ile depremi yaşamamış olan öğrencilerin deprem algılarındaki en büyük farkın ‘hayal edilen dini inanış’ kategorisinde ve ‘eğitim ortamı’ kategorisinde ortaya çıktığı görülmüştür.

Şimşek (2007) “Children’s ideas about earthquakes” isimli çalışmasında anaokulu 1, 2, 6 ve 8. sınıf öğrencilerinin deprem ve depremden korunma yolları hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme kullanılan çalışmada örneklem grubunu 16’sı depremi hissetmiş olan 40 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre depremin nedenleri konusunda çok az öğrencinin gerçekçi yanıtlar verebildiği ve öğrencilerin depremin nedenlerini tam ve bilimsel olarak açıklayamadığı görülmüştür.

Kırıkkaya, Ünver ve Çakın (2011) “İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmalarında, Kocaeli ilindeki okullardan rastgele seçilen 80 fen ve teknoloji öğretmeni ile çalışmışlardır. Öğretmenlere ilköğretim Fen ve Teknoloji Programında yer alan afet eğitimi konusundaki içeriklerin önemi ve gerçekleştirme düzeyleri, afet eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin nedenleri ve olması gereken afet eğitiminin özelliklerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan likert tipi ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, genel olarak öğretmenlerin afet eğitimi ile ilgili programı önemli bulmalarına rağmen gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kazanımları daha önemli buldukları, kazanımları daha çok gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Özkazanç ve Yüksel (2015) “Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students” isimli çalışmalarında, yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin afet farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın verileri Gazi Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Şehir ve Bölge Planlama öğrencilerinden anket yardımıyla toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin %55,1’inin bir veya daha fazla afet olayı yaşadığı belirtilerek bu öğrencilerin %84,5’inin temel afet eğitimi almadığına dikkat çekilmiştir. Öğrenciler tarafından afet ve acil durumlarla ilgili yetkili kurum ve kuruluşların tanınma oranı %26,2 iken Türkiye Afet Müdahale Planı’nın bilinirlik oranı %0,5 olarak belirlenmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, afet eğitimi konusunda sınıf öğretmenlerinin yanı sıra fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları ile çalışıldığı görülmektedir. Çalışmaların bu branşlar üzerinde yoğunlaşması afet eğitimi konulu içeriklerin bu derslerin ortak konusu olması ile açıklanabilir. Araştırmalarda afet çeşitleri arasından en fazla depreme odaklanıldığı söylenebilir. Türkiye’de en sık görülen afetlerden

birinin deprem olması bu konuda yapıların çalışmaların fazla olmasını açıklamaktadır. Yapılan araştırmalarda genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının afet bilincinin orta düzeyde olduğu, afet eğitime yönelik bilgi eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların öğretim programlarının afet eğitimi konusunda eksiklikleri olduğu yönünde düşündükleri görülmektedir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yeon, Chung ve Im (2020) tarafından yapılan çalışmada yakın zamanda afet yaşayan ortaokul ve lise öğrencilerinde afet deneyimi ile afet eğitiminin ilişkisi incelenmiştir. Pohang’da meydana gelen deprem sonrası Ulsan Ulusal Bilim ve Teknoloji Enstitüsü’nde okul deprem felaketi eğitim programı yürütülürken öğrencilere anketler de uygulanmıştır. Yapılan anketler sonucu öğrencilerin 2017’de deneyimlediği 5,4 büyüklüğündeki Pohang depremi deneyimleri bilişsel ve duygusal tepkiler olarak analiz edildi. Aktif duygusal tepkiler olarak şaşkınlık ve korku hissedilen öğrencilerin, eğitim durumları daha etkili olurken, öfke ve üzüntü gibi duygusal tepkilerin eğitimin verimini olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür.

Sakurai, Sato ve Murayama (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2011 Büyük Doğu Japonya Depremi ve Tsunami felaketi sonrasında tsunamiden etkilenen bir ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerine afet eğitim programı uygulanarak bu programın öğrenciler üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre uygulanan programın öğrencilerin afete hazırlık ve zarar azaltma davranışları yönünde etkisiz olduğunu ancak topluluğa uzun vadede katkıda bulunma istediklerini ortaya koymuştur.

Zhu ve Zhang (2017) çalışmalarında Çin’in farklı bölgelerindeki öğrenci ve öğretmenlerin okul tabanlı afet eğitime yönelik tutumlarını, kazanımlarını ve beklentilerini belirlemek amacıyla anket çalışması yapmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin afet eğitimi için özel müfredat ve kitaplar hazırlanmasının ve afetlerle başa çıkma yeteneği ve farkındalığının geliştirilmesi için okul tabanlı afet eğitiminin gerektiğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin %18’i okullarında afet dersi açılmadığını veya bu konuda net olunmadığı belirtilmiştir.

Chadderton (2015) çalışmasında Alman Federal Sivil Savunma ve Afet Yardım Dairesi ve Federal Teknik Yardım Ajansı'ndan alınan röportaj verileri, arşiv verileri, web siteleri ve tanıtım materyalleri ve ilgili akademik literatürden yararlanarak Almanya'daki afet eğitimi ve hazırlığını yaşam boyu eğitim kapsamında incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre Almanya'daki afet eğitimi politikaları eksik bulunarak afet eğitime yönelik faydalanılan içeriklerin halkın her kesimine ulaştırılması gerektiği belirtilmiştir.

Cvetkovic ve Stanisic (2015) çalışmalarında doğal afetler hakkındaki bilgi ve algılarıyla ilişkili demografik ve çevresel faktörleri belirlemek amacıyla Belgrad'da öğrenim gören lise öğrencileri ile görüşmeler yapmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin ailede ve okulda gördükleri eğitimin afet bilgilerini etkilemediğini ancak afet algılarını etkilediği görülmüştür. Afet bilgisini etkileyen faktörler için ise cinsiyet, okul başarısı ve ebeveynlerin eğitimi olduğu görülmüştür.

Hayashi (2014) çalışmasında Java Adası'ndaki Merapi yanardağı bölgesinde özel olarak seçilmiş 24 ilkokulda 548 öğrenci ve 191 öğretmen ile afet önleme eğitimi müfredatının uygulanmasının öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına ve öğretmenlerin performansına etkisini anket yardımı ile açıklamayı amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin doğal afetler ve önleme konusundaki bilgi, tutum ve davranışlarına yönelik sorunları ya da kafa karışıklıkları olduğunu göstermiştir. Bu durumun olası nedenlerine ders kitaplarına ve resimlere dayanan afet önleme öğretimi uygulamalarının etkisiz olması gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin afet önleme öğretimi ile ilgili bilgi ve beceri eksikliğine sahip olduklarını da ortaya koymuştur.

Izadkhah ve Hosseini (2005) tarafından yapılan çalışmada gelişmekte olan ülkelerde afet programlarının dayanağı olarak farkındalığa dikkat çekilerek çocuklara yönelik deprem eğitimleri ele alınmıştır. Çalışmada gelişmekte olan farklı ülkelerde uygulanan çocuklara yönelik afete karşı bilinçlendirme amaçlanan eğitim kampanyaları incelenmiştir. Sonuç olarak bu eğitimlerin genel olarak acil durum ve afet zamanlarında dayanımlarını ve afet veya acil durumlar sonrası toparlanmalarını sağlayarak toplumun dayanıklılığını güçlendirdiği ortaya koyulmuştur.

Tuladhar, Yatabe, Dahal ve Bhandary (2013) çalışmalarında Nepal'deki mevcut afet riski azaltma eğitim programlarının faydalarını araştırmayı amaçlamışlardır. 124 öğrenci ile yapılan görüşmelerde afet bilgisi, afete hazırlık, afet farkındalığı, afete uyum, afet risk algısına ilişkin çeşitli sorular sorulmuştur. Araştırmanın bulguları arasında Nepal'de afet

eğitimi için yapılan faaliyetlerin yeterli olmadığı ve en bk zorluğun bireysel düzeyde yöntemlerin uygulanması olduğu yer almaktadır.

Ronan ve Johnston (2001) yaptıkları çalışmada gençlere yönelik tehlike eğitimi programlarının ocuk ve ailelerin gelecekteki çeşitli tehlikelere karşı dayanıklılığını artırmaya yardımcı olmadaki rolünü incelemişlerdir. Genel olarak araştırmanın bulguları, gençlere yönelik tehlike eğitim programlarının, toplulukların tehlikeli bk olayların etkilerine karşı dayanıklılıklarını artırabilecekleri bir yol olduğu fikrini desteklemektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, afet eğitimi ile ilgili öğretmenlere ek olarak öğrencilerin de araştırmalara katılım gösterdiği görülmektedir. Genel olarak öğrencilere verilen afet eğitimlerinin toplum üzerindeki etkileri, ğretmen ve öğrencilerin afete yönelik bilgi ve becerileri, çeşitli afet eğitim programlarının değerlendirilmesi gibi konular çalışılmıştır. Genel olarak ğretmen ve öğrencilerin afet konusunda eksiklikleri olduğu, değerlendirilen afet eğitim programlarının yeterli bulunmadığı, katılımcılara verilen afet eğitimlerinin toplum üzerinde olumlu etkileri olmasının beklenildiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıklarının belirlenmesi ile beraber ilkokulda verilen afet eğitimi hakkındaki görüşleri inceleneceğinden karma modeldir. Karma modelin tercih edilme nedenlerinden genel olarak bahsedildiğinde araştırmanın hem nicel hem nitel verileri olması, araştırma problemi ile ilgili daha bütünsel bir çerçeveye ihtiyaç duyulması olarak sıralanabilir (Creswell'den aktaran Eğmir, 2019). Ayrıca karma modelde hem nicel hem de nitel veriler kullanıldığından daha derinlemesine bir veri analizi yapılabilmektedir.

Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden “yakınsayan paralel (eş zamanlı) desen” kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende nitel ve nicel veriler eş zamanlarda toplanır, analizleri ayrı ayrı yapılır ve elde edilen bulgular tüm verilerin yorumlanması esnasında birleştirir. Bu desende her iki veri formu da eşit şekilde vurgulanır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları ile veri toplama süreci eş zamanlı olarak gerçekleştirildiğinden nicel ve nitel süreç için farklı örneklem ve çalışma grubu belirlenmiştir. Örneklem grubu ve çalışma grubu ile alakalı açıklamalar aşağıda iki başlık altında verilmiştir.

3.2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın katılımcıları Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinden seçilmiştir. Araştırmanın nicel kısmında Gaziantep İli Şahinbey ilçesindeki 135 devlet ilkokulunda görev yapan 2814 sınıf öğretmeni evren olarak belirlenmiştir. Evrende yer alan sınıf öğretmenleri arasından oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 350 sınıf öğretmeni araştırmanın nicel kısmının örneklemini oluşturmaktadır. Küme örnekleme yönteminde geçici örneklem unsuru olarak kümeler, örnekleme birimlerini kapsar, ancak kümenin tüm birimleri örnekleme seçilmez. Bu teknikte önce bireylerin içinde yer aldıkları kümeler, diğer bir deyişle gruplar, basit seçkisiz, sistematik ya da tabakalı örnekleme yollarından biri kullanılarak seçilir. Daha sonra ise örnekleme giren kümeler içinden belirli sayıda birey yine basit, seçkisiz ya da tabakalı örnekleme yollarından biri ile seçilerek örneklem oluşturulmuş olur (Neuman' dan aktaran, Gönç Şavran, 2013). Küme örnekleme tekniği, özellikle evreni oluşturan tüm bireylerin listelenememesine rağmen evrenin kendiliğinden alt gruplara ayrılmış olduğu ve bu alt gruplardaki bireylerin listelenebildiği durumlarda son derece kullanışlıdır (Earl'dan aktaran, Gönç Şavran, 2013).

Çalışmada evreni oluşturan sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı 135 ilkokulun her biri bir küme kabul edilmiştir. İlk olarak kümelerin arasında basit seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile seçim yapılarak 14 okul seçilmiştir. Daha sonra her okuldan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 25 öğretmen olmak üzere toplam 350 sınıf öğretmeni örnekleme dahil edilmiştir. Okullara ulaşılama vb. durumlarına önlem olarak örneklem olarak hedeflenen okul sayısından bir tane fazla okul seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için Sekeran'ın (1992) tablosundan faydalanılmıştır. Belirli evrenler için kabul edilebilir örneklem büyüklüklerini gösteren tabloda; 2800 kişilik evren için 338 örneklem, 3000 kişilik evren için 341 örneklem belirlenmiştir (Sekeran'dan aktaran, Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2005). Nicel örneklem grubunda yer alan katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Nicel Örneklem Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Değişkenler		n	%	
Nicel Örneklem Grubu	Cinsiyet	Kadın	212	60,6
		Erkek	138	39,4
		Toplam	350	100
	Yaş	30 yaş altı	102	29,1
		30-34	67	19,1
		35-39	65	18,6
		40 yaş ve üstü	116	33,1
		Toplam	350	100
	Mesleki Kıdem	1-5	120	34,3
		6-10	55	15,7
		11-15	53	15,1
		16 ve daha fazla	122	34,9
		Toplam	350	100
	Öğrenim Durumu	Lisans	312	89,1
		Yüksek lisans	38	10,9
		Toplam	350	100
	Afet Deneyimi	Yaşadım	328	93,7
		Yaşamadım	22	6,3
		Toplam	350	100

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde nicel örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin %60,6'sının kadın (n=212), %39,4'ünün erkek (n=138); %29,1'inin 30 yaş altı (n=102), %19,1'inin 30-34 yaş aralığında (n=67), %18,6'sının 35-39 yaş aralığında (n=65), %33,1'inin 40 yaş ve üstü yaş aralığında (n=116); %34,3'ünün 1-5 yıl arasında (n=120), %15,7'sinin 6-10 yıl arasında (n=55), %15,1'inin 11-15 yıl arasında (n=53); %34,9'unun mesleki kıdeminin 16 yıl ve daha fazla (n=122); %89,1'inin lisans (n=312), %10,9'unun yüksek lisans mezunu (n=38); %93,7'sinin afet deneyimi yaşadığı (n=328), %6,3'ünün afet deneyimi yaşamadığı (n=22) anlaşılmaktadır.

3.2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel kısmı için Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 15 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu yöntemde araştırmacının araştırmanın amacına uygun olarak belirlediği ölçüt veya ölçütleri sağlayan katılımcılar örneklem olarak belirlenir. Bu çalışmada örnekleme dâhil edilecek olan sınıf öğretmenlerinin afet yaşamış olmaları örnekleme için bir ölçüt olarak

belirlenmiştir. Bu ölçüt, afet yaşamış sınıf öğretmenlerinin afet farkındalığı ile ilgili daha kapsamlı cevaplar verebilmeleri öngörüsü ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemindeki en temel nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır. Aynı zamanda bu örnekleme yöntemi standart anketlerdeki durumları belirlemede de yarar sağlar (Patton'dan aktaran, Yazar & Keskin, 2020). Nitel örneklem grubunda yer alan katılımcılara ait demografik veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	9	60
	Erkek	6	40
	Toplam	15	100
Mesleki Kıdem	10 yıl altı	4	26,7
	10-19	7	46,6
	20 ve üstü	4	26,7
	Toplam	15	100
Afet Yaşama Durumu	Yaşadım	15	100
	Toplam	15	100
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	15	100
	Toplam	15	100
Mezun Olunan Üniversite	Hatay Mustafa Kemal	3	20
	19 Mayıs	2	13,3
	Gazi	2	13,3
	Pamukkale	2	13,3
	Ankara	2	13,3
	Dicle	1	6,7
	İnönü	1	6,7
	Karadeniz Teknik	1	6,7
	Kilis 7 Aralık	1	6,7
	Toplam	15	100

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %60'ının kadın (n=9), %40'ının erkek (n=6); %26,7'sinin 10 yıl altı (n=4), %46,6'sının 10-19 yıl arasında (n=7), %26,7'sinin 20 ve üstü (n=4); %20'sinin Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nden (n=3), %13,3'ünün Samsun 19 Mayıs Üniversitesi'nden (n=2), %13,3'ünün Gazi Üniversitesi'nden (n=2), %13,3'ünün Pamukkale Üniversitesi'nden (n=2), %13,3'ünün Ankara Üniversitesi'nden (n=2), %6,7'sinin Dicle Üniversitesi'nden (n=1), %6,7'sinin İnönü Üniversitesi'nden (n=1), %6,7'sinin Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden (n=1), %6,7'sinin ise Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nden (n=1) mezun olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları ile veri toplama süreci eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel süreç ölçek, nitel süreç ise yapılandırılmamış görüşme formu aracılığı yürütülmüştür. İlgili veri toplama araçları ile alakalı açıklamalar aşağıda iki başlık altında verilmiştir.

3.4.1. Afet Farkındalık Ölçeği

Çalışmanın nicel kısmı için verilerin toplanması amacıyla Kiraz'ın (2021) hazırlamış olduğu öğretmen ve öğretmen adaylarının afet farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan, 5'li likert tipinde ölçek olan "Afet Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. 36 maddeden oluşan ölçekteki derecelmeler; "1" Hiç Katılmıyorum, ile "2" Katılmıyorum, "3" Kararsızım, "4" Katılıyorum ve "5" Tamamen Katılıyorum şeklinde değerlendirilen ölçekte yapılan analizler doğrultusunda ölçeğin afet bilinci, afet kaygısı ve afet riski olmak üzere 3 faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alpha değerinin genel olarak 0.81 olduğu; afet bilinci faktörü için 0.83, afet kaygısı faktörü için 0.68, afet riski faktörü için ise 0.66 olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada ölçeğin Cronbach alpha değerinin genel olarak 0.88 olduğu; afet bilinci faktörü için 0.84, afet kaygısı faktörü için 0.85, afet riski faktörü için ise 0.62 olduğu görülmüştür. Elde edilen Cronbach alpha değerleri "0,60" tan büyük olması nedeni ile yapılan araştırmada kullanılan afet farkındalık ölçeğinin güvenilir olduğu (Kalaycı, 2017) kabul edilmiştir.

3.4.2. Yapılandırılmamış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel süreci geliştirilen yapılandırılmamış görüşme formu ile yürütülmüştür. Görüşme formu, araştırma soruları ve alanyazındaki bilgiler doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanarak, uzmanların görüşüne sunulduktan sonra uygun hale getirilmiştir. Görüşme formunda aşağıda yer alan sorular yer almaktadır:

1. "Afet eğitimi nasıl tanımlarsınız? Sizin bu tanımda en önemli gördüğünüz kısım nedir? Neden?
2. Afet eğitimi sizce hangi öğretim kademesinden itibaren başlamalıdır? Neden?
3. Afet eğitimi ile ilgili hangi faaliyetlere katıldınız? Bu faaliyetleri kapsam, sıklık, uygulama yöntemi vb. açıdan yeterliliğini nasıl değerlendirirsiniz?

4. Okul afet planı hakkında ne biliyorsunuz?
 - a. Bu planların gerekliliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?
 - b. Sizin bu planlardaki görevleriniz neler?
 - c. Siz bu görevleri yerine getirme noktasında yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
5. İlkokulda afet eğitiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
6. Sizce ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında hangi yöntem ve teknikler kullanılmalı? Neden?
7. İlkokulda afet eğitime yönelik öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istediğiniz durumlar var mıdır? Mevcut haliyle öğretim programlarının afet eğitime yönelik yeterliliğini nasıl değerlendirirsiniz?

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin belirlenmesinde afet farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçek hakkında ilk aşamada uygulamaya yönelik izinler alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra araştırmanın yapıldığı Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesindeki ilkokullara yüz yüze teslim edilmek üzere ölçek dağıtılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek 36 maddeden oluşmaktadır. Yaklaşık 20 dakikalık bir süre maddelerin cevaplanması için uygun görülmüştür. Dağıtılan 600 ölçekten 375'ine sınıf öğretmenleri dönüt vermiştir. Dönüt verilen 375 ölçeğin 25'i eksik, hatalı, cevapların büyük çoğunluğunu eksik bırakma, aynı cevapları işaretleme gibi nedenlerden dolayı araştırma dışında tutulmuştur. Geriye kalan 350 ölçek ile araştırmanın nicel veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasında hazırlanan yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinden sonra gerekli yasal izinler alınmıştır. Alınan izinlerden sonra görüşme verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veriler okulların ve öğretmenlerin belirlenmesinin ardından nicel verilerle birlikte eş zamanlı toplanmıştır.

Nitel veriler yaklaşık 30-40 dakika süren görüşme periyotları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bireysel olarak soruları cevaplamışlardır. Görüşme formu uygulanırken katılımcılardan 11'inin görüşmesi izin alınarak ses kaydı alınmış, 4'ünün

görüşmesi katılımcılar izin vermediği için görüşme notları tutularak kayıt altına alınmıştır. Görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Görüşme Takvimi

Katılımcı Kodu	Tarih	Gün	Süre (dk)	Görüşme Yapılan Mekan
Ö1	16.04.2024	Salı	30	Öğretmenler odası
Ö2	16.04.2024	Salı	34	Boş sınıf
Ö3	17.04.2024	Çarşamba	35	Laboratuvar
Ö4	17.04.2024	Çarşamba	30	Okul bahçesi
Ö5	17.04.2024	Çarşamba	28	Laboratuvar
Ö6	18.04.2024	Perşembe	35	Kütüphane
Ö7	18.04.2024	Perşembe	40	Okul bahçesi
Ö8	18.04.2024	Perşembe	33	Boş sınıf
Ö9	24.04.2024	Çarşamba	32	Öğretmenler odası
Ö10	24.04.2024	Çarşamba	31	Öğretmenler odası
Ö11	29.04.2024	Pazartesi	26	Kütüphane
Ö12	29.04.2024	Pazartesi	42	Boş sınıf
Ö13	29.04.2024	Pazartesi	40	Kütüphane
Ö14	30.04.2024	Salı	30	Boş sınıf
Ö15	30.04.2024	Salı	35	Boş sınıf

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları ile toplanan verilerin analiz süreçlerinde tercih edilen yöntem ve teknikler aşağıda iki başlık altında verilmiştir.

3.2.1. Nicel Verilerin Analizi

Analiz sürecini başlatmadan önce ilk aşamada afet farkındalık ölçeği ile toplanan verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin kullanılması gerektiğini kararlaştırmak için verilerin normal dağılım durumları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 350 sınıf öğretmeninden toplanan verilerin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin hesaplanması gerektiğinden (Gürbüz & Şahin, 2017), basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Afet Farkındalık Ölçeği Verilerinin Normal Dağılım Verileri

Boyutlar	n	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Afet Bilinci	350	-,779	1,076
Afet Kaygısı	350	,349	,146
Afet Riski	350	-,058	-,357
Genel	350	,118	-,282

Tablo 4 incelendiğinde afet farkındalık ölçeğinin skewness ve kurtosis değerleri George ve Mallery'e (2010) göre " ± 2 " aralığında olması, Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre " $\pm 1,5$ " aralığında olması verilerin normal dağılım şartlarını yerine getirdiği şeklinde kabul edilmiştir. Bu veriler göz önünde bulundurularak afet farkındalık ölçeği verileri betimleyici istatistiksel yöntemlerin yanında Bağımsız Gruplar t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi'nden (ANOVA) yararlanılarak analiz edilmiştir. Yararlanılan testlerin araştırmanın alt problemlerine göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırmanın Alt Amaçlarına Göre Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Alt Amaçlar	Veri Analiz Teknikleri
Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri nasıldır?	Aritmetik Ortalama Standart Sapma
Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri cinsiyete göre nasıl farklılaşmaktadır?	
Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri öğrenim durumuna göre nasıl farklılaşmaktadır?	Bağımsız Örneklem t-Testi
Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri afet deneyimi yaşama durumuna göre nasıl farklılaşmaktadır?	
Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri yaşa göre nasıl farklılaşmaktadır?	
Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri mesleki kідeme göre nasıl farklılaşmaktadır?	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıklarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları yapılmıştır. Aritmetik ortalama hesaplanırken Tablo 6'da yer alan puan aralıkları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Tablo 6

Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralıkları

Aralıklar	Afet Farkındalık Ölçeği
1,00-1,79	Hiç Katılmıyorum
1,80-2,59	Katılmıyorum
2,60-3,39	Kararsızım
3,40-4,19	Katılıyorum
4,20-5,00	Tamamen Katılıyorum

3.2.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel aşamasında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. Görüşmelerde veri toplama yöntem ve teknikleri ile elde edilen verileri düzenlemek, kategorileştirerek, temaları keşfetmek, incelenen sosyal gerçekliğin derinliklerinde bekleyen gizil bilgiyi gün yüzüne çıkararak sonuçta tüm bu süreci rapora aktarabilmek için nitel veri analizinin yapılması uygun görülmüştür (Özdemir, 2010). İçerik analizi kapsamında sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan kodlar, kodlardan da temalar oluşturulmuştur.

Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmenleri ile görüşme takvimine uygun olarak gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde kullanılan içerik analizi daha çok yazılı verilerin analiz edilmesinde kullanılan tümdengelimci bir yöntemdir. Bundan dolayı ilk aşamada görüşme yapılan sınıf öğretmenin görüşme kayıtları metne dönüştürülmüştür. Metinlerin kontrolü görüşme kayıtlarının tekrarlı dinlemeleri ile sağlanmıştır. Görüşme kayıtları metne çevrilirken katılımcı sınıf öğretmenin söyledikleri her şey söylendiği şekilde ve her görüşmede araştırmacı-katılımcı sıralaması şeklinde metne aktarılmıştır. Görüşme metinleri bilgisayar ortamında Microsoft Word programı yardımı ile kayıt altına alınmıştır.

Veriler analiz için hazırlandıktan sonra, kodlama işlemine başlanmıştır. Görüşüne başvurulmuş sınıf öğretmenlerine Ö1, Ö2, Ö3...Ö15 gibi kodlar verilmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından aynı değerlendirici ön yargısını ortadan kaldırmak için, araştırma sonunda elde edilen içerik analizi sonuçlarının yanında, görüşme dökümlerinin başka bir uzman tarafından da incelenmesi ve analiz edilmesi sağlanmıştır. Araştırma sonunda araştırmacı ve uzman görüşme dökümlerine göre kodlamalar yapmıştır.

Verilerin analizi aşamasında Creswell (2009) ve Schreier (2012) tarafından ifade edilen veri analizi aşamaları temel alınmıştır:

- 1- Verilerin analiz öncesi hazır hale getirilmesi,
- 2- Kodlama şemasının oluşturulması,
- 3- Verilerin kodlanarak ilişkili temaların tespit edilmesi,
- 4- Kodlama şemasının denenmesi,
- 5- Gereken revizelerin yapılması,
- 6- Oluşturulan temaların yorumlanması.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri nasıldır?” alt amacı doğrultusunda hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Afet Farkındalıkları Düzeyine Ait Betimsel İstatistikî Veriler

Boyutlar	n	Ort.	SS
Afet Bilinci	350	4,28	,406
Afet Kaygısı	350	2,90	,799
Afet Riski	350	3,75	,684
Genel	350	3,88	,403

Tablo 7’de öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda “Tamamen Katılıyorum; $\bar{X}$ =4,28; SS=,406”; “Afet Kaygısı” alt boyutunda “Kararsızım; $\bar{X}$ =2,90; SS=,799”; “Afet Riski” alt boyutunda “Katılıyorum; $\bar{X}$ =3,75; SS=,684”, afet farkındalık ölçeğinin maddelerinin toplamından elde edilen genel ortalamanın ise “Katılıyorum; $\bar{X}$ =3,88; SS=,403” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde ortalamalar bağlamında sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin afet kaygısı alt boyutunda en düşük, afet bilinci alt boyutunda en yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri cinsiyete göre nasıl farklılaşmaktadır?” alt amacı doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyet Değişkenine Göre Afet Farkındalık Düzeyi T-Testi Verileri

Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort.	SS	sd	t	p
Afet Bilinci	Kadın	212	4,27	,362	348	-,707	,48
	Erkek	138	4,30	,466			
Afet Kaygısı	Kadın	212	2,72	,816		-5,505	,00
	Erkek	138	3,18	,686			
Afet Riski	Kadın	212	3,71	,679		-1,435	,15
	Erkek	138	3,82	,690			
Genel	Kadın	212	3,84	,395		-2,083	,03
	Erkek	138	3,93	,410			

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-,707$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Bilinci” alt boyutunda erkek öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (4,30) kadın öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (4,27) yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu ($t_{(348)}=-5,505$; $p<,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Kaygısı” alt boyutunda erkek öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (3,18) kadın öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (2,72) yüksek olması nedeni ile belirlenen anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin birbirine benzemediği söylenebilir. Ayrıca cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-1,435$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Riski” alt boyutunda erkek öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (3,82) kadın öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (3,71) yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu ($t_{(348)}=2,083$; $p<,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde erkek öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (3,93) kadın öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (3,84) yüksek olması nedeni ile belirlenen anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olduğu belirlenmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri yaşa göre nasıl farklılaşmaktadır?” alt amacı doğrultusunda yapılan ANOVA testine ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Yaş Değişkenine Göre Afet Farkındalık Düzeyi Anova Verileri

Boyutlar	Yaş Aralığı	n	Ort	SS	F	p
Afet Bilinci	1. 30 yaş altı	102	4,31	,411	,324	,80
	2. 30-34	67	4,28	,417		
	3. 35-39	65	4,26	,347		
	4. 40 yaş ve üstü	116	4,26	,428		
	Toplam	350	4,28	,406		
Afet Kaygısı	1. 30 yaş altı	102	3,01	,920	1,324	,25
	2. 30-34	67	2,79	,802		
	3. 35-39	65	2,81	,588		
	4. 40 yaş ve üstü	116	2,91	,781		

	Toplam	350	2,90	,799		
	1. 30 yaş altı	102	3,84	,693		
	2. 30-34	67	3,75	,733		
Afet Riski	3. 35-39	65	3,69	,594	,861	,46
	4. 40 yaş ve üstü	116	3,72	,696		
	Toplam	350	3,75	,684		
	1. 30 yaş altı	102	3,93	,454		
	2. 30-34	67	3,85	,387		
Genel	3. 35-39	65	3,86	,320	,899	,44
	4. 40 yaş ve üstü	116	3,86	,406		
	Toplam	350	3,88	,403		

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(3; 349)}=,324$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Bilinci” alt boyutunda 35 yaş üstü sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin aynı olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalamanın 30 yaş altı (4,31) sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre hangi yaşta olursa olsunlar sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşın sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(3; 349)}=1,324$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Kaygısı” alt boyutunda 30 yaş altındaki sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. En düşük ortalamanın 30-34 yaş aralığında (2,79) sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre hangi yaşta olursa olsunlar sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşın sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(3; 349)}=,861$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Riski” alt boyutunda en yüksek ortalamanın 30 yaş altı (3,84) sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre hangi yaşta olursa olsunlar sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşın sınıf

öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(3; 349)}=,899$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde 30 yaş üstü sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. En yüksek ortalamanın 30 yaş altı (3,93) sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre hangi yaşta olursa olsunlar sınıf öğretmenlerinin “afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşın sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri mesleki kıdeme göre nasıl farklılaşmaktadır?” alt amacı doğrultusunda yapılan ANOVA testine ait bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Afet Farkındalık Düzeyi ANOVA Verileri

Boyutlar	Kıdem Yılı	n	Ort	SS	F	p
Afet Bilinci	1. 1-5	120	4,32	,406	1,981	,11
	2. 6-10	55	4,21	,431		
	3. 11-15	51	4,36	,362		
	4. 16 ve daha fazla	124	4,23	,404		
	Toplam	350	4,28	,406		
Afet Kaygısı	1. 1-5	120	3,03	,906	1,701	,16
	2. 6-10	55	2,82	,823		
	3. 11-15	51	2,83	,758		
	4. 16 ve daha fazla	124	2,84	,680		
	Toplam	350	2,90	,799		
Afet Riski	1. 1-5	120	3,87	,708	1,922	,12
	2. 6-10	55	3,64	,696		
	3. 11-15	51	3,77	,678		
	4. 16 ve daha fazla	124	3,69	,649		
	Toplam	350	3,75	,684		
Genel	1. 1-5	120	3,94	,449	2,420	,06
	2. 6-10	55	3,81	,390		
	3. 11-15	51	3,93	,360		
	4. 16 ve daha fazla	124	3,82	,367		
	Toplam	350	3,88	,403		

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(3; 349)}=1,981$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Bilinci” alt boyutunda en yüksek ortalamanın 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan (4,36) sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri mesleki açıdan hangi kıdemde olursa olsunlar “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(3; 349)}=1,701$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Kaygısı” alt boyutunda en yüksek ortalamanın 1-5 yıl arası mesleki kıdemi (3,03) sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri mesleki açıdan hangi kıdemde olursa olsunlar “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(3; 349)}=1,922$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Riski” alt boyutunda en yüksek ortalamanın 1-5 yıl arası mesleki kıdemi (3,87) sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri mesleki açıdan hangi kıdemde olursa olsunlar “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(3; 349)}=2,420$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde en yüksek ortalamanın 1-5 yıl arası mesleki kıdemi (3,94) sınıf öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri mesleki açıdan hangi kıdemde olursa olsunlar afet farkındalık düzeylerinin

benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri öğrenim durumuna göre nasıl farklılaşmaktadır?” alt amacı doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrenim Durumuna Göre Afet Farkındalık Düzeyi T-Testi Verileri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Ort.	SS	sd	t	p
Afet Bilinci	Lisans	312	4,27	,409	348	-1,507	,13
	Yüksek Lisans	38	4,37	,368			
Afet Kaygısı	Lisans	312	2,87	,759		-1,553	,12
	Yüksek Lisans	38	3,14	1,053			
Afet Riski	Lisans	312	3,73	,679		-1,799	,07
	Yüksek Lisans	38	3,94	,707			
Genel	Lisans	312	3,86	,389		-1,803	,07
	Yüksek Lisans	38	4,01	,486			

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-1,507$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Bilinci” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (4,37) lisans mezunu öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (4,27) yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenim durumunun sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-1,553$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Kaygısı” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (3,14) lisans mezunu öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (2,87) yüksek olduğu

belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenim durumunun sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-1,799$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Riski” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (3,94) lisans mezunu öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (3,73) yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenim durumunun sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri arasında öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-1,803$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (4,01) lisans mezunu öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (3,86) yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre lisans ve yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenim durumunun sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri afet deneyimi yaşama durumuna göre nasıl farklılaşmaktadır?” alt amacı doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-testine ait bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Afet Deneyimi Yaşama Durumuna Göre Afet Farkındalık Düzeyi T-Testi Verileri

Boyutlar	Deneyim	N	Ort.	SS	sd	t	p
Afet Bilinci	Yaşadım	328	4,28	,398	348	1,007	,31
	Yaşamadım	22	4,19	,513			
Afet Kaygısı	Yaşadım	328	2,88	,787		-1,465	,14
	Yaşamadım	22	3,14	,948			
Afet Riski	Yaşadım	328	3,74	,677		-1,222	,22
	Yaşamadım	22	3,93	,787			
Genel	Yaşadım	328	3,88	,393		-,080	,93
	Yaşamadım	22	3,88	,533			

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında afet deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=1,007$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Bilinci” alt boyutunda afet deneyimi yaşayan öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (4,28) afet deneyimi yaşamamış öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (4,19) yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre afet deneyimi yaşamış veya yaşamamış sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca afet deneyimi yaşama durumunun sınıf öğretmenlerinin “Afet Bilinci” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında afet deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-1,465$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet deneyimi yaşayan öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin (2,88) afet deneyimi yaşamamış öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (3,14) düşük olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre afet deneyimi yaşamış veya yaşamamış sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca afet deneyimi yaşama durumunun sınıf öğretmenlerinin “Afet Kaygısı” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeyleri arasında afet deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-1,222$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde “Afet Riski” alt boyutunda afet deneyimi yaşayan öğretmenlerin afet farkındalık düzeylerinin

(3,93) afet deneyimi yaşamamış öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinden (3,74) yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre afet deneyimi yaşamış veya yaşamamış sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca afet deneyimi yaşama durumu sınıf öğretmenlerinin “Afet Riski” alt boyutunda afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri arasında afet deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı ($t_{(348)}=-,080$; $p>,05$) belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen bulgular incelendiğinde afet deneyimi yaşayan öğretmenlerin afet farkındalık düzeyleri (3,88) afet deneyimi yaşamamış öğretmenlerden afet farkındalık düzeylerinin (3,88) aynı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre afet deneyimi yaşamış veya yaşamamış sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca afet deneyimi yaşama durumunun sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerini belirleme sürecinde anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda verilen afet eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?” alt amacı doğrultusunda yapılandırılmamış görüşme formu aracılığı ile sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

4.7.1. Öğretmenlerin Afet Eğitimi Tanımına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın “Afet eğitimini nasıl tanımlarsınız? Sizin bu tanımda en önemli gördüğünüz kısım nedir? Neden?” birinci görüşme sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Afet Eğitimi Tanımına İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Bilinçli olma	Bilinç Şuur	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	11
Bilgi alma süreci	Bilgi alma Bilgi edinme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14	9
Ön hazırlık	Hazırlık Ön tedbirler Önlem	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13	8
Can güvenliği sağlama	Can güvenliği İnsan ve hayvan canının güvenliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö15	7
Zarar azaltma	Zararı en aza indirme Zararı minimuma indirme	Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15	7
Kendisine ve çevresine yararlı olma	Kendisine yararlı olma Çevresine yararlı olma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö11, Ö12	5

Tablo 13'te görüldüğü gibi katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Afet eğitimi nasıl tanımlarsınız? Sizin bu tanımda en önemli gördüğünüz kısım nedir? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar altı tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla vurgu yapılan temanın bilinçli olma (f:11) olduğu görülmektedir. Bilinçli olmayı sırasıyla bilgi alma süreci (f:9), ön hazırlık (f:8), can güvenliği sağlama (f:7), zarar azaltma (f:7), kendisine ve çevresine yararlı olma (f:5) izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “bilinç” ve “şuur” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “bilinçli olma” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö4 kodlu sınıf öğretmenlerinin bilinçli olma ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Afet doğada kendiliğinden oluşan can ve mal kaybına sebep olan durumdur. Afet eğitimi de bu doğal afetlere karşı genel, okulda veya belli kurumlar aracılığıyla kişilere verilen uygulamalı eğitimidir. Afet eğitiminde en önemli gördüğüm kısım, afet eğitiminde önce insanların bilinçli olması gerekiyor... (Ö1).

...19 yıl boyunca çocuklara afet eğitimi verdik bizler anlattık neler yapmamız gerektiğini ama deprem sırasında o andaki o şiddetten kaynaklı kesinlikle bildiklerimizi uygulayamadık. Çünkü aslında bu uygulama depremin şiddetine vaktine zamanına göre değişebiliyor. Tabii ki afet öncesindeki eğitim de çok önemli bireylerin şuurlandırılması gerekiyor... (Ö4).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “bilgi alma” ve “bilgi edinme” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “bilgi alma süreci” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö7 ve Ö13 kodlu sınıf öğretmenlerinin bilgi alma süreci ile ilgili olarak vurgulamış olduğu sözler şu şekildedir:

...Benim aklıma genel olarak afet eğitimi denilince afet bilinci oluşturmak geliyor. Yani afete karşı insanları bilinçlendirmek yani toplumda bir şuur oluşturmak geliyor. Okulda verdiğimiz afet eğitiminde de öğrencileri afet hakkında bilgilendiriyoruz. Öğrenciler sadece afet hakkında bilgi alıyor, inşallah içlerinde bilinç de oluşuyordur kafalarında... (Ö7).

...Afet eğitimi, afet öncesinde, afet esnasında ve afet sonrasında yapılması gerekenler ile ilgili bilgi alma sürecidir. Afet eğitiminde en önemli gördüğüm nokta afet bilincinin oluşturulmasında bilgi aktarımıdır. Çünkü afeti önemli görmeden afete karşı önlem almak, afetin zararını azalmak bilgi alma ile sağlanır... (Ö13).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “hazırlık”, “ön tedbirler” ve “önlem” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “ön hazırlık” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö9 kodlu sınıf öğretmenlerinin ön hazırlık ile ilgili olarak vurgulamış olduğu sözler şu şekildedir:

...Bir afetle karşı karşıya geleceği zaman kişinin önceki bir ön tedbiri olmalı. Yani örneğin 6 şubat depreminde insanlar belki bir deprem çantaları yanında olmuş olsa veya en basitinden bir düdüğü bile sesini duyurmak adına önlem olurdu kişiler daha az can ve mal kaybına uğrayabilirlerdi... (Ö1).

...Afet eğitimi afetten önce afete hazır olmamız için aldığımız bir eğitimidir. Afet olmadan almamız gereken önlemleri afet sırasında ve sonrasında mesela nasıl davranacağımıza yönelik bilgi ediniriz. Özellikle afet sırasında ne yapacağımızı şaşırmamak için aslında afete karşı bir bilinç oluşturmamız kendimizde. Yani olup bitecek bitince nasıl davranacağını onu düşünmelisin. Afet olurken binadan atlayanlar merdivene koşanlar işte bilinçsiz olanlardı... (Ö9).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “can güvenliği” ve “insan ve hayvan canının güvenliği” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “can güvenliği sağlama” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö2 ve Ö3 kodlu sınıf öğretmenlerinin can güvenliği sağlama ile ilgili olarak vurgulamış olduğu sözler şu şekildedir:

...Afet eğitimi insanın doğal afetler karşısında can ve mal güvenliğini sağlayabileceği donanımına sahip olması için gerekli bilgileri alma süreci diye değerlendiriyorum. En çok önemli gördüğüm kısım insanın can güvenliğini sağlama noktası can güvenliğinin zarar görmemesi veya en az düzeyde zararlar afeti atlatabilme düzeyi. Çünkü insan canı her şeyden daha önemlidir... (Ö2).

...En önemli gördüğüm can, yani canımızı nasıl kurtaracağız maldan önce tabii ki nasıl korunacağız nasıl o anda ne yapmamız gerekiyor panikleyecek miyiz ya da evin içindeyssek ne yapacağız çocuklara karşı ne yapması mesela iki tane kızım var o anda ne yapacağımı bilmektir. Afet sırasında veya sonrasında ne yapacağımızı bilmek kendimize ve çevremize yararlı olmayı sağlar. Kendimi afet sırasında en az zararla kurtarabileceğim gibi eşimi çocuklarımı komşularımı ve diğer kişilere de kurtarıp onlara yardımcı olabilirim. Yani neden kendimin ve çevremdekilerin can güvenliğini sağlama önceliklerim arasında olur... (Ö3).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “zararı en aza indirme” ve “zararı minimuma indirme” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “zarar azaltma” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö14 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin zarar azaltma ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Afet eğitimi, başımıza gelebilecek herhangi bir afetten önce afetin zararını en aza indirmek için bilgi edindiğimiz beceri kazandığımız ve psikolojik olarak da bence hazırlandığımız bir eğitim. En çok önemli gördüğüm kısım afet öncesinde gerekli olacak bilgileri becerileri içselleştirmek. Tam olarak davranış düzeyinde öğrenme olması gerekiyor. Çünkü afet anında alışkanlık davranış düzeyinde olmayan bilginin bir anlamı olmayacak, o panik ve korku anında ancak içselleştirdiğimiz şeyleri içgüdülerimiz gibi kullanabiliriz diye düşünüyorum... (Ö14).

...Afet eğitimi bence ikiye ayrılıyor. Sıradan halka, afad akut kızılai gibi derneklerin verdiği gönüllü eğitimler. Okullarda öğretmenlerin müfredat içinde verdikleri öğrencilere öğretilen eğitimlerdir. Son yıllarda öğretmenlere de ayrıca verilen afet eğitimleri hizmet içi eğitimlere seminerlere eklendi. Bütün bu eğitimleri genel olarak tanımlarsak, afetten en az zararla can kaybı olmadan mal kaybını olabildiğince önüne geçilmek amaçlanarak toplumun çeşitli kesimlerine verilen eğitimlerdir. En önemli gördüğüm kısım toplumun her çeşidine verilmesi gerektiği. Çünkü sadece öğretmene veya öğrenciye verilen eğitim afet anında sadece bazı kesimlerin işine yarayacak. Hâlbuki afetten toplum olarak hepimiz etkileniyoruz... (Ö15).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “kendisine yararlı olma” ve “çevresine yararlı olma” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “kendisine ve çevresine yararlı olma” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö3 ve Ö11 kodlu sınıf öğretmenlerinin kendisine ve çevresine yararlı olma ile ilgili olarak vurgulamış olduğu sözler şu şekildedir:

...Kendimi afet sırasında en az zararla kurtarabileceğim gibi eşimi çocuklarımı komşularımı ve diğer kişilere de kurtarıp onlara yardımcı olabilirim. Yani neden kendimin ve çevremdekilerin can güvenliğini sağlama önceliklerim arasında olur. Bildiklerimi uygulamam afet sırasında. Hani eğitim aldığımız için değil o anda hani çok kapan tutun yapmalıydık onları uygulamam. Çocuğum hani eşim yataktan kalkamadı korkudan ne yapacağını şaşırdı mesela onlara nasıl yardımcı olurum... (Ö3).

...Afet eğitiminde en önemli konu bence afet bilincini oluşturmaktır. Çünkü afet karşısında bilinçli davranan insan önce kendi canını kurtarır can güvenliğinden emin olur. Sonra etrafında olan bitene karşı hemen insanlara çevresine yardımcı olmaya çalışır. Haberde görmüştüm mesela bir genç depremde evdeki kedisini de alıp sakince çıkmıştı binadan. Bilinçsiz birisi olsaydı ama can havliyle deprem sırasında çıkmaya çalışırdı... (Ö11).

Tablo 14’te görüldüğü gibi katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Afet eğitimi sizce hangi öğretim kademesinden itibaren başlamalıdır? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar üç tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla vurgu yapılan temanın küçük yaşlarda (f: 9) olduğu görülmektedir. Küçük yaşlardan itibaren afet eğitimi vermeyi sırasıyla okul öncesinden (f: 6), aileden (f:5) eğitim alma izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “küçük yaşlarda” ve “küçük yaşta” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “küçük yaşlardan” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö7 ve Ö8 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet eğitimine küçük yaşlardan başlanması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Biz ilkokul birinci sınıftan itibaren topluca bir tatbikat yapıyoruz. Ama tam olarak bunu uygulayamıyoruz maalesef. Küçük yaşlardan itibaren afet eğitimi vermeliyiz ama belki de yaşa göre belli bir düzen ve iltizam içerisinde vermeliyiz. Küçük yaşlarda öğrenmeli kalıcı ve davranışa dönüşmesinin daha kolay olacağından afet eğitiminin küçük yaşlarda başlanmasından yanayım... (Ö7).

...Afet eğitimi öğretim kademesi olarak tabii ki ilkokuldan itibaren veriyoruz ama üç-dört yaşından itibaren küçük yaşlardan yavaş yavaş afet eğitimi bence verilmeli. Küçük yaşlarda oyunlarla öğretmeliyiz. En başta oyunlarla küçük yaşlarda öğretirsek okula hazırlıklı gider. Öğrenme kalıcı olur. Daha sonra ilkokulda daha kapsamlı öğrenebilir... (Ö8).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “anaokulundan” ve “birinci sınıfa başlamadan” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “okul öncesinden” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö10 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet eğitimine okul öncesinden başlanması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Anaokulundan başlanmalı diye düşünüyorum çünkü çocuklar bu konuda bilinçlendirildiği zaman aile ortamında da bu eğitimin desteklenmesi gerekiyor. Ailelerin de bazı konularda hazırlıklı ve tedbirli olmaları açısından anaokulundan başlamaları gerektiğini düşünüyorum...” (Ö1).

“...Bence birinci sınıfa başlamadan önce başlanmalıdır. Çünkü her an hazırlıklı olmak gerekiyor. Küçük yaştan itibaren bunun eğitiminin verilmesi ilerleyen dönemler için daha sağlam adım atmayı sağlayacaktır. Bu nedenle bence birinci sınıfa başlamadan afet eğitimine başlanmalıdır...” (Ö10).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “aileden başlamalı” ve “ebeveynlerden başlanılmalı” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “aileden” temasına

Tablo 15

Öğretmenlerin Katıldıkları Afet Eğitimi Faaliyetleri ile İlgili Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Online eğitim	Online Çevrim içi	Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	9
Seminer	Yerel seminer Ulusal seminer	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	8
Hizmet içi eğitim	Yerel hizmet içi eğitim Ulusal hizmet içi eğitim	Ö1, Ö2, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15	7
Uygulamalı eğitim	Uygulamalı eğitim Pratik eğitim	Ö4, Ö7, Ö9, Ö12	4
Katılmama	Eğitime katılmama Katılım göstermeme	Ö3, Ö6	2

Tablo 15’te görüldüğü gibi katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Afet eğitimi ile ilgili hangi faaliyetlere katıldınız? Bu faaliyetleri kapsam, sıklık, uygulama yöntemi vb. açıdan yeterliliğini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar beş tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla vurgu yapılan temanın online eğitim (f: 9) olduğu görülmektedir. Online eğitimi sırasıyla seminer (f: 8), hizmet içi eğitim (f:7), uygulamalı eğitim (f:4) ve katılmama (f:2) izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “online” ve “çevrim içi” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “online eğitim” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö13 ve Ö14 kodlu sınıf öğretmenlerinin online olarak katılmış oldukları afet eğitimi ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Milli eğitimin hazırlamış olduğu online eğitime katıldım. Bunun dışında yüz yüze veya başka bir şekilde yapılan bir eğitime katılmadım...” (Ö13).

“...Online bir afet farkındalık eğitimi vardı. O eğitime geçen aylarda katıldım. Başka da aklıma gelen katıldığım bir afet eğitimi hatırlamıyorum...” (Ö14).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “yerel seminer” ve “ulusal seminer” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “seminer” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö5 ve Ö8 kodlu sınıf öğretmenlerinin seminer kapsamında katılmış oldukları afet eğitimi ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Üniversitede kızılai kulübündeyken afetler ile ilgili ulusal bir seminere katılmışım...” (Ö5).

“...Seminere katılmışım afet eğitimi ile ilgili. Yine milli eğitim bakanlığının vermiş olduğu şu an ismini unuttum bir diğer eğitime de katılmışım...” (Ö8).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “yerel hizmet içi eğitim” ve “ulusal hizmet içi eğitim” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “hizmet içi eğitim” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö10 kodlu sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler kapsamında katılmış oldukları afet eğitimi ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Hizmet içi eğitimler olduğu zaman katılıyorum ve de katıldım da. Onun dışında okulda tatbikatlar yapıldığı zaman katılıyorum...” (Ö1).

“...Afet eğitimi ile ilgili yerelde verilen hizmet içi eğitimlere katıldım...” (Ö10).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “uygulamalı eğitim” ve “pratik eğitim” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “uygulamalı eğitim” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö9 ve Ö12 kodlu sınıf öğretmenlerinin uygulamalı eğitimler kapsamında katılmış oldukları afet eğitimi ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Çevrim içi verilen seminerlerden aldım. bir de hizmet içi afet farkındalık eğitimi vardı internet sitesinde video izlemiştik, sonunda online sınavı oldu. Bir de okula afaddan görevliler gelmişti. kısa bir bilgilendirme işte deprem tatbikati gibi uygulamalı bir şey yaptırmışlardı bize o da çok faydalıydı... (Ö9).

...Depremden önce ara tatilde verilen kısa seminerlerden birini almışım. Bir de çok çok önce yüz yüze bir eğitim almışım hizmet içi eğitim kapsamında işte hem afet hem acil yardım gibi şeylerden bahsedilmişti. Üniversitedeyken de pek profesyonel değildi ama hatırladığım kadarıyla sadece teorik değil pratik de vardı öyle bir acil yardım eğitimi almışım... (Ö12).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “eğitime katılmama” ve “katılım göstermeme” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “katılmama” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö3 ve Ö6 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet eğitimi ile ilgili olarak herhangi bir eğitime katılmama durumları hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Herhangi bir afet eğitimine katılmadım. Bu yüzden sorunun devamı için görüş bildiremeyeceğim...” (Ö3).

...Birebir olarak afet eğitimi adı altında hiçbir eğitime katılım göstermedim. Bu konuda sadece iş güvenliği eğitimi aldık hani belki orada yangın çıktığında hani ne yapmamız gerektiğini

nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar temel soru ve bağlı üç aşamalı soru şeklinde analiz edilmiştir. Temel sorunun yanıtları dört tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla vurgu yapılan temanın plan farkındalığı (f:13) olduğu görülmektedir. Plan farkındalığı temasını sırasıyla kapsam ve içeriği genişletilmeli (f:7), içerik bilgisi var (f:4) ve içerik bilgisi yok (f:2) izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan” planın varlığını bilme”, “planın olduğunu bilme”, “planı kısmen bilme” ve “planı biraz bilme” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “plan farkındalığı” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö10 ve Ö12 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planı farkındalığı ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Bunun için afet planı için grup ekip oluşturuluyor okullarda bununla ilgili öğretmenler de kendi arasında çeşitli planlamalar yapıyor ve bunu da diğer öğretmenlerle paylaşıyor belli dönemlerde özellikle sivil savunma haftalarında paylaşılıyor ve tatbikat yapılacağı zaman okulda yapılan bu planlamaya göre ve o ekipte görevli öğretmenler bunun organizasyonunu yapıyor diye biliyorum. Ama okulda hazırlanan afet planı hakkında tam bilgim yok. Kısmen biliyorum... (Ö10).

...Okul afet planı hakkında az da olsa bilgim var. Ama tam hâkim değilim. Okul afet planı hakkında her katta ayrı bir sorumlu görevli olduğunu ve afet anında bunların, diğerlerine liderlik edeceğini işte yöneteceğini biliyorum. Bunun dışında yine bina tahliye planını orda da sınıfları farklı merdivenlere yönlendireceğini biliyorum. Okulda koridorda duvarda görmüştüm bununla ilgili bir belge... (Ö12).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “kapsam genişletilmeli” ve “içerik genişletilmeli” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “kapsam ve içeriği genişletilmeli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö7 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarının kapsam ve içeriğinin genişletilmesi ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Okullarda yapılan afet planların kapsam ve içeriği genişletilmeli diye düşünüyorum. Yani mesela okuldaki tabelaların yetersizse çocuğun işte sadece öğretmenin yönlendirmesiyle tatbikatı gerçekleştiriyorsa planın durumu gözden geçirilmeli. Çocuğun da tek başına kendini afet durumunda idare edebilecek yönergeler çizelgeler sembollerin okulun belli bölümlerinde koridorun duvarlarında, sınıf ortamlarında daha görsel daha canlı ve daha dikkat çekici materyallerle hazırlanabilir... (Ö1).

...İçerik ve kapsamının biraz daha genişletilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu son depremde de çok sayıda bilgiye ihtiyaç olduğunu anladık. Bizim bence uygulamalarımız biraz yüzeysel kalıyor çeşitlendirmeliyiz. Mesela simülasyon kullanmıyoruz. Ben bir de planda tüm afet çeşitlerine eşit yer vermediğimizi düşünüyorum. Bu bakımdan da biraz genişletmeliyiz... (Ö7).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “bilgisi var” ve “bilgisi bulunmak” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “içerik bilgisi var” temasına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren Ö3 ve Ö7 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarının içeriği hakkında bilgileri olduğu ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Okul afet planımızın varlığını biliyorum bunun yanında içeriği hakkında da bilgim var. Bu okul afet planında görevli öğretmenlerin olduğunu biliyorum ve bunu uygulamalı olarak yaptık deprem tatbikatı yaptık yangın tatbikatı yaptık kimler nereden çıkacak bunları öğrendik. Onun dışında afet anında ne yapacağız onları anlattık çocuklarımıza... (Ö3).

...Okullarda hazırlanan okul afet planlarının içeriği hakkında bilgim var. Afet anında kimler nerede, ne zaman ne yapacağı ile ilgili bilgiler içermekte. Yönlendirmeyi rehberliği nasıl yapacağız acil durumlarda nerelere bilgi verileceğinin tamamı yer almakta. Fakat içerik ve kapsamının biraz daha genişletilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu son depremde de çok sayıda bilgiye ihtiyaç olduğunu anladık... (Ö7).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “bilgisi bulunmamak” ve “bilgisi yok” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “içerik bilgisi yok” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö2 ve Ö5 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarının varlığını bildikleri fakat içeriği hakkında bilgileri olmadıkları ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Okulumuzun bir afet planı olduğunu biliyorum fakat içeriği hakkında bir bilgim yok. Bu afet planı çerçevesinde yeri geldiğinde belirli gün ve haftalarda tatbikatlar düzenleniyor bu tatbikatların çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Afet planının da düzenli bir şekilde hazırlandığını düşünüyorum fakat dediğim gibi çerçevesini biliyorum sadece içeriği hakkında bilgim yok... (Ö2).

...Aslında şöyle okul afet planı var varlığını biliyorum. Fakat içerikte ne var ne yok bilmiyorum. Açıkçası hakkında çok fazla bir bilgim yok. Paylaşılma da onun da sadece kâğıt üzerinde kaldığını düşünüyorum. Benim bildiğim kadarıyla okul afet planı herhangi bir afet durumunda yani okulda yapılacakları kapsayan bir plan olarak düşünüyorum. Yani nereden gidilecek nereden çıkılacak neler yapılacak okulun neresi kullanılacak yani öyle bir plan olduğunu düşünüyorum... (Ö5).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “gerekli”, “zorunlu”, “kesinlikle” ve “mutlaka” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “kesinlikle olmalı” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö12 ve Ö13 kodlu sınıf öğretmenlerinin okul afet planlarının kesinlikle olması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Bence bu planların yapılması hazırlanması ve hem de biz öğretmenlerle paylaşılması gereklidir. Afet planı okullarda kesinlikle olmalı. Çünkü plansız olduğunda ya da bizim plandan haberdar olmadığımızda gerçek bir afet anında panik oluruz, çocuklar ve diğer okulda bulunanlar zarar görebilir...” (Ö12).

...Okul içerisinde çok fazla öğrenci ve öğretmen olduğu için böyle bir planın olmaması düşünülemez. Bu plan doğrultusunda yaşanılması muhtemel afetin zararlarını daha aza indirilebileceğini, özellikle can kaybının önüne geçilebileceğini düşünüyorum. Bundan dolayı gerekli tabii ki kesinlikle olması gereken bir plan olduğunu düşünüyorum... (Ö13).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “ciddi yapılmalı” ve “lakayt davranılmamalı” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “ciddiyetle uygulanmalı” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö14 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarının ciddiyetle uygulanması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Afet planı mutlaka her zaman hazırlanmalı ben gerekli olduğunu düşünüyorum. Hazırlanan planların ciddiyetle uygulanması gereklidir de zaten...” (Ö14).

...Ben kesinlikle gerekli görüyorum ama daha detaylı ve gerçekten herkesin görev tanımını iyi bilmesi ve bence sürekli görevlilere görevleri hatırlatılmalı diye düşünüyorum. Ciddi bir şekilde uygulanmalı. Görevlendirme kısmında ise kişilerin yeterliliğine kişilik özelliklerine bakılarak görevi ciddiyetle ve layıkıyla yapacak kişilere görev verilmeli. Mesela okulda yeni atanan sürekli her durumda panik gördüğümüz öğretmen arkadaşımıza herkesi etkileyecek bir görev verilmemeli... (Ö15).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “uygulama olmalı” ve “pratik de olmalı” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “teorinin yanında uygulama da olmalı” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö4 ve Ö5 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarının teorinin yanında uygulama da olması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Kesinlikle gerekli ama kâğıtta kalmamalı. Afet planı uygulanmalı. Teoride kâğıtta kalmamalı. Sürekli tatbikatlarla uygulanmalı. Bence bu sürekli hatırlatılmalı bilgilendirilmeli...” (Ö4).

“...Gerekli ama uygulanırsa, yani teoride kalacaksa bir anlamı yok. Uygulanacaksa gerekli yani uygulanmayacaksa boşuna yapılan kâğıt üzerinde kalan bir plan bence. Kesinlikle

sırasıyla rehber olmak (f:6), sorumluluk almak (f:6) ve tahliye ve güvenliğı sağlamak (f:6) izlemektedir. Ayrıca soruya “herhangi bir bilgin yok” şeklinde cevap veren Ö11 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin ifadeleri değerlendirme dışı tutulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “liderlik” ve “lider” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “liderlik yapmak” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö2 ve Ö3 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarındaki görevleri olan liderlik yapmak ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Öğretmen olarak her zaman örnek olmak zorundayız. Afet planı hakkında pek bilgin olmasa da öğrencilere olası bir afet anında liderlik yaparım diye hayal ediyorum. Çünkü olay anında kendimizi değil öğrencileri düşünmek zorundayız. Önce sakinleştiririm örnek bir lider olarak ben de sakin olurum tabi. Sonra da önce sınıfımı sonra da tüm okulu tahliye etmeye yardım ederim diye düşünüyorum... (Ö2).

“...Öğrencilerime okul afet planına uygun olarak liderlik yaparak güvenli yere tahliye etme görevim bulunmakta. Yapılan tatbikatta da görevim olduğu üzere söylenilen yerden güvenli bir şekilde öğrencileri dışarı çıkardım ve en sonda ben çıktım...” (Ö3).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “rehberlik” ve “kılavuz” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “rehber olmak” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö6 ve Ö7 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarındaki görevleri olan rehber olmak ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Okul afet planında öğrencilere rehberlik yapma görevim var. Afetlerde öğrencilerin tahliye süreci veya sınıfta kalacaklarsa neler yapacakları ile ilgili rehberlik görevim var. Zaten öğretmen bir rehberdir...” (Ö6).

“...Şu an için benim okulda rehberlik görevim var. Okul yönetimi rehberlik yapmamı öğrenci ve öğretmenleri afet sırasında yönetmemi onlara rehberlik yapmam gerektiğini söyledi. Ben de seve seve bu görevi üstlendim. Yapılan bir tatbikatta bunu başarılı bir şekilde yaptım...” (Ö7).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “sorumlu” ve “sorumluluk alma” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “sorumluluk almak” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö10 ve Ö12 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarındaki görevleri hakkında sorumluluk almak ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Sadece kendi sınıfımız ama o anda depremin ya da başka bir afetin nerede yaşanacak belli olmaz ve o an sınıftaysak kendi sınıfımızdan sorumlu olduğumuz için o an sınıfımıza yöneliriz ama bir okul bahçesinde nöbetçiyssek bütün öğrencileri tabii ki koruma altına alma sorumluluklarımız bulunuyor... (Ö10).

...Benim bu plandaki görevim, sorumluluk alarak kendi sınıfımı veya kendi sınıfımla birlikte ihtiyaç olan bir sınıfı sakince ve çocukları da panikletmeden güvenli bir şekilde bahçedeki güvenli bölgeye ulaştırmak. Sorumluluk alma afetlerde önemli bir faktördür. Eğer sorumluluk almaktan kaçarsak afetlerin sonuçları çok olumsuz olabilir. Çünkü bizim öğrenciler çok küçük... (Ö12).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “tahliye etmek”, “yönlendirmek” ve “güvenliği sağlama” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “tahliye ve güvenliği sağlamak” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö8 ve Ö14 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet planlarındaki görevleri olan tahliye ve güvenliği sağlamak ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Bu plandaki en büyük görev sınıf öğretmeni olarak bence bana düşüyor diğer sınıf öğretmenleri de olmak üzere, çünkü ben başta en başta ben sakinliğimi koruyarak olabildiğince öğrencilerime sakince ve ezilme olayı ya da itişmeye kalkışma yaşanmadan afet bitiminde öğrencilerimi sağ salım merdivenlerden aşağıya toplanma alanına toplamaya çalışmaktır. Şunu söyleyeyim tahliyeyi sağlama bunu sağlarken öğrenci güvenliğine dikkat önemli görevlerim arasındadır... (Ö8).

...Okuldaki afet planında görevim afetler sırasında ve afetler ile ilgili düzenlenecek tatbikatlarda öğrencileri doğru yerlerden güvenli bir şekilde tahliye etmek, yönlendirmektir. Okulumuzda yaptığımız deprem tatbikatında yangın merdivenini kullanarak bahçede binadan uzağa sıramız hizasında toplanıyoruz. Nerdeyse oradaki öğrencilerden sorumluyum. Sınıftaysam sınıftaki öğrencilerden sorumlu oluyorum, çocuklarla beraber onlara liderlik ederek binayı boşaltıyoruz... (Ö14).

“...Yeterliliğim kendi bilincim seviyesinde, onun haricinde herhangi bir sertifika veya üst düzey bir bilgim yok elimden geldiğince okul afet planının uygulayabilirim. Yeterliyim. Bir de geçmişte de bu görev bana çok verildi. Tecrübeliyim...” (Ö7).

...Yeterli olduğumu düşünüyorum, deprem anında herkes panik yapıyor ne kadar bilgiye tecrübeye sahip olsa dahi o anda kendimizi bazen panik anında bulabiliyoruz. Ki ben de yaşadım iki defa büyük bir depremi yaşadığım için çok sakinliğini koruyamasam da birçok noktada koruduğumu düşünüyorum ve bu konuda da yeterli bir bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum. Bu bilgimi okul afet planının uygulanmasında da işe koşabilirim... (Ö8).

Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö6 kodlu sınıf öğretmenlerinin okul afet planlarının uygulanması noktasında kendilerini kısmen yeterli olarak nitelendirmeleri ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Çok da yeterli olduğumu düşünmüyorum. Bence düzenlenen afet planları kısmen yeterlidir...” (Ö1).

...Bu konuda tam olarak yeterli değilim, eksiklerim var. Çünkü herhangi bir yüz yüze bir eğitime katılmadım uygulamalı olarak hiçbir şey geçmedi. Bu yüzden okul afet planının uygulanmasında yeterliyim diyemem. Tam yetersizim de diyemem. Çünkü az da olsa yaşanmışlıklarım ve tecrübem var... (Ö6).

Araştırmaya katılım gösteren Ö3 ve Ö4 kodlu sınıf öğretmenlerinin okul afet planlarının uygulanması noktasında kendilerini yetersiz olarak nitelendirmeleri ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Hayır hiç yeterli bulmuyorum kendimi. Çünkü ben şu anda görev içerisinde gerçekten deprem olmadı o bir tatbikat. Gerçekten deprem olsa ne yaparım bilmiyorum herhalde çocuklara sarılırım biraz da anaç tarafım var benim onlara sarılır öyle kalır mıyım ya da uygulamaya mı geçerim. Yani o anda herhalde uygulamaya geçerim ama o uygulama ne kadar başarılı olur onu da bilemiyorum şu anda. Şu an tam olarak ben kendim hazır hissetmiyorum. Okul afet planının uygulama noktasında kendimi hiç yeterli görmüyorum... (Ö3).

“...Ben hiç yeterli olduğumu düşünmüyorum ama elimden geleni de yapıyorum...” (Ö4).

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcı sınıf öğretmenlerinin “İlkokulda afet eğitiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar sekiz tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla vurgu yapılan temaların oyun olarak algılanması ve ciddiyetsizlik (f: 11) olduğu görülmektedir. Bu temaları sırasıyla farkındalık eksikliği (f:9), uygulama eksikliği (f:9), simülasyon eksikliği (f:8), kalabalık olma (f:7), bilgisizlik (f:5), ailelerin ilgi ve bilgi eksikliği (f:5), izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “oyun” ve “eğlence” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “oyun olarak algılanması” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö12 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler arasında afet eğitiminin oyun olarak algılanması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Afet eğitimi oyun olarak görülmekte. Özellikle çocuklarla tatbikat yaptığımız zaman çocuklar onu bir oyun olarak algılıyor. Bu durum afet eğitimin karşılaşılan güçlüklerin başında geliyor. Tabii birkaç taktik var çok kapan tutun gibi onları söylüyoruz ama çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Doğal afet karşısında 6 Şubat depreminde olduğu gibi gördük, yaşadığımız anda onların da çok etkileyici olduğunu ve uygulamayı geçirdiğini de tahmin etmiyorum. Büyük bir zorluk yaşıyoruz 6 Şubat depreminden önce yaşıyorduk ama bildiğiniz gibi geçen yıl çocuklarımız bu depremi birebir yaşadığından dolayı bu yıl bu konuda daha olgunlar. Yaşadıkları için daha bilinçli olduklarını düşünüyorum... (Ö1).

...İlkokulda afet eğitiminde karşılaştığım en büyük zorluk, çocukların yaşının küçük olmasından dolayı tatbikat anında çocukları yönlendirmek çünkü afet eğitimi ile ilgili uygulamalar kendilerine oyun gibi geliyor ve asla ciddiye almıyorlar. Oyun olarak algılanması ciddiyetsizliğe ciddiyetsizlikte afet eğitiminin başarıya ulaşmasını engelliyor veya güçleştiriyor... (Ö12).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “lakayt” ve “ciddiye almama” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “ciddiyetsizlik” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö3 ve Ö12 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler arasında afet eğitimine yönelik ciddiyetsizliği olması hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...İşin ciddiye alınmaması, çocukların biraz daha bunun farkında olmaması, anne babaların bu konudaki bilgisizliği, okuldaki uygulama eksiklikleri konusunda güçlük çekiyorum...” (Ö3).

...İlkokulda afet eğitiminde karşılaştığım en büyük zorluk, çocukların yaşının küçük olmasından dolayı tatbikat anında çocukları yönlendirmek çünkü afet eğitimi ile ilgili uygulamalar kendilerine oyun gibi geliyor ve asla ciddiye almıyorlar, lakayt davranıyorlar. Oyun olarak algılanması ciddiyetsizliğe ciddiyetsizlikte afet eğitiminin başarıya ulaşmasını engelliyor veya güçleştiriyor... (Ö12).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “farkındalık eksikliği” ve “yeterli farkındalığın olmaması” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “farkındalık eksikliği” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö5 ve Ö6 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler arasında afet eğitimine yönelik farkındalık eksikliği ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Toplumsal genelinde bir farkındalık eksikliği var ve velilerde de bir farkındalık eksikliği var. Bence sadece ilkokuldaki çocukların değil velilerin de bu konuda eğitilip bilgilendirilmesi gerekiyor. Onun dışında da karşılaştığımız güçlükler dediğim gibi okulun kalabalıklığı, sınıflarımız çok kalabalık sıralarımız çok iç içe o yüzden de hani o çok kapan tutun yöntemini bile uygulamakta zorluk yaşıyoruz yani uygulama noktasında da güçlük yaşıyoruz... (Ö5).

...Afet eğitiminde karşılaştığımız en büyük güçlük farkındalık eksikliğidir. Eğitimin çocukların gelişiminden ötürü soyut olarak algılanması bunu sadece korku olarak algılamaları yani başka bir şey yok yani çocuk o an oluyor korkuyor ve ondan sonra üç beş dakika sonra unutuyor. Farklı şeylere ilgisi dağıldığı için erken unutuyor. Ama ilkokulda bunun olması gerekiyor, hani bu farkındalığı nasıl sağlayabiliriz. Sınıflarda akıllı tahta var sınıfta işte bilmeceler olabilir afet eğitimi ile ilgili bulmacalar olabilir slayt gösterileri olabilir animasyonlar olabilir hani çocukların bunu hani desteklemesi için çocukların katılım sağlaması için bu şekilde bir farkındalık oluşturulabilir inanıyorum ben çünkü çocukların bu anlamda bir farkındalığı yok maalesef en büyük zorluk çocukların ve velilerin farkındalık eksikliğinin olması... (Ö6).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “uygulama eksikliği” ve “pratik eksikliği” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “uygulama eksikliği” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö9 ve Ö10 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler arasında afet eğitimine yönelik uygulama eksikliği ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Derste anlatıyoruz bana göre güçlük olarak uygulamanın yetersizliğini söyleyebilirim. Uygulamanın yetersizliği ailelerin ilgi ve bilgi eksikliği ile birleşince artık afet eğitiminin başarılı olmasından bahsedemeyiz. Bunun için uygulamaların yapılması ve ailelerin ilgilerinin ve bilgilerinin afet konusunda artması gerekli...” (Ö9).

...Uygulama olmadığı için evet biraz zorlanıyorlar genelde yaparak yaşayarak öğrenmeleri daha sağlıklı olacağı için canlandırma yöntemine gidilerek yapılan afet eğitimleri daha iyi oluyor. Yani eğer bir okulda bence zaman veya şartlar koşullar uygunsa bütün afetlerle ilgili ilgili canlandırma yapılarak bence anlatılmalı. Ama hepsine ortam zaman yetmediği için yapamıyoruz bu anlamda zorluk yaşıyorum... (Ö10).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “simülasyon eksikliği” ve “simülasyonun olmaması” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “simülasyon eksikliği” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö4 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler arasında afet eğitimine yönelik simülasyon eksikliği ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Çocukların yaşı gereği, afet eğitimi genelde sözel olarak yapıldığı için dikkatlerini çekmiyor. Sadece dinliyorlar ve unutuyorlar. Bir kulağından girip diğerinden çıkıyor gibi oluyor. Bence

her okulda küçük bir alanda afet eğitimi ile ilgili küçük bir simülasyon olmalı diye düşünüyorum. Kurulması gereken bir eksiklik bence bu sadece deprem açısından bir simülasyon değil, bilim sanat merkezinde gittiğimizde görmüştüm bütün afetlerin simülasyonu vardı orda hani öyle okullarda minik minik alanlarda koridor köşelerinde olmalı. Böyle sürekli canlı tutulması gerekir diye düşünüyorum... (Ö4).

...Okulda uygulama yaptırma çok kısıtlı sadece deprem ve yangın tatbikatı yapıyoruz o da zaten öncesinde haber verilerek tamamen şu tatbikat yapılsın da derse geçelim düşüncesiyle yapılıyor. Bu uygulama konusunda okulun imkânsızlığı ve sınıfların kalabalıklığı yaşadığımız zorluklardandır. Başka zorluk ise ailelerin ilgisizliği, bilgisizliği diyebilirim. İlkokulda çalışınca veli iş birliği tabii son derece önem kazanıyor. Maalesef bizim velilerimizin bir kısmı eğitimle ilgili her konuya dair çok ilgisiz diğer bir kısmı da sadece sınav başarısına odaklılar. Ayrıca bunlara ek olarak simülasyon eksikliği de güçlükler arasındadır. Simülasyon yapma olanağı olursa afet eğitimindeki çoğu güçlük aşılabılır... (Ö15).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “okulun kalabalıklığı” ve “sınıfın kalabalıklığı” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “kalabalık olma” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö7 ve Ö13 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler arasında kalabalık olma ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Sınıflarımız çok kalabalık olduğu için saklanma yerleri olan sadece sıralar olduğu için o kalabalıkta gerçekten bazıları tatbikat dahi yaparken gerçekten depremi yaşayanlar bir heyecan duyular ağlayanlar dahi oldu. Yani sınıflarımızda hâkimiyeti sağlamak zor oluyor...” (Ö7).

“...Öğrencilerin daha önce bir afet yaşaması sebebi ile daha tedirgin olmaları yapılan tatbikatlarda bile kendini hissettiriyor. Okulda ve sınıfta çok fazla öğrenci olması okul içerisinde kaos olmasına sebep oluyor. Yapılan tatbikatların, kalabalıktan dolayı amacına ulaşması güçleşiyor...” (Ö13).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “bilgisizlik” ve “bilginin olmaması” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “bilgisizlik” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö11 ve Ö14 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi sırasında karşılaşılan güçlükler arasında afet eğitimine yönelik bilgisizlik ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Başımıza gelmeden neyin ne olduğunu bilmiyoruz bence. Bu konuda da en çok zorlandığımız konu genel olarak afetler hakkında bilgi sahibi olmamız. Mesela yakın zamanda büyük bir deprem yaşadık. Deprem hakkında önceye göre daha bilgiliyiz. Ama öncesinde bilgimiz olmadığı için yaptığımız afet eğitimi daha verimsiz kalıyordu bence... (Ö11).

...Afet eğitimi konusunda en büyük sorunlardan biri bilgisizliktir. Açıkçası afetler konusunda sadece afetlerin ne olduğu hakkında bilgilendirme çalışmaları yapıldığını düşünüyorum. Afet eğitimi sadece bu aşamada kalıyor. Öğrenciler herhangi bir afet durumunda nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmiyor, bilgiler de sadece teoride kalıyor. Bilgisizliğin giderilmesi gerekli... (Ö14).

4.7.6. Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Araştırmancının “Sizce ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında hangi yöntem ve teknikler kullanılmalı? Neden?” altıncı görüşme sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Kullanılan Yöntem Ve Tekniklere İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Yaparak yaşayarak öğrenme	Yaparak öğrenme Yaşayarak öğrenme	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15	7
Simülasyonla öğretim	Simülasyonla öğretim Simülasyon destekli öğretim	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö14, Ö15	7
Görsel destekli öğretim	Görseller yardımı ile öğretim Görsel destekli öğretim	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö15	6
Örnek olay incelemesi	Örnek olay Benzer olay	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13	6
Somutlaştırma	Somutlaştırma Soyuttan somuta dönüştürme	Ö2, Ö8, Ö11, Ö13	4
Aktif öğrenme	Aktif öğrenme Etkin öğrenme	Ö4, Ö6, Ö9, Ö15	4
Drama	Drama Dramayla öğretim	Ö6, Ö10, Ö11, Ö14	4
Altı şapkalı düşünme tekniği	Altı şapka düşünme tekniği Altı şapka düşünme tekniği ile öğretim	Ö5, Ö9, Ö12	3
Gösterip yaptırma	Gösterip yaptırma Gösterip yaptırmadan yararlanma	Ö10, Ö11, Ö14	3
İşbirlikli öğrenme	İş birliği ile öğretim İş birliği destekli öğretim	Ö10, Ö11, Ö14	3
Video ve animasyon destekli öğretim	Video destekli öğretim Animasyon destekli öğretim	Ö14, Ö15	2
Münazara	Münazara Münazara kullanarak öğretim	Ö5, Ö12	2

Tablo 21’de görüldüğü gibi katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Sizce ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında hangi yöntem ve teknikler kullanılmalı? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar on iki tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla vurgu yapılan temaların yaparak yaşayarak öğrenme ve simülasyonla öğretim (f:7) olduğu görülmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme ve simülasyonla öğretimi sırasıyla görsel destekli öğretim (f:6), örnek olay incelemesi (f:6), somutlaştırma (f:4), aktif

öğrenme (f:4), drama (f:4), altı şapkalı düşünme tekniği (f:3), gösterip yaptırma (f:3), işbirlikli öğrenme tekniği (f:3), video ve animasyon destekli öğretim (f:2) ve münazara (f:2) izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “yaparak öğrenme” ve “yaşayarak öğrenme” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “yaparak yaşayarak öğrenme” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö8 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerinin kullanılması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...İlkokulda afet eğitimi çalışmalarında yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri kullanılmalı. Materyallerle afet bölgelerinin olduğu videolar görsel çalışmalara yer verilebilir. Çünkü çocuklar çok soyut düşünemedikleri için somut dönemde olduklarından dolayı çocuklara görsel materyallerle sunulduğu zaman çocukların daha iyi kavrayacağını düşündüm. Ayrıca materyal yarımıyla yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri daha iyi uygulanabilir... (Ö1).

...En başta üzerinde durulması gereken uygulamalı gösterilmeli. Yani birebir kendileri yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmalıdır. Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri olarak uygulamalı tekniklerden simülasyon, bence olmazsa olmazdır. Bunun uzmanlar nasıl yapabilir simülasyonunu oluşturabilir mi onu da bilmiyorum. Ama bence en etkili öğrenme yöntemi o anı evet yapay olduğunu bilse bile onu yaşaması bir alan oluşturulup simülasyonun yaşatılması... (Ö8).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “simülasyonla öğretim” ve “simülasyon destekli öğretim” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “simülasyonla öğretim” temasına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “aktif öğrenme” ve “etkin öğrenme” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “aktif öğrenme” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö4 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında simülasyonla öğretim ve aktif öğrenmeden yararlanılması hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Dediğim gibi simülasyon gibi aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak çocuklar daha aktif hale getirilmeli. Anlatıp geçilmemeli bence maalesef müfredatımızda kazanımlarda direkt öğretmen merkezli. Anlatıyoruz ve geçiyoruz. Hani biraz daha aktif hale getirilebilir çocuklar. Çünkü öğrenmeyi daha aktif hale getirmek için kalıcı hale getirmek için simülasyon gibi tekniklerden yararlanmalıyız... (Ö4).

...Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmalı. Okullarda video ve animasyon destekli öğretim ile simülasyon gibi uygulamalar için alanlar oluşturulmalı. Her afet için ayrı ayrı simülasyonlar, video ve animasyon destekli öğretim materyalleri oluşturulmalı. Çünkü teoride öğrettiklerimiz bilgilerin afet anında uygulanıp uygulanmadığı ölçülmezse bir anlamı kalmaz. Aktif öğrenme yöntemlerini kullanırken simülasyonlar ile video ve animasyon destekli öğretim öğretimden mutlaka yararlanılmalı... (Ö15).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “görseller yardımı ile öğretim” ve “görsel destekli öğretim” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “görsel destekli

öğretim” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö6 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında görsel destekli öğretimin kullanılması hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Çünkü çocuklar çok soyut düşünemedikleri için somut dönemde olduklarından dolayı çocuklara görsel materyallerle sunulduğu zaman çocukların daha iyi kavrayacağını düşünüyorum. Ayrıca görsel destekli öğretim ile yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri daha iyi uygulanabilir. Bunun yanında görsel destekli öğretim ile afet eğitimi ilkokul öğrencileri için daha başarı olabilir... (Ö1).

...Bence görsellerle desteklenen bir öğretim süreci afet eğitimi çalışmalarını kolaylaştırır. Örneğin bir dağ gibi bir görsel yapıp hani erozyon nasıl oluyor dağda nasıl bir değişim olduğunu çocukların görmesini sağlayarak öğrenme işini yapabiliriz. Görerek yaşayarak anlatabiliriz seviyelerine uygun bilmeceler bulmacalar hikâyeler yani işte drama olabilir bu görsellerle destekleyerek akıllı tahtalarda yani bence sadece bunu yapabiliriz diye düşünüyorum... (Ö6).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “örnek olay” ve “benzer olay” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “örnek olay incelemesi” temasına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “somutlaştırma” ve “soyuttan somuta dönüştürme” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “somutlaştırma” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö2 ve Ö13 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında somutlaştırma ve örnek olay incelemesine başvurulması hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Etkinlikler yapılması lazım yani en alt seviyenin film izleme örnek olay izleme şeklinde olması lazım onun dışında çocuklara anlattığımız konuştuğumuz konular soyut kalıyor çocuk anlamıyor buradan eve gittiğinde unutuyor ama yaşadığı şeyi unutmuyor onun için uygulama ve simülasyon üzerinde durulmalı. Özetle şunu söyleyeyim eğer öğrenme somutlaştırılırsa öğrenciler öğrenir. Somutlaştırma ilkokulda şarttır... (Ö2).

...Afet eğitimlerinin somutlaştırılması gerekli. Afet eğitimi için yetkili kişilerin vereceği seminerlerin, uygun araç gereçlerle yapılacak tatbikatlarla somutlaştırılarak daha kalıcı ve doğru olacağını düşünüyorum. Okul içerisinde var olan imkânlarla afet eğitimi örnek olay incelemeleri ile somutlaştırılmaya çalışılmalı. Ama öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi birikimine sahip olamadığını düşünüyorum... (Ö13).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “altı şapka düşünme tekniği” ve “altı şapka düşünme tekniği” ile öğretim kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “altı şapkalı düşünme tekniği” temasına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “münazara” ve “münazara kullanarak öğretim” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “münazara” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö5 ve Ö12 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında örnek olay incelemesi, münazara ve altı şapkalı düşünme tekniğinden yararlanılması hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Simülasyonlar uygulamalı eğitim bol bol tatbikatlar olması gerekiyor bence. Hani yılda bir defa değil yılda üç defa beş defa hatta habersiz olması gerekiyor ki biz bunu hayatımızın bir

parçası haline getirebilirim. Malum deprem ülkesiyiz yani daha çok uygulama konusuna değinilmesi gerekiyor bence. Bir de örnek olay incelemesinden, münazara, altı şapka düşünme tekniği gibi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabiliriz. Bunlar üzerinde durulması gereken yöntem ve tekniklerdir. Afet eğitiminin daha iyi olmasını sağlar... (Ö5).

...Bence yaparak yaşayarak öğrenme, ya da küçük sınıflarda pek olmuyor ama dörtlerde münazara, altı şapkalı düşünme tekniği yaptırabiliriz, örnek olay incelemesi de iyi olur. Eğer sınıf ortamı müsaitse çok kalabalık bir sınıf yoksa bu tekniklerden yararlanılabilir. Açıkçası benim sınıfım çok kalabalık çok zor oluyor bu yöntemler. Yani çocukların aktif olacağı, bizim şartlarımıza da uyan yöntemler seçmek gerekir diye düşünüyorum. Çünkü çocukların tüm duyularını aktifleştirerek öğretirsek öğrenciye o zaman kalıcı bir öğrenme olur, kavratılabilir... (Ö12).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “gösterip yaptırma” ve “gösterip yaptırmadan yararlanma” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “gösterip yaptırma” temasına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “iş birliği ile öğretim” ve “iş birliği destekli öğretim” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “işbirlikli öğrenme” temasına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “drama” ve “dramayla öğretim” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “drama” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö10 ve Ö11 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında gösterip yaptırma, işbirlikli öğrenme ve drama tekniğinden yararlanılması hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Afet eğitimlerinde gösterip yaptırma, drama ve iş birliği tekniklerinden yararlanılması iyi olur. Afet sırasında ne yapılacağını ve iş birliği, drama ile gösterip yaptırarak öğrenciler daha iyi öğrenir. Hem de kalıcı öğrenme sağlanır. Bundan başka uygulamalı tatbikat eğitimleri ve aileler de çağırılmalı bence yani ailelerin bu tatbikatlar konusunda bir bilinçlendirilmesi lazım ki çocuklar hem okulda bu tatbikatlarla ilgili bilgi alsınlar hem aileleriyle hani daha kalıcı olur bu daha sürekliliği de olur diye düşünüyorum... (Ö10).

...Uygulamalı olarak diye düşünüyorum, belki görseller olabilir hani slaytlar olabilir anlatan. Yaşayarak hani orada görsellerde de bir deprem olmuş ve onlarda insanlar ne yapıyor uygulamada nasıl görünüyor onları da göstererek anlatım olabilir. Bunları yaparken dramadan, gösterip yaptırma ve iş birliği tekniklerinden yararlanmak iyi olur bence. Uygulamaya daha çok katkıları olur... (Ö11).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “video destekli öğretim” ve “animasyon destekli öğretim” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “video ve animasyon destekli öğretim” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö14 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında video ve animasyon destekli öğretim tekniğinden yararlanılması hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Bence bu konuda çocukların seviyesine uygun olarak örneklemeler yapılmalıdır. Görsellerden ve afetin oluşum sürecini, sebebini gösteren video ve animasyon destekli öğretimden faydalanılmalı...” (Ö14).

...Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmalı. Okullarda video ve animasyon destekli öğretim ile simülasyon gibi uygulamalar için alanlar oluşturulmalı. Her afet için ayrı ayrı

Tablo 22

Öğretmenlerin Afet Eğitime Yönelik Öğrencilerin Hazırbulunuşluklarına İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz	Yeterli değil Yetersiz	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	6
Düşük	Düşük Az	Ö1, Ö3, Ö12, Ö13, Ö15	5
Yok	Yok Hiç yok	Ö5, Ö6, Ö11, Ö14	4

Tablo 22’de görüldüğü gibi katılımcı sınıf öğretmenlerinin “İlkokulda afet eğitime yönelik öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar üç tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla vurgu yapılan temanın yetersiz (f:6) olduğu görülmektedir. Yetersizliği sırasıyla düşük (f:5) ve hazırbulunuşluğu yok (f:4) izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “yeterli değil” ve “yetersiz” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “yetersiz” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö7 ve Ö9 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet eğitimi ile ilgili hazırbulunuşluğun yetersizliği ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Çocuklar bilgi sahibi ama yine de istenilen düzeyde değiller yeterli bulmuyorum...” (Ö7).

“...Hazırbulunuşlukları yeterli değil. Çocukların hazırbulunuşluklarını bilgi anlamında yeterli görmüyorum...” (Ö9).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “düşük” ve “az” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “düşük” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö12 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin afet eğitimi ile ilgili hazırbulunuşluğun düşük olması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Düşük. Yani hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük seviyelerde olduğunu görüyorum. Çünkü bence veliler bu konuda çok bilinçsizler. Onlar bilinçli olsalar, önem verseler bu konuya çocuk da ilgi duyar önceden bir bilgi edinir diye düşünüyorum...” (Ö12).

Tablo 23

Öğretmenlerin Afet Eğitiminde Ders İçeriklerine İlişkin Görüşleri Kapsamında Ortaya Çıkan Kod ve Temaların Katılımcılar Bağlamında Dağılımı

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Uygulama gerektiren faaliyetler eklenmeli	Uygulama Pratik	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14	8
İnteraktif içerikler eklenmeli	İnteraktif Etkileşimli	Ö5, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14	5
Bütün derslerin içeriğine eklenmeli	Bütün derslerde olmalı Her derste olmalı	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10	4
Öğrencinin aktif olduğu uygulamalar eklenmeli	Öğrenci aktifliği Etkin öğrenci	Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	4
Animasyonla içerik zenginleştirilmeli	Animasyon eklenmeli Animasyonla zenginleştirme	Ö2, Ö7, Ö13, Ö14	4
İçerikler yeterli	Yeterli	Ö4, Ö9, Ö12, Ö15	4
İçeriklerin işlenme zamanı değiştirilmeli	Zaman değiştirilmeli Takvimi değiştirilmeli	Ö4, Ö6, Ö15	3
İçerikler daha detaylı verilmeli	Detaylı verilmeli Kapsamlı verilmeli	Ö1, Ö3, Ö11	3

Tablo 23'te görüldüğü gibi katılımcı sınıf öğretmenlerinin sekizinci görüşme sorusunun birinci aşamasında “Hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istediğiniz durumlar var mıdır?” sorusuna verdikleri yanıtlar sekiz tema altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla vurgu yapılan temanın uygulama gerektiren faaliyetler eklenmeli (f:8) olduğu görülmektedir. Uygulama gerektiren faaliyetler eklenmeli cevabını sırasıyla interaktif içerikler eklenmeli (f:5), bütün derslerin içeriğine eklenmeli (f:4), öğrencinin aktif olduğu uygulamalar eklenmeli (f:4), içerikler yeterli (f:4), animasyona içerik zenginleştirilmeli (f:4), içeriklerin işlenme zamanı değiştirilmeli (f:3) ve içerikler daha detaylı verilmeli (f:3) izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgulanan temadan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “uygulama” ve “pratik” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “uygulama gerektiren faaliyetler eklenmeli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö6 ve Ö11 kodlu sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri bir durumlarla ilgili olarak uygulama gerektiren faaliyetler eklenmeli hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Afetin neler olduğu anlatılıyor öncesinde neler yapabiliriz sonrasında neler yapabiliriz anlatılıyor bize, bunları uygulamaya dökülmesini isteyebilirim yani belki bununla birlikte bu çocukların aklına belki yerleşir hani sadece kitabın üstünde yazılı olan kısım kadar, olduğu zaman çocuklar bunu yani hayatla bütünleştirmiyorlar. Onun için eğitim içeriklerinin uygulama gerektiren faaliyetlerle donatılması gerektiğine inanıyorum... (Ö6).

...Ben bu konuda uygulamayı ön plana koymak isterim. İçerikler uygulama gerektirdiğinde veya uygulama gerektiren faaliyetler derslerin içeriklerine eklendiğinde afet eğitiminin daha başarılı olacağını söyleyebilirim. Afet eğitiminde öğrencilere uygulama yaptırdığımızda öğrenme daha kalıcı olur. Uygulamalı etkinlikler yaptığımızda öğrenciler afet durumunda ne yapacağını bilir... (Ö11).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “interaktif” ve “etkileşimli” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “interaktif içerikler eklenmeli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö13 ve Ö14 kodlu sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri bir durumlarla ilgili olarak interaktif içerikler eklenmeli hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Aslında genel olarak birçok dersin konuları üstünkörü geçildiğini düşünüyorum. Anlatmak istediğim konular için ekstra çalışmalarım olmasa öğrencilerin konuyu kavraması için yeterli gelmeyebilir. Bu yüzden konular daha ayrıntılı ve daha gerçekçi sunulması gereklidir. İnteraktif içerikler bu kapsamda kullanılmalı. İnteraktif içerikler daha ucuz ve hızlı öğretimi sağladığından tercih edilmeli... (Ö13).

“...Kitaplardaki bilgilerin yanı sıra akılda kalıcı, ilgi uyandırıcı videolar hazırlanarak interaktif içerikler eklenebilir. Kitaba ilgili videonun karekodu basılır mesela biz de derste karekod okutarak izletebiliriz. İnteraktif içerikler eklenebilir...” (Ö14).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “bütün derslerde olmalı” ve “her derste olmalı” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “bütün derslerin içeriğine eklenmeli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö1 ve Ö10 kodlu sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri bir durumlarla ilgili olarak bütün derslerin içeriğine eklenmeli hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Bence dediğim gibi Türkiye bir deprem ülkesi olduğu için tüm derslerin içeriğine eklenmelidir. Hatta ayrı bir uygulamalı ders olarak da müfredata katılması gerektiğini düşünüyorum. Çocuklara uygulamalı olarak her derste bilinçlendirilmesi gerekli...” (Ö1).

“...Sadece hani sivil savunma haftalarında değil de tek bir ünitenin içerisinde değil de birkaç derste daha mesela görsel sanatlar dersine verilebilir yine beden eğitimi dersinde de verilebilir. Bütün derslere afet eğitimi ile ilgili içerik konulursa daha çok yararlı olur...” (Ö10).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “öğrenci aktifliği” ve “etkin öğrenci” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “öğrencinin aktif olduğu uygulamalar eklenmeli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö5 ve Ö10 kodlu sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri bir durumlarla ilgili olarak öğrencinin aktif olduğu uygulamalar eklenmeli hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Ders içeriklerinde dediğim gibi özellikle videolarla uygulamalı eğitimlerle desteklenmesi gerekiyor bir de psikolojik destek kısmının mutlaka eklenmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Bunun yanında öğrencinin aktif olduğu uygulamalar eklenmeli. Öğrenci videoyu izler. Fakat video izlerken de aktif bir dinleyici olmalı veya videolarla ilgili aktif olacakları sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar eklenebilir... (Ö5).

...Öğrencinin aktif olduğu uygulamalarda eksikler olduğunu düşünüyorum. Bence öğrencinin süreçte aktif olduğu uygulamalar eklenmelidir. Tabii bunlara çokça yer verilmeli. Kazanımlar uygulamaya yönelik olarak değiştirilebilir. Sadece hani sivil savunma haftalarında değil de tek bir ünitenin içerisinde değil de birkaç derste daha mesela görsel sanatlar dersine verilebilir yine beden eğitimi dersinde de verilebilir... (Ö10).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “yeterli” kodu ortaya çıkmıştır. Bu kod doğrultusunda “içerikler yeterli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö9 ve Ö12 kodlu sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri bir durumun olmadığını yani mevcut durumun içeriklerin yeterli olduğu ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Derslerin mevcut içerikleri bence yeterli. Arkadaşlar tarafından bazen içerikler hakkında eleştiri geldiğini duyuyorum. Fakat bana göre mevcut içerikler iyi bir şekilde aktarılsa yeterlidir. Ayrıca öğrenci seviyesi açısından da yeterli olduğunu düşünüyorum...” (Ö9).

“...Ders içerikleri yeterli...” (Ö12).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “animasyon eklenmeli” ve “animasyonla zenginleştirme” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “animasyonla içerik zenginleştirilmeli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö7 ve Ö14 kodlu sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri bir durumlarla ilgili olarak animasyonla içerik zenginleştirilmeli hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Ders kitaplarına karekod olursa karekod olur bize güzel örnek deprem videoları koyarlar sel videoları koyarlar veyahut işte yangın videoları koyarlar ne yapılması gerektiğini ama ilkökul düzey olduğumuz için bize büyük büyük videolar değil animasyonlar şeklinde çizgi filmler şeklinde olursa daha iyi iyi akıllarında kalır diye düşünüyorum. İçeriklerin sınıf seviyesine veya öğrenci seviyesine göre hazırlanan animasyonlarla güçlendirilmesi öğrenci yararına olacaktır... (Ö7).

...Kitaplardaki bilgilerin yanı sıra akılda kalıcı, ilgi uyandırıcı videolar hazırlanarak interaktif içerikler eklenebilir. Kitaba ilgili videonun karekodu basılır mesela biz de derste karekod okutarak izletebiliriz. İnteraktif içerikler eklenebilir. Bunun yanında içerikler animasyonlarla zenginleştirilebilir. İlkokul çocuklarının gelişimine dikkat edersek bence animasyon yararlı olur. Animasyon destekli içeriğin şart olduğuna vurgu yapabilirim... (Ö14).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “zaman değiştirilmeli” ve “takvimi değiştirilmeli” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “içeriklerin işlenme zamanı değiştirilmeli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö4 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri bir durumlarla ilgili olarak içeriklerin işlenme zamanı değiştirilmeli hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Bence ilk döneme alınıp daha aktif olması lazım. Çocuk tam böyle mayıs sonu haziran başında bu konularımız kazanımlar geliyor bize çocukta tabii ki devamsızlık yapıyor son zamanlarda sıcaktan dinlemiyor bence öne alınsın diye düşünüyorum ben. Eklenmesi çıkarılması istediğim bir şey yok sadece içeriklerin işlenme zamanı değişmeli... (Ö4).

“...Ders içerikleri yeterli fakat içeriklerin derslerde işlenme zamanı değiştirilmeli diyebilirim. İçerikleri dönem sonlarında veya tatil dönüşlerinde veya tatile gidiş dönemlerinde olmamalı...” (Ö15).

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “detaylı verilmeli” ve “kapsamlı verilmeli” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “içerikler daha detaylı verilmeli” temasına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren Ö3 ve Ö11 kodlu sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istedikleri bir durumlarla ilgili olarak içerikler daha detaylı verilmeli hakkında vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Biraz daha bu konuya geniş verebiliriz. İçerikler daha detaylı olarak verilmeli. Tabii biz bunu 6 Şubat’ı yaşadığımız için böyle düşünüyoruz 6 Şubat’tan önce biz de anlatıp geçiyorduk. Biraz daha böyle konuya daha ayrıntılı girilebilir...” (Ö3).

“...Ben bu konuda daha detaylı bir içeriğin olması gerektiğini söyleyebilirim. İçeriğin daha detaylandırılması yararlı olacaktır. Bunun yanında şunları da söyleyebilirim. Ben bu

kodun yetersiz (f:7) olduğu görülmektedir. Yetersizi sırasıyla kısmen yeterli (f:4) ve yeterli (f:4) izlemektedir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan “yetersiz”, “kısmen yeterli” ve “yeterli” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlar doğrultusunda “yeterlilik” temasına ulaşılmıştır. Yeterlilik teması altında sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar, en fazla vurgu yapılan koddan başlanmak üzere doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmaya katılım gösteren Ö12 ve Ö13 kodlu sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının afet eğitime yönelik yetersizliği ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Ben var olan öğretim programlarının yeterli olmadığını düşünüyorum. Çünkü sadece 3 dersin içeriğinde sadece birkaç kazanımla işleniyor, geçiyor bu konu. Farklı derslere de bence afetle ilgili kazanımlar veya etkinlikler konulmalı...” (Ö12).

“...Yetersiz. Mevcut haliyle öğretim programların afet eğitime yönelik yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kazanımlar çok az özellikle birinci sınıfta. Bildiğim kadarıyla afet eğitimi birinci sınıfta sadece hayat bilgisinde eğer yanılmıyorsam...” (Ö13).

Araştırmaya katılım gösteren Ö10 ve Ö11 kodlu sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının afet eğitime yönelik kısmen yeterli olması ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

...Kısmen yeterli diyebilirim. Öğretim programlarının afet eğitime karşı yeterliliği kazanım ve ders sayısı artarsa bence daha yeterli olacaktır yani bütün derslerde afet eğitime değinilmeli bence. Çünkü şuan sadece hayat bilgisi ve Türkçe gibi derslerde var o yüzden bence diğer derslerde de olursa daha yeterli olur. Bana göre öğretim programları bu açıdan biraz daha yelpazeyi genişletebilir... (Ö10).

“...Bence tam olarak yeterli değil. Üzerinde biraz daha çalışılmalı. Biraz daha detaylı hazırlanabilir, genişletilebilir. Afet konusu daha belirgin olmalı. Mevcut duruma kısmen yeterli diyebilirim...” (Ö11).

Araştırmaya katılım gösteren Ö4 ve Ö15 kodlu sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının afet eğitime yönelik yeterliliği ile ilgili olarak vurgulamış oldukları sözler şu şekildedir:

“...Bence kazanımları olarak yeterli ama onu aktif hale getirmemiz lazım. Kazanımların öğretmen merkezli değil de öğrenci merkezli olması lazım...” (Ö4).

“...Bence öğretim programları yeterli. Fakat iş programla bitmiyor. Uygulamaların yapılması gerekli. Uygulama açısından sistemimizin yetersiz olduğunu düşünüyorum.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu (katılıyorum düzeyinde) belirlenmiştir. Alt boyutlar temelinde en yüksek farkındalık düzeyinin “Afet Bilinci” alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet kaygısı düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Özkazanç ve Yüksel (2015), Dikmenli ve Yakar (2019), Sözen (2019), Kiraz (2021) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların afet bilincine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Fakat Tekin ve Dikmenli (2021) yaptıkları çalışmada, yapılan bu çalışmada olduğu gibi katılımcıların afet bilincinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın erkek öğretmenlerin afet farkındalıklarının kadın öğretmenlere göre yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar temelinde “Afet Kaygısı” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Afet Bilinci” ve “Afet Riski” alt boyutlarında ise anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Belirlenen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre birbirine benzemediği söylenebilir. Başka bir ifade

ile cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada “Afet Kaygısı” alt boyutunda ve afet farkındalık ölçeğinin genelinde erkek sınıf öğretmenlerinin lehine belirlenen anlamlı farklılık benzer şekilde Kiraz (2021) tarafından yapılan çalışmada da tespit edilmiştir. Bu durum elde edilen anlamlı farklılığın Kiraz (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile desteklenmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin afet deneyimi yaşama durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin afet deneyimi yaşama durumuna göre birbirine benzediği söylenebilir. Başka bir ifade ile afet deneyimi yaşama durumunun sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Dikmenli ve Yakar (2019) çalışmasında afet yaşamış öğretmen adaylarının afet yaşamamış öğretmen adaylarına göre daha yüksek afet bilincine sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin öğrenim durumuna göre birbirine benzediği söylenebilir. Başka bir ifade ile öğrenim durumunun sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin mesleki kıdeme göre birbirine benzediği söylenebilir. Başka bir ifade ile mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Diğer yandan Dikmenli ve Yakar (2019) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada dördüncü sınıf olan öğretmen öğretmen adaylarının birinci sınıf olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek afet bilincine sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin yaşa göre birbirine benzediği söylenebilir. Başka bir ifade ile yaşın sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıkları ile ilgili görüşlerini almak için yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde öğretmenlerin görüşlerine göre afet eğitimi denilince akıllarına “bilinçli olma”, “bilgi alma süreci”, “ön hazırlık”, “can güvenliği sağlama”, “zarar azaltma” ve “kendisine ve çevresine yararlı olma” gibi anahtar kavramların geldiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar afet eğitiminin vermesi gerektiği kazanımların sınıf öğretmenleri tarafından özümsemişliğini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıkları ile ilgili görüşlerini almak için yapılan yapılandırılmamış görüşmelerde öğretmenlerin görüşlerine göre afet eğitiminin “küçük yaşlardan”, “okul öncesinden” ve “aileden” başlanması gerektiğine vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum afet eğitiminin yaşamın bir parçası olması için aile ile iş birliği halinde küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması gerektiğini ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak Akman ve Yıldırım (2022) çalışmalarında okul öncesinde afet eğitiminin zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu konunun öğretmen ve ailelerin inisiyatifine bırakılmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçların desteklendiği söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin afet eğitimlerine katılım gösterdikleri ve katılım gösterilen eğitimlerin “online eğitim”, “seminer”, “hizmet içi eğitim”, “uygulamalı eğitim” ve “katılmama” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin tamamının uygulama gerektiren eğitimlerin yararlı olduğunu uygulamalı olmayan eğitimlerin yararlı olmadığı şeklinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar teorinin yanında uygulama gerektiren eğitimlerin afet farkındalığının artması ve afetlere hazırlık için bireylerin eğitimlerinde önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca eğitim kurumlarında afet eğitimi almayan öğretmenlerin mevcut olduğu da öğretmen görüşleri yardımıyla ortaya çıkmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet planı konusunda bilgilerine yönelik cevaplarının “plan farkındalığı”, “kapsam ve içeriği genişletilmeli”, “içerik bilgisi var”, “içerik bilgisi yok” temaları altında toplandığı belirlenmiştir. Afet planı hakkında okullarda sene başında yapılan toplantılarda çeşitli komisyonlar belirlenip görevlendirmeler yapılmaktadır. Fakat elde edilen sonuçlar göstermektedir ki öğretmenlerin bu toplantılarda görev aldıkları komisyonlarda afet planı hakkında yeterli bilince sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin afet planı hakkında birbirinin tersi cevaplar vermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet planının gerekliliği konusunda “kesinlikle olmalı”, “ciddiyetle uygulanmalı” ve “teorinin yanında uygulama da olmalı” temaları altında toplanan cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar uygulamayı ön planda tutan afet planlarının gerekli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen görüşleri yalnızca kâğıt üzerinde olmayan, uygulama süreci de içeren afet planlarının gerekli olduğunu ve bu planların ciddiyetle okullarda uygulanması gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet planındaki görevleri konusunda “liderlik yapmak”, “rehber olmak”, “sorumluluk almak”, “tahliye ve güvenliği sağlamak” temaları altında toplanan cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre bu sonuçlar öğretmenlerin afet planlarında sorumluluk almaları gerektiği ve yönlendirme görevlerinin daha ön planda olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bu sonuçların afet planlarına göre rehberliğin, liderliğin ve tahliye faaliyetlerinin afetler sırasında ve sonrasında önemini ortaya çıkardığı da söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet planı hakkında yeterlilikleri konusunda “yeterli”, “kısmen yeterli”, “yetersiz” kodları altında toplanan cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin afet planları hakkında almış oldukları eğitimin yeterli olmadığını düşündüklerini ortaya çıkarmaktadır. Nitekim katılımcı öğretmenlerin, afet planlarının uygulanması konusunda kendilerini tam olarak yeterli görmedikleri bulguların yorumlanması neticesinde anlaşılmaktadır. Kırıkkaya vd. (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin afet eğitimi konusunda eksikliklerinin olduğunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen sonuçların desteklendiği söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre afet eğitiminde çeşitli güçlüklerle karşılaşıldığı belirlenmiştir. Karşılaşılan güçlüklerin “oyun olarak algılanması”, “ciddiyetsizlik”, “farkındalık eksikliği”, “uygulama eksikliği”, “simülasyon eksikliği”, “kalabalık olma”, “bilgisizlik” ve “ailelerin ilgi-bilgi eksikliği” konularında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin afet eğitiminin istenilen niteliklerde yürütülmesinde çeşitli güçlüklerin olduğunu ve bu güçlüklerin giderilmesinin afet eğitimini başarılı kılacağını düşündükleri söylenebilir.

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre, bilgi eksikliğinin afet eğitiminde güçlüklerle neden olduğu belirlenmiştir. Bu konuda Özgüven (2006) yaptığı çalışmada verilen temel afet bilinci eğitimlerinin öğrencilerde bilgi artışı sağladığını tespit etmiştir. Bu sonuç ile paralel bir şekilde Ronan ve Johntson (2001), afet eğitimin çocuklarda bilgi artışı sağladığını

belirlemiştir. İfade edilen durumlar yapılan araştırmada bilgi eksikliğinin afet eğitiminde zorluk yaşatması ile alakalı sonuçları desteklemektedir. Araştırmada afet eğitimi konusunda yaşanan güçlüklerden biri olarak ailelerin ilgi ve bilgi eksikliğinin belirlenmesi sonucuyla paralel olarak Tuladhar vd. (2013) yaptıkları çalışmada afet eğitiminin yalnızca okulda öğrencilerle sınırlı kalmamasını ailelere de verilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından afet eğitimi sırasında “yaparak yaşayarak öğrenme”, “simülasyonla öğretim”, “görsel destekli öğretim”, “örnek olay incelemesi”, “somutlaştırma”, “aktif öğrenme”, “drama”, “altı şapkalı düşünme tekniği”, “gösterip yaptırma”, “işbirlikli öğrenme”, “video ve animasyon destekli öğretim” ve “münazara” gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiştir. Özellikle önerilen yöntem ve teknikler incelendiğinde öğrencilerin aktif olduğu yöntem ve tekniklerin daha fazla vurgulandığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin afet eğitimine yönelik hazırbulunuşluklarının yetersiz, düşük ve hiç olmadığına öğretmenler tarafından vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerin okula afet eğitimi konusunda hazırbulunuşluğu olmadan geldikleri yönünde düşündüklerini ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen sonuca göre ailelerin afet farkındalık düzeyleri konusunda sorunları olduğu söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen eğitim içeriklerinde çeşitli ekleme ve değişiklikler yapılması gerektiği önerilmiştir. Bu bağlamda bazı öğretmenler içeriklerin yeterli olduğunu düşündüğünü; bazı öğretmenler ise eğitim içeriklerine interaktif içerikler eklenmesini, afet eğitiminin bütün derslerin içeriğine eklenmesi gerektiğini, öğrencinin aktif olduğu uygulamaların eklenmesi gerektiğini, animasyonla içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini, uygulama gerektiren faaliyetlerin eklenmesi gerektiğini ve içeriklerin daha detaylı verilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Değişiklik yapma bağlamında öğretmenler tarafından içeriklerin işlenme zamanının değiştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Kırıkkaya vd. (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin afetlere vurgu yapmak için yeterli zamanlarının olmadığını belirlemişlerdir. Zaman sorununun yapılan araştırmada elde edilen içeriklerin işlenme zamanının değiştirilmesi görüşü yardımı ile çözülebileceği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenler tarafından öğretim programlarının mevcut haliyle afet eğitimine yönelik yeterliliği konusunda, yetersiz, kısmen yeterli ve yeterli olduğuna ilişkin vurgu

yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum afet eğitimi kapsamında öğretim programlarına yönelik öğretmenler arasında ortak bir görüşün olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Buna karşın İnal vd. (2018) yaptıkları çalışmada Türkiye’de verilen örgün eğitimini afet eğitimi bakımından değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda ilk ve orta öğretim müfredatının UNISDR tarafından gelişmekte olan ülkeler için uygun görülen düzeye göre yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Sarı (2016) da yaptığı çalışmada öğretmenlerin MEB müfredatını afet eğitimi açısından yetersiz bulduklarını belirlemiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin afet eğitimlerine katılım gösterdikleri ancak katılım gösterilen afet eğitimlerinde uygulama gerektiren faaliyetlerin eksik olduğu saptanmıştır. Saptanan bu durum dikkate alınarak sınıf öğretmenlerinin afet farkındalıklarını artırmak amacıyla mevcut afet eğitim programları, hem teorik hem de uygulamalı bileşenleri kapsayacak şekilde güçlendirilmelidir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erkek ve kadın öğretmenler arasındaki afet farkındalığı farklılıklarını dikkate alarak, eğitim programlarında cinsiyete özgü ihtiyaçlar ve farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, erkek öğretmenler için afet kaygısını yönetme ve kadın öğretmenler için afet bilincini artırma üzerine özel eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin afet eğitiminde ailelerin ilgi ve bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak afet eğitimlerinde güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuç dikkate alınarak afet eğitimlerinde ailelerin de bilinçlendirilmesine yönelik bir planlama yapılması önerilebilir. Bu kapsamda halk eğitim merkezi müdürlükleri, okul rehberlik servisleri ve okul-aile birliği iş birliği halinde çalışabilir. Ayrıca süreçte AFAD gibi kuruluşlardan yardım da alınabilir.

Araştırmada afet eğitimlerinde okul ve sınıfların kalabalık olmasının afet eğitimlerinde güçlüklerin çıkmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç dikkate alınarak afet eğitimlerinin küçük gruplar halinde yapılması sağlanabilir. Bunun için okulların fizik yapılarında iyileştirmeler yapılacağı gibi kalabalık öğrenci gruplarının olduğu okul

bölgelerinde okul ve derslik sayısı arttırılabilir. Ayrıca Okul afet planlarının sadece teorik olarak değil, aynı zamanda uygulamalı olarak da hazırlanması ve tatbikatlarının düzenli olarak yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin afet planları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamak için bilgilendirme toplantıları ve eğitimler düzenlenmelidir. Afet kaygısının yönetimi üzerine ise özel eğitimler ve destek hizmetleri sunulmalıdır. Bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin afet durumlarında daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Afet kaygısını azaltmak için psikolojik destek ve danışmanlık hizmetleri sağlanabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde göre ilkokulda afet eğitime yönelik öğrencilerin hazırbulunuşluklarının olmadığı veya düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında ailelerde ilgi ve bilgi eksikliği olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuç ailelerin afet farkındalık düzeyleri konusunda sorunlar olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Afet eğitiminin öğrencilere kazandırılmadan önce ailelerin afet eğitimi almaları gerektiği önerilebilir.

Yapılan araştırma Gaziantep İli Şahinbey İlçesi'nde görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışma farklı il ve ilçeler ile farklı branşlardaki öğretmenlerin katılımı ile yapılabilir. Böylelikle örneklem farklılığının afet farkındalık düzeyine etkisinin belirlenmesi sağlanabilir.

Yapılan araştırma sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Afet eğitime ilişkin çok yönlü veri toplamak ve süreçte yaşanan sorunların farklı açılardan belirlenmesi için, branş öğretmenleri, okul yöneticileri ve velilerin katılımı ile benzer araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Adaş, G., Turgut, N. & Akçakaya, A. (2012). Büyük afetlerde sağlık hizmetlerinin planlanması organizasyonu ve triaj. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 124-134. <http://dx.doi.org/10.5222/otd.sup2.2012.124>
- AFAD (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/163233/mod_resource/content/1/AFET%20Y%C3%96NET%C4%B0M%C4%B0%20TER%C4%B0MLER%C4%B0%20S%C3%96ZL%C3%9C%C4%9E%C3%9C.pdf sayfasından erişilmiştir.
- AFAD (2018). *Türkiye’de afet yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri*. [turkiye_de_afetler.pdf](http://afad.gov.tr/turkiye_de_afetler.pdf) (afad.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- AFAD (2019). *Afetler ve afetlerden korunma bilinci eğitici eğitimi el kitabı*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/02210452_Afetler_ve_Afetlerden_Korunma_Bilinci_EYitici_EYitimi_El_KitabY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ağahan, M. (2018). *Çanakkale 112 acil sağlık hizmetleri istasyonlarında görev yapan sağlık personellerinin afet farkındalığı ve afetlere hazırlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akdağ, S. E. (2002). *Mali yapı ve denetim boyutlarıyla afet yönetimi*. Ankara: Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü.
- Akman, A., Yıldırım, S. (2022). Okulöncesi öğrencilerinde afet yönetimine dair bir gözlem: Iğdır’da bir ilkokul örneği. *Anasay*, (21), 341-355. <https://doi.org/10.33404/anasay.1156639>
- Akyel, R. (2007). *Afet yönetim sistemi: Türk afet yönetiminde karşılaşılan sorunların tespit ve çözümüne ilişkin bir araştırma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000 - M.S. 2021)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Arslan, H., & Ünlü, A. (2010). “Afet Sonrası yeniden yapılanma sürecinde yer değiştirme ve yere bağlılığın değerlendirilmesi: Düzce örneği”. *İTÜ Dergisi Seri A: Mimarlık, Planlama, Tasarım*, 9(1), 43-53.
- Ayoğlu, F., & Bumin, M. A. (1996). *Kazalarda ilk yardım ve acil bakım hizmetlerinin önemi. Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 5(11), 380-383.
- Başbuğ Erkan, B. B., Özmen, B. & Güler, H. (2011). *Türkiye’de afet zarar azaltımını sürdürülebilir eğitimle sağlamak*. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı’nda sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. http://www.tdmd.org.tr/TR/Genel/26.Oturum/1.TDMSK_115.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bulu, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Can, E. (2004). *Entegre afet yönetin sistemi ve ilkeleri*. Ankara: İçişleri Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığı Afet Yönetimi 55. Dönem Mülki İdare Amirleri Semineri, Ders Notu.
- Chadderton, C. (2015). Civil defence pedagogies and narratives of democracy: disaster education in Germany. *International Journal of Lifelong Education*, 34(5): 589-606.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 95-108.
- Cvetković, V. M. & Stanišić, J. (2015). Relationship between demographic and environmental factors and knowledge of secondary school students on natural disasters. *Journal of the Geographical Institute 'Jovan Cvijic' SASA*, 65(3).
- Çalışkan, C. (2019). *Afet risk azaltımı eğitimi ve yönetimi açısından ilkokul ve ortaokul öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Çelik, A. A. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin afete hazırlık düzeyleri ile afet eğitiminin eğitim programlarındaki yerine yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- ÇEM (2017). *Türkiye çölleşme modeli teknik özet*, <https://webdosya.csb.gov.tr/db/cem/icerikler/teknik-ozet-tr-20211105123742.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Değirmenci, Y., & İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28). 276-303.
- Demirbaş, E. (2002). Türkiye’de sel. *Afet ve Afet İşleri Genel Müdürlüğü Eğitim-Haber-Bilim Dergisi*, 2(3), 12-18.
- Demirhan, N. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde afet eğitimi ve yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Dikmenli, Y., & Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 386-416.
- Eğmir, E. (2019). Karma yöntem araştırma deseni. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.154-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergünay, O., (2008). Afet yönetiminde kurumsal yapılanma ve mevzuat nedir? Nasıl olmalıdır. *İstanbul Depremi Beklerken Sorunlar ve Çözümler Bildirileri*, 97-108.
- Ergünay, O. (2009). *Afet yönetimi: genel ilkeler, tanımlar, kavramlar*. https://www.academia.edu/1983074/Afet_Y%C3%B6netimi_Nedir sayfasından erişilmiştir.
- Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2011). 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 Tezleri, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Erkoç, T.(2011), *İl ve İlçe Acil Yardım Teşkilatları*, 96. Dönem Kaymakamlık Kurs Notları(6.cilt), İçişleri Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Garipağaoğlu, N. (2003). Türkiye’de hava kirliliği sorununun coğrafi bölgelere göre dağılımı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8(9), 57-77.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.

- Gerdan, S. (2019). Bir sosyal sorumluluk alanı olarak afet eğitimleri. *International Journal of Management and Administration*, 3(5), 101-110. <https://doi.org/10.29064/ijma.523265>
- Gönç Şavran, T. (2013). Örneklem seçimi ve ölçüm. T. Gönç Şavran (Ed.), *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri* içinde (s.144-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gülkan, P., Balamir, M. & Yakut, A. (2003). *Afet yönetiminin stratejik ilkeleri: türkiye ve dünyadaki politikalara genel bakış*, ODTÜ Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hayashi, T. (2014). Disaster prevention education in Merapi volcano area primary schools: Focusing on students' perception and teachers' performance. *Procedia Environmental Sciences*, (20), 668-677.
- Izadkhah, Y.O. & Hosseini, M. (2005). Towards resilient communities in developing countries through education of children for disaster preparedness. *International Journal of Emergency Management*, 2(3), 138-148.
- İnal, E. (2015). *Acil durumlara/afetlere bireysel hazırlığı değerlendirmek için sağlık inanç modeli 'ne dayalı ölçek geliştirme*. Doktora Tezi, Hacettepe Halk Sağlığı Enstitüsü, Ankara.
- İnal, E., Kaya, E., & Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye'de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 114-127.
- JICA, (2004). *Türkiye'de Doğal Afetler Konulu Ülke Strateji Raporu*. Ankara: Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı, T.C. İçişleri Bakanlığı.
- Kadıoğlu, M. (2008). Modern, bütünleşik afet yönetimin temel ilkeleri. M. Kadıoğlu & E. Özdamar (Eds.), *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* içinde (s. 1-34), Ankara: JICA Türkiye Ofisi Yayınları.
- Kadıoğlu, M. (2011). *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek*. İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Yayını.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.

- Kırıkkaya, E. B., Ünver, A. O. ve Çakın, O. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- Kiraz, B. (2021). Öğretmen adaylarının afet farkındalıklarının ve afet farkındalığı geliştirme içerikli etkinliklere yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koparal, A. S. (2012). Çevre sorunlarının nedenleri. Ü.B. Öğütveren (Ed.), *Çevre Sorunları Ve Politikaları* içinde (s. 24-43). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Köseoğlu, A. M. (2015). *Afet yönetimi ve insani yardım "lojistik süreçler ve uygulamalar"*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB, (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2018c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2019). *Okul tabanlı afet eğitimi kitap 1*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Genel Yayın. <https://sosyalbilgiler.biz/forum/attachments/afet-kitap-pdf.44958/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2023a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2023b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67. <https://doi.org/10.21666/muefd.321970>
- Okazaki, K. (2004). *For safer construction practices*. Kobe: UNCRD Disaster Management planning Hyogo Office.
- Orman Genel Müdürlüğü. (2007). *2007 Yılı Orman Yangıları İle Mücadele Faaliyetleri Değerlendirme Raporu*. Ankara: Orman Genel Müdürlüğü Yayınları.

- Öcal, A. (2007). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 104-110.
- Özbal, R. (2010, Mart). *Taşkın koruma projelerinde yapısal tedbirler*. II. Ulusal Taşkın Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Afyonkarahisar.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özelmacı, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin afete ve afet hazırlıklarına ilişkin algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özey, R. (2000). *Depremle uyanmak*. Erzurum: EKEV yayımları.
- Özey, R. (2011). *Afetler coğrafyası*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özgen, N., Eser Ünalı, Ü., & Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik “etkili öğrenme biçimleri”nin belirlenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4), 303-323.
- Özgüven, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkazanç, S. ve Yüksel, Ü. D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753.
- Öztürk, K. (2002). Heyelanlar ve Türkiye'ye etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 35-50.
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Parker, D. J., (1992), The mismanagement of hazards. In D.J. Parker & J.W. Handmer (Eds.), *Hazard management and emergency planning: perspectives on britain* (pp. 3-21). London : James and James Science Publishers.
- Ronan, K.R., & Johnston, D.M. (2001). Corraletes of hazard education programs for youth. *Risk Analysis*, 21(6), 145-175
- Sakurai, A., Sato, T., & Murayama, Y. (2020). Impact evaluation of a school-based disaster education program in a city affected by the 2011 great East Japan

- earthquake and tsunami disaster. *International Journal Of Disaster Risk Reduction*, 47, 101632. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101632>
- Sarı, B. (2016). *Türkiye’de afet eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practise*. London: Sage.
- Sekaran, U. (1992), *Research Methods For Business, A Skill Building Approach*, USA: John Wiley&Sons Inc.
- Sözcü, U. (2019). *Öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sözen, E. (2019). The earthquake awareness levels of under graduate students. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2), 87-101.
- Şahin C. & Sipahioğlu Ş. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, C. (2006). *Türkiye fiziki coğrafyası*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, C. & Sipahioğlu, Ş. (2007). *Doğal Afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, Ş., & Üçgül, İ. (2019). Türkiye’de afet yönetimi ve iş sağlığı güvenliği. *Afet Ve Risk Dergisi*, 2(1), 43-63.
- Şengün, H. & Küçükşen, M. (2019). Afet yönetimi eğitimi niçin gerekli? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(46), 193-211.
- Şimşek, C. (2007). Children’s ideas about earthquakes. *Journal of Environmental & Science Education*, 2, 14-19.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Tekin, Ö. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tekin, Ö. & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258-271.
- TMMOB, (2012). *Türkiye’de Deprem Gerçeği ve TMMOB Makine Mühendisleri Odası’nın Önerileri Oda Raporu*. Ankara: TMMOB Yayınları.

- Tuladhar, G., Yatabe, R., Dahal, R. K., & Bhandary, N. P. (2013). Knowledge of disaster risk reduction among school students in Nepal. *Geomatics, Natural Hazards and Risk*, 5(3), 190-207.
- Türkeş, M. (2015). Gök gürültülü fırtınalar ve oluşum düzenekleri. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 131, 84-87.
- Uluğ, A. (2009). Nasıl bir afet yönetimi. *TMMOB İzmir Kent Sempozyumu bildirileri*, 1-18.
- United Nations. (2009). *International strategy for disaster risk reduction, terminology on disaster risk reduction*.
https://www.preventionweb.net/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uzunçibuk, L. (2009). Doğal afetlerin kentsel ve bölgesel planlamada yeri. *Jeodezi Ve Jeoinformasyon Dergisi*(101), 18-27.
- Ünlü, M. (2019). Beşeri afetler, R. Sever (Ed.), *Afetler ve afet yönetimi* içinde (s. 79-141). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, F. (2021). Bütünleşik afet ve acil durum yönetimi yaklaşımıyla bilgi teknolojileri sektöründe iş sürekliliği yönetimi. *Journal of Theoretical & Empirical Research on Management*, 1(1), 37-46.
- Yaman, M., & Düger, Y. (2017). Afet yönetiminde kavramsal çerçeve ve türkiye’de afet yönetiminin genel tarihsel gelişimi. Ö. Önder & M. Yaman (Ed.), *Afet yönetimi* içinde (s. 1-23). Bursa: Ekin Yayınevi
- Yavaş, H. (2001). Doğal afet yönetimi ve yerel gündem 21 çalışmaları kapsamında izmir’de deprem riski. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(3), 118-138. <https://docplayer.biz.tr/29500369-Dogal-afet-yonetimi-ve-yerel-gundem-21-calismalari-kapsaminda-izmir-de-deprem-riski.html> sayfasından erişilmiştir.
- Yavaş, H. (2005). *Doğal afetler yönüyle Türkiye’de belediyelerde kriz yönetimi*. Orion Yayınları, Ankara.
- Yavaş, Ö.M. (2008). Çığ afeti zararlarını azaltma çalışmaları. 5. *Dünya Su Forumu Bölgesel Hazırlık Süreci DSİ Yurtiçi Bölgesel Su Toplantıları Kar Hidrolojisi Konferansı bildirileri*, 141-160.

- Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmalarda örneklem. B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s.229-246). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeon, D. H., Chung, J. B. & Im, D. H. (2020). The effects of earthquake experience on disaster education for children and teens. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15). 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155347>
- Yıldırım, K. (2008). Göçün aile üzerindeki etkisi. *Çevre, Kentleşme Sorunları Ve Çözümleri bildirileri* 2, 965-978.
- Yılmaz, A. (2003). *Türk kamu yönetiminin sorun alanlarından biri olarak afet yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, A. E. (2017a). *Afet Yönetimi I* [Ders notları]. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/165619/mod_resource/content/1/1.%20HAFTA.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, A. E. (2017b). *Afet Yönetimi II* [Ders notları]. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/165620/mod_resource/content/0/Teknolojik%20k%C3%B6kenli%20afet%20tiplerinin%20tan%C4%B1mlanmas%C4%B1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, S. (2015). *Sorgulayıcı araştırma odaklı fen ve teknoloji uygulamaları: afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplini*. Yüksek lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Zhu, TT., Zhang, YJ. (2017). An investigation of disaster education in elementary and secondary schools: evidence from China. *Nat Hazards* 89, 1009–1029 <https://doi.org/10.1007/s11069-017-3004-2>
- <https://www.afad.gov.tr/afadem> Erişim tarihi: 02.03.2024

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

Değerli sınıf öğretmenleri;

Merhaba, benim adım Büşra ETİ. Gazi Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrencisiyim. Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimi hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu ile ilgili görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda afet eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek ve bunu değişkenler açısından incelemektir. Araştırma sonuçlarının ilkokulda afet eğitiminin etkili bir şekilde öğretilmesine katkıda bulunacağını, araştırmacılara ışık tutacağını ümit ediyorum. Bu nedenle ilkokulda afet eğitimi hakkında görüşlerinizi merak ediyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeyi izin verirsiniz kaydetmek istiyorum.
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Büşra ETİ

SORULAR

Kişisel veriler

Cinsiyetiniz:

Mesleki kıdeminiz:

Afet yaşama durumunuz:

Mezun olduğunuz okul/bölüm:

Afet eğitimi ile ilgili seminer/hizmet içi etkinliğe katılım durumunuz:

Görüşme Soruları

1. “Afet eğitimi nasıl tanımlarsınız? Sizin bu tanımda en önemli gördüğünüz kısım nedir? Neden?
2. Afet eğitimi sizce hangi öğretim kademesinden itibaren başlamalıdır? Neden?
3. Afet eğitimi ile ilgili hangi faaliyetlere katıldınız? Bu faaliyetleri kapsam, sıklık, uygulama yöntemi vb. açıdan yeterliliğini nasıl değerlendirirsiniz?
4. Okul afet planı hakkında ne biliyorsunuz?
 - a) Bu planların gerekliliğine ilişkin ne düşünüyorsunuz?
 - b) Sizin bu planlardaki görevleriniz neler?
 - c) Siz bu görevleri yerine getirme noktasında yeterliliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?
5. İlkokulda afet eğitiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
6. Sizce ilkokulda afet eğitimi çalışmalarında hangi yöntem ve teknikler kullanılmalı? Neden?
7. İlkokulda afet eğitime yönelik öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde işlenen afet eğitimi içeriklerine eklenmesini veya çıkarılmasını istediğiniz hususlar nelerdir? Mevcut haliyle öğretim programlarının afet eğitime yönelik yeterliliğini nasıl değerlendirirsiniz?

Ek 2. Afet Farkındalık Ölçeği (Kiraz, 2021)

Afet Farkındalık Ölçeği

Değerli katılımcı, bu çalışma sınıf öğretmenlerinin afet farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Cevaplarınız tamamen gizli kalacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir, elde edilen bilgiler bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz. (Hiç katılmıyorum=1 Katılmıyorum=2 Kararsızım=3 Katılıyorum=4 Tamamen Katılıyorum=5)

Prof. Dr. Mustafa KALE

Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra ETİ

Aşağıda bazı kişisel bilgilerinizin saptanması için hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun seçeneği "X" işareti ile belirtiniz.

1. Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()
2. Yaşı:
3. Kadem Yılı: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve daha fazla ()
4. Öğrenim Durumu: Lisans () Yüksek lisans () Doktora ()
5. Afet Deneyimi: Yaşadım() Yaşamadım()

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- Öğrencilerimle olası afetler öncesi konuyla ilgili konuşurum.					
2- Acil durum çantasının önemini öğrencilerime anlatırım.					
3- Depremden korunmak için yaşadığım evde/okulda güvenli yer belirleyebilirim.					
4- Okullarda uygulamalı afet eğitimleri verilmelidir.					
5- Öğretmenlere afetler konusunda eğitimler verilmelidir.					
6- Yangın söndürme cihazını kullanmam.					
7- Öğretmenlerin olası acil durumlara karşı ilk yardım eğitimi bulunması gerekir.					
8- Yangın çıkmasına neden olacak tehlikeleri belirlerim.					
9- Tahliye anında gerekli elektrik gaz ve su vanalarını kapatabilirim.					
10- Okullarda acil durum çantası bulunmasına gereksiz bulurum.					
11- Okuldaki diğer öğretmenler ile afet tahliye planı oluşturamam.					
12- Deprem anında bahçedeyken güvenli bölge belirleyebilirim.					
13- Okulda alınacak basit tedbirler afet sırasında yaralanmaları önler.					
14- Afet öncesi yapılan bireysel hazırlıkları gereksiz bulurum.					

15- Afet anında yaşanabilecek stres bozuklukları ile baş etmeyi bilirim.					
16- Afet anında öğrencilerimi sakince yönlendirebilirim.					
17- Okul afet planı hazırlanmasını önemli buluyorum.					
18- Öğrencilerimi afetler konusunda bilgilendirmek onları korkutur.					
19- Deprem anında yapılması gereken doğru davranışları bilirim.					
20- Afet sırasında doğru bildiğime davranışları yapmam.					
21- Yaşamımın herhangi bir döneminde afet yaşama riskim olduğunu bilirim.					
22- Heyelan anında akıntı yönünde kaçmak doğrudur.					
23- Deprem anında yapılması gerekenleri öğrencilerime öğretirim.					
24- Afetlere hazırlıklı olmaz yaşanacak riskleri azalmaz.					
25- Deprem anında korkarım.					
26- Afet anında kaygılanırım.					
27- Deprem anında şaşkın hissedirim.					
28- Afet anında panik olurum.					
29- Afet anında kendimi çok çaresiz hissedirim.					
30- Kendimi doğal afetlere hazır hissediyorum.					
31- Deprem sırasında hiç panik yapmam.					
32- Afet sonrası ihtiyacı olan bireylere ilk yardım uygulayabilirim.					
33- Afet bilinci gelişirse karşılaşılabilecek riskler azalmaz.					
34- Basit düzeyde arama-kurtarma yaparım.					
35- Okul afet planı hazırlamak zordur.					
36- Okul afet planını uygulamak zordur.					

Ek 3. Ölçek İzni

16.03.2024 23:52

Posta - Büşra eti - Outlook

Re: ölçek izni

Binnur Günister

15.03.2024 Sal 22:04

Değerli Büşra Eti,

Tezimde geliştirip kullandığım "Öğretmen adaylarına Yönelik Afet Farkındalık Ölçeği"ni araştırmamda kullanabilirsin. Sonuçlarınızı merak ettim benimle de paylaşırsan sevinirim.

İyi çalışmalar.

Kimden:

Gönderildi: Salı, Şubat 13, 2024 5:52:01 ÖS

Kime:

Konu: ölçek izni

Merhaba Sayın Hocam,

Benim adım Büşra Eti. Gazi Üniversitesi'nde sınıf eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. İzin verirsiniz araştırmamda Öğretmen Adaylarının Afet Farkındalıklarının Ve Afet Farkındalığı Geliştirme İçerikli Etkinliklere Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi isimli tezimde geliştirip kullandığınız " Öğretmen Adaylarına Yönelik Afet Farkındalık Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz çok mutlu olurum. Teşekkürler.

Ek 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2024-E.906084



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-906084
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

15.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Büşra ETİ'nin**, Prof.Dr.Mustafa KALE'nin danışmanlığında yürüttüğü *"Sınıf Öğretmenlerinin Afet Farkındalıkları ve İlkokulda Afet Eğitimi İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 27.02.2024 tarih ve 04 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 399

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Mustafa KALE

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, orijinali elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5. MEB Çalışma İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34659092-605.01-100319848
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Büşra ETİ)

14/04/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 19.03.2024 tarihli ve 909833 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Büşra ETİ'nin, Prof. Dr. Mustafa KALE danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Afet Farkındalıkları ve İlkokulda Afet Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şahinbey İlçesine bağlı ilkokul öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey İlçesine bağlı ilkokul öğretmenlerine yönelik anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Murat AKYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...