



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KAHRAMANMARAŞ DEPREMLERİ SONRASI (6 ŞUBAT 2023)
NAKİL OLAN ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM SÜREÇLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yıldız BAYDEDE

Malatya-2024

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

KAHRAMANMARAŞ DEPREMLERİ SONRASI (6 ŞUBAT 2023)
NAKİL OLAN ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM SÜREÇLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yıldız BAYDEDE

Danışman: Doç. Dr. Yalçın KARALI

Malatya-2024

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

KAHRAMANMARAŞ DEPREMLERİ SONRASI (6 ŞUBAT 2023)
NAKİL OLAN ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM SÜREÇLERİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Yalçın KARALI

HAZIRLAYAN
Yıldız BAYDEDE

Jürimiz tarafından 09/08/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oy birliği /oy çokluğu** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

- | | |
|---|-------|
| 1.Prof. Dr. Ramazan SEVER | |
| 2.Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU | |
| 3.Doç. Dr. Yalçın KARALI | |
| 4.Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz. | |
| 5.Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz. | |

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Yalçın KARALI'nın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım ***Kahramanmaraş Depremleri Sonrası (6 Şubat 2023) Nakil Olan Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*** başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Yıldız BAYDEDE

ÖN SÖZ

Toplumların hayatını değiştiren, dönüştüren birçok etken mevcuttur. Bu etkenlerden biri engellenemez olan deprem ve sonrasında yaşanan zorunlu göç hareketleridir. Deprem yaşattığı fiziki yıkımlar ve duygusal sorunların yanı sıra yer değişikliği ile hem bölge halkının hem de göç edenlerin ekonomik, kültürel ve sosyal alanlarda sorunlarla karşılaşmalarına neden olan bir olgudur. Depremzedelerin depremle birlikte deneyimledikleri birçok zorluğun başında güvenlik ve barınma problemleri gelmektedir. Bu noktada yaşanan göçlerle birlikte yeni ortama uyum sağlama kavramı gündeme gelmektedir. Bu sebeple yeni girilen ortama uyumu kolaylaştıran okulların ve eğitimin önemli olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada Türkiye’ de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan merkez üssü Kahramanmaraş olan depremlerin sonrasında Malatya il merkezine köy ve mahallelerinden ve diğer illerden nakil gelen öğrencilerin yeni okullarında uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların kaynakları ve giderilmesine yönelik bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin görüş ve önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma verileri Malatya il merkezinde bulunan resmi altı ilkokulda (okullardan ikisi konteyner kentte yaşayan öğrencilerden oluşan, tamamı nakil gelmiş okul; dördü ise yoğun göç alan kırsal bölge okulu) görev yapan 22 öğretmen ile yapılan görüşmeler ile toplanmıştır.

İlkokul döneminde yer alan çocukların deprem sürecinde ve sonrasında uzun süre çadır ya da konteynerlerde kalmaları, rutin düzenlerinin bozulması, aile yaşamındaki ve ev ortamındaki değişikliklerle birlikte okul değişikliği yaşamaları sebebiyle okula uyum durumlarının araştırılması tekrardan önemli olmuştur. Bu sebeple araştırmanın ilkokul dönem çocuklarının okula uyum düzeylerini etkileyen etmenleri ortaya koyması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Lisansüstü eğitimim ve tez yazım süresince sunduğu akademik bilgi ve tecrübesiyle birlikte etik ve insani değerleri ile öğrencisi olduğum için şanslı hissettiğim saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yalçın KARALI’ ya teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamı huzurlarında sunmaktan onur duyduğum başta lisansüstü ders dönemindeki katkılarıyla Prof. Dr. Ramazan SEVER' e ve Prof. Dr. Mustafa TAHİROĞLU' na teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemin mimarları annem Zaide BAYDEDE ve babam Kemal BAYDEDE' ye başta olmak üzere tüm aileme, tezin verilerini toplama sürecinde okullar arası gidip gelmeme destek sunan biricik kardeşim Cebail BAYDEDE' ye, sevgi, neşe, anlayışları ile yanımda olan yeğenlerim Ahmet Nejat BAYDEDE, Furkan Emin BAYDEDE, Ömer Adil BAYDEDE, İncilay Ebrar KARAAVCI, Seren Berra KARAAVCI, Esmâ Betül BAYDEDE' ye sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında katkı sağlayan meslektaşlarıma ve sevgili arkadaşlarım Ratibe ÖZDEMİR ve Şadiye BARIŞ' a arkadaşlıkları ve süreç boyunca verdikleri destek için teşekkür ederim. Çalışmamı afetlerde yitirdiğimiz canlara ve tüm çocuklara ithaf ediyorum.

Yıldız BAYDEDE

ÖZET

KAHRAMANMARAŞ DEPREMLERİ SONRASI (6 ŞUBAT 2023) NAKİL OLAN ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM SÜREÇLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

BAYDEDE, Yıldız
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yalçın KARALI
Ağustos-2024, XIII+122 sayfa

Bu araştırmanın amacı Türkiye’ de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan merkez üssü Kahramanmaraş olan depremlerin sonrasında Malatya il merkezine köy ve mahallelerinden ve diğer illerden nakil gelen öğrencilerin yeni okullarında uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların kaynakları ve giderilmesine yönelik bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin görüş ve önerilerini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışma, nitel araştırma kapsamında olgu bilim olarak desenlenmiş ve veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde araştırmaya veri sunan öğretmen görüşmelerinin daha önce belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasında ve neden-sonuç ilişkisi kurulmasında betimsel analiz ve elde edilen verilerin kod, kategorilere ayrılmasında, bulguların analizi ve yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda depremin çocuklar üzerinde fiziksel yıkımlarla yaşattığı duygusal sorunların yanı sıra yer değişikliği yaşatması yönüyle sosyolojik etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu zincirleme reaksiyonların küçük ölçekte çocukta korku, kaygı, saldırganlık, derse odaklanamama gibi risk faktörlerini doğurduğu belirlenmiştir. Büyük ölçekte ise aile ve eğitim sisteminin bileşenlerinde yaşanan kayıplar, değişimler gibi okula uyumu zorlaştıran risk faktörlerini doğurduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sosyal destek ağları (aile, öğretmen, arkadaş ve benzeri), öz güven, duygudaşlık, akademik başarı gibi kişisel yetkinlikler ve okul sistemi içinde sunulan sportif etkinlikler, düzenlenen eğlenceler, öğrenme kayıplarını giderme çalışmaları gibi koruyucu destek sistemlerinin deprem, göç gibi travmatik durumların yıpratıcı etkilerini azalttığı ve öğrencilerin iyi oluşunu artırarak okula uyumunu desteklediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Deprem, zorunlu göç, okula uyum, koruyucu ve risk faktörleri.



ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ON THE SCHOOL ADAPTATION PROCESS OF TRANSFERRED STUDENTS AFTER KAHRAMANMARAŞ EARTHQUAKES (6 FEBRUARY 2023)

BAYDEDE, Yıldız

Master's Degree, İnönü University Institute of Educational Sciences Department of
Classroom Education

Advisor: Ass. Prof. Dr.Yalçın KARALI

August-2024, XIII+122 pages

The purpose of this research is to present the problems experienced by students who were transferred to schools in the Malatya city center from villages, neighborhoods, and other provinces after the earthquakes that occurred in Kahramanmaraş on February 6, 2023, the sources of these problems, and the views and suggestions of the teachers who have experienced this process regarding the resolution of these issues. The study conducted for this purpose was designed as a phenomenology within the scope of qualitative research and the interview method was used as a data collection tool. In the analysis of the data obtained, descriptive analysis was used to summarize and interpret the teacher interviews that provided data for the research according to previously determined themes and to establish a cause-effect relationship and content analysis technique was used to divide the obtained data into codes and categories and to analyze and interpret the findings. As a result of the research, it was seen that the earthquake had sociological effects on children in terms of displacement, as well as emotional problems caused by physical destruction. It has been determined that these chain reactions, on a small scale, cause risk factors such as fear, anxiety, aggression, and inability to focus on the lesson in the child. On a large scale, it has been determined that it creates risk factors that make adaptation to school difficult, such as losses and changes in the components of the family and education system. In addition, social support networks (family, teachers, friends, etc.), personal competencies such as self-confidence, empathy, academic success, and protective support systems such as sports activities offered within the school system, organized entertainments, studies to

compensate for learning losses, are effective in preventing traumatic situations such as earthquakes and migration. It has been observed that it reduces the corrosive effects and supports students' adaptation to school by increasing their well-being.

Key Words: Earthquake, forced migration, adaptation to school, protective and risk factors.



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER	xiii

BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	9
2.1.1. Afet Tanımı ve Türleri	9
2.1.2. Doğal Afetler	11
2.1.2.1. Deprem	11
2.1.3. İnsan Kaynaklı Afetler	13
2.1.3.1. Göç	13
2.1.4. Afetlerin Çocuklar Üzerindeki Travmatik Etkileri	14
2.1.5. Çocukların Afet Karşısındaki Psikolojik Tepkileri	18
2.1.5.1. Bilişsel Tepkiler	18

2.1.5.2. Duygusal Tepkiler	19
2.1.5.3. Davranışsal Tepkiler	20
2.1.5.4. Somatik- Fizyolojik Tepkiler	21
2.1.6. Risk Etkenleri ve Koruyucu Etkenler.....	21
2.1.6.1. Çocuğun Bireysel Özellikleri	22
2.1.6.2. Sosyal Çevrenin Özellikleri.....	24
2.1.6.3. Afete İlişkin Özellikler	25
2.1.7. Uyum ile İlişkili Kavramsal ve Kuramsal Temel	25
2.1.7.1. Ekolojik Sistemler Kuramı	26
2.1.8. Okula Uyum Etkileyen Faktörler	28
2.1.8.1. Çocukla İlgili Olan Etkenler	29
2.1.8.1.1. Çocuğun Sosyo-Duygusal Gelişimsel Özellikleri.....	29
2.1.8.1.2. Öz Düzenleme Becerileri.....	29
2.1.8.1.3. Sosyal Beceriler	30
2.1.8.2. Çevreyle İlgili Olan Etkenler	31
2.1.8.2.1. Aile ve Ebeveyn Tutumu	31
2.1.8.2.2. Öğretmen ve Akran İlişkisi.....	32
2.2. İlgili Araştırmalar	32
2.2.1. Deprem ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	32
2.2.2. Okula Uyum ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	35
2.2.3. Okula Uyum ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	36

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	40
3.3. Verilerin Toplanması.....	40
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	45
3.4. Verilerin Analizi	46
3.4.1. Verileri Kodlama.....	47
3.4.2. Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama	47
3.4.2.1. İç Geçerlik	47
3.4.2.2. Dış Geçerlik	48

3.4.2.3. İç Güvenirlik.....	49
3.4.2.4. Dış Güvenirlik	49

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. Bulgular	50
4.1.1. Uyum Sorunları Temasına İlişkin Bulgular	50
4.1.2. Uyumsuzluk Sebepleri Temasına İlişkin Bulgular.....	57
4.1.3. Koruyucu Faktörler Temasına İlişkin Bulgular	66
4.1.4. Eğitim- Öğretim Faaliyetleri Temasına İlişkin Bulgular	70
4.1.5. Uyum Etkinlikleri Temasına İlişkin Bulgular.....	72

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	76
5.1.1. Uyum Sorunları Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	76
5.1.2. Uyumsuzluk Sebepleri Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	80
5.1.3. Koruyucu Faktörler Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	85
5.1.4. Eğitim- Öğretim Faaliyetleri Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	88
5.1.5. Uyum Etkinlikleri Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	89
5.2. Öneriler	92
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	92
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	92

KAYNAKÇA.....	94
----------------------	-----------

EKLER	117
--------------------	------------

EK 1: Etik Kurul Onayı.....	117
EK 2: Katılım Kabul Formu	118
EK 3: Görüşme Formu Soruları.....	119
EK 4: Araştırma İzni	120
EK 5: Uygulama İzin Onayı	121
EK 6: Araştırma Değerlendirme Komisyon Tutanağı.....	122

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Afet Türleri	10
Tablo 2. 2023 Yılı Olay Sayıları	12
Tablo 3. DSM-5'e Göre Travma ve Tetikleyici Etkenle İlişkili Bozukluklar	16
Tablo 4. Bilişsel Tepkiler	19
Tablo 5. Duygusal Tepkiler	20
Tablo 6. Davranışsal Tepkiler	20
Tablo 7. Fiziksel Tepkiler	21
Tablo 8. Çalışma Kümesini Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	40
Tablo 9. Duygusal Uyum Kategorisine İlişkin Bulgular	50
Tablo 10. Davranışsal Uyum Kategorisine İlişkin Bulgular	52
Tablo 11. Akademik Uyum Kategorisine İlişkin Bulgular	54
Tablo 12. Çevresel Etkenler Kategorisine İlişkin Bulgular	57
Tablo 13. Sosyal Etkenler Kategorisine İlişkin Bulgular	60
Tablo 14. Bireysel Etkenler Kategorisine İlişkin Bulgular	63
Tablo 15. İçsel Faktörler Kategorisine İlişkin Bulgular	66
Tablo 16. Dışsal Faktörler Kategorisine İlişkin Bulgular	68
Tablo 17. Sınıf İklimi Kategorisine İlişkin Bulgular	70
Tablo 18. Sınıf Mevcudunun Artması Kategorisine İlişkin Bulgular	71
Tablo 19. Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Kategorisine İlişkin Bulgular	72
Tablo 20. Akademik Etkinlikler Kategorisine İlişkin Bulgular	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Deprem Bölgeleme Haritası.....	12
Şekil 2. Konteyner Kent Okulu.....	43
Şekil 3. Konteyner Okula Giriş Noktası.....	43
Şekil 4. Konteyner Okul Bahçesi.....	44
Şekil 5. Konteyner Okul Koridoru.....	44
Şekil 6. Konteyner Sınıf.....	45



KISALTMALAR VE SİMGELER

SİMGELER

f: frekans

%: yüzde

KISALTMALAR

AACAP: Amerikan Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Akademisi

ADNKS: Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

APA: Amerikan Psikoloji Birliği

AYDES: Afet Yönetimi ve Karar Destek Sistemi

DSM V: Amerikan Psikiyatri Birliği: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MTA: Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü

NCPTSD: Ulusal Travma Sonrası Stres Bozukluğu Merkezi

NCTSN: Ulusal Çocuk Travma Stres Ağı

NYSED: New York Eyalet Departmanı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

PİKTES: Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi

SBB: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TSSB: Travma Sonrası Stres Bozukluğu

TÜBA: Türkiye Bilimler Akademisi Başkanlığı

BÖLÜM 1

Araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına bu bölümde yer verilmiştir.

GİRİŞ

Tarih boyunca büyük depremlerin yaşandığı, yüksek sismik aktif Anadolu plakası üzerinde yer alan Türkiye topraklarında, 1900'den günümüze kadar 7'nin üzerinde 20 deprem yaşanmıştır. Bu durum Türkiye'yi depremlerden ötürü zarar gören ülkeler sıralamasında en üste taşımaktadır. Türkiye'de 1900-2023 yılları arasında can kaybı ve hasara yol açan 269 deprem kaydedilmiştir. Yaşanan bu depremler arasında can kaybı ve ağır hasar yönünden en büyük depremler sırasıyla 2023 Kahramanmaraş, 1939 Erzincan ve 1999 Gölcük merkezli Marmara Depremleridir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı [SBB], 2023).

Afetlere yönelik toplum bilincini artırma gittikçe önem kazanıyor olmasına karşı bu tür aşırı olaylarda toplumların ne zaman, nasıl kurtulabileceklerine ilişkin anlayışlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Fakat toplumun afet anı ve sonrasında meydana gelenlerden sorumlu olduğu düşünüldüğünde muhtemel afetlere karşı tamamı ile savunmasız olmadığı ifade edilebilir. Bu sebeple afet sonrası yaşanabilecek durumları ve gelişebilecek reaksiyonları ön görebilmek oldukça önemlidir (Atalay, 2023). Türkiye'nin afet risk profiline bakıldığında özellikle büyük kentlerde meydana gelebilecek afetlerin sadece meydana geldiği bölgeleri değil, çok daha geniş sosyoekonomik bölgeleri ve hatta tüm ulusları etkileyebileceği belirtilebilir (Şahiner, 2022). Afetler sonrasında toplumsal hayatta ciddi bozulma ve aksaklıklar görülebilmektedir. Bu aksaklıklardan biri zorunlu göç nedeni ile eğitimde öğrenci hareketliliğidir. Bu sebeple afet sonrası ülke nüfusunda yaşanan hareketliliğin mevcut düzende değişiklikler veya düzenleme ve hazırlıklar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada çocukların yeni yerleşim yerlerinde eğitimlerine devam ederken süreçte neler

yaşadıkları önemli görülmelidir. Bu süreci başta afetzede öğrencilerin sonrasında tüm okul paydaşlarının en az sorunla atlatabilmeleri için muhtemel sorunlara proaktif bir yaklaşım geliştirmek gereklidir (Atalay, 2023).

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarih boyunca can, mal ve ekonomik kayıplara yol açan, ülkelerin sosyolojik ve psikolojik yapılarına etki eden afetlerle karşı karşıya kalmıştır (Sever, 2019). 6 Şubat 2023 tarihinde “asrın felaketi” olarak ifade edilen 7.7 ve 7.6 büyüklüklerinde iki deprem yaşanmıştır. Yaşanan depremler toplamda 11 ilde büyük yıkıma neden olmuştur (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2023a). Araştırmaya konu olan depremler, şiddet ve etkilediği alan bakımından yakın tarihte eş görülmemiş felaketlerdir. Depremden etkilenen 11 ilin toplam nüfusu 14.013.196’dır. Bölgedeki nüfus ülke nüfusunun %16,4’üne denk gelmektedir. Türkiye genelindeki çocuk (0-17 yaş) nüfusunun yüzde 21,3’ü (4.805.937 çocuk), depremden etkilenen 11 ilde yaşamaktadır (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi [ADNKS] , 2022).

Deprem bölgesinin büyük bir alanı içermesi ve Türkiye nüfusunun önemli bir kısmının burada yaşıyor olması afetin etkisini daha da artırmıştır. Deprem tüm insanlar üzerinde yıkıcı etkiler oluştursada bazı demografik gruplar için daha ağır etkileri olabilmektedir. Çocuklar başta olmak üzere farklı toplum kesimlerinin (yoksullar, güvencesiz çalışanlar, engelliler, kadınlar, yaşlılar, gençler) bu afetten daha çok etkilenmesi muhtemeldir. Söz konusu demografik gruplar için sosyal dışlanma, insani olmayan koşullarda barınma, yoksulluk, temel kamu hizmetlerine erişimde yaşanan sıkıntılar, umutsuzluk ve mutsuzluk gibi sorunlar oluşturabilmektedir (SBB, 2023). Çocuklar afet kaynaklı sakatlanmalara ve yaralanmalara, bulaşıcı hastalıklara ve besine erişim problemlerine maruz kalabilmektedir. Aynı zamanda bunalım, depresyon ve travma gibi psikolojik etkilerinin çocukları olumsuz bir şekilde etkileyebildiği ifade edilmektedir (Kayıran, 2023).

Dünya genelinde insanların yaşamları üzerinde derin ve yıkıcı iz bırakan, yeryüzünün sarsılmasına sebep olan depremlerin etkilerinden bir diğeri insanların yaşamlarını güven içinde sürdürebilmek için zorunlu olarak yaptıkları yer değiştirmeleridir (Tiryaki Yenilmez, 2023). Yaşanan depremler sonrasında yaklaşık 2,7 milyon insanın yaşadıkları bölgelerden başka bölgelere göç ettikleri belirtilmektedir

(Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2023). Göçler hem depremlerin gerçekleştiği bölge açısından hem de zorunlu göç edilen bölge açısından sosyal, ekonomik, kültürel, politik alanlarda sorunlara yol açabilmektedir (Tiryaki Yenilmez, 2023).

Afetzedelerin yaşadıkları travmatik olaya ilişkin deneyimleri, yüksek düzeyde stres yaşamalarına sebep olmaktadır. Bununla birlikte sonrasında değişen yaşam şartları ve giderek artan farklı stresörlerle birlikte kümülatif olarak artan stres seviyeleri hayatlarını dahada zorlaştırmaktadır. Kayıplarıyla baş etmenin yanı sıra afet bölgesinden güvenli olan başka bir yerleşim yerine göç etmek, rutinlerin uzun süreli aksaması gibi birçok zorlukla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır (Daşçı, 2024). Yaşadıkları yerleri bırakmak zorunda kalan çocuk ve ergenler yeni yaşam yerlerinde dil, din, kültür gibi sebeplere bağlı olarak uyum sorunları yaşayabilmektedir (Kaştan, 2015). Bu zorlu yaşantılarla birlikte depremin oluşturduğu yıkımdan dolayı okuldan ve arkadaşlarından da uzun süre uzak kalmaları çocukların afet sonrası psikolojik ve sosyal uyumlarını derinden etkileyebilmektedir (Daşçı, 2024).

Uyum, bir yaşam yerinden başka bir yaşam yerine geçişte ihtiyaç duyulan bir olgudur. Uyum, yeni bir kültürle karşılaşıldığında, yeni bir okula başlandığında ve bitirildiğinde veya kişilerarası etkileşime girildiğinde gerçekleşmesi gereken bir durumdur (Tsay, 2012). Hayat boyu süregelen bu farklılıklar hayatın sürekliliği için her daim bir uyum sürecini beraberinde getirir. İnsanın kimi zaman farklı bir sosyal çevreye, yeni fiziksel duruma, farklı hayat şartlarına uyum sağlaması gerekebilir. (Kaynak, 2021). Bu noktada okul, yeni girilen çevreye başarılı olarak uyum sağlamak adına uygun ortamı ve hizmetleri sunarak katalizör görevi görmektedir (Koçhan, vd., 2023). Okula uyum, öğrencinin katıldığı okul sisteminin taleplerini karşılayabildiği, kendi kişisel amaçlarına ulaşabildiği, akademik ve sosyal fayda sağladığı; bireyin öğrenciliği ile okul ikliminin içerisinde olduğunu özümsemesi sürecidir (Kaya ve Akgün, 2016). Okula uyum sağlamak öğrencinin kişilik ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle okula uyumu etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve uyumsuzluk durumunda gerekli müdahalenin yapılması önemlidir (Demirtaş Zorbaz, 2016).

Okul ortamı, çocukların diğer ortamlarda gözlenemeyen çoğu davranışının ortaya çıktığı bir çevredir. Öğretmenler, okul gibi yapılandırılmış sosyal çevrede aynı gelişim seviyesindeki çocukları karşılaştırma yapma olanağına sahiptir (Erkan, 2010).

Okulun çocukların sosyal gelişimlerinde en uygun ortamlardan biri olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin çocukların akademik gelişimleri kadar sosyal becerilerini de değerlendirmek adına yararlı olabileceği düşünülmektedir (Edelbrock ve Achenbach, 1984). Deprem sonrası okula dönüşlerde yaşanan ya da yaşanabilecek olası okula uyum problemlerinin öğretmen gözlemleri ile toplanması bu süreci kolaylaştırmaktadır (Özel ve Ersoy, 2023). Bu sebeple araştırma verilerinin öğretmen görüşmeleri ile toplanması uygun görülmüştür.

Alanyazın çalışmaları depremin çocuklar üzerinde psikolojik, davranışsal, duygusal birçok etkisinin olduğunu göstermektedir (Erkan, 2010; Danışman ve Okay, 2017; Limoncu ve Atmaca, 2017; Karabulut ve Bekler, 2019; Aral, 2023; Aydoğdu ve Fofana, 2023; Gürbüz ve Koyuncu, 2023). Benzer şekilde göç olgusunun da okula uyumda sorunlar yaşattığı görülmektedir (Uluocak Polat, 2009; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Alemin ve Bekçe, 2021; Koşak ve Atasoy, 2022). Fakat deprem sonrası nakil olarak devam edilen kurumlarda yaşanan sorunları (Türksoy, vd., 2023) ya da deprem sonrası okula uyumda yaşanan sorunları (Özel ve Ersoy, 2023) inceleyen sınırlı araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle alandaki araştırma sayısının artırılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu noktada araştırmanın Türkiye’ de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan merkez üssü Kahramanmaraş olan depremlerin sonrasında Malatya il merkezine köy ve mahallelerinden ve diğer illerden nakil gelen öğrencilerin yeni okullarında uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların kaynakları ve giderilmesine yönelik bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin görüş ve önerilerinin sunulması amacıyla öğretmen görüşmeleri ile toplanması alanyazınına ışık tutacağı inancını doğurmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye’ de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan merkez üssü Kahramanmaraş olan depremlerin sonrasında Malatya il merkezine köy ve mahallelerinden ve diğer illerden nakil gelen öğrencilerin yeni okullarında uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların kaynakları ve giderilmesine yönelik bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin görüş ve önerilerini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa uyum süreçlerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Sonda:

- Duygusal uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Davranışsal uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Akademik uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

2. Yaşanan uyumsuzlukların olası sebepleri nelerdir? Neden?

Sonda:

- Yaşadıkları yer ve benzeri gibi çevresel sebepler nelerdir?
- Aile, arkadaş ve benzeri gibi sosyal çevresinden kaynaklanan sebepler nelerdir?
- Öğrenciden kaynaklanan sebepler nelerdir?

3. Uyumsuzluk yaşanmadığını düşünüyorsanız buradaki koruyucu faktörler nelerdir?

Sonda:

- Bu öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?
- Bu öğrencilerin sosyal çevreleri nasıl?

4. Nakil gelen öğrencinin sizin eğitim-öğretim faaliyetlerinize, sınıf yönetiminize etkileri ne oldu?

Sonda:

- Sınıf mevcudunun artması noktasında yaşadığınız zorluklar neler?
- Sınıf işleyişine genel etkileri neler oldu?

5. Nakil öğrencilerle özel bir faaliyet yaptınız mı?

Sonda:

- Akademik alanı desteklemek adına yaptığınız faaliyetleriniz neler?
- Kaynaşmayı desteklemek adına yaptığınız sosyal-kültürel faaliyetleriniz neler?

Öğrenciyi tanımaya yönelik demografik sorular:

1. Öğrencinin sınıf düzeyi nedir?
2. Öğrenci kaç yaşındadır?
3. Cinsiyeti nedir?
4. Kaç kardeşlerdir?
5. Ev hasar durumları nedir?
6. Kayıpları (maddi- manevi) var mıdır?

7. Şu anda nerede kalıyorlar? Kaldıkları yerde geçici mi kalıyorlar yoksa kalıcı mı?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yeni veya farklı bir eğitimsel ortama geçiş çocukların başa çıkmasını gerektiren pek çok yeni durumu beraberinde getirmektedir. Bu geçişlerde çocuklardan yeni girdikleri eğitim ortamının akademik taleplerini karşılayabilmeleri, öğretmenlerin ve okulun kurallarının ve beklentilerinin farkına varmaları ile akranları tarafından kabul görmeleri beklenmektedir. Bu da okula uyum kavramını gündeme getirmektedir. Okula uyum, çocukların yeni ve farklı bir eğitim ortamına geçişlerini tanımlayan ve de bu geçişin hedeflenen sonucu için kullanılan bir kavramdır. Okula uyumu bireysel yönüyle ele aldığımızda, çocuğun gelişim sürecini ve öğrenmesini destekleme, okula devam etmesini ve okul başarısını artırma ile yetişkinlikte başarılı bir kariyer şansını elde etme gibi etkileri olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Okula uyum, çocukların yeni çevreye uygun davranmayı öğrenme süreci olarak ifade edilebilir (Bandura, 1977). Çocuk çevreye uyum sağlarken yeni problemlerle ve bu problemlerle başa çıkma durumları ile karşılaşır. Çocuk çevresine ne kadar çabuk uyum sağlarsa bu onun bilişsel gelişiminin o kadar iyi olduğunu gösterir. Yeni girilen çevreye uyum sağlama beraberinde yeni sorumluluklar getirir. Okula uyum sürecini başarıyla tamamlayan çocuk okula ve kendine karşı güven hissi geliştirir (Köksal Akyol, 2019). Bununla birlikte çocukların okuldaki başarıları bir dizi akademik ve sosyal yeterliliği sağlamalarına bağlıdır. Çocukların konuları bilmelerinin, iyi performans göstermelerinin ve etkili öğrenme stratejileri geliştirmelerinin yanı sıra kişiler arası ilişkileri başlatmak ve sürdürmek, sosyal kimlik ve aidiyet duygusu geliştirmek adına çaba sarf etmek, diğerlerinin sergilediği standart performansları gözlemleyerek modellemek, öğretmeni ve akranları tarafından değer verilen şekilde davranmak için çaba göstermek gibi becerileri sergilemeleri gerekmektedir. Özelde okula uyum sosyal motivasyon, olumlu kişiler arası ilişkiler, davranışsal yeterlilik üzerinde odaklanır (Wentzel, 2003).

Okula uyum, okul başarısının yanı sıra sosyal etki ve davranışları da kapsayan birçok etkeni içinde barındıran bir kavramdır (Önder ve Gülay, 2010). Çocuğun eğitim yaşamına uyum süreci ne kadar sağlıklı olursa, ilerleyen yaşantısında akademik, sosyal,

duygusal ve toplumsal gelişiminde o kadar iyi olacağı öngörülmektedir (Akış, 2018). Araştırmalar; okula uyum ile çocukların öğrenmeleri, okulu bitirme durumları, akademik ve akademik olmayan başarıları arasında bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (MEB, 2016). Gülay' ın (2011) araştırma sonuçları okula uyum düzeyi yüksek çocukların sosyal etkileşimlerinin çok daha iyi olduğunu, sosyal becerilerini yüksek seviyede kullandıklarını ve akran kabullerinin yüksek olduğunu bulgulamıştır. Diğer bir araştırma sonucu okula girişte uyum sorunu yaşayan, olumsuz akran ilişkisi yaşayan, temel sosyal becerilerinde eksikliği olan çocukların ergenlikte de akran reddi yaşadığı, iletişim problemlerini devam ettirdiği ve akademik başarısızlık yaşama ihtimallerinin daha fazla olduğunu bulgulamıştır (Leve, vd., 2007).

Okula uyum, sağlıklı bilişsel ve sosyo-davranışsal gelişim üzerine inşa edilmektedir. Bu sebeple gelişim ve eğitim psikologlarınca her daim üzerinde durulan bir kavram olmuştur (Cicchetti, 1990). Okula uyumu incelemenin mantığı, daha sonraki okul başarısını öngörebilmesidir. İlkokul birinci sınıfta okula uyumu iyi olan çocukların okul başarısı ve benlik saygısının daha yüksek, akran ilişkilerinin daha iyi olduğu ve okulu bırakma ihtimallerinin daha düşük olduğu belirtilmektedir (Haynes, vd., 2003).

Alanyazın incelendiğinde çocuğun yaşamında okula uyumun yerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Değişen şartlar ve çocukların değişimlerden etkilenmeleri araştırmaların güncellenmelerini gerekli kılmaktadır (Kıt, 2023). Yaşanan depremin oluşturduğu ev içi alışkanlıkların değişmesiyle yeni yaşam şekli, bakım verende meydana gelen değişiklikler, rutinlerinin değişmesi, sosyalleşme imkanlarının kısıtlanmış olması gibi durumlar çocukları etkileyabilmektedir. Bu bağlamda, ilkokul döneminde yer alan çocukların deprem sürecinde ve sonrasında uzun süre çadır ya da konteynerlerde kalmaları, rutinlerinin değişmesi, ev ortamındaki ve aile yaşamındaki değişikliklerinin yanı sıra okul değişikliği yaşamaları sebebiyle okula uyum durumlarının araştırılması tekrardan önemli olmuştur. Bu sebeple araştırma ilkokul dönem çocuklarının okula uyumlarını etkileyen etkenleri ortaya koyması yönüyle önemlidir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmanın ilkokul dönemdeki çocukların okul uyumlarının araştırıldığı sonraki çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda okula uyum kavramını ve deprem sonrası nakil giden öğrencilerin okula uyumunu etkileyen risk ve koruyucu faktörlerinin belirlenmesinin olası benzer durumlarda okul değişikliği yaşayan çocukların okul uyumlarına olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak adına yapılabileceklerle rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin gerçek düşüncelerini ifade ettikleri varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin çocukların okula uyumlarıyla ilgili yaptıkları gözlemlerin nesnel bir şekilde yapıldığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Depremden etkilenen Malatya ilinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında bulunan nakil öğrenciler ile sınırlıdır.
2. 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Afet: Can ve mal kaybına yol açan, kısa sürede meydana gelen ve toplumların psikolojik ve sosyolojik yapılarına etki eden olay ve olgulardır (Sever, 2019).

Deprem: 06.02.2023 tarihinde Kahramanmaraş' ın Pazarcık ve Elbistan İlçelerinde meydana gelen Kahramanmaraş, Hatay, Adıyaman, Malatya, Elazığ, Gaziantep, Osmaniye, Şanlıurfa, Adana, Diyarbakır ve Kilis' te büyük yıkımlar yaşatan yer sarsıntısı olayıdır.

Zorunlu Göç: Savaş, doğal afet ve benzeri sebeplerle insanların yaşadıkları yerlerden ayrılmak zorunda kalmaları/mecbur bırakılmaları nedeniyle meydana gelen göçtür (Yılmaz, 2014).

Uyum: Bireyin kişisel ihtiyaçları ile özelliklerini çevresel şartlar arasındaki dengeyi, bireyin yüksek faydasına olacak şekilde düzenlenmesidir (Kılıççı, 1988).

Okula Uyum: Çocuğun özellikleri ile okul kültürü ve ortamı gibi çok boyutlu değişkenlerin düzenli ve dengeli şekilde eğitimin niteliğinin en üst düzeyde olması adına dengeli şekilde birleşmesidir (Spencer, 1999).

Nakil: Deprem sonrası yer değiştiren öğrencilerin kayıtlı olduğu okuldan başka bir okula geçme işlemidir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde; afetler, afetlerin çocuklar üzerindeki etkileri ve çocukların tepkileri ile risk ve koruyucu faktörlere yönelik kavramsal ve kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Ayrıca deprem ile ilgili yurtiçi, okula uyum ile ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Afet Tanımı ve Türleri

İnsanlık, bugünkü gelişim seviyesine ulaşmak adına birçok güçlükle mücadele etmiştir (Acar, vd., 2017). Bu güçlüklerden biri küresel ölçekte insanlığı etkileyen; toplumun tamamında ya da bir kesiminde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar yaşatan, doğal yaşamı ve insan etkinliklerini durduran veya aksatan, maruz kalanların baş edemeyecekleri büyüklükte olan doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olayların doğurduğu sonuçlar olarak ifade edilen afetlerdir (AFAD, 2023b).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) afeti “Çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım” olarak tanımlamıştır (TDK, 2024). Türkiye Bilimler Akademisi Başkanlığı (TÜBA; 2024) ise “İnsanlar için fiziksel, ekonomik, sosyal ve çevresel kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen, etkilenen topluluğun yerel olanak ve kaynaklarını kullanarak baş edemeyeceği doğa, teknoloji veya insan kökenli olayların sonuçları” olarak tanımlamaktadır.

Afet, beklenmeyen bir anda bireylerin ya da toplumların genel sağlık durumlarına ve yaşam alanlarına zarar veren yaşanabilirlik ihtimalini azaltan olaylar olarak tanımlanmaktadır (Yavaş, 2005). Bir diğer tanıma göre ise afetler belirli bir coğrafi bölgede aniden ortaya çıkan; insanlara fiziksel, sosyal, ekonomik ve psikolojik yönden zarar vererek, kitlesel stres oluşturan, doğal veya insan kaynaklı olaylardır. Afetler, toplumun yaşamını aksatıp bireylerin rutin hayatlarını etkileyen, uyum

kapasitesini aşan ve genellikle dış yardıma ihtiyaç doğuran olaylardır (Şeker ve Akman, 2014). Afetler, normal varoluş koşullarını bozarak ve etkilenen toplumun uyum sağlama yeteneğini aşan sorunlara neden olmaktadır. Aynı zamanda afetler; ekolojik, ekonomik, politik, gelişimsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutlarda kısa ve uzun vadeli etkiler meydana getirmektedir (Adhikari Baral ve KC, 2019).

Teknolojinin ilerlemesi, insan nüfusunun giderek artması gibi nedenlerle günümüzde afetlerin türleri ve sayıları artmıştır. Deprem ve toprak kaymalarını jeolojik afetler; ıçığ, sel, hortum gibi afetleri iklimatik afetler; orman yangınları, erozyon gibi afetleri biyolojik afetler; daha çok insan kaynaklı terör, savaş, göç gibi olayları sosyal afetler; ulaşım, maden ve nükleer kazalar gibi afetleri ise teknolojik afetler başlığı altında sınıflandırmak mümkündür (Kadıoğlu, 2008).

Tablo 1

Afet Türleri

AFET TÜRLERİ				
Jeolojik Afetler	Klimatik Afetler	Biyolojik Afetler	Sosyal Afetler	Teknolojik Afetler
Deprem	Kuraklık	Erozyon	Yangınlar	Maden Kazaları
Toprak Kaymaları	Sel	Salgınlar	Savaşlar	Nükleer Kazalar
Volkanik Patlamalar	Dolu	Böcek İstilası	Terör Saldırıları	Sanayi Kazaları
Tsunami	Hortum	Orman Yangınları	Göçler	Ulaşım Kazaları
Çamur Akıntılar	Kasırğa			
	Asit Yağmurları			
	Hava Kirliliği			
	Orman Yangınları			

(Limoncu ve Atmaca, 2017).

Oluşum kaynaklarına göre afetler doğal ve insan kaynaklı afetler olarak incelenmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2003). Alanyazında afet türleri “doğal, insan kaynaklı ve teknolojik kaynaklı” olmak üzere üç gruba ayrılarak incelenmektedir. Savaş gibi hem teknolojik hem de insan kaynaklı olan kimi afetler ise “karmaşık afetler” olarak ifade edilmektedir. Afetleri “doğal” ve “insan kaynaklı” olarak iki grupta inceleme eğilimi son dönemlerde ön plandadır (Kadıoğlu, 2011). Bu araştırma kapsamında afetlere; doğal ve insan kaynaklı olarak iki başlık altında değinilmektedir.

2.1.2. Doğal Afetler

Dünyanın oluşumuyla başlayan ve doğal düzenin korunması adına meydana gelen depremler, volkanik patlamalar, küresel iklim değişiklikleri, fırtınalar ve benzeri olaylar doğal yaşamın bir parçasıdır. Bu olaylar yıkıcı boyutlara ulaşarak insan yaşamında can ve mal kayıplarına yol açtığı noktada doğal afete dönüşmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2003). Doğal afetler, dünyanın hem jeolojik şartlarından hem de meteorolojik süreçlerinden kaynaklanan, maruz kalan toplumun sınırlarını aşan yaygın olarak can, mal, ekonomik veya çevresel kayıplarla sonuçlanan toplum düzeninde ciddi bir aksaklığa yol açan büyük ölçekli öngörülemeyen olaylardır (Cutter, vd., 2010). Doğal afetlerin meydana gelmesinde, doğanın kendi hareketlerine dayalı olaylar etkilidir. Bu sebeple doğal afetlerin meydana gelmesini engellemek mümkün değildir (Kozyel, vd., 2018). Doğal afetler; ani (deprem, sel, tsunami, kasırga, volkan patlaması) ya da yavaş (erozyon, kuraklık) bir biçimde meydana gelebilmektedir (Ural, 1967). Doğal afetler; oluşum kökenleri bakımından doğa kaynaklıdır, can ve mal kayıplarına neden olmaktadır, erozyon, kuraklık, çölleşme, iklim değişikliği gibi olayların dışında kısa zamanda meydana gelmektedir, başladıkları andan itibaren engellenememektedir (Sever, 2019). Doğal afetlere doğrudan ya da dolaylı maruz kalan birey ve toplumlarda ilerleyen zamanlarda ruhsal ve psikolojik sorunlar meydana gelebilmektedir (Altun, 2018).

2.1.2.1. Deprem

Yaşanmış pek çok afet olmasına rağmen toplum belleğinde en çok iz bırakan ve risk teşkil eden afetin depremler olduğu görülmektedir (Karakuş, 2013). Bunun sebebi olarak depremlerin öngörülemez olmaları, engellenemez olmaları, etki alanı genişliği ve çokça can ve mal kayıpları yaşatması söylenebilir (Doğan, vd., 2021). Depremi diğer afet çeşitlerinden ayıran en önemli farklılık, beklenmedik bir anda meydana gelmesi ve büyük yıkımlara yol açmasıdır. Ayrıca deprem yalnızca anlık bir olay olarak da meydana gelmemektedir. Artçı sarsıntılar ile kronik etkiler oluşturabilmesi nedeniyle doğal afetler arasında özel bir yere sahiptir (Sabuncuoğlu, vd., 2003).

Deprem yer kabuğundaki kırılmalar nedeniyle ani bir biçimde ortaya çıkan titreşimlerin, dalgalar halinde geçtikleri yerlerde ve yeryüzünde sarsıntı meydana getirmesi olayıdır (Sever, 2019). Aniden oluşan ve önlenmesi mümkün olmayan bu

titreşimler maddi ve manevi büyük kayıplara yol açmaktadır (Saka, 2003). Türkiye aktif deprem kuşağı üzerinde olduğu için deprem en sık görülen doğal afet türleri arasında yer almaktadır (Özey, 2006). Türkiye afet türleri arasında can ve mal kaybını en fazla depremlerde yaşamaktadır (AFAD, 2023a).

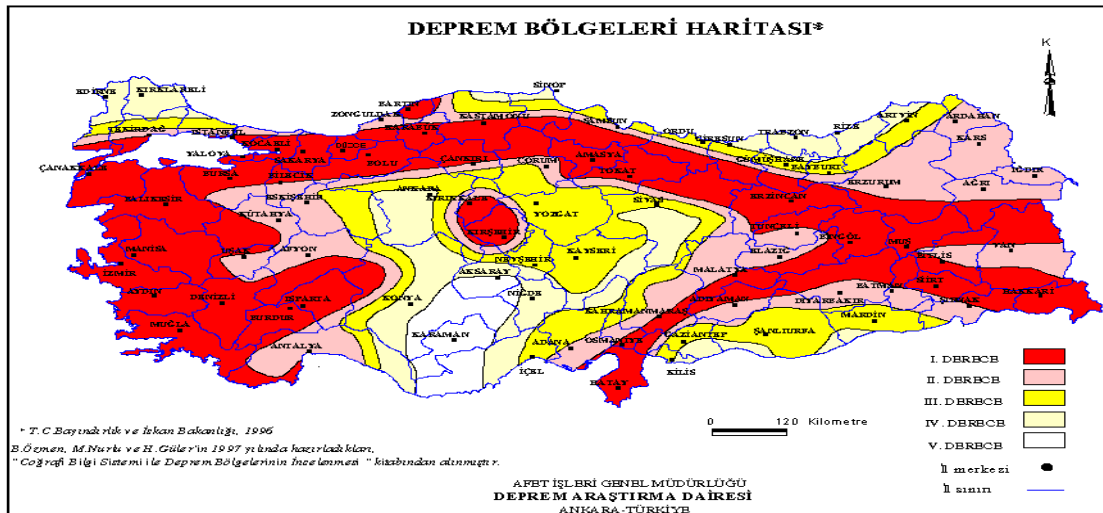
Tablo 2

2023 Yılı Olay Sayıları

Olay Türü	Sayısı*
Deprem**	74.970
Sel/ Su Baskını	2.015
Yangın	1.062
Orman Yangını	1.711
Heyelan	564
Kaya Düşmesi	90
Fırtına	231
Diğer (Hortum, KBRN, Mağara Çökmesi vb.)	692
TOPLAM	81.335

*İstatistikler, (Afet Yönetimi ve Karar Destek Sistemi [AYDES]) verileri temel alınarak hazırlanmıştır.
 **Deprem verileri, eşik altı değerleri de kapsamaktadır.
 (AFAD, 2023a).

Dünyanın önemli deprem kuşaklarından Alp-Himalaya kuşağı üzerinde yer alan ülkemizin karmaşık jeolojik yapısı ve jeodinamik konumundan ötürü çok sayıda aktif fay bulunmaktadır. Deprem Bölgeleme Haritası'na göre ülkemiz topraklarının %92' si deprem bölgeleri içerisinde yer almaktadır (Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü [MTA], 2024).



Şekil 1. Deprem Bölgeleme Haritası (MTA, 2018)

Türkiye’de geçtiğimiz yüzyılda yıkımla sonuçlanan depremler meydana gelmiştir. Yakın tarihteki 1999 yılında yaşanan Marmara depremi ve 2011 yılında yaşanan Van depremi bunun örnekleridir (Şahin ve Sipahioğlu, 2003). Yaşanan Kahramanmaraş depremleri yıkım ve can kaybı yaşanması açısından bunun en güncel örneğidir.

2.1.3. İnsan Kaynaklı Afetler

Birey ve toplumların kültürel, sosyo-ekonomik faaliyetlerini olumsuz olarak etkileyen büyük çapta can ve mal kayıplarına yol açan, ağırlıklı olarak ya da tamamen insan kaynaklı olaylara insan kaynaklı afetler denmektedir (Ceylan, 2003). İnsan kaynaklı afetler; sosyal (yangınlar, savaşlar, göçler, terör saldırıları) ve teknolojik (maden kazaları, nükleer, biyolojik, kimyasal silah kazaları, sanayi ve ulaşım kazaları) afetler olarak sınıflandırılmaktadır (AFAD, 2023b). Sosyal afetler, insanların temel ihtiyaçları olan yiyecek-içecek, barınma-konaklama gibi birtakım unsurlar ile ilgili yaşanan sorunlardır (Ünlü, 2019). Teknolojik afetler ise gelişen teknolojinin yanlış kullanımı sonucu insan hayatına, mal kaybına ve çevresel zararlara neden olan olaylardır (Dölek, 2021).

2.1.3.1. Göç

Göç, insanlık tarihinin ilk zamanlarından beri devam eden gönüllü ve/veya zorunlu yapılan yer değişikliği hareketidir (E. Arslan, 2023). Göç, siyasi, ekolojik, ekonomik ya da bireysel sebeplerle, bir yerden başka bir yere yapılan hareketlerdir. Göç kısa, orta ya da uzun vadeli ve/veya geriye dönüş ya da sürekli yerleşim amacı olan coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirmedir (Yalçın, 2004). Bu denli çok yönü olan göç olgusunun, yaşanma sebepleri de çok çeşitlidir. Göçler, göçmenin kendi isteğiyle olup olmaması açısından, sürekliliği açısından, olay yerine ve mesafeye bağlı sınıflandırılabilir (Kılınç, 2014). Göçler arasındaki en önemli ayrım isteğe bağlı ve zoraki yapılmasıdır (Bülbül ve Köse, 2010). İsteğe bağlı yapılan göçler gönüllü göç, mecburiyete bağlı yapılan göçlerse zorunlu göçler olarak ifade edilir. Gönüllü göçler genel olarak isteğe bağlı, ekonomik ya da sosyal nedenlerle gerçekleşir. Genellikle aile veya toplumdan birileri ilk olarak göç eder ve uygun ortam sağlandıktan sonra diğer aile bireyleri veya hemşerilerin göç etmesi sağlanır. Zorunlu göç ise insanların kanun otoritelerince ülke içinde ya da dışında başka bir bölgeye gitmeye zorlanması

durumunda gerçekleşir (Usta ve Ergün, 2020). Zorunlu göçte bireyler savaş, doğal afet, sürgün gibi sebeplerle yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalmakta ya da buna zorunlu bırakılmaktadır. Bireyler ya da gruplar tamamen hazırlıksız oldukları göçü tüm varlıklarını geride bırakarak deneyimlemektedirler. Bu sebeple bu göçler göç edilen ve göç alan toplum için başlı başına bir problemdir. Hayatın her alanından mahrum kalmış bu insanların göç edilen toplumla çatışması kaçınılmazdır. Bu yüzden göçü gönderen toplum ve göçü kabul eden toplum yönünden olduğu kadar göçe konu olan birey yönünden de incelemek gerekir (Asar, 2004).

Göçler her şekilde yerleşik kültürden ayrılmaya, yeni kültürle karşılaşmaya neden olduğu için bireyde uyum problemleri oluşturabilmektedir (Özdemir, vd., 2008). İsteğe bağlı göçlerde de gözlenebilen uyum problemleri göç kararında etkin olmayan, gelişimsel açıdan risk altında olan çocuklarda daha belirginleşebilmektedir. Göç hareketi kişileri yeni toplumsal çevreye götürdüğü için uyum sorunlarına yol açmaktadır. Yeni girilen toplumda yeni toplumsal ilişkiler kurma zorunluluğu doğurmaktadır. Bu da birçok soruna yol açmaktadır (Polat, 2006).

2.1.4. Afetlerin Çocuklar Üzerindeki Travmatik Etkileri

Afetlerin çocuklar üzerinde fiziksel ve psikolojik izler bıraktığı bilinmektedir. Fiziki anlamda çocuklar evlerini, okullarını kaybedebilir veya vücutlarında yaralanmalar, sakatlanmalar yaşayabilir. Psikolojik açıdan depresyon, bunalım veya travmalar yaşayabilir. Olayların etkisini zaman ile atlatamayan çocuklarda, ilk bir ay için Akut Stres Bozukluğu, bir aydan sonraki zaman içinde ise Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) oluşabilmektedir (Limoncu ve Atmaca, 2017).

Travma ya da travmatik yaşantı, ölüm veya vücut bütünlüğünün bozulması tehdidinin yaşandığı ya da vücut bütünlüğünün yitirildiği, kişide yüksek düzeyde çaresizlik oluşturan bir olaya şahitlik edilmesi ya da doğrudan yaşanması olarak ifade edilebilir (Amerikan Psikiyatri Birliği: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı [DSM V], 2014). Bireyin var oluşunu, doğrudan veya dolaylı yönden tehdit eden, yaşam alışkanlıklarını bozan, beklenmedik anda gerçekleşen ve korkutan her yaşantı travma olarak tanımlanmaktadır (Briere ve Elliott, 2000; Coddington, 1972). Travmatik olaylar bireyin değerlerini, yaşamını ve fiziksel bütünlüğünü tehdit eder. Bununla birlikte bireyin kendine ve dünyaya duyduğu temel güven duygusunu sarsar. Travmatik

olaylar sonrası kontrol kaybı yaşayanlar kendilerini aciz ve yetersiz hissederek içinde bulundukları dünyayı da tehlikeli algılarlar (Güven, 2010).

Bireyin başa çıkma yollarının yetersiz kalmaya başlamasıyla oluşan travmanın geçmişten günümüze kadar birçok tanımı yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Bu tanımlamalarda ortak olarak ifade edilen; bireyin fiziksel ve psikolojik varlığını birçok şekilde inciten, sarsan, yaralayan herhangi bir olayın varlığı söz konusudur (Hapke, vd., 2006; Keane, vd., 2008). Travmatik yaşam olayları, bireyin yaşamını psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan ciddi bir şekilde tehdit eden, güvenliğini ve kontrol algısını sarsan, bireylerde yoğun korku, kaygı ve çaresizlik duyguları oluşturan travmatik ve zorlu olayları tanımlamaktadır. Doğal afetler (deprem, yangın, sel ve benzeri), salgınlar, uzun süreli hastalıklar (yanık tedavileri, kanser ve benzeri), çeşitli yaralanmalar, kazalar, savaşlar, zorunlu göçler, mültecilik, toplumsal ve aile içi şiddet olayları, akran zorbalığı, boşanma, ihmal, istismar gibi bireyi derinden etkileyen olaylar travmatik yaşam olaylarına örnek olarak gösterilebilir (Gizir, 2021).

Travmatik olaylar doğası gereği tehlikeli, zorlayıcı ve akut şekilde meydana gelmektedir. Bu beklenmedik ve aşırı durumlara maruz kalan bireylerde anksiyete, korku, kaçınma ve geri çekilme gibi davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Bisson, 2007; Erol ve Öner, 1999). Bir olayın travmatik olarak adlandırılabilmesi için kontrol edilemez, ani ve yaşanan olayın ‘olumsuz’ olarak algılanması gibi özelliklerinin olması gerekmektedir (Hapke, vd., 2006). Ruhsal travma olarak ifade edilebilecek engellenme ve çatışmaların büyük çoğunluğu yaşam süreci içerisinde kaçınılmazdır. Bu durumların benliğin gelişiminde, olgunlaşmasında zorunlu yeri vardır. Ancak travmatik nitelikte olan engellenmeler ya da çatışmalar benliğin gelişmesini bozan, yavaşlatan, saptıran, durduran ya da gerileten süreçlerdir (Hacıoğlu, vd., 2002). Mate (2022/2023), travmaların:

- Kişinin nasıl veya ne hissettiğini bilmemesine, vücuttan kopmasına yol açarak **bireyin vücudundan ayrılmasına,**
- Kişinin duygu dünyasını bastırarak ve çoğu kez (ekstra koruma için) bireyin ruhsal kabuğunun sertleşmesine yol açarak **içgüdüsel duygulardan ayrılmasına,**
- Olaylar karşısında durup uyaran tepki arasında vermek istediği yanıtı seçme kapasitesini sınırlayarak **tepki esnekliğinin sınırlandırılmasına,**

- Bireyin benliğine saldıran daha çok yetersizlik inancı oluşturan, bireye kendine şefkat kaybı yaşatan **utanca bağlı benlik görüşü geliştirmesine,**
- Acı, korku ve şüpheyile yoğrulmuş bir dünya bakışı ya da inkâr ile gerçek ya da mevcut tehlikelere naif bakış açısına yönelterek **dünyaya bakış açısını çarpıtmasına,**
- Benlikten kopukluğa yol açarak **şimdiki zamana yabancılaşmaya** neden olduğunu ifade etmektedir.

DSM-5' e göre ise travma Tablo 3'teki bozukluklara yol açmaktadır.

Tablo 3

DSM-5'e Göre Travma ve Tetikleyici Etkenle İlişkili Bozukluklar

- Tepkisel Bağlanma Bozukluğu
- Sınırsız Toplumsal Katılım Bozukluğu
- Örselenme Sonrası Zorlanma (Travma Sonrası Stres) Bozukluğu
- Akut Gerginlik (Stres) Bozukluğu
- Uyum Bozukluğu

(Keane, vd., 2008).

Afet sonrasında gelişecek somatik ve travmatik tepkilerin en belirleyici ögesi travmatik durumun etki alanı ve büyüklüğü ile ilgilidir. Aynı zamanda afet sonrasında geçen süreye bağlı olarak da farklılık gösterebilmektedir. Bu tepki süreci dört bölüm üzerinde değerlendirilmiştir (Karancı ve Erdur, 2012). Hacıoğlu ve diğerlerine (2002) göre bu bölümler şöyle açıklanabilir:

1. Psikolojik Şok Dönemi: İlk yirmi dört saati kapsayan dönemdir. Bu dönemde oluşabilecek travmatik tepkiler şöyle sıralanabilir:

- a. Ani fizyolojik uyarılma, kısıtlanma hissi ve aşırı hassasiyet,
- b. Mantıklı düşünmede sorunlar ve karar verememe problemleri,
- c. Dikkati toplama sorunları ve hafızada tutma problemleri,
- d. Yaşanan her durumun gerçek dışı görünmesi (dissosiyasyon),
- e. Duygu taşlaşması (küntleşme) ve kısa süreli şok yaşanmasıdır.

2. Tepki Dönemi: İlk iki gün ile altı gün sonrasında görülmeye başlamaktadır. Bu dönem oluşabilecek travmatik tepkiler şöyle sıralanabilir:

a.Duygusal Karmaşalar: Kaygı, suçlama, sinirlilik, güvensizlik, öfke, yalnız kalma korkusu duygularıdır.

b.Bedensel Tepkiler: Bulantı, titreme, kardiyak sorunları (çarpıntı vesaire) ve yerinde duramamak temel tepkilerdir.

3. Zihinsel İşleme ve Olanları Düşünme Dönemi: İlk bir haftanın sonunda bu dönem başlamaktadır. Bu dönem oluşabilecek travmatik tepkiler şöyle sıralanabilir:

- a. Birey olayla ilgili konuşmak istemez.
- b. Kayıplar için yas tutulmaya başlanır.
- c. Üzüntü, özlem gibi güçlü duygular yoğun olarak yaşanabilir.
- d. Odaklanma ve hafıza sorunları oluşabilir.
- e. Kişiler arası ilişkilerde çatışmalar ve öfke yoğun olarak yaşanabilmektedir.

4. İyileşme ve Yeniden Uyum Dönemi: Afet durumu üzerinde uzunca zaman geçmiştir. Hayata uyum sağlama dönemi başlamaktadır. Bu dönem oluşabilecek davranışsal tepkiler şöyle sıralanabilir:

- a. Direnç gösterme azalmaya başlamıştır ve yaşama uyum gösterme görülür.
- b. Duygusal olarak iyi hissetme ve gelecek planları yapılmaya başlanılır.
- c. Yaşanılan durum anıların bir parçası olur ve zihni ilk anlardaki gibi yoğun şekilde meşgul etmez.

Afet sonrası oluşan travma süreci bütün bireylerde aynı şekilde görülmemektedir. Genellikle travma olayları bireyin içinde bulunduğu fiziksel, ruhsal ve toplumsal ortama bağlı olarak kişilere göreceli etki yapar (Davidson ve Foa, 1993; Freedy, vd., 1994; Kolk ve Hart, 1989). Bireyler yaşanan olaylara direnç gösterebilir ve yaşadıkları yoğun stresle olayları bastırabilir, inkâr edebilir ya da farklı savunma mekanizmalarıyla bilinçten uzaklaştırabilirler. Yaşama uyumun bu yol ile sağlanmaya çalışılması zor aynı zamanda sosyal olarak kaygı verici olabilmektedir (Kukuoğlu, 2018).

2.1.5. Çocukların Afet Karşısındaki Psikolojik Tepkileri

Travmatik ve zorlu yaşam olaylarına kişiler çeşitli stres tepkileri gösterebilir. Travmatik olay sonrasında gelişen stres tepkileri “anormal bir olaya verilen normal tepkiler” olarak ifade edilir. Fakat bununla birlikte, verilen stres tepkilerinin şiddeti ve yoğunluğu bireyler arasında farklılık gösterebilir (Gizir, 2021). Çocukların travmatik durumlara gösterdikleri tepkiler, bilişsel ve duygusal gelişimleri ile bulundukları çevrenin özelliklerinden etkilenir. Bu etkiler bilişsel, davranışsal, duygusal ve somatik-fizyolojik olmak üzere dört bölüme ayrılabilir (Armsworth ve Holiday, 1993).

2.1.5.1. Bilişsel Tepkiler

Afetler yaşanırken ve afetler sonrasında yaşanan kronik stres ve travma, çocukların beyin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Stres hormonlarına uzun süreli maruz kalma, öğrenme, hafıza ve duygusal düzenleme ile ilgili beyin bölgelerinin gelişiminde bozulmalara neden olabilir. Yaşanan olaylar, bilişsel bozukluklara, yürütücü işlevlerde bozulmalara ve duygusal düzensizliğe yol açabilir (Göçmen, vd., 2024). Travmatik yaşantılar sonrası düşük öz güven, umutsuzluk, değersizlik, çaresizlik duygularıyla ölüm ve intihar düşüncelerinin oluşabileceği ifade edilmektedir. Travmatik olayı hatırlatan durumlardan, kişi ya da nesnelerden kaçınıldığı bilinç düzeyinde bastırma savunma mekanizmasına başvurulabildiği gözlenmektedir (Pynoos ve Nader, 1993). Çocukların benzer biçimde, çaresizlik duygularından kaçınma adına duygusal küntleşme ve ketlenme gibi savunma mekanizmaları kullanabildikleri gözlenmektedir (Danışman ve Okay, 2017).

Çocuklar yadsıma savunma mekanizmasını kullanarak zorlu olayların tekrarlayan imgelerini hayal güçlerinde yeniden oluşturabilirler. Böylelikle travmatik yaşantılarla baş etme mekanizmaları kolaylaşabildiği gözlenmektedir. Bu sebeple travmatik olayın bir kısmı bellekten silinebilir ya da değiştirilmiş olarak yeniden oluşturulabilir (Shaw, vd., 2012). Bellekteki bu bozulmalar çocukların travmatik olayın içeriğini yanlış hatırlamalarına ya da olayların oluş sıralamasında zihinsel karışıklıklar yaşamasına yol açmaktadır. Travmatik olayların bilişsel olarak oluşturdukları bir diğer etkinin çocuk ve ergenlerin güvenlik algılarını sarsarak geleceğe dair beklentilerini yitirmelerine ve yaşam sürelerinin kısaldığını düşünmelerine yol açabileceği ifade

edilmektedir (Shaw, vd., 2012). Tablo 4' te travmatik yaşam olayları sonrasında çocuklarda görülebilecek ortak bilişsel tepkileri sunulmaktadır.

Tablo 4

Bilişsel Tepkiler

- | | |
|---|--|
| • Her şeyin kontrolden çıktığını düşünme | • Karar verme güçlüğü |
| • Ne olup bittiğini anlayamama | • Aklın karışması |
| • Başkaları tarafında anlaşılmadığını düşünme | • Hatırlama güçlüğü |
| • Dünyayı boş ve anlamsız görme | • Organize olamama |
| • Dikkat eksikliği, dikkatin dağınık olması | • İstenmeyen anıları sürekli hatırlama |
| • Derslere odaklanamama | |

(Gizir, 2021).

2.1.5.2. Duygusal Tepkiler

Psikolojik travma sürecinde hem travmatik yaşantı hem de değişen öznel düşünceler ve algılar nedeniyle çocuklar çeşitli olumsuz duygular yaşayabilmektedirler. Özellikle çocuk ve ergenler korku, kaygı, güçsüzlük, incinmişlik, güvensizlik, öfke ve çaresizlik gibi duyguları yoğun şekilde yaşayabilirler. Bu sürede yaşadıkları karmaşık duyguları yönetememeleri/kontrol edememelerinden her şeyin kontrolden çıktığı düşüncesi sürekli panik yaşanmasına neden olabilir. Bu nedenle uzun vadede birtakım psikolojik problemlerin oluşmasına sebep olabilir (Gizir, 2021).

Okul çağı döneminde olan çocuklar (6-11 yaş) doğa olaylarını idrak edebilir fakat bunu bir ceza olarak nitelendirebilmektedir. Bundan sonra ne olacağı, böylesi durumların hep kendi başlarına geldiğini ifade eden yorumlamalarda bulunabilirler (Küçük, 2008). Travmatik olaylar sonrasında çocuklarda aşırı endişe ve korkuya sahip olma durumu söz konusudur. Ailelerinden ayrıyken afet olurda onlara ulaşamama korkusundan ötürü çocuklar ailelerinden ayrı kalmak istemezler. Okula ve benzeri gibi yerlere gitmekte zorluk yaşarlar (Limoncu ve Atmaca; 2017). Travmatik olaylar, duygu ve düşünceler aracılığıyla bireyin gelişiminde yıkıcı etkilere sahiptir (Pynoos, vd., 1995). Afet travmasını yaşamış bireylerin psikolojik iyi oluşları ve stresle baş etmeleri düşmektedir. Bunun sebebi güven duygusunun kaybı, umutsuzluk ve kırılganlık duygularının yoğun yaşanması olabilmektedir (Schwerdtfeger ve Goff, 2007). Aynı zamanda travma yaşayan bireyler oluşturdukları gerçek olmayan düşünceler ile her şeyden ve herkesten uzaklaşabilirler (Laor, vd., 2002). Bunun yanı sıra uyku bozuklukları, kaygı, uyuşukluk, öfke, (Courtois, vd., 2012), suçluluk (Ankri, vd.,

2010) duyguları görülebilmektedir. Tablo 5’ te travmatik yaşam olayları sonrasında çocuklarda görülebilecek ortak duygusal tepkileri sunulmaktadır.

Tablo 5

Duygusal Tepkiler

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Sürekli tedirgin ya da panik olma • Kendini güvende hissetmeme • Kendini değersiz hissetme • Öfke, gerginlik, sinirlilik, huzursuzluk • Kendine ve sevdiklerine yönelik çeşitli endişeler | <ul style="list-style-type: none"> • Umutsuzluk, çaresizlik, çökkünlük • Sürekli kendini suçlama, utanç duyma • Her şeyden korkma • Kaygı ve depresyon • Düşük öz güven |
|---|--|

(Gizir, 2021).

2.1.5.3. Davranışsal Tepkiler

Araştırmalar, travmatik yaşantılar sonrasında çocuklarda dürtü kontrolünde azalma, dikkat sorunları ve hiperaktivite, kendine ket vurma ve risk alma davranışı gibi davranışsal tepkiler gösterdiklerini bulgulamıştır (Shaw, vd., 2012). Travmaya karşı yaygın davranışsal tepkiler olayın hatırlatıcılarından kaçınmak, ne olduğuna odaklanmayı bırakamama, normal günlük rutinlerle teması kaybetmek çok daha fazla veya çok daha az yemek yeme gibi iştah değişikliği, alkol, sigara ve kahve gibi maddelere yönelmek ve uyku problemleri bulunmaktadır (Ardino, 2012). Öfkesini dışa yöneltme eğilimli olan çocukların akran ilişkilerin de zorluklar yaşamalarına, sosyal ipuçlarını yanlış yorumlamalarına neden olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra çocuklar sosyal etkileşimlerden geri durabilir, olayı hatırlatıcı kişilerden, ortamlardan uzak durma çabası gösterebilir ve insanlara güven duymakta zorluk yaşayabilirler (Danışman ve Okay, 2017). Tablo 6’ da travmatik yaşam olayları sonrasında çocuklarda görülebilecek ortak davranışsal tepkileri sunulmaktadır.

Tablo 6

Davranışsal Tepkiler

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • İçer kapanma ve aşırı sessiz kalma • Kendini arkadaşlarından uzak tutma • Arkadaşlık ilişkilerinde sürekli çatışma ve tartışma yaşama • Öfke patlamaları yaşama • Sınıf ya da okul içi etkinliklere katılmama • Akademik sorumluluklarını sürekli ihmal etme • Sık sık okuldan kaçma • Çok az ya da aşırı yemek yeme • Olayı hatırlatan kişi ya da yerlerden kaçma • Çok alıngan ya da sinirli davranma |
|--|

(Gizir, 2021).

2.1.5.4. Somatik- Fizyolojik Tepkiler

Travmatik olaylar sonrasında bedensel ya da nörolojik yapılarda bozulmalar görülebileceği gibi beyin yapılarının bellek ve duygu düzeninde sorunlar yaşanabileceği belirtilmektedir. Hatırlatıcı uyaranlarla karşılaşan çocuklar aşırı uyarılma ile irkilme davranışları sergileyebilmektedir (Danışman ve Okay, 2017). Fizyolojik sorunların yanı sıra afetler sonrasında çocuk ve ergenlerde psikosomatik belirtiler de gözlemlenebilmektedir. Van der Kolk, travmatik yaşantı sonrası bireylerin travmayla ilgili anılar ve korkularını zihinsel olarak işlemlemekten kaçındıkları için bu anıları daha çok bedensel olarak sakladığını ifade eder (Van der Kolk, 1987). Bu da beyinde gerçekleşen fizyolojik ve nörokimyasal değişikliklerin somatik temsiller edinmesine sebep olur. Çocuklarda da somatik şikayetler yaygındır ve daha çok baş ve karın ağrısı ya da mide bulantısı şeklinde belirtiler olarak kendini gösterir. Psikosomatik yakınmaların en çok okul çağı çocuklarında görüldüğü belirtilmektedir. Bu belirtilerin, yaşanan afetten kaynaklanan kaygı ve kaybın bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir (Coffman, 1998). Tablo 7’ de travmatik yaşam olayları sonrasında çocuklarda görülebilecek ortak fiziksel tepkileri sunulmaktadır.

Tablo 7

Fiziksel Tepkiler

- Sık sık terleme, titreme ve ürperme
- Vücut kaslarının sürekli gergin olması
- Baş ve karın ağrısı gibi somatik şikayetler
- Yorgunluk, bitkinlik, tükenmişlik
- Uykusuzluk, bitkinlik, tükenmişlik
- İştah bozuklukları
- Bağışıklık sisteminin bozulması
- Sürekli baş dönmesi ve sersemlik hissi
- Travmatik yaşantıyı yeniden yaşıyormuş gibi stres tepkileri gösterme

(Gizir, 2021).

2.1.6. Risk Etkenleri ve Koruyucu Etkenler

İnsanların büyük çoğunluğunun yaşamlarının bir döneminde en çok da çocukluk döneminde zorlu yaşamlara maruz kalma ihtimalleri vardır. Ancak her zorlu yaşantı travma olarak algılanmamaktadır (Kaya, 2019). Her yaşantının travma anlamına gelmemesi gibi her olaydan tüm bireyler aynı düzeyde etkilenmemektedir (Davison ve Neale, 2004). Bireylerin travmatik olaylardan etkilenmeleri farklılık göstermektedir. Bu da risk faktörlerinin her birey için eşit olmadığını ortaya koymaktadır (Harvey ve

Yehuda, 2000). Risk etkenleri, bireylerin gelişim ve uyumlarını tehdit eden zorlu yaşantılar veya faktörlerdir. Koruyucu etkenler ise zorlu yaşam olaylarını ya da risk etkenlerinin etkisini azaltan veya ortadan kalkmasını sağlayan bireyin sağlıklı uyumunu ve gelişimini destekleyen faktörlerdir (MEB, 2022a). Çocukların afetlere verdikleri tepkileri etkileyen içsel ve dışsal etkenler; çocuğun bireysel, çevresel ve afetin özellikleri ile ilişkilidir (Danışman ve Okay, 2017).

2.1.6.1. Çocuğun Bireysel Özellikleri

Zorlu yaşam olayları karşısında başa çıkma mekanizmalarının yetersiz kaldığı kimi bireyler afetlerden daha çok etkilenebilmektedir. İncinebilir gruplar olarak ifade edebileceğimiz bu grup (çocuklar, ergenler daha özelde kimsesiz/refakatsiz çocuklar, engelliler, hastalar, yoksullar, göçmenler, azınlıklar) afetler sırasında daha çok desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Serim Yıldız, vd., 2021).

Afet sonrası gösterilen tepkileri belirleyen bireysel faktörlerden birinin yaş olduğu ifade edilmektedir (Beauchesne, vd., 2002). Çocuk ve ergenlerin gelişimsel düzeyi nedeniyle afet sonrasında risk grubunda olduğu araştırmalarla bulgulanmıştır (Perkonigg, vd., 2000). Çocuğun gelişimsel düzeyi; travmatik olayı anlamlandırmasında, olayla baş etmesinde, olaya ilişkin belleğini, ailesinin stresine yatkın oluşuna ve bununla birlikte verdiği tepkileri belirlediği ifade edilmektedir (Shaw, vd., 2012). Gelişimsel olarak belli ihtiyaçları olan çocuk ve ergenlerin afet sonrasında kişisel ihtiyaçlarını gidermede ve kendilerini korumada yetersiz kaldığı gözlenmektedir (Serim Yıldız, vd., 2021).

Çocukların duygusal olgunluğa erişmemiş ve başa çıkma mekanizmaları gelişmediği için afet sonrasında özel ilgi gösterilmesi gereken grubu oluşturmaktadırlar (Kar, 2009). Çocuklar, afetlerin etkilerini anlayabilecek bilişsel olgunlukta olmadıkları ve dünyayı yeni anlamlandırdıklarından afetlerde toplumunun en incinebilir, zarar görebilir kesimini oluşturmaktadırlar (Erkan, 2010). Bilişsel olarak henüz yeteri olgunluğa ulaşmamış çocukların, travmatik olayı hatırlamada zorlandıkları ve başka olaylarla bağlantılı şekilde anlamlandırmaya çalıştıkları ifade edilmektedir (Shaw, vd., 2012). Bu sebeple, bilişsel çarpıtmalarla kendilerini suçlama eğilimleri oldukları görülmektedir (Danışman ve Okay, 2017).

Bir diğ er bireysel özellik cinsiyet faktörüdür.  ocuğ n strese uyumlanmasını, baş etme yollarını, tepkilerini, sosyal destek ağlarını ve iyileşmeye dönük beklentilerini belirleme noktasında önemli bir faktördür. Genelde kız çocuklarının travma sonrası stres belirtilerini göstermekte erkek çocuklardan daha eğilimli olduğu bulgulanmıştır (Furr, vd., 2010). Kız çocuklarının travmatik olaylarda gösterdikleri stres belirtilerinin erkek çocuklarına göre daha yoğun olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının i e yöneltilmiş belirtileri daha sık, erkek çocukların ise olayı daha çok antisosyal davranışlar ya da dışsallaştırıcı belirtilerle yansıttıkları ifade edilmektedir (Pine ve Cohen, 2002).

Çocukların travma yaşantısından sonraki uyumunu etkileyen bir diğ er bireysel etkense geçmiş travma yaşantılarıdır (Shaw, vd., 2012). Özellikle baş edemediği geçmiş travmatik yaşantıların, yeni travmatik olayla karşılaştığında, kırılganlığını artırdığı bulgulanmıştır.  nceki yaşantıların, yeni olaya gösterilen travmatik tepkiyi etkilemekten çok, eski olaya yönelik düşünce ve görüntülerin bilişte yeniden canlanmasına sebep olduğu ifade edilmektedir (Schonfeld, 2002). Ayrıca travma öncesi dönemde yaşanan davranışsal veya duygusal problemlerin, psikiyatrik tanı almış olmanın, bilişsel yetersizliklerin ve öğrenme problemlerinin travma sonrası stres belirtilerinin yaşanmasında etkili olabileceği bulgulanmıştır. Bu belirtilere sahip çocukların risk grubunda olduğu ifade edilmektedir (Pine ve Cohen, 2002).

Yoksulluk, risklerin yorumlanmasında bir diğ er önemli rol oynayan etkidir. Maddi yetersizliğe sahip bireyler doğal afetlere karşı alınacak tedbirleri almamaları nedeni ile en çok yaralanma ve kaybı yaşayan kesimi oluştırmaktadırlar. Özellikle kırsal da yaşayanların yardımlara ulaşma ve uyarılara ulaşma mağduriyeti yaşayabildiği ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak  ocuğ n göçmen/mülteci olması daha önceki yaşadıkları yerlerdeki travmatik deneyimleri ile göçü esnasında ve sonrasında yerleştikleri yerlerdeki travmatik deneyimleri risk grubu içinde yer almalarındaki bir diğ er faktördür. Geldikleri ülkede günlük yaşantı da dahi zorluk çeken bu grup afet anında kullanılan dile hakim olmama, göçmenlik durumu, sınırlı sosyal aė, ayrımcılık, yabancı düşmanlığı gibi sebeplerle afetlerde en çok incinebilir  ocuk grubu olmalarına sebep olmaktadır (Serim Yıldız, vd., 2021).

2.1.6.2. Sosyal Çevrenin Özellikleri

Aile ortamı, travma sonrası stres belirtilerini yordayan en temel bir etkindir (Hagan, 2005). Ailenin desteği ve yönlendirmesi, baş etme konusunda rol model olması, psikolojik olarak rahatlama ve fiziksel güvenlik sağlaması gibi işlevlerinden ötürü travmatik bir yaşantı sonrası çocuklar için koruyucu bir faktör olduğu ifade edilmektedir. Okul çağı ve erken çocukluk dönemi çocukları için afet sonrası gösterilen aile desteğinin önemi üzerinde durulmaktadır (Shaw, vd., 2012). Afetlerin yıkıcı etkisine rağmen destekleyici aile yapısı çocukların afeti takip eden dört ya da altı ay içerisinde psikolojik tepkilerini azalttığı belirtilmiştir (Hagan, 2005). Ebeveynlerin travma ile etkili baş etme yöntemleri sergilemesi, problem çözmede başarılı olması ve çabuk toparlamasının çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağladığı; bu güvenin eksik olması durumunda ise çocuktaki belirtilerin uzun süreli devam ettiği bulgulanmıştır (Shaw, vd., 2012).

Çocuklarda travma sonrası belirtileri belirginleştiren bir diğer faktör ise aile işleyişidir. Aile içi anlaşmazlıkların ve geçimsizliklerin çocukların durumları üzerinde olumsuz etkileri olduğu belirtilmiştir (Shaw, vd., 2012). Doğal afetlerin ardından gerçekleşen boşanmaların ve değişen aile ortamının, çocuğun yaşanan travmadan ve kayıplardan daha çok etkilenmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Davis ve Siegel, 2000).

Çocuklara aileleri dışında sunulan destek ağlarının travma sonrası iyileşme, büyüme ve gelişimleri için önem taşıdığı belirtilmektedir. Çocuk ve ergenlerin hayatındaki kişiler olan (ebeveyn, akran, öğretmen ve benzeri) farklı türdeki sosyal destek ağları sundukları destekler ile çocukların farklı ihtiyaçlarını karşılarlar. Bu destek ağlarının çocukların öz değerini güçlendirme, olayı gözden geçirme, olay hakkında bilgilendirme sağlama, problem çözme becerisi kazandırma, bireysel ya da toplumsal anlamlandırmaya yardımcı olma gibi alanlarda katkı sağladığı ifade edilmektedir. Sosyal destek ağları güçlü olan çocuklar travmatik olayla daha iyi baş edebilmektedir. Yetersiz ya da güven vermeyen sosyal desteğin çocuğu, travmatik yaşantının olumsuz etkisine karşı savunmasız bıraktığı bulgulanmıştır (Beauchesne, vd., 2002).

2.1.6.3. Afete İlişkin Özellikler

Travmatik olaylar türlerine göre Tip I ve Tip II şeklinde sınıflandırılmaktadır. Travmatik olay tek seferlik ise akut ya da Tip I travma olarak adlandırılır. Bu tip travmaların çocuklarda daha çok travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) belirtilerine yol açtığı belirtilmektedir. Süreğen ve kronik yapıda olan olaylar ise Tip II travma olarak ifade edilir (Danışman ve Okay, 2007). Bu tür travmaların ise çocuklar üzerinde kalıcı kişilik bozuklukları, öfke kontrolünde zorluk, sosyal içe çekilme, duygusal küntleşme ve dissosiyasyon (kendinden ayrışma) yaşadıkları bulgulanmıştır (Beauchesne, vd., 2002). Ancak doğal afetlerden deprem, Tip I travma olmasına rağmen afet sonrası etkileri ile süreğen bir yapı gösterir. Karmaşık yapılı bu tür afetler hem Tip I hem de Tip II olarak ifade edilir (Danışman ve Okay, 2007).

Afete maruz kalma düzeyi de çocuk ve ergenlerde travma sonrası stres belirtilerinin gelişimi açısından önemli bir faktördür (Udwin, vd., 2000). Çocuğun travmatik olaya duygusal ve fiziksel yakınlığı maruz kalma düzeyini etkilemektedir (Pfefferbaum, 1997). Çocuğun olay yerine fiziksel mesafesi ve yaralanma ya da ölümlere şahitlik etmesi gibi yaşantılara fiziksel yakınlık; sevdiği bir kişinin olayda yaralanması ya da ölümü gibi çocuğun olayla duygusal bağlantısına duygusal yakınlık denilmektedir (Shaw, 2012). Afette çocuğun bir yakınının ölmesi ya da yaralanması travma sonrası stres tepkilerinin daha geniş çaplı ve şiddetli olmasına neden olmaktadır (Davis ve Siegel, 2000). Bu durum yasin çocukların depresyon geliştirmesinde bir risk etmeni olduğuna işaret etmektedir (Beauchesne, 2002).

2.1.7. Uyum ile İlişkili Kavramsal ve Kuramsal Temel

Uyum, bireyin fiziksel ve sosyal çevresinde hayatta kalabilmesi için gösterdiği mücadele sürecini ifade etmektedir (Lazarus, 1976). Yavuzer (2015) uyumu kişinin sahip olduğu özellikleri ile benliğinin, içinde bulunduğu çevreyle dengeli ilişki sürdürebilmesi olarak ifade etmektedir. Uyumsuzluk ise ruhsal bozukluk ile ifade edilmekte ve ciddi sağlık problemleri arasında kabul edilmektedir (Lazarus, 1976).

Uyum, sosyokültürel ve psikolojik olmak üzere iki alt tipe ayrılır. Psikolojik uyum, bireyin yaşamını devam ettirirken, sistemin diğer kısımları ile daha iyi uyum sağlayabilmesi için çevresel bağlamında, psikolojik karakterinde veya ilişki seviyesinde

değişimler oluşturmaktadır. Sosyo-kültürel uyum ise etkileşim becerileri ve sosyal iletişimin kazanılması ile toplumsal hareketlere aktif katılım sağlamasıdır (Polat, 2006).

Psikolojik uyum, psikolojik doyum ve iyilik hali ile sosyo-kültürel uyum ise sosyal beceriler ile ilişkilidir. Psikolojik uyum; sosyal destek, kişilik, yaşam değişimi değişkenleri ile sosyo-kültürel uyum ise geline yerdeki kalış süresi, kültürler arası deneyime sahip olma ile toplumun diğer üyeleriyle etkileşimiyle ilişkilidir (Ward, 1997; akt., Schmitz, 2003).

Bireyin çevresinin beklentilerini karşılama uyum becerisi problem çözme süreci için kilit rol oynar. Uyum sadece problem çözmeden ibaret olsaydı bilişsel süreçlerden (algı, öğrenme, hafıza ve benzeri) oluşurdu. Fakat uyum sırasında öfke, korku, suçluluk gibi stres duyguları da deneyimlenmektedir. Strese gösterilen aşırı duygusal reaksiyonlar uyumsuzluk problemleri oluşturabilmektedir (Lazarus, 1976).

İnsan hayatı devam ettiği sürece uyum sağlanmasını gerektiren pek çok durumla karşılaşmaya devam edilecektir. Bu uyum döngüsünün sonsuz şekilde tekrar etmesi bireyin farklı şekillerde adaptasyonunu gerekli kılmaktadır. Fakat bu uyum durumlarını yaşamın bazı dönemlerinde deneyimlemek daha güç olabilmektedir (Rutter, 1987). Okula başlamak çocuklar için uyum gerektiren değişikliklerin başında gelmektedir.

2.1.7.1. Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekoloji, organizmaların biyolojik ve fiziksel çevreleri ile ilişkisini inceleyen bir alandır (Sheafor ve Horejsi, 2003). Psikolog Roger Barker ekoloji ve çevre bilimi kavramını davranış bilimlerinde 1965’ te kullanan ilk kişidir (Turan, 1999). Bronfenbrenner ise insan gelişimini açıklamak üzere kuramı geliştirmiştir (Polat, 2006). Bronfenbrenner’ a (1979) göre insan gelişiminin ekolojisi, bir tarafta büyüyen ve davranışta bulunan kişi diğer tarafta içinde bulunulan yakın çevrenin değişen özellikleri arasındaki karşılıklı uzlaşma ve uyumun bilimsel incelenmesini içerir. Bu uyum sürecini bağlamlar ve bağlamlar ile içinde bütünleştiği formal ve informal çevrelerin arasındaki ilişkiler etkiler.

Ekolojik Sistem Kuramı’nda bireylerin gelişiminin birbirinin içine geçmiş sistemlerden etkilendiği ifade edilmektedir. Bu sistemler yaşam olaylarının bireylere etkisini ve onların bu durumlara verdiği tepkileri belirleyen toplumsal bağlamı

oluşturmaktadır. Afetlerde bu kuram ile incelenebilecek yaşam olayları arasındandır (Serim Yıldız, vd., 2021). Ekolojik Sistem Kuramı, gelişimi doğrudan etkileyen sistemleri sınıflandırır. Bu sınıflandırmanın merkezinde birey bulunur. Bireyi çevreleyen iç içe geçmiş bu beş sosyokültürel katman birbiri ile etkileşimleriyle bireyin gelişimini şekillendirir (Bronfenbrenner, 1986).

Bronfenbrenner (1994), gelişimin üzerinde çevresel etkileri mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş katmanda tanımlar: Modelin merkezinde birey vardır ve bireyin travmatik olay karşısında gösterdiği tepki şiddetinde genetik yatkınlık (Chantarujikapong, vd., 2001), mizaç (Strelau ve Zawadzki, 2005), korku koşullanması (LeDoux, 1998), fizyolojik tepkisellik (Van der Kolk, 2003) etkili olmaktadır (Akt., Serim Yıldız, vd., 2021). Kuramın ikinci katmanı bireyin doğrudan ilişki kurduğu, yaşam olaylarına göstereceği tepkiyi doğrudan etkileyen mikrosistem oluşturmaktadır. Mikrosistemde aile, komşular, arkadaşlar gibi bireyin yakın temasta olduğu kişiler yer alır. Çocuklar için okul ya da bakımının sağlandığı kurumundaki arkadaşları bu grup içindedir (Serim Yıldız, vd., 2021). Aile travmatik tepkilerde en etkili ve önemli mikrosistemdir (Pynoos, 1993). Üçüncü katman daha dışta kalan fakat dolaylıda olsa bireye etki eden büyük aile, ebeveynlerin iş çevreleri, okul ve sağlık sistemleri ya da kitle iletişim araçları gibi kişi veya kurumlardan oluşan ekzosistem yer alır (Serim Yıldız, vd., 2021). Başta okul ve sağlık sistemlerinin afetler karşısında hazır olma düzeyleri bireylerin travmatik tepkileri üzerinde önemli bir yere sahiptir (Cook- Cottone, 2004). Son katmandaysa toplumsal normlar, hükümet sistemleri, ekonomik, sosyopolitik, kültürel etkenleri ve çevresel etkileri kapsayan makrosistem vardır (Serim Yıldız, vd., 2021). Sosyal sınıfın ve etnik kökenin travmatik tepkilerin arasındaki farklılığın sebebi olduğu ifade edilmektedir (McCann ve Pearlman, 1990). Bununla birlikte araştırmalar afetlere karşı toplumların ve bireylerin tepki ve baş etme becerileri üstünde toplumsal ve kültürel alt grupların yıkıcılığı, engelleyici ve hafifletici etkileri olduğu bulgulanmıştır (Amarasiri de Silva, 2009). Kuramda bireylerin içinde bulundukları mikrosistemlerin arasındaki ilişkiyi ifade eden mezosistemler bulunmaktadır. Bunlar okul ve aile, aile ve arkadaşlar veya komşular ve aileler arasındaki ilişkilerdir (Serim Yıldız, vd., 2021). Afet sonrasında bireyin sosyal ya da toplumsal ilişkileri afetin özelliğine bağlı olarak olumsuz yönde etkilenebilir (Erikson, 1996). Kurama sonradan eklenen bileşen, bireyin gelişimsel dönemler ve çevresel (zamansal) değişimlerin etkisi ile gelişmesini içeren

kronosistemdir. Ebeveyn ile çocuk etkileşimi, oyun veya boş zaman faaliyetleri gibi aktif katılım gösterdikleri süreçlerin yanı sıra normatif (çocukluktan ergenliğe geçiş) veya normatif olmayan (afetler ve benzeri) süreçler bireyin gelişimi üzerinde etki sahibidir (Serim Yıldız, vd., 2021). Araştırmalar kritik gelişim evrelerinde yaşanan afetlerin travmatik tepkilerin yoğunluğu ve sıklığı üzerinde etkili olduğunu bulgulamıştır (Davidson ve Smith, 1990).

2.1.8. Okula Uyum Etkileyen Faktörler

Okula uyum kavramı çocukların yeni ve farklı bir eğitim ortamına geçiş süreçlerini hem tanımlayan hem de bu geçişin hedeflenen sonucu olarak kullanılan bir kavramdır (MEB, 2016). Çocuğun okula uyum sürecini birçok faktör etkilemektedir. Bu faktörlerin başlıcaları anne-babalar, öğretmenler ve akranlardır (Gülay, 2011). Bu faktörlerin yanı sıra okula uyum, çocuğun okuldaki başarısı, ders katılımı, okulda rahat oluşu ve okul ekolojisine duyduğu ilgi olarak ele alınabilir (Ladd, vd., 1999). Çocuk okula başladığı andan itibaren bu uyumu yakalayabilir ya da tam tersi de olabilir. Çocukların okula uyum sağlayıp sağlamamaları ortama geçişleri için önemli bir dönüm noktasıdır. Çünkü okula uyum sağlandığı noktada çocuklar, etkinliklere katılım sağlar ve aktif, dikkatli, bağımsız olarak çalışabilir. Bu da akademik anlamda başarılarını yükseltmelerine olanak sağlar. Uyum sağlayan çocuklar arkadaşları ve öğretmenleri ile yakın etkileşime girebilirler (Birch ve Ladd, 1997).

Okula uyum sağlama çocuklarda psiko-sosyal ve bilişsel gelişimin sağlıklı olduğunun göstergesidir. Bu da ileriki yaşlarda problem davranışlara yönelimi azaltan bir unsurdur (Demirtaş Zorbaz, 2016). Adhiambo ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada, çocuklardaki düşük uyumun, düşük akademik başarı, okuldan ayrılma ile davranış problemlerine yol açtığını bulgulamıştır. Okula uyum sağlayamamak çocukların, akranları tarafından dışlanmasına, okul devamsızlığı yapmasına ve diğer eğitim kademelerinde akademik başarılarının düşmesine yol açmaktadır. Aynı zamanda okula uyum sorunları, çocukta istenmeyen davranışlara yol açmaktadır (Polat Unutkan, 2006). Çocukların okula uyumlarına başta çocuk ve çevre kaynaklı olmak üzere birçok faktör etki etmektedir (Kıt, 2023). Bu faktörler çocukla ilgili olan etkenler ve çevreyle ilgili etkenler başlıkları ile aşağıda ifade edilmektedir.

2.1.8.1. Çocukla İlgili Olan Etkenler

Her çocuğun biricik ve özel olması okula uyum sürecini de biricikleştirmektedir. Okula uyum sürecinin temel, ana unsurunun çevresel etmenler olduğu düşünülse de esasen çocuğun; öz düzenleme becerisi, sosyal becerileri ve sosyo-duygusal özellikleri önemli belirleyicilerdir (Kıt, 2023).

2.1.8.1.1. Çocuğun Sosyo-Duygusal Gelişimsel Özellikleri

Okula uyumu etkileyen temel faktör çocuğun gelişimsel özellikleridir. Çocukların genel temel özelliklerinin birbirine benzerlik göstermesinin yanı sıra sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri aynı seviyede gelişmemektedir. Okula uyum için çocuğun arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kuracak düzeyde gelişim göstermesi okul uyumu için gerekmektedir. Bu bağlamda okula uyumun gelişimsel bağlamı, öz düzenleme ve sosyal yetkinlikleri kapsamaktadır. Bu kavramlar çocuklar arasındaki uyum seviyesi farkını açıklayabilir. Bu sebeple çocuğun gelişimsel ilerleyişi, öz düzenleme ve sosyal yetkinlikleri arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını gerekli kılmaktadır (Kıt, 2023).

2.1.8.1.2. Öz Düzenleme Becerileri

Öz düzenleme, sosyalleşme ile birlikte birçok psikolojik sürecinde içinde olduğu bir kavramdır. Öz düzenleme duygu, düşünce, dürtü, davranış ve dikkatin sosyal çevrenin kabul edeceği şekilde, duruma ve ortama göre düzenlenmesi olarak ifade edilebilir (Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2000). Öz düzenleme kavramı sosyal ve bilişsel uyum sürecini içinde barındıran bir kavramdır (McCabe, vd., 2004; Rademacher ve Koglin, 2018). Öz düzenleme tanımlarından bir kısmı dışsal davranışların kontrolüne (psikoanalitik kuram, sosyal öğrenme kuramı) dikkat çekerken bir kısmı bilişsel kontrole (gelişim psikologları, bilişsel kuram) dikkat çekmektedir (Bronson, 2000). Rothbart ve Bates (1998) öz düzenlemeyi; davranış engelleme, duygu kontrolü, haz erteleme, davranış düzenleme, uyum sağlama, dikkat kontrolü kavramları ve bireysel farklılıklar ile şekillenen bir beceri şeklinde tanımlamaktadır. Sansone ve Thoman'a (2005) göre öz düzenleme istek ve hedeflerimiz yönünde ilerlemekle birlikte motivasyonumuzu izlemeyi, odaklanmayı ve düzenlemeyi de kapsayan bir beceridir.

Okula uyum ile ilişkilendirilen öz düzenleme, yeni bir ortam olan okula uyum göstermek için çocuğun hem davranışsal hem de duygusal olarak kendini kontrol

etmesini sağlar. Bu sebeple gelişimsel süreçte öz düzenleme becerilerinin gelişmesi çocukların okula uyumunu kolaylaştıran bir etmendir. Yeni çevre özellikle yönergelere uyma, davranışlarını düzenlemenin yanı sıra iç ve dış duygusal tepkilerin ve uyarılmaların kontrolünü gerektirmektedir (Kıt, 2023).

Yeni bir okula başlamanın oluşturduğu kaygının çocuğun duygu ve davranışlarına yansımaları kontrol edip bu yeni duruma uyarlamasına uyumsal öz düzenleme denir. Bu doğrultuda bakılınca öz düzenleme; olumlu sosyal davranış, problem çözme, davranış kontrolü ve ortak dikkat gibi becerileri kapsayan bir dizi uyumlu davranışın geliştirilmesini sağlar. Okula uyumu başarıyla sağlama ile ilişkili pek çok davranışın, özelliğin temelini öz düzenleme becerileri oluşturmaktadır (Gülay Ogelman, vd., 2015; Şepitçi Sarıbaş ve Gültekin Akduman, 2020). Uyumsal öz düzenleme bu bağlamda kişinin otokontrolünün yanı sıra okulun işlevini yerine getirmesinde ön koşul davranışları sergilemesini sağlamaktadır.

Çocuğun öğretmen ve akranları ile yeni bir sosyal ortam oluşturma, okulun gerekliliklerini yerine getirme, yeni kurallarla tanışma durumları uyum sağlamayı ve öz düzenleme becerilerini kullanmayı gerektirir. Öz düzenleme becerileri iyi olan çocuklar sosyal yeterlik, akademik başarı, okula devam, olumsuz davranışlardan kaçınabilme, okula hazır bulunuşluk ile sosyal kabul görme yönünde daha yetkindirler (Bayındır ve Biber, 2017; Coelho, vd., 2019; Robson, vd., 2020).

2.1.8.1.3. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, bireyin sosyal görevlerini yetkin olarak yerine getirmek adına kullandığı davranış kalıplarıdır (McFall, 1982). Sosyal beceri, çocuğun bir görevi gerçekleştirirken diğer kişilerle olumlu ilişkiler kurması ve sürdürebilmesi için karar verebilme, problemlere çözüm bulma, kendi kendini yönetebilme ve akranları ile etkileşim kurabilme olarak ifade edilmektedir (Küçükturan ve Keleş, 2020). Kişinin kendi ve çevreyle uyumlu olması hayatını kolaylaştırdığı gibi kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir etmendir (Aydoğdu, 2022).

Çocuğun sosyal becerilerden yoksun olması davranışsal ya da duygusal problemler yönüyle risk altında olduğunu gösterir. Birtakım olumsuz sosyo-davranışsal sergileyebileceği de belirtilmektedir (Gresham, 1998; Kupersmidt ve De Rosier, 2004).

Duygusal, davranışsal sorunları olan okul dönem çocuğunun, öğretmeni ve akranlarının taleplerine karşılık veremediği (Hersh ve Walker, 1983; Walker, vd., 1995) isteklerine ulaşmak adına saldırganlığa başvurduğu (Walker, vd., 1995) tüm bu sebeplerden olumlu sosyal davranışlar (başkalarına fayda sağlamak, iş birliği yapmak, bağış yapmak gibi diğer insanlara, topluma fayda sunmak) geliştiremediği ve uyum sağlama zorlukları yaşadığı bilinmektedir (Kıt, 2023).

2.1.8.2. Çevreyle İlgili Olan Etkenler

Çevresel etmenlerin okula uyumu önemli derecede etkilediği, daha gelişmiş çevresel uyaranlı ortamlara ve imkânlarla sahip olanların okula uyumlarının daha iyi olduğu bilinmektedir (Yılmaz, 2003).

2.1.8.2.1. Aile ve Ebeveyn Tutumu

Ailenin tutumu çocuğun uyum durumunu belirleyen bir etmendir (Yalçın, 2022). Çocuğa evde verilen sorumluluklar, aile üyelerinin karşılıklı iletişimleri ve davranış şekilleri ile (sevgi, saygı, paylaşım, hoşgörü) örnek teşkil etmesi, rutinler, evde oynanan oyunlar, çocukla geçirilen kaliteli zaman gibi okula uyumu kolaylaştıran unsurlardır (Bağçeli Kahraman, 2020). Anne baba arasındaki problemler, boşanma nedeniyle tek ebeveynle yaşamak, ebeveynlerden birinin genellikle evden uzak olması, ebeveynlerin süregelen hastalık durumları ya da ölmüş olması, kardeş doğumu ya da annenin yeni bir bebek beklemesi gibi durumlar çocuğun okula uyum sağlamakta zorlanmasına yol açmaktadır. Ebeveynlerin çocuğa yönelik tutumları okula uyumu şekillendirmektedir. Çocuğa karşı ilgisizliğin veya aşırı kontrolcülüğün yaşandığı ve/veya koruyucu tutumla yaklaşıldığı ailelerde yetişen çocuğun okula uyum sağlamakta zorluk yaşadığı belirtilebilir (Balkaya ve Tuğrul, 1998). Bununla birlikte ebeveynin deneyimleri nedeni ile okula ilişkin tutumu da çocuğun okul uyumu üzerinde etkilidir. Öte yandan araştırmalar ebeveyn eğitim durumu, çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı gibi etkenlerin önemli olduğunu bulgulamıştır. Araştırma bulgularına göre kardeşlerin çok olmasının çocuğun sosyalleşmesine ve sorumluluk almasına yüksek katkısı olmaktadır (Deniz, 2016). Çocuğun doğum sırası, çocukların yaşantılarını farklılaştırdığı için sosyo-duygusal ve kişilik gelişimlerinin de farklı şekillenmesine neden olur. Doğum sırasındaki farklı konum beraberinde farklı koşulları getirebilmektedir. Bunların;

ebeveyn ile birlikte geçirilen ortak zaman, ebeveynlerin dikkati ile enerjisi, aile kaynaklarının zenginliği, ebeveyn ile olan ilişkinin niteliği gibi durumlar olduğu söylenebilir (Wallden, 1990).

2.1.8.2.2. Öğretmen ve Akran İlişkisi

Okula uyumu etkileyen diğer etmenler ise; öğretmen ve okuldaki arkadaşlardır. Ebeveynin okula uyumu dolaylı olarak öğretmen ve arkadaş ilişkilerinin ise uyumu doğrudan etkilediği bulgulanmıştır (Önder ve Gülay, 2010). Sevgi üzerine inşa edilen öğrenci- öğretmen etkileşiminde çocuğun kendisini çok daha rahat hissettiği ve okula uyumunu daha kolay sağladığı belirtilmiştir (Yavuzer, 2015). Bu noktada öğretmenin problemlerle başa çıkabilmesi, elindeki imkanları en uygun biçimde çocukların yararına kullanabiliyor olması, sınıf yönetim şekli, aile ile iş birliğini kurmuş olması ve çocuklar arasındaki etkileşimi destekleyen tutum sergiliyor olması önemlidir (Akış, 2018).

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında deprem ile ilgili yapılmış yurtiçi, okula uyum ile ilgili yapılmış hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Deprem ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Daşçı (2024) çalışmasında, afetin kısa ve uzun dönemli psikolojik etkilerine; bu etkilerin kırılgan grupları etkileme biçimine; çocuk ve gençlere yönelik psikososyal müdahale programlarına odaklanmıştır. Dünya ve Türkiye’den aldığı örneklerle kültür ve sanat temelli psikososyal müdahale programlarının sosyal uyuma etkisini tartışmıştır. Afet ve krizlerden sonra çocuk ve gençlere yönelik geliştirilebilecek psikososyal müdahale programlarına yönelik öneriler sunmuştur.

Türksoy ve diğerleri (2023) araştırmalarında, depremzede öğrencilerde depresyon belirtilerinden kaygı, endişe ile korkunun yüksek oranda olduğunu bulgulanmıştır. Depremi deneyimlemeyen öğrencilerin depremzede öğrencilere yaklaşımlarında ise genel olarak olumlu hisler dikkat çekici olsa da üzüntü, kaygı ve gibi duygularla da karşılaşmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yeni arkadaşlarına kabullenici bir tutumla yaklaştığı belirlenmiştir.

Özel ve Ersoy (2023), öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları zorlukları, etkinliklere katılmak istememe, çekingenlik, korku/kaygı, okula gelmek istememe, sosyal uyum, ayrılık kaygısı, yeni kültüre uyum olarak belirlemiştir. Eğitim-öğretim de yaşanan zorlukları, motor, duyuşsal, bilişsel beceriler; akran ilişkilerinde yaşanan zorlukları, şiddet, yalnız kalma isteği, çekingenlik, dil sorunu; depremzede velilerin öğrencilerin uyum sürecine katkıları, çocukları motive etmek, öğretmenle işbirliği ve iletişim halinde olmak kodları ile ifade edilmiştir.

Gürbüz ve Koyuncu (2023), çalışmalarını 6 Şubat depremi sonrasında depremin çocuklar üzerinde ne tür etkiler bıraktığını araştırmak amacıyla yapmışlardır. Araştırma sonucunda umutsuzluk, travma, anksiyete, post travmatik stres bozukluğu (PTSB), depresyon gibi bulgulara ulaşılmıştır. Çocukların daha çok PTSD yaşadıkları, sosyal imkanların tükenmişliği gibi nedenlerden dolayı kısa ya da uzun süreli çeşitli psikolojik ve fizyolojik sorunlarla karşılaştıkları o nedenle de çocuklara destek sağlanmasının şart olduğu ifade edilmiştir.

Aydoğdu ve Fofana (2023) çalışmalarında, depremin çocuklarda başta beslenmelerinde, vücut sağlıklarında, eğitimlerinde, psikolojilerinde, sosyal yaşantılarında olmak üzere pek çok gelişim alanında etkisi olduğunu bulgulamıştır. Aynı zamanda çocukların deprem farkındalıklarını artırmak, depremin olumsuz etkisini iyileştirmek adına müdahale çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir.

Doğan ve diğerleri (2021) araştırmalarında, katılımcıların “deprem”e ilişkin 76 farklı metafor ürettiği bulgusuna ulaşmıştır. Metaforlara ilişkin kategoriler, “depremin oluşma şekli”, “depremin sebepleri” ile “depremin sonuçları”; alt kategoriler ise “doğal afet”, “makine/araç-gereç”, “insan davranışı”, “psikolojik sonuçlar”, “zaman”, “toplumsal sonuçlar”, “dinsel sonuçlar” ile “dinsel sebepler” olarak adlandırılmıştır. En çok salıncak, ölüm, kıyamet, beşik, felaket ve korku metaforlarını oluşturdukları belirlenmiştir.

Karabulut ve Bekler (2019) araştırmalarında, afetlerden etkilenen grupların en hassası ve savunmasız olan çocuk ve ergenlerin bu afetlerden etkilenme şekillerini ve afetlerin çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerine dair farkındalık oluşturmaya amaçlamışlardır. Bu kapsamda doğal afetlerin olumsuz etkilerinin azaltılması adına yapılması gerekenler şöyle ifade edilmiştir: Afet öncesi hazırlık aşamalarını da dikkate alan afet ve acil yardım planları hazırlanmalıdır, eğitim öğretim faaliyetlerine, çocuk ve ergenlerin afet farkındalıklarını artıracak afet, afetlerden korunma ve ilk yardım konularına yer verilmelidir, öğretmenler, ebeveynler ve afet bölgesinde çalışanlar

çocuk ve ergen psikolojisi, gelişim psikolojisi, psikolojik travma belirtileri, davranış değişiklikleri alanlarında eğitilmelidir.

Mızrak (2018) araştırmasında, afet eğitimlerinin genel özelliklerini, afete dirençli toplum yönünden eğitimin olumlu yansımalarını ve eğitimin önemini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, afet eğitimlerinin afetlere dirençli toplum oluşturulmasında, insanların afetler hakkındaki bilgi düzeyleri, farkındalıkları ve ilgilerinin artırılmasında, afetlere daha iyi ve daha fazla hazırlanmasında ve afetlerden daha iyi korunmasında, afete daha etkili müdahale edilmesi ve kayıpların azaltılmasında önemli bir etken olduğu görülmüştür. Afet sonrasında gerçekleştirilen iyileşme faaliyetlerinin afet eğitimlerinin doğru şekilde verilmesine bağlı olarak daha iyi bir iyileşme gerçekleşmesini sağladığı daha kısa sürdüğü görülmüştür. Afet eğitimlerinin başarılı ve sürdürülebilir olması adına tecrübeli kişiler ve uzmanlar tarafından verilmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Danışman ve Okay (2017), afetleri çocuk ve ergenler üzerindeki travmatik etki ve ortaya çıkardığı psikolojik tepkiler, risk ile koruyucu faktörler bağlamında ele alarak psikososyal müdahaleye yönelik yaklaşımları ve genel ilkeleri özetlemiş ve Türkiye uygulamalarından örnekleri sunmuştur. Bu uygulama örnekleri: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) destekli Türkiye Psikologlar Derneği (TPD) tarafından sunulan Marmara Depremi Psikolojik İlk Yardım Projesi, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) destekli TPD tarafından Marmara ve Düzce depremlerinden etkilenenlere sunulan destek programı, UNICEF ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) işbirliği ile oluşturulan “Psikososyal Destek Projesi”, UNICEF ve Birleşmiş Milletler Acil Yardım Fonu tarafından desteklenen ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı işbirliği ile yürütülen proje şeklinde sıralanmıştır.

Limoncu ve Atmaca (2017) çalışmalarında, çocuklar için afet öncesi, anı ve sonrasında yapılacakları ve bu doğrultuda çocuk merkezli afet yönetim planlarının hazırlanmasına dair bilinç ve farkındalık kazandırmayı amaçlamışlardır. Çocuk merkezli afet planı hazırlanırken dikkat edilecekler ise şöyle sıralanmıştır: Kamu ve eğitim kurumları ile sivil kuruluşların bir araya gelerek Türkiye’ye yönelik çocuk merkezli afet yönetim planı oluşturulmalıdır, çocuklarda afet bilinci geliştirmek adına gerçeğe yakın uygulamalar benimsenmelidir, “Çocuk Dostu Alanlar” oluşturularak afetin izlerinin silinmesine çalışılmalıdır, afet öncesi ve sonrasında eğitim kesintiye uğratılmamalıdır, çocuklara sağlık olanaklarının en kısa sürede sunulması mikrobik ortamdan en az şekilde etkilenmesi sağlanmalıdır.

Karakuş (2013), depremi deneyimlemiş olan öğrencilerle deneyimlememiş olanların deprem algılarındaki en büyük farkın “eğitim ortamı” kategorisinde ve “hayal edilen dini inanış” kategorisinde olduğunu belirlemiştir. Deprem deneyimi olanların depremle ilgili “ölüm”, “kıyamet günü”, “Azrail” benzetmesi yaptığı, deprem deneyimi olmayan öğrencilerin ise “sağlıksız yaşam” ile “doğa olayı” kategorilerine yönelik metaforlar ürettiği görülmüştür.

Erkan (2010) tarafından yapılan çalışmada, deprem deneyiminin ve anne öğrenim düzeyinin çocukların davranışsal/duygusal sorunlarında anlamlı farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Fakat cinsiyetin deprem yaşantısından bağımsız olarak çocukların sorun davranışları üzerinde temel etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmenler, erkek çocukları somatik, kız çocukları ise dikkat konusunda daha sorunlu olarak değerlendirmiştir.

Rüstemli ve Karancı (1996), 1992 Erzincan depreminden on altı ay sonra ergenlerin ve ebeveynlerinin sıkıntı tepkileri ve depremle ilgili bilişlerinin araştırıldığı çalışmalarında ebeveynlerin çoğunluğunun, çocukların ise bir kısmının afet sebebiyle sıkıntının devam ettiğini ifade ettiği görülmüştür. Gelecekteki depremler için endişe, fobik, somatik, depresif ve sinirli/düşmanca tepkiler ve algılanan kontrol eksikliği, ebeveynler arasında çocuklardan daha yüksek belirtilmiştir. Veriler, ebeveynlerde görülen bedensel belirti bozukluğunun (somatizasyonunun) çocuk sıkıntısıyla ilgili olduğunu göstermiştir. Sonuçların afet yönetim stratejileri ve gelecekteki araştırmalar adına çıkarımları tartışılmıştır.

Miral ve diğerleri (1998) tarafından yapılan çalışmada, 1995 Ekim ayında yaşanan Dinar depreminin çocuklar üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Erkek çocuklarının durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı pozitif korelasyon tespit edilmiş ve kız çocuklarıkinden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Evdeki hasar ile depresyon arasında da anlamlı ilişki olduğu ve 9 yaş grubunda durumluk kaygının diğer gruplardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Okula Uyum ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kıt (2023), çalışmasında 5-6 yaş grubu öğrencilerin okula uyum durumlarının cinsiyet ve baba eğitim değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşma gösterdiğini bulgulamıştır. Doğum sırası, yaş, kardeş sayısı, okula giden kardeş bulunma ve anne

eğitim durumu değişkenlerinin ise okula uyum durumunda anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Kaynak (2021), yerleşilen okulda yakın arkadaşla sahip olmanın, okulda mutlu olmanın ve başarı inancının çeşitli düzeylerde okula uyumu etkilediği tespit edilmiştir. Akran desteği ve cinsiyet faktörlerin etkisinin de okul türlerine göre farklılaştığı aynı zamanda öncelikle okula sosyal uyumu etkilediği bulgulanmıştır.

Kurtuluş Çalışkan (2021) yaptığı çalışmada okula hazır bulunuşlukla okula uyumun pozitif yönde anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulmuştur. Elde edilen veri sonuçları öğrencilerin okula hazır bulunuşluk ve uyumlarını anlamlı olarak yordayan etkenlerin okul öncesi eğitim alıp almama durumu ile yaş olduğunu, cinsiyet etkenine bağlı anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Kalkan (2020), ilköğrencilerinin okula uyumlarını ölçmek adına geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve bu ölçekten alınan puanların çeşitli değişkenler yönüyle incelemek adına yaptığı çalışmasında ilköğrencilerinin okula uyumlarını ölçebilecek üç alt boyuttan oluşan ve toplam 16 maddelik geçerliliği ve güvenilirliği analizlerle kanıtlanmış bir ölçek geliştirmiştir. Katılımcıların Okula Uyum Ölçeği'nden aldıkları puanları cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir değişiklik göstermezken sınıf seviyesi faktörüne göre farklılaşmaktadır.

Topcu' nun (2012) araştırma sonucuna göre ilköğ birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim almalarının anlamlı bir fark oluşturduğu cinsiyet, ebeveyn eğitimi, kardeş sayısı değişkenlerinde ise bir fark oluşturduğu bulunamamıştır.

2.2.3. Okula Uyum ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Ahmed (2017), öğretmenlerin ilköğ seviyesindeki utangaç çocuklarla ilişkilerini, utangaç çocuk algılarını ve okul uyumlarını araştırmıştır. Veriler Oslo ilköğullarında görev yapan beş öğretmenin öğrencilerinden toplanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış. Veriler tematik analiz ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları Norveç'teki ilköğ öğretmenlerinin, utangaç çocukların yaşadıkları akran reddinden ötürü yaşatlarıyla olan ilişkilerinde zorluk yaşadıklarını bulgulanmıştır.

Bhagat ve Baliya (2016) yürüttükleri çalışmada, ortaokul öğrencilerinin öz yeterliklerini ve uyumlarını akademik başarıları ve cinsiyetlerine göre araştırmışlardır.

Çalışma, Samba Bölgesi'nde dokuzuncu sınıfta okuyan rastgele seçilen 200 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler uyum envanteri ve öz yeterlik ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. T testi ile incelenen verilerin ortaokul öğrencilerinin cinsiyetine göre uyumlarında önemli farklılıklar olduğunu bulmuştur. Ortaokuldaki erkek öğrencilerin kızlara göre daha az uyumlu olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin öz yeterliklerinde cinsiyet ve akademik başarı değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Paramnik ve diğerleri (2014), Batı Bengal okullarındaki çocukların cinsiyet ve sosyal çevre yönünden aile uyumu, akran uyumu, okul uyumu ve genel uyumlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, dört kent ve dört kırsal bölgeden rastgele seçilen 471 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmacılar, öğrencilerden veri toplamak için geçerliliği onaylanmış Uyum Envanteri geliştirmiştir. Çalışma, kentsel bölgede veya kırsal bölgede yaşayan öğrencilerin uyumları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Fakat kızların aldıkları puanların, erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğunu, kızların erkeklerden daha iyi uyum sağladıklarının sonucuna ulaşılmıştır.

Berndt ve diğerleri (1999) tarafından yapılan çalışmada çocuk ve ergenlerin okul uyumlarında akran etkisi incelenmiştir. Nitelikli arkadaşlıkları olan çocukların okul kademelerindeki geçişlerinde liderlik, sosyallik davranışlarının yüksek olduğu bulgulanmıştır. Düşük arkadaşlık ilişkileri olanların arkadaşlık ilişkilerinde ise kademeler arası geçişte de izolasyonun arttığı görülmüştür.

Pianta ve diğerlerinin (1997) yaptığı çalışma bulgularına göre çocuk-anne iletişiminin kalitesinin, anaokulunda öğretmeninden bildirilen sosyal uyumu anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte kavram gelişim performansında anne-çocuk ile öğretmen-çocuk iletişiminin kalitesinin etkili olduğu belirtilmiştir. Okula uyuma etkilerinin karşılaştırıldığı anne-çocuk iletişim gücünün öğretmen-çocuk iletişim gücünden çok fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ladd ve diğerleri (1996) çalışmalarında, çocukların ilkokula uyumlarıyla sınıf arkadaşlığı algıları arasındaki ilişki durumunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Arkadaşlık ilişkilerinde çatışma yaşayanların daha yüksek okuldan kaçınma, okul yalnızlığı puanına sahip olduğu okul bağlılığı ile okul sevgisinde ise düşük puanlara sahip olduğu tespit edilmiştir ve uyumsuzluklarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Pianta ve diğerkleri (1991) bir problem çöztme durumunda, okula başlangıç aşamasında anne-çocuk davranışıyla okula uyum ilişkisini araştırmışlardır. Okuldaki davranış ve yeterlik problemlerini yordayan değişkenlerin görev yönelimi, çocuk sevgisi, benlik saygısı, öğretim ve ebeveyn desteğı olduğu belirlenmiştir.

Ladd (1990) araştırmasında çocukların okul uyumlarında akran ilişkisini çeşitli boyutlar (sevilme, arkadaşlık kurma, arkadaşlığı sürdürme) açısından incelemiştir. Araştırma sonuçları eğitim öğretimin başında çok arkadaşı olan çocukların ikinci ölçümde okul algılarının olumlu olduğunu, arkadaşlıkları yıl boyu devam ettiren çocukların ise okulu çok sevdiğini göstermiştir. Akran reddi yaşayan çocuklarınsa olumsuz okul algısına, düşük performans ve okuldan kaçınma gösterdiği belirtilmiştir.

Alanyazında okula uyumun, okul öncesi eğitimi alma durumu, cinsiyet, yaş, hazır bulunuşluk, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler üzerinden incelendiğı görölmektedir. Afet gibi travmatik ve beraberinde zorunlu okul değişikliğini getiren bir durumun okul uyumuna etkisinin risk ve koruyucu etkenler kapsamında çalışmada irdelenmiş olmasının okula uyumu etkileyen değişkenlerin kapsamlı bir şekilde belirlenmesine katkı sağlaması yönüyle önemlidir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanma süreci ve analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Deprem sonrası nakil olan öğrencilerin okula uyum süreçlerinin öğretmen görüşlerine başvurularak belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma kapsamında olgu bilim (fenomenoloji) çalışması olarak desenlenmiştir. İnsan davranışlarının karmaşık ve çok boyutlu olmasından dolayı, araştırmalarda insan davranışının doğasına en uygun yaklaşım olan nitel yaklaşımların kullanılması önemlidir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020).

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı beş temel desenden biri olgu bilim/fenomenolojidir (Creswell, 2019/2023). Araştırmanın amacı, bir kişinin ya da kişilerin bir olguya ilişkin deneyimlerinin keşfedilmesi ise burada kullanılabilecek desenin olgu bilim olduğu söylenebilir (Ceylan Çapar ve Ceylan; 2022). Olgu bilim ya da görüngü bilim olarak ifade edilen fenomenolojik modelde algılar, duygular gibi olgulara odaklanıp özü görmek hedeflenir (Ekici, 2024). Bir diğer deyişle bu modelin kullanıldığı araştırmalarda derinlemesine bir anlayışın olmadığı olgular üzerine odaklanılması mümkündür (Şimşek, 2018).

Mevcut araştırma depremi deneyimlemiş çocukların okula uyum süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların kaynakları üzerinden yapılandırılmıştır. Bu sebeple desenin olguyu deneyimlemiş olma vurgusu ve bütüncül bir bakış açısı ile derinlemesine bir anlayışı kazandırıyor olması olgu bilim desenin kullanılması gerekli kılmıştır (Karagöz, 2021). Kolektif bir yaşantının benzersiz tepkilerini etkileyen duygu, düşünce, sosyal sınıf, akademik başarı gibi ortak kavramlara (Tekindal, 2021) ulaşılmasını sağlıyor olması tercih sebebi olmuştur.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle çalışma kümesi oluşturulmuştur. Amaçlı (amaçsal) örnekleme yöntemi, çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilip derinlemesine araştırma yapmaya olanak tanıyan bir yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2022). Amaçlı örnekleme olasılıksız (seçkisiz olmayan) bir örnekleme türüdür. Bu yüzden yanlı bir örnekleme türüdür. Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenen örneklem geneli temsil etmediği için sonuçlardan genelleme yapılamaz. Fakat bu yöntem, belirlenen örneklem grubuna yönelik derinlemesine ve ayrıntılı bir çözümleme imkanı sunar (Şimşek, 2018).

Çalışma kümesi belirlenirken ölçüt olarak depremi Malatya’ da ya da deprem bölgesinde yaşamış olan ve deprem sonrası nakil gelmiş öğrencilerin olduğu sınıfların öğretmenleri dikkate alınmıştır. İfade edilen ölçütlere uygun olarak araştırmada, Malatya il merkezinde bulunan resmi altı ilkokulda (okullardan ikisi konteyner kentte yaşayan öğrencilerden oluşan, tamamı nakil gelmiş okul; dördü ise yoğun göç alan kırsal bölge okulu) görev yapan toplam 22 öğretmen çalışma kümesine dahil edilmiştir. Tablo 8’ de çalışma kümesini oluşturan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 8

Çalışma Kümesini Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	15	68
	Erkek	7	32
	Toplam	22	100
Okuttuğu Sınıf Düzeyi	2.Sınıf	8	36
	3.Sınıf	9	41
	4.Sınıf	5	23
	Toplam	22	100

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması araştırma problemine çözüm olabilecek bilgilerin toplanmasını amaçlayan, kişilerin ve mekanın belirlenmesinden verilerin saklanması kapsayan bir dizi faaliyeti içermektedir. Verilerin toplanmasında; belirlenen kişilere, mekana ve araştırmanın amacına göre veri toplama araçları kullanılır (Creswell, 2016). Mevcut araştırmada veri toplama süreci başlangıcında ilk olarak araştırma izni alınmıştır (EK-1). Daha sonra çalışmada kullanılmak üzere toplanacak olan veriler için

katılımcıların iznine başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan katılım kabul formunun (EK-2) veri toplama süreci başlangıcında gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılar tarafından imzalanması istenmiştir.

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında, gönüllü katılımcı olan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Katılımcılarla görüşmeler kendi okullarında sessiz, sakin bir ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır ve daha sonrasında deşifresi yapılmıştır. Görüşmeler her katılımcı ile ayrı ayrı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular bazen yerleri değiştirilerek genellikle sıra ile sorulurken gerektiği zaman yönlendirici olmayacak şekilde açıklamalar yapılmıştır ve sonda sorular sorulmuştur. Katılımcıların kısa yanıt verdikleri sorularda “Neden?”, “Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” şeklinde sorularla katılımcıların daha ayrıntılı cevap vermelerine özen gösterilmiştir. Görüşme sorularının her bir yanıtı araştırmacı tarafından yansıtma yapılarak doğru anlaşıldığının teyidi katılımcı tarafından sağlanmıştır. Görüşmeler 25 dk ile 30 dk arasında sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları katılımcıların gizliliğini korumak için belirlenen kod isimler ile bilgisayara aktararak yazıya geçirilmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından biri de gözlemdir (Fraenkel, vd., 2012). Herhangi bir çevrede meydana gelen olayların anlaşılması için gözlem tekniği kullanılır (Bailey, 1982). Gözlem, katılımcıların araştırma ortamında davranışlarının incelenerek gerekli görülen notların alınmasıdır. Bu notlar yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olarak kaydedilir (Creswell, 2017). Yapılandırılmış gözlemde araştırmacı önceden hazırladığı ve gözlemlemek istediği durumlara ilişkin önceden belirlediği soruları kullanır. Yapılandırılmamış gözlemde ise gözlem yapma süreci gözlemci için daha esnektir. Önceden belirlenmiş sorular olmadan not alma, bilgi toplama şeklinde gerçekleştirilebilir fakat bu durumda gözlemcinin verileri organize edebilmesi ve sentezleyebilmesi önemlidir. Gözlemci uygulamanın yapıldığı anda ya da sonrasında gördüğü her olayı; grubun özelliklerini, iletişim şekillerini, duygu durumlarını, konuşma biçimlerini veya konuşmalarını kaydedebilir (Glesne, 2015). Çeşitli yöntemlerle kayıt alınması gözlem verilerini daha sonra tekrar tekrar inceleme daha iyi analiz edilebilme ve daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilmeyi sağlar (Fraenkel, vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bununla birlikte ayrıntılı ve eksiksiz bir şekilde not almak gözlem esnasında mümkün olmayabilir. Bu sebeple

alınan kayıtlarla gözlemlenecek durumla ilgili gözden kaçan kısımların önüne geçilmesi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Gözlem kaydında video kayıt, ses kayıtları ya da fotoğraf çekme kullanılabilir (Fraenkel, vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut araştırmada gözlem amacıyla veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış alan notları ve fotoğraf makinesi kullanılmıştır.

Gözlem, araştırmacının rolüne göre katılımcı olmayan gözlem ve katılımcı olan gözlem olarak ikiye ayrılır. Katılımcı gözlemde gözlemci gözlemin yapıldığı ortamda bulunur ve grubun üyesi olarak roller üstlenir, doğal ortamında gözlemini yapar. Katılımcı olmayan gözlemde gözlemcinin herhangi bir etkisi yoktur (Büyüköztürk, vd., 2022; Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Mevcut araştırma yapılandırılmamış gözlem olup araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci olarak ortamda bulunmuştur. Araştırmacının görüşmenin yapıldığı okullara dair izlenimleri tasvir edilmiş ve fotoğraflarla desteklenmeye çalışılmıştır (Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5, Şekil 6). Kırsalda yer alan okullar için sınıf mevcutlarının mevcut kapasiteyi aşan bir dolulukta olduğu ve okul bahçesinin küçük olduğu gözlenmiştir. Sınıfların ve okul bahçesinin küçük olmasının oyun çağı çocukları olan ilkokul dönem çocukları için yetersiz kaldığı gözlenmiştir. Ayrıca konteyner kent alanlarında yaşayan çocukların taşıma ile geldikleri mevcut okulun ikili eğitim yapıyor oluşu çocukların akranları ile sosyalleşmesini, kaynaşmasını sağlayan okullarda geçirilen süreyi kısalttığı belirtilebilir. Tüm bu zorlukların konteyner kent alanı içinde açılan konteyner kent okul için daha büyük sorunları var ettiği görülmüştür. Konteyner kent alanının şehir merkezinden uzakta kurulmuş olması ve bu bölgeye yerleştirilen nüfusun çoğunluğunun yabancı uyruklu geçici koruma kapsamındaki öğrencilerden oluşmasının kesişimsellik içeren birtakım dezavantajlara sahip olduğu belirtilebilir. Okul alanına bir arama kontrol noktasından geçiş ile girilebiliyor olması bölgenin güvenliği adına gerekli ve güven hissi doğuruyor. Konteyner sınıflarda çalıştırılan ısıtıcılar ile ortama yayılan kokunun rahatsızlık verici seviyede olduğu görülmüştür. Mevcut okulların kalabalık oluşu teneffüslerde karmaşa ve gürültüye sebep olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Konteyner Kent Okulu



Şekil 3. Konteyner Okula Giriş Noktası



Şekil 4. Konteyner Okul Bahçesi



Şekil 5. Konteyner Okul Koridoru



Şekil 6. Konteyner Sınıf

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmanın amacı Türkiye’ de 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan Merkez üssü Kahramanmaraş olan depremlerin sonrasında Malatya il merkezine köy ve mahallelerinden ve diğer illerden nakil gelen öğrencilerin yeni okullarında uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların kaynakları ve giderilmesine yönelik bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin görüş ve önerilerini sunmaktır. Bu amaç kapsamında beş adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Sorulara verilen yanıtların görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliği için uzman görüşü alınmış ve alanında uzman kişilerin yaptığı yorum ve öneriler doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir. “Nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa uyum (duygusal uyum- davranışsal uyum- akademik uyum) süreçlerine dair gözlemleriniz nelerdir?” sorusu “Nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa uyum süreçlerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Sonda:

-Duygusal uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

-Davranışsal uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

- Akademik uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Yapılan düzenlemeler sonrasında beş adet açık uçlu ve sonda soruları olan görüşme formu (EK-3) hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde araştırmaya veri sunan öğretmen görüşmelerinin daha önce belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasında ve neden-sonuç ilişkisi kurulmasında betimsel analiz (Büyüköztürk, vd., 2022) ve elde edilen verilerin kod, kategorilere ayrılmasında, bulguların analizi ve yorumlanmasında içerik analizi tekniği (Şahin, 2008) kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin belirlenen çerçeveye göre anlamlı ve mantıklı şekilde bir araya getirilip düzenlendiği, düzenlenen verilerin kolay ve anlaşılır, okunabilir bir dil ile tanımlandığı ve tanımlanan bulguların açıklandığı, ilişkilendirildiği, anlamlandırıldığı bir süreçtir (Karagöz, 2021). İçerik analizi ise verilerin içerisindeki anlamları bulmayı sağlayarak tematik benzerlik gösteren kodların kategorize edilmesini sağlar (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İçerik analizi, bir konuyla ilgili söylevin ya da metnin içeriğini yansıtan kelime ya da kelime gruplarıyla sistematik olarak kategorilere ayrılması, özetlenmesi ve araştırmacılar tarafından önceden belirlenen kurallar dâhilinde kodlar oluşturulması tekniği olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2022). İçerik analiz sürecinde önce birbirine benzeyen nitel veriler belli tema ve kategoriler altında düzenlenir ve sonrasında neden-sonuç ilişkileri biçiminde irdelenir ve yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi sonucunda elde edilen kod ve kategoriler sınıflandırılarak ana temalara göre bulgular bölümünde tablolarla gösterilmiştir. Bulgular incelendiğinde görüşmedeki soruların beş temaya ayrıldığı görülmektedir. Temalar oluşturulurken, Kahramanmaraş depremleri sonrasında Malatya il merkezine köy ve mahallelerinden ve diğer illerden nakil gelen öğrencilerin yeni okullarında uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunların kaynakları ve giderilmesine yönelik bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin görüş ve önerilerini sunmayı amaçlayan sorular “Uyum Sorunları”, “Uyumsuzluk Sebepleri”, “Koruyucu Faktörler”, “Eğitim-Öğretim Faaliyetleri”, “Uyum Etkinlikleri” temaları içinde değerlendirilmiştir. Temalar kategorilere ayrılırken de sorularda dikkate alınan amaçları özetleyen anahtar kelime/kelime grupları dikkate alınmıştır. Örneğin katılımcıların

uyum sorunlarının neler olduğuna ilişkin düşünceleriniz nelerdir sorusunda kategoriler olarak “Duygusal Uyum”, “Davranışsal Uyum”, “Akademik Uyum” başlıkları belirlenmiştir. Sonrasında katılımcıların yanıtları doğrultusunda katılımcının ifadesini özetleyen kelimeler araştırmacı ve danışmanı arasında tartışılarak ortak kavramlar kod olarak kabul edilmiştir. Ayrıca katılımcı yanıtlarından doğrudan alıntılara bulgular bölümünde yer verilmiştir. Görüşmelerde yer alan temalar ve kategoriler, bulgular bölümünde gösterilmiştir. Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi; verileri kodlama, kategori ve temaları bulma geçerlik ve güvenirlik sağlama ve raporlaştırma şeklinde bir süreç takip edilerek gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Verileri Kodlama

Araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler incelenerek ilk izlenimler not edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler kodlara dönüştürülerek katılımcılar K1, K2, ... şeklinde kodlanarak gösterilmiştir. Oluşturulan kod ve temalardan elde edilen yorumlar betimsel olarak raporlaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler kodlara dönüştürülerek alt temalar altında kategorilendirilmiştir. Temaların verilerle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

3.4.2. Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları nitel araştırmanın doğasına uygun şekilde başlıklar halinde verilmiştir. Bu başlıklar: iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenirlik (tutarlılık) ve dış güvenirlik (onaylanabilirlik) olarak verilmiştir. Çalışmanın iç geçerliği, dış geçerliği, iç güvenirliği, dış güvenirliği olduğuna ilişkin kanıtlar aşağıda ifade edilmiştir.

3.4.2.1. İç Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için elde edilen verilerin teferruatlı bir şekilde rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması önemli bir ölçüttür (Le Compte ve Goetz 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada veriler içerik analiziyle derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın tüm sürecinde uzman görüşüne başvurularak düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma boyunca her şey açık ve net

bir şekilde sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, ayrıntılı olarak açıklanarak yorumlanmış, ulaşılan sonuçlar ifade edilmiştir.

İç geçerlik/inandırıcılık; verilerin toplanmasında, verilerin analizinde, verilerin yorumlanmasında araştırmacının tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklamasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalarda iç geçerlik faktörüne karşılık gelen inandırıcılığı artırmak amacıyla uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi şeklinde pek çok yöntemden faydalanılmaktadır (Holloway ve Wheeler, 2010). Bu araştırmada, görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmış (uzun süreli etkileşim), görüşmeler esnasında yansıtımlar yapılmış (katılımcı teyidi), araştırma uzman kişilerce incelenmiş (uzman incelemesi), görüşme, gözlem, ses kaydı, fotoğraf ile farklı veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı ve tez danışmanının yaptığı görüşmelerle uzlaşmaya varılarak oluşturulmuş olup tez izleme komitesi üyelerinin onayı alınmıştır.

3.4.2.2. Dış Geçerlik

Dış geçerliğin sağlanabilmesi için araştırmanın tüm aşamalarının ayrıntılı bilgisine yer verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple araştırma bulgularının dayandığı ham veriler, araştırma ortamı, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizi kapsamlı bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılara yer verilmesi okuyucuyu sürece dâhil etme nokasında önemlidir (Sel, 2020). Bir diğer ifade ile okuyucuların kendi çalışmaları ile karşılaştırarak araştırmanın yapılabilirliğine karar verebilmeleri için ortam hakkında detaylı açıklamalar yapılmalıdır (Merriam, 2002). Bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için örneklem seçimi, katılımcı özellikleri, görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamlar detaylı olarak tasvir edilmiştir. Mevcut tez çalışmasında dış geçerliğin sağlanabilmesi için araştırma modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.4.2.3. İç Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, sonuçların farklı kodlayıcılar tarafından kodlanarak aynı sonuca ya da benzer sonuca ulaşılmasıdır (Karagöz, 2021). Araştırmacı ve konu alanı uzmanı kendi kodlarını oluşturduktan sonra karşılaştırmaya gidilmiş, karşılaştırmalar sonucunda benzer sonuçlara ulaşarak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan veriler görüşmelerde ifade edildiği şekliyle kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, belirlenen kategoriler ve temalar doğrultusunda analiz edilip elde edilen bulguların anlaşılabilirliği ve okunurluğunu kolaylaştırmak için her araştırma sorusuna yönelik oluşturulan tablolarla sunulmuştur.

3.4.2.4. Dış Güvenirlik

Dış güvenirlilik/onaylanabilirliği ya da teyit edilebilirliği sağlamak adına bulguların araştırmacının özelliği ve seçimlerinden kaynaklanmadığı katılımcıların deneyim ve düşüncelerinden kaynaklandığının güvencesini vermek gerekir. Dış güvenirlilik için ham verilerin kullanılması önerilir (Arastaman, vd., 2018). Bu araştırmada dış güvenirliliği sağlamak adına geçerlilikte de belirtilen görüşme, gözlem, ses kaydı, fotoğraf sayesinde toplanan ham veriler kullanılmıştır. Mevcut tez çalışmasında dış güvenirliliğin sağlanabilmesi için öğretmenler ile yapılan görüşmeler sırasında ifade ettikleri düşüncelerini araştırmacının sorduğu “Bunu mu ifade ettiniz?” gibi sorular ile teyit etmeleri sağlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde yapılan görüşmelerden araştırma soruları temel alınarak elde edilen bulgular tablolastırılarak sunulmuştur.

4.1. Bulgular

4.1.1. “Uyum Sorunları Temasına” İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda “Nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa uyum süreçlerine dair düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“Duygusal Uyum” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 9’ da yer verilmiştir.

Tablo 9

“Duygusal Uyum” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Deprem Korkusu	7	32
Panik/ Kaygı	7	32
Özlem	6	27
Yas	5	23
İçe Kapanıklık	4	18
Ürkeklik	4	18
Çekingenlik	4	18
Akran Kabulü	3	14
Öfke	3	14
Sevilme İhtiyacı	2	9
Can Güvenliği Endişesi	2	9
Yalnızlık	1	5
Üzüntü	1	5
Sakinlik	1	5

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa uyum süreçlerine ilişkin düşünceleri “duygusal uyum” kategorisinde toplanmıştır. “Duygusal uyum” kategorisinde öğretmenler görüşlerini deprem korkusu, panik/kaygı, özlem, yas, içe kapanıklık, ürkeklik, çekingenlik, akran kabulü, öfke, sevilme ihtiyacı, can güvenliği endişesi, yalnızlık, üzüntü, sakinlik kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodların %32 ile deprem korkusu ve panik/kaygı olduğu en az tekrarlanan

kodların ise %5 yalnızlık, üzüntü ve sakinlik olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K14 “Korku. Deprem olduğunda annemi istiyorum. Annem yanımda değil özellikle bir iki öğrencimde oldu. Hatta ben velilere şunu da söyledim. Deprem olduğunda çocuklarınızı göndermek zorunda değilsiniz. Çocuk korkuyorsa asla göndermeyin. Dersin telafisi olur ama o korkunun asla telafisi olmaz. Çocuklarda bu korku maalesef yer etmiş durumda.”

K12 “ Benim en çok gözlemlediğim ve üzüldüğüm küçücük bir sarsıntıda çok fazla panik ki haklı olarak yapıyorlar. Biz yetişkinlerde bile bu varken onlarda bu çok büyük yani bu gözle görülebilir açık bir şekilde kendini belli ediyor. Çok fazla hani küçücük bir şey de sarsıntıda çok fazla tepki veriyorlar.”

K11 “Mesela bir şeyleri işliyoruz, bizim öğretmenimiz şunu yapmıştı diyen var. Bunu özellikle ilk başlarda çok yaşıyorduk da şu an bu durum yoktur. Bir, bir buçuk ay çok yaşadık onu. Bizim öğretmenimiz bunu yapıyordu, bizim öğretmenimiz şunu yapıyordu. Kesinlikle bir tepki veremiyorsun çocuklarda haklılar. .. Bir özlem var kesinlikle.”

K10 “Bir öğrencim çok fazla etkilenmişti. İlk geldiği gün bana sarıldı, ağladı. Öğretmenim dedi ben sizi birine benzetiyorum. Kime benzetiyorsun dediğimde de. Bir öğretmenim vardı. Depremde enkaz altında kaldı ve vefat etti. Sizi ona çok benzetiyorum, dedi. Gerçekten çok duygulandı. Ben de onunla birlikte ağlamaya başladım.”

K16 “Yani benim hiç sorun yaşamadan tamamen adapte olan öğrencim olmadı. Hatta bazı öğrencilerimde uyumsuzluk; içine kapanıklık, konuşmama, kendini ifade etmeme şeklinde kendini gösterdi.”

K13 “Çocukların evlerinin yıkılmış ya da hasar almasından dolayı konteyner kentlerde kalıyorlar. Bu da çocuklarda hem bilişsel hem de duygusal olarak çok büyük problemler yaşattı. Bu konuda neler yaşadık diye soracak olursanız. Çocuklar bir defa daha ürkeler hem kendilerine karşı hem derse karşı hem öğretmene karşı hem okula karşı. Yani bir korku var çocuklarda. Daha doğrusu vardı bir ay öncesinde. Şu an biraz daha toparlanmış şekildeler. Çünkü sosyal hayata adapte oldukça biraz daha kendilerine geldiler.”

K15 “..Ama çocukların hepsi genel itibariyle merkezde yaşıyordu. Belli bir düzenleri vardı. Şu anda hem merkezden uzak olmak hem evlerini, komşularını, çevrelerini kaybetmiş olmak bazı çocukların kayıpları da var tabii ki. Bu yüzden ilk etapta konularında sürekli depresyon vardı.”

K5 “ Bazı öğrencilerde duygusal uyum problemleri var. Çünkü bu yaşlarda küçük yaş gruplarında arkadaşlık ilişkileri çok önemli. Tek başına kalmak istemiyorlar. Yani ilk başta gruplaşmalar tabii ki oluyor, kızlı erkekli olarak. Bir gruba dahil olma istekleri var. Bu yüzden biraz sorun yaşıyabiliyorum.”

K17 “.. çocuk çok agresif, konuşma gücüğü çekiyor, kaynaştırma öğrencisi, BEP' li, özel öğretim kurumundan destek alıyorlar.”

K21 “Sevgi hiç görmemişler. Hiç görmemişler sevgiyi. Bize yani tanıyayım tanımayayım kendi sınıfımın dışında bile öğrenci gelip sarılıyor. Sarılma duygusunu çok tatmak istiyorlar.”

K8 “Yani genel olarak bence hepsi bu depresyonu yaşadığı için hani köy belki tek katlı evler biraz daha az hissettiler ama genel olarak çocukların hepsinde ben bunu görüyorum. Baskın olan çok fazla çok korkan çocuklar var. Ki artçıların devam etmesi sürekli sallanması acaba depresyon oldu mu, olacak mı? Ama genel anlamda sadece onlar için söyleyemem hep bütün çocuklarda var.”

K18 “..ama o yalnızlığın o kırılganlığın o sınırsızlığın verdiği bir duygu yaşıyor.”

K1 “Duygusal olarak içe kapanıklık ve bir sakinlik gözlenmekte, akran zorbalığı şikayetleri yansıtmaktalar.”

“Davranışsal Uyum” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 10’ da yer verilmiştir.

Tablo 10

“Davranışsal Uyum ” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Aşırı Uyarılma	8	36
Saldırganlık (Küfür, Dayak)	8	36
Hırçınlık	5	23
Ağlama	3	14
Suskunluk	2	9
İlgisizlik	2	9
Devamsızlık	2	9
Akran Zorbalığı	1	5
Dalgınlık	1	5
Yeniden Yaşama	1	5

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa uyum süreçlerine ilişkin düşünceleri “davranışsal uyum” kategorisinde toplanmıştır. “Davranışsal uyum” kategorisinde öğretmenler görüşlerini: aşırı uyarılma, saldırganlık (küfür, dayak), hırçınlık, ağlama, suskunluk, ilgisizlik, devamsızlık, akran zorbalığı, dalgınlık, yeniden yaşama kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodların %36 aşırı uyarılma ve saldırganlık (küfür, dayak) olduğu en az tekrar eden kodların ise %5 akran zorbalığı, dalgınlık ve yeniden yaşama olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K20 “ *Korku vardı. Örneğin en ufak bir sıra hareketi ya da en ufak bir sert kapı vurmaların da panikleme, kaçma duygusunu onlarda çok gördüm. Ben onlara söyledim hani burada bir şey olmaz. Konteynerdesiniz herhangi bir şey olmaz ifadesini söylememe rağmen yine aynı tepkiyi vermeye devam ettiler. O gün ya da ertesi gün derse gelmeme şeyleri başladı. Ondan dolayı sıkıntı yaşadık ilk bir ay.*”

K17 “*Sürekli diğer velilerden şikayet geliyor. Arkadaşlarına küfür ettiği için şiddet uyguladığı için. Ondan sonra hiç bir etkinliği yapmıyor yani. Beden Eğitimi dersinde bile uyumsuz. Böyle yani ben yedi öğrenciden birinden çok sorun yaşıyorum. O da uyum sağlayamıyor artık bu konuda nasıl bir destek alabiliriz ne yapabiliriz. Onu da hiç bilmiyorum.*”

K2 “*Davranışsal sorunlar, benim en çok karşılaştığım şey oldu. Biraz daha hırçınlar, arkadaşlarıyla anlaşmada. Artık burada da şey mi var hani kendini koruma içgüdü mü ya da artık aileden şey mi dediler yani işte yeni okula gidiyorsun arkadaşlarına kendini ezdirme mi veya artık bu yaşadığı travmadan o şekilde mi savunma gereksinimi duydu? Acaba hırçınlaşırsam ezilmem mi diye düşündü...*”

K7 “*Duygusal olarak bir tanesi duygusal olarak problem yaşamıştı. Arkadaşlarını, öğretmenini özliyordu, ağlıyordu.*”

K18 “*Çok çabuk gözleri doluyor, bazen çok hırçın bazen çok suskun oluyor.*”

K13 “*Öğrenci yaşadığı korkular, yaşadığı yeni geçtiği çevre oralara uyum problemlerinden dolayı derslerine acayip şekilde ilgisiz. İlgi yoktur çocuklarda. İlgiyi canlı tutabilmek için de çeşitli yöntem teknik kullanıyoruz. Ama yine de %100 başarıya ulaşamıyoruz bu konuda.*”

K20 “O gün ya da ertesi gün derse gelmeme durumları başladı. Ondan dolayı sıkıntı yaşadık ilk bir ay.”

K1 “Duygusal olarak içe kapanıklık ve bir sakinlik gözlenmekte, akran zorbalığı şikayetleri yansıtmaktalar.”

K14 “Çocuk mesela sınıfta dalıyor. Anlıyoruz ki o gün artçılar olduğu için çocuk o gün derse konsantre olamıyor. Biliyoruz ki korkudan dolayı derse kendini veremiyor.”

K16 “Çizdikleri resimlerde işte sıra sallandığında deprem olduğu düşüncesi böyle olumsuz durumlar duygusal süreçlerden geçti maalesef çocuklarımız. Hatta bununla ilgili oyunlar yapan çocuklar da vardı. Sırayı sallayıp deprem oluyor gibi.”

K13 “Güvenlik boyutu yani depremden dolayı güvenlik boyutu daha öndeydi. Derse adapte etmekte çocukları çok zorlandım. Şu anda hâlâ tam %100 adapte etmişim de diyemem. Hâlâ problemlerimiz var %60 %70 iyileşme olsa da. Yine bir %30 civarında bir sıkıntı yaşıyorum bu konuda. Öğrenci kendini derse veremiyor.”

“Akademik Uyum” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 11’ de yer verilmiştir.

Tablo 11

“Akademik Uyum” kategorisine ilişkin bulgular

Sınıf Düzeyi	Kodlar	f (frekans)	%
2. Sınıflar	Okuma- Yazma Bilmeme	5	63
	Yavaş Okuma	2	25
	Toplama- Çıkarma Eksikliği	2	25
3. Sınıflar	Okumada Yavaşlama	3	33
	Dört İşlem Beceri Eksikliği	3	33
	Yazma-Dikte Hataları	2	22
	İki Basamaklı Sayıları Unutma	1	11
	Yazma-Dikte Hataları	1	11
	Hatalı Okuma	1	11
	Dil Problemleri	1	11
	Okuma Anlama Problemleri	1	11
4. Sınıflar	Yavaş Okuma Problemleri	2	40
	Öğrenme Kayıpları	1	20
	Okuduğunu Anlama Problemleri	1	20

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa uyum süreçlerine ilişkin düşünceleri “akademik uyum” kategorisinde toplanmıştır. “Akademik uyum” kategorisinde ikinci sınıf öğretmenleri görüşlerini: okuma- yazma bilmeme, yavaş okuma, toplama- çıkarma eksikliği; üçüncü sınıf öğretmenleri görüşlerini: okumada yavaşlama, dört işlem beceri eksikliği, iki basamaklı sayıları

unutma, yazma- dikte hataları, hatalı okuma, dil problemleri, okuma anlama problemleri; dördüncü sınıf öğretmenleri görüşlerini: yavaş okuma problemleri, öğrenme kayıpları, okuduğunu anlama problemleri kodları ile ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K4 “İlk başladığımızda öğrenci değerlendirmesi yaptık. İkinci sınıfa gelen öğrencilere. Birinci sınıfa tam olarak devam edemedikleri için ve bir grup öğrencinin okuma yazmayı bilmediğini fark ettik. Bu şekilde bir sınıf oluşturduk. Benim sınıfım öyle şu anda. Okuma yazma bilmiyor. Biz sanki birinci sınıfa başlar gibi ikinci sınıfa başladık ve şu anda o şekilde ilerliyoruz.”

K16 “Okuma hızlarımız maalesef düşük. Heceleyerek okuyanlar var. Yavaş yavaş okuyanlar var zaten. Biz bu süreçte sürekli hikaye kitabı aldırıp okutuyoruz. Sürekli birbirleriyle değiştiriyorlar kitabı.”

K12 “Mesela toplama çıkarmanın bitmiş olması lazım. Yani en azından tek basamaklı sayılar için. Bu ama o yoktu. Sil baştan toplama çıkarma aldım. Sil baştan yani her şeyi sil baştan yapmak zorunda kaldım. O eksikleri tamamlayayım derken hem ikinci sınıf hem o eksikleri tamamlayayım derken yoğun bir müfredat beni bekledi.”

K6 “Toplama, çıkarma, çarpmayı geçtim yani toplama çıkarmada bile hala çocukların eksikliği var. İkinci sınıfta hiç görmemişler. Birinci sınıfta tam bir eğitim almamışlar herhalde. Yani okuma yazmada bile şu anda sıkıntı yaşıyoruz. Bireysel ilgilenmeye çalışıyoruz ama ne kadar oluyor mevcut fazla olduğu için çok da verimli olduğunu düşünmüyorum.”

K20 “Başka illerden gelen fazla öğrenci vardı. Yani sadece Malatya il içine bakmayalım. Aydın ilinden gelen başka illerden gelen çocuklar vardı. Onların okuma yazma becerileriyle Malatya'daki okuma yazma becerileri birbiriyle çok farklı durumdaydı. Adapte olamadılar hiçbir şekilde adapte olamadılar. Biz daha yavaş yavaş yeni onları adapte etmeye başladık. Bazı öğrencilere baktığımız zaman çarpım tablosunu bilip toplamayı bilmiyorlar. Toplamayı bilip çarpım tablosunu bilmiyorlar. Çok karışık bir grup seviyesi vardı karşımızda. O açıdan biz de çok zorlandık aşırı derecede. Çünkü bir sayısal işlemi bilmeyip bir diğerine geçmek imkansız oluyordu. Onun için biz derse ilk temel basamaklardan başladık. Normalde üçüncü sınıfta temel basamaklardan başlamak gerekir ama çocukların farklı durumlarını göz önüne aldığımız için temel basamaklardan başlayıp ileri basamaklara doğru geçtik.”

K2 “Mesela normalde bilmesi gereken 2 sayılı basamakları bilmiyorlar. Yazma, dikte dediğim şeyleri yapmamışlar. Söylediğim kesinlikle 2-3 harf eksik çıkıyor.”

K5 “..okuma ve yazmada çok eksikleri var. Harfleri unutabiliyorlar veya telaffuzu bilemiyorlar, harfleri karıştırıyorlar... Kendilerini ifade etme konusunda da problemler var. Mesela cümlelerde ekleri kullanamıyorlar. “Ben” eki yok. “Yazı yazacak.” diyor “Yazı yazacağım.” demesi gerekirken. Bunda eksiklikler var”

K14 “Özellikle çocukların okuma anlamada problemleri var. Geçen sene bu çocuklar ikinci sınıflardı. Birinci sınıf okuma yazmayla geçtiği için ikinci sınıf genelde okuma anlamaya yönelik çalışmalar yapılırdı. İkinci dönem bunlara yoğunluk verilirdi. Eş anlam, zıt anlam daha çok anlamaya yönelik konulara önem verilirdi. Fakat deprem bunlara engel olduğu için etki de ettiği için çocuklar ister istemez okuduğunu anlamada problem yaşıyorlar. Okuduğunu anlamayan bir çocuk ister istemez matematikte de problem yaşıyor. Bununla beraber sadece Türkçede değil matematikte özellikle onluk bozarak çıkarmada çok çok sorunlar yaşadım. Çocuklar iki basamaklı sayılarda onluk bozarken yanlış yöntemler kullanmaya başlamışlar. O da dediğim gibi depremin varlığından dolayı.”

K8 “Bana altı tane öğrenci geldi. Bir tanesinde okumada problem var. Biraz yavaş okuyor. Ama onun dışındakiler bir tanesi de evet matematik anlamında çok iyi değil hani geldikleri alt yapıdan kaynaklı işte. Oradaki eksiklikler burada da devam etti.”

K11 “Biz geçen senenin konularını biz önceden bir geçen seneyi sanki hiç işlememiş gibi başladık dönemin başında. Ve o süreçte işlemişlerse bile unutmuşlar. Onun için bir akademik olarak sıkıntı yaşadık. Ama toparlandılar mı toparlandılar. İlgili olan çocuklar rahatlıkla toparlandı. Yolumuza devam ediyoruz. Bir sıkıntı yok geride değiliz ama geride olanlar kendini rahat bırakmış olanlar kesinlikle aynı duruyorlar.”

K15 “Hocam dördüncü sınıf olmasına rağmen dediğim gibi çok farklı yerlerden gelmelerinden dolayı hala okuma yazma bilmeyen öğrencim var. Yani ortalama bir düzeyde ilerlemeye çalışıyoruz. Çok iyiler de var, çok alt seviyede de var, ortalama düzeyde de öğrenciler var. Ama geneli orta ve alt seviyede. Bunun son hani geçen yıldan depremden sonra bir süreçte okula gelmeyişi, hepsinin aynı düzende okula gelmemiş olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Yoksa okullar açılmıştı belli bir süre sonra ama o süreden sonra devam etmeyenlerle şu an çok zorlanıyoruz akademik olarak. Çünkü eksik, alttan temel eksik geliyor hocam.”

K21 “Çok güzel okuyor. Hızlı bir şekilde okuyor ama okuduğunu anlamlandıramıyor. Çünkü kelimenin ne anlamda olduğunu bilmiyor. Burada geliyor Türkçe konuşuyor, eve gidiyor Arapça konuşuyor. O yüzden çocuklarda bir iletişimsizlik zaten ailede de okulla ilgili bir takipsizlik var. Hiçbir bilgi yoktur. O yüzden çocuklara bir şey diyemiyorum.”

4.1.2. “Uyumsuzluk Sebepleri Temasına” İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda “Yaşanan uyumsuzlukların olası sebepleri nelerdir? Neden?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“Çevresel Etkenler” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 12’ de yer verilmiştir.

Tablo 12

“Çevresel Etkenler ” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Çevre Değişimi	12	55
Göç	11	50
Eğitim-Öğretime Ara Verilmesi	11	50
Konteyner Kent Alanları	10	46
Sınıf Mevcudu	7	32
Yeni Okul	6	27
Artçı Depremler	5	23
Temel İhtiyaçlar Sorunları	4	18
Kapsayıcı Eğitim Sorunları	2	9

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşanan uyumsuzlukların olası sebeplerine yönelik düşünceleri “çevresel etkenler” kategorisinde toplanmıştır. “Çevresel etkenler” kategorisinde öğretmenler görüşlerini çevre değişimi, göç, eğitim-öğretime ara verilmesi, konteyner kent alanları, sınıf mevcudu, yeni okul, artçı depremler, temel ihtiyaçlar sorunları, kapsayıcı eğitim sorunları kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodun %55 çevre değişimi olduğu en az tekrar eden kodun ise %9 kapsayıcı eğitim sorunları olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K13 “Öğrenci yaşadığı korkular, yaşadığı yeni geçtiği çevre oralara uyum problemlerinden dolayı derslerine acayip şekilde ilgisiz. İlgi yoktur çocuklarda.”

K2 “Kimi geldiği okuldan kaynaklı kimi yaşadığı travmadan dolayı kimi yakınlarını kaybetmekten dolayı kimi bulunduğu ortamı değiştirmekten dolayı ve tabii şehir merkezinde olan buraya ister istemez köye gelmiş oldu. Kimisinin yaşantısı bir anda

değişti. Evlerinde mesela hani konuştuğumda kendi odası olan bir evden ya da kardeşiyle ayrı odada yaşayan bir evden düşünün ve burada hemen abisinin evine gelmiş ya da amcasının evine gelmiş hani daha kalabalık bir ortamda yaşamaya başlamışlar. Tabii ister istemez etkiledi uyum sürecini. Çünkü oradaki yaşam düzeni bozulduğu için ister istemez buradaki okul performansını da etkiledi. Okula uyum sürecini de etkiledi.”

K3 “Özellikle birinci sınıf seviyesinde baya çocuklar etkilendi. Çünkü daha yeni okuma yazmaya geçmiştik. İkinci dönem böyle bir şey yaşanması, sonrasında ara verilmesi ve ona rağmen işte nisanda okul açıldığında daha hiç okula göndermeyen veliler var. Yani ocaktan beri okula devam etmeyen öğrenciler var. Nisanda da göndermemişler. Eylülde tekrardan okula başladılar o şekilde devam ediyorlar.”

K12 “Evet davranışsal olarak da ben sıkıntı görüyorum. Mesela öğrencilerde çok fevri hareketler gözlemledim. Ben kendi sınıfım için söyleyeyim. Çok saldırgan davranışlara sahip öğrenciler gördüm. Tabii bunların, bu öğrencilerin birinci sınıf önceki hallerini bilmediğim için ben sadece bana geldiği zamanı size değerlendireyim. Ben bunları çok fazla gözlemledim. Küfür yani yanlış kelimeler çok fazla duydum. Hani bunların sebeplerini velilerle konuştuğumuzda işte hani kamp süreci var şimdi. Hocam, diyor her farklı insan her kültürden insan var, diyor. Bunlar diyor mesela benim çocuğum asla bu küfrü bilmezdi diyor. Ondan öğrenmiş diyor. Hani velilerin beyanı bu. O davranış mesela yanlış bir davranışını veliye soruyoruz. Neden bu davranış? Hocam işte diğerinden öğrendi. Hani doğruluk payı olduğuna inanıyorum ben. Çünkü konteyner gerçekten karmaşık bir yapı. Her farklı kültürden insan var. Herkesin adet gelenek görenekleri farklı olan insanlar var. İster istemez birbirlerinden öğreniyorlar ve konteynerler birbirine çok yakın. Belki görmüşsünüzdür. Hani bir odadan diğer odaya geçer gibi. Komşuluk olayı bu.”

K6 “Sınıflarımız kalabalık olduğu için de bireysel ilgilenmiyoruz. 47 tane öğrencim var benim. 47 tane de öğrenci olunca mecburen müfredatta ne gerekiyorsa bazen seviyeyi azaltıyoruz bazen arttırıyoruz. Ona göre bir yol izlemeye çalışıyoruz. Tabi bu öğrenci açısından çok iyi olmuyor ama ister istemez elimizden gelen bir şey olmuyor. Çünkü hem zaman kısıtlı hem de öğrenciler arasındaki seviye farkı çok fazla.”

K15 “Sonuçta dördüncü sınıf öğrencisi. İlk üç yılını orada geçirmiş bir çocuk. Yani öğretmenine, arkadaşlarına, ortamına alışmıştır. Ben farklı bir ortam olmasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. İlk geldiğinde bile böyle çekinerek geldi yani sınıfa.”

K8 “Ki artçıların devam etmesi sürekli sallanması acaba deprem oldu mu, olacak mı? Ama genel anlamda sadece onlar için söyleyemem hep bütün çocuklarda var.”

K16 “Yani şöyle zaten deprem olayı en baştaki durum ve arada mola vermek. Hani bu süreçte de anne babalar da aynı şeyi yaşadı tabii ki. Aynı olumsuz durumu yaşadı ve ister istemez öncelik sağlık işte ayakta kalmak, yaşıyor olmak diye ifade edeyim. Bunlardı yani ders, okuma bunlar birazcık ikinci plana atıldı ister istemez. Dolayısıyla çocuklarımızla okula gittiği dönemki kadar fazla ilgilenemedik. Hani bu veliler için de geçerli, biz öğretmenler için de geçerli. Evet geçen dönem bir eğitim oldu ama her çocuk katılamadı. Bir de çocuklarımızın birçoğu farklı illere gitti mesela. Temel ihtiyaçların giderilemediği aylarca giderilemediği bir süreçten geçtik. Konteynerler kurulmadan önce çadırların olduğu bir dönemdi. O süreçte de tabi ki önceliğimiz barınmak işte yiyecek bulmak bu tarz şeyler olduğu için. Birazcık aksadı bazı şeyler. Bu da ister istemez çocuklarımızı etkilemiş oldu.”

K22 “Yani hocam şöyle oluyor. Mesela ben tanık olduğum bir olaydan bahsedeyim size. Türkçede bir şiir geçiyor hocam işte Türkler hakkında, Türklerle alakalı bir şiir geçmişti, hocam. İşte tabii ki de o kanımızda o Türklük var ya. O şiiri vatan, millet aşkıyla anlattım. Türkleri hani fark etmeden aslında biraz milletimi övdüm, ırkımı övdüm. Sonra çocuğun bir tanesi dedi ki öğretmenim dedi ama biz Suriyeliyiz, dedi. Sonra ben hani o öğrencime aslında ne cevap vereceğimi de bilemedim. Öğretmenim bizim şiirimizde var mı, dedi. Öğrencilerden bu tarz şeyler duyuyorum. Şimdi burada farkına varmadan bir şey söylüyorum öğrencinin biri: Öğretmenim biz de mi öyleyiz? Mesela orada bir duygusal gerçekten ben de bir boşluğa düştüğümü hissettim. O konuda eksikliğimi de hissettim hocam. Ama yapabileceğimiz bir şey yok.”

“Sosyal Etkenler” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 13’ te yer verilmiştir.

Tablo 13

“Sosyal Etkenler ” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Aile Desteğinin Olmaması	12	55
Kültürel Farklılıklar	12	55
Aile Tutumu	11	50
Farklı Okullardan Gelme	8	36
Öğretmen Değişimi	7	32
Dışlanma	6	27
Yeni Arkadaş Çevresi	5	23
Okul Türü	4	18
Sosyal Sınıf Farklılığı	4	18
Ekonomik Düzey Farklılıkları	4	18
Entegrasyonun Sağlanamaması	3	14
Akran Zorbalığı	2	9

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşanan uyumsuzlukların olası sebeplerine yönelik düşünceleri “sosyal etkenler” kategorisinde toplanmıştır. “Sosyal etkenler” kategorisinde öğretmenler görüşlerini aile desteğinin olmayışı, kültürel farklılıklar, aile tutumu, farklı okullardan gelme, öğretmen değişimi, dışlanma, yeni arkadaş çevresi, okul türü, sosyal sınıf farklılığı, ekonomik düzey farklılıkları, entegrasyonun sağlanamaması, akran zorbalığı kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodların %55 aile desteğinin olmayışı, kültürel farklılıklar olduğu en az tekrar eden kodların ise %9 akran zorbalığı olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K3 *“Ama veli desteğini kesinlikle alması gereken çocuklar var yani akademik başarısı düşük olanlarda veli desteği çok gerekli. İşte onu göremiyoruz çok fazla. Akademik başarısı olan öğrencilerde hani veli desteği sağlanıyor zaten onların veli desteğinin olduğu öncesinde de belli. Ama diğerlerinde veli desteği geri planda kalmış.”*

K20 *“Burada yaşayan hem Suriyeliler hem Afgan grupları var. Bu iki grubun hem dil konusunda hem de kültür konusunda farklılıkları var. Çünkü her iki grupta kendi dilinde konuşuyor. Yanındaki arkadaşı Afgan olabiliyor ve onunla bir iletişimi kopuyor. Kültürel farklılıklardan dolayı kopuyor. Onların şimdi Suriyelilerin kültürleriyle Afgan kültürü çok farklı. Tamam ikisi de Müslüman bir ülke ama kültürel farklar çok fazla var. Giyim kuşam konusunda, dil konusunda ikincisi eğitime verilen önem çok farklı. Yani bazı toplumlar eğitime çok önem veriyorken bazı toplumlar eğitime önem vermiyor.”*

K11 “*Ama diyorum ya aileleri ilgiliyse düzenli bir yaşamları varsa. Aile mesela düzenli bir konteynerde. Mesela diyor ki hocam bizim çok güzel, düzenli bir ortamımız var. Ben aile ortamını, ev ortamını oluşturmak için o kadar uğraşıyorum ki. Öyle diyen velinin çocuğu çok çabuk bir kural koyduysan uyuyor. Ama bazıları diyor ki hiçbir kuralın şeyimiz yok konteyner de düzenimiz yok. Şöyleyiz, biz böyleyiz öyle diyen öğrencilerin velileri ve öğrenciler özellikle hiçbir şekilde kurallara uymuyor. Kuralın bir şeyi anlamı yok.*”

K11 “*Kesinlikle davranış bozukluğu çok fazla. Özellikle mesela şöyle bir şey var. Deprem öncesinde düzenli bir aileler var ama depremle birlikte boşanmalar çok fazla. Özellikle bizim sınıfımızda aileler deprem sonrasında annesinin bırakıp gittiği öğrencilerimiz var. Babası işte başka yerde hani cezaevinde olanlar var. İşte ayrılan aile çok fazla biz de. Mesela rahatlıkla 30 öğrenci ise bende neredeyse yedi, sekiz aile anne baba ayrı.*”

K9 “*Hepsi farklı yerlerden gelmişler ve okudukları okullarda farklılık gösteriyor. Hepsi aynı okuldan gelmiyor dolayısıyla orada öğrendikleri şey burada bizim gözlemlerimize yansıyor. Mesela yazma olsun, konuşma olsun. Geldikleri okullara ve eğitim aldıkları okullara göre farklılaşıyor.*”

K14 “*Şimdi 30 öğrenci var hepsi de farklı öğretmenlerden gelmiş. Şimdi her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır. Farklı öğretmenlerden geldiği için farklı tarzlara alışan çocuklar, farklı söylemlere alışan çocukları tek bir yerde toplama tek bir başlık altında toplamak tabii ki çok çok zor oldu. Hala da onun zorluğunu yaşıyorum. Çocuklardan şunun dönütünü alıyorum. Bizim öğretmenimiz geçen seneki öğretmenimiz bunu yapardı siz bunu yapıyorsunuz...*”

K6 “*Yok dil açısından bir problem yaşamıyorlar ama kültürel açıdan çok problem yaşıyorlar. Türkler onları kabullenmek istemiyor onlar Türkleri kabullenmek istemiyor. Beraber aynı sınıfta okumak istemiyorlar. Bu tarz sorunlar çıkıyor.*”

K13 “*Yani iki tane sıkıntı yaşıyor burada çocuklar. Aynı sınıfından devam etmiş olsa belki bu kadar sıkıntı yaşamayacaklar. Hem tamamen tabi hem sosyal hem de arkadaşların hepsi hiç kimse birbirini tanıımıyordu. Buraya geldiğinde hem onun sıkıntısı hem depremin verdiği korkunun sıkıntısı, yaşantının sıkıntısı.*”

K2 “Burada yan bir okuldan, birleştirilmiş sınıftan gelen 2 öğrencimiz var. Onların müthiş bir sıkıntısı var. Çünkü birleştirilmiş bir okulda okumuşlar. Tahminen hani 14-15 kişilik sınıftan gelmişler. ..Gelen okulun kesinlikle etkisi var.”

K6 “Uyum sağlamak baya zorluk çektiler. Çünkü alt tabakadan gelenler vardı üst tabakadan gelenler vardı. Okullarda özel kolejlerden gelenler vardı, devlet okullarından gelenler vardı. Böyle olunca tabi bir uçurum oldu arada. Şu anda hala uyum sağlayamadılar yani aylar geçmesine rağmen uyum sağlayamadılar.”

K15 “Farklı mahallelerden gelmişler. Benim düşünceme göre yaşanan yerin çocuğun gelişmesinde ben etkisi olduğunu düşünüyorum hocam. Bu tarz mahallelerden daha alt düşük nasıl söyleyeyim sosyoekonomik düzeye sahip mahallelerden gelmiş çocuklar var. Bu da ister istemez aradaki makası açıyor, farkı açıyor hocam.”

K22 “Kültür açısından bize pek adapte olduklarını düşünmüyorum hocam. Yani basit sınıf kurallarında dahi öğrencinin uyum problemi yaşadığını gözlemliyorum. Bunu da şuna bağlıyorum hocam. Biz burada sınıfta ne kadar eğitim verirse verelim ailede aynı eğitimi görmediği sürece çocuk sadece burada öğrendiğiyle kalıyor ve o öğrettiğimizi hayatına, yaşantısına katamıyor maalesef hocam.

Hocam ben eğitimde de öğretimde de okul hayatında başarının önce aileden geldiğine inanırım. Çünkü söylediğim gibi biz burada yalnızca öğretim aşamasında kalıplaşmış şeyleri veriyoruz. Bir temel atıyoruz ama o temelin üstüne tuğlalar dizecek olanlar yine aileler. Yani Suriye’den gelmiş ve yıllarca Türkiye’de yaşamış aileler, Türklere adapte olamamış. Bizim kültürümüze adapte olamamış.”

K18 “Arkadaşları da aslında ona karşı biraz daha tepkili davranıyorlar. Birazcık sosyolojik olarak daha alt bir gruptan geldiği için mi böyle yaptıklarını anlayamıyorum. İşte onun sınıfa kaynaşturmaya çalışıyoruz böyle bir problemimiz var. . Akran zorbalığı yapıyorlar öğrencilerim. Çok uyarmamıza rağmen mutlaka yapıyorlar yani yapıyorlar çok uyarıyoruz. Aslında bunun sebebi de şu o birazcık çok kırılgan ve sert sözlere sahip. Çocuklarda birbirinin huyunu ve karakterini öğrendikleri için birbirine verdikleri tepkileri onlara normal geliyor ama bu arkadaşları sonradan geldiği için onlara alışamadığından verdiği her tepkiye çok büyük bir anlam yüklüyor.”

“Bireysel Etkenler” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 14’ te yer verilmiştir.

Tablo 14

“Bireysel Etkenler ” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Travma	12	55
Alışılmış Düzenin Bırakılması	10	46
Hazır Bulunuşluk	10	46
Yas	8	36
Öğrenme Kayıpları	7	32
Okul Kurallarının Bilinmeyişi	7	32
Deprem Korkusu	6	27
Depremden Etkilenme Düzeyi	5	23
Gelinen Ortamı Kabullenememe	4	18
Dil Problemleri	4	18
Farklı Zamanlarda Gelme	4	18
Devamsızlık	4	18
Kabul/ Değer Görme İsteği	3	14
Öz Yönetim Beceri Eksikliği	3	14
Karakter	3	14

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşanan uyumsuzlukların olası sebeplerine yönelik düşünceleri “bireysel etkenler” kategorisinde toplanmıştır. “Bireysel etkenler” kategorisinde öğretmenler görüşlerini travma, alışılmış düzenin bırakılması, hazır bulunuşluk, yas, öğrenme kayıpları, okul kurallarının bilinmeyişi, deprem korkusu, depremden etkilenme düzeyi, gelinen ortamı kabullenememe, dil problemleri, farklı zamanlarda gelme, devamsızlık, kabul/değer görme isteği, öz yönetim beceri eksikliği, karakter kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodun %55 travma olduğu en az tekrar eden kodların ise %14 kabul/değer görme isteği, öz yönetim beceri eksikliği ve karakter olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K7 *“Bir şeyler aklıma geliyor, kötü oluyorum. İşte annem evde... Yani belki depremin etkisiyle belki de işte hani o ikisini beraber yaşayıp hani hem çevreyi değiştirmesi hem de bir korku vardı.”*

K8 *“İlk zamanlar çok zorlandılar. Çünkü alışmış oldukları bir düzen var. Alışmış oldukları bir öğretmen var, bir sınıf ortamı var. İlk zamanlar ve depremin vermiş olduğu o psikolojiyle ister istemez hepimizi de etkiledi. Bu yüzden çocuklar ilk zamanlarda zorlandılar ama zaman geçtikçe yavaş yavaş adapte olmaya başladılar.”*

K13 “Hepsi aynı öğretmenden gelmiş olsaydı en azından eksikleri fazlaları nedir bilip ona göre bir eğitim öğretim stratejisi planlayıp gidebilirdik. Ama buraya gelen öğrencilerin diyelim ki bir tanesi matematikten bir konuyu ikinci sınıfta öğrenmemiş çünkü üç dört ayda okul kapalıydı Malatya’da. Öğrenmemiş diğeri bireysel çabayla öğrenmiş diğeri başka bir öğretmenden geldiği için ileride gitmiş bazısı geride gitmiş. Yani şunu söyleyeyim bu sınıfta 29 öğrenci var 29 tane öğretmenden çıkıp gelmişler. Her öğretmen eksiği fazlası hiçbir öğretmen eşit anlamında demiyorum bunu. Fazlası olan öğretmenin de hepsinin ki fazlası aynı fazla değil. Eksik olan da hepsinin eksiği aynı eksik değil. Mesela ben burada dönüpte işte 2 basamaklı toplama ya da çıkarma işlemi yaptıracağım zaman hiçbiri aynı öğretmenden çıkmadıkları için eksiklikleri aynı değil. Eksikliği aynı değil bir yeri bilip o bir tarafını bilmiyor. Biri diğer tarafını bilmiyor yani hepsine bireyselleştirilmiş bir program yapılması gerekiyor aslında bu çocukların.”

K12 “Akademik olarak zaten çok çok etkilenmişler. Çünkü sadece bir dönem okula gidebildiler. Sadece sesleri birleştirme yapabilen öğrenci vardı. Sesleri tanımayan öğrenci vardı. Okuması iyi diyebileceğimiz öğrenciler de bizim istediğimiz standartlarda bile değildi. Biz genelde seri okumaya ikinci dönem geçiyoruz. Bu öğrenciler o seri okuma dönemine geçememiş. Sadece çoğunda sesler bitmiş, deprem olmuş. Yani zaten seri okuma kısmına geçememişler. Onu biz halletmeye çalıştık elimizden geldiği kadar”

K20 “İlk bir ay çok sıkıntı yaşadık. Onları adapte etmek, onları sınıf kurallarına uydurmak. Çok sıkıntı yaşadık. Çünkü onlar nasıl kural olduğunu bilmiyorlar. Buranın, okulun kurallarının ne olduğunu, ne yapacağını bilmiyorlardı.”

K16 “Bir de böyle çok küçük şeylerde hemen bir korku oluşabiliyor çocuklarda. Normalde hiç etkilenmeyeceğimiz şeyler belki de ama maalesef çocuklar bunu yaşamış olduğu için hemen bir şey olabileceğini düşünüyorlar.. Hani geçen yıl kar yağarken biz bunu yaşadık ya o bizim için ve çocuklar için şöyle bir şey oluşturmuş. Acaba yine kış gelirse tekrardan aynısı yaşanır mı? Biz mevsimler konusunu işlerken çocuklar kış gelirse kar yağarsa acaba yenilenir mi tekrardan? Böyle bir şey olur mu? Diye düşünüyorlar. Bir bağdaştırma söz konusu. Kar yağarsa yine acaba böyle bir şey yaşanır mı? diye sorular yöneltebiliyorlar bazen. Mevsimler konusunda durduk yere bu soruyu sorabiliyor. Ama normalde alakasız bir şey normalde bu sorulmaz.”

K18 “Şimdi benim sınıfıma üç tane çocuk geldi onun üzerinden konuşayım. İkisi depreme yakalanmış ama herhangi bir maddi manevi zarara uğramamış çocuklardı. Akademik durumları da iyiydi. Uyumlarını güzel sağladılar. Ama bir öğrencim iki hafta önce geldi. Enkazda kalmış bir çocuk o hala uyum sürecini tamamlayabilmiş değil.”

K15 “Yani burası çok kozmopolit bir yer hocam. Konteyner kent her mahalleden öğrencimiz var. Her okuldan öğrencimiz var. Birbirlerine uyum süreci zor oldu. Birbirlerini kabullenmeleri zor oldu biraz. Farklı kültürden geldikleri için farklı bir mahalledeki okul, birbiriyle uyumlu değil. Oradaki kültürler farklı, davranış şekilleri farklı olduğu için uyum sürecinde zorlandık, deprem sonrası burada.”

K9 “Hocam öncelikle bir topluma geldiğimiz zaman oranın dilini öğrenmek gerekiyor. Dilini öğrenemediğimiz zaman okuma-yazma ya da eğitim alanında herhangi bir aktiviteye katılmak herhangi bir etkileşimde bulunmak çok zor oluyor.”

K4 “Sonrasında yeni gelen öğrenci sürece dahil oluyor ama zaten hani dediğim gibi sınıfıma okuma yazma bilmeyen öğrencileri daha çok aldığım için şimdi üç ay sonra geliyor ve okuma yazma o da bilmiyor. O yüzden de tekrardan en başa dönmek mümkün olmuyor. Onun için eğitim anlamında bir eksiklik oluyor.”

K21 “50 öğrencim var ama 50’sini her gün gördüm mü, görmedim. Bazı günler yardım geleceği günler hepsi birbirinden haberdarlar geliyorlar. Ama normal yardım gelmediği günde herkes gelmiyor. Bazen kardeşim eve gidecek diyor çantayı alıp gidiyor. .. Mesela şu anda mevcudumuz çok düşük. 30- 35 kişiydik. Düğünümüz var dediler, gittiler.”

K4 “Gözlemim çok fazla çocukları var ve yetemiyorlar da onlara. O yüzden de çocuklar daha çok dışa dönük bir yaşam sürüyorlar. Orada da gördükleri daha çok olumsuz davranışlar olduğu için onu yaptıklarında değer görmeye çalışıyorlar.”

K6 “..Şu anda iyi eğitim almış öğrenciler eğitim almamış öğrencilere daha yatkın olmaya başladılar. Hal hareketler onlara döndü çünkü onlar serbest davranmaya alışmış senelerdir diğer öğrenciler disipline alışmış birden boşluğa düştüler ve bunun önüne hiçbir şekilde geçemiyoruz.”

K4 “Şimdi şöyle çocuk mesela sınıf içerisinde oturmam gerekiyor, öğretmenimi dinlemem gerekiyor, arkadaşlarıma kötü söz söylememem onları dövmem gerekiyor ya da okula gidiyorum ders çalışmam gerekiyor bu alışkanlıkları çok zayıf. Sınıf içerisinde

bağırarak konuşuyor ya da birbirleriyle hitap ederken küfür ederek konuşuyor ya da arkadaşının yiyeceğini alıyor ama sormuyor mesela alabilir miyim böyle bir nezaketli davranışları yok.”

K2 “Bazı durumlarda karakter ön plana çıkıyor. Mesela ailesinin yakınına kaybetmiş de olsa evleri de yıkılmış olsa karakterinde uyum sorunu olmayan çocuklar hemen uymasa bile yavaş yavaş uyum sağlamaya başladılar. Ama karakterinde bazı hırçın çocuklar var. Yaşananlar ister istemez bunları tetikledi diye düşünüyorum.”

4.1.3.“Koruyucu Faktörler Temasına” İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda “Uyumsuzluk yaşanmadığını düşünüyorsanız burada ki koruyucu faktörler nelerdir ve bu öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“İçsel Faktörler” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 15’ te yer verilmiştir.

Tablo 15

“İçsel Faktörler ” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Başarı	6	27
Gelinen Ortamı/ Öğretmeni	5	23
Özümseme	4	18
Öz Güven	4	18
Sosyal/İletişim Becerileri	4	18
Hazır Bulunuşluk	4	18
Karakter	3	14
Zeka	3	14

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin uyumsuzluk yaşanmadığını düşündükleri durumlarda ki koruyucu faktörlere ve uyumsuzluk yaşamayan öğrencilerin genel özelliklerine yönelik düşünceleri “içsel faktörler” kategorisinde toplanmıştır. “İçsel faktörler” kategorisinde öğretmenler görüşlerini başarı, gelinen ortamı/ öğretmeni özümseme, öz güven, sosyal/iletişim becerileri, hazır bulunuşluk, karakter, zekakodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodun %27 ile başarı olduğu en az tekrar eden kodların ise %14 ile karakter ve zeka olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K2 “Bir kere başarılı olan çocuğun ister istemez öz güveni daha kuvvetli oluyor. Tabii bu mizacı şekillendiriyor mu bazılarını gerçekten başarılı değilse de bir öz güvenleri var. Ama nasıl olursa olsun başarı bir şekilde her zaman öz güveni daha yükseğe çıkartıyor. Ama bunu şekillendiren bence doğuştan gelen bir genetiksel özellik de olabilir ama başarı mutlaka tetikliyor bunu.”

K20 “Çocuk kendini bu kültüre adapte etmiş olduğu zaman daha çok katılıyor o kültüre. Bu yaştaki gruptaki çocuklara baktığımız zaman daha çok öğretmeni özümseme, öğretmeni benimseme söz konusu. Öğretmen nasıl bir hareket ederse ona karşı bir özümseme oluşuyor ve onun gibi hareket ediyor. Bu tarz çocuklar öğretmeni ön plana alan çocuklar daha çok adapte oluyor.”

K1 “Uyumsuzluk yaşamayan öğrencilerin genellikle öz güveni tam, aile desteğinden ve ilgisinden güç alan öğrenciler olduğu görülüyor. Uyumsuzluk yaşamayan öğrencilerin derslere aktif katılımı, söz alma, ben de buradayım dermişçesine gayretleri fark ediliyor.”

K12 “Başarılı öğrenci yani her yerde hem kendini belli ediyor. Hem de böyle deprem esnasında o psikolojiyi tamamen böyle atlatmış. Kaldığı yerden devam ediyorlar. Yani bence akademik başarısı iyi olan yani böyle daha çok sosyal olan, içe dönük olmayan, insanlarla ilişkileri gelişmiş çocuklar bence daha kolay atlatabiliyor bu durumu. O yüzden çok fazla etkilenmiyorlar diye düşünüyorum.”

K9 “Çok iyi Türk okullarında okumuşlar yani böyle kaliteli ve öğrenci etkileşiminin daha çok olduğu okullarda okumuşlar. Konuşma yetisi fazla, anlama yetisi fazla kendini ifade etme. Onun dışında karşıdakini anlayabilme yetisi daha fazla oluyor ve derslerde mesela benim anlatmak istediğim şeyi ben anlatmadan anlayabilme yeteneği daha fazla.”

K11 “Özellikle bu öğrenciler zaten bir temeli güzel oturmuş öğrencilerdi. Onlar hiçbir sıkıntı yaşamadılar akademik olarak.”

K3 “Çocuklar genel olarak rahatlar. Yani çok sorun yaratacak çocuklar değil, uyumlu, yaşadıkları ortama uyum sağlayan çocuklar. Onları gözlemledim.”

“Dışsal Faktörler” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 16’ da yer verilmiştir.

Tablo 16

“Dışsal Faktörler ” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Öğretmen Tutumu	14	64
Aile Tutumu	8	36
Akran Tutumu	6	27
Duygudaşlık	6	27
Tanıdık Ortam	5	23
Kabul Görme	5	23
Olumlu/İşbirlikli Okul İklimi	2	9
Kültürel Entegrasyon	2	9
Güvenli Alan	1	5
Oryantasyon Etkinlikleri	1	5

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin uyumsuzluk yaşamadığını düşündükleri durumlardaki koruyucu faktörlere ve uyumsuzluk yaşamayan öğrencilerin genel özelliklerine yönelik düşünceleri “dışsal faktörler” kategorisinde toplanmıştır. “Dışsal faktörler” kategorisinde öğretmenler görüşlerini öğretmen tutumu, aile tutumu, akran tutumu, duygudaşlık, tanıdık ortam, kabul görme, olumlu/işbirlikli okul iklimi, kültürel entegrasyon, güvenli alan, oryantasyon etkinlikleri kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodun % 64 öğretmen tutumu olduğu en az tekrar eden kodların ise %5 ile güvenli alan ve oryantasyon etkinlikleri olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K17 “Çocuklar çok gayretli, seviyorlar. Yani ben 25. senemi çalışıyorum bu sene. Hani benim birinci gayem çocukların okulu sevmeleridir. Her zaman birinci prensibim. Ve çocukların okulu sevdiklerini düşünüyorum. Onlarda seviyorlar yani hiç sorun yaşamıyorlar. Ben de ilkokul ikinci sınıftayken Almanya’dan gelmiştim. Burada çok zorluk çektik hani ülke değiştirdik. Ben çok zorluk çektim uyum konusunda ve öğretmenlerimiz o zaman destek olmamıştı. Benim hani sonradan gelen nakil öğrencilere karşı zaafım var. Çocuklar uyum sağlasın mutlu olsunlar diye. Hepsi mutlu olsun diye hani uğraşırım da onların daha çok üstüne düşüyorum. Hani nakil geldiler bunlar benim öğrencim değil gibi bir dışlama asla olmaz benim sınıfımda. Mutlu mesut geçinsinler isterim.”

K11 “Ama diyorum ya aileleri ilgilirse düzenli bir yaşamları varsa. Aile mesela düzenli bir konteyner de mesela diyor ki hocam bizim çok güzel, düzenli bir ortamımız var. Ben

aile ortamını, ev ortamını oluşturmak için o kadar uğraşıyorum ki. Öyle diyen velinin çocuğu çok çabuk bir kural koyduysan uyuyor.”

K1 “Ortama alışma süreci oluyor bunu zamanla aşarlar. Okulumuzdaki bizim yerli öğrencilerimiz kendilerini kucaklıyorlar, misafirperver davranıyorlar, bunu da zamanla aşacaklarına inanıyoruz.”

K13 “Bu çocuklar depremden çıkmış, yaşadıkları kolay değil. Hani biz bile bu halimizde bayağı bir etkilendik. Bu çocuklar evleri yok şu an konteynerde kalıyor nasıl etkilenmişlerdir. Onları hep gözümüzün önüne geliyor. Ona göre daha toleranslı davranıyoruz çocuklara, davranış anlamında.”

K2 “Duygusal olarak burada belki şu yönden bir sıkıntı olmadığını düşünüyorum. Geldikleri ortam az çok bildikleri bir ortam. Hafta sonları gelmişler ya da bayramlarda, düğünlerde, seyranlarda geldikleri için hani çok böyle bambaşka bir yabancı ortama gelmediler açıkçası. Bildikleri bir ortama girdikleri için tabii mutlaka etkilenmişlerdirama hani öyle bariz bir şekilde ben görmedim açıkçası.”

K8 “Burasının köy olması, köy olduğu için de daha böyle kucaklayıcı daha sıcak olması o yüzden ben öyle düşünüyorum.”

K12 “Yani bu okulun başarılı olmasında bence en büyük etken öğretmen ve idarenin birbiriyle çok uyum içerisinde gitmesi. Yoksa burası gerçekten karmaşık hocam çok karmaşık. Burayı idare etmek ve bu öğrencileri veliyi idare etmek gerçekten zor. ..Hani bunu öğretmen ve idarenin işbirliği, birbirleriyle olan uyumu sayesinde başardığımıza inanıyorum.”

K20 “Onların aile yapısıyla alakalı olduğunu düşünüyorum. Ailenin kısa sürede Türk kültürüne adapte olması bence. Eğer aile kısa sürede Türk kültürüne hakim olduysa yani adapte olduysa o da otomatik olarak Türk kültürüne adapte oluyor. Eğer daha aile kültürü benimsememiş ise o kültürü yavaş yavaş ve ancak okulda o kültürü ediniyor.”

K16 “Sırayı sallayıp deprem oluyor gibi. Biz artık evde yaşamıyoruz. Konteynerdeyiz daha güvendedeyiz. Benim mesela evde yaşadığımı duymuştu çocuklar. Hâlâ bir apartmanda yaşadığımı. Öğretmenim korkmuyor musunuz? Neden siz de böyle bir yerde yaşamıyorsunuz? Eviniz yıkıldı mı? Bir şey oldu mu? Bu tarz soruları çok soruyorlardı ilk başlarda.”

K18 “Daha erken geldiler sene başında geldiler yani o uyum oryantasyon etkinliklerini hepsini yaptık.”

4.1.4. “Eğitim- Öğretim Faaliyetleri Temasına” İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda “Nakil gelen öğrencinin sizin eğitim-öğretim faaliyetlerinize, sınıf yönetiminizde etkileri ne oldu?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“Sınıf İklimi” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 17’ de yer verilmiştir.

Tablo 17

“Sınıf İklimi ” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Seviye Farkı Oluşturma	7	31
Odak Noktası Olma	4	18
Sınıf Kurallarını Bozma	3	14
Toplu Ders İşleyememe	1	5
Pozitif Rekabet	1	5

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin nakil gelen öğrencilerin kendi eğitim-öğretim faaliyetlerine, sınıf yönetimlerine etkilerine yönelik düşünceleri “sınıf iklimi” kategorisinde toplanmıştır. “Sınıf iklimi” kategorisinde öğretmenler görüşlerini seviye farkı oluşturma, odak noktası olma, sınıf kurallarını bozma, toplu ders işleyememe, pozitif rekabet kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodun %31 seviye farkı oluşturma olduğu en az tekrar eden kodların ise %5 toplu ders işleyememe ve pozitif rekabet olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K20 “Diğer illerden gelen çok fazla öğrenci vardı. Sadece Malatya il içinden değil. Aydın’ dan gelen başka illerden gelen çocuklar vardı. Onların okuma yazma becerileriyle Malatya’daki okuma yazma becerileri birbiriyle çok farklı durumdaydı. ..Bazı öğrencilere baktığımız zaman çarpım tablosunu biliyor. Bazı öğrenciler toplamayı bilmiyorlar. Toplamayı bilip çarpım tablosunu bilmiyorlar. Çok karışık bir grup seviyesi vardı karşımızda.”

K7 “Ağlayan çocuklar için biraz etkili oldu tabii çocuklar mesela ilgisini hemen işte şey hemen Eymen ağlıyor, Eymen ağlıyor. Hani biraz tabi ki derste çocuklar ilgiyi onlara

verdiler. Ama daha sonra işte alıştıktan sonra toparladılar. Şimdi var mı yok mu çok etki etmiyor.”

K11 “Bir de çok rahata alışmışlar artık böyle bir şey olmaz, yapmayın, şunu yapmayın bunu yapmayın çocuklar o rahatlığa alışmışlar. O süreç var. Biraz da kurlsızlık özellik de var. Rahat bırakıldığı için kurallara uymak, kuralları belirlemek...”

K13 “Toplu ders işlemekte çok zorlanıyorum.”

K1 “Sınıfı en önde temsil eden öğrencilerimle nakil gelen ve parlak olan öğrenciler arasında pozitif yönde rekabet ortamı oluştu. Bu başarıyı hem üst seviyeye taşımakta itici bir güç oluşturdu hem de sınıfın başarı yüzdesinde olumlu yönde katkı sağladı. Şehir merkezinde okuyan öğrencilerle kendi öğrencilerimi mukayese etme olanağı sağladı.”

“Sınıf Mevcudunun Artması” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 18’ de yer verilmiştir.

Tablo 18

“Sınıf Mevcudunun Artması ” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Birebir İlgilenememe	6	27
Sınıf Hakimiyetini Zorlaştırma	4	18
Sınıf Düzenini Bozma	3	14
Geri Bildirim Verememe	1	5

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin nakil gelen öğrencilerin kendi eğitim-öğretim faaliyetlerine, sınıf yönetimlerine etkilerine yönelik düşünceleri “sınıf mevcudunun artması” kategorisinde toplanmıştır. “Sınıf mevcudunun artması” kategorisinde öğretmenler görüşlerini birebir ilgilenememe, sınıf hakimiyetini zorlaştırma, sınıf düzenini bozma, geri bildirim verememe kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodun %27 birebir ilgilenememe olduğu en az tekrar eden kodun ise %5 geri bildirim verememe olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K2 “Mutlaka öğrencilerle tek tek bak bunun şurası yanlış burası yanlış bunun burası doğru işte tahtaya çıkıp beraber yapıyorduk. Şimdi öyle bir şansımız ister istemez azaldı. Ortalama bir hesap yaptım kafamda işte eldeli bozmayı 5 öğrenci yapamıyor,

ikinci basamaktan onluk alamayan işte 4 kişi var. Bu şekilde genel anlatmak zorunda kaldım. Daha önceden tek tek anlatıyordum, bireysel.”

K14 “Yaptığım işlerin, aldığım kararların veya yaptığımız bir etkinlik onlara faydasını özellikle onlara vurguluyorum ki hem sınıf yönetiminde kolay olsun hem de bana alışmaları kolay olsun. ..Ama şimdi bu çocuklar deprem yaşadılar asrın felaketini yaşadılar. İster istemez bazı şeyleri daha çok açıklamak zorunda kalıyoruz. Yüzde yüz sınıf yönetimini hallededildim mi? Hayır, halledemedim ama iyi bir yol aldığımızı düşünüyorum.”

K10 “Evet, her gün yeni öğrencimiz geliyor. Sınıf mevcutlarımız çok kalabalık. İster istemez tabii ki etkiliyor bizi. Yani çocuk bana alışkın değil, ben çocuğa alışkın değilim. Farklı bir öğretmenden gelmiş. O yüzden düzeni oturtmak gerçekten zor oluyor. En başta gelen çocuğun psikolojisini anlayabiliyorum. O çocuğun nasıl davranışlar göstereceğini biliyorum ama yeni gelenler de aynı şekilde olmuyor ister istemez onlarda zorlanıyorum.”

K6 “Sınıflarımız zaten çok kalabalık. Sınıflarımız kalabalık olduğu için de bireysel ilgilenmiyoruz. 47 tane öğrencim var benim.”

4.1.5. “Uyum Etkinlikleri Temasına” İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda “Nakil öğrencilerle özel bir faaliyet yaptınız mı?” sorusuna yanıt aranmıştır.

“Sosyal ve Kültürel Etkinlikler” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 19’ da yer verilmiştir.

Tablo 19

“Sosyal ve Kültürel Etkinlikler” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Eğlence	7	32
Sportif Etkinlikler	7	32
Sanatsal Etkinlikler	5	23
Yarışmalar	2	9
İşbirlikli Etkinlikler	2	9
PIKTES Proje Uygulaması	2	9
Diğer Kurumların Etkinlikleri	2	9

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin nakil öğrencilerle yaptıkları faaliyetler “sosyal ve kültürel etkinlikler” kategorisinde toplanmıştır. “Sosyal ve kültürel etkinlikler” kategorisinde öğretmenler görüşlerini eğlence, sportif etkinlikler, sanatsal etkinlikler, yarışmalar, işbirlikli etkinlikler, PİKTES proje uygulaması, diğer kurumların etkinlikleri ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodun %32 eğlence ve sportif etkinlikler olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K1 *“Hem kendi öğrencilerim hem de nakil gelen öğrencilerim depremin artçı şokunu ve korkusunu hâlâ yaşıyorlar. Onların bu olumsuz havadan kurtulmaları için oyun, eğlence, müzikli oyun, dramatize, yarışmalar ve benzeri etkinliklere de katılmalarını sağlıyoruz. Nakil gelen öğrencilerin misafir pozisyonunda oldukları için ev sahibi olarak 2 A sınıfı öğrencileri ve öğretmeni yakın ilgi ve desteğini almaktalar.”*

K4 *“Yani sınıf içerisinde eğitsel oyunlar oynadık. Birinci sınıfa başlayan öğrenciler gibi düşünün. Birlikte bir pasta aldık sınıf içerisinde onlar için okuluma ilk günüm gibi. Okula yeni geldim. Bu okulu da sahipleniyorum bu anlamda bir etkinlik yaptık. Onun haricinde de yani çocukların birinci sınıfa başlar gibi eğitimini alırken bir yandan eğlenceli geçsin ya da işte burada mutlu olsun diye. Sınıf içerisinde işte fiziki etkinlikler, görsel çalışmalar planladık.”*

K16 *“Böyle oyunlar kuruldu çeşitli oyunlar. Dart atma, parkur kurup çeşitli hareketler yapma, yüz boyama bu tarz etkinlikler için dışarıdan da geldiler. Okulumuzun bahçesinde bu tür etkinlikleri de yaptık. Biz de çocuklarla en başta böyle çok ders üzerinde ilerlemeden resim, boyama, müzik bu şekilde de ilerledik. Okulumuzun müzik öğretmeni de bu konuda çok katkı sağladı. İlk zamanlarda sınıfları gezerek çocuk şarkıları öğretti çocuklarımıza. Yani vakit geçirdik müzikle, resimle ve dışarıdan gelen birkaç defa da geldi etkinlik. Bu etkinlikleri yaptık çocuklarımızla. Tabii ki böyle durumlarda olumsuz şeyleri unutupuyorlar.”*

K18 *“Öncelikle ortak gruplarda oyunlar oynattım. Her grupta çalışma fırsatı verdim onlara. Daha sonra beraber paylaşacakları ortak etkinlikler yaptılar. Beraber resim çizdiler. Bir alışverişe girdiler aslında duygusal alışveriş maddi alışverişle başlayan bir şey. Ortak malzeme kullanımı beraber işte etkinlik yapma. Ondan sonra onları grup başkanı seçtim. O arkadaşları arkadaşlarını kendileri seçtiler oyun oynarken. Aslında*

onlara lider olma fırsatı da vermiş olduk. Burada kitaplık dağıtımında onlara rol model olacak öncelikli çalışmalar yaptırdık. Bir şekilde sınıfa adaptasyonlarını sağladık.”

K9 “Özel bir faaliyet şu an okulumuzda işte PİKTES projesine dahil öğretmenlerimiz var. O projeye dahil olan öğrencileri dil açısından biraz daha geliştirmeye çalışan hocalarımız var. Okulumuz genelinde böyle bir uygulamamız var.”

K22 “Gençlik ve Spor Bakanlığının düzenlemiş olduğu etkinlikler oldu hocam. İşte hani daha çok daha yakın hissetmeleri için ya da daha iyi adapte olmaları için oyunlar, şarkılı müzikli eğlenceli şekilde bir uyum süreci oldu hocam.”

“Akademik Etkinlikler” kategorisine ilişkin bulgulara Tablo 20’ de yer verilmiştir.

Tablo 20

“Akademik Etkinlikler” kategorisine ilişkin bulgular

Kodlar	f (frekans)	%
Öğrenme Kayıplarını Giderme	10	46
Hazır Bulunuşluk Tespit Etme	4	18
Olumlu Geri Bildirim Verme	2	9

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin nakil öğrencilerle yaptıkları faaliyetler “akademik etkinlikler” kategorisinde toplanmıştır. “Akademik etkinlikler” kategorisinde öğretmenler görüşlerini öğrenme kayıplarını giderme, hazır bulunuşluk tespit etme, olumlu geri bildirim verme kodları ile ifade etmişlerdir. En çok tekrar eden kodun % 46 öğrenme kayıplarını giderme olduğu en az tekrar eden kodun ise % 9 olumlu geri bildirim verme olduğu bulgulanmıştır. Bu konuda yapılan öğretmen görüşmelerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K22 “Tabii ki hocam. Teneffüslerimin çoğunda o özel öğrencilerimle birebir ilgilendim. Söylediğim gibi Arapça bilmem onlarla daha yakın iletişime geçmemi kolaylaştırdı. Eksik olan konularını tekrar tekrar anlattım. Bu şekilde onları belli bir düzeye getirdim. Ortalama bir düzeye.”

K2 “Gelen 11 öğrenci ile öncelikle daha önceki defterlerinde ya da testlerinden matematik becerisine, Türkçe becerisine, yazma becerisine nasıl diye baktım. Bir çizelge oluşturdum. Mesela 3 öğrencinin yazısında sıkıntısı var, 2 tane öğrencinin okumada sıkıntılar var, 3 tane öğrencinin matematikte sıkıntısı var, eldeli toplamayı

yapabiliyor, yapamıyor; onluk bozabiliyor bozamıyor gibi yani bir çizelge çıkardım kendimce. İşte karalama kağıt üzerinde onları yaptım. Şimdi ne yapıyorum mesela biraz önce de bir ders önce şey yaptım okuduğunu anlamada sıkıntısı olan iki öğrenciye çok basit ikinci sınıf düzeyinde bir hikaye kitabı verdim bunu okuyup anlat bana bir dedim. Matematik becerisi zayıf olanların aileleriyle irtibata geçtim. Bu çocuk ritmik 10'a kadar ikişer ikişer, üçer üçer, dörder dörder saymalarını istedik. Yavaş yavaş ilerlediğimizi düşünüyorum.”

K13 “Mesela etkinliklerini yapmayan çocuklara çok fazla hani eleştiri vesaire olumsuz dönüt vermemeye çalıştım. ..Ona göre daha toleranslı davranıyoruz çocuklara, davranış anlamında.”



BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlara, tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Uyum Sorunları Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma sonucunda deprem sonrası okula dönüşte çocukların en yoğun yaşadıkları duyguların her an deprem olacakmış korkusu, depremden zarar görme korkusu ile panik/kaygı olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca önceki yaşantısına, okuluna, arkadaşlarına ve öğretmenlerine yoğun özlem duyguları yaşadıkları, depremde aile ve yakın akrabalarından kayıplar yaşamış çocukların yas sürecinin devam ettiği belirlenmiştir. Bunlarla birlikte depremin içe kapanıklık, ürkeklik, çekingenlik, öfke, can güvenliği endişesi, yalnızlık, üzüntü duygularının yaşanmasına neden olduğu ve okul değişikliğinin çocukların kendilerini akranlarına kabul ettirme ve sevilme ihtiyacını da doğurduğu görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde okul müdürleri, deprem sonrasında öğrencilerde korku ve kaygıların görüldüğünü ifade etmiştir (M. Arslan, 2023). Bilgili ve Bolat (2023) üniversite öğrencilerinin yaşadığı duyguları; boşluk hissi, çaresizlik, deprem oluyormuş hissi, kaygı, korku, korkusuz, mutsuzluk, öfke, ölüm isteği, depresyon, güvensiz, inkâr, karamsar, özlem, panik atak, stres, üzüntü, yalnızlık, umutsuzluk, uykusuzluk, yorgunluk olarak belirlemiştir. Özel ve Ersoy (2023) deprem yaşayan öğrencilerin okula uyumlarında korku ve kaygı yaşadıklarını belirlemiştir. Öğretmenler tarafından öğrencilerinin aileden ayrılma kaygısı yaşadıkları ifade edilmiştir. Sürekli deprem olacak korkusu yaşandığı da ayrıca belirtilmiştir. Bozgedik ve diğerleri (2024) afet sonrası görülen psikolojik tepkileri; korku, belirsizlik, kaygı, maneviyat, çaresizlik ve soğukkanlılık şeklinde belirlemiştir. Maddi veya manevi zarar gören insanların, zarar görmeyenlere göre endişe, korku, kaygı, ve çaresizlik duyguları içinde olduğu

görülmüştür (Ünal, 2019). Karabatak ve Alanoğlu (2023), deprem sonrası öğrencilerin korku ve kaygı gibi duygusal sıkıntılar yaşayabileceklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Sönmez (2022) çocuklarda afet sonrası korku, kaygı, donukluk, çabuk öfkelenme, kendini güvende hissetmeme, önceki gelişim dönemlerine gerilemeyle yaşımdan küçük bir çocuk gibi davranma, duygusal tepkilerde azalma, ebeveynlerden ayrılmama, aşırı irkilme tepkileri, çevre ile ilişkilerde bozulma, uykusuzluk, olayla ilgili tekrarlayan sorular sorma, korkulu rüyalar görme, stresle ilişkili bedensel belirtiler (iştahsızlık, karın-baş ağrısı, halsizlik, bulantı ve benzeri) gibi tepkiler görülebileceğini ifade etmiştir. Bu durum depremin genel olarak tüm bireylerde benzer tepkilere yol açan, panik, stres ve korku gibi duygusal durumların ortaya çıktığı bir olay olması ile açıklanabilir (Bozgedik, vd., 2021).

Deprem sonrası olumsuz duyguların yanı sıra şükretmek, umutlu olmak gibi duygularında yaşandığı ifade edilmiştir (Bilgili ve Bolat, 2023). Bu durum travma sonrası büyüme ile açıklanabilir (Amiri ve Jahanitabesh, 2022). Kardaş ve Tanhan (2018) travma sonrası stres ile büyüme arasında pozitif bir ilişkinin, travma sonrası büyüme ile umutsuzluk arasında negatif bir ilişkinin, travma sonrası stres ile umutsuzluk arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Afet sonrası olumlu duyguların yaşanabileceğine ilişkin sonuçlar örneklem grubunun farklılığı ile açıklanabilir. Okul çağı dönem çocuklarının yeterli olgunluğa ulaşmamış merkezi sinir sistemleri ve bilişsel işlevleri (McFarlane ve Van Hooff, 2009; Morgan, vd., 2003) ile birlikte yaşantı eksiklikleri (Erkan, 2010) bu durumu açıklayabilir. Ayrıca deprem sonrası görülen yüksek düzey kaygı ve korku can güvenliği endişesi yaşıyor olmaları ile ilişkili olabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda yeni okullarına nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa davranışsal uyumlarında sıra sallanması, kapı çarpması gibi birçok durumda deprem mi oldu, kaçılım mı gibi söylemlerinin olduğu ifade edilmiştir. Buradan çocukların aşırı uyarılma belirtileri gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca konteyner kentlerde gördükleri saldırganlık (küfür, dayak) davranışlarını sınıf içinde sergiledikleri belirtilmiştir. Yabancı bir ortamda olmanın verdiği bir hisle hırçın davrandıkları, deprem korkusu ile ben okuldayken anneme bir şey olursa diye ya da kaybettikleri yakınlarını hatırlayıp sınıf içinde ağladıkları; kimi öğrencilerin ise suskun, dalgın, derslere ilgisiz oldukları ifade edilmiştir. Artçı sarsıntılar sonrası devamsızlıkların arttığı; sınıfa nakil gelen öğrencinin akran zorbalığı yaptığı belirtilmiştir. Çocukların sıra sallayıp şimdi deprem oluyor, insanlar ölüyor, enkaz altında kalacaklar şeklinde

oyunlarında ya da çizdikleri resimlerde deprem anını yeniden yaşadıkları ifade edilmiştir.

Travmayla ilişkili belirtilerin gelişiminin 1. ay, 6. ay ve 2. yıl incelenmesi sonunda aşırı uyarılma belirtilerinin tüm zaman noktalarında yeniden deneyimleme veya kaçınma belirtilerinden daha şiddetli olduğu belirlenmiştir (Southwick, vd., 1995). Deprem tipi travma sonrası stres belirtilerinin, 3 alt tipte olduğu tespit edilmiştir. Bunlar yeniden yaşama-duygusal donukluk alt tipi, uyarılmışlık alt tipi ile bilinç- bellek ve kimlik sorunları (dissosiyatif) belirtileri ve kaçınma alt tipi olarak ifade edilmiştir (Hacıoğlu, vd., 2002). Deprem sonrası bireylerde davranışsal tepkilerin hareketsiz kalamama, iştah değişiklikleri, uyku problemleri, aşırı uyarılma durumu gibi gözlemlenebilecek belirtiler ortaya çıkardığı belirtilmiştir (Karancı, 2008). Çabuk sinirlenme ve öfke patlamaları, aşırı irkilme tepkileri, her an kaygıyla tetikte bekleme, dikkatin çabuk dağılması, uykuya dalmada ve sürdürmede güçlük, depremi hatırlatan ortamlarda ortaya çıkan bedensel tepkiler artmış uyarılmışlık belirtileri olarak ifade edilmiştir (Sönmez, 2022).

Amerikan Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Akademisi (AACAP, 2013), Ulusal Çocuk Travma Stres Ağı ve Ulusal Travma Sonrası Stres Bozukluğu Merkezi (NCTSN, NCPTSD, 2006) ve New York Eyalet Departmanı (NYSED, 2013) okul çağı çocukların afet sonrası gösterdikleri travma tepkileri; söz dinlememe, saldırgan ve öfkeli davranışlar, okula gitmek istememe, afetle ilgili hikaye anlatma ve oyun oynama, akran ve aile ilişkilerinde sorunlar yaşama/sosyal desteği kabul etmeme, okul devamsızlığında artış raporlamıştır. Deprem sonrasında öğrencilerin uyku sorunlarıyla karşılaşabilecekleri, öğrenmeye odaklanma zorlukları yaşayabilecekleri, kaygı ve korku gibi duygusal sıkıntılar yaşayabilecekleri, davranış değişiklikleri gösterebilecekleri ortaya çıkmıştır (Karabatak ve Alanoğlu, 2023). Bununla birlikte depremde öğrencilerin akran ilişkilerinde yaşadıkları sorun ve zorlukların şiddet, yalnız kalma isteği, dil sorunu, çekingenlik olduğu ifade edilmiştir (Özel ve Ersoy, 2023). Deprem sonrası okula dönüşte öğrencilerin korku ve kaygı yaşadıkları, öğrencilerin davranış bozukluğu gösterdikleri de belirlenmiştir (M. Arslan, 2023).

Deprem gibi doğal bir afetten sonra nüfusun yaklaşık %15'nin travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) yaşayabileceği öngörülmektedir (Pistoia vd., 2023). Bu bağlamda çocukların duygu ve davranışlarının daha çok travma benzeri ve TSSB tanı kriterlerine uygun şekilde gelişmiş olması depremin travmatik boyutunun büyüklüğü ile

açıklanabilir (Bilgili ve Bolat, 2023). Erken dönemde yaşanan bu belirtiler kaçınılmazdır. Depremi tekrar yaşanması ihtimaline karşın kişiyi hazırlıklı olma, uyanık tutma ve güvenlik duygusunu sağlayan bu belirtilerin zamanla azalması beklenir (Sönmez, 2022). Depremi doğrudan yaşayan ve depremde okulları yıkılan çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin yıllara göre yaygınlığının % 68, % 48 ve % 39 olduğu görülmüştür (Bulut, 2009). Bu bilgiden stres tepkilerinin zamanla azaldığı ancak tam olarak ortadan kalkmadığı söylenebilir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa akademik uyum süreçlerine ilişkin ikinci sınıf öğretmenleri öğrencilerinin depremi yaşadıkları ve zorunlu olarak ara verdikleri ikinci dönemin 1.sınıflar için kritik bir zaman olduğunu ifade etmişlerdir. İlk dönem okumaya geçemeyen öğrencilerin ara ile birlikte okuldan uzak kaldıklarını ve öğrendiklerini de unuttuklarını belirtmişlerdir. Yine 1.sınıflar için kritik bir dönem olan ikinci dönem seri okumaya, okuduğunu anlamaya yönelik çalışmaların yapıldığı verilen ara ile bunları yapamadıklarını ifade ederek en çok okuma yazma bilmeme ve anlama kısmında zorluklar yaşadıklarını, matematik dersinde toplama-çıkarma işlemlerinde eksikleri olduğunu ifade etmişlerdir. 3. sınıf öğretmenleri görüşlerini benzer şekilde okumada yavaşlama, dört işlem beceri eksikliği, yazma-dikte hataları, hatalı okuma, dil problemleri, okuma anlama problemleri, iki basamaklı sayıları unutma şeklinde sıralamışlardır. 4. sınıf öğretmenleri ise yavaş okuma problemleri, öğrenme kayıpları, okuduğunu anlama problemleri olarak sorunlarını ifade etmişlerdir. Bu değerlendirmelerden bir sınıftaki eksik ya da kayıp öğrenmelerin üst sınıf seviyelerinde akademik uyumu zorlaştırdığı görülmektedir.

Okul çağındaki çocukların afet sonrası sosyal, psikolojik ve akademik alanlarda gerileme ve zorluklar (Bokszczanin, 2007), dikkati toplama zorlukları ve okul başarısında düşüş (İşmen, 2001), dikkati yoğunlaştırmayla ilgili güçlükler ve bellek sorunları (Erol ve Öner, 1999), odaklanma güçlüğü, öğrenme bozuklukları, bilişsel karmaşa, okul başarısında düşme (Kukuoğlu, 2018), konsantre olamama, dikkat eksikliği, kaygı (Usami, vd., 2012) gibi etkileri olabileceği belirtilmiştir.

Afetler bireyleri, aileyi ve toplumu afet sonrası uzun süreli farklı şekillerde etkilemektedir (Gil-Rivas ve Kilmer, 2016). Afetlerin okulların yıkılmasına neden olması veya okuldaki araç-gereçlere zarar vermesi öğrencilerin eğitime ulaşmasını zorlaştırmakta ve bunun sonucunda haftalarca, aylarca kimi zamanda yıllarca eğitimden uzak kalmalarına neden olabilmektedir (Tong, vd., 2012). Bu durum öğrencilerin

okuldan uzak kaldıkları sürede, öğrendiği bilgileri kullanmamasından ötürü bilgilerin bir kısmının unutulmasına ve öğrendiklerini geri çağırabilmesine neden olan öğrenme kayıpları ile sonuçlanabilir (Arı, 2004). Erol ve Öner (1999), travma sonrası çocuklarda dikkati toplamaya ilgili güçlükler ve bellek sorunlarının, yeni bilgiyi öğrenmede ya da öğrenilenleri hatırlamada güçlükler olarak kendini gösterebileceğine işaret etmiştir.

Depremi çocuklar üzerinde korku, travma, ilgi ve dikkat sorunları gibi etkilerinin yanı sıra eğitime ara verilmesinin bilginin tekrarını ve kullanımını azaltarak geri getirilmesinde birtakım unutmalara yol açtığı ifade edilmiştir (Karalı ve Baydede, 2024). Üç aylık tatilin öğrenme kaybına neden olduğu ve 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerinde öğrenme kayıpları yaşadıkları; matematik dersinde, Türkçe dersinden daha fazla öğrenme kaybı olduğu ifade edilmiştir (Şahin, 2004). Öğretmenlerin bilginin tekrar edilmediği noktada hatırlanamamasına ve öğrenmenin zamanında sağlıklı bir koşulda gerçekleşmemesinden ötürü öğrenmede istenilen düzeye ulaşamaması olarak ifade edilen öğrenme kaybının en çok matematik daha sonrasında ise Türkçe dersinde yaşandığı belirlenmiştir (Sulak ve Çapanoğlu, 2022). Yaz tatili (Şahin, 2004; Arı, 2004), deprem (Andrabi, vd., 2020) ve küresel salgın dönemlerinde (Turner, vd., 2020) yaşanan öğrenme kayıplarının benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür (Baz, 2021). Carlsson ve diğerleri (2015), okula 10 gün fazladan devam edenlerin okula 10 gün eksik giden öğrencilerle girdikleri bir değerlendirmede öğrenciler arasında başarı açısından %1'lik bir standart sapma farkı oluşturduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Baz, 2021). Bu bulgu, deprem döneminde eğitime devam edebilenlerle edemeyen öğrenciler arasındaki eğitim eşitsizliğinin boyutunu ve okulların uzun süre kapalı olmasının yol açacağı kaybı göstermesi adına önemlidir.

5.1.2. Uyumsuzluk Sebepleri Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda Yaşanan uyumsuzlukların sebeplerinin hem depremin yıkımları ile oluşan fiziki çevre değişimi hem de göç ile yaşanan sosyal çevre değişimi olduğu; akademik alandaki uyumsuzlukların birçoğunun eğitim-öğretime ara verilmesinden kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Olumsuz davranışların kaynakları olarak farklı kültürel yapıların yerleştirildikleri konteyner alanları olduğu, benzer şekilde ders çalışmamaların sebebi olarak da kalabalık nüfusa sahip ailelerin küçük konteyner evde yaşıyor olmalarının uygun çalışma ortamını sunmaması olduğu belirtilmiştir. Kırsala yönelik göçlerin ve konteyner alanlarının

kalabalık nüfusun yerleştiği yaşam yerleri olması dolayısı ile sınıf mevcutlarını artırması ve öğrencilerin nakil olarak yeni okullarında eğitime devam ediyor olmalarının eğitim öğretim noktasında uyumsuzluklara yol açtığı görülmüştür. Devam eden artçı depremler ile evlerini kaybeden ve çadır ya da konteynerlerde yaşayanların temel ihtiyaçlarını (barınma, aidiyet gibi) giderememiş olmalarının da bir diğer uyumsuzluk sebebi olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte geçici koruma kapsamında Türkiye'ye yerleştirilmiş farklı kültürel özelliklere sahip öğrenciler için de zaten eğitimde kapsayıcılık sorunlarının olduğu ifade edilmiştir. Bu değerlendirmelere dayalı olarak deprem sonrası okullarda yaşanan uyum sorunlarının en çok tekrar eden çevresel sebebinin yaşam alanı ve çevre değişimi olduğunu söylemek mümkündür. Kısaca deprem sonrası zorunlu göçlerle çocukların çevrelerinin değiştiği ve bu durumun uyum sorunlarına yol açtığı görülmektedir. Bu bulguları alanyazın da yer alan şu araştırmalar destekler niteliktedir.

Deprem sonrası yaşanan göçlerin yeni yerleşim yerlerine bağlılık hissi geliştirmekten ötürü güvensizlik hissinin iyi olma önünde engel oluşturabileceğine işaret eden sonuçlara ulaşılmıştır (Daşçı, 2024). Atalay (2023), afet sonrası yaşanan iç göçün eğitimde birçok etkisinin olabileceğini belirgin olarak uyum sorunları oluşturabileceğini belirtmiştir. Göç yaşamış çocuklarda ruhsal uyumsuzluk sıklığının anlamlı olarak fazla gözlemlendiği ifade edilmiştir (Uluocak, 2009). İç göç sonucu öğrencilerin yeni çevreye uyum sağlamakta güçlük çektikleri; kültür çatışması, içe kapanma, yabancılaşma hissi ve yalnızlık gibi problemler yaşadıkları belirtilmiştir (Topsakal, vd., 2013). Göçlerin öğrencilerin çevreye, arkadaşlarına, okula ve öğretmenlerine belirli bir süre uyum sağlayamamalarına yol açtığı görülmüştür (Tezcan, 1994). Göçle birlikte çocuklarda uyum, dışlanma, dil ve aidiyet sorunlarıyla karşılaşıldığına işaret eden sonuçlara ulaşılmıştır (Cazares, 2009). Ayrıca çocukların göçle birlikte yaşadığı eğitim problemlerinin okul ve çevreye uyum güçlüğü, düşük akademik başarı, şiddet, ayrımcılık, dışlanma ve aidiyet olduğu görülmüştür (Yaşar Ekici, 2015). İlgili alanyazınla benzer sonuçlara ulaşılmış olması afet sonrası yapılan göçün zorunlu ve güvenli hissetme adına yapılmış olması ile açıklanabilir (Tiryaki Yenilmez, 2023). Ayrıca zorunlu olarak yapılan bu yer değişiklikleri (Oliver-Smith, 2020) yeni yerleşim yerindeki nüfus ile yeni gelen nüfusun etkileşimini gönüllü göçten farklı sonuçlandırabilmesi (Maynard, vd., 2010) ile de açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda yaşanan uyumsuzlukların sosyal sebebinin ailelerin değişen yaşam şartlarına ayak uydurma çabaları nedeniyle ve kimi velilerin eğitimi önemli görmemeleri nedeni ile çocuklarına destek olmamaları olduğu ifade edilmiştir. Yaşanan dışlama sorunlarının kültürel farklılık kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Özellikle konteyner kentler için açılan okulların sınıflarındaki her öğrencinin farklı okullardan gelmiş olması, nakil sürecinin öğretmen değişimini ve yeni arkadaş çevresini beraberinde getirmiş olması da uyumsuzluk sebepleri olarak gösterilmiştir. Konteyner alanlarında sosyal sınıf farklılığı, ekonomik düzey farklılıklarının daha belirgin oluşu bir diğer sebep olarak belirtilmiştir. Ayrıca ağırlıklı olarak Suriyeli ve Afgan nüfusun yerleştirildiği konteyner kent içinde açılan okulun tüm öğrencilerinin yabancı uyruklu olmasının Türk öğrencilerle bir arada eğitim görmemelerinin paralel toplumlar olarak yaşama yani entegrasyonun sağlanamamasının da bir neden olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda akran zorbalığı şikayetleri yaşandığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda yaşanan uyumsuzlukların sosyal sebeplerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en çok tekrar eden kodların aile desteğinin olmayışı ve kültürel farklılıklar olduğu bulgulanmıştır.

Sonuçların alanyazın araştırmaları ile paralel olduğu ifade edilebilir. Kaştan (2015), göç yaşamış çocukların uyum ve akademik başarısında; ailenin ilgisizliği, kalabalık aile, çalışma ortamının bulunmaması, ailenin eğitime önem vermemesi, ailenin ekonomik problemleri nedeniyle çocuğu çalıştırması gibi güçlükler yaşadıklarını ve yaşantıların ruhsal sağlığın bozulması gibi problemlere yol açarak çocuğun eğitimini etkilediğini ifade etmiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] (2018), mülteci çocukların yeni ortama uyumu, okula aidiyeti ile geleceğe yönelik umudunda kişisel yetkinliklerinden sonra en önemli bağlamın ailesi olduğunu ifade etmektedir. Pala (2021), göçle gelen öğrenci velilerinin birçoğunun okula gelip öğrenci takibini yapmadığını, velilerinin ilgisiz olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında Topsakal ve diğerleri (2013), göç eden ailelerin eğitime ilgi göstermediğini, geçim derdine düştüklerini ifade etmiştir. Güzel (2013), göçmen bir ailenin sağlık, istihdam, barınma, yabancılaşıma ve güvenlik gibi öncelikle başa çıkmak zorunda olduğu problemlerin doğrudan çocuklara yansıdığına işaret etmiştir. Roxas (2011), ailenin eğitimle ilgili tutum ve istekliliğini etkileyen değişkenleri yeni yerleşilen yerlerde uzun süreli çalışmak zorunda kalmaları nedeniyle çocuklarıyla ilgilenmeye zamanlarının olmaması;

okuldan, eğitimden ne beklmeleri gerektiğini bilememe ve ailelerin dil yetersizlikleri şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde Rah ve diğerleri (2009) ailelerin, eğitim ve dil yetersizliklerinden dolayı çocuklarının ödevlerine yardımcı olamadıklarını, bu sebepten çocukların akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

Özellikle ülkeden ülkeye yapılan göçün okullarda öğrencileri zorbalığa, sosyal dışlanmaya ve ayrımcılığa maruz bırakabildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra okuldaki kültürel çeşitliliğin oluşturabileceği başka problemler de söz konusudur. Yapılan şu çalışmalar mülteci çocukların okuldaki uyumlarının zor olduğuna, kültürel ve dil farklılıkları sebebiyle ayrımcılık gibi problemlerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur (Kirova, 2001; Suarez Orozco, 2000). Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli çocukların yoksulluk, dil ve kültür farklılığı, dışlanma gibi pek çok sorun ile çok erken yaşlarda baş etmek zorunda kaldığı belirtilmiştir. Yılmaz' ın (2021) çalışma sonuçları Suriyeli çocukların okula uyum sürecinde belirleyici faktörlerin; içinde bulundukları zorlu koşullarla birlikte grup içi ve grup dışı etkileşimlerde ortaya çıkan dışlamanın, sosyal mesafenin, ön yargıların ve kültürel farklılıkların olduğunu göstermiştir. Akay ve diğerlerinin (2018) psikolojik danışmanlar ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin; öğrenciyle ilgili veli desteği alınmadığını, bu sebepten konsültasyon hizmetini sağlayamadıklarını ayrıca uyum probleminin temelinde kültürel farklılıktan kaynaklanan dil problemi olduğu bulgulanmıştır. Bu noktada yaşanan göçün iç göç olmasına rağmen dış göç sonuçlarına paralel sonuçlar doğurmuş olduğu görülmüştür. Zorunluluğa bağlı bir araya gelen çok kültürlülüğün eğitim ortamlarında sorunlara neden olduğu görülmüştür. Ayrıca Özel ve Ersoy' un (2023) çalışmalarında depresyon sonrası uyum sürecinde velilerin çoğunluğunun iletişim, iş birliği, motivasyon gibi durumlarında eğitime katkılar sağladığı, katkı sunmayan velilerinde olduğu bulgulanmıştır. Çalışmanın araştırma bulgusundan kısmen çelişkili bir sonuca varmış olması mevcut araştırmanın depresyon bölgesinde ve 22 katılımcının 14' ünün konteyner kent okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşması ile birlikte bir okulun tamamının geçici koruma kapsamındaki depresyondan etkilenmiş nakil öğrencilerden oluşması ile açıklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda uyumsuzluğun bireysel sebebinin yaşanan travma kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Güvenli alanlara yerleşme ile alışılmış düzenin bırakılmasının uyumsuzluğa neden olduğu belirtilmiştir. Hazır bulunuşluğun istenen düzeyde olmayışının akademik uyumda sorunlara yol açtığı

belirtilmiştir. Kayıpların yasının tutuluyor olması, verilen aralarla öğrenme kayıplarının yaşanmış olması, yabancı uyruklu ve 1.sınıfın ikinci dönemi depremi yaşamış öğrenciler tarafından okul kurallarının bilinmeyişinin de uyumsuzluğa yol açtığı ifade edilmiştir. Artçı sarsıntılar nedeniyle devam eden deprem korkusunun da bir diğer sebep olduğu belirtilmiştir. Yakınlarını, evlerini kaybedenler ve enkaz altında kalanlar ile deprem sonrası uzun süre çadırlarda kalmış olanların ve konteyner kentlerde geçici yaşam süren bireylerin depremden etkilenme düzeyinin önemli bir uyumsuzluk sebebi olduğu belirtilmiştir. Önceden daha iyi yaşam standartlarına sahip öğrencilerin bu standartlarını geldikleri ortamın karşılamaması ve geline ortamı kabullenememelerinin uyumsuzluk sebepleri arasında yer aldığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte afetzede yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinin uyumsuzluk yaşattığı belirtilmiştir. Konteyner alanlarına farklı dönemlerde yerleştirilmiş olmak ya da eğitime önceki okulundan devam etmeye çalışan bunu sürdüremeyen öğrencilerin nakillerinin yılın farklı dönemlerinde yapılmış olmasından dolayı okula farklı zamanlarda gelme bir diğer sebep olarak gösterilmiştir. Ailenin eğitime önem vermeyişi ve kalıcı bir yerleşim yeri bulmak için deprem sonrası başka illere göç edip uyum sağlayamayarak tekrar deprem bölgesine dönüş yapanların bu süreçte zorunlu yaptıkları devamsızlıklar sebepler arasında yer almaktadır. Kabul/değer görme isteği ile davranışları kontrol etme noktasında öz yönetim beceri eksikliği ve uyumsuz karakterin uyumsuzluk yaşanmasında ki diğer sebepler olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularından yaşanan uyumsuzluğa sebep olan en önemli bireysel etkenin travmatik deneyim olduğu görülmüştür.

Akay ve diğerleri (2018) araştırmalarında Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunların maddi yetersizlikten, kültürel farklılıklardan ve travmadan kaynaklanan sorunlar olduğu sonucuna varmıştır. Akyürek (2007) çalışmasında sığınmacıların sığınma ülkesine varmadan önce birçok travmatik olay deneyimlediklerini bu sebepten sığınma ülkesine vardıktan sonra, dil sorununun giderilerek psikolojik açıdan desteklenmeleri ve toplumla, kendi aralarında uyumu, huzuru ve mutluluğu sağlamak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Şeker ve Aslan (2015) çalışmalarında mültecilerin çoğunun yaşadıkları travmatik olayların, depresyonun, sağlık problemlerinin, dil öğrenme sürecinin üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kağnıcı' nın (2017) çalışmasında psikolojik danışmanın rol ve sorumluluklarının mültecilerde kültürel uyum süreci ve travma bilgisi, çok kültürlü psikolojik danışma ve

hak savunuculuğu yeterlikleri başta olmak üzere birçok yeterliliğe sahip olmaları gerektiğine işaret eden bulgulara ulaşmıştır. Yılmaz (2021) çalışmasında travma nedeni olarak gördüğü yakın çevre kategorisinde gündelik yaşamın değişmesi, bozuk komşuluk ilişkileri ve beklenmedik yer değiştirmeleri belirgin faktörler olarak dikkat çekmiştir. Okula gidiş-geliş düzenlerinin değişmesi ve alışkın olunan evlerden farklı fiziksel yapıdaki evlerde yaşamının zorunluluğu gibi gündelik yaşamdaki değişikliklerin, Suriyeli çocuklarda uyuma yönelik problemlerin yaşanmasına etken oluşturduğu görülmüştür. Aktaş Söğütü' nün (2023) araştırma sonucuna göre pandemi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde problem yaşanmasına neden olan stres, travma gibi durumlarla başa çıkılabilmesi için nelerin yapılabileceğine yönelik aile ve öğrenciler için çeşitli yardımcı materyaller hazırlanarak konuyla ilgili farkındalığın artırılması çalışmalarına gidildiği görülmüştür. Türker Üçüncü ve Aktan Acar' ın (2021) çalışmalarında sığınmacı olan çocukların karşı karşıya kaldıkları risklerin (başka bir ülkede evsizlik, ebeveynsizlik, şiddet, istismar, çocuk işçiliği, psikolojik endişe) yani travmatik yaşam deneyimlerinin çocukların okula ve akranlarına uyumlarını etkilediği sonucuna işaret eden bulgulara ulaşmıştır.

Travmatik yaşantıların bireylerde bilişsel, duygusal ve davranışsal fonksiyonlarda bozulmalara yol açtığı; uyum sürecinin zaten stresli bir deneyim olması bu sürecin sıkıntılı geçme sebebi olarak açıklanabilir. Herman (2015) travmayı insanlara bağlantı, kontrol ve anlam duygusu veren sıradan sistemlerinin yok edildiği çok stresli bir olay sonrası bunalmış olma duygusu olarak tanımlar. Bu bunalım hissi aile, sevgi, arkadaşlık ve toplum bağlarının parçalandığı ve insan deneyimine anlam katan inanç sistemlerinin zayıflaması anlamına gelir. İnanç ve temel güven duygusunun yitirilmesi ile açıklanan travmanın depresyon ve göç deneyimi yaşamış çocukların bir yere uyum sağlamamalarını açıklar niteliktedir.

5.1.3. Koruyucu Faktörler Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda uyumsuzluğun önlenmesinde koruyucu faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri; akademik başarı, gelinen ortamı/öğretmeni özümseme, özgüven, sosyal/iletişim becerilerinin gelişmiş olması, hazır bulunuşluğun istenen seviyede olması, uyumlu karakter yapısı ve zeka olduğu bulgulanmıştır.

Gizir (2007), risk altındaki bazı bireylerin diğerlerine göre niçin daha sağlıklı ve başarılı bir uyum gösterdiklerinin bireysel yönünü; zeka, iç kontrol odağı, akademik başarı, benlik saygısı ve öz yeterlik, olumlu veya kolay mizaç, kişisel farkındalık ile kendini kabul, yaşam hedeflerinin olması ile gelecek için olumlu beklentiler, özerklik, etkili problem çözme becerileri, sosyal yetkinlik, iyimserlik ve umut, mizah duygusuna sahip olma, cinsiyet, yaş, sağlık faktörleri olarak ifade etmiştir. Öz ve Bahadır Yılmaz (2009), risk faktörlerine karşı bireysel koruyucu faktörleri; iyi düzeyde bilişsel yetenek/zeka, yüksek benlik saygısı, iyimser olma, gelecek için plan yapma ve akademik yeterliliğin olumlu algılanması, kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olma, etkili problem çözme becerileri ve mizah duygusu, sorumluluk, yardımseverlik duygusu, empati olarak sıralamıştır. Kararımak (2006), risk karşısında bireyin uyum göstermesini sağlayan bireysel faktörlerin olumlu kişilik özellikleri, özgüven, sosyal duyarlılık, iyimser olma, öz saygı, öz yeterlilik, sosyal becerilere sahip olma, entelektüel kapasitenin yüksek olması, yumuşak başlı ve herkes tarafından sevilen biri olma gibi özellikler olarak sıralamıştır. Siyez ve Aysan (2007), psiko-sosyal açıdan koruyucu faktörleri; algılanan çevre sistemi, kişilik ve davranış sistemi olmak üzere üç sistem üzerinden değerlendirmiştir. Kişilik sistemindeki koruyucu faktörler arasında; sağlığa verilen değer, başarıya verilen değer, başarı beklentisi, benlik algısı, gelecek beklentisi, okula yönelik pozitif tutumlar, yıkıcılık toleransı yer almıştır. Problem davranışların okuldaki öğrenciler, arkadaşlar, ebeveynler ve yaşanan çevre tarafından onaylanmaması; uygun davranışlarla ilgili arkadaş ve ebeveyn modelleri; öğretmenlerden, arkadaşlardan, aileden ve yaşanan çevreden algılanan sosyal destek; ailenin, okulun, arkadaşların ve yaşanan çevrenin kontrol düzeyi; arkadaşların ve öğretmenlerin, ailenin başarıya verdiği değer; ebeveyn-arkadaş arasındaki uyum; ebeveyn-arkadaş etkisi ve aile ilişkileri memnuniyeti algılanan çevre sisteminde yer alan koruyucu faktörler olarak ifade edilmiştir. Davranış sistemi içerisindeki koruyucu faktörler ise sosyal aktivitelere katılma ve algılanan akademik başarı olarak sıralanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Psikolojik Sağlamlık kuramsal kitabında, araştırmalarda en fazla kullanılan koruyucu faktörlerin; umut, güçlü öz-yeterlik algısı, olumlu mizaç, mizah, iç denetim odağı, problem çözme becerileri, yüksek benlik saygısı, stresle başa çıkma becerileri, yüksek duygusal zeka, pro-sosyal (başkasına fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü davranışlar) beceriler, günlük rutin/ritüellerin varlığı, yaşamın bir anlamı olduğuna inanma, yaşamda anlam oluşturma ve merak, öz

düzenleme ve duygu düzenleme becerileri, cesaret, iyimserlik ve benzeri güçlü yönlerle sahip olma olduğunu belirtmiştir (MEB, 2022b).

Gelişimsel süreçlerinde reddedilme, yoksulluk, savaş, kötü muamele, şiddet gibi durumlarla tehdit edilen ya da baskıya, ayrımcılığa ya da ırkçılığa maruz kalan çocuk ve ergenlerin bu süreçlerden sonra nasıl toparlanabildiklerini anlamak adına yapılan çalışmalar (Wright, vd., 2013) psikolojik sağlamlığın öneminin anlaşılmasını sağlamaktadır. APA psikoloji sözlüğünde psikolojik sağlamlığın “özellikle duygusal, davranışsal, zihinsel esneklik ve dışsal/içsel sistemlere göre kendini ayarlamasıyla, zor veya engelleyici yaşam olayları karşısında başarılı şekilde uyum sağlamayı kapsayan çıktı veya süreç” olarak ele alındığı görülmektedir (VandenBos, 2015). Psikolojik sağlamlık, temelde insanın doğasındaki uyum sağlayıcı sistemlere vurgu yapar. Bu durum bireylerdeki uyum sağlayıcı sistemlerin korunduğu veya çeşitli yoksunluklara rağmen geliştirilebildiğinde, gelişimsel sorunlara yönelik risklerin oluşturacağı olumsuz etkilerin azalacağını öngörmektedir (Masten, 2001).

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda uyumsuzluğun önlenmesindeki dışsal koruyucu faktörlerin öğretmen tutumu, aile tutumu, akran tutumu, duygudaşlık, tanıdık ortam, kabul görme, olumlu/işbirlikli okul iklimi, kültürel entegrasyonun sağlanmış olması, güvenli alan, oryantasyon etkinlikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre uyumsuzluktan koruyucu en önemli dışsal faktörün öğretmen tutumu olduğu görülmektedir.

Alanyazında yer alan şu çalışmaların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Gizir (2021), zorlu veya travmatik yaşam olaylarına karşı çocuk ve ergenlerin yaşayabileceği psikolojik travmanın etkilerini azaltmak için, var olan sorunlar ile başa çıkma becerilerini güçlendirmek ve okula yeniden uyum sağlamalarını kolaylaştırmak adına öncelikle aile, sonrasında öğretmen ve akranlarının sosyal desteklerini almalarının önemine işaret etmiştir. Bozgedik ve diğerleri (2023), deprem sonrası aile üyeleri ve yakınlarıyla iletişimin önemini vurgulamıştır. Taşdelen ve diğerleri (2023) doğal afetlerden sonra çocukların tipik belirtiler gösterebileceğini fakat anne, babalar ve öğretmenlerin sağlayacağı duygusal desteğin uyumlu başa çıkma stratejilerini kolaylaştırabileceği ve bu belirtileri hafifletilebileceğini belirtmiştir. Şeker ve Aslan (2015), öğretmenlerin öğrencinin eğitim hayatında, sosyo-kültürel uyumu ve okulla bağ kurmasında önemli bir aktör olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin, göç etmiş öğrencilerin farklı kültürel normları öğrenmesinde, değişimlerinde, okuma yazma

becerilerinin kazandırılmasında, dili öğrenmesinde ve akıcı kullanmasında, topluma hazır eden birer kültür işçileri olarak büyük öneme sahip görülmüş ve ailelerle işbirliği içinde olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Exposito ve Favela, 2003; Roessingh, 2006; Birman, vd., 2007). Özel ve Ersoy (2023), deprem sonrasında yaşanan uyumda velilerin desteklerinin önemli olduğu; iletişim, motivasyon, iş birliği gibi destekler sağlayan velilerin çocuklarının diğer çocuklara göre daha çabuk uyum sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul ortamı, yeni yerleşim yerlerine bağlılık duygularının geliştirebileceği birincil ortamlardır. Akran ve öğretmenlerin teşvik edici etkileşimi ait olma hissini artırabilir. Görüşüne başvurulmuş öğretmenler öğrencilerin eski okul ve öğretmenlerinden sürekli bahsediyor oluşlarını, yapılan her etkinlikte diğer sınıf ile mukayeseye girmelerini yeni gelen ortamı kabul etmeyeşlerine ve özlem duygularına bağlamaktadır. Yine katılımcı öğretmenlerin çocukların okula kolay uyumunu öğretmeni özümsemesine bağlamaları aidiyet duygusunun okula uyumu etkileyen bir koruyucu faktör olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Eğitim- Öğretim Faaliyetleri Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin nakil gelen öğrencilerin sınıfta seviye farkı oluşturarak ortak ders işleme konusunda öğretmenlere zorluklar yaşattığı belirlenmiştir. Nakil gelen öğrencilerin ders esnasındaki problem davranışları ile odak noktası oldukları ve ders akışını bozdukları ifade edilmiştir. Yeni gelen sınıfın kendine özgü kurallarını bilmedikleri için sınıf kurallarını bozdukları belirtilmiştir. Bununla birlikte bir öğretmenin nakil öğrencilerin sınıfta pozitif rekabet ortamı oluşturduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Sınıf iklimi, sınıftaki etkileşimi ön plana çıkaran önemli bir değişkendir. Öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde önemli etkileri vardır (Hamurcu ve Orman, 2023). Bu sebepten öğretmenler tarafından önemsenmektedir. Sınıf içindeki başarı anlamındaki seviye farklılıkları ile birlikte ortak ders işleyememenin olumsuz sınıf ikliminin oluşmasına neden olduğu belirtilmiştir. Problem davranışlar ve sınıf kurallarına uymamanın da olumsuz bir sınıf iklimi oluşturduğu ifade edilmiştir. Olumlu bir sınıf ortamı oluşturmada öğretmen, önemli bir role sahiptir (Baştepe, 2012). Nakil gelen öğrencilerin sınıfta pozitif rekabet ortamını sağlayarak olumlu bir sınıf iklimi oluşturduğu görüşü sınıf yönetimi becerilerinin, öğretmen bakış açısının sınıf iklimi

üzerinde önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Salar ve Turgut (2019), farklılaştırılmış öğretimin sınıf ortamında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimine olumlu etki ederek öğrenme ortamında adaleti sağladığı ve öğrencilerin derse katılımını teşvik ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin akademik başarıyı artırdığı bulgulanmıştır. Bu sebeple okulların ikliminin olumlu hale getirilmesi önemlidir (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015).

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin nakil gelen öğrencilerle birlikte sınıf mevcudunun artmasının öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenememesine neden olduğu belirlenmiştir. Kalabalık sınıfın sınıf hakimiyetini zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda artan mevcudun sınıf düzenini bozduğu ve yapılan etkinliklere yönelik geri bildirim verememe sorunları yaşattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Güven (2016), öğretmenlerin bir dersin işleniş sırasında yaşadıkları sıkıntılara yönelik görüşlerini fiziki şartlar başlığı altında; sınıfların kalabalık olması, laboratuvar eksikliği, materyallerinin olmayışı ve bulundukları okullarda ikili eğitim yapılması olarak ifade etmişlerdir. Çiftçi ve diğerleri (2013), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanmış programı uygulama konusunda karşılaşılan sorunları sınıfların kalabalık olması, araç gereç eksikliği gibi sebeplere bağlamıştır. Dünder ve diğerleri (2017) yapılandırmacı eğitim programının sınıflarda uygulanması önünde önemli bir sorun olarak sınıfın kalabalık oluşunu bulgulanmıştır. Öğretmenler etkinliklerin uygulanmasında zamanın yetersiz olmasını, sınıfların kalabalık oluşunu, velilerin öğrencilerin çalışmaları ile ilgilenmemelerini, laboratuvarların, sınıfların fiziki durumunun ve kütüphanenin yetersizliğini önemli problem olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Doğan, 2010). Bu noktada sınıf mevcudunun artmasının öğrencilerle birebir ilgilenememeye sebep olması, sınıf hakimiyetini zorlaştırması, kalabalık sınıflarda davranış sorunlarının daha çok yaşanması ve bunun sınıf düzenini bozması ayrıca çocuklara geri bildirim verememeye neden olarak eğitim sürecine olumsuz etki ettiği ifade edilebilir.

5.1.5. Uyum Etkinlikleri Temasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmenler, nakil öğrencilerin uyum sürecini desteklemek adına eğlence, sportif/sanatsal etkinlikler, yarışmalar, işbirlikli etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Okullarında yürütülen PİKTES

proje uygulamasının yanı sıra diğer kurumların etkinliklerinin de uyum sürecini desteklediği belirtilmiştir.

Alanyazında yer alan şu çalışmaların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Yiğit ve diğerleri (2021), sosyal etkinliklerin Türk ve Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamalarında ve kaynaşmalarında önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Sağın ve Güllü (2020), eğitim sistemi içerisinde göçmen çocukların bulundukları çevreye uyumlarının yanı sıra sosyal, toplumsal ve duygusal açıdan kendilerini geliştirme süreçlerini rahatlatarak önemli bir sosyal olgunun spor olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Atalı (2018), Suriyeli öğrencilerin sosyalleşmesinde ve uyum sağlamasında ulusal kurumlar tarafından organize edilen sportif faaliyetlerin göçten olumsuz etkilenen bireylere spor yolu ile rehabilite olma ve eğitim, toplumla entegrasyon gibi alanlarda da kolaylıklar sağlayabileceğini ifade etmiştir. Makarova ve Herzog (2014), spor kulüplerine giden göçmenlerin İsviçreli arkadaşlarıyla daha fazla etkileşime girdiğini ifade etmiştir. Öztürk ve diğerleri (2022) öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlamalarına ilişkin kültürel, sosyal ve sportif etkinliklerle desteklenmelerinin, aileyle işbirliği yapılmasının olumlu etkisi olacağını ve böylece okula daha iyi adapte olabileceklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. ABD'de yaşanan bir kasırga felaketinden sonra çocuklarda görülen yoğun duygusal tepkinin ardından Bölge Üniversitesi'nde, özel bir program düzenlendiği ifade edilmiştir. Bu programda öğrencilerin kaygı ve stres seviyelerini azaltma, travmatik deneyimlerini paylaşma fırsatı verme ve öğrencilere travmatik olaylar ile başa çıkma stratejileri sağlamaya yönelik faaliyetler yapılmıştır. Tüm bu faaliyetlerin yanı sıra özel fiziksel aktivite programının uygulandığı ifade edilmiştir (Wahl Alexander, 2015).

Sportif etkinlikler çocukların kişiliklerinin olumlu olarak geliştirilmesine ve şekillenmesine katkı sunabilir. Aynı zamanda çocukların psikososyal gelişiminde ve oluşabilecek sosyo-kültürel sorunların çözümünde de yardımcı olabilir (Sağın ve Güllü; 2020). Çünkü spor bir sosyalleşme aracı olarak kabul edilir. Spor, çocuklara ve gençlere sosyal ve ahlaki değerleri kazanmada uygun bir ortam sunar. Bu gibi etkenleri ile spora katılım kültürel çeşitliliğe anlayışı ve saygıyı geliştirebilecek ortamları sunar. Aynı zamanda göçmenlerin uyumunu destekleyebilen unsurları barındırır (Hatzigeorgiadis, vd., 2013).

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmenler, nakil gelen öğrencilerin akademik uyum süreçlerini kolaylaştırmak için öğrenme kayıplarını

giderme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına bakarak eksik oldukları kısımları tespit etme çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilere olumlu geri bildirim verdiklerini belirtmişlerdir.

Alanyazında deprem sonrası yaşanmış öğrenme kayıplarının giderilmesinin okula uyum adına destekleyici bir etkinlik olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Bu sebepten farklı nedenlerden ötürü okullara verilen araların oluşturduğu öğrenme kayıplarının giderilmesinin okula uyumu desteklediği sonucuna varan çalışmalara yer verilmiştir.

Dündar ve Kızık (2023), 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrencilerde görülen öğrenme ve davranış kayıplarının okula başlanılan ilk zamanlarda uyum sorunlarına yol açtığı ve okul kültürüne ayak uyduramamaya neden olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme ve davranış kayıplarının telafisi adına 2021 yılının yaz ayında “Telafide Bende Varım” projesinin hayata geçirildiği belirtilmiştir. Avcı ve Ekici (2023), mevsimlik tarım işçisi olan öğrencilerin devamsızlık sorunuyla beraber ortaya çıkan öğrenme kayıplarının çocukların okul, sınıf ve sosyal uyumlarını zorlaştırdığı ve bu noktada öğretmenlerin öğrenme kayıplarını telafi edici çalışmalar yaptığı bulgusuna ulaşmışlardır. Özgürden ve Okur (2022), uzaktan eğitimde işlenen konuların yüz yüze eğitimde tekrar edilip telafi eğitimi yapılması gerektiği, öğrencilerin sosyalleşmeleri adına grup çalışmaları düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yaşar (2021), pandemi sonrası öğrencilerde yaşanması öngörülen uyum problemlerine yönelik davranışsal, bilişsel, psikolojik ve sosyal açılardan değişimlerin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öngörülen bir diğer uyum probleminin ise okula devam konusunda eski düzenin devam ettirilememesinden ötürü yaşanan öğrenme kayıpları yönünde olduğu belirtilmiştir.

Öğrenme kayıplarının ilerleyen süreçte akademik başarısızlıklara ve hatta okul bırakmalarına, dolayısı ile insan sermayesindeki düşüşe neden olarak ekonomik gerilemelere yol açabileceği (Aşçıoğlu Önal, vd., 2022) öngörülmektedir. Afetlerin yol açabileceği fırsat eşitsizliklerinin toplumda kalıcı olmaması ve derinleşmemesi adına özellikle dezavantajlı okullarda telafi edici eğitimlerin yapılmasının önemli olduğuna (Özer ve Suna; 2020) dikkat çekilmektedir. Katılımcı öğretmenler, ön öğrenme eksikliklerinin sonraki öğrenmeleri olumsuz etkilediğini bu sebepten öğrenme kayıplarının telafisinin okula uyumu desteklediğini ifade etmişlerdir. Öğrenme kayıplarının kısa ve uzun vadeli olumsuz sonuçlarının engellenmesi adına telafi eğitimlerinin yapılmasının öğretmenler tarafından önemsendiği görülmüştür.

Yapılan araştırma sonucunda depremin çocuklar üzerinde fiziksel yıkımlarla yaşattığı duygusal etkilerinin yanı sıra yer değişikliği yaşatması yönüyle sosyolojik etkilerinin olduğu görülmüştür. Bu zincirleme reaksiyonların küçük ölçekte çocukta korku, kaygı, saldırganlık, derse odaklanamama gibi büyük ölçekte ise aile ve eğitim sisteminin diğer bileşenlerinde yaşanan kayıplar, değişimler gibi okula uyumu zorlaştıran risk faktörlerini doğurduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte sosyal destek ağları (aile, öğretmen, arkadaş ve benzeri), öz güven, duygudaşlık, akademik başarı gibi kişisel yetkinlikler ve okul sistemi içinde sunulan sportif etkinlikler, düzenlenen eğlenceler, öğrenme kayıplarını giderme çalışmaları gibi koruyucu destek sistemlerinin deprem, göç gibi travmatik durumların yıpratıcı etkilerini azalttığı ve öğrencilerin iyi oluşunu artırarak okula uyumunu desteklediği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularının sonuçları dikkate alınarak öğretmenlere ve ileride yapılacak çalışmalara birtakım önerilere aşağıda yer verilmiştir:

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Sınıflarında zorlu yaşantıları deneyimlemiş ve okula uyum sağlamakta güçlük çeken öğrencilerle çalışmak durumunda olan öğretmenlerin,

- Çocuklar için kucaklayıcı, olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları gereklidir.
- Yaşamın kendisinin bir uyumu gerektirdiği dikkate alınarak böylesi zorlu yaşantılar olmasa dahi çocukların bir iletişimi başlatma, sürdürme gibi sosyal becerilerinin gelişmesini destekleyici çalışmalar yapılabilir.
- Kültürel farklılıkları ile okula uyum sürecinde zorluk yaşayan çocukların öncelikle sınıf aidiyetlerinin sağlanması ve böylece okulunu, öğretmenini, arkadaşlarını özümsemelerini sağlayıcı etkinliklerin yapılması öneriler arasında yer almaktadır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde yaşanan veriler ile sınırlıdır. Bu kapsamda boylamsal bir çalışma ile depremin okula uyum üzerindeki uzun süreli etkileri gözlemlenebilir.

- Araştırma nitel araştırma deseni olarak tasarlanmış ve verilerin derinlemesine elde edilmesi adına görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu noktada katılımcı öğretmenlerin uyum kavramının ortak bir zeminde buluşmadığı noktalar olmuştur. Böylesi sorunların engellenmesi adına bu çalışma alanına uygun ölçeklerin geliştirilip nicel araştırmalar yapılabilir.
- Mevcut çalışma öğretmenlerle yürütülmüştür. Sonraki araştırmalar öğrenci, veli, öğretmen üçlüsü ile yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Adhikari Baral, I. & KC, B. (2019). Post traumatic stress disorder and coping strategies among adult survivors of earthquake, Nepal. *BMC psychiatry*, 19, 1-8.
- Adhiambo, W. M., Odwar, A. J. & Mildred, A. A. (2011). The relationship among school adjustment, gender and academic achievement amongst secondary school students in kisumu district Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2(6), 493- 497.
- Ahmed, S. (2017). *Shyness and school adjustment: the moderating role of teacher-child relationships*. Unpublished master's thesis, Institute for Educational Research Faculty of Education University of Oslo.
- Akış, G. (2018). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akkök, F., Aşkar, P. ve Sucuoğlu, B. (1988). *İlkokul çocuklarının davranışlarının öğretmenler yoluyla gözlenmesi: Öğretmen Gözlem Formu El Kitabı*. (2. Baskı). Şafak Matbaası.
- Akay, S., Hamamcı, Z. ve Kurt, M. (2018). Suriyeli öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin uyguladıkları çözüm yollarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23-47.
- Aksel, Ş., Gün, Z., Irmak, T. Y. & Çengelci, B. (2007). Migration and psychological status of adolescent in Turkey. *Adolescence*, 42,589-602.
- Aktaş Söğütü, S. (2023).Pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum süreçleri ile ilgili öğretmen görüşleri. B. Dilek (Ed), Lock Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi Kitabı içinde (133- 142). Lock Kongresinde Sunulan Bildiri, Ayvalık Sarımsaklı/ Balıkesir.
- Akyürek, İ. B. (2007). *Mülteci hukuku ve Türkiye uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Alemin, E. ve Bekce, F. Ö. Ç. (2021). Suriyeli göçmen çocukların eğitim gereksinimleri ve okula uyum süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 55-72.
- Altun, F. (2018). Afetlerin ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye örneği üzerinden bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(1), 1-15.

- Amarasiri de Silva, M. W. (2009). Ethnicity, politics and inequality: post-tsunami humanitarian aid delivery in Ampara District, Sri Lanka. *Disasters*, 33(2), 253-273.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsai elkitabı. Beşinci baskı (DSM-5). Tanı ölçütleri başvuru elkitabı'ndan, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.*
- Amiri, H. & Jahanitabesh, A. (2022). Psychological Reactions after Disasters. In Mokhtari, M. (Ed.). (2023). *Natural Hazards-New Insights*. IntechOpen. DOI: 10.5772/intechopen.109007 Erişim Tarihi: 06 Temmuz 2024.
- Andrabi, T., Daniels, B. & Das, J., 2020. Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005. RISE Working Paper Series, 20/039. doi: 10.35489/BSG-RISE-WP_2020/039
- Ankri, Y. Y., Bachar, E. & Shalev, A. Y. (2010). Reactions to terror attacks in Ultra-Orthodox Jews: The cost of maintaining strict identity. *Psychiatry: Interpersonal & Biological Processes*, 73 (2), 190-197.
- Aral, N. (2023). Depremi çocuklara etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6(11), 93-105.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>
- Ardino, V. (2012). Offending behaviour: The role of trauma and PTSD. *European Journal of Psychotraumatology*, 3(1), 18968.
- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 243-258.
- Armsworth, MW. & Holiday, M. (1993). The effects of psychological trauma on children and adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 72(1):49-56.
- Arslan, E. (2023). *Göç-Oluş: Gilles deleuze düşüncesinde göç, siyaset ve felsefe ilişkisi. (1. Baskı).* Gazi Kitapevi.
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(97), 1550-1559.
- Asar, A. (2004). *Türk Yabancılar Mevzuatında Yabancı ve Hakları. (2.Baskı).* Emek Ofset.
- Aşçıoğlu Önal, A., Güç, E., Çelik Ateş, E.G. ve Daşcı, E. (2022). Pandemi sürecinin psikolojik yansımaları. N. Çeliköz ve A. Türkan (Ed.). *Covid-19 pandemi sürecinin eğitim ve eğitim programlarına yansımaları içinde (s. 77-127).* Ankara: İKSAD Yayınevi.

- Atalay, A. (2023). Afet Sonrası İç Göç ve Eğitimde Zincirleme Reaksiyonlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1716-1734.
- Atalı, L. (2018). Türkiye’de Suriyelilere sağlanan hizmetlerin spor yönü ile incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(31), 4532-4537.
- Avcı, F. ve Ekici, T. (2023). Mevsimlik tarım işçisi çocuklar: okul devamsızlıkları ve öğrenme kayıpları üzerine bir durum çalışması. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 757-773.
- Aydoğdu, F. (2022). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran İlişkileri ile Okula Uyumları Arasındaki İlişkide Öz-Düzenleme Becerilerinin Aracılık Rolü. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 177-195. doi: 10.15390/EB.2022.11353
- Aydoğdu, F. ve Fofana, A. (2023). Depremin küçük çocuklar üzerindeki etkileri ve müdahale programları. In *International conference on trends in advanced research*, 1, 20-25.
- Bağçeli Kahraman, P. (2020). Yaşamın ilk yıllarında okula uyumu etkileyen unsurlar. (Ed. H. Gülay Ogelman). Yaşamın ilk yıllarında okula uyum. İkinci Baskı. Ankara: Eğiten Kitap, ss. 39-74.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (Second edition). New York: The Free Press
- Balkaya, İ. ve Tuğrul. B. (1998). Anaokuluna yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları*, 2(1), 145-150. doi: 10.17051/io.2016.51992
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 2(84), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191.
- Baştepe, İ. (2012). Sınıf ikliminin öğrencilerin eğitimsel başarıları üzerindeki etkisi/Theeffect of classroomclimate on theeducational successes of students. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(48), 81-90.
- Bayındır, D. ve Biber, K. (2017). 60-72 Aylık çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri ile öz düzenleme beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 135-154. doi:10.23863/kalem.2018.105
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35.

- Beauchesne, M. A., Kelley, B. R., Patsdaughter, C. A. & Pickard, J. (2002). Attack on America: Children's reactions and parents' responses. *Journal of Pediatric Health Care*, 16(5), 213-221.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A. & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 13-41. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23093308>
- Bhagat, P. & Baliya, J. N. (2016). Self-efficacy and adjustment of secondary school students in relation to their gender and academic achievement. *IJAPRR International Peer Reviewed Refereed Journal*, III (VIII). 09-17.
- Bilgili, B. ve Bolat, Y. Üniversite öğrencilerinin eğitime ilişkin algılarının deprem sonrası değişimi: Fenomenolojik bir araştırma. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1385-1406.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Briere, J. & Elliott, D. (2000). Prevalence, characteristics, and long-term sequelae of natural disaster exposure in the general population. *Journal of Traumatic Stress*, 13 (4), 661-679.
- Birman, D., Weinstein, T., Chan, W. Y. & Beehler, S. (2007). Immigrant youth in U.S. schools: opportunities for prevention. *The Prevention Researcher*, 14(4), 14-17.
- Bisson, J. I. (2007). Post-traumatic stress disorder. *Bmj*, 334(7597), 789-793.
- Bokszczanin, A. (2007). PTSD symptoms in children and adolescents 28 months after a flood: Age and gender differences. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 20(3), 347-351.
- Bozgedik, A., Birekul, M., Oruç, M. ve Tekin, N. Deprem yaşamış aile bireylerinin eğitim ve diğer konularda normal hayata uyum süreçleri: 6 Şubat 2023 Örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 369-384.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. (1. Baskı). Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (pp. 287-309). New York, NY: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>

- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. (1nd edition). Guilford.
- Bulut, S. (2009). Depremi direk olarak yaşayan ve okulları yıkılan çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin ve alt boyutlarının üç yıllık boylamsal incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (66), 87-98.
- Bülbül, S. ve Köse, A. (2010). Türkiye’de Bölgeler Arası İç Göç Hareketlerinin Çok Boyutlu Ölçekleme Yöntemi İle İncelenmesi, *İstanbul üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 75-94.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (32. Baskı). Pegem Akademi.
- Cazares, L. R. A. (2009). *Comperative study of average and high-achieving high school immigrant and nonimmigrant students of Mexican heritage*. Unpublished Master’s Thesis, University of Southern California, Goodburn.
- Ceylan, A. (2003). “Meteorolojik Karakterli Doğal Afetlerin Zamansal ve Bölgesel Dağılımı”, III. Atmosfer Bilimleri Sempozyumu, 19-21 Mart, s:455-465, İstanbul.
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312.
- Cicchetti, D. (1990). A historical perspective on the discipline of developmental psychopathology. Risk and protective factors in the development of psychopathology. *Cambridge Üniversitesi Yayınları*, 2-28.
- Cook- Cottone, C. (2004). Childhood posttraumatic stress disorder: Diagnosis, treatment, and school reintegration. *School Psychology Review*, 33(1), 127-139.
- Coddington, D. R. (1972). The significance of live events as etiologic factors in the diseases of children –II a sturdy of a normal population. *Psikosomatik Araştırma Dergisi*, 16 (3), 205-213.
- Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A. I. & Guimarães, C. (2019). Self-regulation, engagement, and developmental functioning in preschool-aged children. *Journal of Early Intervention*, 41(2), 105-124. doi:10.1177/10538151188102
- Coffman, S. (1988). Children’s reactions to disaster. *Journal of Pediatric Nursing*, 13(6) 376-382.
- Courtois, C. A., Ford, J. D. & Briere, J. (2012). Treatment of complex trauma: A sequenced, relationship-based approach. New York: Guildford Press.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. (Fourth edition). SAGE publications.

- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskı) (çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (3.Baskı) (çev. Ed. Demir, S. B.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J.W. (2023). Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri. (çev. Hasan Özcan). Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2019' da yayımlandı).
- Chantarujikapong, S. I., Scherrer, J. F., Xian, H., Eisen, S. A., Lyons, M. J., Goldberg, J., Tsuang, M. & True, W. R. (2001). A twin study of generalized anxiety disorder symptoms, panic disorder symptoms and post-traumatic stress disorder in men. *Psychiatry research*, 103(2-3), 133-145.
- Cutter, S. L., Burton, C. G. & Emrich, C. T. (2010). Disaster resilience indicators for benchmarking baseline conditions. *Journal of homeland security and emergency management*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.2202/1547-7355.1732>
- Çiftçi, S., Sünbül, A. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Çoban, H. (2019). Afet sonrası iyileştirme planı hazırlanması. *Resilience*, 3(2), 239-246.
- Danışman, I. G. ve Okay, D. (2017). Afetlerin çocuk ve ergenler üzerindeki etkileri ve müdahale yaklaşımları. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychology-Special Topics*, 2(3), 189-197.
- Daşçı, E. (2024). Afetlerden etkilenen çocuk ve gençlere yönelik kültür ve sanat temelli psikososyal müdahalelerin psikolojik ve sosyal uyum üzerindeki etkisi. *Afet ve Risk Dergisi*, 7(1), 226-241.
- Davidson J. & Foa E (1993). Posttraumatic Stress Disorder DSM-IV and Beyond, Washington Dc, American Psychiatric Press.
- Davidson, J. & Smith, R. (1990). Traumatic experiences in psychiatric outpatients. *Journal of Traumatic Stress*, 3, 459-475.
- Davis, L. & Siegel, L. J. (2000). Posttraumatic stress disorder in children and adolescents: a review and analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(3), 135-54.
- Davison, G. J. & Neale, J. M. (2004). Abnormal Psychology (İ. Dağ, Trans.). Ankara: Turkish Psychological Association.
- Demirtaş Zorbaz, S. (2016). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deniz, S. (2016). *İlkokul öğrencilerinin demografik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dinler, C. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728.
- Doğan, M., Nacaroğlu, O. ve Ablak, S. (2021). Sivrice depremini yaşamış ortaokul öğrencilerinin depreme ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 384-402.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Dölek, İ. (2020). *Afetler ve afet yönetimi*. (5. Baskı). PegemAkademi Yayıncılık.
- Dündar, R. ve Kızık, M. M. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin pandemi sonrasında öğrencilerde meydana gelen öğrenme ve davranış kayıpları ile ilgili görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 670-682.
- Dündar, Ş., Kabapınar, Y. ve Deniz, L. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi: Öğrenci algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 154-175.
- Edelbrock, C. S. & Achenbach, T. M. (1984). The teacher version of the child behavior profile: I. Boys aged 6–11. *Journal of consulting and clinical psychology*, 52(2), 207-217. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.52.2.207>
- Ekici, S. (2024). Deprem sonrası Suriyeli göçmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 15(1-Deprem Özel Sayısı-), 334-365.
- Erikson, K. (1996). A new species of trouble: Explorations in disaster, trauma, and community. *Environmental Values*, 5(3), 276- 278.
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-66.
- Erol, N. ve Öner, O. (1999). Travmaya psikolojik tepkiler ve bunlara yaklaşım. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5 (14), 40-49.
- Eslek, D. ve Irmak, T. Y. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.
- Exposito, S. & Favela, A. (2003). Reflective voices: Valuing immigrant students and teaching with ideological clarity. *The Urban Review*, 35(1), 73–91.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (Eight Edition). New York: McGraw-hill.
- Freedy, J. R., Saladin, M. E., Kilpatrick, D. G., Resnick, H. S. & Saunders, B. E. (1994). Understanding acute psychological distress following natural disaster. *Journal of traumatic stress*, 7(2), 257-273.
- Furr, J. M., Comer, J. S., Edmunds, J. M. & Kendall, P. C. (2010). Disasters and youth: a meta-analytic examination of posttraumatic stress. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(6), 765. <https://doi.org/10.1037/a0021482>
- Gil-Rivas, V. & Kilmer, R. P. (2016). Building community capacity and fostering disaster resilience. *Journal of clinical psychology*, 72(12), 1318-1332.
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş (çev. ed: Ersoy, A. ve Yalçınoglu, P.) (5.baskı). Anı Yayıncılık.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128.
- Göçmen, G., Ekşioğlu, A. ve Yücel, U. (2024). Afetlerde yenidoğan ve çocuk sağlığı hizmetleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 32(5), 415-421.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training with children: social learning and applied behavioral analytic approaches. T. S. Gresham & F. M. Watson (Ed.), In: *Handbook of Child Behavior Therapy* (pp. 475-497). New York: Plenum Press.
- Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., Gündoğan, A. ve Bademci, D. (2015). 68-72 aylık okul öncesine ve ilkokula devam eden çocukların okula uyum ve öğretmenleriyle ilişkilerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-17. doi: 10.7822/omuefd.34.1.1
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gün, Z. (2002). *Çocuk ve göç*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gürbüz, F. ve Koyuncu, N. E. (2023, March). Çocuklar ve deprem. In *International Conference on Scientific and Academic Research*, 1, 379-383.
- Güven, K. (2010). *Marmara depremini yaşayan yetişkinlerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile travma sonrası gelişim ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, S. (2013). Göçmen Çocuklar Ve Denizli’de Yaşam Koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E Dergisi*, 1, 1-36.

- Hacıoğlu, M., Aker, T., Kutlar, T. ve Yaman, M. (2002). Deprem tipi travma sonrasında gelişen travma sonrası stres bozukluğu belirtileri alt tipleri. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 15, 4-15.
- Hagan Jr, J. F.(2005). Committee on psychosocial aspects of child and family health, & task force on terrorism. psychosocial implications of disaster or terrorism on children: a guide for the pediatrician. *Pediatrics*, 116(3), 787-795.
- Hamurcu, G. C. ve Orman, P. (2023). Sınıf iklimi ve tutumun İngilizce ders başarısı üzerine etkisi: yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programı üzerine bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(88), 1533-1545.
- Hapke, U., Schumann, A., Rumpf, H. J., John, U. & Meyer, C. (2006). Post-traumatic stress disorder: the role of trauma, pre-existing psychiatric disorders, and gender. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 256, 299-306.
- Harvey, P.D. & Yehuda, R. (2000). Strategies to Study Risk for the Development of PTSD, 1. Bölüm. Yehuda, R. Editör. Risk Faktors for Posttraumatic Stress Disorder içinde. Washington DC: American Psychiatry Press. 1-22.
- Hatzigeorgiadis, A., Morela, E., Elbe, A. M., Kouli, O. & Sanchez, X. (2013). The integrative role of sport in multicultural societies. *European Psychologist*, 18(3), 191.
- Haynes, N. M., Ben-Avie, M. & Ensign, J. (Eds.). (2003). *How social and emotional development add up: Getting results in math and science education*. Teachers College Press.
- Herman, J. L. (2015). *Trauma and recovery: The aftermath of violence-From domestic abuse to political terror* (1R ed.). Basic Books.
- Hersh, R. H. & Walker, H. M. (1983). Great expectations: Making schools effective for all students. *Policy Studies Review*, 2(1), 146-188. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280199.pdf#page=146>
- Holloway, I. & Wheeler, S. (2010). *Qualitative research. Nursing and healthcare*. (Third edition). Wiley-Blackwell.
- İşmen, A. E. (2001). Deprem yaşantısına bağlı travma ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Kadıoğlu, M. (2008). “*Toplumda Afet Bilincini Artırma Yöntemleri*” *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri Kitabı, JICA Türkiye Ofisi*. (1. Baskı). İsmat Matbaacılık.
- Kadıoğlu, M. (2011). “*Afet Yönetimi Beklenilmeyeli Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek*”. (1. Baskı). T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını.

- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kalkan, F. (2020). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi: ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kar, N. (2009). Psychological impact of disasters on children: review of assessment and interventions. *World journal of pediatrics*, 5, 5-11.
- Karabatak, S. ve Alanoğlu, M. Deprem sonrası eğitim hayatına dönüş return to post-earthquake education.
- Karabulut, D. ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.
- Karagöz, Y. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. (3. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 129-142.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Karalı, Y. & Baydede, Y. (2024). Teachers' opinions on the learning losses experienced in problem solving skills by 4th grade students after the earthquake. In B. Ataşov (Eds.), on innovative surveys in positive sciences (pp.439-452). Papers presented at 8.International Icontech Conference , Azerbaijan Cooperation Universty, Baku: Iksad Global.
- Karancı, A. N. (2008). Afet zararlarını azaltmada psikolojinin önemi. Kadioğlu, M.ve Özdamar, E. (Editörler). Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri,(1. Baskı). Jica Yayın Ofisi, ss. 51- 58.
- Karancı, N. ve Erdur Baker, Ö. (2012). Afetler ve travmalar: Psikolojik tepkiler ve psikolojik ilk yardım. MEB öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü yayınları.
- Kardaş, F. ve Tanhan, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-36.
- Kaştan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4).

- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.51992>
- Kaya, Z. (2019). Travma psikolojik danışmanlığında kavramsal çerçeve. Savi Çakar, F. (Ed), Travma psikolojik danışmanlığı. Pegem Akademi, ss. 2-28.
- Kayıran, D. (2023). UNESCO ve UNICEF Tarafından geliştirilen okul müfredatına afet risk azaltımının entegrasyonu için teknik rehberi'nin değerler bağlamında incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 628-637.
- Kaynak, S. (2021). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okula uyum süreci: bir karma yöntem araştırması*. Doktora Tezi, Gai Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keane, T. M., Silberbogen, A. K. & Weierich, M. R. (2008). Post-traumatic disorder. In J. Hunsley & E. J. Mash (Eds.), *A guide to assessments that work* (pp. 293–315). Oxford: Oxford University Press.
- Kılıççı, Y. (1988). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 41- 45.
- Kılınç, E. (2014). *Antalya'da yaşayan yabancı uyruklu aile çocuklarının karşılaştığı eğitim sorunları (Uluslararası Özel Antalya Rus Okulu Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kıt, B. (2023). *5–6 yaş çocukların okula uyum durumunun farklı değişkenler açısından incelenmesi= Investigation of the school adaptation status of 5–6 years old children in terms of different variables*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77, 260-267.
- Koçhan, M., Oğuz, T. ve Demir, N. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Asya Studies*, 7 (25), 81-96.
- Koşak, M. A. ve Atasoy, R. (2022). Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonunda şanlıurfa ili özelinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Harran Maarif Dergisi*, 7(2), 150-178.
- Kozyel, M., Çalışkan, C., Koşak, H. ve Sarı, B. (2018). Türkiye’de afet yönetimiyle ilgili üniversite düzeyinde eğitim ve öğretim girişimleri. *Hastane Öncesi Dergisi*, 3(2), 131-139.
- Köksal Akyol, A. (2019). Okul yaşamına ve okul süreçlerine uyum [Oral Presentation]. In *Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi [30. International Congress on Creative Drama in Education]*, Çukurova University, Adana, Turkey.

- Kukuoğlu, A. (2018). Doğal afetler sonrası yaşanan travmalar ve örnek bir psikoeğitim programı. *Afet ve Risk Dergisi*, 1(1), 39-52.
- Kupersmidt, J. B. & De Rosier, M. E. (2004). How peer problems lead to negative outcomes: An integrative mediational model. Kupersmidt, J. B. & Dodge, K. A. in (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 119-138). American Psychological Association.
- Kurtuluş Çalışkan, G. (2021). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Küçükturan, A. G. ve Keleş, S. (2020). Sosyal duygusal gelişim. A. K. Akyol (Ed.) içinde, *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II* (2 b., s. 197-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child development*, 61(4), 1081-1100. doi: 10.2307/1130877
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child development*, 67(3), 1103-1118. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Laor, N., Wolmer, L., Kora, M., Yucel, D., Spirman, S. & Yazgan, Y. (2002). Posttraumatic, dissociative and grief symptoms in Turkish children exposed to the 1999 earthquakes. *The Journal of nervous and mental disease*, 190(12), 824-832.
- Lazarus, R.S. (1976). *Pattrens of adjustment*. (1. Baskı). McGraw-Hill Book Company.
- LeDoux, J. (1998). Fear and the brain: where have we been, and where are we going? *Biological psychiatry*, 44(12), 1229-1238.
- Leve, L. D., Fisher, P. A. & DeGarmo, D. S. (2007). Peer relations at school entry: Sex differences in the outcomes of foster care. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 53(4), 557.
- Limoncu, S. ve Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13 (1), 132- 143.
- Makarova, E. & Herzog, W. (2014). Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations, and immigrant youth integration in Switzerland. *Sportwissenschaft*, 44(1), 1-9.

- Masten, A. S. (2001). Ordinarymagic: Resilienceprocesses in development. *Americanpsychologist*, 56(3), 227.
- Mate, G. & Mate, D. (2023). Normal Efsanesi (çev. Engin Süren). Hep Kitap. (Eserin orijinali 2022’de yayımlandı).
- Maynard, D. C., Ferdman, B. M. & Holmes, T. R. (2010). Mobility and inclusion. S. C. Carr, (Eds.). *The psychology of global mobility* içinde (211-233). New York: Springer.
- McCabe, L. A., Cunnington, M. & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of selfregulation in young children: Individual characteristics and environmental contexts. In R. F. Baumeister, and K. Vohs (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (340-356). New York: Guilford.
- McCann, I. L. & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of traumatic stress*, 3, 131-149.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–35. doi:10.1007/BF01321377
- McFarlane AC, Van Hooff M. (2009). Impact of childhood exposure to a natural disaster on adult mental health: 20-year longitudinal follow-up study. *Br J Psychiatry*, 195(2), 142-8.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis, 1(1), 1-17.
- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67.
- Miral, S., Özcan, Ö., Baykara, A., Yemez, B. ve Tayyar, C. (1998). Dinar depremi sonrası çocuklarda kaygı ve depresyon. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5 (1), 16-22. Pfefferbaum, B. (1997).
- Morgan, L., Scourfield, J., Williams, D., Jasper, A. & Lewis, G. (2003). The Aberfan disaster: 33-year follow-up of survivors. *The British journal of psychiatry*, 182(6), 532-536.
- Oliver Smith, A. (2020). Resettlement for disaster risk reduction: Global knowledge, local application. S. M., Hoffma ve R. E. Barrios, (Ed.). *Disaster upon disaster: Exploring the gap between knowledge, policy, and practice*, içinde (198-217). New York: Berghahn Books.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 204-224. Erişim adresi: <https://eds.p.ebscohost.com/abstract?site=eds&scope=site&jrnl=13092707&asa=Y&AN=49162689&h=bVdSEIMwkNq%2fb13Em%2bNelLe7%2bQvUIoLXB>

- Pianta, R. C., Nimetz, S. L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280. doi:10.1016/S0885-2006(97)90003-X
- Pine, D. S. & Cohen, J. A. (2002). Trauma in children and adolescents: Risk and treatment of psychiatric sequelae. *Biological psychiatry*, 51(7), 519-531. DOI: [10.1016/s0006-3223\(01\)01352-x](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(01)01352-x)
- Pistoia, F., Conson, M., Carolei, A., Dema, M. G., Splendiani, A., Curcio, G. & Sacco, S. (2018). Post-earthquake distress and development of emotional expertise in young adults. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 12(91), 1-8. Erişim Tarihi: 06 Temmuz 2024.
- Polat, G. (2006). *İç göçün ruh sağlığına etkisi: Antalya ili şafak mahallesinde karşılaştırmalı bir araştırma*. Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat Unutkan, Ö. (2006). İlköğretim birinci sınıfa başlarken çocuk-öğretmen ve anne baba. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Editörler). İlköğretim çağına genel bir bakış. İstanbul. Morpa Yayınevi, (s. 27-35).
- Pynoos, R. & Nader, K. (1993). Issues in the treatment of posttraumatic stress disorder in children and adolescents. In: Wilson JP, Raphael B, eds. *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*. 1st ed. New York: Plenum Press, p.535-50.
- Pynoos RS. (1993). Traumatic stress and developmental psychopathology in children and adolescents. In J. M. Oldham, M. B. Riba, & A. Tasman (Eds.), *Review of psychiatry*, Washington, DC: American Psychiatric Press, 205–238.
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M. & Goenjian, A. (1996). Traumatic stress in childhood and adolescence. In: Van der Kolk BA, McFarlane AC, Weisaeth L, eds. *Traumatic Stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body, and Society*. 1st ed. New York: Guilford Press, pp.331-58.
- Pynoos R. S., Steinberg, A. & Wrath, B. (1995). A developmental model of childhood traumatic stress. *Developmental Psychopatholog*. Ed.by. Dante Cicchetti, Donald J. Cohen. New York, Wiley, 1995.
- Rademacher, A. & Koglin, U. (2018). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 189 (14), 2299- 2317. doi: 10.1080/03004430.2018.1450251
- Rah, Y., Choi, S. & Nguyen, T.S.T. (2009). Building bridges between refugee parents and schools. *International Journal of Leadership in Educational*, 12 (4), 347-365.

- Rutter, M. (1987). Temperament, personality and personality disorder. *The British Journal Of Psychiatry*, 150(4), 443-458. Erişim adresi: <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/abs/temperament-personality-and-personality-disorder/834D8327397E5A5A32E52F338765698E>
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31, 205-209.
- Rüstemli, A. ve Karancı, A. N. (1996). Distress reactions and earthquake-related cognitions of parents and their adolescent children in a victimized population. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 767-780.
- Robson, D. A., Allen, M. S. & Howards, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. doi:10.1037/bul0000227
- Roessingh, H. (2006). The teacher is the key: Building trust in ESL high school programs. *The Canadian Modern Language Review*, 62(4), 563-590.
- Rothbart, M. K. & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon and Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (105-176). New York: Wiley.
- Roxas, K. (2011). Tales from the front line: Teachers' responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46(3), 513-548.
- Sabuncuoğlu, O., Çevikaslan, A. ve Berkem, M. (2003). Marmara depreminden etkilenen iki ayrı bölgede ergenlerde depresyon, kaygı ve davranış. *Klinik Psikiyatri*, 6, 189-197.
- Sağın, A. E. ve Güllü, M. (2020). Suriyeli öğrencilerin okula uyum süreci; sportif etkinliklerin rolü. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(3), 86-99.
- Saka, F. (2003). *Depremi beklerken*. (1. Baskı) . Altın Kitaplar.
- Salar, R. ve Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068.
- Sansone, C. & Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in selfregulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186. doi: 10.1027/1016-9040.10.3.175
- Serim Yıldız, B., Onaylı, S. ve Erdur Baker, Ö. (2021). Afetler ve travma. Erdur Baker, Ö., Aksöz Efe, İ., Doğan, T., (Ed), *Travma Psikolojisi* (s.373-413). Pegem Akademi.
- Sever, R. (2019). Doğal Afetler, Ramazan Sever, (Ed.), *Afetler ve Afet Yönetimi içinde* (s. 14-43), Pegem Akademi.

- Schmitz, P. G. (2003). Psychosocial factors of immigration and emigration: An introduction. In L. L. Adler & U. P. Gielen (Eds.), *Migration: Immigration and emigration in international perspective* (pp. 23–50). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Schonfeld, D. J. (2002). Supporting adolescents in times of national crisis: Potential roles for adolescent health care providers. *Journal of Adolescent Health*, 30(5), 302-307. DOI: [10.1016/s1054-139x\(02\)00382-8](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(02)00382-8)
- Schwerdtfeger, K. L. & Goff, B. S. (2007). Intergenerational transmission of trauma: exploring mother–infant prenatal attachment. *Journal of Traumatic Stress*, 20(1), 39-51.
- Sel, B. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik eşya pedagojisine dayalı bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Shaw, JA., Espinel, Z. & Shultz, JM. (2012). *Care of Children Exposed to the Traumatic Effects of Disaster*. 1st ed. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Sheafor, W. B. & Horejsi, J. C. (2003). *Techniques and Guidelines for Social Work Practice* (Sixth edition). Allyn and Bacon.
- Siyez, D. M. ve Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171.
- Southwick, S. M., Morgan 3rd, C. A., Darnell, A., Bremner, D., Nicolaou, A. L., Nagy, L. M. & Charney, D. S. (1995). Trauma-related symptoms in veterans of Operation Desert Storm: a 2-year follow-up. *The American Journal of Psychiatry*, 152(8), 1150-1155.
- Sönmez, M. B. (2022). Depremin psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. *Totbid Dergisi*, 21(3), 337-343.
- Spencer, MB. (1999). Okula uyum üzerindeki sosyal ve kültürel etkiler: Kimlik odaklı kültürel ekolojik perspektifin uygulanması. *Eğitim Psikoloğu*, 34(1), 43–57. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_4
- Strelau, J. & Zawadzki, B. (2005). Trauma and temperament as predictors of intensity of posttraumatic stress disorder symptoms after disaster. *European Psychologist*, 10(2), 124-135.
- Suarez Orozco, C. (2000). Identities under siege: Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants. In Robben, A. & Suarez Orozco, M. (Eds.), *Cultures under siege: Collective violence and trauma* (pp. 194-226). New York: Cambridge University Press.

- Sulak, S. E. ve Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 588-603.
- Şahin, A. (2004). *İlköğretimde tatil sonrası öğrenme kayıpları*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, B. Ç. (2008). Pazarlama iletişim medyası olarak web ortamında içerik analizi yapmanın güçlükleri ve olası çözüm önerileri. *Yönetim Dergisi*, 19 (61), 52-71.
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal Afetler ve Türkiye*. (Genişletilmiş 2. Baskı), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, D. ve Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Science Education Journal*, 1(1), 42-59.
- Şahiner, M. (2022). *Afet sonrası konaklama tesislerinin enerji ihtiyacının giderilmesinde sürdürülebilir çözüm önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Şeker, B. D. ve Akman, E. (2014). Van depremi sonrası duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler: Polis örnekleme incelemesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(27), 215-231.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: *Sosyal psikolojik bir değerlendirme*, 8(1), 86-105.
- Şepitçi Sarıbaş, M. ve Gültekin Akduman, G. (2020). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 12(63), 867-883. doi: 10.17719/jisr.2019.3283
- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. Şimşek, A. (Ed.), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 80- 107.
- Taşdelen Karçkay, A., Alkan, D. ve Toprak, B. (2023). Doğal Afet Bağlamında Aile Sistemi: Aile İlişkileri, Risk ve Koruyucu Faktörler, Aile Psikolojik Danışmanlığı. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(2), 75-96.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik*. (1. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 61-67.

- Tiryaki Yenilmez, D. (2023). Deprem ve göç ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Akademik Düşünce Dergisi* (7), 39-52. <https://doi.org/10.53507/akademikdusunce.1282303>
- Tong, T. M. T., Shaw, R. & Takeuchi, Y. (2012). Climate disaster resilience of the education sector in Thua Thien Hue Province, Central Vietnam. *Natural Hazards*, 63(2), 685-709. DOI:10.1007/s11069-012-0178-5
- Topcu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve türkçe dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(6), 546-560.
- Tsay, C. H. H. (2012). *Understanding Students' Adaptation to Graduate School: An Integration of Social Support Theory and Social Learning Theory* (Ph.D. Dissertation). George Washington University.
- Turan, N. (1999). *Sosyal kişisel çalışma birey ve aileler için sosyal hizmet*. (2. Baskı). Aydınlar Matbaası.
- Turner, K. L., Hughes, M. & Presland, K. (2020). Learning loss, a potential challenge for transition to undergraduate study following COVID19 school disruption. *Journal of Chemical Education*, 97, 3346-3352. doi: 10.1021/acs.jchemed.0c00705?ref=pdf
- Türker Üçüncü, Ş. ve Aktan Acar, E. (2021). Erken çocukluk dönemindeki sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 221-248.
- Türksoy, E., Karabulut, R. ve Gürbüz, M. (2023). Deprem nedeniyle nakil gelen öğrencilerin sınıflarına kabul durumlarının belirlenmesi. *Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 15-26.
- Udwin, O., Boyle, S., Yule, W., Bolton, D. & O'Ryan, D. (2000). Risk factors for long-term psychological effects of a disaster experienced in adolescence: Predictors of post traumatic stress disorder. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), 969-979.
- Uluocak Polat, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 35-44.
- Ural, M.O. (1967). "Depremler ve Nedenleri," TUBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi Ekim sayı:1, s. 19.
- Usami, M., Iwadare, Y., Kodaira, M., Watanabe, K., Aoki, M., Katsumi, C. & Harada, M. (2012). Relationships between traumatic symptoms and environmental

damage conditions among children 8 months after the 2011 Japan earthquake and tsunami. *PLOS ONE*, 7(11), e50721.

- Usta, S. ve Ergün, G. (2020). Göç ve mülteci olgusu: Kavramsal çerçeve. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 6(24), 1063-1074.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünal, S. K. (2019). *Deprem Kavramı Algısı Ve Depreme İlişkin Değerlendirmeler; 8 Mart 2010 Okçular-Kovancılar Depremi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünlü, M. (2019). Beşeri Afetler, Ramazan Sever, (Ed.), Afetler ve Afet Yönetimi içinde (s. 79-141), Pegem Akademi.
- Wahl Alexander, Z. (2015). Practitioners' experiences creating and implementing an emotional recovery and physical activity program following a natural disaster. *Strategies*, 28(2), 17-20.DOI: 10.1080/08924562.2014.1001102
- Wallden, M. (1990). *Sibling Position and Mental Capacity-Reconsidered, Project Metropolitan (Research report no: 31)*. Sweden: Department of Sociology, University of Stockholm.
- Walker, H., Colvin, G. & Ramsey, E. (1995). Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices. *Behavioral Disorders*, 21(3), 248-256. doi: 0.1177/019874299602100307
- Vanden Bos, G. R. (2015). APA dictionary of psychology (2nd edition). American Psychological Association.
- Van Der Kolk, B. A. (1987). *Psychological Trauma*. (First edition). American Psychiatric Press.
- Van Der Kolk, B. A. & Van Der Hart, O. (1989). Pierre Janet and the Breakdown of Adaptation in Psychological Trauma. *American Journal of Psychiatry*, 146, 1530-1540. <https://doi.org/10.1176/ajp.146.12.1530>
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Ed.), *Handbook of the self-regulation: Research theory and applications* (1-9). Newyork, NY: The Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, pp. 235–258). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0711>

- Wright, M. O'D., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013) Resilience processes in development: four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. S. Goldstein ve R.B. Brooks (Ed.) *Handbook of resilience in children* içinde (s.15-37). New York: Springer Science Business.
- Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Yalçın, V. (2022). Erken çocuklukta okula uyum ve kavramsal temelleri. S. Şahin, ve R. Günay Bilaloğlu (Ed.) *Okula Uyum Ve Erken Okuryazarlık Eğitimi*. Ankara Eğiten Kitap, (s. 1-27).
- Yenilmez, D. T. (2023). Deprem ve göç ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Akademik Düşünce Dergisi*, (7), 39-52.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Çocukların göçle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*.
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yavaş, H. (2005), *Doğal afetler yönüyle Türkiye’de belediyelerde kriz yönetimi (İzmir Örneği)*. (1. Baskı). Orion Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2015). *Çocuk Psikolojisi* (38. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul göre kişilik ve karakter gelişimi/ (1. öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, İ. H. (2021). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların okula uyumu*. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosya Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, A., Şanlı, E. ve Gökalp, M. (2021). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 471-496.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Seidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Wahl Alexander, Z. (2015). Practitioners' Experiences Creating and Implementing an Emotional Recovery and Physical Activity Program following a Natural Disaster, Strategies, A Journal for Physical and Sport Educators 28:2, 17-20, DOI: 10.1080/08924562.2014.1001102

İnternet Kaynakları

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP, 2013) What symptoms should I look out for? Erişim Tarihi: 02 Temmuz 2024 https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Resource_Centers/ADHD_Resource_Center/ADHD_A_Guide_for_Families/What_is_ADHD.aspx

Acar, H., Ak, M. ve Kesici, Ş. (2017). *Psikososyal doğal afet kitabı*. (Erişim: 06 Haziran 2023).https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/26160641_Psikososyal_DoYal_Afet_KitabY.pdf.

ADNKS (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi). (2022). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt İstatistikleri.(Erişim : 06 Haziran 2023). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=49685>

AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı). (2023a). *Afet raporları*. (Erişim : 04 Mayıs 2024). <https://www.afad.gov.tr/kurumsal-raporlar>

AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı). (2023b). *Afet yönetim sözlüğü*. (Erişim : 06 Haziran 2023). <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>.

Gizir, C.A. (2021). Okulda Psikolojik Sağlamlığı Korumak. MEB ORGM (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü). 2021. MEB İYS Dosyalar 2021. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/06185322_Travmatik_YaYam_OlaylarYnda_OYretmenler_Ycin_Bilgilendirme_Rehberi.pdf

IOM (Uluslararası Göç Örgütü). (2023). 2023 Earthquakes Displacement Overview-Türkiye. DTMIOM Displacement Tracking Matrix, 1 March 2023. <https://dtm.iom.int/republic-of-t%C3%BCrkiye>

Küçük, N. (2008) “Çocuk ve Afet: Felaketlerin Çocuklar Üzerindeki Psikolojik Etkileri” https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_921.htm. Erişim tarihi 27.05.2024

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016). MEB İYS Dosyalar 2016. https://islahiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/03050415_ortaokul_besinci_sinif_okula_uyum_programi.pdf

MEB ORGM (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü). (2022a). MEB İYS Dosyalar 2022.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/04111524_psikolojik_saylamlYk_ilkokul_aile_broYur.pdf

- MEB ORGM (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü). (2022b). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/04110014_Psikolojik_SaYl_amlYk_Kuramsal_Kitap.pdf
- MTA (Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü). (2024). Bilgi merkezi. (Erişim : 05 Mayıs .2024). <https://www.mta.gov.tr/v3.0/bilgi-merkezi/deprem>.
- (NCTSN, NCPTSD) (National Child Traumatic Stress Network ve National Center for (PTSD). 2006). What is child trauma? (Erişim Tarihi: 02 Temmuz 2024). <https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma>
- NYSED (New York State Department).(2013) Age Related Reactions of Children to Disasters (Erişim Tarihi: 02 Temmuz 2024). <https://www.p12.nysed.gov/crisis/counsel.htm>
- OECD. (2018). *Social emotional learning and sense of belonging proceedings of the fourth policy forum*. http://www.oecd.org/education/school/4th_Forum_Proceedings_ENG.pdf
- SSB (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı). (2024). 2023 Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu (Erişim: 09 Haziran 2024). <https://www.sbb.gov.tr/>
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2024). Türk dil kurumu sözlükleri. (Erişim: 27 Nisan 2024). <https://sozluk.gov.tr/>.
- TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi Başkanlığı). (2024). Türkçe bilim terimleri sözlüğü. (Erişim: 27 Nisan 2024). <http://terim.tuba.gov.tr/>

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı

09.11.2023 09.11.2023-E.370295

Etik Kurul Otomasyonu

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Oturum Tarihi : 09-11-2023

Oturum Sayısı : 14

Karar Sayısı : 3

Etik Açısından Uygun

Çalışma Adı

Deprem Sonrası Nakil Giden Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine Dair Öğretmen Görüşleri

Araştırmacılar

Yüksek lisans Öğrencisi Yıldız Baydede (Yürütücü)
Dr.Öğretim Üyesi Yalçın Karalı (Danışman)

Başkan

Prof.Dr. Yüksel GÖĞEBAKAN

Kurul Üyeleri

Kullanıcı Mehmet YILMAZ

Prof.Dr. Yusuf BATAR

Prof.Dr. Mehmet ÖNAL

Prof.Dr. Mehmet GUNGÖR

Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK

Prof.Dr. Nesrin SİS

Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR

EK 2: Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Deprem Sonrası Nakil Giden Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine Dair Öğretmen Görüşleri” adıyla, Yıldız BAYDEDE tarafından 10 Ocak-28 Nisan 2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi Türkiye’de 06.02.2023 tarihinde yaşanan merkez üssü Kahramanmaraş olan depremlerin sonrasında nakil giden öğrencilerin yeni okullarında uyum sürecinde yaşadıkları olası sorunlar, bu sorunların kaynakları ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma (x) Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Malatya İl Merkezindeki Okullar

Araştırma Uygulaması: O Anket (x) Görüşme O Gözlem O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

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

Araştırmacı :

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../...../.....

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 3: Görüşme Formu Soruları

Görüşme Formu Soruları

1. Nakil gelen öğrencilerin okul ve sınıfa uyum süreçlerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
Sonda:
-Duygusal uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
-Davranışsal uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Akademik uyuma ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
2. Yaşanan uyumsuzlukların olası sebepleri nelerdir? Neden?
Sonda:
-Yaşadıkları yer ve benzeri gibi çevresel sebepler nelerdir?
-Aile, arkadaş ve benzeri gibi sosyal çevresinden kaynaklanan sebepler nelerdir?
-Öğrenciden kaynaklanan sebepler nelerdir?
3. Uyumsuzluk yaşanmadığını düşünüyorsanız burada ki koruyucu faktörler nelerdir?
Sonda:
- Bu öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?
-Bu öğrencilerin sosyal çevreleri nasıl?
4. Nakil gelen öğrencinin sizin eğitim-öğretim faaliyetlerinize, sınıf yönetiminize etkileri ne oldu?
Sonda:
-Sınıf mevcudunun artması noktasında yaşadığınız zorluklar neler?
-Sınıf işleyişine genel etkileri neler oldu?
5. Nakil öğrencilerle özel bir faaliyet yaptınız mı?
Sonda:
-Akademik alanı desteklemek adına yaptığınız faaliyetleriniz neler?
-Kaynaşmayı desteklemek adına yaptığınız sosyal-kültürel faaliyetleriniz neler?

Öğrenciyi tanımaya yönelik demografik sorular:

1. Öğrencinin sınıf düzeyi nedir?
2. Öğrenci kaç yaşındadır?
3. Cinsiyeti nedir?
4. Kaç kardeşlerdir?
5. Ev hasar durumları nedir?
6. Kayıpları (maddi- manevi) var mıdır?
7. Şu anda nerede kalıyorlar? Kaldıkları yerde geçici mi kalıyorlar yoksa kalıcı mı?

EK 4: Araştırma İzni



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34259660-605.01-91994051
Konu : Uygulama İzni (Yıldız BAYDEDE)

13.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Yıldız BAYDEDE'nin yürütmekte olduğu "Deprem Sonrası Nakil Giden Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine Dair Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması ile ilgili Valilik Makamının, 13/12/2023 tarih ve E-34259660-605.01-91965231 sayılı onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Müdür a.

Mehmet AKGÜN

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

Ek: Onay ve ekleri (23 sayfa)

Dağıtım:

- Battalgazi İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
- Yeşilyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Adres : Şehit Hamit Fendoğlu Caddesi.

Bu belge güvenli



EK 5: Uygulama İzin Onayı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34259660-605.01-91965231
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Yıldız BAYDEDE)

13.12.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 20/11/2023 tarih E-50235129-730.08.03-372759 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Yıldız BAYDEDE'nin yürütmekte olduğu "Deprem Sonrası Nakil Giden Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine Dair Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışmasının, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan, Ek'te belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması talebine ilişkin, İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi yazısı ilişikte sunulmuştur.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 11/12/2023 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet AKGÜN
Müdür a.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Behçet BAKIR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Şehit Hamit Fendoğlu Caddesi.

Bu belge güvenli



EK 6: Araştırma Değerlendirme Komisyon Tutanağı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME KOMİSYON TUTANAĞI	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
ADI SOYADI	YILDIZ BAYDEDE
KURUMU /ÜNİVERSİTESİ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
KURUMUN/ÜNİVERSİTESİNİN YAZISININ TARİH VE SAYISI	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI'NIN 20/11/2023 TARİHLİ VE 372759 SAYILI YAZISI.
ARAŞTIRMA YAPILACAK İLLER	MALATYA
ARAŞTIRMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMU VE KADEMESİ	İLİMİZ BATTALGAZİ VE YEŞİLYURT İLÇELERİNDE BULUNAN,EK'TE BELİRTİLEN OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER
ARAŞTIRMANIN KONUSU	"DEPREM SONRASI NAKİL GİDEN ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM SÜREÇLERİNE DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ" Konulu Araştırma izni
ÜNİVERSİTE/KURUM ONAYI	VAR
ARAŞTIRMA/PROJE/ÖDEV/TEZ ÖNERİSİ	TEZ
VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	FORM
GÖRÜŞ İSTENİLECEK BİRİM/BİRİMLER	
KOMİSYONUN TOPLANTI TARİHİ	11 .12.2023
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	OLUMLU
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgeye aykırı bir durum görülmemiş olup, araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.	
KOMİSYON KARARI	Araştırma yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.
MUHALİF ÜYENİN ADI VE SOYADI	GEREKÇESİ.....