



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

KAHRAMANMARAŞ DEPREMİ SONRASI ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM
SÜRECİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat KARAKUZU

Malatya-2024

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

KAHRAMANMARAŞ DEPREMİ SONRASI ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM
SÜRECİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Murat KARAKUZU

Danışman: Doç. Dr. Başak KASA AYTEN

Malatya-2024

KABUL ONAY FORMU

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	1 / 1

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

KAHRAMANMARAŞ DEPREMİ SONRASI ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM
SÜRECİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Başak KASA AYTEN

HAZIRLAYAN
Murat KARAKUZU

Jürimiz tarafından 11/07/2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı	İmza
1. Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU	
2. Doç. Dr. Başak KASA AYTEN	
3. Doç. Dr. Eyüp BOZKURT	

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.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

*6 Şubat depreminde kaybettiğim **BABAM**'a...*

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Başak KASA AYTEN'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım ***“Kahramanmaraş Depremi Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”*** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün eserlerin hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Murat KARAKUZU



ÖNSÖZ

Deprem ülkemiz için ne yazık ki kaçınılmaz bir gerçektir. Depremler sonrasında çocuklar, okullarının tahrip olması veya yerinden edilmeleri nedeniyle okul kaybı yaşayabilirler. Okul kaybının öğrenciler üzerindeki etkilerinden birisi de okula uyumdur. Sınıf öğretmenleri ise öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları daha yakından gözlemleyebilirler. Bu sebeple doğal afetler sonrası sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak öğrencilerin okula uyum sağlama süreçlerinin araştırılması ve incelenmesi önemli bir konu haline gelmiştir.

Yüksek lisans öğrenimim süresince bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım, çalışmamın her aşamasında bana yol gösteren saygıdeğer hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Başak KASA AYTEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimi dersleri süresince kendilerinden çok şey aldığımı inandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Feridun MERTER, Prof. Dr. Ramazan SEVER, Prof. Dr. Cihat YAŞAROĞLU ve Doç. Dr. Sümeyra AKKAYA'ya verdikleri emeklerden dolayı ayrıca teşekkür ederim.

Lisans öğrenimim süresince ve sonrasında benden bilgi ve tecrübelerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yol gösterici olan kıymetli hocam Prof. Dr. Osman SAMANCI ve lisans öğrenimimde bilgilerinden faydalandığım değerli hocalarıma emeklerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca araştırma süresince görüş ve önerilerine başvurduğum, katkısını esirgemeyen, beni yönlendiren sayın Doç. Dr. Yunus Emre AVCI'ya ve görüşleri ile araştırmamın en büyük destekçisi olan değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca destekleriyle hep yanımda olan sevgili eşim Hidayet KARAKUZU'ya, mutluluk kaynağı çocuklarım Zeynep Duru ve Mehmet Talha'ya kıymetli anneme, merhum babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

ÖZET

KAHRAMANMARAŞ DEPREMİ SONRASI ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUM SÜRECİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

KARAKUZU, Murat

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Başak KASA AYTEN

Temmuz-2024, x+103 sayfa

Araştırma, Kahramanmaraş depremi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecini incelemekte ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak çeşitli sorunları ve çözüm önerilerini ele almaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kapsamındadır. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ilinde yer alan ilkokullarda görev yapan 13 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş, ses kayıtları sonrasında yazılı doküman haline getirilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen görüşleri doğrultusunda deprem sonrası öğrencilerde korku, motivasyon eksikliği, saldırganlık ve dikkat eksikliği gibi problemler görüldüğü belirtilmiştir. Öğretmenler, oyun temelli eğitim, sosyal etkinlikler ve psikososyal destek gibi yöntemlerle öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmaya çalışmışlardır. Öğretmen görüşlerine göre bu süreçlerde velilere bilinçlendirme seminerleri düzenlenmesi, sürekli iletişim ve takip sağlanması öğrencilerin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Uyum, Okula Uyum, Afet, Doğal Afet.

ABSTRACT

OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS ON THE ADAPTATION
PROCESS OF STUDENTS AFTER KAHRAMANMARAŞ EARTHQUAKE

KARAKUZU, Murat

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences

Department of Basic Education

Classroom Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Başak KASA AYTEN

July-2024, x+103 Pages

The research examines the adaptation process of students to school after the Kahramanmaraş earthquake and addresses various problems and solution suggestions based on the opinions of teachers. The study is within the scope of the case study model, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 13 teachers working in primary schools in Gaziantep the data of the study was collected using a semi-structured interview form developed by the researcher based on the opinions of field experts. After the necessary permissions were obtained, negotiations started. The interviews were conducted using face-to-face interview technique. The documents, which were turned into written documents, were read from a detailed perspective and analyzed through content analysis. As a result of the research, the problems observed in the students include fear, lack of motivation, aggression and lack of attention. Teachers tried to facilitate the adaptation process of students through methods such as game-based education, social activities and psychosocial support. Organizing awareness seminars for parents and constant communication and follow-up play an important role in supporting students.

Key Words: Adaptation, Adaptation to School, Disaster, Natural Disaster.

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY FORMU	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	2
1.3 Araştırmanın Önemi	2
1.4 Araştırmanın Varsayımları	3
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
BÖLÜM II	4
KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	4
2.1 Afet Kavramı	4
2.2 Afetle İlişkili Kavramlar	6
2.2.1 Afet Türleri	8
2.2.2 Afet Yönetimi	14
2.2.3. Kahramanmaraş depremi ve eğitimsel sonuçları.....	15
2.2.4. Afet ve acil durumlarda eğitimin önemi.....	21
2.2.5. Afetlerin eğitim sonuçlarına etkisi	22
2.3. Okula Uyum.....	23
2.3.1. Uyum kavramı	24
2.3.2. Okula uyum kavramı	24
2.3.3. Okula uyum ile ilişkili kuramsal temeller	28
2.3.4. Okula uyumun önemi	31
2.3.5. Okula uyumu etkileyen faktörler.....	32
2.4. İlgili Araştırmalar	33

BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM	40
3.1 Araştırmanın Modeli	40
3.2 Çalışma Grubu	41
3.3 Veri Toplama Araçları	42
3.4 Verilerin Analizi	43
3.5 Geçerlilik ve Güvenirlik	43
BÖLÜM IV	45
BULGULAR VE YORUM.....	45
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	45
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	50
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
BÖLÜM V	67
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Sonuç ve Tartışma	67
5.2. Öneriler	75
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	75
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	78
EKLER	99
EK – 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	99
EK – 2. Gönüllü Katılımcı Onam Formu	101
EK – 3. Etik Kurul Kararı	102
EK – 4. Araştırma ve Uygulama İzni	103

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 1: Depremden Etkilenen İllerin Gayrisafi Yurt İçi Hâsıla (GSYH) ve İhracat Değerleri	19
Tablo 2: Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler	41
Tablo 3: Öğrencilerin Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler.....	45
Tablo 4: Deprem Sonrası Öğrencilerin Uyum Süreçleri.....	50
Tablo 5: Artçı Depremlerde Öğrencilerin Davranışları	58
Tablo 6: Öğrencilerin Uyum Sürecini Kolaylaştırmak İçin Yapılan Etkinlikler	60
Tablo 7: Doğal Afetler Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Sorun Yaşanmaması İçin Öğretmenlerin Önerileri	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
Şekil 1: Afetle İlişkili Kavramlar	6
Şekil 2: Afet Türleri	8
Şekil 3: Afet Yönetim Sistemi	14
Şekil 4: Deprem Etkili Olduğu İller	17
Şekil 5: 6 Şubat 2023 Depremine Ait Sismik Tehlike ve Yüzey Kırılma Haritaları.....	18



KISALTMALAR LİSTESİ

ADNKS	:	Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistem
AFAD	:	Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı
Akt.	:	Aktaran
AKUB	:	Arama Kurtarma Birimi
Çev.	:	Çeviren
DAF	:	Doğu Anadolu Fayı
Edt.	:	Editör
GSYİH	:	Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
KAF	:	Kuzey Anadolu Fayı
MEB	:	Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı
MEDAK	:	Medikal Arama ve Kurtarma Derneği
STK	:	Sivil Toplum Kuruluşları
TSSB	:	Travma sonrası stres bozukluğu
UNISDR	:	Birleşmiş Milletler Afet Azaltma Uluslararası Stratejisi Kuruluşlar Arası Sekreteryası
Vb.	:	Ve benzeri
Vd.	:	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim faaliyetleri insanların ortak bilgi üretim faaliyetleri sonucu ortaya çıkan bir süreçtir. Temel amacı bireylere kendi ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak, toplumsal gelişim ve değişime katkı sağlamak olan bu süreçler birçok faktörden etkilenebilmektedir (Bakırcı vd., 2023). Türk tarihinin yaşadığı en büyük deprem felaketlerinden biri olan ve 6 Şubat 2023'te on ili büyük ölçüde etkileyen deprem de eğitim sürecini etkileyen güncel olaylardan birisidir. Doğal ya da insan kaynaklı felaketler toplumda derin izler bırakmaktadır (Arcaya vd., 2020). Bu açıdan afetler tarih boyunca insanlık için çok büyük bir yıkım riski yaratmıştır. Özellikle doğal afetler, süreci ve gelişimi konusundaki belirsizlikler nedeniyle büyük risklere yol açmaktadır. Nitekim doğal afetlerin zararları can kaybı, fiziksel yıkım, insanların yer değiştirmesi ve ekonomik kayıplar olarak ortaya çıkmaktadır (Deryugina, 2022).

Depremlerin yol açtığı yıkımlar insan sağlığının yanı sıra sosyal süreçleri de derinden etkilemektedir (D'Amico, 2016). Ulaştırma, sağlık, eğitim, tarım ve diğer sektörler afetten olumsuz etkilenmektedir (Mavrouli vd., 2023). Özellikle deprem riski taşıyan bölgelerde yaşayanlar, bu sektörlerde yaşanan sorunlar nedeniyle hizmetlere erişimde zorluk yaşamaktadır. Bu zorluklar 6 Şubat 2023 depremlerinden sonra da yaşanmıştır. Bütün sektörler gibi eğitim sektörü de bu depremlerden etkilenmiştir. Çünkü depremden etkilenen illerdeki okulların 24 tanesi yıkılmış, 83 tanesinde ağır hasar tespit edilmiştir. Ayrıca depremlerin etkili olduğu kentlerde 960 öğretmen hayatını kaybetmiştir. Deprem sonrası alınan kararla Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen 10 ilde 1 Mart 2023'e kadar eğitim öğretime ara verildiği bildirilmiştir. Ardından 10 ilde ikinci dönem tüm sınıf ve kademelerde devam şartı aranmadığı belirtilmiştir (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2023). Bu süre zarfında özellikle depremin etkisini hissettirdiği bölgelerde eğitim sisteminin paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler,

okul yöneticileri ve veliler okullardan uzak kalmıştır (Atay vd., 2023). Okulların yeniden başlaması ile birlikte hükümetin aldığı karar doğrultusunda MEB, eğitim çadırları, psikososyal destek çadırları ve prefabrik okullar kurarak eğitime erişimi sağlamıştır (Özer, 2023). Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin okula uyum sağlamasını zorlaştıran benzeri görülmemiş durumlar yaratmıştır. Bu bağlamda çalışma, Kahramanmaraş depremi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecini, uyum programlarının varlığını ve/veya etkililiğini, bu süreçte karşılaşılan engelleri ve bu zorluklarla baş etmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini ve çözümlerini kapsamaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın temel amacı Kahramanmaraş depremi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

- Deprem sonrası okula başlandığında öğrencilerin uyum sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler nelerdir?
- Deprem sonrası okula başlandığında öğrencilerin uyum süreçleri nasıldır?
- Deprem sonrası öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler nelerdir?
- Doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde sorun yaşanmaması için öğretmenlerin önerileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Doğal afetler sonrasında çocuklar, okullarının tahrip olması veya yerinden edilmeleri nedeniyle okul kaybı yaşayabilirler. Bu durum çeşitli araştırmalarla incelenmiştir (Chuang vd., 2018; Nalkıran ve Karamustafaoğlu, 2020; Shidiqi vd., 2022). Okul kaybının öğrenciler üzerindeki etkilerinden birisi de okula uyumdur. Çünkü okul kaybı ile öğrencilerin eğitim yaşamlarındaki rutinler bozulacak ve öğrencilere yeni bir ortama alışma zorunluluğu gerekecektir. Bu da özellikle küçük yaşlardaki çocuklar için güç bir durum olabilir. Sınıf öğretmenleri bu öğrencileri daha iyi tanıyan ve öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunları daha yakından gözlemleyebilen kişilerdir. Ancak doğal afetlerin öğrencilerin okula uyum süreci üzerindeki etkisi hakkında sınıf

öğretmenlerinin görüşlerini ele alan teorik ve görgül araştırmalar sınırlıdır. Spesifik olarak Türk tarihinin yaşadığı en büyük deprem felaketlerinden biri olan ve 6 Şubat 2023'te on ili büyük ölçüde etkileyen Kahramanmaraş depreminin okula uyum süreci üzerindeki etkisi hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışmanın literatüre katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri, öğrencilerin deprem sonrasında karşılaştıkları zorlukları ve ihtiyaçları anlamak için önemlidir. Bu bilgi, okul yönetimi ve diğer paydaşlar için öğrencilere daha iyi destek sağlama konusunda rehberlik edebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin deprem sonrası öğrencilerin okula uyum süreci hakkındaki görüşleri, öğrenci refahını artırmak, eğitim kalitesini iyileştirmek ve okul topluluğunu desteklemek için önemli bir kaynaktır. Bu görüşler, daha etkili destek programları ve stratejileri geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun, araştırmanın konusu ve kapsamına ilişkin verileri elde edebilecek nitelikte olduğu,
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara samimi, içten, tarafsız ve gerçeğe uygun yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili İslahiye ilçesinde MEB'e bağlı ilkokullarda aktif olarak görev yapan 13 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili kuramsal bilgiler verildikten sonra araştırma konusuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Afet Kavramı

Afetler insanlık tarihinin başlangıcından bu yana var olmuştur. Bu toplumda kötü bir duruma ve hayatta büyük aksamalara neden olan bir kavramdır. Afet kavramı Türkçeye ait bir kavram değildir (Ertürkmen, 2006). Afet kelimesi, Orta Fransızca “désastre” kelimesinden ve Eski İtalyanca “disastro” kelimesinden türemiştir. Bu kelime de Antik Yunanca “kötü” anlamına gelen “dis” ve “yıldız” anlamına “aster”, önekinden gelmektedir. Dolayısıyla afet kelimesinin kökü (Yunancada “kötü yıldız”), astrolojik bir felaketin nedeninin gezegenlerin konumuna atfedildiği anlamından gelmektedir (Prasad, 2023). Literatürdeki en zor kavramlardan biri afet tanımına ulaşmaktır. Bu nedenle araştırmacılar farklı afet tanımları yapmıştır. Bu terim kişisel trajediler için de kullanılabilir, çünkü bunlar duygusal ve mali acılara neden olabilir. Afetler ise insan, hayvan ve bitki yaşamında ağır kayıplara, yaralanma ve sakatlıklara, mal ve çevreye zarar veren felaket olaylarıdır. Günümüz akademik dünyasında afetler, uygun olmayan şekilde yönetilen risklerin sonucu olarak görülmektedir. Bu riskler tehlikelerin ve savunmasızlığın ürünüdür. Savunmasızlığın düşük olduğu bölgelerde meydana gelen tehlikeler, yerleşimin olmadığı bölgelerde olduğu gibi afet olarak değerlendirilmez. Afet, bir tehlikenin düşük kapasiteye sahip savunmasız bir topluluğu etkilemesi veya vurması sonucu hasara, kayba ve topluluğun işleyişinin ciddi şekilde bozulmasına neden olduğunda ortaya çıkar (Phillips, 2009).

Afetler, insanlık tarihi boyunca meydana geldiği her yerde çok büyük kayıplara neden olmuştur. Çünkü afetler, insanların yaşamının fiziksel, kültürel ve sosyal olmak üzere her alanında hasara yol açan olaylardır. Bu nedenle toplumun afetlerin üstesinden tek başına gelmesi mümkün değildir (Gündoğdu ve Özçep, 2003). Birleşmiş Milletler Afet Azaltma Uluslararası Stratejisi Kuruluşlar Arası Sekreteryası UNISDR (2004) afet terimini şu şekilde tanımlamaktadır: Bir topluluğun veya bir toplumun işleyişinin ciddi

şekilde bozulması ve bu durumun, insani, maddi, ekonomik veya çevresel kayıplara neden olması, etkilenen topluluğun veya toplumun kendi kaynaklarını kullanarak başa çıkma yeteneğidir. UNISDR'ye (2004) göre bir durumun afet olarak tanımlanabilmesi için iki standardın bulunması gerekir: Hükümetin olağanüstü hal ilan etmesi ve bu felakete müdahaleyi kolaylaştırmak için uluslararası yardım çağrısında bulunması ve uluslararası insani kuruluşlara çağrıda bulunması gerekir. Bunun yanında literatürde bir olayın afet sayılması için gerekli olan koşullar aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Altun, 2018; Ünsal ve Atabey, 2016):

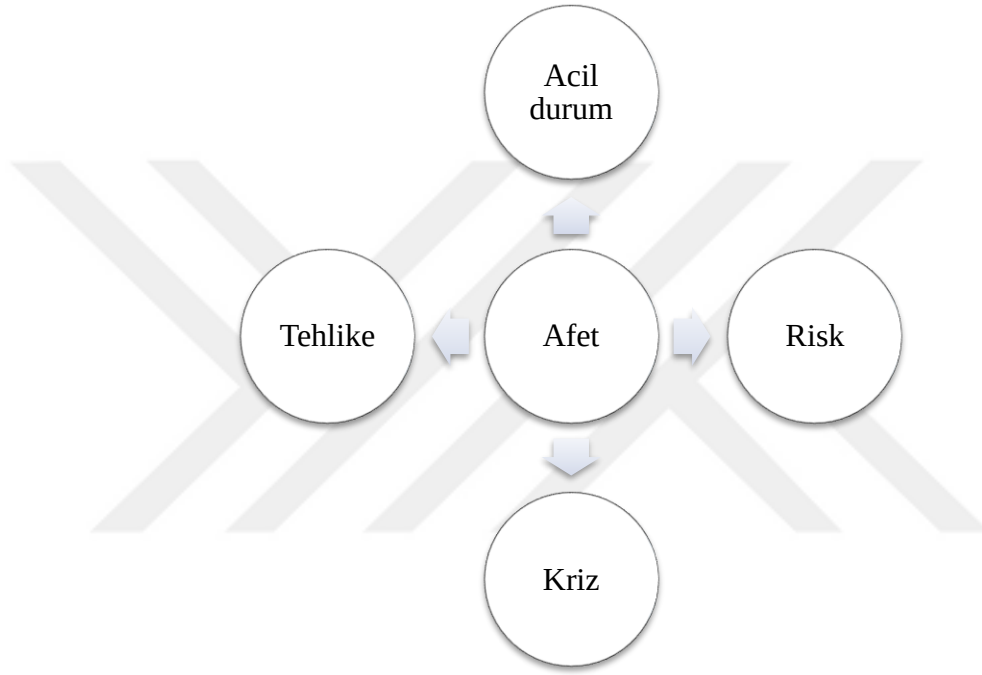
- Afet sonucu insan yaşam alanlarının kullanılamaz hale gelmesi.
- Olağanüstü halin kabul edilmesi.
- Yabancı ülkelerden yardım kabul edilmesi gibi durumlardan en az birinin gerçekleşmesi gerekir.

Afet, genellikle aniden ortaya çıkan, ekolojik bozulma, insan yaşamının kaybı, sağlık ve sağlık hizmetlerinin bozulması gibi her türlü zarara neden olan, etkilenen toplulukların kapasitesini gerekli ölçekte aşabilecek herhangi bir olay olarak tanımlanabilir (Landsman, 2001). Başka bir ifade ile afetler, bir toplumun veya toplulukların, yaşadığı felaketler nedeniyle, gıda ve diğer yaşamsal ihtiyaçlar açısından kaynaklardan yoksun kalmasına neden olabilecek, toplumun veya topluluğun normal işleyişini çoğu zaman varlığını sürdüremeyecek derecede bozabilecek olaylardır (Cyprian ve Okafor Chidinma 2018). Prasad'a (2023) göre afet, bir topluluğun veya toplumun işleyişini ciddi şekilde bozan ve topluluğun veya toplumun kendi kaynaklarını kullanarak başa çıkma yeteneğini aşan insani, maddi, ekonomik veya çevresel kayıplara neden olan ani, vahim bir olaydır. Bu tür bir olayın ciddiyeti ve büyüklüğündeki acil durum nedeniyle, sonuçta ortaya çıkan ölümler, yaralanmalar, hastalıklar ve malların tahrip edilmesi veya hasar görmesi, mevcut rutin prosedürler veya kaynaklarla etkili bir şekilde yönetilemez (Cyprian ve Okafor Chidinma, 2018). Afetler, önemli sayıda insanın savunmasız oldukları ekstrem olaylara maruz kalması sonucu ortaya çıkan, yaralanma ve can kaybıyla sonuçlanan ve sıklıkla mülk ve geçim kaynaklarına zarar veren olaylardır. Genellikle acil durumlara yol açan afetler, dünyanın her yerinde, hem seyrek nüfuslu kırsal hem de yoğun nüfuslu kentsel bölgelerde farklı durumlarda meydana gelir (Collins, 2009). Sonuç olarak afetler genellikle büyük çaplı hasarlara, ekonomik kayıplara, can kayıplarına ve toplumun normal işleyişini olumsuz etkileyen durumlara sebep olabilir.

Bu nedenle, afetlerle başa çıkabilmek, zararları en aza indirebilmek ve toplumun direncini artırmak amacıyla afet yönetimi, acil durum planlaması ve hazırlıklı olma önemli konulardır.

2.2 Afetle İlişkili Kavramlar

Afetle ilişkili birçok kavram bulunmaktadır. Bu kavramlar, afetlerin tanımı, etkileri ve yönetimi konusunda anlamamıza yardımcı olan temel terimlerdir (Şekil 1).



Şekil 1. Afetle İlişkili Kavramlar

Afetle ilişkili kavramlardan birisi olan acil durum, ani tahribata yol açan acil müdahale gerektiren durumlar olarak tanımlanmaktadır. Afet öncesi uyarılar her ne kadar acil durumun göstergesi olsa da, afet sonrası durumlarda da acil duruma yol açmaktadır. İyi bir acil durum yönetimi sorunların kısa sürede çözülmesinde oldukça etkilidir (Yaman ve Çakır, 2020). Acil durum acil müdahale ve acil yardım gerektiren durum ve olaylardır. Bu aynı zamanda bir felaketin meydana gelmesi olarak da ifade edilebilir. Bu durum, olay sırasında ve sonrasında acil önlem ve tedbirlerin alınmasını gerektiren geçici bir durumdur. Acil durum, kuruluşun kendi imkân ve kaynaklarını kullanarak halledebileceği olaylar olarak da tanımlanır (Ergünay vd., 2008). Afetin meydana gelmesinden hemen sonra başlayan, etkilenen nüfusun tüm ihtiyaçlarının zamanında, hızlı ve etkili bir şekilde karşılanmasını amaçlayan yönetim sürecine acil durum yönetimi denir (Özmen vd.,

2015). Acil durumların yönetilmesinde yüksek performans, kapasiteyi hızlı bir şekilde değerlendirme ve uyarılama, kesintiye uğrayan veya yetersiz iletişimlerini yeniden kurma veya geliştirme, alışılmadık derecede esnek karar alma ve müdahale/kurtarma telaşına rağmen acil müdahale kuruluşlarının koordinasyonunu ve güvenini artırma becerisi gerektirir (Kapucu vd., 2010). Bu gereksinimler, nispeten katı planlara, kesin karar protokollerine ve kesintisiz iletişimi varsayan resmi ilişkilere dayanan geleneksel bürokratik sistemlerin üzerine bindirilmiştir. Afeti acil durumdan ayıran şey, olayın içinde yer alan unsurlardır. Afet, doğal olarak yok edici bir olay olarak meydana gelen bir olaydan kaynaklanır. Ancak acil durum, içerdiği unsurlar açısından afetten daha kapsamlı olma eğilimindedir. Karmaşık acil durumlar, farklı türdeki doğal ve insan kaynaklı felaketleri aynı anda içerir. Örneğin, silahlı çatışma gibi insan yapımı bir unsurun yanı sıra doğal bir felaketi de içeren bir acil durum, karmaşık bir acil durum olarak kabul edilir (Kovács ve Spens, 2009).

Bir diğer kavram olan risk kavramı, bir olayın gerçekleşme olasılığı ve olaydan etkilenme olanağıyla ilgili bir kavramdır. Risk, doğal ve insan kaynaklı olağan dışı olaylar olarak tanımlanmaktadır ve olasılık ve belirsizlik kavramlarıyla ilgisi bulunmaktadır (Emhan, 2009). Afet kavramını içerisine alan risk kavramı, bölgede yaşayan insanların kültürel nesneler üzerinde yarattığı olumsuz etkileri içermektedir (Kadioğlu, 2011). Risk, bir olaydan kaynaklanabilecek tüm olumsuz sonuçlardır. Risk kavramının en önemli unsurları zarar ve tehliktir. Bu bağlamda risk, korunamayacak bir zararın yaşanma ihtimalinin yüksek olması olarak da tanımlanabilir (Kalkan ve Deniz, 2013). Risk analizinde, riski tanımlamak, önem derecesini belirlemek, nicilemek ve önceliklendirmek için risk yönetimi gereklidir. Risk yönetimi ortaya çıkabilecek risklerin önceden dikkatli bir biçimde ve ayrıntılarıyla tanımlanıp değerlendirilmesi ve bu riskleri minimize edecek veya tam olarak ortadan kaldıracak önlemlerin alınmasıdır (Christoffersen, 2011).

Kriz de afet ile ilişkili bir diğer kavramdır. Kriz, önemli kararların alınmasını gerektiren, olumsuz sonuçlara yol açabilecek nedenlerden dolayı zamanın kısıtlı ve tehlikenin yüksek olduğu durumlardır (Gülnerman vd., 2013). Mevcut kriz tanımlarına rağmen belirsizlik, belirsizlik ve risk “zor” kararların doğasında olan özelliklerdir (Nutt, 1989). Afet durumlarında krizi tanımlamak için ciddi tehdit (yıkıcı çevresel değişim), yüksek derecede belirsizlik (etki derecesi) ve zaman baskısı (süre) gibi değişkenler

kullanılmaktadır (Kouzmin, 2008). Bir diğerk kavram olan tehlike kavramı bir olayın gerçekleşme olasılığı ve olaydan etkilenme olanağıyla ilgili bir kavramdır. Tehlike, zarar verme potansiyeli yüksek ve kayıplara yol açabilecek olumsuz olgulardır. Bu durum doğall afetler sırasında ortaya çıkar. Tehlike zamanla ortaya çıkabilecek bir durum olsa da aniden de ortaya çıkabilir. Bir tehdidin mevcut olduğu durumlara tehlike denir. Doğall afet riskinin var olabilmesi için her zaman öncelikli bir tehlikenin olması gerekir. Ortaya çıkan tehlikeler karşısında kırılğanlık kavramı da önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2023). Sonuç olarak tehlike, potansiyel olarak zararlı veya riskli durumları ifade eden bir kavramdır. Bir kişi, toplum veya çevre için olumsuz sonuçlara yol açma potansiyeline sahip durumları belirtir, genellikle belirli bir yerde veya belirli bir zamanda gerçekleşebilecek olası zararları tanımlar.

2.2.1 Afet Türleri

Genellikle acil durumlara yol açan afetler, dünyanın her yerinde, hem seyrek nüfuslu kırsal hem de yoğun nüfuslu kentsel bölgelerde, ayrıca doğall ve insan yapımı tehlikeleri içeren durumlarda farklı durumlarda meydana gelir. Afetler genellikle nedenlerine göre doğall veya insan yapımı afetler olarak sınıflandırılır (Şekil 2).



Şekil 2. Afet Türleri

Van Wassenhove (2006) afetleri doğal ve insan kaynaklı afetlerin yanı sıra ani ve yavaş başlayan afetler olarak sınıflandırmıştır. Ani başlayan doğal afetler arasında depremler, kasırgalar ve benzerleri yer alır. Kıtılık, yavaş başlayan doğal afetlere bir örnektir. Terör saldırıları ve darbeler ani başlayan insan yapımı felaketler olarak sınıflandırılırken mülteci krizi yavaş başlayan insan yapımı felaket olarak sınıflandırılır

2.2.1.1 Doğal afetler

Doğal Afetler Dünya tarihi boyunca doğal olarak meydana gelen süreçlerin sonucudur. Bu tür afetle insan kontrolünün ötesindedir. Tehlikeyi oluşturan doğal sürecin ortaya çıkması insan canına veya malına zarar verdiği durumlarda doğal afet meydana gelmiş demektir. Doğal afetlerin öngörülerek kesin şekilde önlenmesi mümkün değildir (Şahin, 2023). Aşağıda doğal afet türleri içerisinde öne çıkanlar özetlenmektedir.

Deprem: Kaya malzemelerinin dünya yüzeyinin altındaki ani hareketinin neden olduğu zayıf ila şiddetli zemin sarsıntısıdır. Depremler tektonik levha sınırından kaynaklanmaktadır. Odak noktası, depremin başladığı yerin içindeki noktadır, bazen merkez üssü olarak adlandırılır ve dünya yüzeyinde, odağın hemen üzerindeki noktaya merkez üssü denir. İki tür deprem vardır: tektonik ve volkanik depremler. Tektonik depremler faylar ve levha sınırları boyunca ani hareketlerle üretilir. Aktif volkanların altında yükselen lav veya magmanın neden olduğu depremlere volkanik depremler denir (Volkanoloji ve Sismoloji Enstitüsü, 2023). Depremler, Dünya'nın kendisinden kaynaklanan en zarar verici olaylar arasındadır. Dünya çapında kentleşme ilerledikçe depremler, karadaki büyük aktif fayların veya açık denizdeki batma bölgelerinin yakınında bulunan kentsel alanlarda can ve mal güvenliği açısından ciddi tehdit oluşturmaktadır (Satriano vd., 2011).

Sel: Seller veya taşkınlar Türkiye'de olduğu gibi tüm dünyada da görülebilen, can ve mal kaybına neden olan, meteorolojik, jeolojik ve klimatolojik etkilere neden olan afet ve acil durumdur (Özcan, 2006). Sel, genellikle aşırı yağış, kar erimesi, şiddetli fırtınalar veya su taşıyan bir akarsuyun taşması gibi nedenlerle meydana gelen büyük ölçekli su taşkınlarına verilen genel bir isimdir. Sel, genellikle suyun hızlı bir şekilde yüzeyde yayılması ve çevresindeki alanları kaplaması ile karakterizedir. Sel antropolojik ve ekolojik yıkımın başlıca kaynaklarından biridir. Sosyo-ekonomik koşulları etkiler, halk sağlığını kötüleştirir, işsizlik yaratır, ekosisteme zarar verir (Parida, 2020). Seller,

depremlerden sonra en çok zarara yol açan doğal afet olarak da bilinir. Seller ekonomik zarara yol açmakta ve sıklıkla meydana gelmektedir. Bu doğal afetin neden olduğu hasar ve kayıpların boyutu, bölgelerin altyapısına veya arazi şekline bağlı olarak değişmektedir. Seller yavaş yavaş veya aniden meydana gelebilir. Önlem alınmadan meydana gelen ani bir sel, neredeyse tüm bölgenin sular altında kalmasına neden olabilir (Kahraman, 2022). Sellerin şiddeti ve süresi her geçen yıl artmakta ve söz konusu ülkenin sosyal ve ekonomik koşulları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Sel felaketinin ciddiyeti dünyada sürekli ve ciddi bir sorunu temsil etmektedir. Bu bağlamda sel kontrolü ve düzenleme politikaları, insan varlığını tehdit eden ekonomik kriz risklerini azaltmak ve ekolojiyi sürdürmek için gereklidir. Çünkü sellerin sıklığı önlenemese de, dikkatli planlama ve etkili eğitim benimsenerek olumsuz etkileri önemli ölçüde azaltılabilir (Manzoor vd., 2022).

Heyelan: Taş veya topraktan oluşan kütlelerin yer çekiminin etkisi altında koparak bir eğime doğru ilerlemesi sonucu oluşan doğal afettir. Doğal nedenlerin yanı sıra başka nedenler de heyelan oluşumuna etki edebilmektedir. Bunun nedeni özellikle nüfus artışı ve göç nedeniyle yamaçlara doğru inşa edilen yapı ve yerleşimlerin gerekli planlarının yapılmamasıdır (Ergünay, 2007). Bu kütle hareketi yalnızca bir toprak tabakasının kaymasına neden olabilirken aynı zamanda tüm bir tepenin aşağı kaymasına da neden olabilir (Öztürk, 2002). Heyelanlar, insanları ve hayvanları (hem canlı hayvan hem de yaban hayatı) öldürmenin yanı sıra, tarım ve orman arazilerinin yanı sıra konut ve endüstriyel tesisleri de yok eder veya bunlara zarar verir ve nehirler ve akarsulardaki su kalitesini olumsuz yönde etkiler. Bunların yanında heyelanlar genel olarak kabul edilenden çok daha büyük sosyoekonomik kayıplara neden olur ve birçok büyük çoklu tehlike felaketinin önemli bir unsurunu temsil ederler (Schuster, 1996). Pek çok ülkede heyelanlardan kaynaklanan ekonomik kayıplar büyüktür ve artan nüfusun baskısı altında kalkınma istikrarsız yamaç alanlarına doğru genişledikçe bu kayıpların daha da artması öngörülmektedir.

Fırtına: Fırtına, atmosferdeki hava hareketlerinin belirli bir bölgede şiddetli bir şekilde artmasıyla ortaya çıkan doğal bir olaydır. Fırtınalar genellikle yüksek rüzgârlar, yağış, gök gürültüsü ve şimşekle birlikte gelir. Fırtınalar, tropikal fırtına, kasırga, tayfun gibi farklı isimler alabilir ve büyüklükleri, şiddetleri ve etkileri çeşitlilik gösterebilir (Johns ve Doswell, 1992). Tropikal kasırgalar gibi iklimsel tehlikeler, çok yönlü tehditler

oluşturmakta, altyapıya fiziksel zarar vermekte, iş kesintilerine neden olmaktadır (Brown vd., 2021). Tropikal kasırgalar, yıkıcı enerjileriyle deniz seviyesindeki yükselişin etkilerini de artırmaktadır; çünkü fırtına dalgalanmaları, plaj morfolojisinde hızlı ve şiddetli değişikliklerle birlikte yaygın kıyı su baskınlarına neden olur (Cuttler vd., 2018). Tropikal bir kasırganın rüzgâr, yağmur ve fırtına dalgalanmalarının belirli bir alan üzerindeki etkisi kısa vadeli olsa da, hem yerel hem de bölgesel ölçeklerdeki ekonomik etkileri çok daha uzun sürer (Grinsted vd., 2019). Örneğin, bu kasırgaların ardından işyerlerinin kapanması haftalar hatta aylar sürebilirken, elektrik şebekesindeki ve yakıt ve gıda gibi kritik tedarik zincirlerindeki kesintiler günler veya haftalarca sürebilir (Ewing vd., 2014). Sonuç olarak fırtınalar, deniz üzerinde veya kara üzerinde oluşabilir ve genellikle belirli bir coğrafi bölgeyi etkiler. Meteoroloji ve hava tahminleri, fırtına olasılıklarını belirleme, halkı uyarma ve olası risklere karşı hazırlık yapma konularında önemlidir. Fırtınalara karşı alınan tedbirler, can ve mal kaybını en aza indirme amacını taşır.

Volkanik patlamalar: Volkanik patlamalar, yer altındaki magma, gaz ve diğer malzemelerin aniden yüzeye çıkmasıyla meydana gelen şiddetli olaylardır. Bu patlamalar genellikle volkanlarla ilişkilidir ve dünyanın çeşitli bölgelerinde, özellikle de plaka sınırlarında ve sıcak noktalarda gerçekleşebilir. Volkanik patlamalar, volkanın içinde biriken basınçlı malzemelerin serbest bırakılmasıyla oluşur (Robock, 2000). Volkanik bir aktivite, lav akışı, piroklastik akış (sıcak gaz ve parçacık karışımı), kül serpintisi ve balistik mermiler (bombalar) ve zehirli gazların emisyonu gibi çok çeşitli fiziksel süreçlerle karakterize edilebilir. Ayrıca deprem, tsunami veya lahar (enkaz akışı) gibi diğer felaketler de volkanik olaylarla ilişkilendirilebilir (Goujon vd., 2021). Auken ve arkadaşlarına göre (2013), volkanik riskin 86 farklı ülkede aktif veya potansiyel olarak aktif bir yanardağın 100 km yakınında yaşayan yaklaşık 800 milyon insanı etkilediği belirtilmektedir. Başka bir çalışmaya göre 1950'den beri her yıl ortalama 31 yanardağ faaliyettedir (Desai vd., 2015) ve herhangi bir zamanda en az 20 yanardağ patlama halindedir (Siebert vd., 2010). Volkanik patlamalar, doğal afetler arasında önemli bir yer tutar. Patlamaların şiddeti ve etkileri, volkanın türüne, patlamanın büyüklüğüne ve çevresel faktörlere bağlı olarak değişebilir. Bilim insanları ve yerel yetkililer, potansiyel volkanik patlamaları izlemek, uyarılar yapmak ve toplulukları güvende tutmak amacıyla çeşitli gözlem ve izleme sistemleri kullanırlar.

Kuraklık: Kuraklık, belirli bir bölgede normalden daha az yağış alınması veya su kaynaklarının azalması nedeniyle ortaya çıkan bir doğal afet durumudur. Kuraklık, genellikle uzun bir süre boyunca devam eden ve su kaynaklarının ciddi şekilde azaldığı, toprakların kuruduğu bir durumu ifade eder. Su talebindeki artış ve yaklaşmakta olan iklim değişikliği nedeniyle, son yıllarda küresel kuraklık senaryolarına daha fazla odaklanıldığı görüldü. Doğal bir tehlike olarak kuraklık, birden fazla klimatolojik ve hidrolojik parametre ile en iyi şekilde karakterize edilebilir (Mishra ve Singh, 2010). Kuraklık bir çevre felaketi olarak kabul edilmekte ve çevrecilerin, ekolojistlerin, hidrologların, meteorologların, jeologların ve tarım bilimcilerinin dikkatini çekmektedir. Kuraklık, hem yüksek hem de düşük yağış alan alanlar gibi hemen hemen tüm iklim bölgelerinde meydana gelir ve çoğunlukla bir mevsim veya bir yıl gibi uzun bir süre boyunca alınan yağış miktarındaki azalmayla ilgilidir (Zargar vd., 2011). Kuraklık, iklim değişikliği, doğal iklim varyasyonları ve insan faaliyetleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Kuraklıkla başa çıkma stratejileri, su tasarrufu, su kaynaklarının etkili kullanımı, su yönetimi politikaları ve iklim tahminleri gibi çeşitli önlemleri içerebilir. Toplumların kuraklıkla mücadelede dayanıklı ve sürdürülebilir çözümler geliştirmesi önemlidir.

2.2.1.2 İnsan kaynaklı afetler

Yangınlar: Yanıcı malzemelerin oksijenle birleşerek ısıнын ve ışığın yüksek enerjili bir şekilde açığa çıkması sonucu meydana gelen bir kimyasal reaksiyondur. Yangınlar, genellikle üç temel unsurun, yani yakıcı malzemenin (örneğin, odun, kâğıt, benzin), oksijenin ve ısıнын bulunduğu bir ortamda ortaya çıkar. Bu üç unsur "yangın üçgeni" olarak adlandırılır. Bu tür olaylar çok kısa sürede yayılan ve büyük hasara yol açan afetlerdir (Yılmaz, 2023). Yangınların yerel ekonomiler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilir. Olumlu etkiler, yangını söndürme ve yangın sonrası yeniden inşa sırasında toplumda oluşturulan ekonomik faaliyetlerden kaynaklanmaktadır. Bunlar, yangın hatları inşa etmek ve diğer savunmaları gerçekleştirmek gibi ormancılık destek çalışmalarını veya yangınla mücadele ekiplerine yiyecek, buz ve geçici barınaklar ve çamaşır makineleri gibi kolaylıkların sağlanmasını içerebilir. Ancak yerel ekonomiler ancak yangın söndürme harcamalarının ve sözleşmelerinin yerel olarak yapılması durumunda olumlu etkiler yaşar. Buna ek olarak, gelecekteki faydalar ancak yangının, iyileştirme ve orman restorasyonu ile ilgili ekonomik kalkınma çabalarını durdurmak

yerine teşvik etmesi durumunda mümkündür. Topluluklar üzerindeki diğer olumsuz ekonomik etkilerin yanı sıra orman yangınları kereste yakabilir, rekreasyon ve turizmi çekici olmaktan çıkarabilir ve tarımsal üretimi etkileyebilir. Yerel topluluklar genellikle dumanın sağlık ve güvenlik üzerindeki etkilerinden de endişe duymaktadır (Diaz, 2012).

Ulaşım kazaları: Karayolu, demiryolu, denizyolu ve havayolu gibi farklı ulaşım türlerinde meydana gelen kazaları ifade eder. Bu kazalar, can kaybı, yaralanma, mal kaybı ve diğer olumsuz etkilere neden olabilir. Ulaşım kazaları, kara, hava, deniz veya demiryolu taşımacılığı sırasında meydana gelen kazaları ifade eder. Bu kazalar, araçlar arasındaki çarpışmalar, devrilmeler, yangınlar, teknik arızalar veya diğer nedenlere dayanabilir. Ulaşım kazaları genellikle ciddi sonuçlara yol açabilir ve can kayıpları, yaralanmalar, maddi hasarlar ve trafik veya taşımacılık ağlarında aksamalara neden olabilir (Loeb vd., 1994).

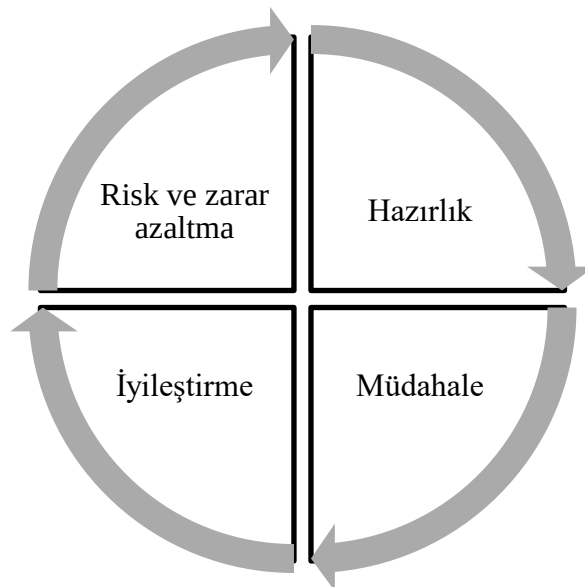
Endüstriyel kazalar: Herhangi bir kuruluşun işletilmesi esnasında, kontrolsüz gelişme olaylar nedeniyle çevre ve/veya insan sağlığı için yangın veya patlama olayı olarak tanımlanmaktadır. Çoğu zaman yangınlar, kimyasalların yayılması ve teknolojik problemler nedeniyle meydana gelen bu kazalar, özellikle endüstriyel binaların yakınında bulunan ormanlara, tarım alanlarına, binalara ve insanlara verilen zararı yoğunlaştırır. Kaza sonucu oluşan kimyasallara maruz kalma çok uzun süre devam ederek ekolojik dengenin bozulmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2023).

Nükleer kazalar: Nükleer ve radyasyon kazası, Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı tarafından insanlar, çevre veya tesis açısından önemli sonuçlara yol açan bir olay olarak tanımlanmaktadır. Örnekler arasında bireyler için ölümcül etkiler, çevreye büyük miktarda radyoaktivite salınımı veya reaktör çekirdeğinin erimesi sayılabilir. Büyük nükleer kaza'nın en önemli örneği, 1986'daki Çernobil Felaketi'nde olduğu gibi, reaktör çekirdeğinin hasar görmesi ve önemli miktarda radyasyonun açığa çıkmasıdır. Nükleer kazaların etkisi pratikte tartışma konusu olmuştur. Aynı zamanda nükleer tesislerle ilgili kamuoyunun endişesinde de önemli bir faktör olmuştur. Kaza riskini azaltmak veya çevreye salınan radyoaktivite miktarını en aza indirmek için bazı teknik önlemler benimsenmiştir (<http://wbmd.gov.in/>). Nükleer kazalara karşı önlemler alınması ve güvenlik standartlarının sıkı bir şekilde uygulanması büyük önem taşır. Nükleer enerji endüstrisinin güvenliği, reaktörlerin geliştirilmiş tasarımları, düzenli bakım, güvenlik denetimleri ve acil durum hazırlıkları gibi bir dizi önlemi içermelidir. Ayrıca, nükleer

atıkların güvenli depolanması ve taşınması da büyük bir öneme sahiptir.

2.2.2 Afet Yönetimi

Büyük ölçekli felaketler, çeşitli kuruluşları bir araya getirir ve bu kuruluşlar tarafından yönetilmesi gereken büyük miktarda heterojen veri üretir. Etkili çözümlerinin eksikliği, mağdurların ihtiyaçlarını takip eden ve felakete müdahale eden bu kuruluşlar arasında koordinasyon eksikliğine ve kaosa yol açabilir. Bu durum gecikmiş veya etkisiz müdahale, taahhüt edilen desteğin potansiyel israfı, yardım dağıtımında dengesizlikler ve şeffaflık eksikliğine yol açabilir. Bu nedenle afetleri yönetmeye yönelik çözümler potansiyel olarak verimliliği ve etkinliği artırabilir (Careem vd., 2006). Medikal Arama ve Kurtarma Derneği'ne [MEDAK] (2024) göre afet yönetimi, afetlerin etkilerini azaltmayı amaçlayan bir süreçtir. Modern afet yönetimi, afet öncesi, sırası ve sonrasındaki tüm süreçleri kapsar. Türkiye sıklıkla doğal afetlere, özellikle de depremlere maruz kalmaktadır. Küresel ısınmayla birlikte heyelan, sel gibi doğal afetler de sıkça ortaya çıkmaktadır. Doğal afetlerden kaynaklanan zararların en aza indirilmesi için en etkin şekilde afet yönetiminin yapılması gerekmektedir (Şahin, 2019). Bu kapsamda, afetlerin önceden önlenmesi, etkilerinin azaltılması, hazırlık, müdahale, iyileştirme ve geri kazanım gibi aşamalar yer alır. Afet yönetimi, toplumun tüm kesimlerini kapsayacak şekilde planlanması, yönlendirilmesi, desteklenmesi, koordine edilmesi ve etkin bir şekilde yönetilmesi gereken bir süreçtir Bu süreç Şekil 3'te gösterilmektedir.



Şekil 3. Afet Yönetim Sistemi (MEDAK, 2024).

Risk ve Zarar Azaltma Aşaması: Bu aşamada, afet tehlikesinin ve riskinin belirlenmesi, mümkünse önlenmesi veya büyük kayıplar doğurmaması için gereken önlemlerin alınması, toplumun afet tehlikesi ve riski konusunda bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve baş edebilme kapasitesinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu aşama, afet öncesi ve sonrasında uygulanan mevzuat ve kurumsal yapılanmanın geliştirilmesi, araştırma-geliştirme politika ve stratejilerinin belirlenmesi ve uygulanması gibi faaliyetleri kapsar.

Hazırlık Aşaması: Bu aşamada, afet tehlikesinin ve riskinin belirlenmesi, mümkünse önlenmesi veya büyük kayıplar doğurmaması için gereken önlemlerin alınması, toplumun afet tehlikesi ve riski konusunda bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve baş edebilme kapasitesinin geliştirilmesi amaçlanır.

Müdahale Aşaması: Bu aşamada, afetin meydana geldiği andan itibaren, afetzedelerin kurtarılması, yaralıların tedavi edilmesi, yangınların söndürülmesi, çevre kirliliğinin önlenmesi, güvenliğin sağlanması, afetin etkilerinin azaltılması ve afet sonrası dönüşüm sürecinin başlatılması amaçlanır.

İyileştirme aşaması: Bu aşama, afetin etkilerinin azaltılması, toplumun normal yaşantısına dönüşünü sağlamak, hasarın onarılması, iyileştirme sürecinin başlatılması ve toplumun dayanıklılığının artırılmasını içerir. Afet sonrası iyileştirme aşaması, kurtarma ve müdahale aşamalarının ardından gelir ve genellikle uzun vadeli bir süreci kapsar.

2.2.3. Kahramanmaraş depremi ve eğitimsel sonuçları

Doğal ya da insan kaynaklı felaketler toplumda derin izler bırakmaktadır. Depremlerin yol açtığı yıkımlar insan sağlığının yanı sıra sosyal süreçleri de derinden etkilemektedir (D'Amico, 2016). Ulaştırma, sağlık, tarım gibi eğitim sektörü de afetten olumsuz etkilenmektedir (Mavrouli vd., 2023). Türk tarihinin yaşadığı en büyük deprem felaketlerinden biri olan ve 6 Şubat 2023'te on ili büyük ölçüde etkileyen deprem de eğitim sürecini etkileyen güncel olaylardan birisidir (Arcaya vd., 2020). Özellikle deprem riski taşıyan bölgelerde yaşayanlar, bu sektörlerde yaşanan sorunlar nedeniyle hizmetlere erişimde zorluk yaşamıştır. Çünkü depremde etkilenen illerdeki okulların 24 tanesi yıkılmış, 83 tanesinde ağır hasar tespit edilmiştir. Ayrıca depremlerin etkili olduğu kentlerde 960 öğretmen hayatını kaybetmiştir. Bu durum Şubat Kahramanmaraş depremi

de diğer sektörlerle birlikte eğitim sektöründe hizmetlere erişimde zorlukların yaşanmasına neden olmuştur. Alınan kararla Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen 10 ilde 1 Mart 2023'e kadar eğitim öğretime ara verildiği bildirilmiştir. Ardından 10 ilde ikinci dönem tüm sınıf ve kademelerde devam şartı aranmadığı belirtilmiştir (MEB, 2023). Bu süre zarfında özellikle depremin etkisini hissettirdiği bölgelerde eğitim sisteminin tüm paydaşları, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve veliler okullardan uzak kalmıştır (Atay vd., 2023). Ancak bir süre sonra eğitim süreci devam etmiştir.

Afetlerden sonra eğitimin hızla yeniden başlamasının önemli bir nedeni çocukların toplumdaki en savunmasız gruplardan biri olmasıdır (Le Brocque vd., 2017). Çocukların psikolojik olumsuzluklardan korunması için eğitimin devamlılığı hayati önem taşımaktadır. Oluşabilecek öğrenme eksikliklerini veya psikolojik zorlukları telafi edecek mekanizmaların hayata geçirilmesine bu koşullar sağlandığı anda başlanmalıdır. Depremden sonra atılan bu adımlar, toplumun bir bütün olarak kendini onarmasına yardımcı olmak için eğitime büyük önem verilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 6 Şubat 2023'te meydana gelen depremin eğitime devam etmesine ve toplumsal hasarın azaltılmasına önemli katkı sağlamıştır. Depremzedelere yardım çalışmaları kapsamında, öğrencilerin esenlik ve eğitimin devamı için MEB tüm birimlerini ve üretim kapasitesini kullanmıştır. Bu amaçla uluslararası kuruluşların geliştirdiği afet sonrası eğitim yönetimi çerçevelerini rehber olarak kullanmıştır (Özer, 2023).

Diğer taraftan çocuklar deprem sonrasında hem fiziksel hem de duygusal açıdan önemli sorunlarla karşılaşabilirler. Bu sorunlar arasında travma sonrası stres bozukluğu, korku, kaygı, üzüntü, çaresizlik, panik, kaygı, şok, kafa karışıklığı ve boşluk hissi yer almaktadır (Houston, 2012). Bu ve benzeri sorunlar karşısında deprem sonrası eğitim, çocukların (öğrencilerin) günlük yaşamlarına dönmelerine ve travma sonrası stresle baş etmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynayabilir (Johnston vd., 2011). Başka bir deyişle eğitim, öğrencilerin rutin günlük yaşamlarına dönmelerine ve duygusal normalleşmelerine büyük ölçüde destek olabilir. Ayrıca afete hazırlık konusunda çocuklar, aileler ve toplum arasında önemli bir bağlantı sağlayabilir (Dufty, 2009; Ronan vd., 2008). Depremin etkileriyle başa çıkmak ve eğitimi sürdürmek için hızlı ve etkili müdahalelerin yapılması önemlidir. Bu, yerel yönetimler, okul yönetimleri, öğretmenler ve toplumun bir araya gelerek koordineli bir şekilde hareket etmelerini gerektirir.

2.2.3.1. Depreme ait genel bilgiler

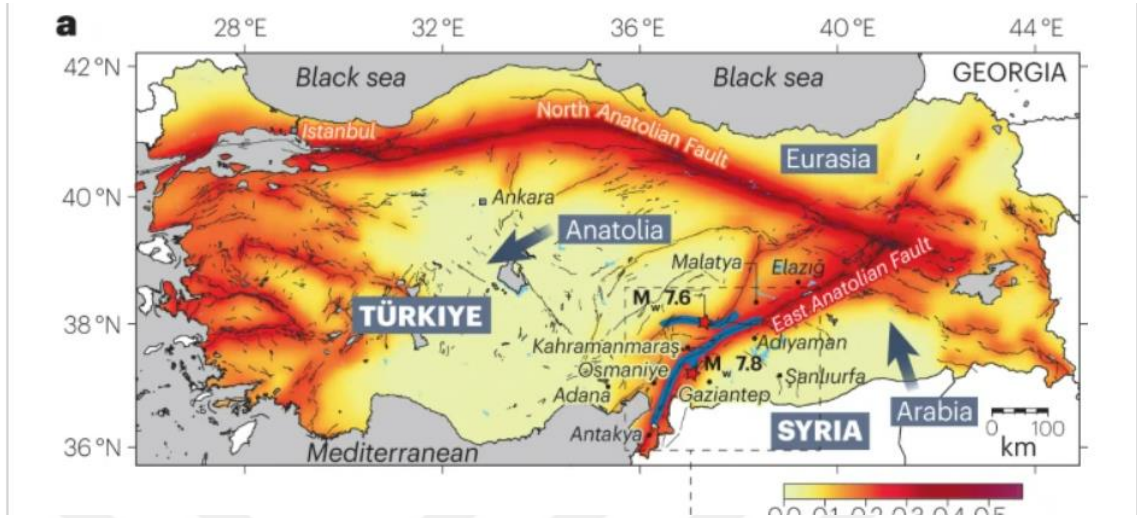
2023 Kahramanmaraş depremleri sismik tehlikesi yüksek olduğu bilinen aktif faylar üzerinde meydana gelmiştir. 6 Şubat 2023'ün erken saatlerinde Türkiye'nin güneydoğusundaki Kahramanmaraş bölgesinde 7,7 büyüklüğünde deprem meydana gelmiştir. Dokuz saat sonra 7,6 büyüklüğünde bir başka deprem daha meydana gelmiştir. Nispeten sığ derinliği (yaklaşık 10 km) olan bu depremler, Türkiye ve Suriye'nin geniş bir bölgesinde şiddetli sarsıntılara neden olmuştur. Toplam ölü sayısı 57.000'i aşan bu olay, yaklaşık 33.000 kişinin ölümüne neden olan 1939'daki 7.8 büyüklüğündeki Erzincan depreminin trajedisini de aşarak modern Türkiye tarihinin en ölümcül olayı haline gelmiştir (Hussain vd., 2023). Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı'na [AFAD] (2023) göre depremler, yaklaşık 14 milyon kişinin yaşadığı Adıyaman, Kilis, Osmaniye, Gaziantep, Malatya, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adana ve Hatay gibi komşu illeri de etkilemiştir (Şekil 4). Yetkililer bu depremi, uluslararası kurtarma çağrısı yapan Türkiye Afet Müdahale Planı kapsamında 4. seviye deprem olarak ilan etmiştir (AFAD, 2023).



Şekil 4. Depremin Etkili Olduğu İller

6 Şubat 2023 depremleri, Doğu Akdeniz'deki önemli bir tektonik yapı olan ve Arap ve Anadolu tektonik plakalarını yaklaşık 600 km'lik bir sınır boyunca ayıran Doğu Anadolu Fayı'nda (DAF) meydana gelmiştir (McKenzie, 1976). DAF, Kuzey Anadolu Fayı (KAF) ile birlikte Anadolu plakasının (Türkiye anakarasının çoğu) Türkiye'nin doğusunda Arap ve Avrasya plakaları arasındaki çarpışmadan yılda yaklaşık 20 mm

batıya doğru kaçmasını sağlamıştır (Şekil 5). Anadolu'nun bu uzun vadeli hareketi, Kuzey ve Doğu Anadolu Fayları boyunca tekrarlanan depremlerle hızlanmaktadır.



Şekil 5. 6 Şubat 2023 Depremine Ait Sismik Tehlike ve Yüzey Kırılma Haritaları

6 Şubat'taki 7,7 büyüklüğündeki depremden kısa bir süre sonra yapılan uydu görüntüleri, saha araştırmaları ve artçı sarsıntıların lokasyonu, depremin DAF'ın Antakya ile Çelikhan arasındaki 300 kilometrelik bölümünü parçaladığını doğrulamıştır. 7,6 büyüklüğündeki ikinci deprem ise kuzeyde Çardak ve Doğanşehir faylarını kapsayan 150 km uzunluğunda ayrı bir fay zonunda meydana gelmiştir. Her iki kırığın uzunluğunun çoğunda şiddetli düzeyde sarsıntı meydana gelmiş ve sarsıntı şiddeti faylardan uzaklaştıkça azalmıştır. Ancak kırılma bölgesinin 10 km uzağında çok güçlü sarsıntılar hissedilmiştir. Her iki fay da Dünya yüzeyinde 8 m'ye kadar yatay yer değiştirmeye neden olarak demiryolları, yollar ve binalar gibi altyapıları etkilemiştir (Hussain vd., 2023). Yürütülen çalışmalar kapsamında 883 bin bağımsız bölümden oluşan 301 bin binanın acil yıkılacak, yıkık veya orta hasarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bölgedeki 11 ildeki toplam yapı stokunun %40'ının çeşitli seviyelerde hasar gördüğünü veya yıkıldığını göstermektedir (Aydınbaş, 2023).

2.2.3.2. Deprem bölgesinin sosyal, demografik ve ekonomik projeksiyonu

6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş'ta meydana gelen depremler, Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan 11 ilde büyük bir yıkıma ve can kaybına neden oldu. Deprem merkez üssü Kahramanmaraş'ın Elbistan ve Pazarcık ilçeleri olmakla birlikte, depremin etkileri Gaziantep, Hatay, Malatya, Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Şanlıurfa, Kilis,

Osmaniye ve Hatay'ın Suriye sınırındaki bölgelerine kadar yayılmıştır (AFAD, 2023). Deprem bölgesinin sosyal, demografik ve ekonomik yapısı, depremin etkilerini ve sonrasındaki toparlanma sürecini önemli ölçüde etkilemiştir. Bölge, çoğunlukla kırsal ve dağlık bir yapıya sahiptir. Nüfusun büyük çoğunluğu kırsal kesimde yaşamaktadır ve geçimini tarım ve hayvancılıktan sağlamaktadır. Bölgede sanayi ve ticaret faaliyetleri de oldukça sınırlıdır. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine (ADNKS) göre depremten etkilenen 11 ilin toplam nüfusu 31 Aralık 2022 itibarıyla 14.013.196'dır. Bölgenin nüfusu, ülkenin demografik büyüklüğünün (85.279.553 kişi) %16,4'üne karşılık gelmektedir. Aynı zamanda bölge nüfusunun %96,7'si (13 milyon 553 bin 283 kişi) bölge ve ilçe merkezlerinde, geri kalanı (bölgenin 7 mega kentinde kırsal alanda yaşayan nüfus hariç 459 bin 913 kişi) il ve köylerde yaşamaktadır (TMMOB, 2023).

Tablo 1

Depremden Etkilenen İllerin Gayrisafi Yurt İçi Hâsıla (GSYH) ve İhracat Değerleri

İl	Toplam GSYH payı (2021)	İhracat payları (2022)	İhracat, Milyar Dolar (2022)
10 İl Toplamı	9,3%	8,72%	19,76
Adana	2,0%	0,04%	0,10
Şanlıurfa	0,8%	0,11%	0,26
Gaziantep	2,0%	4,64%	10,52
Diyarbakır	0,9%	0,13%	0,29
Hatay	1,4%	1,57%	3,56
Kahramanmaraş	0,9%	0,65%	1,46
Malatya	0,5%	0,20%	0,46
Adıyaman	0,3%	0,04%	0,10
Osmaniye	0,4%	0,16%	0,37
Kilis	0,1%	0,04%	0,10

Tablo 1 deprem bölgesindeki illerin Gayri Safi Yurt İçi Hasılasını (GSYİH) ve ihracat değerini göstermektedir. Depremin vurduğu iller Türkiye ekonomisinin onda birini oluşturur. Ayrıca bu deprem inşaat, sanayi, imalat, finans, sigorta, tarım ve daha birçok sektöre zarar vermiştir. Bu şehirlerde binaların, otellerin, fabrikaların, işyerlerinin, otoyolların, havayollarının ve tarım alanlarının zarar gördüğü gözlemlenmiştir (Aydınbaş, 2023). Diğer taraftan deprem bölgesinde 3 milyon 29 bin 422 hane bulunmaktadır ve ortalama hane büyüklüğü 3,5 kişiden oluşmaktadır. Türkiye’de ortalama hane büyüklüğünün 3,2 kişi olduğu dikkate alındığında bölge illerinde hanede yaşayan kişi sayısının Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Depremden

etkilenen bölgede, yükseköğrenim de dâhil olmak üzere tüm eğitim kademelerinde yaklaşık 4,1 milyon öğrenci bulunmaktadır ve Türkiye'deki öğrenci nüfusunun %21,4'ü bölgede eğitim görmektedir. Bölgede eğitim kurumlarının %21'i, öğretmenlerin ise %19,1'i hizmet vermektedir (TMMOB, 2023). Deprem bölgesinin sosyal, demografik ve ekonomik yapısı, depremin etkilerini ve sonrasındaki toparlanma sürecini önemli ölçüde etkilemiştir. Bölgenin kırsal yapısı, deprem sonrasındaki arama kurtarma çalışmalarını zorlaştırmıştır. Bölgenin nüfus çeşitliliği, yardım ve lojistik çalışmaların yürütülmesini zorlaştırmıştır. Bölgenin zayıf ekonomisi, depremin etkilerini daha da ağırlaştırmıştır.

2.2.3.3.Kahramanmaraş depremi sonrası Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları

Kahramanmaraş'ta 6 Şubat 2023'te meydana gelen iki depremin ardından MEB, depremzedelere destek sağlamak ve eğitim hizmetlerinin bir an önce başlaması için derhal harekete geçmiştir. MEB depreme karşı kriz masası kurarak il teşkilatı ile ortaklık kurmuştur. Kısa sürede MEB kurumları başta mesleki eğitim okulları olmak üzere insani yardımın ana sağlayıcıları haline geldi. Eğitim hizmetlerinin hızlı bir şekilde başlaması için gerekli değerlendirmeler ve hazırlıklar ilk günden itibaren yapılmıştır. MEB, sosyal ve insani katkılarıyla eğitim hizmetlerinin ötesine geçerek afet yönetimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olmuştur (Özer, 2023). MEB, depremin ardından 10 ildeki öğrencilerin durum değerlendirmesine başlamıştır. Arama kurtarma çalışmalarına MEB'e bağlı Arama Kurtarma Birimi'nin (AKUB) 4.526 üyesi katılmıştır. AKUB ayrıca çadır kurma, yardım malzemelerinin taşınması ve kurulması, gıda dağıtımı konularında da yardımcı olmuştur. Bu süreç kapsamında AKUB uzmanları 10 ilde 225 ayrı ekibe ayrılarak, bu ekiplerin faaliyetleri MEB yetkilileri tarafından canlı olarak takip edilmiştir. Bölgede MEB'e bağlı kurumlarda hasar tespitine yönelik hızlı bir değerlendirme çalışması başlatılmıştır. MEB'e ait 20 bin 868 binadan sadece 24'ü çökmüş, 83 binada ise ağır hasar oluşmuştur. Risk değerlendirmesinin ardından depremzedelere bir dizi okul, pansiyon, öğretmen evi, akşam sanat okulları, uygulama otelleri ve bölgesel yatılı okullar açılmıştır. Bu binalar sayesinde depremzedelerin barınma ihtiyaçları karşılanmıştır. 450.000'i aşan MEB kurumlarında barınanların sayısı, diğer illere göç ve sağlam konuta dönüş nedeniyle depremin dördüncü haftasında neredeyse 84.000'e düşmüştür (Özer, 2023).

MEB tarafından gerçekleştirilen ön hasar tespit çalışmasında depremden etkilenen 10 il, hem eğitim kurumlarının hem de ilin uğradıkları zararın boyutuna göre üç gruba

ayrılmıştır. Depremın etkisinin en yoğun hissedildiği Hatay, Kahramanmaraş, Adıyaman ve Malatya'da eğitime başlama tarihi 27 Mart'a, Adana, Osmaniye ve Gaziantep'te ise 13 Mart'a ertelenmiştir. Diyarbakır, Şanlıurfa ve Kilis'te ise eğitim hizmetleri hemen başlamıştır. Covid-19 salgını sırasında da benimsenen yaklaşıma benzer şekilde okullarda yüz yüze eğitimin bir an önce hayata geçmesini sağlamak için okul düzeyinde tüm ihtiyaç tespitleri ve durum değerlendirmelerini yapmak MEB'in sorumluluğundadır (Özer ve Suna, 2019; Özer vd., 2022; Özer, 2023). Depremzedelerin bir an önce okula dönmesini sağlamak amacıyla MEB, ilk günden itibaren çalışmalarına başlamıştır. MEB, depremin ilk gününden bu yana oluşturulan yaşam alanlarında öğrencilere eğitim hizmeti sunmak amacıyla "eğitim, destek ve oyun" oluşturmaya başlamıştır. Depremin etkisi yüksek olan 10 ilde "çadır" kurulmuştur. Etkilenen illerde yaklaşık 20.000 öğretmen ve 4.000 psikolojik danışman eğitim vermek için gönüllü olmuştur. Okulların müsait olmaması halinde bu öğretmenlerin ekstra ders ücretleri MEB tarafından karşılanmıştır. Bu çadırlar öğrencilere psikososyal destek sağlıyor ve temel becerilerini destekleyerek "okul rutinini" yeniden oluşturma girişiminde bulunmuştur. 416 adet "psikososyal destek çadırı"nın kurulumu depremden sonraki üçüncü haftada tamamlanmıştır. Bu çadırlarda MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan psikolog ve rehber öğretmenler görev yapmıştır. MEB, 3 Mart itibarıyla 1.476 çadır ve konteynerde eğitim verirken, 350 yeni konteyner okul da yakın zamanda kurulmaya hazırlanmıştır (Özer, 2023). MEB, eğitimine farklı illerde devam etmek isteyen öğrencilerin geçişlerini kolaylaştıracak düzenlemeler yapmıştır. Bu kapsamda depremzedelere okuldan okula geçiş kriterine tabi olmaksızın eğitimlerine diğer illerde devam etme hakkı tanınmıştır. Diğer illerde okumak isteyen öğrencilere sağlanacak önemli bir fayda da özel eğitim kurumlarında tam burslu öğrenci oranının artacak olmasıdır. MEB, özel eğitim kurumlarının yöneticileriyle yaptığı toplantıların ardından, depremin hemen ardından gelen günlerde özel eğitim kurumlarında tam burslu eğitim alan asgari öğrenci oranının yüzde 3'ten yüzde 10'a çıkarılmasına karar vermiştir (Özer, 2023). Deprem sonrası MEB politikaları, öğrencilerin güvenliği, eğitim kalitesi ve toplumun genel refahı üzerinde odaklanmıştır.

2.2.4. Afet ve acil durumlarda eğitimin önemi

Afetler ve acil durumlar tüm dünyada artmaktadır. Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte bilginin edinilmesi ve eylem alanında uygulanması, afetleri önlemenin veya etkilerini azaltmanın tek etkili yolu olarak görülmektedir (Torani vd.,

2019). Öte yandan doğa olayları, meydana geldikleri coğrafyadaki insanları döngüsel olarak etkilemektedir. İnsanlar, deneyim ve eğitim yoluyla edindikleri bilgiler sayesinde doğa olaylarından haberdar olurlar (Shaw vd., 2004). Ancak deprem, volkanik patlama, fırtına, sıcaklık vb. doğa olaylarına ilişkin bilgilerini dikkate almadan, doğa olaylarını ve bunlardan korunma yollarını bilimsel verilere dayandırmadan yaptıkları her hareket, zarar ve kayıpla sonuçlanır. Türkiye yüksek sismik bir bölgede yer aldığından her an deprem kaynaklı afetlerle karşı karşıya kalma olasılığı yüksek bir ülkedir (Değirmenci vd., 2019).

Depremler önlenemez ama afet bilinciyle depremlerin sonuçları en aza indirilebilir. Bireylere yaşam boyu sürecek bir afet eğitimi süreci ile afet bilinci kazandırılabilir. Bireylerin bulundukları coğrafyayı tanımaları, olası afetler karşısında nasıl hareket etmeleri gerektiğini bilmeleri, afet bilincinin oluşması ve bu farkındalığın sürdürülebilir olması için afet eğitimi şarttır. Afet eğitiminin en önemli özelliği bireyi ve dolayısıyla toplumu afetlere karşı bilinçli ve dirençli hale getirebilmesidir. Bu bağlamda afet eğitimi, bireylerin ve toplumun doğa olaylarına karşı bilinçli hareket etmesini sağlayan süreç olarak tanımlanabilir (Arıcı vd., 2023). Afet eğitimi, afete hazırlık kapsamında afet öncesinde, sırasında ve sonrasında ortaya çıkabilecek riskler konusunda bireyleri bilinçlendirmeyi ve afet risklerini mümkün olduğunca en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Afet eğitimi genellikle okullarda verilmekte olup, konusu ve materyali insandır. Öğretmenlerin etkili bir afet eğitimi vermesi, öğrencilerin ise iyi bir afet eğitimi alması güvenli bir öğrenme ortamı ile mümkündür. Bu nedenle afet sonrası eğitimin sürekliliğinin sağlanması esastır. Çünkü afet sonrası eğitim çoğu zaman öğrencilerin ruh sağlığı, başa çıkma ve mutluluğu için psikolojik destek sağlamaktadır (Lai vd., 2019; Masten ve Narayan, 2012). Eğitimin bu işlevi toplumun afet sonrası toparlanmasının bir sembolü haline gelebilir (Pacheco vd., 2022). Ancak önemli bir travma sonrasında hayatta kalmaya ve normale dönmeye önemli katkı sağlayacaktır (Masten ve Obradovic, 2008). Afet ve acil durumlarda eğitimin önemi, toplumların ve bireylerin bu olaylarla başa çıkabilmesi, zararları en aza indirebilmesi ve toplumsal dayanışmayı artırabilmesi açısından oldukça kritiktir. Bu eğitim, devletler, yerel yönetimler, eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşları tarafından sürekli olarak teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

2.2.5. Afetlerin eğitim sonuçlarına etkisi

Afetlerin eğitimsel sonuçları genellikle olumsuz etkiler taşır ve eğitim sistemini ciddi şekilde etkileyebilir. Önceki bulgular afetlerin çocuklar üzerinde güçlü duygusal,

davranışsal ve akademik etkileri olduğu bulunmuştur (Brummet, 2014; Değerliyurt, 2023). Örneğin Díaz Ramos (2022) bir felaketten sonra çiftçi aileleri arasında erkeklerin ortaokula kayıt oranında azalma olduğunu tespit etmiştir. Barreto ve arkadaşları (2018) jeolojik felaketlerin ortaokula katılımı azalttığını, ancak bu etkinin daha öngörülebilir diğer felaketler için güçlü olmadığını bildirmektedir. Brummet (2014) ilkokulda matematik ve okuma testlerindeki akademik performansın Avustralya'daki orman yangınlarına maruz kalma düzeyinden etkilendiğini tespit etmiştir.

Yaşamın erken dönemlerinde yaşanan doğal afetlerin insan sermayesi oluşumu ve yetişkin refahı üzerindeki yansımaları, akademik ve politik açıdan önemli ölçüde ilgi çekmiştir. Bu şoklar çocuklara yönelik insan sermayesine yapılan yatırımı azaltırsa, yoksulluğun nesiller arasında aktarılmasına ve insanların uzun vadede yoksulluk içinde kalmasına neden olabilir (De Vreyer vd., 2015). Başka bir çalışma Engberg ve arkadaşları (2012) 2010 Yushu depreminden etkilenen ergenlerin olaydan beş yıl sonra okula uyumlarının zayıf olduğunu bulmuştur. Bu durum erkeklerde, üçüncü sınıf öğrencilerde ve afet sonrası yeniden inşa faaliyetlerine katılmayanlarda daha belirgindir. Bu sonuçlar, afetlerin genç öğrenciler üzerinde uzun süreli etkilerine ve uzun vadeli ruh sağlığı hizmetlerine olan ihtiyaca işaret etmektedir. Benzer şekilde Gibbs ve arkadaşları (2019) doğal afetlerin özellikle sele maruz kalan çocukların akademik performansını ve bilişsel yeteneklerini olumsuz etkilediğini bulmuştur. COVID-19 salgınının eğitim sonuçları üzerindeki etkisine ilişkin son kanıtlar, 2020 sonbaharında akademik becerilerde, özellikle matematik becerilerinde, salgın öncesine kıyasla daha küçük kazanımlara işaret etmektedir (Segarra-Alméstica vd., 2022). Afetlerin eğitimsel sonuçlarını en aza indirmek ve toparlanma sürecini hızlandırmak için, hızlı ve etkili müdahaleler, acil durum planları, toplumsal dayanışma ve uzun vadeli eğitim politikaları geliştirilmesi önemlidir.

2.3. Okula Uyum

Doğal afetlerin eğitimsel sonuçları öğretmenlerin ve öğrencilerin okula uyum sağlamasını gerektiren benzeri görülmemiş zorluklar yaratmıştır. Bu bağlamda bu bölümde okula uyum kavramı ve okula uyum ile ilişkili kuramsal temeller açıklanmaktadır.

2.3.1. Uyum kavramı

Uyum kavramı, farklı bağlamlarda ele alınabilen geniş bir terimdir. Uyum kavramı, bir organizmanın veya bir sistemin çeşitli koşullara, çevresel değişikliklere veya yeni durumlara uygun bir şekilde tepki gösterme yeteneğini ifade eder. Başka bir ifade ile yeni koşullara, ortamlara veya durumlara yanıt olarak kendini ayarlama, değiştirme veya dengeleme sürecini ifade eder (Kılıççı, 1988). Bu kavram, biyoloji, psikoloji, ekonomi, sosyoloji, çevre bilimi ve diğer birçok disiplinde farklı bağlamlarda kullanılabilir. Uyum kavramı, tanımlanması zor ve zor olmasına rağmen, hem biyoloji hem de psikolojide yaygın olarak kullanılan, birçok özelliği içinde barındıran genelleyici bir kavram olarak kabul edilmektedir (Clinci ve Cazan, 2014).

Uyum, ilk olarak biyolojide tanımlanan, daha sonra psikolojiye aktarılan bir kavramdır (Sarbin, 1940). Biyolojik açıdan uyum, bir türün çevredeki değişikliklere uyum sağlayarak türünü devam ettirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Schemske, 2010). Uyum, belirli bir bağlamda dengenin ve bütünleşmenin sağlanabilmesi için gereken değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılmasını içermektedir. Bunun yanında kişinin kendisi ve çevresi ile iyi ilişkiler kurması ve bunu sürdürmesi yeteneği olarak da tanımlanır (Yavuzer, 1996). Kişinin bulunduğu çevreye özgün olabilmesi, o ortama katılabilmesi, rahatlık gösterebilmesi, o ortamdaki insanlar tarafından saygı duyulabilmesi, sosyal ve duygusal olarak o ortama bağlı olabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirci, 2019).

Uyum, insan davranışının en önemli kapasitelerinden biri olarak kabul edilir ve aynı zamanda insan motivasyonunda ve insan ihtiyaçlarının karşılanmasında da bir faktördür (Alzboon, 2013). Budak'a (2005) göre uyum, dürtü kontrolü, eleştiri ve rehberliği kabul etme isteği, yeni ortamlara uyum sağlama ve yeni şeyler öğrenme yeteneği gibi öz kontrol gerektiren davranışlar bütünüdür. Görüldüğü gibi uyum, bir organizmanın veya bir sistemdeki değişikliklere uygun bir tepki gösterme yeteneği olarak geniş bir perspektife sahiptir. Bu kavram, birçok farklı disiplinde, farklı düzeylerde ve bağlamlarda ele alınabilir.

2.3.2. Okula uyum kavramı

Okula uyum ifadesi, öğrencilerin okul ortamına adaptasyonu ve bu ortamda

başarılı olma sürecini ifade etmektedir. Okula uyum, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik olarak okul yaşantısına başlama ve devam etme sürecini kapsamaktadır. Spencer (1999) okul uyumunu, öğrencinin özellikleri ile öğrenme ortamının beklentileri arasındaki uyumu en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir tür okul kültürleşmesi olarak görmüştür. Başarılı bir uyum ancak öğrencilerin çevreye uygun tepkiler vermesi ve dolayısıyla ondan faydalanması durumunda sağlanabilir (Kaya ve Akgün, 2016). Pulakos ve arkadaşları (2000) uyumu, insanların yeni bir çevrenin gereksinimlerini karşılamak için kendilerini uyarlamak amacıyla kendi davranışlarını aktif olarak değiştirmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlı temel alarak farklı uyarlanabilir performans türlerinin sınıflandırmasını ve okula uyum kavramını oluşturmuşlardır. Buna göre okula uyum, öğrencilerin öğrenme uyumu, stresle başa çıkma ve kişilerarası uyum dahil olmak üzere birbiriyle oldukça ilişkili üç yönünde kendi davranışlarını değiştirme yönünde daha yüksek taleplerde bulunmasını sağlamaktadır.

Önder ve Gülay (2010) tarafından okulun ve sınıfın gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için öğrenmenin yeterli olduğu belirlenen okula uyum, öğrencinin okul ortamının gereklerini yerine getirebilmesi ve olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi olarak tanımlanabilir. Ladd, Birch ve Buhs (1999) okul uyumunu, öğrenciler, sınıf arkadaşları ve öğretmenler arasında sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde olumlu etkileşimleri içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Birch ve Ladd (1997) ise okula uyumu okul başarısı, sosyal etkileşim, ilgi ve rahatlık ile ilişkilendirmiştir. Pulakos ve arkadaşları (2000) tarafından öne sürülen okula uyum taksonomisinde üç önemli gösterge vurgulanmaktadır (Zhang vd., 2018):

Öğrenmeye uyum sağlama: Çoğu öğrenci için amaç, üniversiteye başarılı bir şekilde kaydolmak için gereken bilgi ve becerileri elde etmektir; bu nedenle öğrenme için temel bilgi ve becerileri edinme yeteneği çok önemlidir.

Stres yönetimi: Okula başladıktan sonra öğrenciler artan miktarda baskı ve çeşitli zorluklarla karşılaşacaklardır. Dolayısıyla hayal kırıklıklarını başarılı bir şekilde kontrol edebilen, stresini yönetebilen ve psikolojik rahatsızlıklarını azaltabilen öğrencilerin nispeten kısa sürede yeni ortama uyum sağlamaları kolaylaşabilmektedir.

Kişisel iletişim: Okul öğrencilerin sosyal yaşamlarındaki en önemli faktörlerden biridir. Yeni bir öğrenme ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlama ve yeni sınıf

arkadaşları ve öğretmenlerle iyi geçinme becerisi, öğrencilere yeni bakış açıları sağlayarak fayda sağlayacaktır.

2.3.2.1. Sosyal uyum

İnsanlar doğası gereği sosyal varlıklardır ve yaşamları boyunca birçok farklı sosyal çevrenin bir parçası olurlar. Doğumlarından itibaren başlayan bu sosyal ilişkiler, ilk olarak bakım veren kişiyle başlar ve daha sonra aile üyeleri, kardeşler, akrabalar ve çevredeki diğer insanlar gibi çeşitli gruplarla genişler. Bu genişleme sürecinde bireyler, aile, iş ve okul gibi çeşitli sosyal ortamlarla etkileşim kurarlar ve genel olarak toplumla dengeli bir sosyal etkileşim sağlamaya çalışırlar (Cavell, 1990). Başka bir deyişle, bireyin diğer insanlarla etkileşimde bulunduğu her sosyal alanda, o alana özgü davranış kalıplarını, beklentileri ve uyumu dikkate alması gerekmektedir (Kaynak, 2021). Sosyal uyum, genellikle bireyler veya gruplar arasındaki ilişkilerin dengesi, işbirliği ve uyumluluğu anlamına gelir. Örneğin, sosyal uyum kavramı, toplum içindeki farklı grupların bir arada yaşama, dayanışma ve anlayış içinde olma yeteneği olarak tanımlanabilir (Bolgün, 2022).

Sosyal uyum, APA (2020) tarafından diğerleriyle tatmin edici ilişkiler kurma yeteneği dahil olmak üzere, başkalarıyla uyum içinde yaşama ve çalışma, toplumun taleplerine, kısıtlamalarına ve geleneklerine uyum sağlama olarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, sosyal uyumun kapsamı oldukça geniş olup çeşitli becerileri içermektedir. Bu çalışmada, sosyal uyum kavramı, okula uyumunun bir alt bileşeni olarak ele alınarak, özellikle okulun sosyal ortamına uyum sağlama üzerinde durulmuştur. Okula başlama süreciyle birlikte, çocuklar daha yapılandırılmış bir sosyal çevreyle karşı karşıya gelmektedirler. Başka bir deyişle, okullar yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin geliştiği ortamlardır (Mestre vd., 2006). Öğrencilerden beklenen, okulun sadece akademik gereksinimlerine değil, aynı zamanda sosyal çevreye de uyum sağlamalarıdır (Kaynak, 2021).

Eğitim öğretim dönemi, okulun sosyal önemini artıran bir zaman dilimidir, çünkü bu dönemde bireyin akranlarına olan ilgi ve bağlılığı artar (Steinberg, 1990). Dolayısıyla, okul çevresi, bu dönemdeki öğrenciler için en etkili sosyalleşme alanlarından biri olarak nitelendirilmiştir (Catalano vd., 2004). Serna ve Martínez'in belirttiği gibi (2019), okula sosyal uyum, bir öğrencinin kendini okul ortamında kabul görmüş, saygı duyulan ve

desteklenen biri olarak hissetmesiyle beraber, aynı zamanda diğer öğrencilerin genel olarak kabul edici, saygılı ve destekleyici bir profil sergilemesidir. Okula sosyal uyum, öğrencilerin okuldaki diğer bireylerle kurduğu sosyal ilişkiler ve bu ilişkilerle nasıl başa çıktıkları olarak tanımlanabilir. Bu uyum, özellikle okul geçişlerinde daha da önem kazanır (Ratelle vd., 2017). Richardson (2002), okul geçişlerinde öğrencilerin eski arkadaşlarını kaybettiklerini ve yeni bir sosyal ortama girdiklerini bu yeni ortamda yeni arkadaşlara uyum sağlama çabasının d başladığını belirtir. Richardson'a göre, okulun sosyal ortamına uyum sağlayan öğrenciler, öğretmenler ve diğer öğrencilerle sağlam ilişkiler kurarlar, okula karşı olumlu bir tutum sergilerler ve okul ve sınıf etkinliklerine aktif bir şekilde katılırlar.

2.3.2.2.Akademik uyum

Akademik uyum, üniversite yaşamında önemli bir kavramdır ve genellikle ölçülmektedir. Araştırmalar, akademik uyumun kişisel uyum, sosyal uyum gibi alt boyutları olduğunu göstermektedir (Aslan, 2015). Akademik uyum, bir öğrencinin istek, uygulama, başarı ve akademik ortamla ilgili memnuniyet gibi çeşitli eğitim gereksinimleriyle nasıl başa çıktığını ifade eder (Kaynak, 2021).

Okula uyumun bir parçası olan diğer bir unsur ise akademik uyumdur. Okullar, öğrencilere çeşitli akademik görevler sunarlar, çünkü onlar akademik ortamlardır. Öğrencilerin bu sunulan akademik görevlerdeki performansları, akademik uyumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Ratelle vd., 2017). Feng ve Li (2002) tarafından belirtildiğine göre, akademik uyum, bireylerin yeni akademik ortamlarında dengeyi sağlamak ve bir okulun yeni öğrenme gereksinimlerini karşılamak için kendilerini düzenlemeye çalıştıkları, psikolojik ve davranışsal değişimi içeren bir süreçtir.

İlk çalışmalarda, akademik uyumun tek ölçütünün öğrencinin akademik görevlerdeki performansı olduğu değerlendirilmiştir (Baker ve Syrik, 1984). Ancak, akademik başarı akademik uyum için önemli bir gösterge olmasına rağmen (Lakhan, Jain ve Chande, 2017), akademik uyumun sadece öğrenci başarısıyla sınırlı olmadığı belirtilmektedir (Sánchez vd., 2005). Scott ve Scott'a (2005) göre, akademik uyum, okul memnuniyeti, devam ve devamsızlık, öğretmenlerin algısı, öğretmenlerin takdiri, okulda başarı hissi, akademik motivasyon ve ders ilgisi gibi birbirine sıkı sıkıya bağlı birçok bileşenden oluşur. Anderson ve arkadaşları (2016), akademik uyumun akademik yaşam

tarzı, akademik başarı ve akademik motivasyon gibi üç ayrı boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bu çok yönlü ve aralarında güçlü bağlantılar bulunan akademik uyum kavramı, öğrencilerin okula adaptasyonunu değerlendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Farklı araştırmacıların tanımlarına göre, akademik uyumun okulda başarı için çaba gösterme ve bu çabanın sonucunda başarı elde etme, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurma, sınavlara ve derslere nasıl çalışılacağını/hazırlanacağını öğrenme, öğretmenlerin ders anlatma yöntemlerine adapte olma gibi özelliklerle nitelendirilebileceği söylenebilir.

2.3.3. Okula uyum ile ilişkili kuramsal temeller

Bireyin topluma uyum sürecinde önemli bir role sahip olan faktörlerden biri de okula uyumdur. Özellikle, alışık olmadıkları yeni bir sosyal çevre ile tanıştıkları okul, çocuklar için daha da belirleyicidir. Çünkü okul, çocukların kendi ev dışındaki yeni dünyayla ilk temasını sağlar (Sekar ve Lawrence, 2016) ve sosyal çevre ile uyum sağlama konusunda ilk deneyimlerini sunar (Aydoğdu, 2022). Bu nedenle, okula uyum süreci, birçok bilim insanının araştırma alanına girmiş ve okula uyumun teorik temelini oluşturmuştur.

2.3.3.1.Ekolojik Kuram

Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistem teorisi okula uyumun öneminin anlaşılması için yararlı bir çerçeve sağlamıştır. Açıklandığı gibi, her birey beş çevresel sistemle etkileşim halindedir. Bunlar arasında mikrosistem öğrencilerle en yakın çift yönlü etkileşime sahiptir (Zhang vd., 2018). Öğrenciler için en önemli mikrosistemlerden biri olan okul, onların gelişiminde derin ve muazzam etkiler göstermektedir. Bu nedenle okul ortamıyla başarılı etkileşim ve okula sürekli uyum tüm öğrenciler için çok önemlidir (Huang, 2010).

Urie Bronfenbrenner (1979) tarafından oluşturulan Ekolojik Sistemler Kuramı, çocuğun özellikle sosyo-duygusal gelişimini, çevresel etkileşimlerle açıklamaktadır. Teorik olarak, çocuğun gelişimi, yakın çevresindeki bireyler, nesneler ve sembollerle aktif olarak aşamalı ve karmaşık etkileşim içinde olmasıyla şekillenir. Çevrenin etkili olabilmesi, etkileşimin uzun süreler boyunca düzenli olarak sürdürülmesine bağlıdır (Küçükturan ve Keleş, 2020). Çocuklar büyüdükçe, çevreleriyle etkileşimleri daha karmaşık bir hal alır. Bu karmaşıklık, çocuğun fiziksel ve bilişsel yapılarının

olgunlaşmasıyla birlikte ortaya çıkar. Çevrenin özellikleri, çocuğun gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Bronfenbrenner ve Ceci, 1994).

Bronfenbrenner'a (1979) göre, çevre, çocuğun gelişimini direkt veya endirekt olarak etkileyen mikro, mezo, ekzo ve makro olarak dört sistemden oluşmaktadır (Küçükturan ve Keleş, 2020):

Mikrosistem, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu aile, okul, mahalle veya bakım ortamlarını içerir. Bu düzeyde, ilişkilerin etkisi iki yönlüdür; çocuklar ve ebeveynler birbirlerinin değer ve inançlarını etkilerler.

Mezosistem, bireyin mikrosistem içindeki farklı alanlar arasındaki etkileşimleri ifade eder. Bu bağlamda, mezosistem, çocuğun bireysel mikrosistemlerinin bağımsız olarak işlemediğini, ancak birbirleriyle etkileşim halinde olduklarını ve birbirlerini etkilediklerini gösteren bir sistemdir. Bu etkileşimler, çocuk üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir.

Ekzosistem, çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı daha geniş sosyal sistemdir. Bu sistemdeki yapılar, çocuğun gelişimini mikrosistemdeki bazı yapılarla etkileşim içine girerek etkiler.

Makrosistem, çocuğun doğrudan bulunmadığı en dış katmandır. Belirli bir çerçeve oluşturmayan bu sistem, kültürel değerler, gelenekler ve yasalar tarafından şekillendirilir. Bu nedenle, makrosistemdeki ilkeler, diğer sistemlerle etkileşim içindedir.

Çocuğun gelişimi, sadece yakın çevresiyle değil, aynı zamanda geniş çevre ile etkileşim içindedir. Diğer bir deyişle, gelişim ev ortamının yanı sıra okul, mahalle ve topluluklarla da ilişkilidir. Sosyal çevredeki ilişkiler, hem canlı hem de cansız çevredeki doğrudan veya dolaylı etkileşimlerden oluşmaktadır (Gottlieb ve Gottlieb, 2007).

2.3.3.2.Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramların deneysel olarak sıkı kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıklamadığına dair bir görüşten yola çıkarak geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı, insanların öğrenme sürecini daha iyi anlamaya yönelik bir çaba olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuramı destekleyen bilim insanları, bireylerin öğrenme

süreçlerini açıklamaya yönelik çalışmalar yapmışlardır (Bayrakçı, 2013). Sosyal öğrenme teorisyenleri, insanların düşünme, planlama, algılama ve inanç biçimlerinin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını iddia etmektedirler. Ayrıca, bu teorisyenler, davranışçıların kabul ettiği öğrenme kurallarının ve hayvanlar üzerinde yapılan birçok deneyin insan davranışlarıyla benzerlik göstermesine rağmen, insan davranışlarının ve öğrenmenin daha karmaşık ve çeşitli olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, davranışçı kuramların insan davranışlarını ve öğrenmeyi tam olarak açıklamada eksik ve yetersiz kaldığını vurgulamışlardır (Neill ve Fleming, 2003).

Bandura (1978; 1989), Sosyal Öğrenme Kuramını, öğrenmenin sosyal kaynaklar ve gözlemler aracılığıyla meydana geldiğini öne sürerek geliştirmiştir. Buna göre, insanlar başkalarını izleyerek öğrenir ve daha sonra gözlemlenen eylemi gerçekleştirmeyi, değiştirmeyi veya yok saymayı seçerler. Diğer taraftan, sosyal öğrenme teorisine göre, gözlem yoluyla öğrenme, yalnızca taklit edilen bir davranışın pekiştirilmesiyle sınırlı basit bir durum değildir. Gözlem, bireye bilgi sağlama işlevine de sahiptir. Sosyal öğrenme teorisyenleri, insanların çevrelerindeki kişilerin davranışlarını gözlemlediklerini ve bu gözlemlerden bazı sonuçlar çıkararak kendileri için faydalı olan durumlarda davranışlarını sergilediklerini savunmuşlardır (Bayrakçı, 2013). Model alınan davranışın saklanabilir ve değiştirilebilir olması nedeniyle, gözlenen davranışların bireyin belleğine kodlanması ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanması gerekmektedir. Bu özelliklerden dolayı, gözlem yoluyla öğrenmenin bilişsel yönü de büyük önem taşımaktadır (Erden ve Akman, 1998). Bu nedenle, sosyal öğrenme kuramı, insan davranışlarının, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile şekillendiğini öne sürer (Ergün, 2004).

2.3.3.3.Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramı, John Bowlby tarafından geliştirilen ve çocukların bakıcılarıyla olan ilişkilerinin gelişimlerini nasıl etkilediğini açıklayan bir kuramdır. Kurama göre, çocukların güvenli ve sevgi dolu bir bağlamda yetiştirilmeleri, sosyal ve duygusal gelişimleri için oldukça önemlidir (Bowlby, 2012). Ebeveynler, çocuklarının işaretlerini anlama, ihtiyaçlarını karşılama ve onlarla etkileşim kurma konusunda ne kadar duyarlı davranırlarsa, bebekler de ebeveynlerinin duygusal ve sosyal sinyallerine karşı aynı derecede duyarlı olurlar. Bu karşılıklı ilişki, bebek ile bakıcı arasındaki bağlanmanın temelini oluşturur (Wicks-Nelson ve Israel, 2006). Bebeklerin bağlanma stilleri genellikle

ebeveynlerinin ihtiyaçlarına ne kadar istikrarlı ve duyarlı bir şekilde yanıt verdiklerinden etkilenir (Bennett, 2006). Güvenli bir bağlanma geliştirebilmek için, çocuğun ihtiyaçlarına, zihinsel durumuna ve gerçek benliğine uyum sağlayabilen bir anne figürü gereklidir (İnan, 2015). Bu uyum sürecinde, çocuğun öncülüğüyle, anne çocuğunun başkaları tarafından tanınarak kendisini öğrenme sürecini başlatır. Bu süreçte annenin bebeğin duygularını ve ihtiyaçlarını anlayarak, bu anlayışını çocuğa hissettirici şekilde davranması, yansıtması, diğerk bir ifadeyle bebeği yansıtması önemlidir (Roberts, 2008).

Bağlanma kuramı, okula uyumda önemli bir rol oynar. Güvenli bağlanma yaşayan çocuklar, okul ortamına daha kolay uyum sağlarlar. Bu ocuklar, öğretmenlerine ve diğerk yetişkinlere güvenebileceklerini bilirler ve yeni bir ortamda keşfetmeye ve öğrenmeye daha isteklidirler. Ayrıca, akranlarıyla daha kolay ilişki kurarlar ve sosyal becerilerini daha hızlı geliştirirler. Güvensiz bağlanma yaşayan çocuklar ise okula uyum sağlamakta daha fazla zorluk yaşayabilirler. Bu ocuklar, yeni bir ortamda kaygı ve korku duyabilirler ve yetişkinlerle ve akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanabilirler. Ayrıca, ayrılma kaygısı yaşayabilirler ve okula gitmeyi reddedebilirler (Amai, 2020).

2.3.4. Okula uyumun önemi

Okula uyum çocukların okul algısı, okulu tercih etme veya kaçınma gibi tutumları, yalnızlık gibi duygusal deneyimler, öğrenme sürecine katılım düzeyi ve akademik başarılarıyla ilişkili olması açısından önemlidir (Ladd, 1996). Okula uyum sağlayan çocuklar, etkinliklere katılımcı ve aktif bir tutum sergilerken dikkatli ve bağımsız çalışabilirler. Bu ocukların ayrıca okul başarıları daha yüksektir ve yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle güvene dayalı ve yakın ilişkiler kurarlar (Bart vd., 2007).

Çocukların okula uyum sürecine ilk kez tanıklık ettikleri yer, eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar, çocukların akran ilişkileri açısından da büyük önem taşır (Gülay, 2010). Bu dönemdeki akran ilişkileri, sonraki yıllarda görülen davranış sorunları, yalnızlık, akademik başarı ve okula uyumla ilişkilendirilmiştir (Birch ve Ladd, 1998). Okula uyum sağlayan çocuklar genellikle daha gelişmiş sosyal etkileşim becerilerine sahiptirler, bu becerileri sıkça kullanır ve akranları tarafından sevilen ve kabul edilen bireyler olarak görülürler (Gülay, 2011).

Sylvester'e (2007) göre çocuklar, okula uyum süreci içinde sosyal beceriler

geliştirir ve sağlıklı akran ilişkileri kurarlar, böylelikle sosyal yeterlilik seviyelerini artırırlar. Schwartz ve diğerleri (2001) tarafından ifade edildiği üzere, okul öncesi dönem çocukları arasında okula uyum sürecinde başarısız olanlar, sosyal davranışlar açısından olumsuzluklar yaşarken, uyumu başarıyla tamamlayan çocuklar bu tür olumsuzluklarla karşılaşmamaktadırlar. Okula uyum sağlamada başarılı olan çocuklar genellikle daha gelişmiş sosyal becerilere sahip olup sosyal etkileşimlerde daha başarılıdırlar. Ayrıca, akranları tarafından kabul görmekte ve sevilmeaktedirler. Olumlu akran ilişkileri, grup içindeki aidiyet duygusunu güçlendirir. Bu nedenle, başarılı bir okul uyumu için akran kabulü temel bir öneme sahiptir. Ancak, farklı yönleriyle (saldırganlık, şiddet, dışlanma gibi), akran ilişkileri çocukların okula uyum düzeylerini olumsuz etkileyebilir (Estell vd., 2008). Bu bulgular da göstermektedir ki okula uyum, çocuğun eğitim hayatının en önemli aşamalarından biridir.

2.3.5. Okula uyumu etkileyen faktörler

Okula uyum süreci, çocuk ve çevresi başta olmak üzere birçok etkenden etkilenir. Okula uyum, sürekli bir değişim ve adaptasyon sürecidir. Öğrencinin okula başlamasıyla birlikte uyum çabaları başlasa da, belirli bir süre sonra uyumun tamamlandığını ve bu noktadan sonra uyumun sabit bir şekilde devam edeceğini söylemek zordur. Çünkü okul ortamları, sürekli değişen ve evrilen canlı bir yapıdır (Özdemir vd., 2010). Ortaöğretime geçiş ve ergenlik dönemine özgü zorluklarla birlikte, öğrenciler için okula uyum sağlamak meydan okuyucu olabilir. Ancak, bu süreçte aile, öğretmen ve akranlar gibi koruyucu faktörlerle birlikte öğrencinin kendi yetenekleri de okula uyumu etkileyebilir (Barber ve Olsen, 2004). Örneğin okulla ilgili olarak bir öğretmenin ayrılması, derslerin farklı öğretmenler tarafından verilmesi, okul yönetiminin değişmesi ve sınıf arkadaşlarının ve yapılan sınıf değişiklikleri gibi durumlar yaşanabilir. Ayrıca, öğrencinin okul dışındaki yaşantıları da okula uyum düzeylerini etkileyebilir. Örneğin, sevilen birinin kaybı, yakın ilişkilerde yaşanan zorluklar veya aile içi sorunlar gibi faktörler de okula uyumu olumsuz etkileyebilir (Erath ve Flanagan, 2004).

Ailenin yanı sıra, öğretmenler de öğrencilerin okula uyumunda önemli bir rol oynarlar. Connell ve Wellborn'un (1991) çalışmasına göre, öğretmenler öğrencilerin özgürlüğünü teşvik ederek, okula aktif katılımlarını destekleyerek ve öğrenmelerini teşvik ederek öğrencilerin entelektüel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlarlar. Öğretmenlerin bu desteği, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine, kendi kararlarını

vermelerine, kendi davranışlarını düzenlemelerine ve olumlu sosyal ilişkiler kurmalarına yardımcı olarak okula uyumlarını güçlendirir (Deci ve Ryan, 1991). Ailenin ve öğretmenlerin yanı sıra, öğrencinin kişisel nitelikleri de dikkate alındığında, duyuşsal yeteneklerin, öğrencilerin okula sosyal ve akademik uyumlarına çeşitli yollarla katkı sağlayabileceği gözlemlenmektedir (Lopes ve Salovey, 2004). İlk olarak, okul içindeki akademik görevlere yoğunlaşma, dürtüsel davranışları kontrol etme, stres yönetimi, içsel motivasyon gibi özelliklerin geliştirilmesi gerekmektedir (Csikszentmihalyi ve Larson, 1984). Diğer yandan, okula sosyal uyum olarak adlandırılan ve akranlarla sağlıklı ilişkiler kurmayı içeren ikinci faktör, duyuşsal becerilerin kullanımını gerektirir. Duyuşlar, insanların düşüncelerini ve niyetlerini anlamak için bilgi aktararak sosyal etkileşimlerde önemli bir rol oynar (Keltner ve Haidt, 2001). Duyguları düzenleme, olumlu sosyal etkileşimlerin beklentilerini artırabilir, etkili iletişim stratejilerini kullanmayı kolaylaştırabilir ve etkili sosyal davranış için gerekli birçok beceriyi koordine edebilir (Mestre vd., 2006). Üçüncüsü, okula sosyal uyum ve akademik başarı arasında karşılıklı bir ilişki bulunmakta ve öğrencilerin okul çalışmalarına katılımı, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurma motivasyonlarını artırmaktadır (Hawkins vd., 1999).

2.4. İlgili Araştırmalar

Okula uyum ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda okula uyumu etkileyen faktörler, okula uyumu kolaylaştırma yolları ve okula uyumda yaşanan sorunlara çözüm öneriler gibi konularda bilgiler elde edilmiştir. Bunun yanı sıra deprem gibi doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum süreçlerini inceleyen ulusal ve uluslararası araştırmalar da ilgili araştırmaların konusunu oluşturmuştur.

Başaran ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, okula yeni başlayan çocukların okula uyum sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın verileri, Muğla merkez ilçesindeki okullarda görev yapan 18 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi adı verilen bir nitel veri analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma, okul öncesi dönemde okula uyum uygulamalarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu sürecin etkinliğini artırmak için, okula uyum

uygulamalarının tüm paydaşların katılımıyla planlanması, uygun bir zamanda uygulanması ve ardından izleme değerlendirmesi çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Johnson ve Ronan (2014) tarafından yapılan bir çalışma, 2011 Christchurch depremi sonrasında Yeni Zelanda'da yer değiştiren öğrencilerin okullara uyum süreçlerini ve öğretmenlerin bu süreçteki sınıf içi tepkilerini incelemektedir. Çalışma, yerinden edilen çocuklara duygusal destek sağlama, gayri resmi sınıf tartışmaları, müfredat yanıtları, afet söylentilerinin ele alınması ve akranlar aracılığıyla bilgi arama gibi sınıf içi tepkileri ele almaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin afet sonrası çocukların iyileşme sürecinde kritik bir rol oynadığını ve sınıf ortamında sağlanan duygusal desteğin, çocukların travma sonrası başa çıkma stratejilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, yerinden edilen öğrencilerin yeni okullarda karşılaştıkları zorlukların ve bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı sorunların altını çizen çalışma, afet sonrası eğitim ortamlarında psikososyal desteğin önemini vurgulamaktadır.

Yoleri ve Tanış (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ise ilkokul birinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin okula uyumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırmanın katılımcıları, 2013-2014 öğretim yılında Uşak il merkezinde ilkokul birinci sınıfa devam eden 286 öğrencidir. Veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, öğrencilerin okula uyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplarda t-testi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilerin değerlendirilmesi için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi ve çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel işlemler çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okula uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla birlikte, araştırma sonuçları, okula 7 yaşında başlayanların uyum düzeyinin 5 yaşında başlayanlara göre ve ilköğretim öncesinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin uyum düzeylerinin almayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Kaya ve Akgün'ün (2016) çalışması okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeyi ile mizaç, özsaygı, cinsiyet, yaş, okula devam durumu ve kardeş sahibi olma gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, verilerin toplanmasında

Okul Uyumlu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği, Cassidy Kukla Görüşme Formu ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Bulgulara göre, okula uyum ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyet, yaş ve okula devam süresi değişkenlerinde anlamlı farklılıklar belirlenirken, kardeş sahibi olma durumu ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile özsaygı düzeyleri arasında belirlenen ilişkide, ritmiklik alt boyutu ile okula uyum ölçeğinin kendi kendini yönetme alt boyutu arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Genel özsaygı düzeyi puanları ile okula uyum ölçeğinin kendi kendini yönetme alt boyutu puanları arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile özsaygı düzeyinin, çocukların okula uyum düzeylerini açıklama oranı %3 olarak belirlenmiştir.

Fletcher ve Nicholas (2016) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışma Yeni Zelanda'daki ilköğretim müdürlerinin, Christchurch depremleri sırasında ve sonrasında yaşadıkları deneyimlere ve okula uyumu sağlamak için verdikleri tepkilere odaklanmaktadır. Müdürlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma, okul liderlik ekiplerinin, değişen bağlamlara hızla uyum sağlayarak okul topluluğuyla iletişim kurmak için kullandıkları dijital teknoloji türlerini belirlemiştir. Müdürler, ahlaki cesaret sergileyerek öğrencilerin öğrenme koşullarını iyileştirmek için aktif rol almışlardır. Ayrıca, okullarında travma sonrası etkiler gösteren öğrenci ve öğretmenlere destek vermiş ve daha geniş toplumda çeşitli liderlik rolleri üstlenmiştir.

Nakanishia ve Black (2016) tarafından yapılan çalışmada, 2011 Büyük Doğu Japonya Depremi ve Tsunamisinin ardından Ishinomaki şehrindeki çocukların okula gidiş gelişlerinde yaşanan uzun vadeli sorunlar incelenmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada 73 öğrenci ile görüşülmüş, kısa ve uzun vadeli dönemlerde yaşanan kritik sorunları belirlenmiş ayrıca bu sorunların çözümüne yönelik politika önerileri sunulmuştur. Deprem ve tsunaminin hemen ardından yapılan müdahaleler, öğrencilerin yerleşim yerlerinin ve okullarının geçici olarak taşınmasıyla birlikte karmaşık ulaşım sorunlarına yol açmıştır. Özellikle okulların yıkılması veya hasar görmesi, geçici yerleşim alanlarının okullardan uzak olması ve ulaşım hizmetlerinin yetersiz kalması gibi faktörler, öğrencilerin güvenli bir şekilde okula ulaşmalarını zorlaştırmıştır.

Mooney ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, 2010-2012 yılları arasında Yeni Zelanda'nın Canterbury bölgesinde meydana gelen depremlerden sonra çocukların felaket sonrası başa çıkma stratejilerini ve uyum süreçlerini incelemektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, çeşitli yaş gruplarından 38 çocuk, 31 ebeveyn ve beş okuldan 11 öğretmen ve okul müdürleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmış ve çocukların başa çıkma stratejileri ve kaynakları belirlenmiştir. Görüşmeler ilk depremin ardından yirmi ay sonra, devam eden artçı sarsıntılar sırasında yapılmış; altı çocuk ile on altı ay sonra tekrar görüşülmüştür. Araştırma, çocukların duygusal düzenleme, olumlu yeniden çerçeveleme ve problem çözme gibi çeşitli stratejileri esnek ve uygun bir şekilde kullandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, çocukların afetler karşısında gösterdikleri uyum sağlama yeteneklerinin önemini vurgulamakta ve gelecekteki müdahaleler için önemli bilgiler sunmaktadır.

Karabulut ve Bekler (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkilerini incelenmektedir. Bu çalışma, afetlerin çocuklar ve gençler üzerindeki psikolojik, fiziksel ve sosyal etkilerine odaklanmaktadır. Çalışma, doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkilerini ele alırken, bu grubun en hassas ve savunmasız bireyler olduğuna dikkat çekmektedir. Çalışmada, afetlerin çocuklarda travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik sorunlara yol açabileceği, ancak bu etkilerin sadece psikolojik düzeyle sınırlı kalmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca, afetlerin çocukların eğitim hayatını kesintiye uğrattığı ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bu çalışma, doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkilerini anlamak ve gelecekte yapılacak araştırmalara zemin hazırlamak amacıyla önemli veriler sunmaktadır.

Liu ve arkadaşları (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, 2010 yılında Çin'in Yushu kentinde meydana gelen yıkıcı depremden beş yıl sonra ergenlerin travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) belirtileri ve okul uyumları incelenmiştir. Araştırma, Tibetli öğrenciler üzerinde yapılmış ve sonuçlara göre öğrencilerin %30,7'sinin okul uyumunun zayıf olduğu, %19,5'inin ise muhtemel TSSB belirtileri gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada kız öğrencilerin, üst sınıf öğrencilerinin ve afet sonrası yeniden yapılanma çalışmalarına katılanların okul uyumlarının daha iyi olduğunu, buna karşılık enkaz altında kalanların ve yakınlarını kaybedenlerin ise uyum sorunları yaşadığını göstermiştir.

Ayrıca, yakınlarını kaybeden öğrencilerin TSSB belirtileri gösterme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, Yushu depremi sonrası ergenlerdeki travmatik etkilerin uzun süreli ve ciddi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ergenlerin zihinsel sağlıklarını yeniden yapılandırmalarına yardımcı olmak için sürdürülebilir uzun vadeli ruh sağlığı hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Basnet (2020) tarafından 2015 Nepal depremi sonrasında eğitimin etkilenmesi üzerine yapılan bir araştırmada, doğal afetler karşısında fiziksel altyapının direncinin, güvenlik önlemlerinin ve hazırlıkların önemi vurgulanmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, deprem öncesi ve sonrasında eğitim alanında çalışan öğrenci, öğretmen ve yerel STK personeli gibi aktörlerle yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda araştırma esnasında da müfredat ve ders kitaplarının içerik analizleri ile saha ziyaretleri de yapılmıştır. Araştırma sonuçları, 2015 depremi sonrasında acil durum çantalarının hazırlanmasının çocuklar ve ailelerinin temel ihtiyaçlarını karşılamada önemli olduğunu, okullarda gerçekleştirilen simülasyon faaliyetlerinin ise öğrencileri gelecekteki afetlere hazırlamada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler için geliştirilen 5 saatlik mesleki gelişim danışmanlık programı gibi birçok girişim, öğrenci ve öğretmenlerin travmalarını azaltmada yardımcı olmuştur. Müfredata eklenen okul afet risk azaltma eğitimi ve çeşitli dillerde yayımlanan depremle ilgili bilgi içeren ders kitapları da eğitim sürecine dahil edilmiştir.

Özel ve Ersoy (2023) tarafından gerçekleştirilen yakın tarihli bir çalışmanın temel amacı, depremde etkilenen çocukların okula uyum sürecine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırma, fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılarak düzenlenmiştir ve Antalya ili Serik ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında görev yapan, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerinden etkilenmiş 20 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmış ve verilerin analizi için betimsel içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin uyum aşamasında yaşadıkları zorluklar, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki zorluklar, öğrencilerin bu süreçte karşılaştıkları güçlükler, öğretmenlerin deprem konusundaki bilgi düzeyleri ve sınıflarında bu bilgileri kullanma durumları, depremde velilerin bu süreçteki rolü, depremde çocukların uyumunun oryantasyon sürecindeki uyumdan farkları ve öğretmenlerin bu uyum sürecine

ilişkin kendi deneyim ve tecrübeleri gibi temalar altında açıklanmıştır.

Raccanello ve arkadaşları (2023) yaptıkları bir araştırmada, çocukların deprem gibi doğal afetlere karşı duygusal ve davranışsal hazırlığını artırmayı amaçlayan eğitim programlarının etkilerini incelemiştir. Araştırma, 548 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiş ve çocukların deprem bilgisi, güvenlik davranışları, duygusal farkındalık ve başa çıkma stratejileri konusundaki bilgi ve bilişsel farkındalıklarını artırmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucu, eğitim programına katılan çocukların depremle ilgili bilgi ve bilişsel farkındalıklarında önemli ölçüde artış olduğunu göstermiştir. Bu araştırma, çocukların duygusal dayanıklılığını ve afetlere hazırlığını artırmayı hedefleyen programların, onların okula uyum süreçlerinde ve genel psikolojik sağlığında kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Bayar ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan bir araştırmada, deprem afeti sonrasında okullarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm yolları incelenmektedir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilen bu araştırma olgu bilim desenine göre düzenlenmiştir. Araştırma, 12 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanmaktadır ve betimsel analiz tekniği kullanılarak elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Katılımcılar, deprem sonrası okullarda istenmeyen davranışlarda artış, sınıf mevcudunun artması, akademik başarı kaybı, psikolojik davranış bozuklukları, duygusal yıpranmışlık ve ekonomik sorunlar gibi çeşitli problemler yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu sorunların üstesinden gelinmesi için öğrencilere yönelik disiplin politikalarının uygulanması, sınıf mevcutlarının düşürülmesi, ek dersler verilmesi, sürekli psikolojik destek sağlanması ve okullar ile ailelerin ekonomik olarak desteklenmesi gibi çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Araştırmanın sonuçları, deprem gibi büyük yıkımlara neden olan felaketlerin, eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunların çözümünde sadece devletin değil, toplumun tüm üyelerinin birlikte hareket etmesi gerektiğini ve alınan önlemlerin süreklilik arz etmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bozgedik ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan başka bir araştırma ise, 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen çocuklu aile bireylerinin normal hayata uyum süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların nasıl üstesinden geldiklerini incelemektedir. Araştırma fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılarak düzenlenmiştir ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak tamamlanmıştır. Araştırma, deprem yaşamış aile bireyiyle yürütülmüş olup, veri toplama

süreci Konya'nın merkez ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada fiziksel ihtiyaçlar, psikolojik durum, deprem sonrası destek ihtiyacı, ekonomik durum, aile ve akraba ilişkileri, eğitim ve beklentiler gibi dokuz farklı tema belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, depremin neden olduğu fiziksel, psikolojik, maddi ve sosyo-kültürel zorluklara rağmen, aile ve akraba ilişkilerinin birleştirici etkisinin farkında olunduğunu ve bu ilişkilerin normal yaşama uyum sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Çocukların eğitimi konusunda bazı zorluklar yaşanmasına rağmen, eğitimlerine devam edebildikleri ve bu süreçte toplumsal dayanışmanın, bireylerin güven hissini artırdığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, depremlerin olumsuz etkilerinin üstesinden gelmede aile dayanışmasının ve sosyal desteğin önemini vurgulamaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde, okula uyum sürecinin çeşitli faktörlerden etkilendiği ve başarılı bir uyum için öğrencilere sağlanan desteğin kritik öneme sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, aile desteği, öğretmenlerin rolü ve uygun eğitim programları, bu süreci kolaylaştıran başlıca unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Hem yurt içinde hem de yurtdışında yapılan çalışmalar, okula uyumu etkileyen faktörleri, uyumu kolaylaştırma yollarını ve yaşanan sorunlara çözüm önerilerini ele almıştır. Ayrıca, deprem gibi doğal afetler sonrası okula uyumu inceleyen araştırmaların, doğal afetlerin okula uyum sürecine olumsuz etkilerini belirgin bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir. Afet sonrası sağlanan psikososyal destek ve öğretmenlerin duygusal desteği, öğrencilerin travma sonrası başa çıkma stratejilerini güçlendirmekte ve okula uyum süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgular, afetler sonrası eğitim ortamlarında sağlanan desteğin önemini vurgulamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları ve bunların uygulanması, verilerin analizi ve yorumlanması ile geçerlilik ve güvenirlik üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

Kahramanmaraş depremi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kapsamındadır. Nitel araştırma, insanları kendi kriter ve değerlerinden anlamak ve gerçekliği onlar yaşadıkça deneyimlemekle ilgilidir (Taylor vd., 2015). Dolayısıyla bu tür araştırmalar için nitel bir yaklaşım, çocukların ve öğretmenlerin Kahramanmaraş depremi sonrası okula uyum tutumlarını inceleyerek sorunun özüne ulaşmayı sağlayacaktır. Öğretmenlerin okula uyum konusundaki kişisel deneyimleri, öğrencilerin uyum süreçlerinin yansıtılmasına ve karşılaştıkları en zor engellerin gözlemlenmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yanıtları, öğrencilerin uyum sürecine ilişkin genel bir bakış sunacaktır.

Durum çalışması ise araştırmacının bir durum, olay, eylem, süreç ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma modelidir (Creswell, 2018). Bu yaklaşımda araştırmacı, katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamalarını ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir (Akturan ve Esen, 2008). Durum çalışması, katılımcıların deneyimlerini detaylı bir şekilde anlamayı amaçlar (Moran, 2002). Depremin etkileri gibi derin ve karmaşık bir konuda, öğretmenlerin deneyimlerini ve bakış açılarını anlamak için bu yaklaşım önemlidir. Öte yandan durum çalışması, katılımcıların kendi deneyimlerini ifade etmelerine ve bu deneyimlerin öznel boyutunu vurgulamalarına odaklanır (Moran, 2002). Depremin ardından öğrencilerin okula uyum süreci, bireylerin duygusal, sosyal ve akademik deneyimlerinin karmaşıklığını içerir. Durum çalışması, bu öznel deneyimleri incelemek için uygun bir yöntem olduğundan bu çalışmada durum çalışması modeli tercih edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türünde katılımcılar, araştırma sorusuna dayalı olarak önceden seçilmiş kriterlere göre seçilir veya aranır. Böylece bireyler belirli bir olguyu öğrenmek ve anlamak için bilinçli olarak seçilirler (Marshall, 1996). Katılımcılar, araştırma sorusuna dayalı olarak önceden seçilmiş kriterlere göre seçilmiştir. Bu kriterler şunlardır:

- Depremi etkili olduğu bölgelerden birisinde görev yapmak
- Görev yaptığı okulun deprem nedeniyle kullanılamaması

Bu kriterler, araştırmanın amacına uygun bir çalışma grubunun oluşturulmasını sağlamıştır. Depremden etkilenen bölgelerden birisinde görev yapmak, katılımcıların depremi doğrudan deneyimlemiş olmalarını garantilemiştir. Görev yaptığı okulun deprem nedeniyle kullanılamaması ise katılımcıların depremin mesleki yaşamlarını doğrudan etkilediğini göstermiştir. Bu çalışmada seçilen çalışma grubu, depremin öğretmenler üzerindeki etkisini incelemek için önemli bir fırsat sunmaktadır. Katılımcılar, depremi doğrudan deneyimlemiş ve bu deneyimin mesleki yaşamlarını nasıl etkilediğini görmüşlerdir. Bu durum, araştırmanın bulgularının daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ili İslahiye ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 13 sınıf öğretmeni tarafından oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Yaş	Eğitim Derecesi
Ö1	Erkek	21 ve üzeri	40-49	Lisans
Ö2	Kadın	11-15 Yıl	31-39	Lisans
Ö3	Kadın	11-15 Yıl	31-39	Lisans
Ö4	Kadın	16-20 Yıl	40-49	Lisans
Ö5	Kadın	11-15 Yıl	31-39	Lisans
Ö6	Kadın	6-10 Yıl	40-49	Lisans
Ö7	Erkek	16-20 Yıl	31-39	Lisans
Ö8	Erkek	6-10 Yıl	31-39	Lisans
Ö9	Kadın	21 ve üzeri	50 ve üzeri	Lisans

Tablo 2'nin devamı

Ö10	Erkek	11-15 Yıl	31-39	Lisans
Ö11	Erkek	11-15 Yıl	31-39	Lisans
Ö12	Kadın	11-15 Yıl	31-39	Lisans
Ö13	Erkek	21 ve üzeri	40-49	Lisans

Tablo 2, araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgileri içermektedir. Katılımcılar "Ö" ile başlayan numaralandırılmış kodlarla temsil edilmektedir. Her katılımcının cinsiyeti, kıdem yılı, yaş aralığı ve eğitim derecesi belirtilmiştir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Toplamda 13 katılımcının 8'i kadın ve 5'i erkektir. Kıdem yılı açısından incelendiğinde, katılımcıların çoğunun 11-20 yıl arası tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Bu kategorideki katılımcı sayısı 8'dir. Ardından, 6-10 yıl kıdemli olan 2 katılımcı bulunmaktadır. Kıdem yılı açısından 21 ve üzeri yıl deneyime sahip olan 3 katılımcı bulunmaktadır. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların çoğunun 31-49 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu aralıktaki katılımcı sayısı 11'dir. 50 ve üzeri yaş grubundaki katılımcı sayısı ise 1'dir. Eğitim derecesine göre bakıldığında, tüm katılımcıların lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır (Ek-1). Yarı yapılandırılmış görüşme, soruların tam metninin ve sırasının önceden belirlendiği görüşmedir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sırayla sorulur. Sorular tamamen açık uçlu bir formatta ifade edilmiştir (Patton, 2015). Bir görüşme kılavuzunun kullanımına dayalı olarak belirli bir sırayla ele alınması gereken soru ve konuların yazılı bir listesidir (Bernard, 2013). Görüşme formunun hazırlanması sırasında öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmış bu alanda daha önce yapılan çalışmalarda yer alan açık uçlu sorular incelenerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından çalışmanın asıl amacından hareketle, incelenen durumu kapsamı beklenen taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak görüşme formu, nitel araştırma metodolojisine hâkim uzman incelemesine sunulmuştur. Görüşme formları uzman görüşleri doğrultusunda 9 sorudan 8 soruya düşürülerek bazı sorular sonda soruya dönüştürülmüş ve ek sorular eklenmiştir. Hazırlanan görüşme formundaki soruların kolay anlaşılır, yönlendirici olmaması ve birbirini kesen nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın veri

toplama aşamasına geçilmeden önce gerekli izinler alınmıştır. Bu bağlamda öncelikle etik izin alınmış (Ek-3) sonrasında da Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler (Ek-4) alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra görüşmelere geçilmiştir. Görüşmeler yüz yüze görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcının onayı ile başlamış ve her görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmesi öngörülmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni alınarak (Ek-2) ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından yazılı doküman haline getirilmiştir.

3.4 Verilerin Analizi

Yazılı doküman haline getirilen dokümanlar detaylı bir bakış açısıyla okunmuş içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi, sosyal bir sorunun çözümünde önemli olan kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarabilir. İçerik analizinin temeli, toplanan verilerin ortak temalar altında toplanması, düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada yazılı materyallerin tamamı elektronik ortamda yazılı metne dönüştürülmüştür. Metin üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenlerin cevapları araştırma soruları çerçevesinde belirlenen temalara göre sınıflandırılmıştır. Kodlar temalardan oluşturulmuştur.

3.5 Geçerlilik ve Güvenirlik

Kahramanmaraş depremi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kapsamındadır. Durum çalışmalarının güvenilirliklerini artırmak için bulgular altı farklı kaynaktan toplanabilmektedir (Yin, 2003). Bunlar:

1. Dokümanlar (Mektuplar, çalışma raporları vb),
2. Arşiv kayıtları (haritalar, planlar vb),
3. Mülakatlar,
4. Doğrudan gözlem,
5. Katılımcı gözlem,
6. Fiziksel etkinlikler (sanatsal çalışmalar, bilgisayar çıktıları vb)

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen veriler kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu, uygulamadan önce uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, soruların açıklığı ve uygunluğu yeniden gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların verdikleri yanıtlar tekrar edilerek doğrulanmış ve yanlış anlaşılan kısımlar hemen düzeltilmiştir. Geçerlik düzeyinin yüksek olması amacıyla bazı öğretmen görüşleri doğrudan alıntı olarak aktarılmıştır.

Dış geçerliği sağlamak için ise; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıca çalışmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiş ve çalışmanın amacına katkı sağlayacak uygun bireylerden oluşmaktadır.

Araştırmada katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgiler verilerek araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için doğrudan alıntılar yapılarak katılımcıların ifadelerine yer verilmiş, böylece okuyucuların karşılaştırma yapmalarına olanak sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için araştırma bulguları araştırmacı ve alanında uzman bir akademisyen tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formül kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmacının ve uzmanın değerlendirmeleri arasındaki uyumun .83 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer .70'ın üzerinde olduğu için arzu edilen güvenirliliğin sağlanmış olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmanın dış güvenilirliğini artırmak amacıyla, veriler sonuç kısmında uygun şekilde tartışılmış ve sonuç ile bulgular bölümlerinin tutarlılığı sağlanmıştır. Ayrıca, araştırma sırasında toplanan ham veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve ses kayıtları saklanmış, bu sayede teyit incelemesi yapılabilmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar alt problemlerin sırası dikkate alınarak verilmiştir. Her bir alt probleme ait bulgular ve yorumları, ayrı alt başlıklarda aşağıdaki gibi verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında öğrencilerin uyum sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar hakkında görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden hareketle oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler

Tema	Alt tema	Kod	f
Öğrencilerin uyum sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler	Öğretim süreci sorunları	Okul Binası ve Altyapı Sorunları	5
		Materyal Yetersizliği	4
		Adaptasyon sorunu	3
		Hazırbulunuşluk	2
		Sorun olmadı	1
	Öğrencilerle iletişim sorunları	İletişim kuramama	6
		Velilerle ilgili sorunlar	6
		Okulun hazırlıkları	3

Öğretmenlerin aktardığı bilgiler ışığında, depremden sonraki öğretim sürecinde birçok sorunla karşılaşıldığı açıkça görülmektedir. Bu sorunların başında okul binası ve altyapı sorunları, materyal yetersizliği, motivasyon eksikliği, hazırbulunuşluk sorunları gelmektedir. Depremden sonraki eğitim öğretim sürecinde okul binası ve altyapı ile ilgili önemli problemler yaşanmıştır. Bu tür zorluklar depremde kaynaklı bina hasarları, prefabrik okullara geçişin getirdiği zorluklardır. Depremin etkisiyle birçok okul binası yıkılmış veya zarar görmüş, bu da eğitim ortamlarının kaybına neden olmuştur. Bunun sonucunda, öğrenciler prefabrik konteynerlerde veya geçici yapılar içinde eğitim almaya başlamıştır. Bu yeni ortamlar, öğrencilerin derslere adapte olma sürecini olumsuz

etkilemiştir. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Eskiden bir binanın içindesin ama bir anda konteyner prefabrik bir okulun içindesin. Acaba ısınacak mı, ısınmayacak mı? Çocuklar zorlanacak mı, zorlamayacak mı? İlk defa sonuçta eğitim verdiğimiz bir ortam. Öyle olunca okul olarak biraz sene başında bende de kaygılar oluştu.” (Ö2)

“Okul yıkılacak dendi. Daha sonra bu prefabrik okulu temin ettiler. Buranın hazırlanma süreci iki üç hafta onu beklemek zorundaydık.” (Ö4)

“Okulumuz yıkılmıştı ve konteyner okul tahsis edildi. Bundan dolayı okulun fiziki yapısındaki eksiklikler çok fazlaydı.” (Ö12)

Öte yandan prefabrik okulların kurulmasıyla birlikte, yetersiz derslik sayısı ve sınıfların kalabalık olması gibi fiziksel yetersizlikler yaşanmıştır. Ayrıca, teknolojik altyapı eksikliği, materyal sıkıntıları ve okul binasının eksiklikleri gibi sorunlar da mevcuttur. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretim sürecinde sorun yaşadık. Biz iki sınıfı birleştirdiğimizden, ben diğer sınıftaki çocukların huylarını bilmediğim için o anlamda da ben sorun yaşadım. Bir okulu üç okul birlikte kullandığımız için çok zorlandık. Bir de çocuklarda devam etme sorunu vardı.” (Ö3)

“Hem okul değişikliğinin olması hem de yeni okulun bina yapısındaki değişiklik ve okulların birleştirilmesinde çocuklar hep alışmadık arkadaş ortamları ve farklı öğretmenlerle karşılaştılar.” (Ö8)

“Okulumuz yıkılmıştı burada 3 okul birlikte eğitim-öğretim yapmaya çalışıyorduk. Öyle olunca sınıflarımız çok kalabalık oluyordu bu da çocukların derse adapte olmalarını zorlaştırıyordu.” (Ö10)

Genel olarak, yıkıcı bir doğal afetin ardından okul binaları ve altyapısında yaşanan sorunlar, eğitim sürecini olumsuz etkilemiş ve öğrencilerin akademik başarılarını etkilemiştir. Bu durumun üstesinden gelmek için, hem fiziksel hem de psikolojik destek ve kaynakların sağlanması gerekmektedir.

Depremden sonra eğitim öğretim sürecinde yaşanan en önemli sorunlardan biri

materyal eksikliği sorunudur. Konteyner okulların fiziksel yapısının, geleneksel okullara kıyasla eksiklikler içerdiği ve bu eksikliklerin öğrencilerin eğitimine etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu sorunun birçok farklı boyutu ve etkisi bulunmaktadır. Birçok öğretmen, okulun yıkılması veya prefabrik bir okula taşınması nedeniyle materyal eksikliği yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin, fotokopi çekebilecekleri bir yerin olmaması, sinevizyon gibi teknolojik araçların eksikliği gibi durumlar materyal sorunlarına örnek olarak verilebilir:

“Bizim sorunlarımız vardı. Bir de teknolojik olarak çok iyi değildik. Ondan sonra materyal eksiklerimiz vardı. Bir okulu üç okul birlikte kullandığımız için çok zorlandık.” (Ö3)

“Mesela benim okulumda sinevizyon vesaire vardı ancak burada yoktu. Onun eksikliğini yaşadık. Teknolojik olarak eksiklikler yaşadık. Materyal sıkıntılarımız çok fazlaydı. Mesela çocuklara etkinlik için boyama çıkaracağız fotokopi çekebileceğimiz bir yer yoktu.” (Ö5)

“Çoğu öğrenciler materyallerini depremde kaybettiler. Bunlarla ilgili geçici bir sıkıntımız oldu.” (Ö13)

Genel olarak, öğretmenlerin materyal sorunları, eğitim materyallerinin eksikliği, teknolojik altyapı eksikliği ve deprem sonrası yaşanan kayıpların telafisi gibi konuları içermektedir. Bu sorunlar, öğrencilerin eğitimine etkili bir şekilde müdahale etmeyi zorlaştırmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin deprem sonrası yaşadığı korku ve endişe, sınıf içinde derslere odaklanmalarını ve derslere adapte olmalarını zorlaştırmıştır. Özellikle gece korkularının artması gibi durumlar, öğrencilerin derslerdeki performanslarını olumsuz etkilemiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmaktadır:

“Öğrenciler derse adapte olamadı. Adapte olamadığı için biraz öğrencileri toparlama konusunda sıkıntı çektik. Özellikle Mart ayında Mart ayı okulu bitene kadar baya sıkıntılar çektik. Ama zamanla alıştılar yani.” (Ö1)

“Bazı öğrencilerimizde yer değiştirdiler. Evleri yıkıldığı için evi okula uzaklaşan öğrencilerimiz oldu. Bunların biraz uzun süre hem okula yürüyerek gidip geldikleri için uyumda da sıkıntılar oldu. Öğretim sürecinde genel olarak öğrencilerimizin birçoğunda

ilgisizlik oldu.” (Ö11)

Birçok öğrencinin deprem sonrasında içine kapanık bir tavır sergilediği ve korku yaşadığı belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve derse adapte olmalarını zorlaştırmıştır çünkü içlerindeki endişe ve korku onların dikkatlerini dağıtmıştır. Bu konudaki örnek katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğrenciler derse adapte olamadı. Adapte olamadığı için biraz öğrencileri toparlama konusunda sıkıntı çektik.” (Ö1)

“Eğitimle alakalı böyle eskiye dönük bayağı böyle zorlandık. Yani o dönemde okula devam etmişler ama yine de belli bir şey kesintiye uğramıştı. Hem eskiye dönük bilgileri noktasında hem hazır bulunuşlukları biraz daha düşmüştü.” (Ö5)

“Bunların biraz uzun süre hem okula yürüyerek gidip geldikleri için uyumda da sıkıntılar oldu. Öğretim sürecinde genel olarak öğrencilerimizin birçoğunda ilgisizlik oldu.” (Ö11)

“Öyle olunca sınıflarımız çok kalabalık oluyordu bu da çocukların derse adapte olmalarını zorlaştırıyordu.” (Ö13)

Öğrencilerin yaşadıkları iletişim kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin deprem sonrası yaşadığı travma ve stres nedeniyle içine kapanık bir tutum sergilediği ve iletişimde zorluk çektiği belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içinde etkileşime girmekte zorlanmalarına ve derse adapte olmalarını engellemiştir. Öğrencilerle yaşanan iletişim sorunlarına vurgu yapılan katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Öğrenciler böyle içine kapanık, korkak, pek konuşmak istemeyen bir tavır sergilediler. Yani çocuklar etrafa farklı bakıyorlardı, konuşmak istemiyorlardı.” (Ö1)

“Bir öğrencim abisini kaybetti. O biraz daha sene başına başladığında pozitif, neşeli bir çocuktü ancak depremden sonra haliyle bir mahsunluk vardı.” (Ö2)

Bazı öğrenciler içine kapanmıştı kendilerini açmakta zorlanıyordu. Özellikle bir yakınını kaybeden öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanıyorduk. (Ö10)

Velilerle ilgili sorunlar kategorisine bakıldığında öğrencilerde ve dolayısıyla

velilerde deprem sonrası korku ve endişe oldukça belirgindir. Deprem korkusu, sınıf içinde derslere odaklanmayı zorlaştırabilirken, velilerin çocuklarının güvende olduğundan emin olma isteği onların çocukları okula getirmekte çekinceli davranmalarına neden olmuştur. Öte yandan depremin etkilediği bölgelerde toplu taşıma veya özel araç kullanımı gibi ulaşım imkânlarında kısıtlamalar olmuştur. Bu da velilerin çocuklarını okula gönderme konusunda güçlük yaşamasına neden olmuştur. Bu durum aşağıdaki katılımcı görüşleri ile ortaya konulmaktadır.

“Velilerin çocukları okula getirme konusunda problemimiz oldu. Onun için getir götür olayı çok zor oluyordu. Servis bulmada falan çok zorlanmışlardı.” (Ö2)

“Okullar yıkıldığı için yer sıkıntımız oldu. Yani çocukların gelmemeleri, devam etmemeleri çok fazlaydı. Önceliklerinin hayatları olması yani can güvenliğinin öncelikte olması gibi durumlar yüzünden eğitim veliler tarafından ikinci plana atıldı.” (Ö6)

“Velilerle sorun yaşandı. Kişisel sorunlar değil. Yalnız çok uzakta olan konteyner kentlerde yaşayan çocuklar okullara ulaşım konusunda büyük sıkıntılar yaşadılar. Aracı olan getirebildi olmayan getiremedi.” (Ö8)

“Velilerimiz de temkinli ve kaygılıydı bunun da öğrencilere yansımaları oluyordu. Velilere güven vermeye çalıştık. Devamsızlık çok fazlaydı. Bir gün gelen üç gün gelmiyordu. Dağınaktık, eksiktik ama uğraşıyorduk.” (Ö9)

Son olarak katılımcılar görev yaptıkları okulların öğrencilerin deprem sonrası okula uyum konusunda hazır olmadıklarını ve bu konuda yetersiz kaldıklarını vurgulamıştır. Öğretmenler yaşanan depremin yıkıcı etkilerinin çok olmasının bu durumun temel nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum aşağıdaki katılımcı görüşleri ile ortaya konulmaktadır.

“Depremden sonraki dönemde okullarda rehber öğretmenler görevlendirilmişti ancak öğrenci sayısı sınırlaması olmaksızın bu sene başında da bu bölgede okullarda rehber öğretmen görevlendirilmesini çok isterdim. Bu konuda yetersizlik gördüm.” (Ö2)

“Bunda Milli Eğitim'in de yapabileceği bir şey yoktu çünkü okullarımız yıkılmıştı. Yani daha da hazır olana kadar okullar açılmayabilirdi bence o süreçte.” (Ö3)

“Okulumuzun ufak tefek problemleri vardı ama aşmaya çalıştık. O zorluklar içerisinde

pek bir hazırlık falan beklemiyorduk zaten. O da yani imkânsıza yakındı. Çünkü deprem 10 ilde büyük bir alanı kapsıyordu.” (Ö7)

Yukarıdaki bulgular, depremin eğitim sistemine ve öğrencilere olan etkilerini açıkça göstermektedir. Deprem sonrası eğitim sürecinde yaşanan sorunlar çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı fiziksel zorluklar, geçici okul yapılarındaki eksiklikler ve kalabalık sınıflar gibi faktörler eğitimi olumsuz etkilemiştir. Materyal eksikliği ve teknolojik altyapı yetersizliği de öğretimin verimini azaltmıştır. Ayrıca, depremin psikolojik etkileri öğrencilerin derslere odaklanmalarını zorlaştırmıştır. Velilerin çocuklarını okula gönderme konusundaki endişeleri de eğitim sürecini olumsuz etkilemiştir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında deprem sonrası okula başladığında öğrencilerin uyum süreçleri hakkında öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden hareketle oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

Deprem Sonrası Öğrencilerin Uyum Süreçleri

Tema	Alt tema	Kod	f
Deprem sonrası öğrencilerin uyum süreçleri	Psikolojik Sorunlar	Korku ve endişe	20
		Duygusal değişimler ve şiddet eğilimi	15
		Dışlanma ve yalnızlık	3
		İçe kapanma ve ağlama	3
		Motivasyon eksikliği	3
		Duygusal hassasiyet	2
	Akademik Sorunlar	İsteksizlik ve öğrenme güçlükleri	10
		Devamsızlık ve geç kalma	8
		Dikkat ve odaklanma sorunları	8
	Davranışsal Sorunlar	Saldırganlık ve disiplinsiz davranışlar	5
		Kurallara uymama ve kontrolsüz davranışlar	5
		Sosyal iletişimde zorluklar	5
		Sakinleşme	2

Deprem sonrası okula başlandığında öğrencilerin uyum süreçleri hakkındaki öğretmen görüşleri “Psikolojik Sorunlar”, “Akademik Sorunlar” ve “Davranışsal Sorunlar” olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Psikolojik sorunlar alt teması incelendiğinde öğretmenlerin deprem sonrası öğrencilerde en sık gözlemledikleri sorunun kaygı ve endişe olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerle ilgili kapsamlı bir rehberlik ve destek sağladığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda analize dayanarak, öğrencilerin yaşadığı en temel sorunun deprem sonrası korku ve endişe olduğu söylenebilir. Birçok öğrenci, deprem sonrası korku, heyecan, gece korkusu gibi duygusal zorluklar yaşamıştır. Bu duygusal etkiler, öğrencilerin sınıf içinde derslere odaklanmalarını zorlaştırmış, motivasyonlarını düşürmüş ve uyum sürecini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle, deprem sonrası korku ve endişenin öğrencilerin yaşadığı en temel sorun olduğu görülmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır:

“Deprem sonrası okula başlama süreci, öğrencinin davranışlarına biraz olumsuz yansıdı öğrencilere, olumsuz yansıdığı için öğrenciler okula başladıklarında baya bir olumsuzluk vardı. Korku ve heyecan ondan sonra sınıfta duramama gibi davranışlar sergilediler. Onu zamanla aşmayı planladık, aştık.” (Ö1)

“Korku, endişe olaylara temkinli yaklaşma vardı çocuklarda. Biz mesela bu anlamda çocuklara sesimizi çok yükseltmiyorduk. Hani depremden dolayı korkmuş olduklarını düşündüğümüz için arkadaşlarını kaybedenler vardı. O yüzden çok tepkili bir ortam yapmıyorduk. Onların korkmayacağı bir ortam yaratmaya çalışıyorduk.” (Ö3)

“Öncelikle bir korku vardı çocuklarda zaten bilindik. Hepimizin yaşamış olduğu korku. Çocuklar bizden daha şiddetli yaşadıkları için korku çok fazla vardı. Bu korkuyu bazıları içine bastırıyor, bazıları da karşıya yansıtıyor. Bunu da yaparken şiddete meyilli çocuklar çok vardı.” (Ö6)

“Korkak, ürkek, “deprem olacak mı? sallandı öğretmenim” gibi konuşmalar çok oldu. Tetikte bekleyen öğrencilerle dolu bir sınıfta unutturmaya çalıştık. Okula düzenli devam eden öğrenciler bunu daha çabuk atlattı. Yakınını kaybeden öğrenciler daha duygusaldı. Dokunsan ağlayacak modunda olan öğrencilerim vardı.” (Ö9)

Öğretmenlerin sıkça gözlemlediği bir diğer psikolojik sorun, öğrencilerdeki

duygusal değişimler ve şiddet eğilimidir. Öğretmenler, öğrencilerde duygusal değişimlerin gözleendiğini, bazılarının duygusal olarak hassas olduğunu ve şiddet eğilimi gösterenlerin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre deprem gibi travmatik olaylar, öğrencilerde duygusal dalgalanmalara neden olabilir. Bazı öğrenciler duygusal olarak hassaslaşabilirken, diğerkleri şiddet eğilimi gösterebilir. Bu durum, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının karşılanması ve uygun destek sağlanması gerektiğini vurgular. Bu durum öğretmenlerin aşağıdaki görüşleri ile açığa çıkmaktadır:

“Genelde böyle çılgın, ondan sonra yerinde duramama, böyle saldırgan davranışlar sergiliyorlardı.” (Ö1)

“Saldırılanlar da vardı. Özellikle erkek çocuklarda çok duygusallaşıp ufacak bir şeye ağlayanlar da vardı. ... Yani kaybettikleri arkadaşlarını düşünüp ağlamalar veya işte o an ile ilgili bir konu açıldığı an direkt hepsinin bir durgunluğu aşması oldu.” (Ö4)

“Şimdi sevdiklerini, akrabalarını ve sınıftan arkadaşlarını da kaybettiler. Deprem konusu açıldığında sürekli muhtemelen onlar akıllarına geliyor. Suratlarındaki ifadeler değişiyor. Yani mutluluk yerini endişeye ve üzüntüye bırakıyor.” (Ö7)

“Arkadaşlarına itme, eşyalarını yırtma ondan sonra verilen sınıf içerisindeki ödevi, görevi eksik yapma gibi sorunlar yaşadım.” (Ö13)

Ayrıca öğrencilerin deprem sonrası içe kapanma ve ağlama gibi duygusal tepkiler verdiği öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Öğrencilerin annelerini özleme, okula gitmek istememe ve evlerine dönme isteği gibi duygusal ifadeleri belirtilmiştir. Bu durum, depremin etkisinin öğrencilerin duygusal durumlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Bazı öğrencilerimiz ağlıyordu işte içine kapanık olduğu için ağlıyordu. Annemi özledim diyordu. Okula gitmek istemiyorum, eve gitmek istiyorum, annemi arar mısın? Gibi davranışlar sergilediler.” (Ö1)

“Daha dingin diyebilirim. Çok büyük bir saldırganlık falan yok yani. Hatta olumlu. Hani olumlu denilebilir mi bilmiyorum ama çocuğun sonuçta yapısında biraz daha hareketlilik vardır, biraz daha dingin sakinlerdi.” (Ö5)

Katılımcı görüşleri ayrıca deprem sonrası öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşadığını ve bu durumun derslere odaklanmalarını zorlaştırdığını göstermektedir. Öğrencilerin okula başladıklarında isteksizlik ve ilgisizlik yaşaması, motivasyon eksikliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır.

“Depremden sonra çok çocuklar hareketliydi. Aşırı böyle hareketlilerdi bir de okula uyum sağlamakta çok zorluk çektiler. Böyle akıllarını derslere vermiyorlardı. Böyle onları motive etmekte çok zorlandım ben. Yani zordu.” (Ö3)

“Öğrenciler okula ilk başladıklarında olduklarından daha durgunlardı. Bir isteksizlik hakimdi öğrencilerde. Hırçınlaşan öğrencilerde vardı. Derse karşı ilgileri azalmış gibiydi ancak bu süreç çok uzun sürmedi daha çabuk adapte oldular.” (Ö10)

Görüşlerde belirtilen bu durumlar, öğrencilerin deprem sonrası yaşadıkları travmatik deneyimlerin etkilerini yansıtabilir. Motivasyon eksikliği, bu tür stresli durumlarla başa çıkmada ortaya çıkabilecek yaygın bir tepki olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin motivasyonlarını yeniden kazanmaları ve okula uyum sağlamaları için destekleyici önlemler alınması önemlidir.

Ayrıca görüşlerde, öğrencilerdeki duyarlılık ve hassasiyetin arttığına dair işaretler bulunmaktadır. Öğrencilerin deprem sonrası herhangi bir seste veya olayda aşırı tepki gösterme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir. Bunun yanında deprem konusu açıldığında öğrencilerin surat ifadelerinin değiştiği ve mutluluk yerini endişe ve üzüntüye bıraktığı belirtilmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çocuklar daha bir duygusallaşmış olarak okula gelirdi. Bir de birinci derece yakınını kaybetmese bile ya kuzenini kaybetti, ya amcasını kaybetti, ya dayısını kaybetti. Sürekli onlarla ilgili bir şey anlatma ya da onlarla ilgili konuşma, onlarla ilgili anılardan bahsetme eğiliminde çocuklar.” (Ö8)

“Öfkelerinde artış olan öğrenciler olduğu gibi durağanlaşanlar da çok fazlaydı. Aşırı hassaslaşmış bir şekilde okula geldiler. Duygularının orta noktası yoktu aslında hep uçlarda yaşıyorlardı ancak yapılan etkinliklerle bu süreç çok uzun sürmedi.” (Ö12)

Deprem sonrası okula başlayan öğrencilerde gözlemlenen psikolojik sorunlar

çeşitli boyutlarda ortaya çıkmıştır. İçe kapanma ve ağlama gibi belirtiler, öğrencilerin travmatik deneyimlerinin yansımaları olarak karşımıza çıkmıştır. Aynı şekilde, kaygı ve endişe duygularının arttığı, özellikle depremin tekrarlanma korkusunun etkisinin belirgin olduğu görülmüştür. Öğrencilerde duygusal dalgalanmalar yaşandığı ve bazı öğrencilerin neşeli davranışlar sergilemek yerine hırçınlık veya durgunluk gösterdiği tespit edilmiştir. Duyarlılık ve hassasiyetin arttığı da dikkat çeken bir noktadır; öğrencilerin herhangi bir seste veya olayda aşırı tepki gösterme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Bu bulgular, depremin öğrenciler üzerindeki duygusal etkilerinin derin ve çeşitli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal durumlarını dikkatle izlemesi ve uygun destek sağlaması büyük önem taşımaktadır.

Akademik sorunlar incelendiğinde genel olarak, isteksizlik ve öğrenme güçlükleri, dikkat ve odaklanma, devamsızlık ve geç kalma sorunları gibi çeşitli sorunlar görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yaşadığı travmanın etkisiyle ortaya çıkan çeşitli akademik zorluklarla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin en sık belirttiği akademik sorunlar kategorilerinden biri, öğrencilerdeki isteksizlik ve öğrenme güçlükleridir. Öğretmenler tarafından öğrencilerde derslere karşı isteksizlik, öğrenme güçlükleri ve derse katılımı zorluk yaşandığı vurgulanmıştır. Birçok öğrencinin deprem sonrası isteksizlik yaşadığı belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin grup etkinliklerine katılımını ve aktif bir şekilde iş birliği yapmalarını olumsuz etkilemiştir. Bu durum aşağıdaki katılımcı görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

“Derse karşı aşırı bir isteksizlik ve ilgisizlik vardı.” (Ö6)

“Bazıları sadece okula gelmek için gelmişlerdi. Öğrenme istekleri yoktu.” (Ö9)

“Öğrenciler okula ilk başladıklarında kafaları sürekli başka yerdeydi. Dersi dinliyor gibi görünüp dinlemeyen öğrenciler vardı. Bir öğrencim derste sürekli dışarıyı seyreliyordu. Dikkat dağınıklıkları artmış odaklanma süreleri daha da kısalmıştı.” (Ö10)

“Genel olarak çocuklarda derslere karşı bir isteksizlik vardı. Derse karşı isteksiz oldukları için odaklamada dikkat çekmede sorunlar yaşıyorduk.” (Ö13)

İkinci sıklıkta belirtilen akademik sorunlar kategorisi, öğrencilerde görülen dikkat ve odaklanma sorunlarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin derslere odaklanma konusunda

zorluk çektiğini ve dikkatlerinin dağıldığını da belirtmektedirler. Deprem sonrası yaşanan travmanın etkisiyle öğrencilerin zihinsel olarak derslere odaklanmakta güçlük çektiği görülmektedir. Bu durum aşağıdaki katılımcı görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

“Öğrencilerde gözlemlediğimiz temel uyum sorunları, dikkat sorunu vardı.” (Ö1)

“Derse çok katılmak istemiyordu yani. Farklı ve yeni gelmişti sınıfa. Onun dışındakiler zaten önceden beri hep bir arada olduğumuz için çocuklarda bir durağanlık yoktu açıkçası.” (Ö2)

“Dikkat ve odaklanmada bayağı bir sıkıntımız vardı. Onların dikkatini çekmekte çok zorlandık. İlk zamanlar çok hareketlilik vardı.” (Ö3)

“Yani bir odaklanma sorunu varsa odaklanmasını istediğimizde biz ne yaparız? İşte bir gürültü ortamı varsa ya tahtaya vurur ya da sıraya vururuz susun diye. Ama onu yapamadık. Daha doğrusu yapmaktan çekindik. O ani oluşan ses çocukları ürkütür, tekrardan o güne döndürür diye. Odaklanma süreleri de değişti çocukların.” (Ö8)

Öğrencilerde gözlemlenen bir başka akademik sorun, devamsızlık ve okula geç kalma sorunudur. Öğretmen görüşlerine göre deprem sonrası öğrenciler arasında devamsızlık ve geç kalma görülmektedir. Öğrencilerin yaşadığı travmanın ve değişen yaşam koşullarının etkisiyle, okula devam etmekte ve derslere odaklanmakta zorlandıkları gözlemlenmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır:

“Ama bir hafta on günlük süreçte fark ettiğim çocuklar olmasa da olur gibi tavırlar sergilediler okula gelmese de olur gibi davranışları vardı. Çok isteksizlerdi.” (Ö5)

“Yalnız bazı öğrencilerimiz depremden sonra okula geç gelme, devamsızlık davranışı gibi o şekilde davranışlar gösteren öğrencilerimiz oldu.” (Ö11)

Öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, öğrencilerin deprem sonrası okula uyum sürecinde sınıf ortamında ve sınıf dışında yaşadığı davranışsal sorunlar arasında saldırganlık ve disiplinsiz davranışlar, kurallara uymama ve kontrolsüz davranışlar, sosyal iletişimde zorluklar ve sakinleşme gibi çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Öğretmenlerin en sık belirttiği davranışsal sorunlarından biri, öğrencilerde gözlemlenen

saldırganlık ve disiplinsiz davranışlardır. Buna göre bazı öğrencilerde depremin yol açtığı korku ve kaygı, saldırganlık ve disiplinsiz davranışlara sebep olmuştur. Öğrencilerin duygusal dengesizlikleri ve travmatik deneyimlerin etkisiyle sınıf içinde uyum sorunları yaşadıkları görülmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır:

“Ağlamalar çok oldu ilk zamanlar. Anneden ayrı gelip kalanlar ki dördüncü sınıf olmalarına rağmen. Okulda tedirginlikler oldu ama genel bir sorun hırçınlıklar vardı o da ilk zamanlar daha sonra o da zamanla azaldı zaten.” (Ö4)

“Deprem sonrası okula başlayan öğrencilerde disiplinsiz davranışlar başladı. Korku vardı. Yakınlarını kaybeden, evini kaybeden, düzeni bozulan çocuklar çoktu. Dediğim gibi materyal sıkıntısı yaşıyorlardı. Sınıf içi ve dışında disiplinsiz davranışların devam etmesi, dersi sabote etme girişimleri oluyordu.” (Ö6)

“Hırçın ne yaptığını bilmeyen bir grup öğrenci ile uğraştık. Zamanla daha iyi oldu. Arkadaşlarına karşı acımasız öğrenciler de vardı. Kontrolleri zor oldu. “Niye yaptın?” sorusunun cevabını alamadık.” (Ö9)

Öğretmenler tarafından öğrencilerin genelde sınıf kurallarına uymada sorun yaşadıkları ve kontrolsüz davranışlar sergiledikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin kurallara uymakta zorlandığına dair birçok katılımcı görüşlerine göre deprem sonrası yaşanan travma ve değişiklikler, öğrencilerin kurallara uyum sağlamasını etkileyebilir. Grup etkinlikleri sırasında, kurallara uymayan öğrencilerin davranışları diğer öğrencileri etkileyebilir ve etkinliğin verimliliğini azaltabilir. Bu durum aşağıdaki katılımcı görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

“Sınıf kurallarına uyma konusunda sıkıntılar yaşadılar.” (Ö1)

“Sınıf kurallarına pek uymuyordu çocuklar. Biz de depremden çıktığımız için çok kızamıyorduk onlara. Tabii ki kuralları hatırlatıyordum ama yine de sorun yaşıyorduk. Sınıf kurallarını bilmiyorlardı.” (Ö3)

“Kuralları ihlal etme çok fazlaydı. Bu durumdan daha doğrusu birazcık da faydalanmaya, istifade etmeye çalıştılar.” (Ö6)

Diğer taraftan öğretmenler bazı öğrencilerin sosyal iletişimde zorluk yaşadıklarını ve arkadaşlarıyla ilişki kurmaktan kaçındıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre bazı öğrenciler, deprem sonrası sosyal ilişkilerde zorluklar yaşayabilir. Öğrencilerin bir araya gelip etkileşime geçmeleri, yeni arkadaşlar edinmeleri ve grup etkinliklerinde iş birliği yapmaları zor olabilir. Bu durum, grup etkinliklerinin verimliliğini azaltabilir ve öğrenciler arasında iletişim eksikliğine neden olabilir. Öğrenciler güvensizlik hissedebilir ve diğerleriyle ilişki kurmaktan kaçınabilirler. Bu durum aşağıdaki katılımcı görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

“İçe kapanık oluyorlar. Çok oyunlara katılmak istemiyorlar mesela annesini kaybeden öğrencim ilk geldiği sıralarda depremle ilgili konuştuğumuzda falan çok da yorum yapmak istemiyordu.” (Ö2)

“Akranlarıyla bir paylaşma girmeyen çok öğrenci vardı.” (Ö9)

“...bazıları arkadaş ortamına girmekten kaçınıyordu.” (Ö10)

Son olarak bazı öğretmenler, deprem sonrası öğrencilerin sakinleştiğini ve toplumsal dayanışma içinde olduklarını ifade etmektedirler. Bu durum, travmatik olaylardan sonra insanların bir araya gelerek destek olma eğilimlerini yansıtmaktadır. Bu durum aşağıdaki katılımcı görüşleri ile açığa çıkmaktadır:

“Yani ibre garip bir şekilde tersine döndü. En hareketli olan öğrencim bile sakinleşti. Hatta böyle bir sahiplenme duygusuyla beraber hiç unutmuyorum, bir sınıfla tartışma yaşamışlar. Çok yaramaz bir öğrencim vardı birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar onu toparlamaya çalıştık. Evde madde kullanan bir abi var. Hani sürekli kapıya gelen polisler falan. Öyle entrikalı bir ev hayatında yaşayan çocuk şeyi demişti. Çok şaşırdım. ‘Öğretmenim ben gider onu döverdim aslında ama size laf gelmesin diye karışmadım.’ Aslında biraz da o kaybetme duygusunu çocuk yaşayınca herhalde daha sıkı sarılmaya başladılar birbirlerine karşı.” (Ö2)

“Hocam galiba işte çocuk oldukları için o kadar beklentiden daha az sorunla karşılaştım ben. Çünkü teneffüslerde de gözlemlediğim kadarıyla depremde kaynaklı bir sıkıntı yaşadıklarını görmedim.” (Ö7)

Analiz sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin sınıf ortamında çeşitli zorluklarla

karşılaştığı açıktır. Depremın etkisiyle öğrencilerde meydana gelen korku, endişe, motivasyon eksikliği gibi psikolojik sorunların yanı sıra, öğrencilerin dikkat sorunu, sınıf içi disiplinsizlik, devamsızlık ve isteksizlik gibi akademik sorunlar yaşadığı gözlemlenmektedir. Ayrıca, saldırganlık ve disiplinsiz davranışlar, kurallara uymama gibi davranışsal sorunlar da öğretmenlerin sınıf düzenini sağlamakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte, bazı olumlu gözlemler de bulunmaktadır. Örneğin, bazı öğretmenler deprem sonrası öğrencilerin sakinleştiğini ve toplumsal dayanışma içinde olduklarını belirtmektedirler. Bu, kriz sonrası toplulukların dayanışma içinde olma eğilimini yansıtmaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin karşılaştığı bu zorluklar, öğrencilerin travmatik deneyimlerinden kaynaklanmaktadır ve eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun üstesinden gelmek için acil önlemler alınması gerekmektedir.

Her ne kadar depremin ana şoku atlatılmış olsa da eğitim öğretim süreci devam ederken yaşanan artçı depremler öğrencilerde genel bir korku, endişe ve panik yaratarak günlük yaşamlarını olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin deprem sonrası okul sürecinde devam eden artçı depremlerde öğrencilerin davranışları hakkında görüşleri Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

Artçı Depremlerde Öğrencilerin Davranışları

Tema	Alt Temalar	f
Artçı depremlerde öğrencilerin davranışları	Panik ve korku	10
	Sıradanlaştırma	2
	Tepkisizlik	1

Tablo 5’e göre öğrencilerin deprem sonrası okul sürecinde devam eden artçı depremlerde sergiledikleri davranışları panik ve korku, sıradanlaştırma ve tepkisizliktir. Ancak öğretmenlerin artçı depremler sırasında öğrencilerin genellikle panik ve korku nedeniyle sınıfı terk etmek istediğini belirtmektedir. Artçı depremler sırasında öğrenciler genellikle panik ve korku hissetmektedir. Öğrenciler, depremin tekrarlanması veya sürekli artçıların hissedilmesiyle birlikte, korku ve panik duygularını güçlendirerek bu süreçte zorlanmaktadır. Artçı depremler sırasında öğrencilerin birçoğu doğrudan dışarıya kaçma eğilimindedir. Bu, özellikle deprem sırasında içgüdüsel bir tepki gibi olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin güvende olma isteği, kaçma eğilimini artırır. Bu

konudaki öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Depremi yaşamış birileri olarak artçı depremde direk dışarı kaçma eğiliminde oluyorlar. Çök, kapan tutun eğitimleri veriyoruz ama içgüdüsel olarak çocuklar deprem esnasında kaçmaya daha meylediyorlar.” (Ö2)

“...öğretmenim sallandık gene falan diye sorular sürekli söylüyorlar. O gün biraz endişeli, tedirgin olarak gözlemlediğim öğrenciler oluyordu.” (Ö8)

“Ama sabah saatlerinde bir iki depreme denk geldik. Çocuklarımız korktu. Yani dışarı çıkmak isteyen öğrencilerimiz oldu.” (Ö11).

Öğretmen görüşlerinden, artçı depremlerin zamanla öğrenciler tarafından sıradanlaştırıldığı ve normalleştirildiği görülmektedir. Başlangıçta artçı depremler, öğrencilerde korku ve endişe yaratabilirken, zamanla bu tepkiler azalabilir veya değişebilir. Öğrenciler, artçı depremleri ilk başta ciddi bir tehdit olarak görebilirken, zamanla bunları daha az tehlikeli olarak değerlendirebilirler. Bu durum aşağıdaki katılımcı görüşleri ile ortaya çıkmaktadır:

“Çünkü yanımdakiler zaten sağlamdı. Konteynerde oldukları için dalgaya vurdular. Bir şey yapmadılar.” (Ö6)

“...gün geçtikçe artçı depremleri çocuklar sıradanlaştırmaya başladı.” (Ö12)

Öğretmenlerin belirttiği gibi, öğrenciler genellikle artçı depremler sırasında panik ve korku hissetmektedirler. Bu duygular, özellikle depremin tekrarlanması veya artçıların sürekli hissedilmesiyle birlikte güçlenmektedir. Öğrenciler, bu süreçte genellikle içgüdüsel olarak dışarıya kaçma eğilimindedirler, bu da güvende olma isteklerinden kaynaklanmaktadır. Ancak, zamanla artçı depremlerin sıklığı ve şiddetinin azalmasıyla birlikte, öğrencilerin bu olayları sıradanlaştırdığı gözlemlenmektedir. İlk başta ciddi bir tehdit olarak algılanan artçı depremler, zamanla daha az tehlikeli olarak değerlendirilmeye başlanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin duyarlılıklarının azalmasına ve tepkilerinin değişmesine neden olmaktadır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin deprem sonrası

öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için yaptıkları etkinlikler hakkında görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden hareketle oluşturulan alt temalar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6

Öğrencilerin Uyum Sürecini Kolaylaştırmak İçin Yapılan Etkinlikler

Tema	Alt Temalar	f
Öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için yapılan etkinlikler	Oyun Temelli Eğitim	9
	Sosyal Etkinlikler ve Gösteriler	9
	Bireysel Görüşmeler ve Psikolojik Destek	7
	Aile İletişimi ve Velilere Destek	2

Öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için yapılan etkinliklerin başında "Oyun Temelli Eğitim" ve "Sosyal Etkinlikler ve Gösteriler" gelmektedir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini artırarak sosyal destek ağlarını güçlendirmeye ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Öğretmenler, normal müfredattan biraz uzaklaşarak oyun temelli eğitim yöntemlerine yönelmişlerdir. Bu, çocukların derslerdeki yoğunluğu hissetmeden, daha eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlamıştır. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla stres atma, korku yenme gibi duygusal ihtiyaçlarını karşılamış olabilirler. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır:

“Genelde özellikle 2. ve 3'üncü derslerde pek böyle ders işlemedik. Öğrencilerin okula uyum sağlamaları için onların eğlenme tarzında konuşma, eğlenme, biraz stres atma, biraz korku yenmeleri için gerekli çalışmalar yaptık. Oyunlar oynatıp çeşitli video ve filmler izlettik. Resim ve boyama çalışmaları yaptık.” (Ö2)

“Sınıf içerisinde etkinlik olarak yine en azından ders içeriğiyle de ilgili olarak yaptığımız oyunlar, zekâ oyunlarımızı, yine kart oyunlarımız var, onlarla oynuyoruz. Beden eğitimi dersinde de parkur oyunları ile çocukları daha oyunun içine katarak oyunlar yapıyoruz. Dersimizde afet konusunu işlediğimizde bunun da gerçekten bir doğal bir döngü olduğunu, yaşadığımızı, bunu olağanlaştırarak, aslında daha çok oyuna katarak, oyunla o şekilde anlatmaya çalışıyoruz.” (Ö2)

“Biraz daha dersleri işlerken aynı zamanda hem konularımız ile ilgili olan konu bütünlüğünü de bozmayan genellikle deneyler ya da eğitsel oyunlarla ders yapmaya çalıştık.” (Ö8)

Diğer taraftan okul yönetimleri tarafından okula dışarıdan gelen etkinlik grupları ve göstericilerle iş birliği yapılmıştır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin okula olan uyumunu artırmış ve onları deprem sonrası yaşadıkları travmadan uzaklaştırmış olabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirebilir ve okulu daha cazip hale getirebilir. Öğretmenlerin bununla ilişkili ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Uyum sürecini kolaylaştırmak için zaten okulda bir sürü etkinlikler yapıldı. Dışarıdan gelen etkinlik grupları vardı, onlar tarafından yapıldı. Ben açıkçası beden eğitimi derslerinde bu tür etkinliklere de yer verdim.” (Ö3)

“Onlar biraz eğlendirdi, kafa dağıttı. Yani iki grup halinde sanırım böyle etkinlik yapmaya gelmişler. Deprem bölgesini gezmişler. Bizim okula da geldiler. Diğer türlü sınıfta işte akıllı tahtada filmler, müzikler, dışarıda oynamalar. Yani o şekilde etkinliklerle kafalarını dağıtmaya çalışıyorduk.” (Ö4)

“Bunun için biz de bunun yanında çocukları yaşadıkları travmayı unutturacak bazı sosyal etkinlikler yaptık. Yani mesela okulumuza müdür beyin anlaşmasıyla bazı gruplar geldi, işte gösteri grupları, onlar gösteri yaptı çocuklarımıza. Yani amacımız tabii biraz da çocuklara bir nebze olsun bu travmayı unutturmaktı. Olabildiğince bu travmayı atlatabilmek için etkinlikler düzenledik.” (Ö11)

Bireysel görüşmeler ve psikolojik destek de öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve travma sonrası stresle başa çıkmalarına yardımcı olmak için öğretmenler tarafından kullanılan bir yöntem olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak onların duygusal durumlarını anlamaya çalışmışlardır. Bu görüşmelerde, öğrencilere yaşadıkları travmanın normal olduğu ve bu süreci atlatabilmeleri için destek sunulmuştur. Ayrıca, rehber öğretmenlerin görevlendirilmesiyle psikolojik destek sağlanmış ve öğrencilere güvenli bir ortam sunulmuştur. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır:

“Daha çok çocuklarla sohbet ettik. Tabii ki ilk etapta şey yaptık, dışarıda oynadık, daha çok sohbet ettim. Ben de merak ettim ne yaşadıklarını. Hani işte şunu kaybettik, işte şu... Hani çok şey yapınca, duygusal açılmalar olunca kapatıyorum konuyu ama ne hissettiklerini anlamak için sohbet ettim daha çok. Konuştukça da bunun normal bir süreç olduğunu, işte afet yaşadığımızı söyleyip çok fazla üzülmemeler gerektiğini ya da tedirgin

olmamaları gerektiğini söylemek için zaten o ortamı oluşturmuştuk. Söylediler, konuştuk, problemi çözüme odaklı konuştuk.” (Ö5)

“Özellikle yaşadığımız olayı kabul etme sürecini kolaylaştırmaya çalıştık. Tamam, biz bunu yaşadık ama biz bunu da aşacağız birlikte. Hayat devam ediyor. Bunu bir şekilde hani başarılı olmanız lazım, sizin başka bir alternatifiniz yok. Şeklinde konuşmalar yaptık. Psikososyal destek aldılar. Yani bu şey olsun işte anketler yapıldı, bir şeyler verildi, boyamalar yapıldı ya da işte hatıra günlük tarzı şeyler yapıldı yani o şekilde.” (Ö6)

“Onlara depremin etkilerinden hiç bahsetmemeye çalıştık. Yani o yaşandı bitti. Akıllarına getirmemeye çalıştık. Okulda özellikle mesela ben kendi öğrencilerim için benim yanımda aşırı güvende olabileceklerini hissettirmeye çalıştım. Yani onları kesinlikle koruyacağımı, en kötü olaylarda bile onlara bir şey olmayacağını aşılamaaya çalıştım.” (Ö7)

Aile iletişimi ve velilere destek etkinlikleri, öğrencilerin destek sistemlerini genişletmek ve ailelerin de öğrencilerin uyum sürecindeki önemli bir rol oynamalarını sağlamak için öğretmenler tarafından başvuru olan bir yöntem olarak dile getirilmiştir. Ailelerin deprem sonrası çocuklarıyla iletişim kurmaları, onların duygusal ihtiyaçlarını anlamaları ve destek vermeleri için bilgilendirilmeleri önemlidir. Nitekim öğretmenler, öğrencilerin okula devamsızlık yapmaması için velilerle düzenli iletişim halinde olmuşlardır. Velilere, çocukların okula devam etmesinin ve etkinliklere katılmasının uyum sürecini kolaylaştıracağına dair bilgi verilmiştir. Bu, ailelerin çocuklarının okula olan güvenini artırabilir ve uyum sürecini hızlandırabilir. Öğretmenlerin bununla ilişkili ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Yani burada yine veli desteği, ev ortamına katılabilme. Şu anda ne yazık ki işte birçoğu konteynerde kalıyor. Ev ortamında kalmayanlar, etmeyenler var. Öyle olunca şu anda bir veli ziyareti yapmadım ama görüşmeler yapıyorum. Yani sık sık görüşerek ilerliyoruz şu anda.” (Ö2)

“Ailelerle sürekli iletişim halinde olduk. Özellikle okula devamsızlık yapan öğrencilerin velilerini ikna etmeye çalıştık. Onlara çocukların okula gelmesiyle bu süreci daha kolay atlatabileceklerini ifade ettik.” (Ö12)

Öğretmenlerin deprem sonrası okula başlayan öğrencilerin uyum sürecini

kolaylaştırmak ve yaşadıkları uyum sorunlarını çözmek için kullandıkları uygulamalar, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak, güvenli bir ortam sağlamak ve okulu daha cazip hale getirmek üzerine odaklanmıştır. Bu uygulamalar, öğrencilerin yaşadıkları travmayı unutmalarına ve normal bir yaşam düzenine dönüşlerine yardımcı olabilir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi kapsamında doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde sorun yaşanmaması konusunda yapılması gerekenlerle ilgili öğretmenlerin önerileri incelenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden hareketle oluşturulan alt temalar Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

Doğal Afetler Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Sorun Yaşanmaması İçin Öğretmenlerin Önerileri

Tema	Alt Temalar	f
Doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde sorun yaşanmaması için öğretmenlerin önerileri	Doğal Afet Eğitimleri	4
	Gerçekçi Deprem Tatbikatları	4
	Eğlendirici Etkinlikler	2
	Güvenli Ortamların Oluşturulması	2
	Psikososyal Destek Hizmetleri	2
	Velilerin Aktif Katılımı	2
	Velileri Bilinçlendirme Seminerleri	1
	Eğitsel Oyunlar ve Atölyeler	1
	Sürekli İletişim ve Takip	1

Genel olarak, Tablo 10’da yer alan öneriler, doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde sorun yaşanmaması için öğretmenlere kapsamlı bir rehber sunmaktadır. Tabloda yer alan önerilerin sıklıklarına bakıldığında, öğretmenlerin “Doğal Afet Eğitimleri” ve “Gerçekçi Deprem Tatbikatlarına” en fazla önem verdikleri görülmektedir. Bu da afet sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde bu iki unsurun önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlere göre öğrencilere doğal afetlere hazırlıklı olma konusunda eğitimler verilebilir. Okula uyum sürecini kolaylaştırmak için bu eğitimler öğrencilere film ve görsel materyallerle desteklenerek sunulabilir. Ayrıca tatbikatlar daha gerçekçi ve etkili bir şekilde yapılabilir. Öğrencilere doğal afetlerde nasıl davranmaları gerektiği konusunda pratik bilgiler verilebilir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır:

“Afet sonrası çocukların uyumunu kolaylaştırmak için çeşitli etkinlik alanları düzenlenebilir. Bu mahallede olur, okulda olur fark etmez ama çocukları içine alacak onları ortamdaki uzaklaştıracak alanlara ihtiyacımız var. Okullarda tatbikat yaparken sadece deprem anı tatbikatı yapıyoruz. Deprem öncesi, deprem sonrası tatbikatları da yapmalıyız ve tatbikatlar daha gerçekçi olmalı. Mesela en basiti deprem öncesi deprem çantası okulda öğrencilerle birlikte hazırlanabilir. Ayrıca ilkokullarda afet konusu bir kazanım olarak değil de “Afet Bilinci” şeklinde ayrı bir disiplin olarak ele alınıp bir ders olarak okutulabilir. Sadece okulda öğrencilerin bilinçlendirilmesi yetmez velileri de bu konuda bilinçlendirmek, onlara eğitimler vermek gerekir.” (Ö10)

“Türkiye’de özellikle doğal afetler içerisinde diğer doğal afetler de yaşanıyor. Bu doğal afetler içerisinde deprem kesinlikle Türkiye’nin gerçeğidir. Bu yüzden öğrencilerimize mutlaka deprem öncesi, deprem esnası ve deprem sonrasında neler yapılacağı ile ilgili hangi tedbirler alınacak? Mesela evimizde deprem çantası olmalı mı? Ya da deprem öncesi evimizde ne gibi hazırlıklar olmalı? Okulumuzda ne gibi hazırlıklar olmalı? Deprem esnasında neler yapmalıyız? Deprem sonrasında nasıl davranmalıyız, Hangi kişilerle, hangi kurumlarla irtibatta olmalıyız? Çocuklara bunlar anlatılmalı. Türkiye’de bu eğitim verilmeli.” (Ö11)

“Eğlendirici Etkinlikler”, “Güvenli Ortamların Oluşturulması”, “Psikososyal Destek Hizmetleri” ve “Velilerin Aktif Katılımı” da sıkça önerilen unsurlar arasındadır. Bu unsurlar da afet sonrası öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için oldukça önemlidir. Öğretmenlere göre öğrencilerin dikkatlerini farklı yönlere çekmek ve onları eğlendirmek için sirk gösterileri, tiyatro oyunları gibi etkinlikler düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, çocukların okula olan olumlu bağlılığını artırabilir. Ayrıca okullarda güvenli ortamların oluşturulması için tek katlı veya prefabrik yapılar tercih edilebilir. Öğrencilere, okulun güvenli olduğu hissettirilerek, kaygıları azaltılabilir. Bunların yanında öğrencilere doğal afetlerle başa çıkma konusunda psikososyal destek hizmetleri sunulabilir. Rehber öğretmenler aracılığıyla öğrencilerin duygusal ihtiyaçları karşılanabilir ve veliler, çocuklarının okula uyum sürecini desteklemek ve olası problemleri azaltmak için aktif bir rol oynamalıdır. Okul yönetimi ve veliler düzenli olarak bir araya gelerek iş birliği yapabilirler. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda yer almaktadır:

“Ama okulumda mesela tiyatro gösterileri ya da oyun alanları geniş olsa mesela çocuklar

o felaketlerden sonra okula geldiğinde orada öğretmeniyle birlikte zaman geçirerek o psikolojiden bir nebze olsun daha rahat uzaklaşabilir. Bizim elimizde o imkanlar olmadığı halde burada elimizde olan her şeyle oyun oynayarak, ne bileyim etkinlikler düzenleyerek gidermeye çalıştık. Ama yani o imkanlar okullarda sağlanmış olsa o gibi doğal afetlerde çocuklar daha çabuk travmayı atlatabilir.” (Ö7)

“Öğrenciler için psikososyal destek birimleri çoğaltılmalı. Özellikle bütün öğretmenlere branşına bakmaksızın kriz yönetimi eğitimleri verilmeli. Ebeveynler uyum sürecinde ya da afet bilinci eğitimlerinde aktif rol oynamalı. Yani afet eğitimleri ya da bilinçlendirmeler sadece öğrencilere yönelik değil velileri de içine alarak yapılmalı. Güvenli ortamlar oluşturulmalı. Çocukların uyumu kolaylaştırmak için etkinlik alanları, oyun alanları çoğaltılmalı.” (Ö12)

“Bence sadece öğrenciyle bitmiyor. Okul idaresi, öğretmenler, öğrenci velileri sık sık bir araya gelerek öğrencilerin sorunlarını hakkında bilgi almaları, bununla ilgili çalışmalar yapmaları gerekiyor. Çünkü eğitim okulda bitmiyor, evde de devam ediyor. Biz de ne sadece aileye bırakmamalıyız. Aile de sadece bize bırakmamalı. Sürekli ayda birkaç defa öğrenci velileriyle bir araya gelip en azından okulun rehberlik ve psikolojik danışman öğretmeni aracılığıyla hem korkuları olsun hem uyum süreçleri olsun bunlarla ilgili çalışmalar yapılabilir. Sadece afet öncesi değil sonrası da uzun süre bu çalışmalar devam ettirilebilir. Çünkü hala daha bunun korkusunu, etkilerini atamamış birçok öğrenci var. Afet sonrası sosyal medyada, televizyonda çıkan bazı haberler, videolar çocukların uyumunu zorlaştırıyor. İzlediklerinden çok etkileniyorlar. Buna yönelik tedbirler alınıp çalışmalar yapılabilir.” (Ö13)

Son olarak “Velileri Bilinçlendirme Seminerleri”, “Eğitsel Oyunlar ve Atölyeler” ve “Sürekli İletişim ve Takip” ise daha az sıklıkla önerilen unsurlar arasındadır. Ancak bu unsurlar da öğrencilerin okula uyum sürecinde önemli bir rol oynayabilir. Öğretmenlere göre velilere doğal afetlerle ilgili seminerler düzenlenerek, onların kaygı düzeylerini azaltmak ve bu kaygıların öğrencilere yansımaları engellemek için bilinçlendirme yapılabilir. Ayrıca eğitsel oyunlar ve atölye çalışmaları düzenlenerek, öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlanabilir ve aynı zamanda öğrenme süreci eğlenceli hale getirilebilir ve okul yönetimi, öğretmenler ve veliler arasında sürekli iletişim ve takip sağlanmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçları düzenli olarak gözden geçirilmeli ve gerektiğinde uygun destekler sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bununla ilişkili ifadeleri

aşağıda yer almaktadır:

“Ya bununla ilgili bilinçlendirebiliriz hocam anlatabiliriz. Bunların da doğal dengesinde belki ilerleyen zamanlarda daha da fazlasını göreceğiz. Ülkemizde yaşanmış olan sel ve hemen akabinde yaşanan depremden sonra Şanlıurfa’da yaşanan sel. Bunların da var olabildiğini afetler konumuzda zaten işledik. Yani ne yapmalıyız? Bol bol ağaç dikme, ağaçlandırma yapmalıyız. Bunun üzerine çok durduk. Üzerine de bitki yetiştirmeye başladık. İklim değişikliğiyle ilgili projemiz var. Mesela okulda onun üzerinde duruyoruz, onun etkinliklerini yapıyoruz, onunla ilgili slaytlar gösterdik mesela.” (Ö2)

“Eğitsel oyunlar hazırlanabilir. Hem müfredatı geride bırakmayacak hem de akademik gelişime katkı sağlayacak hem de çocuğu oyunun içerisine katacak eğitsel oyunlar tasarlanabilir, atölyeler kurulabilir. Yapılabilecek çalışmalar çok fazla aslında da yapmak istedikten sonra bunların hepsi yapılabilir. Rehber öğretmenimiz yok şu anda. İhtiyacımız vardı rehber öğretmene. Geçtiğimiz yıl deprem sonrasında Mart’ta okula başladığımız zaman okulumuzda 4 tane rehber öğretmen görevlendirildi. Onlar çocuklarla çalışma yaptılar ancak eylül ayı itibariyle de öğretmenimiz yoktu.” (Ö8)

“Öğrenciler için psikososyal destek birimleri çoğaltılmalı. Özellikle bütün öğretmenlere branşına bakmaksızın kriz yönetimi eğitimleri verilmeli. Ebeveynler uyum sürecinde ya da afet bilinci eğitimlerinde aktif rol oynamalı. Yani afet eğitimleri ya da bilinçlendirmeler sadece öğrencilere yönelik değil velileri de içine alarak yapılmalı. Güvenli ortamlar oluşturulmalı. Çocukların uyumu kolaylaştırmak için etkinlik alanları, oyun alanları çoğaltılmalı.” (Ö12)

Bu öneriler, doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmak ve olası problemleri en az düzeye indirmek için etkili bir çerçeve oluşturabilir. Bu çalışmaların planlanması ve uygulanması, öğrencilerin güvenliği ve psikososyal ihtiyaçlarının karşılanması için önemlidir.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Kahramanmaraş depremi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmektedir. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında deprem sonrası okula başladığında, öğrencilerin uyum sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Depremi ardından eğitim sürecinde yaşanan sorunlar, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelendiğinde, çeşitli boyutlarda ortaya çıkan zorlukların eğitim kalitesini olumsuz yönde etkilediği açıkça görülmektedir. Araştırmanın sonuçları, depremin öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerindeki derin etkilerini vurgulamaktadır. Öncelikle, okul binaları ve altyapı sorunları, deprem sonrası okula uyum sürecindeki en büyük engellerden biri olarak belirlenmiştir. Deprem sonrası yaşanan bina hasarları, prefabrik okullara geçiş ve konteyner yapılar gibi geçici çözümler, öğrencilerin eğitime ciddi şekilde etki etmiştir. Öğrencilerin bu yeni ortamlara adapte olmaları zorlaşmış ve eğitim kalitesi olumsuz etkilenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte bir çalışmaya göre deprem sonrası hasar görmüş veya güvensiz hale gelmiş okul binaları, öğrencilerin güvenliği için ciddi bir risk oluşturabilir. Öğrenciler, bu tür binalarda eğitim alırken veya bu binalara gitmek zorunda kalırken endişe duyabilirler. Bu da öğrencilerin okula uyumunu ve derslere odaklanmalarını olumsuz etkileyebilir (Shaw vd., 2011). Ayrıca deprem sonrası hasar görmüş okul binalarının tamir edilmesi veya yerine yeni binaların yapılması zaman alabilir. Bu süreçte öğrenciler, geçici veya uzak yerlerde eğitim almaları gerekebilir. Bu da öğrencilerin okula uyum sürecini zorlaştırabilir çünkü alıştıkları ortamdan uzaklaşmak zorunda kalabilirler (Vallas, 2014).

Araştırma sonucuna göre materyal yetersizliği ve teknolojik altyapı eksikliği gibi sorunlar da eğitim sürecini zorlaştırmış ve öğretmenlerin öğrencilere etkili bir şekilde eğitim sağlamalarını engellemiştir. Bu sonuçla paralel şekilde Shaw ve arkadaşlarına (2011) göre hasar görmüş okul binaları, eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir. Örneğin, derslerin verilmesi zorlaşabilir, laboratuvar veya kütüphane gibi kaynaklara erişim

sınırlanabilir veya ders saatlerinde aksamalar yaşanabilir. Bu durum öğrencilerin öğrenme deneyimini etkileyebilir ve okula uyumlarını olumsuz etkileyebilir. Araştırmada öğrencilerle iletişim sorunları da önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Deprem sonrası yaşanan travma ve stres, öğrencilerin içine kapanık bir tavır sergilemelerine neden olmuş ve iletişimde zorluk çekmelerine yol açmıştır. Öğretmenler, öğrencilerle olan iletişimlerinde zorlanmış ve bu durum öğrenme ortamını olumsuz etkilemiştir. Bu sonuç Özel ve Ersoy'un (2023) deprem sonrası öğrencilerde iletişim problemleri yaşandığının tespit edildiği araştırma ile örtüşmektedir.

Velilerle ilgili sorunlar da eğitim sürecinde belirgin bir rol oynamaktadır. Deprem sonrası yaşanan korku ve endişe, velilerin çocuklarını okula gönderme konusunda tereddüt etmelerine yol açmıştır. Ayrıca, depremin etkilediği bölgelerdeki ulaşım kısıtlamaları, velilerin çocuklarını okula getirme konusunda güçlük yaşamalarına neden olmuştur. Bu sonuç da önceki araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Önceki araştırma bulgularına göre depremler genellikle büyük bir korku ve endişe dalgası yaratır ve bu da doğal olarak ebeveynlerin çocuklarının güvenliği konusunda endişelenmelerine neden olur. Bu endişe, çocukların okula gönderilip gönderilmemesi konusunda tereddüt etmelerine yol açabilir. Ebeveynler, çocuklarını depremin etkilediği bölgedeki okullara göndermenin güvenli olup olmadığı konusunda endişe duyabilirler. Ayrıca, depremin ardından yaşanan stres ve belirsizlikler, ebeveynlerin çocuklarını okula gönderme konusundaki kararlarını etkileyebilir (Aksoy ve Aksoy, 2003; Brock, 2013; Prakoso vd., 2023). Buna ek olarak, depremin etkilediği bölgelerdeki ulaşım kısıtlamaları, ebeveynlerin çocuklarını okula getirme konusunda pratik zorluklar yaşamalarına neden olabilir. Yolların hasar görmesi veya kapatılması, toplu taşıma sistemlerinin aksamaları veya ulaşım araçlarının yetersizliği gibi faktörler, ebeveynlerin çocuklarını okula getirme sürecini engelleyebilir. Bu da ebeveynlerin çocuklarının okula düzenli olarak katılımını etkileyebilir (Brock, 2013; Öztürk, 2013; Prakoso vd., 2023). Bu bulgular, depremin eğitim sistemine olan etkilerini açıkça göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında deprem sonrası okula başlandığında öğrencilerin uyum sürecinde yaşadığı problemler hakkında öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yapılan değerlendirme, depremin öğrenciler üzerindeki psikolojik, akademik ve davranışsal etkilerini ve bu etkilerin öğrenme süreçlerine olan yansımalarını açıkça ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara

göre, öncelikle deprem sonrası öğrencilerin okula uyumundaki en temel sorununun korku ve endişe olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadığı duygusal zorluklar, sınıf içinde derslere odaklanmalarını engellemiş, motivasyonlarını düşürmüş ve uyum sürecini olumsuz etkilemiştir. Bu durum, özellikle öğrencilerin gece korkusu gibi travmatik deneyimler yaşadıklarında, öğrenme ortamlarında dikkatlerinin dağılmasına ve öğrenme güçlüklerinin artmasına neden olmuştur. Depremler genellikle çocuklar için güvenliklerini sarsan bir deneyim olabilir. Özellikle evlerinin yıkılması veya hasar görmesi gibi durumlarda, çocuklar güvende olma hislerini kaybedebilirler (Şalcıoğlu ve Başoğlu, 2008). Bu da okula uyumlarını olumsuz etkileyebilir çünkü okul da bir güvenli alan olmadığına dair endişe duyabilirler. Ayrıca deprem, çocuklarda travma ve stres oluşturabilir. Bu tür duygusal zorluklar, okula dönüş sürecinde çocukların konsantrasyonunu, dikkatini ve genel ruh hallerini etkileyebilir. Bu da öğrenmeye odaklanmalarını zorlaştırabilir (Bonifacio vd., 2010). Bu nedenlerden dolayı, deprem sonrası çocukların okula uyum sürecinde korku ve endişe önemli bir rol oynayabilir. Bu sonuç önceki araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Özel ve Ersoy, (2023) tarafından gerçekleştirilen yakın tarihli bir çalışmada öğrencilerin deprem sonrası yaşadıkları korku nedeniyle okula uyum sağlamada zorlandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Demirtaş ve arkadaşları (2023) da Kahramanmaraş depremi sonrası yaşanan korku ve kaygının okula uyum sürecini etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar korku ve endişenin deprem sonrası çocukların okula uyum sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ayrıca belirtilen psikolojik sorunlar, içe kapanma ve ağlama şeklindedir. Öğrencilerin annelerini özleme, okula gitmek istememe gibi duygusal ifadeleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerde duygusal dalgalanmalar ve duygusal hassasiyetin arttığı da dikkat çekmektedir. Depremin etkisiyle öğrenciler zaman zaman endişeli ve üzgün olurken, zaman zaman da normal davranışlarına dönebilmektedirler. Ayrıca, öğrencilerde duyarlılık ve hassasiyetin arttığı da gözlemlenmiştir. Öğrencilerin herhangi bir seste veya olayda aşırı tepki gösterme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Mevcut literatür bulgularına bakıldığında araştırmacıların bu konuda benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Norris ve arkadaşlarının 2002'deki araştırması, çocukların afetlerde yetişkinlerden daha fazla etkilendiğini göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul çağındaki çocukların %48'i ortalama seviyede afetlerden etkilenirken, %52'si ise ciddi veya çok ciddi düzeyde

etkilenmiştir. Bu afet sonrası durumda, çocuklarda stres, kaygı, korku, endişe ve güvensizlik gibi duygular sıklıkla yaşanmaktadır. Ayrıca, uyku ve yeme içme düzenlerinde, odaklanmada ve algılama yeteneklerinde değişiklikler gözlemlenebilirken, uyum sağlama, sosyalleşme ve aidiyet gibi duygusal durumlarda da değişiklikler görülebilir. Karabulut ve Bekler (2019) tarafından ise okul çağındaki çocuklar ve ergenlerde, doğal afetlerin etkisi korku, şaşkınlık, güvensizlik, artan duyarlılık ve hassasiyet hali olarak ifade edilmiştir. Bu bulgular, depremin öğrenciler üzerindeki duygusal etkilerinin ciddi ve çeşitli olduğunu göstermektedir. Depremin yarattığı travma, öğrencilerin günlük yaşamlarını olumsuz etkilemiş ve duygusal olarak derin izler bırakmıştır.

Psikolojik sorunlar kapsamında ayrıca öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşadığı ve bu durumun derslere odaklanmalarını zorlaştırdığı belirlenmiştir. Deprem sonrası yaşanan stres ve endişe, öğrencilerin isteksizlik ve ilgisizlik hissetmelerine yol açmıştır. Özellikle hareketlilik ve hırçınlık gibi davranışlar, öğrencilerin motivasyon eksikliğini ve dikkat dağınıklığını yansıtmaktadır. Doğal afetlerin psikolojik etkilerinin incelendiği mevcut literatür bulgularına göre deprem, öğrencilerde travma ve stres oluşturabilir. Bu duygusal zorluklar, öğrencilerin motivasyonunu azaltabilir ve konsantrasyonlarını bozabilir (Mangione vd., 2013). Travma sonrası stres, öğrencilerin derslere odaklanmasını zorlaştırabilir ve öğrenmeye karşı isteksizlik yaratabilir. Afetlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisinin incelendiği başka bir araştırmaya göre de deprem sonrası, öğrencilerin güven duygusu sarsılabilir. Özellikle evlerinin yıkılması veya hasar görmesi gibi durumlarda, öğrenciler güvenliklerini kaybedebilirler. Bu da motivasyon eksikliğiyle sonuçlanabilir çünkü öğrenciler, gelecekları hakkında belirsizlik ve endişe duyabilirler (Prakoso vd., 2023). Bu nedenlerden dolayı, deprem sonrası öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşamaları ve derslere odaklanmalarının zorlaşması oldukça yaygındır.

Araştırma sonucuna göre devamsızlık ve isteksizlik öğretmenlerin uyum sürecinde karşılaştığı önemli bir akademik sorundur. Depremin etkisiyle, öğrenciler okula devam etmekte ve derslere odaklanmakta zorlanmışlardır. Bu durum, öğrencilerin yaşadığı travmatik deneyimlerin okul hayatlarına olan olumsuz etkisini yansıtmaktadır. Arslan'ın (2023) araştırmasında da depremden sonra okullarda devamsızlık sorunların arttığı gözlemlenmiştir. Bu sonuç Di Pietro'nun (2018) elde ettiği sonuçlarla da

örtüşmektedir. Söz konusu araştırmaya göre deprem, öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini güvende hissetmelerini zorlaştırabilir. Bu durum, okula gitme konusunda isteksizlik ve derslere odaklanma zorluğu yaratabilir. Ayrıca deprem nedeniyle okulların kapanması veya eğitimde aksaklıklar olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kesintiye uğratabilir. Bu durum, derslere odaklanmayı ve öğrenilen bilgileri pekiştirmeyi zorlaştırabilir. Son olarak araştırma sonucuna göre dikkat sorunu ve derslere odaklanma güçlüğü de önemli bir uyum sorunudur. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin zihinsel olarak derslere odaklanmakta güçlük çektikleri ve dikkatlerinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Deprem sonrası yaşanan travmanın etkisiyle, öğrencilerin akademik performanslarında gerileme görülmüştür. Norris ve arkadaşlarının (2002) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin afet sonrasında odaklanmalarında, algılamalarında değişiklikler görülebileceği gibi uyum sağlama, sosyalleşme değişiklikler meydana gelebileceği belirtmiştir. Benzer şekilde Özel ve Ersoy (2023) tarafından yapılan araştırmaya göre, deprem gibi bir travma sonrasında çocuklarda konsantrasyon, farkındalık, dikkat, sosyal uyum, hatırlama gücü ve davranış problemleri gibi çeşitli zorluklar yaşanabilmektedir. Sonuç olarak, depremin eğitim sürecine olan etkileri ciddi ve çeşitlidir. Öğrencilerin yaşadığı travmatik deneyimler, sınıf içinde ve dışında çeşitli uyum sorunlarına neden olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ayrıca deprem sonrası okula başlayan öğrencilerin uyum sürecinde yaşadıkları davranışsal sorunlar, öğretmenlerin gözlemleri ve görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında yaşadıkları davranışsal sorunları çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öncelikle, öğretmenlerin en sık belirttiği davranışsal sorunlarından biri öğrencilerde gözlemlenen saldırganlık ve disiplinsiz davranışlardır. Depremin yol açtığı korku ve kaygı, öğrencilerin duygusal dengesizliklerine ve hırçınlıklarına neden olmuştur. Öğrencilerin yaşadığı travmatik deneyimler, sınıf içinde disiplin ve uyum sorunlarına yol açmıştır. Mahmoudi-Gharaei ve arkadaşlarının (2006) araştırması, doğal afetlerin öğrencilerde yarattığı psikolojik etkileri incelemektedir. Çalışmaya göre, deprem gibi doğal afetlerden sonra öğrencilerde en sık görülen psikiyatrik belirtiler depresif, kaygılı, saldırgan ve gerileyici davranışlardır. Benzer şekilde Aydoğdu ve Fofana (2023) da depremin öğrenciler üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında deprem sonrası öğrencilerde saldırgan davranışların arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerde gözlemlenen aşırı kaygı ve endişe de önemli bir uyum sorunudur. Depremin

neden olduğu belirsizlikler ve yaşanan travmatik deneyimler, öğrencilerin duygusal ve psikolojik olarak zorlanmalarına sebep olmuştur. Öğrencilerin sınıf ortamında rahatlamakta ve derslere odaklanmakta güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Özel ve Ersoy, (2023) tarafından gerçekleştirilen yakın tarihli bir çalışmada da deprem sonrasında öğrencilerin etkinliklere yeterince odaklanamadıkları ve istekli katılmadıkları belirtilmiştir.

Kurallara uymama ve kontrolsüz davranışlar da öğrencilerin sergilediği önemli davranışlar arasındadır. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf kurallarına uymakta zorlandıklarını ve kontrolsüz davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Doğal afetler, eğitim ortamında birçok zorluğa yol açabilir. Bunlardan biri de öğrencilerin sınıf ve okul kurallarına uyma konusundaki isteksizliklerinde görülen artıştır (Vallas, 2014). Doğal afetten etkilenen öğrenciler, yaşadıkları travma nedeniyle derslere odaklanmakta zorlanabilirler. Bu durum, kurallara uyma konusunda dikkatsiz davranmalarına ve kuralları ihlal etmelerine yol açabilir (Spence, 2004).

Sosyal iletişimde zorluklar da dikkat çeken bir başka konudur. Öğretmenler, bazı öğrencilerin sosyal ilişkilerde zorluklar yaşadıklarını ve arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir ve sosyal uyumu olumsuz etkileyebilir. Son olarak, öğrenciler arasında devamsızlık sorunu ve geç kalmaların yaşandığı belirtilmiştir. Öğretmenler, travma sonrası öğrenciler arasında devamsızlık ve geç kalmaların gözlemlenebileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir ve okul disiplinini zorlayabilir. Önceki araştırmalar, doğal afetlerin öğrencilerde sosyal iletişimde zorluklara neden olabileceğini göstermektedir. Doğal afetler genellikle öğrencilerin eğitim ortamlarını bozar. Okulların kapanması veya taşınma nedeniyle, öğrenciler arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan doğrudan etkileşimlerinden mahrum kalabilirler. Bu durum, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek için gerekli olan fırsatları azaltabilir ve öğrencilerin duygusal destek almasını engelleyebilir (Karabulut ve Bekler, 2019; Sezgin ve Yolcu, 2016). Genel olarak, bu bulgular deprem sonrası uyum sorunu yaşayan öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini ve onlara duygusal, sosyal ve akademik yardım sağlanması gerektiğini vurgular. Okul personeli ve aileler, öğrencilerin travmanın etkileriyle başa çıkmasına yardımcı olacak kaynaklara erişim sağlamalı ve uygun destek sistemleri oluşturmalıdır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin deprem sonrası öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için yaptıkları etkinlikler hakkında görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin çeşitli yöntemlerle öğrencilere destek sağladığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için çeşitli etkinlikler düzenlemişlerdir. Bu etkinliklerin başında "Oyun Temelli Eğitim" ve "Sosyal Etkinlikler ve Gösteriler" gelmektedir. Oyunlar, zekâ oyunları, parkur oyunları gibi etkinlikler öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini artırarak sosyal destek ağlarını güçlendirmeye ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmuştur. Öğrenmeyi oyun temelli bir yaklaşımla bütünleştirmek, öğretmen ve öğrencileri okula uyumlu hale getirmenin etkili bir yoludur (Adipat vd., 2021). Bector'a (2013) göre oyun temelli öğrenmenin çeşitli yetenekleri öğrenme sürecine koordine ederek aynı zamanda öğrencilerin katılımını artırma yeteneğine de sahip olduğu düşünülmektedir. Üstelik eğitsel oyunlar oynayan öğrenciler, bu tür oyunları oynamayan öğrencilerle karşılaştırıldığında daha iyi eğitim kazanımları göstermektedir. Uğurlu'ya (2018) göre afet dönemlerinde, çocukların oyun ve diğer okul etkinliklerine katılması, onların süreklilik, değişmezlik ve normallik hissini yeniden kazanmalarına yardımcı olur. Özellikle bu dönemlerde, okul ortamı çocuklar için bir güven ve istikrar kaynağı haline gelir. Öğretmenler sadece çocukları eğiterek bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların sağlıklı ve mutlu bir şekilde büyümesine destek olacak bir öğrenme ve gelişme ortamı sunarlar. Kısacası oyun temelli öğrenme, öğrencilerin katılımını, koordinasyonunu ve yaratıcılığını geliştirmeye katkıda bulunur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında elde edilen bulgulara göre okul yönetimleri tarafından dışarıdan gelen etkinlik grupları ve göstericilerle iş birliği yapılarak öğrencilere farklı etkinlikler sunulmuştur. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin okula olan uyumunu artırmış ve travmadan uzaklaşmalarını sağlamıştır. Ayrıca bireysel görüşmeler ve psikolojik destek, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve travma sonrası stresle başa çıkmalarına yardımcı olmak için önemli bir rol oynamıştır. Öğrencilere yaşadıkları travmanın normal olduğu ve bu süreci atlatabilmeleri için destek sunulmuştur. Aile iletişimi ve velilere destek etkinlikleri, öğrencilerin destek sistemlerini genişletmek ve ailelerin de öğrencilerin uyum sürecinde önemli bir rol oynamalarını sağlamak için kullanılmıştır. Velilere, çocukların okula devam etmesinin ve etkinliklere katılmasının uyum sürecini kolaylaştıracağına dair bilgi verilmiştir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin uzun bir ayrılığın ardından kendilerini okula hazır

hissetmeleri için grupla psikolojik danışma oturumları, sosyal ve duygusal destek, akademik destek gibi bazı müdahalelere ihtiyaç duyacakları öngörülmüştür (Bulut vd., 2020; Kocabaş vd., 2021). Bu bulgular, deprem sonrası okula başlayan öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için çeşitli etkinliklerin etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşanan sorunları azaltmak için öğretmenlerin önerilerini incelemektedir. Önerilere bakıldığında, öğretmenlerin çeşitli alanlarda önlemler önerdiği görülmektedir. Öncelikle, "Doğal Afet Eğitimleri" ve "Gerçekçi Deprem Tatbikatları" en sık önerilen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu öneriler, öğrencilere doğal afetlere hazırlıklı olma konusunda eğitim verilmesini ve tatbikatların daha gerçekçi bir şekilde yapılmasını vurgulamaktadır. Öğrencilere afet öncesi, sırası ve sonrasında nasıl davranmaları gerektiği konusunda pratik bilgiler verilmesi, onların bu tür durumlarla başa çıkma becerilerini artırabilir. Diğer öneriler arasında "Eğlendirici Etkinlikler", "Güvenli Ortamların Oluşturulması", "Psikososyal Destek Hizmetleri" ve "Velilerin Aktif Katılımı" bulunmaktadır. Bu öneriler, öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için önemli bir rol oynar. Eğlendirici etkinlikler, öğrencilerin okula olan olumlu bağlılığını artırabilirken, güvenli ortamların oluşturulması ve psikososyal destek hizmetleri ise öğrencilerin kaygılarını azaltabilir. Velilerin aktif katılımı ise öğrencilerin okula uyum sürecini desteklemek açısından kritiktir. Bunların yanı sıra, "Velileri Bilinçlendirme Seminerleri", "Eğitsel Oyunlar ve Atölyeler" ve "Sürekli İletişim ve Takip" gibi öneriler de bulunmaktadır. Velilere doğal afetlerle ilgili seminerler düzenlenerek, onların kaygı düzeylerini azaltmak ve bu kaygıların öğrencilere yansımaları engellemek için bilinçlendirme yapılabilir. Eğitsel oyunlar ve atölye çalışmaları ise öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayabilir ve aynı zamanda öğrenme sürecini eğlenceli hale getirebilir. Sürekli iletişim ve takip ise öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gerektiğinde destek sağlanması için önemlidir. Bu öneriler, doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmak ve olası problemleri en az düzeye indirmek için etkili bir çerçeve oluşturabilir. Bu çalışmaların planlanması ve uygulanması, öğrencilerin güvenliği ve psikososyal ihtiyaçlarının karşılanması için önemlidir. Bu sonuçları destekler nitelikte olan Değirmenci ve Yeşilyurt'un (2024) araştırması, öğretmenlerin depremin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ve okula uyumu sağlamak için çeşitli yöntemler önermektedir. Bu yöntemler arasında öncelikle, öğrencileri gündemden uzak tutma ve onları deprem konusunda bilgilendirme

bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilere güven verme ve rehber öğretmenlerden veya uzmanlardan destek almalarını teşvik etme önemlidir. Eğlenceli etkinlikler düzenlemek, örneğin oyunlar, resimler ve müzikle ilgili aktiviteler, öğrencilerin ruhsal durumunu destekleyebilir. Psikososyal eğitim ve etkinliklerin yanı sıra, okul-aile iş birliğinin de önemli olduğu vurgulanmıştır.

5.2.Öneriler

Yukarıdaki araştırma sonuçları, depremlerin öğrenciler üzerindeki derin etkilerini ve uyum süreçlerini anlamak için önemli bir ışık tutmaktadır. Bu sonuçlara dayanarak, uygulayıcılara ve sonraki araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilere yönelik destek programları oluşturulabilir: Deprem sonrası öğrencilerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için okullarda destek programları uygulanmalıdır. Bu programlar, psikososyal destek hizmetleri, danışmanlık ve terapi gibi kaynakları içermelidir.
- Öğrencilere yönelik bilinçlendirme etkinlikleri ve eğitimler düzenlenebilir: Öğrencilere doğal afetlerle başa çıkma becerileri kazandırmak için düzenli eğitimler ve bilinçlendirme etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu etkinlikler, deprem öncesi, sırası ve sonrasında nasıl davranmaları gerektiği konusunda pratik bilgiler içermelidir.
- Velilere yönelik destek programları ve eğitimler düzenlenebilir: Velilerin deprem sonrası çocuklarıyla iletişimlerini güçlendirmek ve onlara nasıl destek olacaklarını öğrenmeleri için destek programları düzenlenmelidir. Bu programlar, duygusal destek, bilgi paylaşımı ve etkili iletişim becerilerini içermelidir.
- Okul altyapısının güçlendirilmesi gerekebilir: Deprem sonrası yaşanan sorunların birçoğu, okul binalarının ve altyapısının yetersizliğiyle ilişkilidir. Bu nedenle, okulların depreme dayanıklı hale getirilmesi ve gerekli güvenlik önlemlerinin alınması önemlidir.
- Öğretmenlerin eğitimi ve desteklenmesi gerekebilir: Öğretmenlere, deprem sonrası öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve onlara nasıl destek olacaklarını öğrenme konusunda eğitimler verilmelidir. Ayrıca öğretmenlere, psikososyal destek sağlamak için gereken kaynaklar ve stratejiler konusunda destek

sağlanmalıdır.

- Sürekli iletişim ve takip sağlanabilir: Öğrencilerin durumlarını sürekli izlemek ve gerektiğinde destek sağlamak için okul yönetimi, öğretmenler ve veliler arasında sürekli iletişim ve takip mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Toplumun katılımı teşvik edilebilir: Toplumun, özellikle yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının, deprem sonrası okula uyum sürecini desteklemek için aktif bir rol oynaması teşvik edilmelidir. Bu, kaynakların ve desteklerin daha etkili bir şekilde dağıtılmasına yardımcı olabilir.
- Öğrenci destek programları geliştirilebilir: Araştırma bulguları, deprem sonrası öğrencilerin duygusal ve akademik ihtiyaçlarının karşılanmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okullar ve eğitim kurumları, psikososyal destek programları geliştirerek öğrencilerin travma sonrası uyum süreçlerini desteklemelidir.
- Ebeveyn katılımı artırılabilir: Velilerin çocuklarının okula uyum sürecinde aktif bir rol oynamaları önemlidir. Ebeveynlere yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlenmeli ve veli-okul iş birliği güçlendirilmelidir.
- Doğal afet eğitimleri güçlendirilebilir: Deprem ve diğer doğal afetlere hazırlık konusunda öğrencilere ve personeline daha kapsamlı eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler, afet öncesi, sırası ve sonrasında nasıl hareket edileceği konusunda pratik bilgiler içermelidir.
- Oyun temelli ve sosyal etkinlikler kullanılabilir: Araştırma, oyun temelli eğitim ve sosyal etkinliklerin öğrencilerin travma sonrası uyum sürecini desteklediğini göstermektedir. Bu tür etkinliklerin daha yaygın bir şekilde kullanılması önerilir.
- Dikkat ve odaklanma sorunlarına yönelik müdahaleler gerçekleştirilebilir: Öğrencilerin dikkat eksikliği ve odaklanma sorunlarını ele almak için özel destek programları geliştirilmeli ve öğretmenlere bu konuda eğitim verilmelidir.
- Uzun vadeli etki izleme ve değerlendirme yapılabilir: Araştırmacılar, deprem sonrası uzun vadeli etkileri izlemek ve değerlendirmek için düzenli takip çalışmaları yapmalıdır. Bu, gelecekteki müdahalelerin etkinliğini değerlendirmeye yardımcı olacaktır.
- Teknolojik altyapı ve materyal iyileştirmeleri gerçekleştirilebilir: Araştırmalar, teknolojik altyapı eksikliğinin ve materyal yetersizliğinin eğitim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, okulların teknolojik altyapısını

güçlendirmek ve materyal kaynaklarını artırmak gerekmektedir.

- Okul altyapısının güçlendirilmesi sağlanabilir: Deprem ve diğer doğal afetlere dayanıklı okul binaları inşa etmek, öğrencilerin güvenliğini sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bu konuda alınacak önlemler ve iyileştirmeler araştırılmalıdır.

Bu önerilerin uygulanması, deprem sonrası öğrencilerin uyum sürecini desteklemek ve olası sorunları en aza indirmek için önemlidir. Ayrıca, bu önerilerin daha ileri araştırmalara temel oluşturması ve benzer durumlarda daha etkili müdahalelerin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu öneriler, deprem sonrası okula uyum sürecini iyileştirmek ve gelecekteki araştırmalara yön verebilmek adına önemli bir çerçeve oluşturabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimi gibi farklı paydaşların görüşlerini almak ve bu görüşleri analiz etmek, daha kapsamlı ve etkili sonuçlar elde etmek için önemli olabilir.
- Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeyle alınmıştır. Farklı araştırma modelleri uygulama daha derinlemesine gözlemlerle ve genel görüşleri almak için de tarama modeli kullanılarak ölçeklerle bilgi sahibi olunabilir.

KAYNAKÇA

- Adipat, S., Laksana, K., Busayanon, K., Asawasowan, A., & Adipat, B. (2021). Engaging Students in the Learning Process with Game-Based Learning: The Fundamental Concepts. *International Journal of Technology in Education*, 4(3), 542-552.
- AFAD (2023). “Kahramanmaraş Pazarcık’ta Meydana Gelen Deprem Hk. Basın Bülteni-2.” <https://www.afad.gov.tr/kahramanmaras-pazarcikta-meydana-gelen-deprem-hk-basin-bulteni-2>, (Erişim Tarihi: 16.01.2023).
- Aksoy, H. H. & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 37-49.
- Akturan, U. & Esen, A. (2008). *Fenomenoloji* (s. 83-98), Nitel Araştırma Yöntemleri (Editörler: Baş, T. ve Akturan, U.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Altun, F. (2018). Afetlerin ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye örneği üzerinden bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Alzboon, S. O. (2013). Social Adaptation and Its Relationship to Achievement Motivation among High School Students in Jordan. *International Education Studies*, 6(10), 63-69.
- Amai, K. (2020). Variables affecting the school adaptation of secondary-school students who do not seek help: attachment, coping style, positivity, and prospects. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 687-702.
- Anderson, J. R., Guan, Y., & Koc, Y. (2016). The academic adjustment scale: Measuring the adjustment of permanent resident or sojourner students. *International Journal of Intercultural Relations*, 54, 68-76.
- APA (2020). <https://dictionary.apa.org/social-adjustment>, (Erişim Tarihi: 16.01.2024).
- Arcaya, M., Raker, E. J., & Waters, M. C. (2020). The social consequences of disasters: Individual and community change. *Annual Review of Sociology*, 46(1), 671-691.

- Arıcı, F., Bozkaya, H., Cengiz, E., & Kuzey, M. (2023). Education in Disaster Situations: The Impact of The Kahramanmaraş Earthquake on Teachers' Experiences. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4 (Special Issue- Disaster Education and Education in Disaster Regions)), 650-684.
- 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.
- Aslan, S. (2015). Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği' nin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(04), 132-145.
- Atay, D., Karadeniz, Ş., Canbaz, B., Aşıcı, M., & Aslan, Ö. (2023). Adaptation Process to School After Pandemic in Turkish Context. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(1), 111-117.
- Auker, M. R., Sparks, R. S. J., Siebert, L., Crosweller, H. S., & Ewert, J. (2013). A statistical analysis of the global historical volcanic fatalities record. *Journal of Applied Volcanology*, 2, 1-24.
- Aydınbaş, G. (2023). Sosyoekonomik Boyutuyla Türkiye’de Depremler Üzerine Bir İnceleme: Kahramanmaraş Depremi Örneği. *Sosyal Bilimlere Çok Yönlü Yaklaşımlar: Tarih, Turizm, Eğitim, Ekonomi, Siyaset ve İletişim*, 177.
- 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.
- Aydoğdu, F. & Fofana, A. (2023). Depremin Küçük Çocuklar Üzerindeki Etkileri ve Müdahale Programları. In *International Conference on Trends in Advanced Research*. 1, 20-25.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189.

- Bakırcı, H., Urhan, B., Bülbül, S., & İlhan, R. (2023). Teachers' Opinions on Students' Adaptation to School after the COVID-19 Pandemic. *International e-Journal of Educational Studies*, 7(13), 107-121.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. R. V. (Ed.) içinde, *Annals of child development* (Baskı 6, s. 1-60). Greenwich, C. T: Jai Press Ltd.
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19 (1), 3-30.
- Barreto, J. M., Hosannah, N., Ramamurthy, P., Tirado-Corbala, R., Marti, J. A., & Rivera, J. A. (2018). The Impact of Hurricane Maria on Puerto Rico's Land Cover and Local Convective Processes. In *AGU Fall Meeting 2018*. AGU.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 16(6), 597-615.
- Basnet, B. K. (2020). Earthquake and its Impacts on Education: Aftermath Nepal Quake 2015. *The European Educational Researcher*, 3(3), 101-118. <https://doi.org/10.31757/euer.332>
- Başaran, S., Gökmen, B., & Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 197-223.
- Bayar, A., Çalışkan, G., & Bayar, A. (2024). Deprem Afeti Sonrasında Okullarda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları. *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 84-100.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.

- Bennett, C. S. (2006). Attachment theory and research applied to the conceptualization and treatment of pathological narcissism. *Clinical Social Work Journal*, 34, 45-60.
- Bernard, R. (2012). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.), Sage.
- 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.
- Boctor, L. (2013). Active-learning strategies: The use of a game to reinforce learning in nursing education. A case study. *Nurse education in practice*, 13(2), 96-100.
- Bolgun, C. (2022). Sosyal Uyum: Kavramsal Bir Çerçeve. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Sp. Issue), 171-190.
- Bonifacio, A. C., Takeuchi, Y., & Shaw, R. (2010). Mainstreaming climate change adaptation and disaster risk reduction through school education: Perspectives and challenges. *Climate change adaptation and disaster risk reduction: issues and challenges*, 4, 143-169.
- Bozgedik, A., Birekul, M., Oruç, M., & Tekin, N. (2024). 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.
- Brock, C. (2013). *Education and natural disasters*. Bloomsbury Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Bronfenbrenner, U. ve Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized Psychological Review*, 101(4), 568-586.

- Brown, C. E., Alvarez, S., Eluru, N., & Huang, A. (2021). The economic impacts of tropical cyclones on a mature destination, Florida, USA. *Journal of Destination Marketing & Management*, 20, 100562.
- Brummet, Q. (2014). The effect of school closings on student achievement. *Journal of Public Economics*, 119, 108-124.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat.
- Bulut, G., Çakıcı, Ö. & Yazgan, Y. (2020). Çocuk ve genç ruh sağlığı perspektifinden okula dönüş. *İçinde Pandemide Okul Sağlığına İlişkin Uzman Görüşleri*, 72-102.
- Careem, M., De Silva, C., De Silva, R., Raschid, L., & Weerawarana, S. (2006). Sahana: Overview of a disaster management system. In *2006 International Conference on Information and Automation* (pp. 361-366). IEEE.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of school health*, 74, 252-261.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Christoffersen, P. (2011). *Elements of financial risk management*. Academic press.
- Chuang, E., Pinchoff, J., & Psaki, S. (2018). How natural disasters undermine schooling. Brookings.
- Cliniciu, A. I., & Cazan, A. M. (2014). Academic Adjustment Questionnaire for the university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 655-660.
- Collins, A. E. (2009). *Disaster and development*. Routledge.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. M. R. Gunnar ve L. A. Sroufe

(Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology* (23. Basım) içinde, (p. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.

Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.

Cuttler, M. V. W., Hansen, J. E., Lowe, R. J., & Drost, E. J. F. (2018). Response of a fringing reef coastline to the direct impact of a tropical cyclone. *Limnology and Oceanography Letters*, 3(2), 31-38.

Cyprian, E. C. E., & Okafor Chidinma A. (2018). Disaster Capacity Development Strategies as Coping Mechanism for Sustainable Disaster Risk Reduction in Vulnerable Rural Areas in Imo State Disaster Risk Reduction in Vulnerable Rural Areas in Imo State-Nigeria. *International Journal of Environmental Studies and Safety Research*, 3(4), 9-13.

D'Amico, S. (Ed). (2016). *Earthquakes and their impact on society*. Springer Natural Hazards.

De Vreyer, P., Guilbert, N., & Mesple-Somps, S. (2015). Impact of natural disasters on education outcomes: Evidence from the 1987–89 locust plague in Mali. *Journal of African Economies*, 24(1), 57-100.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*. R. A. Dienstbier (Ed.), *Current theory and research in motivation: Perspectives on motivation* (38. Basım) içinde, (p. 237–288). Lincoln: University of Nebraska.

Değerliyurt, Z. (2023). Afetlerin Eğitime Etkileri ve Okullarda Afet Planlanması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(2), 479

Değirmenci, S. & Yeşilyurt, M. (2024). Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocukların Sorun Davranışlarına Yaklaşımları. *Temel Eğitim*, (22), 71-84.

- Değirmenci, Y., Kuzey, M. & Yetişensoy, O. (2019). Disaster awareness and education in social studies textbooks. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 33-46.
- Demirci, E. (2019). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Okula Uyum Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirtaş, Z., Doğru, E. & Kılıç, M. F. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş Depremlerinde Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Yaşadığı Travmalar. *Eğitim Yansımaları*, 7(2), 51-64.
- Deryugina, T. (2022). Economic effects of natural disasters. *IZA World of Labor*, 493. <https://wol.iza.org/uploads/articles/608/pdfs/economic-effects-of-natural-disasters.pdf?v=1>, (Erişim Tarihi:04.12.2023).
- Desai, B., Maskrey, A., Peduzzi, P., De Bono, A., Herold, C., & United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNISDR), 2015. Making Development Sustainable: The Future of Disaster Risk Management, Global Assessment Report on Disaster Risk Reduction. Genève, Suisse: United Nations Office for Disaster Risk Reduction.
- Di Pietro, G. (2018). The academic impact of natural disasters: evidence from L'Aquila earthquake. *Education Economics*, 26(1), 62-77.
- Díaz Ramos, T. (2022). Los estudiantes no retoman clases con prontitud tras 13 las emergencias. Siguen los retrasos en la instalación de cisternas, generadores y 14 salones modulares. <https://periodismoinvestigativo.com/2022/10/educacion-no-logra-la-resiliencia-de-las-16-escuelas/>, (Erişim Tarihi: 16.01.2024).
- Diaz, J. M. (2012). Economic impacts of wildfire. *Southern Fire Exchange*, 498, 2012-7.
- Dufty, N. (2009), Natural hazards education in Australian schools: How can we make it more effective? *The Australian Journal of Emergency Management*, 24(2), 13-16.
- Emhan, A. (2009). Risk yönetim süreci ve risk yönetmekte kullanılan teknikler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 209-220.

- Engberg, J., Gill, B., Zamarro, G., & Zimmer, R. (2012). Closing schools in a shrinking district: Do student outcomes depend on which schools are closed?. *Journal of Urban Economics*, 71(2), 189-203.
- Erath, S. A. & Flanagan, K. S. (2004). *School adjustment*. W. E. Craighead ve Nemeroff (Ed.), The concise Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science içinde (s.848-849), New Jersey: John Wiley & Sons.
- Erden, M. & Akman, Y. (1998). *Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, M. (2004). Sınıfta Motivasyon. (Ed. Karip, Emin) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergünay, O. (2007). Türkiye'nin afet profili. *TMMOB Afet Sempozyumu*, 5(7), 1-14.
- Ertürkmen, C. (2006). *Afet Yönetimi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(1), 5-14.
- Ewing, B. T., Liang, D., & Cui, Y. (2014). A time series approach to examining regional economic resiliency to hurricanes. *American Journal of Economics and Sociology*, 73(2), 369-391.
- Feng, T. Y., & Li, H. (2002). Preliminary research on the contemporary college students' academic adjustment. *Psychological Exploration*, 22, 44-48.
- Fletcher, J., & Nicholas, K. (2016). What can school principals do to support students and their learning during and after natural disasters?. *Educational Review*, 68(3), 358-374.

- Gibbs, L., Nurse, J., Cook, J., Ireton, G., Alkemade, N., Roberts, M., ... & Forbes, D. (2019). Delayed disaster impacts on academic performance of primary school children. *Child development*, 90(4), 1402-1412.
- Gottlieb, L. N. ve Gottlieb, B. (2007). The developmental/ health framework within the McGill model of nursing “laws of nature” guiding whole person care. *Advances in Nursing Science*, 30(1), E43-E57.
- Goujon, M., El Hadri, H., & Paris, R. (2021). A database of the economic impacts of historical volcanic eruptions. *Études et Documents*, n°14, CERDI.
- Grinsted, A., Ditlevsen, P., & Christensen, J. H. (2019). Normalized US hurricane damage estimates using area of total destruction, 1900– 2018. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(48), 23942-23946.
- Gülay, H. (2010). *Okul  ncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10.
- Gülnerman, A. G., B k, O. & Göksel,  . (2013). Afet Sonrası Kriz Yönetiminde Hayat Kurtaran Büfe  nerisi. *TMMOB Coğrafi Bilgi Sistemleri Kongresi*, 2013, 11-13 Kasım 2013, Ankara.
- Gündoğdu, O. &  z ep, F. (2003). Yaşanan önemli depremlerin ışığında afet yönetimi problemi ve değerlendirilmesi, Türkiye 15. *Proceedings of Jeofizik Kurultayı ve sergisi Bildiri  zetleri kitabı*, İzmir, Turkey, 20-24.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 153(3), 226-234.
- Houston, J. B. (2012). Public disaster mental/behavioral health communication: Intervention across disaster phases. *Journal of Emergency Management*, 10(4), 283-292.

<http://wbmdm.gov.in/pages/Nuclear2.aspx>, (Erişim Tarihi: 13.12.2023).

Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of school psychology*, 49(5), 505-528.

Hussain, E., Kalaycıoğlu, S., Milliner, C. W., & Çakir, Z. (2023). Preconditioning the 2023 Kahramanmaraş (Türkiye) earthquake disaster. *Nature Reviews Earth & Environment*, 1-3.

İnan, E. (2015). Narsistik kişilik örgütlenmesinin bağlanma kuramı çerçevesinde ele alınması: Vaka örneği. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(1), 1-12.

Johns, R. H., & Doswell III, C. A. (1992). Severe local storms forecasting. *Wea. Forecasting*, 7(4), 588-612.

Johnson, V. A., & Ronan, K. R. (2014). Classroom responses of New Zealand school teachers following the 2011 Christchurch earthquake. *Natural Hazards*, 72, 1075-1092.

Johnston, D., Tarrant, R., Tipler, K., Coomer, M., Pedersen, S., & Carside, R. (2011). Preparing schools for future earthquakes in New Zealand: Lessons from an evaluation of a Wellington school exercise. *Australian Journal of Emergency Management*, 26(1), 24-30.

Kadıoğlu, M. (2011). *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek en kötüsünü yönetmek*. T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayınları, İstanbul.

Kahraman, D. (2022) *Türkiye’de afet yönetiminde jandarmanın rolü*. İçişleri Bakanlığı Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalkan, M. E. & Deniz V. (2013). Risk kavramı üzerine. *Dergi Park Akademik*, 48, 43-48.

Kapucu, N., Arslan, T., & Demiroz, F. (2010). Collaborative emergency management and national emergency management network. *Disaster prevention and management: An international journal*, 19(4), 452-468.

- Karabulut, D. & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.
- Kaya, Ö. S. & Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kaynak, S. (2021). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Süreci: Bir Karma Yöntem Araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2001). *Social functions of emotions*. T.J. Mayne & G.A. Bonanno (Ed.) *Emotions: Current issues and future directions* içinde (s. 192-213). New York: Guilford.
- Kılıççı, Y. (1988). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 41-45.
- Kocabaş, C., Koru, N., Ardakoç, İ., Kültür, K., Çelik, E. & Karataş, İ. H. (2021). *Covid-19 Sonrası Eğitim: Değişimde Süreklilik İçin Tespitler ve Öneriler*. İstanbul: EPAM.
- Kouzmin, A. (2008). Crisis management in crisis?. *Administrative Theory & Praxis*, 30(2), 155-183.
- Kovács, G., & Spens, K. (2009). Identifying challenges in humanitarian logistics. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 39(6), 506-528.
- Küçükturan, A. G. & 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. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.) *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp.363-386). Chicago, IL: University of Chicago Press.

- 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.
- 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), 1103–1118.
- Lai, B. S., Esnard, A. M., Wyczalkowski, C., Savage, R., & Shah, H. (2019). Trajectories of school recovery after a natural disaster: Risk and protective factors. *Risk, Hazards, & Crisis in Public Policy*, 10(1), 32–51.
- Lakhani, P. K., Jain, K., & Chandel, P. K. (2017). School adjustment, motivation and academic achievement among students. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(10), 333-348.
- Le Brocque, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., ... & Kenardy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, 27(1), 1-23.
- Liu, S., Lu, L., Bai, Z. Z., Su, M., Qi, Z. Q., Zhang, S. Y., ... & Lii, K. (2019). Post-traumatic stress and school adaptation in adolescent survivors five years after the 2010 Yushu Earthquake in China. *International journal of environmental research and public health*, 16(21), 4167.
- Loeb, P. D., Talley, W. K., & Zlatoper, T. J. (1994). *Causes and deterrents of transportation accidents: An analysis by mode*.
- Londsman, E. J. A. (2001). *Policies, Institution – Building and Legislation for land use management in Disaster prone countries*. United Nations Disaster Relief organization News.

- Lopes, P.N. & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. H.J. Walberg, M.C. Wang, R.J.E. Zins & P. Weissberg (Eds.) *Building school success on social and emotional learning* içinde (s. 79-93). New York: Teachers College.
- Mahmoudi-Gharaei, J., Bina, M., Yasami, M. T., Emami, A., & Naderi, F. (2006). Group play therapy effect on Bam earthquake related emotional and behavioral symptoms in preschool children: a before-after trial. *Iranian journal of pediatrics*, 16(2), 137-142.
- Mangione, G. R., Capuano, N., Orciuoli, F., & Ritrovato, P. (2013). Disaster Education: a narrative-based approach to support learning, motivation and students' engagement. *Journal of e-learning and knowledge society*, 9(2).
- Manzoor, Z., Ehsan, M., Khan, M. B., Manzoor, A., Akhter, M. M., Sohail, M. T., ... & Abioui, M. (2022). Floods and flood management and its socio-economic impact on Pakistan: A review of the empirical literature. *Frontiers in Environmental Science*, 10, 2480.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 227-257.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13(1), 9.
- Mavrouli, M., Mavroulis, S., Lekkas, E., & Tsakris, A. (2023). The impact of earthquakes on public health: A narrative review of infectious diseases in the post-disaster period aiming to disaster risk reduction. *Microorganisms*, 11(2), 419.
- McKenzie, D. (1976). The East Anatolian Fault: a major structure in eastern Turkey. *Earth and Planetary Science Letters*, 29(1), 189-193.
- MEB (2023). Deprem Bölgesindeki İllerde Öğrenciler İçin İkinci Dönemde Devam Koşulu Aranmayacak. <https://www.meb.gov.tr/deprem-bolgesindeki-illerde->

ogrenciler-icin-ikinci-donemde-devam-kosulu-aranmayacak/haber/28991/tr,
(Erişim Tarihi:04.12.2023).

Medikal Arama ve Kurtarma Derneği [MEDAK] (2024). Afet Yönetim Sistemi.
<https://www.medak.org.tr/faydali-bilgiler/faydali-bilgiler/>, (Erişim Tarihi:
16.01.2023).

Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional
intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-
117.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded
sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE

Mishra, A. K., & Singh, V. P. (2010). A review of drought concepts. *Journal of
hydrology*, 391(1-2), 202-216.

Mooney, M., Tarrant, R., Paton, D., Johal, S., & Johnston, D. (2017). Getting through:
Children's effective coping and adaptation in the context of the Canterbury, New
Zealand, Earthquakes of 2010-2012. *Australasian Journal of Disaster and
Trauma Studies*, 21(1), 19-30.

Moran, D. (2002). *Introduction to phenomenology*. Routledge.

Nakanishi, H., & Black, J. (2016). Residential relocation, school relocation and children's
transport: The effect of the Great East Japan Earthquake and Tsunami
2011. *International journal of disaster risk reduction*, 18, 232-243.

Nalkıran, T., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Doğal afetler konusunun okul dışı öğrenme
ortamında öğretimi: AFAD gezisi. *Journal of Instructional Technologies and
Teacher Education*, 9(2), 91-113.

Neill, J. & Fleming, M. (2003). Social Learning&Social Cognitive Perspectives on
Personality – Lecture Notes. <<http://www.wilderdom.com/personality/L9-3SocialLearningCognitive.html>>, (Erişim Tarihi: 05.03.2024).

- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981-2001. *Psychiatry*, 65(3), 207-239.
- Nutt, P. C. (1989). Making tough decisions: Tactics for improving managerial decision making. San Francisco: Jossey-Bass.
- Önder, A., & Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-224.
- Özcan, E. (2006). Sel olayı ve Türkiye. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 35-50.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özel, Ö., & Ersoy, B. (2023). Depremden Etkilenen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 465-481.
- Özer, M. (2023). Education Policy Actions by the Ministry of National Education after the Earthquake Disaster on February 6, 2023 in Türkiye. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(2), 219-232.
- Özer, M. & Suna, H. E. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 166-192.
- Özer, M., Suna, H. E., Perc, M., Şensoy, S. & Uygun İlikhan, S. (2022). Turkey's transition to face-to-face schooling during the COVID-19 pandemic. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 52, 529-540.
- Özmen, B., Gerdan, S. & Ergünay, O. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 37-52.

- Öztürk, K. (2002). Küresel iklim değişikliği ve Türkiye'ye olası etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 35-50.
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmenleri adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 308-319.
- Pacheco, E. M., Parrott, E., Oktari, R. S., & Joffe, H. (2022). How schools can aid children's resilience in disaster settings: The contribution of place attachment, sense of place and social representations theories. *Frontiers in Psychology*, 13, 1004022-100422.
- Parida, Y. (2020). Economic impact of floods in the Indian states. *Environment and Development Economics*, 25(3), 267-290.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Phillips, B. D. (2009). *Disaster recovery*. Auerbach Publications.
- Prakoso, I., Wahyuningsih, D., & Harjunowibowo, D. (2023). Preliminary study of disaster mitigation based learning that focus on student motivation in senior high school prone to volcanic disaster. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2595, No. 1). AIP Publishing.
- Prasad, M. (2023). *Concept Of Disaster*. Mukherjee University, University Department Of Geography, Ranchi.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of applied psychology*, 85(4), 612-624.
- Raccanello, D., Vicentini, G., Rocca, E., Hall, R., & Burro, R. (2023). Preparing children to cope with earthquakes: Building emotional competence. *British Journal of Psychology*, 114(4), 871-907. <https://doi.org/10.1111/bjop.12661>
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of adolescence*, 54, 60-72.

- Richardson, T. (2002). The importance of emotional intelligence during transition to middle school: What research says. *Middle School Journal*, 33, 55-58.
- Roberts, D. D. (2008). Bağlanma Kuramı ve Masterson Yaklaşımı: Gerçek Kendiliğin Psikoterapötik Olarak Yeniden İşlenmesi. *Bağlanma Kuramı ve Nörobiyolojik Kendilik Gelişimi Açısından Kişilik Bozuklukları*, 153-184.
- Robock, A. (2000). Volcanic eruptions and climate. *Reviews of geophysics*, 38(2), 191-219.
- Ronan, K. R., Crellin, K., Johnston, D. M., Finnis, K., Paton, D. & Becker, J. (2008), Promoting child and family resilience to disasters: Effects, interventions, and prevention effectiveness, *Children, Youth and Environments*, 18(1), 332-353.
- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of youth and Adolescence*, 34, 619-628.
- Sarbin, T. R. (1940). Adjustment in psychology. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, 8, 240-249.
- Satriano, C., Wu, Y. M., Zollo, A., & Kanamori, H. (2011). Earthquake early warning: Concepts, methods and physical grounds. *Soil Dynamics and Earthquake Engineering*, 31(2), 106-118.
- Schemske, D. W. (2010). Adaptation and the origin of species. *The American Naturalist*, 176(1), 4-25.
- Schuster, R. L. (1996). Socioeconomic significance of landslides. *Landslides: Investigation and mitigation*, 247, 12-35.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of abnormal child psychology*, 27, 191-201.

- Scott, R. & Scott, W. A. (2005). *Adjustment of adolescents: Cross-cultural similarities and differences*. London: Routledge.
- Segarra-Alméstica, E., Caraballo-Cueto, J., Cordero, Y., & Cordero, H. (2022). The effect of consecutive disasters on educational outcomes. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 83, 103398.
- Sekar, J. ve Lawrence, A. S. (2016). Emotional, Social, Educational Adjustment of Higher Secondary School Students in Relation to Academic Achievement. *Journal on Educational Psychology*, 10(1), 29-35.
- Serna, C., & Martínez, I. (2019). Parental Involvement as a Protective Factor in School Adjustment among Retained and Promoted Secondary Students. *Sustainability*, 11(24), 1-16.
- Sezgin, A. A. & Yolcu, T. (2016). Göç İle Gelen Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Uyum Ve Toplumsal Kabul Süreci. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7), 417
- Shaw, R., Kobayashi, S. H., & Kobayash, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 13(1), 39-49.
- Shaw, R., Takeuchi, Y., Ru Gwee, Q., & Shiwaku, K. (2011). Chapter 1 Disaster education: an introduction. In *Disaster education* (pp. 1-22). Emerald Group Publishing Limited.
- Shidiqi, K. A., Di Paolo, A., & Choi Mendizábal, Á. B. (2022). Earthquake exposure and schooling: impacts and mechanisms. *AQR–Working Papers*, 2022, AQR22/04.
- Siebert, L, Simkin, T., & Kimberley, P. (2010). *Volcanoes of the World*, 3rd ed.; University of California Press: Berkeley, CA, USA.
- Spence, R. (2004). Risk and regulation: can improved government action reduce the impacts of natural disasters?. *Building Research & Information*, 32(5), 391-402.

- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused.. *Educational psychologist*, 34(1), 43-57.
- Steinberg, L. (1990). *Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship*. S. S. Feldman & G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent içinde* (s. 255–276). Cambridge, MA: Harvard University.
- Sylvester, P. R. (2007). *Early school adjustment: Contributions of children's emotion self-regulation and classroom instructional and emotional supports*. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Şahin, Ş. (2019). Türkiye’de afet yönetimi ve 2023 hedefleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 1(2), 180-196.
- Şahin, Ş. (2023). *Türkiye’de afet yönetimi ve 2023 hedefleri*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Jeofizik Mühendisliği Bölümü, Mühendislik Fakültesi, Isparta.
- Şalcıoğlu, E., & Başoğlu, M. (2008). Psychological effects of earthquakes in children: prospects for brief behavioral treatment. *World Journal of Pediatrics*, 4, 165-172.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons.
- TMMOB (2023). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremleri Raporu. <http://www.tmmob.org.tr/icerik/tmmob-kahramanmaras-depremleri-raporu-yayinlandi>, (Erişim Tarihi: 16.01.2024).
- Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M., & Sheikhi, R. A. (2019). The importance of education on disasters and emergencies: A review article. *Journal of education and health promotion*, 8.
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar*, 178-242.
- United Nations International Strategy for Disaster Reduction Secretariat (UNISDR) (2004). *Living with risk: A global review of disaster reduction initiatives*, Vol. 1.

- Ünsal, H., & Atabey, S. E. (2016). Türkiye’de Acil Durum Ve Doğal Afetlerde Sunulan Sağlık Hizmetlerinin Finansmanı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1127-1138.
- Van Wassenhove, L. N. (2006). Humanitarian aid logistics: supply chain management in high gear. *Journal of the Operational research Society*, 57(5), 475-489.
- Vallas, P. (2014). Education in the Wake of Natural Disaster. *Woodrow Wilson International Center for Scholars*.
- Volkanoloji ve Sismoloji Enstitüsü, (2023). Introduction to Earthquake. <https://www.phivolcs.dost.gov.ph/index.php/earthquake/introduction-to-earthquake>, (Erişim Tarihi: 13.12.2023).
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2006). Behavior Disorders of Childhood 6th Edition. New Jersey: Person Education.
- Yaman, M. ve Çakır, E. (2020). *Farklı Boyutlar İle Afet Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8th ed.) Ankara. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, B. (2023). *Afetlerden ve Acil Durumlardan Sonra Oluşan Çevre Sorunları: Elazığ İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yoleri, S., & Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 130-141.

Zargar, A., Sadiq, R., Naser, B., & Khan, F. I. (2011). A review of drought indices. *Environmental Reviews*, 19(NA), 333-349.

Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. (2018). The role of school adaptation and self-concept in influencing Chinese high school students' growth in math achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2356.



EKLER**EK – 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu****GENEL AÇIKLAMA**

Değerli katılımcı;

Bu çalışma, “Kahramanmaraş Depremi Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli Yüksek Lisans tez çalışması için bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Görüşmelerden elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Soruları samimi ve objektif olarak cevaplamanız araştırma bulgularının geçerliliği için önemlidir. Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Murat KARAKUZU

KİŞİSEL BİLGİ FORMU**1. Cinsiyetiniz:**

☐ Kadın

☐ Erkek

2. Yaşınız:

☐ 20-30

☐ 31-39

☐ 40-49

☐ 50 ve üstü

3. Eğitim dereceniz:

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

5. Meslekteki kıdeminiz:

☐ 1-5 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 16-20

☐ 21 ve üzeri

GÖRÜŞME SORULARI

1. Deprem sonrası okula başlama sürecinde öğrencilerin uyum sürecindeki davranışları nasıldı?
2. Deprem sonrası okula başladığında öğrencilerin uyum sürecinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?
 - Öğretim sürecinde bir sorun yaşadınız mı? Nasıl?
 - Öğrencilerle iletişimde bir sorun yaşadınız mı? Nasıl?
 - Öğretmen arkadaşlarınızla bir sorun yaşadınız mı? Nasıl?
 - Velilerle bir sorun yaşadınız mı? Nasıl?
 - Okulun bu konuda bir hazırlığı var mıydı? Nasıl?
3. Deprem sonrası okula başlayan öğrencilerde gözlemlediğiniz temel uyum sorunları nelerdir?
 - Sınıf ortamında yaşadığı sorunlar nelerdir?
 - Sınıf dışında (okul içinde) yaşadığı sorunlar nelerdir?
 - Okul dışında yaşadığı sorunlar nelerdir?
4. Deprem sonrası uyum sorunu yaşayan öğrenciler ne tür davranışlar sergilemektedir?
 - Sınıf ortamında nasıl davranışlar göstermektedir? Sınıf kurallarına uyum sağlamada hangi önemli disiplin sorunlarıyla karşılaştınız?
 - Okul içinde nasıl davranışlar göstermektedir? Okul kurallarına uyum sağlamada hangi önemli disiplin sorunlarıyla karşılaştınız?
 - Ders sürecinde nasıl davranışlar göstermektedir? Deprem sonrasında öğrencilerin dersteki dikkati ve derse odaklanmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Deprem sonrasında öğrencilerin okuldaki arkadaşlarıyla sosyalleşmesi sürecindeki davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Grup halinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin yaşadığı sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?
5. Deprem sonrası okula başlayan öğrencilerde meydana gelen duygusal değişimlere ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?
 - Buna yönelik öğrencilerin ailelerin görüşleri nelerdir? Sizinle bu süreçle ilgili bir paylaşım yaptılar mı?
6. Deprem sonrası okula başlayan öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yaşadığı uyum sorunlarını çözmek için ne gibi uygulamalara başvurdunuz?
 - Niçin bu uygulamayı tercih ettiniz?
7. Deprem sonrası okul sürecinde devam eden artçı depremlerde öğrencilerin davranışları nasıldır?
8. Deprem gibi doğal afetler sonrası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmak ve olası problemleri en az düzeye indirmek için ne gibi çalışmalar yapabilir? Bu konudaki önerileriniz nelerdir?

EK – 2. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER
ETİK KURULU
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU**

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Kahramanmaraş Depremi Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” adıyla, Murat KARAKUZU tarafından 20.03.2024 – 20.05.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Bu kapsamda “Kahramanmaraş Depremi Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri “ adlı çalışma Doç. Dr. Başak KASA AYTEN danışmanlığında Murat KARAKUZU tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılımınıza onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı Kahramanmaraş depremi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda siz öğretmenlerimizden bu sürece yönelik görüş alınmak istenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans çalışması için kullanılacaktır.

Süresi: 20 dakika

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Yüz yüze (Okulda sınıf veya yönetici odası)

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılımımın beklendiği çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı :

İmzası :

Araştırmacının

Adı-Soyadı

Tel

e-posta

İmzası

EK – 3. Etik Kurul Kararı

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

Oturum Tarihi : 12-01-2024

Oturum Sayısı : 1

Karar Sayısı : 21

Etik Açısından Uygun

Çalışma Adı Kahramanmaraş Depremi Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Araştırmacılar Yüksek lisans Öğrencisi Murat KARAKUZU (Yürütücü)
Doç.Dr. Başak KASA AYTEN (Danışman)

Başkan Prof.Dr. Hakan ÖZDEMİR

Kurul Üyeleri

Prof.Dr. Yusuf BATAR

Prof.Dr. Mehmet ÖNAL

Kullanıcı Mehmet YILMAZ

Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR

Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK

Prof.Dr. Nesrin SİS

Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR

EK –4. Araştırma ve Uygulama İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34659092-605.01-96567655
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Murat KARAKUZU)

13/02/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 25.01.2024 tarihli ve 398783 sayılı yazısı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Murat KARAKUZU'nun, Doç. Dr. Başak KASA AYTEN danışmanlığında yürüttüğü "Kahramanmaraş Depremi Sonrası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz İslahiye İlçesine bağlı bulunan ilkokullardaki öğretmenlere yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

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

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Murat AKYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı