



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN AFETE HAZIRLIK DÜZEYLERİ
İLE AFET EĞİTİMİNİN EĞİTİM PROGRAMLARINDAKİ YERİNE
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Alpaslan Ayhan ÇELİK

Danışman
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Aydın - 2020

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ
2007-YL-081**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN AFETE HAZIRLIK
DÜZEYLERİ İLE AFET EĞİTİMİNİN EĞİTİM
PROGRAMLARINDAKİ YERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

**HAZIRLAYAN
Alpaslan Ayhan ÇELİK**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU**

Aydın - 2020

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Alpaslan Ayhan ÇELİK'in 'İlkokul Öğretmenlerinin Afete Hazırlık Düzeyleri İle Afet Eğitiminin Eğitim Programlarındaki Yerine Yönelik Görüşleri' başlıklı tez 27/07/2020 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı, Adı Soyadı</u>	<u>Kurumu</u>	<u>İmzası</u>
Başkan	Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye	Doç. Dr. Yeliz TEMLİ DURMUŞ	Uşak Üniversitesi	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Beste DİNÇER	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi Enstitü Yönetim Kurulunun tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet Can BAKKALCI
Enstitü Müdürü

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2020

İmza

Alpaslan Ayhan ÇELİK

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN AFETE HAZIRLIK DÜZEYLERİ İLE AFET EĞİTİMİNİN EĞİTİM PROGRAMLARINDAKİ YERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Alpaslan Ayhan ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2020, XIX + 141 Sayfa

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin afetlere hazırlık düzeyleri ile afet eğitiminin eğitim programlarındaki yeri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Örneklemini İzmir İli Buca İlçesinde yer alan kamu ilkokullarında görev yapmakta olan 209 öğretmenin oluşturduğu nicel araştırma desenine dayalı bu araştırmada, İnal ve Doğan (2018) tarafından hazırlanan likert tipindeki Genel Afete Hazırlık Ölçeği ile nicel verileri desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), parametrik olmayan testlerden ise Kruskal-Wallis H ve Mann-Whitney U testlerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin afetlere karşı duyarlılıklarının yüksek olduğu; afet durumlarını ciddiye aldıkları ve afetlere karşı önlem almayı önemsedikleri, bu önlemlerin yararlı olacağını düşündükleri ancak bu önlemleri gerçekleştirmedikleri ve kendilerini afetlere karşı hazırlık konusunda yeterli görmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen veriler de bu bulguları desteklemektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin olası bir afetin yakın bir gelecekte gerçekleşme ihtimalinin yüksek olduğunu düşünmelerine rağmen, yeterli düzeyde önlem almadıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler afet eğitimi konusunda bilgi düzeylerini de yeterli görmemekte, mezun oldukları üniversitelerde bununla ilgili bir ders almadıklarını; meslek içerisinde verilen hizmet içi eğitimlerin de içeriği, eğitim veren kişinin uzmanlığı, eğitim süresi, uygulama biçimi, sıklığı gibi konularda yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mevcut eğitim programlarında yer alan afet eğitimi kazanımlarını ve ilgili içeriği yeterli bulmadıkları, okullarında gerçekleştirilen afet tatbikatlarının niteliği ve niceliğinin afet halinde kendilerini güvende hissedebilecekleri düzeyde olmadığı da anlaşılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgular dikkate

alınarak öğretmenlerin afet eğitimi ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerini artırıcı yöndeki hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ve afet eğitiminin eğitim programında yerinin nasıl daha iyi yapılandırılabilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Afet Eğitim Programları, Afet Eğitimi, İlkokul Öğretmenleri



ABSTRACT

THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT PREPARATION LEVELS FOR DISASTER AND PLACE OF DISASTER EDUCATION IN SCHOOL CURRICULA

Alpaslan Ayhan ÇELİK

MA Thesis, Curriculum and Instruction Department

Supervisor: Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

2020, XIX + 141 pages

In this study, it was aimed to examine the opinions of elementary school teachers about the level of preparation of disaster education in education programs. Likert type General Disaster Preparedness Scale prepared by İnal and Doğan (2018) was collected in this study based on the quantitative research pattern of 209 teachers working in public primary schools located in Buca District of Izmir Province. In analysis of the obtained quantitative data, Independent-Samples t-Test and One Way ANOVA among parametric tests and Kruskal-Wallis H, and Mann-Whitney U among nonparametric tests were used. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. As a result of the analysis of the data, it was concluded that the teachers in the sample group were highly susceptible to disasters, took disaster situations seriously and considered taking precautions against disasters, thought that these measures would be beneficial, but that they lagged behind their level of caring about action and did not consider themselves adequate in preparation for disasters. This result shows that teachers are not active in taking precautions even though they care about disaster situations. The data obtained from the qualitative part of the research also supports this result. As a result of the interviews, it was observed that the teachers did not take adequate precautions although they thought that a probable disaster is likely to happen in the near future. In addition, teachers did not consider their level of knowledge about disaster education sufficient, they stated that they did not take a related training at the universities they graduated from, and the in-service trainings given in education process were not sufficient in subjects such as the content, the professionalism of the instructor, the duration of the training, the form of the application, and its frequency. It was also understood that the teachers did not find the disaster education achievements and the related content in the current education programs sufficient, and the quality and quantity

of the disaster drills carried out in their schools were not at a level where they could feel safe in case of disasters. Considering these results obtained as a result of the study, suggestions have been developed on how to better configure the place of pre-service and in-service trainings and disaster education in the education program in order to increase the knowledge and skill levels of teachers regarding disaster education.

Key Words: Disaster Education Curriculum, Disaster Education, Primary School Teachers



ÖNSÖZ ve TEŞEKKÜR

Geçmişte çok büyük afet durumları ile yüzleşmiş, büyük kayıplar vermiş ve gelecekte de doğa kaynaklı olayların neden olduğu afet durumlarının kuvvetle muhtemel yaşanacağı bir coğrafyada yer alan ülkemizin ve bu topraklarda yaşayan insanların, bu afet durumlarından en az seviyede etkilenmeleri hatta bu doğa olaylarının afet durumlarına dönüşmeden atlatabilmesi için alınacak önlemler ve tabii ki eğitim büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, temel eğitim çağı olan ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin afet durumlarına ne düzeyde hazır olduklarını ve afet eğitiminin eğitim programında yer almasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın, gelecekte öğretmenlere, araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına alan yazınsal olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleştirme sürecinde en yoğun zamanlarında bile mutlaka bana ve çalışmama vakit ayıran, her zaman yapıcı, yardımcı tavrı, engin bilgi ve tecrübesinin yanında güler yüzüyle bana destek olan, değerli hocam Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Afet eğitimi üzerine çalışmalarımı yürütürken bana güvenerek Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesinde yer veren ve afet eğitimi hakkındaki bilgi birikiminin artması için Ankara'da ve Japonya'da eğitim almama olanak sağlayan, eğitime verdiği önem ile çalışma azmini örnek olarak aldığım Milli Eğitim Bakan Müşaviri Sayın Doç. Dr. Tuba GÖKMENOĞLU ve ekibine çok çok teşekkürler ederim.

Ankara ve Japonya'daki eğitimlerde güler yüzü ve sıcak ilgisiyle ev sahipliği yapan, bilgi ve tecrübelerini dinlemekten büyük keyif duyduğum, Japon Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) Türkiye Ofisi Kıdemli Program Sorumlusu ve Türk Japon Vakfı II. Başkanı Sayın Emin ÖZDAMAR'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmalarım sürecinde bana her zaman yanımda olduğunu hissettiren, beni her zaman destekleyen, meslektaşım olması ile de bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, hayat arkadaşım, çok sevgili eşim Çiğdem ÇELİK'e ve onlara vakit ayırmamı isteyerek gözümün içine baktıkları zamanlarda bile çalışmam gerektiğini duyduklarında büyük olgunluk gösteren canım yavrularım Ece ve Alp'e sonsuz teşekkürler ederim.

Bana, sadece lisansüstü eğitim hayatım değil tüm eğitim yaşantım boyunca destek olan, beni yetiştiren canım babam Mustafa Sami ÇELİK ve rahmetli annem Hikmet ÇELİK'e, en yoğun zamanlarımda bana tereddütsüz yardım eden, varlıkları ile içimi rahatlatarak güç veren ablam Filiz KARAKAYA ve eniştem Hakan KARAKAYA'ya, uzakta da olsalar manevi olarak desteklerini her zaman hissetmemi sağlayan ablam Figen ÇELİK ESMER'e ve eniştem Oktay ESMER'e de çok çok teşekkürler ederim.



İÇİNDEKİLER

ONAY VE KABUL SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	ix
TABLolar.....	xv
EKLER	xvii
KISALTMALAR	xviii
1. BÖLÜM	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	7
1.5. TANIMLAR.....	8
2. BÖLÜM	9
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ.....	9
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.1. Tehlike Nedir?	9
2.1.2. Zarar Görebilirlik Nedir?	10
2.1.3. Risk Nedir?	10
2.1.4. Afet Nedir?	11
2.1.5. Acil Durum Nedir?	12

2.1.6. Kriz Nedir?	13
2.1.7. Afet Türleri	14
2.1.7.1. Doğa kaynaklı afetler.....	14
2.1.7.1.1. Deprem	15
2.1.7.1.2. Sel ve taşkın.....	17
2.1.7.1.3. Heyelan	17
2.1.7.1.4. Çığ.....	18
2.1.7.1.5. Yangın.....	19
2.1.7.1.6. Fırtına.....	19
2.1.7.1.7. Hortum.....	19
2.1.7.1.8. Volkan.....	20
2.1.7.1.9. Tsunami	20
2.1.7.1.10. Bulaşıcı ve salgın hastalıklar	21
2.1.7.2. Teknoloji ve insan kaynaklı afetler.....	21
2.1.8. Afet Eğitimi	22
2.1.8.1. Afet eğitimine yönelik yapılan uygulamalar	23
2.1.8.2. İlkokul programlarında afet eğitimi.....	28
2.1.8.2.1. Hayat Bilgisi öğretim programlarında afet eğitimi.....	28
2.1.8.2.2. Sosyal Bilgiler öğretim programlarında afet eğitimi	35
2.1.8.2.3. Fen ve Teknoloji öğretim programlarında afet eğitimi.....	38
2.2. KONU ALANI İLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR	42
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	42
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	52
3. BÖLÜM	58
3. YÖNTEM	58
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	58
3.2. ÇALIŞMA EVRENİ VE KATILIMCILAR.....	58

3.2.1. Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılım	59
3.2.2. Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Dağılım	60
3.2.3. Branşlara Göre Dağılım	61
3.2.4. Derse Girdikleri Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım	61
3.2.5. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılım	62
3.2.6. Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılım	62
3.2.7. Doğa Kaynaklı Afet Yaşamış Olma Durumlarına Göre Dağılım.....	63
3.2.8. Yaşadıkları Doğa Kaynaklı Afetin Türüne Göre Dağılım.....	63
3.2.9. Afet Anında Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumlarına Göre Dağılım.....	64
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	64
3.3.1. Genel Afete Hazırlık Ölçeği	64
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	65
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	66
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	66
3.6. ARAŞTIRMACININ ÇALIŞMADAKİ ROLÜ	71
4. BÖLÜM	74
4. BULGULAR.....	74
4.1. GENEL AFETE HAZIRLIK DÜZEYLERİNE AİT BULGULAR.....	74
4.1.1. GAHÖ Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	74
4.1.2. Ölçek Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	75
4.1.3. Cinsiyete Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular.....	76
4.1.4. Yaşa Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular	77
4.1.5. Çalışma Süresine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular	80
4.1.6. Branşa Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular.....	83
4.1.7. Sınıf Düzeyine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular	85
4.1.8. Bölüm Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular	88
4.1.9. Afet Yaşama Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular.....	89

4.1.10. Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular	90
4.2. GÖRÜŞMELERE AIT BULGULAR.....	92
4.2.1. Afet Eğitime Genel Bakış Açısı	92
4.2.2. Okullarda Afet Eğitiminin Başlama Yaşı	92
4.2.3. Afetlere Karşı Korkunun Etkisi	93
4.2.4. Afet Eğitiminin Eğitim Programlarında Yer Alması.....	95
4.2.4.1. Eğitim programı öğelerinde afet eğitimi.....	95
4.2.4.2. Eğitim programlarında afet eğitimi kazanımlarına ayrılan süre	98
4.2.4.3. Afet eğitimi ile ilgili okullarda yapılan tatbikatlar ve diğer etkinlikler.....	99
4.2.5. Velilerin Afet Eğitime Verdikleri Destek.....	101
4.2.6. Öğretmenlerin Afet Eğitimi İle İlgili Aldıkları Eğitim.....	103
4.2.7. Afetlerin Günlük Yaşamlarındaki Yerine Yönelik Düşünceler.....	104
4.2.8. Öğretmenlerin Afetlere Müdahale Konusunda Öz-Yeterlik Algıları	106
5. BÖLÜM	108
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	108
5.1. SONUÇ.....	108
5.1.1. Öğretmenlerin Afetlere Hazırlıklı Olma Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma ..	108
5.1.2. Afet Eğitiminin Eğitim Programında Yer Almasına Yönelik Sonuç ve Tartışma	113
5.2. ÖNERİLER.....	117
5.2.1. Öğretmenlere Düzenlenecek Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öneriler.....	117
5.2.2. Karar Vericilere Yönelik Öneriler	117
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKLAR	119
EKLER	130
ÖZGEÇMİŞ	141

TABLULAR

Tablo 2.1.: Hayat Bilgisi Dersi Haftalık Ders Saatleri	29
Tablo 2.2.: 2005-2009 Programları Hayat Bilgisi Dersi Afet Eğitime Yönelik Kazanımlar	32
Tablo 2.3.: Hayat Bilgisi Dersinde Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam Ara Disiplini Kazanımları.....	33
Tablo 2.4.: 2018 Programı Hayat Bilgisi Dersi Afet Eğitime Yönelik Kazanımlar.....	34
Tablo 2.5.: Sosyal Bilgiler Dersi Haftalık Ders Saatleri	35
Tablo 2.6.: İlkokul Kademesi Sosyal Bilgiler Dersinde Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam Ara Disiplini Kazanımları.....	38
Tablo 2.7.: Fen ve Teknoloji Dersi Haftalık Ders Saatleri	39
Tablo 3.1.: Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Dağılım	60
Tablo 3.2.: Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Dağılım	60
Tablo 3.3: Branşlarına Göre Dağılım	61
Tablo 3.4.: Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Dağılım	61
Tablo 3.5.: Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılım	62
Tablo 3.6.: Doğa Kaynaklı Afet Yaşamış Olma Durumlarına Göre Dağılım	63
Tablo 3.7.: Yaşanılan Doğa Kaynaklı Afetin Türüne Göre Dağılım.....	63
Tablo 3.8.: Bir Doğa Kaynaklı Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumuna Ait Dağılım	64
Tablo 3.9.: GAHÖ Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayıları	65
Tablo 3.10.: GAHÖ Boyutlarının Normallik Testi Sonuçları	68
Tablo 3.11.: Ölçek Boyutlarına Uygulanacak İstatistiksel Çalışmalar	70
Tablo 4.1.: GAHÖ Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	74
Tablo 4.2.: GAHÖ Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	76
Tablo 4.3.: Cinsiyete Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	76
Tablo 4.4.: Cinsiyete Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları..	77
Tablo 4.5.: Yaşa Göre GAHÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	78

Tablo 4.6.: Yaşa Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..	79
Tablo 4.7.: Yaşa Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.8.: Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre GAHÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	81
Tablo 4.9.: Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 4.10.: Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.11.: Branşa Göre GAHÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Tablo 4.12. Branşa Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	85
Tablo 4.13.: Branşa Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları....	85
Tablo 4.14.: Sınıf Düzeyine Göre GAHÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86
Tablo 4.15.:Sınıf Düzeyine Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 4.16.:Sınıf Düzeyine Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.17.: Mezun Olunan Bölüme Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.18.: Mezun Olunan Bölüme Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.19.: Afet Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.20.: Afet Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	90
Tablo 4.21.: Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.22.: Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	91

EKLER

EK 1. GENEL AFETE HAZIRLIK ÖLÇEĞİ.....	130
EK 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU.....	132
EK 3. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	134
EK 4. ÇALIŞMA EVRENİ VE ÖĞRETMENLERE AİT BİLGİLER	135
EK 5 . MEZUN OLUNAN ÜNİVERSİTEYE GÖRE ÖĞRETMENLERİN DAĞILIMI.....	136
EK 6. MEZUN OLUNAN BÖLÜME GÖRE ÖĞRETMENLERİN DAĞILIMI	137
EK 7. GENEL AFET HAZIRLIK ÖLÇEĞİ İÇİN ALINAN İZİN GÖRSELİ	138
EK 8. ARAŞTIRMACININ AFET EĞİTİMİ İLE İLGİLİ KATILDIĞI EĞİTİMLERE YÖNELİK SERTİFİKA GÖRSELLERİ	139

KISALTMALAR

AFAD: T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

AFADEM: Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi

AHDER: Afete Hazırlık ve Deprem Eğitimi Derneği

AHEP: Afet Hazırlık Eğitim Projesi

AKAY: Arama Kurtarma ve Acil Yardım Derneği

AKUT: Arama Kurtarma Derneği

AYAY: Acil Yardım ve Afet Yönetimi

BM: Birleşmiş Milletler

BÜ: Boğaziçi Üniversitesi

ÇÖMÜ: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi

EM-DAT: Uluslararası Afet İstatistikleri Kurumu

FAYDER: Felakette Acil Yardım Derneği

GAHÖ: Genel Afete Hazırlık Ölçeği

İTÜ/AYM: İstanbul Teknik Üniversitesi / Afet Yönetim Merkezi

JICA: Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı

MAG: Mahalle Afet Gönüllüleri Vakfı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

OFDA: Yabancı Afet Yardım Ofisi

OTAE: Okul Tabanlı Afet Eğitimi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

UNDP: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

UNDRR: United Nations Office For Disaster Risk Reduction

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'na

USAID: Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Ajansı

WHO: Dünya Sağlık Örgütü



1. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanlığın doğa ile olan mücadelesinde afetler çok önemli bir role sahiptir. 21. yüzyılı yaşadığımız bu günlerde teknoloji hemen hemen her alanda büyük bir gelişme göstermiş ve yaşanan bu gelişim ile beraberinde getirdiği değişim, insanların yaşamını birçok alanda çok kolaylaştırmıştır. Buna rağmen, toplumların kültürel ve ekonomik birikimlerini çok kısa süreler içinde yok eden, büyük can ve mal kayıplarına neden olan afetlerin oluşmasını ve zarara uğramayı engelleyebilecek kadar önceden tespit edebilecek bir teknoloji, bir sistem bulunabilmiş ya da geliştirilebilmiş değildir. Çünkü afetlere kaynaklık eden etmenlerin oldukça önemli bir bölümü doğa olaylarıdır. Yağmurun, karın yağacağını ve bunun ne kadar süreceğini; rüzgârın ne sertlikte eseceğini ve buna benzer bazı doğa olaylarının gelişimini önceden takip etmek gelişen meteorolojik sistemlerle mümkün olsa da deprem, çığ gibi ani gelişen doğa olaylarını önlemek şimdilik mümkün değildir. Bu doğa olayları geçmişte olmuştur, günümüzde olmaktadır ve gelecekte de olacaktır.

Özellikle doğa bilimlerinde yaşanan gelişmeler ancak doğa olaylarının oluşum nedenleri, gerçekleşme ihtimalinin daha yüksek olduğu yerler, etkilerinin derecesi gibi konularda açıklamalarda bulunabilmektedir. Bu bilgiler kuşkusuz çok değerlidir ancak bu değer, o bilgilerden faydalanmakla insanlığa yararlı hale gelecektir. Doğa olaylarının sonuçlarının afete dönüşme düzeyi alınacak önlemler ile doğrusallık göstermektedir. Okyanusun ortasında meydana gelen ve yaşamı olumsuz etkilemeyen bir depremden afet diye bahsetmek doğru değildir. Gerçekleşen doğa olaylarının afet olarak tanımlanabilmesi için meydana geldiği bölgede hayatı olumsuz etkilemesi, can ve mal kayıplarına neden olması, günlük yaşantıyı durdurması ya da kesintiye neden olması, maddi ve kültürel birikime zarar vermiş olması gerekir. Oluşan bu zararın boyutları üzerinde insanlığın çok önemli etkileri vardır. Farklı iki bölgede ve aynı büyüklükte gerçekleşen iki deprem iki bölgede de aynı zarara yol açmayabilmektedir. Bu yüzden günümüzde ‘afet önleme’ denilince, doğa olaylarının etkilerini azaltabilecek önlemleri doğa olayları gerçekleşmeden önce almak anlayışı akla gelmektedir. Bunun için geçmiş deneyimlerden faydalanarak, gerçekleşen doğa olayı sırasında doğru davranış şeklini bilmek ve bunu uygulayabilecek yeterli tatbikatı, deneyimi yaşamış olmak gerekmektedir. Ayrıca gerçekleşen doğa olayı

sonrasında, ikincil tehlikelerin olabileceği ve bunların daha büyük zararlar verebileceği bilinciyle, önce kendisini sonra çevresindeki diğer canlıları daha güvenli bir yere transfer edebilmek gibi bilgi ve becerileri küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırmak gerekmektedir.

Bilgi ve becerinin küçük yaşlardan itibaren kazanılabileceği en iyi ortamlar kuşkusuz okullardır. Dünya üzerinde bulunduğu coğrafi konuma ve sahip olduğu yeryüzü şekillerine bağlı olarak, Türkiye özellikle başta deprem olmak üzere sel, çığ, toprak kaymaları gibi birçok doğa olayını sıklıkla yaşamaktadır. Bu kapsamda ani gelişen ve etkisi önlenemeyen bu tür afetlerden korunma yollarının öğretilmesi her yaş ve kademedeki öğrenciler için bir gerekliliktir. Bu gerekliliği yerine getirmek ise ancak doğa kaynaklı afetler hakkında farkındalık düzeyi yüksek eğitim personeli ile okullarda gerçekleştirilebilir. Okullarda izlenen resmi program ülke genelinde aynı olsa da; Posner'in program türü tanımlamalarında yer alan 'uygulamadaki program', 'örtük program' gibi program türlerinin çıktılar (amaç/kazanımlar) üzerinde büyük etkisi vardır (Demirel, 2005). Afet tahliye tatbikatlarının sıklıkla uygulandığı, koridorlarındaki panolarında öğrencilerin afet etkilerinden korunmalarına yönelik bilgilendirici ve dikkat çekici görsellerin, yazıların yer aldığı, afetlerden korunma konusunda eğitilmiş ve farkındalığı yüksek olan eğitim personelinin çalıştığı bir okul ikliminin yaratacağı ortam çok daha işlevsel olacaktır. Bununla birlikte, sadece Sivil Savunma Haftası'nda, yalnızca görevi yerine getirme bağlamında tatbikat gerçekleştirilen, afetler hakkında öğrencilerin dışında öğretmen ve yöneticilerinin de düşük farkındalık gösterdiği bir okulun program çıktılarının aynı olması beklenemez. Öğrencilerin resmi programda yer alan kazanımlara ulaşma düzeyine, belirlenen içerik, kullanılan yöntem ve teknikler kadar etki eden diğer bir unsur öğretmen ve öğrencilerin öğrenim alanına yönelik farkındalık düzeyleridir. Öğretim programlarını uzmanlar geliştirse de, onların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, daha çok önemsedikleri konu alanlarında daha etkili ve kalıcı öğrenme ortamları oluşturabildikleri bir gerçektir. Öğrencilerini afetlere hazırlamaya çalışan öğretmenlerin kendilerinin afetlere karşı ne denli hazır olduklarını, onların doğa kaynaklı afetler hakkındaki genel düşüncelerini, okullarda yaptıkları uygulamaların nasıl süregeldiğini tespit etmek ve böylelikle gerçekleşen afet eğitimleri hakkında çıkarımlarda bulunarak öneriler geliştirebilmek ihtiyacı bu çalışmanın da çıkış noktasını oluşturmuştur.

1.1. Problem Durumu

Yeryüzünde yaşayan tüm canlılar doğa olaylarının yarattığı tehlikeler sonucunda kayıp verme ihtimali taşımakta, yani risk altında bulunmaktadır. Bu risklerin gerçeğe dönüşmesi sonucunda ise büyük insan kitlelerini etkileyen afetler meydana gelmektedir (Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018). Bu afetler gerçekleşmeleri durumunda insana ve doğaya oldukça büyük zararlar vermektedir. Dünya üzerinde her yıl milyonlarca insan afetlerin etkisine maruz kalmaktadır. Şüphesiz bu etkinin en başında can kayıpları gelse de, afetlerin vermiş olduğu ekonomik yaraların kapatılması da oldukça zor olmaktadır (Ergünay, 2007). Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin yaşadıkları doğa kaynaklı afetlerin sonuçlarına bakıldığında, bu ülkelerin afetlere karşı yeterli düzeyde hazır olmadıkları yaşamış oldukları kayıplardan ve afetin sonuçlarından anlaşılabilir. Bu ülkelerde halkın yeterli düzeyde bilgili ve bilinçli olmaması, insanların yaşadıkları binaların sağlam olmaması ve afet yönetiminin iyi bir şekilde gerçekleştirilememesi toplumun yaşanan afetlerdeki zarar düzeylerini de artırmaktadır. Türkiye de gelişmekte olan ülkeler arasında yer almaktadır. Ayrıca büyük fay kuşaklarının geçtiği bir toprak parçası üzerinde konumlanmıştır. Ek olarak, oldukça fazla kar yağışı alan, bitki örtüsünün az olduğu ve eğimli arazilerde yerleşim yerlerinin kurulduğu bölgeleri bulunmaktadır. Bu nedenlerle Türkiye, deprem, sel, heyelan, çığ, kaya düşmesi gibi doğa olayları ile sıklıkla karşılaşmaktadır (Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018).

T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) bilgi envanterine göre Türkiye’de en çok görülen doğa kaynaklı afet %45’lik oranla heyelanlardır. Heyelanı %18’lik oran ile depremler, %14’lük oranla su baskınları ve %10’luk oranla ise kaya düşmeleri izlemektedir. Yine aynı envantere heyelan ülkemizde en fazla yaşanan afet çeşidi olmasına rağmen, en fazla hasar veren afet çeşidi ise %55’lik pay ile depremlerdir (Gökçe, Özden ve Demir, 2008). Türkiye’nin yüzölçümünün %98’lik bölümü halen aktif olan deprem kuşağı üzerinde bulunmakta ve nüfusun %96’sı deprem tehlikesi altında yaşamaktadır (MEB 2019). Ayrıca, Türkiye’de 100 binden fazla insan son 100 yıl içinde meydana gelen depremlerde hayatlarını yitirmiş, 175 binden fazla insan ise yaralanmıştır (Öcal 2005). Türkiye’nin afetlerle sık sık karşılaşmasında coğrafi, jeolojik ve meteorolojik yapısının büyük etkisi bulunmakta, bununla birlikte nüfusun yoğun olduğu yerleşim alanları da benzer özellikler göstermekte ve bu durum can ve mal kaybı riskini daha da artırmaktadır. Kentleşmenin çarpık bir şekilde yapılması, hem afetlerin sonucunda ortaya

çıkan zararın çok büyük olmasına neden olmakta hem de yeniden yapılanmayı zorlaştırıp çok masraflı hale getirmektedir. Ülkemizde bugüne kadar yaşanmış büyük doğa kaynaklı afetler düşünüldüğünde, afetlerin sadece meydana geldikleri ve birinci dereceden etkiledikleri bölgede yaşayanları değil toplumun tamamını olumsuz etkiledikleri görülmektedir. Bu alanda yapılan birçok araştırma göstermektedir ki olası afetlerin olumsuz etkilerini en aza indirmek için toplumun bilinçli olması kaçınılmaz bir gerekliliktir (Kırıkkaya, Ünver ve Çakın, 2011). Ergünay (2009) ve Öcal (2005) benzer şekilde afetlerin aslında bir sonuç olduğunu, afetlere hazırlanmanın ise başarılı bir şekilde yönetilmesi gereken bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü bu süreci yönetme başarısı afetlerin zararlarını azaltabilir hatta doğa olaylarının oluşmalarını değil ancak onların afete dönüşmesini engelleyebilir. Afete hazırlık sürecinin iyi yönetilmesinin en önemli unsurlarından birisi ise toplumun afetler hakkında bilgi ve bilinç sahibi olmasını sağlamaktır. Bunu gerçekleştirebilmede en etkili araç ise kuşkusuz eğitimidir. Çünkü bireyler afete nasıl hazırlanacaklarını, herhangi bir afet durumunda ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiğini, almış oldukları afet eğitimleri ile hayata geçirebileceklerdir.

Maya ve Sarı (2016), afet eğitiminin, bir afet durumu henüz meydana gelmeden başlaması gerektiğini belirterek, bu eğitimlerin afet öncesi, sırası ve sonrasında insanların neler yapmaları gerektiğini çok boyutlu bir yapıya dahil olarak gerçekleştiren eğitimler olarak açıklamaktadır. Türkiye’de afet eğitiminin geçmişine bakıldığında farklı zamanlarda farklı devlet kuruluşları ya da sivil toplum örgütleri tarafından afet eğitimi uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu eğitimler, özellikle 1999 Marmara Depremi’nden sonra yoğunluk kazanmış olsa da, öncesinde 1995 yılında Arama Kurtarma Derneği (AKUT) tarafından toplumun afetler konusunda bilgi ve farkındalık kazanmalarına yönelik eğitimler düzenlendiği, 1997 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi tarafından Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nin kurulduğu görülmektedir. Devam eden süreçte 2001’de İstanbul Teknik Üniversitesi’nde Afet yönetim Merkezi oluşturulmuş, 2006’da ise yine Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nce Online Doğal Afet Risk Yönetimi Sertifika Programı başlatılmıştır (Sarı, 2016). Afet bilincinin topluma kazandırılmasının en kolay ve hızlı gerçekleşebileceği yerler okullar ve bu bilinci gelecek nesillere kazandıracak olan eğitim uygulayıcıları da öğretmenlerdir. Bu düşünce ile 2010 yılında Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaklığı ile öğretmen eğitimine başlanmış ve öğretmenlerin okullarında öğrencilerine verecekleri afet eğitimlerini nasıl daha iyi yapılandırabileceklerine yönelik olarak Okul Tabanlı Afet Eğitimi (OTAE) uygulaması

yürürlüğe girmiştir. Halen devam eden uygulama sürecinde uzaktan eğitimi tamamlayan öğretmenlere yüz yüze eğitimler verilerek formatör öğretmenler yetiştirilmiş ve formatör öğretmenler yurt genelinde oldukça fazla sayıda öğretmene ulaşarak afet eğitimi vermişlerdir. Ayrıca Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Türk Kızılay'ı işbirliği ile etkinlik kitapları ve ders içerik geliştirme çalışmaları da yapılmıştır (MEB 2019).

Geçmişte yapılan ve günümüzde de devam eden bu afet eğitimini bireylere ulaştırma, afetlere karşı hazır, bilgili ve bilinçli bir toplum oluşturma çalışmalarının yaygınlaştırılmasında en önemli rol okullara düşmektedir. Özellikle temel eğitim olarak adlandırılan ilkokullarda temel afet bilinci eğitimlerine başlanmalıdır. Çünkü araştırmalar bu eğitim kademesindeki öğrencilerin temel afet bilincini kazanmaya en uygun yaş aralığında olduklarını göstermektedir (Özgüven, 2006). Geçmişten günümüze afetlerle sıklıkla sınınmış ve gelecekte de sınınmaya muhtemel olan ülkemizde afet eğitimi çalışmaları içerisinde en önemli rol kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerini geliştirmenin en iyi stratejisi küçük yaşlardan itibaren başlamaktır. Bu açıdan öncelikle, temel eğitimin yapıldığı ilkokullarda görev alan öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan afet eğitimi etkinliklerinin yeterliği ve bu etkinlikleri nasıl gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Çok daha etkili ve verimli bir afet eğitimi sağlanabilmesinin ilk yolu konuyla doğrudan ilgili olanların bilişsel giriş davranışlarının ve konuyla ilgili algılarının tespitidir. Ayrıca bu eğitimi veren öğretmenlerin bizzat kendilerinin afetlere hazırlık düzeylerinin tespit edilmesinin gelecekte oluşturulacak afet eğitimi uygulamalarına ve ders içeriklerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı ilkokulda görev yapan öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin ve eğitim programında yer alan afet eğitimine yönelik uygulamalar hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. İlkokul öğretmenlerinin afetlere hazırlıklı olma düzeyleri nedir?

Bu alt amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ‘Genel Afete Hazırlık Ölçeği’ (GAHÖ) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin yaşlarına göre GAHÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine göre GAHÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin branşlarına göre GAHÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin dersine girdikleri sınıf düzeylerine göre GAHÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin mezun oldukları bölümler göre GAHÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin afet yaşama durumlarına göre GAHÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerin afet anında can ya da mal kaybına uğrama durumlarına göre GAHÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

2. İlkokul öğretmenlerinin afet eğitiminin eğitim programlarındaki yerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar doğa olaylarının yarattığı tehlikeli afet durumları ile yaşamlarının herhangi bir döneminde karşı karşıya kalabilirler. Afetlerin oluşumları sırasında ve yaşanan afetler sonrasında hem fizyolojik hem de psikolojik açılarından travmaya maruz kalmaları bakımından da büyük risk altındadırlar. Bu nedenle yaşanacak afetler onların yaşamlarını ciddi şekilde etkileyecektir (Ak, 2002). Çocuklar afetlerin nedenlerinin neler olduğunu, afetler sırasında nasıl davranmaları gerektiğini bilmemekte ve bu hazır olamama hissi onların korkularının daha da atmasına neden olmaktadır. Afet sırasında yaşanan olay üzerindeki kontrolü kaybetme korkusu, çoğunlukla çocukların bilinçsiz, etkisiz ve rastgele davranışlar göstererek, farkında bile olmadan kendilerini daha da büyük tehlikelere atmalarına neden olmaktadır (Grotberg, 2001).

Büyük çoğunluğu önceden bilinmeyen ve oluşumu engellenemeyen doğa olaylarının günlük yaşamda her an meydana gelebilecek durumlar olarak kabul edilmesi ve bu olayların

oluşturacağı afet durumlarıyla birlikte yaşama anlayışının toplumca öğrenilmesi gerekmektedir. Böylelikle, her yaş ve kademedeki öğrencilere verilecek afet eğitimleri ile toplumun tüm kesimlerinde afet algısı değişerek her zaman yaşanma ihtimali olan doğa olaylarının afetlere dönüşmesinin engellenmesi, dünya üzerinde bunu başarabilmiş diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de mümkün hale gelebilecektir (Uluğ, 2014). Ronan ve Johnston (2003) yaptıkları çalışmalarında, bilgi eksikliğinin, dikkatsizliğin afet anında doğru tepki verebilme üzerinde olumsuz etkiye neden olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların alacakları eğitimle, önceden yaşamadıkları tehlikeli bir doğa olayıyla karşı karşıya kaldıklarında yaşadıkları korku ve stres düzeyi azalacaktır. Ayrıca bu eğitimi, evlerinde ailelerinin diğer fertleriyle paylaşımlarıyla da afet bilincinin daha geniş kitlelere ulaşması sağlanmış olacaktır. Bu nedenle afetlerle yaşamayı öğrenme ve onların etkisinden korunabilmede eğitim önemli bir gerekliliktir. Her konuda olduğu gibi afet eğitimi konusunda da okulun ve öğretmenin çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu araştırma ile eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin kendilerinin afetlere karşı ne kadar hazır oldukları tespit edilip, aynı zamanda onların ilkökul kademesi düzeyinde hali hazırda gerçekleştirilen afet eğitimi uygulamaları hakkındaki görüşleri alınarak, yapılan eğitim uygulamalarının eksiklikleri belirlenip daha iyi yapılandırılmasının sağlanabilecek olmasının araştırmaya önem kattığı düşünülmektedir. Bununla birlikte ilgili alan yazın incelendiğinde afet eğitimi hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin yanında aynı zamanda onların da afetlere karşı hazır olma düzeylerinin tespit edildiği bir çalışmaya rastlanamamıştır. Öğretmenlerin kendilerinin afetlere karşı hazır olma düzeylerinin öğrencilerinin afet durumları ile ilgili doğru bilgi, bilinç ve deneyim kazanmalarını etkileyeceği düşüncesinin, araştırmanın önemini başka bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İzmir İli Buca İlçesinde bulunan ilkokullar ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma 2019/2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İzmir İli Buca İlçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf, İngilizce ve okul öncesi öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanları ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, verilerin toplanması amacıyla kullanılan Genel Afete Hazırlık Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Afet: Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaydır. ‘Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçtur.’ şeklinde tanımlanmaktadır (AFAD, 2014).

Afet Eğitimi: İnsanların canlarını ve mallarını afetlerden nasıl daha iyi koruyacaklarını öğretmekle afet riskini ve kırılganlığını azaltarak toplumun dayanıklılığını artırmayı amaçlayan eğitimlerdir (UN/ISDR, 2009).

Eğitim Programı: Öğrenene okul içinde ya da dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2005).

2. BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde afet ile ilişkili temel kavramlara, afet türlerine, afet eğitimi uygulamaları ile eğitim programlarında afet eğitiminin yeri hakkındaki alanyazına yer verilmiştir.

2.1.1. Tehlike Nedir?

AFAD, tehlikeyi ‘belirli bir zaman veya coğrafyada ortaya çıkarak yaşamı tehdit eden, toplumun sosyoekonomik düzen ve etkinliklerine, doğal çevreye, doğal, tarihi ve kültürel kaynaklara zarar verme potansiyeli olan doğa, teknoloji ya da insandan kaynaklanan fiziki olay ve olgudur. Diğer bir deyişle tehlike; doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olan ve fiziksel, ekonomik, sosyal kayıplara yol açabilecek tüm olayları ifade eder.’ şeklinde açıklar (AFAD, 2014). Birleşmiş Milletler Afet Riski Azaltma Ofisi (UNDRR) benzer bir tanımlamayla tehlikeyi, insanları ve çevreyi zarara uğratarak kayıplar oluşmasına neden olabilecek, ekonomik olarak olumsuz etkileyebilecek, hem doğa hem de insan eylemleri ile gerçekleşebilecek bir takım koşullar ya da durumlardır, şeklinde tanımlamaktadır (UNDRR, 2009). Tehlikeler doğal kaynaklı olarak ya da insan etkisi ile gerçekleşebilmektedir. Farklı doğal nedenlerle meydana gelen şiddetli yağmur, kar ya da dolu yağışları, fırtınalar, uzun zaman etkisini sürdüren çok sıcak ya da çok soğuk hava dalgaları, orman yangınları, yıldırım, çığ, sel ve taşkınlar olduğu coğrafi bölgeye bağlı olarak afetlere de dönüşebilen doğa kaynaklı tehlikelerdir (Şahin ve Sipahioğlu, 2002). Taştan ve Aydınoglu (2015), tehlike tanımına afet boyutunu da ekleyerek afet tehlikesini doğa ya da insan kaynaklı bir olgu olarak niteleyip afet tehlikelerinin boyutlarını insanların zarar görülebilirlik kapasiteleri ile ilişkilendirmiştir. İnsanlar tarafından beklenmeden meydana gelen ve kontrol edilmesinin çok güç hatta imkânsız olduğu büyük olaylara ‘tehlike’ denir. Eğer bu tehlike bir doğa olayı ile birlikte geliyorsa ‘doğal tehlike’ olarak adlandırılır. Bu doğal tehlikeler toplumların yaşantılarını tehdit eder ve önemli değişiklikler meydana getirir (Akyel, 2007).

Bu tanımlamalardan hareketle tehlikenin, farklı nedenlerle ortaya çıkabilecek, insanları ve yaşadıkları çevreyi zarara uğratma potansiyeli taşıyan durum ya da olgular

şeklinde tanımlanabileceği düşünülebilir. Doğa olayları, insanlar ve çevre için tehlike oluşturabilecek durumlardır ancak bundan etkilenme düzeyi üzerinde insanların önemli etkisinin de olduğu düşünülmelidir.

2.1.2. Zarar Görebilirlik Nedir?

Zarar görebilirlik bir insan topluluğunun can ya da mal varlıklarının, tehlikelerin gerçekleşmesi sonucunda oluşacak zararlı etkilerden etkilenme düzeyini ortaya koyan özellikleridir (UNDRR, 2009). İnsanların hem bireysel hem de toplum olarak zarar görebilirlik düzeylerini belirleyen bu özelliklerinin farklı tehlike türleri için ayrı ayrı belirlenmesi gerekmektedir birlikte, farklı tehlike durumları için farklı zarar görebilirlik düzeyleri olduğundan zarar görebilirliği düşürmek için ortak bir uygulama bulunmamaktadır (Birkman, 2006; Akt: Taştan ve Aydınoglu, 2015). Buradan hareketle gerçekleşmesi muhtemel tehlikelerden zarar görebilme durumunun insandan insana ve toplumdaki topluma değişebileceği gibi, her insan ve toplumun farklı tehlikelere karşı zarar görebilirlik düzeyleri de farklıdır denilebilir.

2.1.3. Risk Nedir?

Risk, bir olayın belirli koşul ve ortamlarda doğurabileceği can, mal, ekonomik ve çevresel değerlerin kaybının gerçekleşme olasılığıdır. Diğer bir deyişle, 'risk = potansiyel kayıplar veya risk = tehlike X hasar görebilirlik'tir (AFAD, 2014). Yeryüzündeki tüm canlılar farklı kaynaklar nedeniyle oluşabilecek büyük tehlikeler sonucunda kayba uğrama olasılığı altındadırlar. İşte bu kayba uğrama olasılığı 'risk' olarak ifade edilebilir. Bu risklerin meydana gelmesi yani gerçekleşmesi ile insan topluluklarına büyük zararlar veren afetler oluşur (Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018). Kadioğlu (2008), afet riskini, afet tehlikesinin ortaya çıkması, bu tehlikenin gerçekleşmesi ile insanların yaşam alanlarını ve kendilerini zarara uğratma durumuna bağlı olarak meydana gelebilecek kayıp ihtimalleridir, şeklinde tanımlamıştır. BM göre ise risk, olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir olayın oluşabilme ihtimalidir (UNDRR, 2009).

Afet riski, afet tehlikesi ile insanların ve toplumların zarar görebilirliklerinin birleşimidir. Tehlike ile risk aynı anlama gelmemektedir. Herhangi bir bölgede insan ya da insana dair kayıp unsuru oluşturabilecek bir şey yoksa burada doğa ya da insan kaynaklı bir tehlike gerçekleşse bile bu bölgede riskten bahsetmek mümkün değildir (Taştan ve

Aydınöglü, 2015). Okul Tabanlı Afet Eğitimi (OTAE) kitabında bu duruma uygun şu örnek verilmektedir: *‘Plajda bulunan cam parçaları plaj boş olduğu sürece sadece bir tehlike oluşturmaktadır. Plajda çıplak ayakla dolaşan biri için bu cam parçaları risk unsurudur. Bu kişi çıplak ayakla dolaştığında cam parçalarından zarar görebilir. Kırık camdan zarar görmemek için terlik giyen kişi ise zarar görmeme kapasitesine sahiptir’* (MEB, 2019). Verilen bu örneğin afet durumlarına da uyarlanması mümkündür. Deprem, sel, çığ, toprak kayması gibi doğa olayları gerçekleşmeleri durumunda insanların can ve malları için tehlike oluşturmaktadır. Bu doğa olaylarına yönelik önlem almamak ise büyük risktir ve zarar görülebilirliği artırır. Doğa olaylarının etkilerine yönelik önlemler alınarak zarar görmeme kapasitesi artırılabilir.

2.1.4. Afet Nedir?

Afet, AFAD Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğünde ‘Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaydır. Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçtur.’ şeklinde tanımlanmaktadır (AFAD, 2014). Afet, toplumun kendi olanakları ile baş etme gücünün üstünde, ekonomik, çevresel, manevi kayıplar ve etkiler içeren, yaşandığı bölgede hayatı olumsuz etkileyen olaylardır. Afet, bir topluluğun veya toplumun işleyişini ciddi şekilde bozan ve toplumun kendi kaynaklarını kullanma becerisini aşan insani, maddi, ekonomik veya çevresel kayıplara neden olan ani felaket olayı olarak tanımlanmaktadır (UNDDR, 2009). Red Crescent ve Red Cross Societies tarafından hazırlanan Dünya Afet Raporu’nda (World Disaster Report) afet, on ya da daha fazla insanın ölümüyle, yüz ya da daha fazla insanın ise etkilenmesiyle sonuçlanan, kişilerin kendi olanakları ile üstesinden gelemeyip yardım talep etmek zorunda kaldıkları durum, şeklinde ifade edilmektedir (Akyel, 2007). Afet, insanlığın doğal yaşam sürecini, sosyal, ekonomik ve kültürel hayatı kesintiye uğratarak insanların büyük oranda can ya da mal kaybına uğramalarına neden olan, yeniden yapılanmanın uzun zaman dilimi gerektirdiği büyük yıkımlara hatta yok olmalara bile neden olabilen, çoğunlukla da ani gelişen olaylardır (Koç, Türkeş ve Çalışkan, 2005). Yılmaz (2004), kökeninin Arapçadan geldiğini ifade ettiği afet kelimesinin anlamını, bela, yıkım, büyük felaket olarak tanımlamaktadır. Afet, katastrofi, tahribat, tufan, kıran, yıkım, facia gibi sözcükler ile eş anlama gelmektedir (Yazıcı ve Ulu Kalın, 2018). Çok genel bir tanımlamayla afet, bir insan topluluğunun

kendisinin ve o topluluğu yönetenlerin yaşanan olaya acil olarak müdahale edebilme yeteneğinin en yüksek şekilde sınanma durumudur (March, 2002). Afetler, ne zaman meydana geleceği belli olmayan, her zaman hazır olma mecburiyeti gerektiren, tarihsel süreç içinde her zaman insanların yaşamını tehdit etmiş, onların ağır kayıplar yaşamalarına neden olmuş olaylardır (Erkal ve Değerliyurt, 2008). Afetler, insanları ve diğer tüm canlıları fiziksel, sosyal ve ekonomik kayıplara uğratan, insan faaliyetlerini ve normal yaşantıyı tamamen durdurarak ya da kesintiye uğratarak olumsuz etkiler bırakırlar (Aksoy, 2013). Ergünay (1996) afeti, neden olan kaynakları da tanımına ekleyerek, ‘insan toplulukları için can ve mal kayıpları doğuran, günlük yaşamı ve insanların faaliyetlerini durduran ya da aksaklığa uğratarak toplumları etkileyen; kaynağını doğa olaylarından, teknolojiden ve beşeri faktörlerden alabilen olaylar’ şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Öcal, 2005).

Tüm bu tanımlamalardan hareketle afet kavramı için, insan topluluklarına maddi, manevi, kültürel ve sosyal açılardan büyük zararlar veren, gündelik yaşantıyı olumsuz etkileyen, kesintiye uğratan hatta durduran ya da tamamen değiştiren doğa ya da insan gibi farklı kaynaklarca aniden ya da süreç içinde gerçekleşen olay şeklinde tanımlamak mümkündür. Yine alan yazındaki afet tanımlarından çıkan bir diğer sonuç ise doğa olaylarının kendilerinin afet olmadığı, afetin o doğa olaylarının sonucu olduğudur. O halde depremin kendisi bir afet değildir. Depremin büyüklüğü, meydana geldiği bölge ve eğer varsa o bölgede yaşayan toplumların hazırlık düzeyleri depremin afete dönüşüp dönüşmeyeceğinin belirleyicisi olduğu söylenebilir.

2.1.5. Acil Durum Nedir?

Acil durum, büyük, fakat genellikle yerel imkânlarla baş edilebilecek çapta, ivedilik gerektiren tüm durum ve hâllerdir. 5902 sayılı kanunda, toplumun tamamının veya belli kesimlerinin normal hayat ve faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan ve acil müdahaleyi gerektiren olaylar ve bu olayların oluşturduğu kriz hâli olarak tanımlanmıştır (AFAD, 2014). Birleşmiş Milletler de benzer bir tanımlamayla acil durumu, doğal ya da beşeri nedenlerle meydana gelerek insan toplulukları için ilk elden müdahale etmeyi gerektiren durum şeklinde açıklamaktadır (UNDRR, 2009). Türk Dil Kurumu’nun sözlüğünde de acil durum ifadesi terimsel olarak, ‘birdenbire ortaya çıkarak hemen müdahale etmeyi gerektiren durum’ olarak yer almaktadır. Çelik (2004), acil durumu, insanların can ve mal güvenliğini tehlikeye sokan ve toplumun tüm olanaklarıyla hemen müdahale etmesini gerektiren beklenmedik olay olarak betimlemektedir. Tanımlamaların

ortak paydasında acil durum için, birden bire ortaya çıkmaları, insanların yaşamlarını tehlikeye sokmaları ve hemen müdahale gerektirmeleri yer alabilir.

2.1.6. Kriz Nedir?

AFAD Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğünde kriz ‘Normal düzeni bozan, toplum için olumsuz sonuçlar doğurma olasılığı bulunan fiziksel, sosyal, ekonomik ve politik olayların ortaya çıkma hâlidir. Normal sistemi ve toplumun temel değerlerini önemli ölçüde tehdit eden, zaman baskısı ve stres altında önemli kararlar almayı gerektiren durumları kapsamaktadır. Mevzuatımızda ise devletin ve milletin bölünmez bütünlüğü ile millî hedef ve menfaatlere yönelik hasmane tutum ve davranışların, Anayasa ile kurulan hür ve demokratik düzeni veya hak ve hürriyetleri ortadan kaldırmaya yönelik şiddet hareketlerinin, tabii afetlerin, tehlikeli salgın hastalıkların, büyük yangınların, radyasyon ve hava kirliliği gibi önemli nitelikteki kimyasal ve teknolojik olayların, ağır ekonomik bunalımların, iltica ve büyük nüfus hareketlerinin ayrı ve birlikte ortaya çıktığı hâller olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2014). Özmaya (2010) krizi, genel olarak toplumun güvenliğini tehdit eden, doğurduğu sonuçlar ile sosyal, siyasal ve ekonomik yaşantıya zarar veren, milletin ortak menfaatlerini tehlikeye sokan ve örgütün en hızlı şekilde müdahale ederek cevaplamasını gerekli kılan süreç olarak tanımlamaktadır. Kriz, belli bir yerleşim alanında yaşayan insanların güvenliklerini tehdit eden, yaşamlarının sürekliliğini bozan gerilimli bir süreçtir (Kahraman, 2009). Türk Dil Kurumu’nda (TDK) ise kriz özetle, bunalım, ruhsal çöküntü, ihtiyaç olan herhangi bir şeyin çok az bulunması, bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, gibi ifadelerle açıklanmaktadır.

Afet ile ilgili tehlike, risk, zarar görebilme, afet, acil durum ve kriz gibi bazı temel kavramlar ile ilgili alan yazını incelediğimiz bu bölümün sonunda; doğa olaylarının insan toplulukları için *tehlikeler* doğurabileceği, bu tehlikelerin onların yaşamlarını ve sahip olduklarını kaybetmelerine yönelik *risk* teşkil ettiği, bu riskin büyüklüğünü ise bireysel bazda kişilerin ve daha geniş bazda toplumların *zarar görme kapasiteleri* ile orantılı olduğu, önlem alınmaması durumunda bu kapasitenin çok düşük kalması ile oluşan doğa olaylarının sonuçlarının *afete* dönüştüğü, afetlerin sonucunda oldukça önemli *acil durumların* meydana geldiği ve bu acil durumların da beraberinde bir *kriz* süreci oluşturduğu sonuçlarına ulaşılabilir.

2.1.7. Afet Türleri

Afet türleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde afetlerin sınıflandırılması ile ilgili olarak farklı görüşlerin bulunduğu görülmekle birlikte sıklıkla afetlerin, doğa kaynaklı, insan kaynaklı ve teknoloji kaynaklı afetler olmak üzere üç ayrı kategoride toplandıkları görülmektedir (Yavaş, 2005). Toplumların gelişmişlik düzeyleri afet türlerinin algılanmasında önemli rol oynamaktadır. Az gelişmiş ülkelerde afet olarak kabul görmeyen bazı durumlar gelişmiş ülkelerde afet olarak kabul edilmektedir. Hatta tarihsel sürece bakıldığında, eskiden afet olarak kabul görmeyen bazı olay ve durumlar da günümüzde afet olarak algılanmaktadır. Aslında, önceden bilinmeyen, beklenmeyen zamanda meydana geldiklerinden etkileri bakımından insanı ilgilendiren her durum afet olarak düşünülebilir (Yıldırım, 2004). Kadioğlu (2005), Avrupa Atlantik Afet Merkezi Yönergesi'nde doğa ve teknoloji kaynaklı olan afetler olmak üzere iki sınıflamada bulduklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte afetlerin meydana gelme şekilleri ve onların oluşumuna etki eden faktörler bakımından doğa kaynaklı ve insan kaynaklı afetler şeklinde iki sınıflama ile ele almak da mümkündür (Yavaş, 2005). Çünkü teknoloji kaynaklı afetlerin oluşumuna da etki eden faktör yine insan elidir.

2.1.7.1. Doğa kaynaklı afetler

Doğa kaynaklı afetler; insanların iradeleri dışında gerçekleşerek can ve mal kayıplarına neden olan deprem, çığ, sel, volkanizma hareketleri, don olayı, kütle hareketleri ve kuraklık gibi doğa olayları sonucunda gerçekleşen yıkımlardır (Atalay, 2004). Şahin ve Sipahioğlu'na (2002) göre ise 'doğa kaynaklı afetler insan eliyle olmayan, toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik faaliyetlerini olumsuz etkileyen, ciddi mal ve can kayıplarına neden olan büyük oranda tamamen doğa olaylarının sebep olduğu olaylar şeklinde tanımlanmaktadır. Bu doğa olaylarından en sık meydana gelen ve en etkili olanları depremler, volkanik hareketler, tsunami, kasırgalar, fırtınalar, heyelanlar, dolu yağışları, kaya düşmesi, çamur akıntısı, hortumlar, kuraklık, don, çığ, sis, tipi, yıldırım düşmesi olarak sıralanabilir (Değirmenci ve İlter, 2013). Doğa kaynaklı afetlerin gerçekleştiği bölgede yer altı ve yer üstü yapılarda büyük hasarlara neden olmalarının yanında, sonrasında oluşabilecek salgın ve bulaşıcı hastalıklara, haberleşme ve ulaşım sorunlarına da neden olabildikleri, eğitim-öğretimi kesintiye uğrattıkları, güvenlik hizmetlerini olumsuz etkiledikleri, yeme, içme, sağlık ve barınma sorunları doğurdukları bilinmektedir (Soydan

ve Alpaslan, 2014). Zararlı ve yıkıcı sonuçları ile insanların yaşamlarını kaybetmelerine neden olan doğa kaynaklı afetler; ‘deprem, tsunami, sel ve taşkın, heyelan, fırtına, olumsuz şiddetli hava koşulları, volkanizma hareketleri, sıcak ve soğuk hava dalgası hareketleri, orman yangınları, kuraklık ile kütle hareketleri olarak da bilinen toprak kayması, çamur akması, lav akıntısı, kaya düşmesi, kaya çığları, moloz akıntısı olarak sıralanabilir (Sever, 2018). Aslında doğa kaynaklı afetlerin adlandırılması ve kategorize edilmesi çok kolay değildir. Çünkü doğa kaynaklı afetlere neden olan doğa olayları oluşumları ve birbirlerini etkilemeleri bakımından birbirleriyle yüksek ilişki içerisindedir. Sipahioğlu (2012), bu anlamda doğa kaynaklı afetlerden; deprem, tsunami, volkanik faaliyetler ve kütle hareketlerini yer kökenli olanlar; sel, kuraklık, iklim değişiklikleri, fırtına, oldukça sıcak ve soğuk hava dalgalarını atmosfer kökenli olanlar; salgın hastalıklar, orman yangınları, böcek istilası gibi afetleri ise biyolojik kökenli olanlar, olmak üzere üç sınıfta değerlendirmiştir. Küçükcan’a (2008) göre de doğa kaynaklı afetler; deprem, sel, toprak kayması, hortum, tayfun, çığ, kasırga ve volkanik faaliyetler başlıklarında toplanabilmektedir. Doğa kaynaklı afetleri oluşum hızlarına göre ani ve yavaş gelişen olmak üzere iki sınıflamaya tabi tutmak mümkündür. Deprem, sel, volkanik patlamalar, kaya düşmeleri, çığ gibi ani gelişen doğa kaynaklı afetler ne zaman ve nerede meydana geleceği önceden belirlenemediği için çok fazla can ve mal kaybına neden olmaktadır. Kuraklık, erozyon, deniz suyu yükselmesi, çevre kirlenmesi, bataklıkların kuruması, orman tahribatları ve küresel ısınma gibi yavaş gelişen doğa kaynaklı afetler için ise koruyucu ve önleyici tedbirler almak daha mümkün olmaktadır. Türkiye’de daha etkili bir şekilde görülen doğa kaynaklı afetler ise; depremler, su baskınları, kaya düşmeleri ve heyelan, yangınlar ve çığ olarak karşımıza çıkmaktadır (Uzunçibuk, 2009).

2.1.7.1.1. Deprem

AFAD (2014), depremi, ‘Tektonik kuvvetlerin veya volkan faaliyetlerinin etkisiyle yer kabuğunun kırılması sonucunda ortaya çıkan enerjinin sismik dalgalar hâlinde yayılarak geçtikleri ortamları ve yeryüzünü kuvvetle sarsması olayı.’ şeklinde tanımlamaktadır. Benzer bir ifadeyle deprem; sayı bakımından çok sık gerçekleşen, yer kabuğunda meydana gelen bazı jeolojik olayların neden olduğu ve yerin sarsılmasına neden olan titreşim hareketidir. Etkisi çok şiddetli ve yıkıcı olabilen depremlerin süresi ise büyük çoğunlukla saniyelerle ifade edilir. Dünyada oluşan depremlerin çok azını hissetmek mümkündür. Çok fazla insanın zarar görmesine neden olan, yerleşim alanlarını yıkıp viran eden, sonrasında

yangın, tsunami, nükleer tehlike gibi başka olayların gerçekleşmesini tetikleyebilen, en korkunç afet nedenlerinden biridir (Akyel, 2000). Dünyada günümüz teknolojisiyle sadece 1 milyonu kaydedilebilen, yaklaşık sayısı 3,5 milyonu bulan deprem olayı her yıl yaşanmaktadır. Bunlardan 50-60 bin civarındaki deprem insanlarca hissedilebilmektedir. Büyüklüğü 7 ve üzerinde olan ortalama 1-2 deprem her yıl dünyada yaşanmaktadır (MEB, 2019). Depremlerin büyüklüğü ve şiddeti yaşanan can ve mal kaybını doğrudan etkilemektedir. Yeryüzündeki her yer deprem riski açısından aynı değildir. Bazı bölgeler bu anlamda daha büyük risk altındadır. Aslında depremin verdiği zararın boyutlarını etkileyen unsurların başında binaların doğru şekilde ve uygun olmayan yerlere inşa edilmesi ve sarsıntı sırasında düşebilecek ya da yer değiştirebilecek ev eşyaları için önlem alınmaması gelmektedir (ODTÜ, 1999). Erinç (1996), gerçekleşen depremlerin büyük çoğunluğunun oluşturduğu jeolojik alanları, Büyük Okyanus Deprem Kuşağı, Alp-Himalaya (Akdeniz) Deprem Kuşağı, Atlas Okyanusu Sırtı olarak sınıflamaktadır (Akt: Öcal, 2005). Türkiye de önemli büyüklükteki depremlere kaynaklık eden ve dünyanın en büyük deprem kuşaklarından biri olan Alp Himalaya deprem kuşağı üzerinde yer almaktadır. Bu kuşakta yer alan Kuzey Anadolu Fay Hattı, Doğu Anadolu Fay Hattı ve Batı Anadolu Fay Hattı sebebiyle Türkiye’de depremlerin genellikle daha yoğun şekilde ve yüksek büyüklüklerde yaşandığı bölgeler; Kuzey Anadolu, Bingöl ve çevresi başta olmak üzere Doğu Anadolu Bölgesi, Akdeniz’de Hatay ve çevresi, Marmara ve Ege Bölgeleri olduğu görülmektedir (Levy ve Salvani, 2000). Bu nedenlerle Türkiye’de son yüz yıl içinde, yaşanan depremlerden doğrudan zarar görek etkilenen insan sayısı 300 bine yakındır (Taymaz, 2001).

Depremler bir doğa olayı olmakla birlikte, büyüklüğü ve alınan önlemlerin yetersizliği bileşenleri ile afete dönüştüklerinde sadece fiziksel ve mekânsal değil sosyal, ekonomik ve psikolojik olarak da arkalarında oldukça büyük bir hasar bilançosu bırakırlar. Bu bilanço içinde en çok etkilenen kesimlerin başında da evlerini, oyun alanlarını, okullarını, sosyal ortamlarını hatta belki arkadaşlarını kaybeden çocuklar ve gençler gelir. Tüm bu olumsuz uyarıların onların yaşamlarında neden olduğu travma ile travmanın getirdiği hiç beklenmeyen sorumluluk ve yükler deprem ile eğitim arasında ilişki kurulmasına yönelik önemli bir faktör oluşturur (Tuna, Parin ve Tanhan, 2012). Bu nedenlerle, bir doğa olayı olarak oluşumunun engellenmesi mümkün olmayan depremlere karşı gerekli önlemlerin alınmamasının ve bireylerin bu konuda bilgisiz ve bilinçsiz olmasının kayıpları artıracığı düşüncesi ile depremin ne olduğunu, hangi önlemlerin ne zaman ve nasıl alınması

gerektiğini bilen yeni nesiller yetiştirilerek toplumun geleceğinin deprensellikten etkilenme potansiyeli düşürülebilir (Aydın ve Coşkun, 2010).

2.1.7.1.2. Sel ve taşkın

Sel ve taşkın kavramları birbirleri ile sıklıkla karıştırılabilmektedir (MEB, 2019). Sel, suların bulunduğu yerde yükselerek veya başka bir yerden gelerek, genellikle kuru olan yüzeyleri kaplaması olayıken; taşkın ise bir akarsuyun, çeşitli nedenlerle yatağından taşarak çevresindeki arazilere, yerleşim yerlerine, altyapı tesislerine ve canlılara zarar vermek suretiyle etki bölgesinde normal sosyo ekonomik hayatı kesintiye uğratabilecek ölçüde bir akış büyüklüğü oluşturması olayıdır. Seller, oluşum hızlarına göre yavaş gelişen, hızlı gelişen ve ani seller olarak sınıflandırılır. Genellikle bir hafta veya daha uzun bir süre içinde gelişen sellere yavaş sel, bir-iki gün içinde oluşan sellere hızlı sel, saatlik süre içinde oluşan sellere ani sel denir. Oluşum yeri bakımından da seller, kıyı seli, şehir seli, kuru dere seli, baraj/gölet seli ve akarsu (dere ve nehir) seli olarak adlandırılır (AFAD, 2014). Ülkemizin tüm bölgeleri sel tehlikesine maruz kalabilmektedir. Türkiye’de aşağı yukarı her yıl şiddetli yağışlar neticesinde ani gelişen sel ve taşkın olayları meydana gelebilmekte ve bu doğa olayları önemli can ve mal kayıplarına neden olarak afete dönüşebilmektedir. Ülkemizde seller depremlerden sonra en fazla ekonomik zarara uğramamıza neden olan doğa olaylarıdır. Bu doğa olayı gerek şehirlerdeki yerleşim yerlerini, endüstri tesislerini ve altyapıyı gerekse kırsal bölgelerdeki yine yerleşim alanları ile tarım alanlarını, turizm merkezlerini etkisi altına almaktadır. Ülkemizde yaşanan en büyük sel felaketlerinden biri 1908 senesi Haziran ayında Tokat’ta yaşanmış, 459 bina kısmen ya da tamamen zarar görmüş ve 223 kişi hayatını bu afette kaybetmiştir. Ankara’da 1957 Eylül ayında, Hatip Çayı’nın taşkın kapasitesi bu vadinin yerleşime açılmasıyla daraldığı için oluşan taşkında 169 kişi yaşamını yitirmiştir. Tarihte buna benzer sel ve taşkın olayları sıklıkla yer almaktadır. Son kırk yıllık süreçte çeşitli yerlerde meydana gelen sel ve taşkın olaylarında hayatını kaybeden kişi sayısı 1250 civarındadır(Kaynar, 2017). Son olarak 2020 Haziran ayında ülkemizin birçok bölgesinde yaşanan sel ve taşkın olaylarında can ve mal kayıpları yaşanmıştır.

2.1.7.1.3. Heyelan

Heyelan; kaya, toprak veya arazi parçalarının, yer çekimi veya depremler, aşırı yağışlar gibi dış etkenlerin etkisi ile fark edilebilir düzeyde eğim aşağı doğru kayması veya

hareket etmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2014). Heyelanların meydana gelmesinde erozyonun, aşırı yağın yağışların, aniden meydana gelen kar erimelerinin, yeraltı sularının yükselmesinin, yamaçlardaki gerilimin deprem vb. etkilerle artmasının, volkanik patlamaların, kazı çalışmaları ve orman alanlarına zarar verilmesi gibi insan faaliyetlerinin etkili olduğu bilinmektedir (Akyel, 2007). Heyelanlar süreç içinde yavaş yavaş gelişebileceği gibi aniden de meydana gelebilirler. Depremler, seller ve diğer doğa kaynaklı afetler gibi heyelanlar da ülkemizde görülen afetler içinde önemli bir yer tutmakta, sıklıkla yaşanmakta ve kayıplara neden olmaktadır. Ülkemizin birçok bölgesi heyelan riski taşımakta, bunların başında da Trabzon, Zonguldak, Rize, Erzurum ve Kastamonu illeri gelmektedir (MEB, 2019). 1950 ile 2008 seneleri arasında, yerleşim alanlarında en çok meydana gelen doğa kaynaklı afetler %45'lik oranla heyelanlar olmuş ve bu heyelanlardan 60 bine yakın konut etkilenmiştir (AFAD, 2018).

2.1.7.1.4. Çığ

Dağ yamaçları gibi eğimli yüzeylerde biriken büyük kar kütlelerinin kendiliğinden veya tetikleyici bir etki sonucunda dengesinin bozulması nedeniyle, aniden ve büyük bir hızla harekete geçip yamaç eğimi yönünde gösterdiği akma hareketine çığ denilmektedir (AFAD, 2014). Benzer ifadelerle çığ düşmesi; içinde toprak, kayalık ve buz parçaları muhteva eden, bulundurduğu kar tabakasının özelliklerine, arazinin yapısına, gerçekleştiği mevsimin özelliklerine ve başlangıç bölgelerine göre kuru kar çığları, ıslak çığlar, tabaka çığları ve toz çığlar olarak sınıflandırılabilen büyük kar kütleleridir (Varol, 2005). Gürer ve Yavaş (1994), çığ olayının gerçekleşmesini; depremler, kar kütlelerini tutan desteğin bozulması, yamaçlarda normalden fazla kar birikmesinin yaşanması, beklenmeyen uzun süreli hava olayları, yüksek ses gibi titreşime neden olabilecek unsurlar gibi doğal ya da yapay etkenlerin tetiklediği belirtmektedir (Akt: Akyel 2007). Çığ düşmelerinin özellikle bitki örtüsü bakımından fakir, eğimin yüksek olduğu dağlık arazilerde görülmesi sebebiyle, Türkiye'de Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri ile Karadeniz Bölgesi'nin iç kısımları çığ riskinin yüksek olduğu yerlerdir (MEB, 2019). AFAD kayıtlarına göre, ülkemizde 1900'lü yılların başından bugüne kadar 2000'e yakın çığ felaketinin yaşandığı, yaklaşık 1500 kişinin bu felaketlerde yaşamını yitirdiği, 500'ü aşkın kişinin yaralandığı ve çığ oluşumunun 1990'lı yıllardan sonra arttığı belirtilmektedir. En son 4-5 Şubat 2020 tarihlerinde Van Bahçesaray'da arka arkaya iki gün yaşanan iki çığ felaketinde 41 kişi yaşamını yitirirken 84 kişi de yaralanmıştır (AFAD, 2020).

2.1.7.1.5. Yangın

Maddenin yeterli derecede ısı ve oksijen (hava) ile birleşmesi sonucunda yanarak kimyasal şekil değişikliğine uğraması olayına yangın denir. Yangının oluşabilmesi için yanıcı madde, yüksek ısı ve oksijene ihtiyaç vardır (AFAD, 2014). Yıldırımlar, volkanik patlamalar gibi etkenlerle oluşan yangınlar doğa kaynaklı yangınlar olarak bilinirken, yanan sigaralar, kamp ateşleri, kırık cam parçalarının neden olduğu yangınlar ise insanların etkisi ile gerçekleşen yangınlardır (Akyel, 2007). Özellikle orman yangınlarının tamamı büyük afet durumları olarak düşünülebilir. Orman Genel Müdürlüğü verilerine göre, 1950 ile 1990 seneleri arasındaki 40 yıllık süreçte, ülkemiz orman alanlarının yarısının yangınlarda yok olduğu bilinmektedir (Ertuğrul, 2005).

2.1.7.1.6. Fırtına

AFAD (2014), terimler sözlüğünde fırtına, ‘Doğaya ve insanlara zarar veren, hızı 23 ve 26 m/s arasında değişen rüzgâr.’ olarak tanımlanmaktadır. Rüzgâr hızı ve şiddeti arttıkça doğaya ve insanlara vermiş olduğu zararlar da artmaktadır. Fırtına kelimesi tek başına kullanıldığında, rüzgâr fırtınası anlamını taşır. Şiddetli rüzgârlar beraberlerinde yağmur, kar, dolu, kum vb. unsurları da getirdiklerinden, kar fırtınası, kum fırtınası, toz fırtınası gibi isimler de alırlar. Aşırı hızla esen rüzgârlar, şiddetli yağmurlar, yıldırımlar, dolu yağışları, nedeniyle fırtınalar şiddetli atmosferik olaylardır. Fırtınanın şiddetini belirleyen en önemli etken rüzgârdır. Fırtınalar şiddetli yağışlarla birlikte geldiklerinde sel ve taşkınlara, kuru havalarda meydana geldiklerinde toprağın üst kısmının kurumasıyla kuraklaşmaya da neden olabilmektedir. Afetlere neden olan fırtınalar, ağaçların devrilmelerine, evlerin çatılarının uçmasına hatta evlerin parçalanmalarına, deniz kıyısındaki yapıların ve deniz taşıtlarının zarar görmelerine, ulaşımın engellenmesine, gemilerin batmasına ve hatta can kayıplarına neden olabilirler (Türkeş ve Şahin, 2018).

2.1.7.1.7. Hortum

‘Doğada havadaki basınç değişimlerine bağlı olarak oluşan, kendi eksenini etrafında dönerek hareket edebilen, yüksek hızlara ulaşabilen ve yıkıcı etkileri olan şiddetli bir rüzgâr çeşidi.’ olarak tanımlanan hortumlar, küçük ve güçlü alçak basınç alanlarında, büyük bir hızla dönen hava hareketiyle oluşurlar (AFAD, 2018). Tornadolar olarak da bilinen hortumlar, çok sayıda insanın can ya da mal kaybına neden olabilen doğa olaylarıdır (Örnek,

2004). Tornadoların Dünya üzerinde en sık görüldüğü yerler Amerika Birleşik Devletleri ile Afrika'nın topiklere sınır bölgeleridir. Ülkemizde de gerçekleşmiş tornado olayları vardır. Haziran 2004'de Ankara'nın Çubuk İlçesinde meydana gelen hortumda 3 kişi hayatını kaybederken, 21 kişi yaralanmış, 32 konut ve Sönlü Köy Okulu zarar görmüştür (Coşkun ve Aksoy, 2006).

2.1.7.1.8. Volkan

Aktif volkanların çevresinde magmanın yüzeye çıkması sırası ve sonrasında meydana gelen patlamalara volkan patlaması denilmektedir (AFAD, 2014). Başka bir deyişle volkanlar, magmadaki gaz ve diğer malzemelerin yüzeye doğru fişkırdığı bacalardır. Volkan püskürmeleri yavaş şekilde gelişebildiği gibi ani ve hızlı bir püskürme şeklinde de gerçekleşebilir. Şiddetle patlayan volkanlar, zehirli gazların yanı sıra sıcak kül ve kaya parçaları içeren akıntılar ve sıcak gaz bulutları gibi çevreye oldukça büyük zararlar verebilen volkanik ürünler üretebilirler. Deniz altındakilerin dışında dünya üzerinde 500 civarında aktif volkan bulunmaktadır (Akyel, 2007). Ülkemizde Erciyes, Hasan ve Nemrut gibi toplam 13 adet tarihsel süreçte aktif olmuş volkan olduğu ve geçmişte volkanik patlamaların gerçekleştiği bilinmektedir (Ersoy, 2018).

2.1.7.1.9. Tsunami

Tsunami 'Deniz veya okyanus tabanlarındaki deprem, meteor çarpması, volkan patlaması ya da büyük heyelanların yol açtığı, düşey yer değiştirmeler gibi tektonik olaylar sonucu oluşan dev dalgalarıdır. Sahile yaklaştıkça hızları ve yükseklikleri artan bu dalgalar, kıyılarda büyük yıkıma ve can kaybına yol açabilmekte ve afet hâline gelebilmektedir. Tsunami, Japonca kökenli olup liman dalgası anlamına gelmektedir (AFAD, 2014). Çok büyük dalga boyuna sahip olabilen ve oldukça uzun mesafeler kat edebilen tsunamiler okyanusların dışında büyük göllerde de oluşabilirler. Denizlerin tabanında meydana gelen heyelanlar, depremler ve volkanik patlamalar tsunamilerin oluşumunda başlıca nedenlerdir. Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Araştırma Enstitüsü Bölgesel Deprem-Tsunami İzleme ve Değerlendirme Merkezi'nce yapılan bilimsel çalışmalarda, geçmişe yönelik 3 bin yıllık süreçte, Türkiye'de gerçekleşmiş ve oldukça büyük hasarlar vermiş 90 tane tsunami olayının görüldüğü bildirilmektedir.

2.1.7.1.10. Bulaşıcı ve salgın hastalıklar

AFAD (2014) bulaşıcı hastalığı, ‘hastalık yapıcı (patojen) organizmaların neden olduğu, bireyden bireye ya da türden başka bir türe geçebilen hastalık’ olarak tanımlarken; salgın hastalığı ise ‘bir bölge veya yerleşmede her zaman görülen enfeksiyon hastalıklarının sayıca anormal miktarda artması durumu, epidemi’ olarak tanımlamaktadır. Afetlerde, yetersiz hijyen koşulları, gıdaların olumsuz hazırlanma ve saklanma koşulları ile kişisel temizlikteki eksiklikler nedeniyle deri ve bağırsak hastalıkları başta olmak üzere ortaya çıkan hastalık türleri salgın hastalıklar kapsamındadır. Belli bir dönemde veba, kolera, tifo, grip gibi bir hastalığın kısa zamanda ve kolayca diğer canlılara geçme durumu da salgın olarak ifade edilmektedir (AFAD, 2014). Özellikle deprem, tsunami, volkanik afetler, büyük kasırgalar gibi çevresel tahribata yol açarak insanların barınma koşullarını zora sokan, afetlerden sonra afet yaşanmış bölgelerde bu olumsuz durumun beraberinde gelen kötü beslenme, hijyen yoksunluğu ve sağlık tedbirlerinin yetersiz kalması neticesinde bulaşıcı hastalıkların ortaya çıkması ve kısa sürede salgına dönüşmesi bugüne kadar yaşanmış ve yaşanma olasılığı devam eden durumlardır (Kouadio vd. 2012). Akın (1997), bulaşıcı hastalıkların toplum huzurunu kaçırdığını, ekonomik olarak zarar verdiğini, toplu ölümlere ve sakat kalmalara neden olduğunu, insanlara sunulan sağlık hizmetlerinin yeterli gelemediği için aksadığını ve salgına dönüşerek başka ülkelere hatta tüm dünyaya yayılabildiğini belirtmektedir (Akt: Mızrak, 2017). Dünyada farklı zamanlarda salgına dönüşmüş bulaşıcı hastalıkların yaşandığı bilinmektedir. Bunlardan en çok can kaybına neden olanlarından birisi, 1400’lü yıllarda Avrupa’da milyonlarca insanın yaşamını yitirmesine neden olan veba salgınıdır (Şahin ve Sipahioğlu, 2002).

Bu çalışmanın yapıldığı sırada tüm dünyayı etkisi altına alan, ilk olarak Çin’in Wuhan kentinde 2019 Aralık ayında ortaya çıkarak kısa sürede dünya üzerindeki neredeyse tüm ülkelerde görülmeye ve can alamaya başlayan, toplumların günlük yaşantısını değiştiren, ülkeleri çok sıkı tedbirler almaya mecbur bırakan Coronavirüs Covid-19 salgın hastalığı da bu afet durumları arasındaki yerini almıştır (WHO, 2020).

2.1.7.2. Teknoloji ve insan kaynaklı afetler

Teknolojik kaynaklı afetler genellikle iki farklı şekilde meydana gelebilirler. Endüstriyel, kimyasal, ve nükleer kazalar ile ya da kimyasal, nükleer ve biyolojik silahların savaş ortamında kullanılması ile gerçekleşirler (Akdağ, 2002). Kaynağı insan olan afetler,

doğal olmayan afetler ya da insan yapısı afetler şeklinde de tanımlanabilmektedir. Bu tür afetlerde afet durumu ile doğa arasında doğrudan bir ilişki yoktur ve asıl unsur doğrudan insanın kendisidir. Savaşlar ve savaşlar sonrasında gerçekleşen büyük göç olayları, kıtlık yaşanması, uçak kazaları, terör, savaş kapsamında olmayan bireysel saldırılar, büyük motorlara sahip araç kazaları, biyolojik ajanlar, maden kazaları, kimyasal kazalar, bunlara bağlı olarak başlayan yangınlar insan ve teknoloji kaynaklı afetlerdendir. Bu afetler, büyük insan kitlelerini etkileyerek çok sayıda insanın ölümüne ve yaralanmasına neden olurken sosyal hayatı ve doğaı çevreyi de tahribata uğratırlar (Yılmaz, 2003).

Türkiye’de 1940’lı yılların başından günümüze kadar 3 bine yakın insanın maden kazalarında yaşamını yitirdiği bilinmektedir. Çok eski zamanlarda General Hannibal’ın düşman gemilerini yok etmek amacıyla yılan zehri kullanması, Birinci Dünya Savaşı’nda Almanların ruam ve şarbon hastalıklarını sığırlara ve atlara bulaştırması, 1979 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde, 1986’da Rusya Çernobil’de, 2011’de yaşanan Büyük Doğu Japonya Depremi ve arkasından gerçekleşen tsunami sonrasında Fukushima’da yaşanan nükleer kazalar, 1984 yılında Hindistan Bhopal’deki böcek ilaçları üreten fabrikada yaşanan kaza, 1999 İzmit Depremi’nde Tüpraş rafinerisinde çıkan yangın, 1950’li yılların başında Balkan ülkelerinden, 1986 yılında Bulgaristan, 1994 senesinde o zamanki adıyla Yugoslavya ve 2011’de Suriye’den binlerce insanın ülkemize göç etmeleri, 2020 Aralık ayında başlayarak halen süregelen ve dünya üzerindeki nerdeyse tüm ülkelerde birçok insanın hastalanarak ölmesine yol açan, hastalanan ve hastalanmayan milyonlarca insana ekonomik, psikolojik ve sosyal sıkıntılar yaşatan Covid-19 virüsü ile yaşanan pandemi, insan ve teknoloji kaynaklı yaşanmış afet durumlarına örnek olarak verilebilir (MEB, 2019).

2.1.8. Afet Eğitimi

Verdikleri zararlar, meydana geldikleri coğrafyanın özellikleri, o coğrafyada yaşayanların afetlere karşı hazır olabilme düzeyleri, alınan önlemler, gerçekleşen afetin türü ve bunun gibi birçok başka değişkene bağlı olarak farklılık göstermekle birlikte, afetler etki alanlarındaki canlı yaşamına doğrudan etki etmekte, can ve mal kayıplarına neden olmaktadır. Afet durumlarının insanları ve diğer canlıları doğrudan etkilemelerinin yanında daha uzun bir süreçte etkisini devam ettiren dolaylı etkileri de bulunmaktadır. Bu etkilerin en başında ekonomik etkiler gelmektedir (Sarı, 2016). Bu ekonomik etkilerin boyutları çok ciddi rakamlara ulaşabilmektedir. The International Disaster Database verilerine göre

1900'lü yılların başından itibaren meydana gelen belli başlı büyük deprem felaketlerinde ortaya çıkan maddi zarar 40 milyar doları bulmuştur (EM-DAT, 2015).

Afet durumlarının, insanların can ve malları üzerindeki doğrudan etkilerinin ve olduğu bölgede yarattığı zararlar ortaya çıkan ve dolaylı olarak toplumun tamamını etkileyen ekonomik boyutlarının minimum düzeyde tutulabilmesini sağlamada en önemli görev eğitime düşmektedir. Bu bağlamda Afet Eğitimi; BM tarafından 'İnsanların canlarını ve mallarını afetlerden nasıl daha iyi koruyacaklarını öğretmek, afet riskini ve kırılganlığını azaltarak, toplumun dayanıklılığını artırmayı amaçlayan eğitimlerdir' şeklinde tanımlanmaktadır (UNDDR, 2009). Özgüven (2006), afet eğitimlerinin yapılandırılmasında çocukların psikolojik ve kişisel gelişim düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini ve eğitimlerin basitten karmaşığa doğru düzenlenerek, özellikle de temel eğitim kademesi olan ilkokullardan başlanmasının doğru olacağını ifade etmektedir. Öğrencilere verilmesi planlanan afet eğitimlerinin zorluk dereceleri belirlenirken mutlaka hem eğitim hem de alan ile ilgili tüm uzmanlık alanlarından destek alınmalıdır. Afet eğitimlerinin başarıya ulaşabilmeleri için süreklilik göstermesi gereklidir. Çünkü bu eğitimler toplumların afet bilinç ve kültürlerinin oluşmasında başrol oyuncularındır (Erkan, Özmen ve Güler, 2011).

2.1.8.1. Afet eğitimine yönelik yapılan uygulamalar

Ülkemizde afet eğitimleri üzerine uygulamaya konulan düzenlemelerin ve yasal değişikliklerin genellikle gerçekleşen afet durumları neticesinde olduğu görülmekle birlikte, dünyadaki gelişmeler paralelinde 1950'li yıllardan sonra başladığı görülmektedir. Afet eğitimi vermek üzere ilk olarak 1960 yılında Sivil Savunma Kolejlere kurulmuştur. Kurulduğu yıllarda Sivil Savunma Müdürlüğü'ne bağlı olarak işlevini yürüten bu kurum özellikle halkı afetler konusunda bilinçlendirmek üzere eğitim çalışmaları yapmıştır. 2009 yılında yapılan yasal düzenleme ile Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi (AFADEM) ismini alarak AFAD'a bağlı bir şekilde halen çalışmalarına devam etmektedir (AFAD, 2020).

1992 yılında lise öğrencilerine seçmeli ders olarak verilen 'Çevre ve İnsan' dersi, içeriği bakımından ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim programına dâhil ettiği afet eğitimi içerikli ilk uygulamadır (Ünal ve Dımışkı, 1999).

1994 yılında Bolkar Dağlarında kaybolan iki üniversite öğrencisini arama çalışmaları yapan bir grup dağcı 1995 yılında Arama ve Kurtarma Derneği'ni (AKUT) kurmuş ve aynı

yıl Uludağ'da arama kurtarma çalışmalarına katılmıştır. AKUT, 1996 yılında resmi olarak kuruluşunu tamamlamış, 1998 yılında yaşanan Adana depreminin ardından yaptığı arama kurtarma çalışmaları ile de bakanlar kurulu kararı ile 1999 yılı Ocak ayında kamu yararına dernek statüsüne alınmıştır. Afetlerin etkilerinden korunmak üzere eğitim çalışmaları yapan en eski derneklerden biri olan AKUT, çocuklara ve yetişkinlere, toplum gönüllülerine afet eğitimleri vermeye devam etmektedir (AKUT, 2020).

1997'de Türkiye'nin Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ile birlikte yürüttüğü 'Türkiye'nin Afet Yönetimi Sisteminin İyileştirilmesi' projesi çerçevesinde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde (ODTÜ) Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi kurularak, afet yönetimi anlayışı ile özel veya resmi kuruluşlara eğitim, seminer, kurs ve meslek içi bilgi geliştirme dersleri şeklinde eğitim hizmetleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu merkez ülkemizde ilk olarak 2006 yılında Online Doğal Afet Risk Yönetimi Eğitim Programını başlatmıştır (ODTÜ, 2020).

Türkiye'de afet eğitimi anlayışında köklü bir değişikliğin başlaması, hem kamu hem de kamu dışından daha fazla kurumun afet eğitimi uygulamaları düzenlemeye başlamaları, 17 Ağustos 1999'da yaşanan ve etki alanında 17480 kişinin yaşamını yitirdiği Kocaeli depreminden sonra gerçekleşmiştir. Yaşanan bu felaketin ardından, toplumun deprem riskleri hakkındaki farkındalığını yükseltici, hazırlıklı olma kapasitesini artırarak riskleri azaltıcı eğitim çalışmalarının arttığı görülmektedir. Bu eğitimlerde öğretmen, öğrenci ve toplumun birçok kesimine yönelik eğitim materyalleri ile eğitim modülleri geliştirilmiş, böylelikle deprem eğitimi okul programlarına entegre edilmiştir. Ayrıca üniversitelerde afetlerden korunmaya yönelik risk yönetimi eğitimi ile ilgili programlar oluşturulmuş, hem özel hem de kamudan birçok kurum ile sivil toplum kuruluşları (STK) tarafından afetlere hazırlıklı olmaya yönelik eğitimler düzenlenmeye başlanmıştır (Püskülcü, Tanırcan ve Sakamoto, 2016).

2000 yılına gelindiğinde afetlerden korunabilmenin temel koşulunun eğitim olduğu düşüncesi ile yola çıkan Arama Kurtarma ve Acil Yardım Derneği (AKAY) kurulmuştur. Dernek, eğitimin, kişilerin depremde ya da afete dönüşme potansiyeli taşıyan başka bir doğa ya da insan kaynaklı durum sonrasında nasıl davranacağını bilmelerini sağlamadan, afet öncesinde yapıların ve çevrenin daha güvenli hale getirilmesine kadar çok çeşitli alanlarda faaliyetlerini sürdürmektedir (AKAY, 2020). Yine 2000 yılında Boğaziçi Üniversitesi, Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü Afete Hazırlık Laboratuvarı'nın

başlangıcı, Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Ajansı, Yabancı Afet Yardım Ofisi (USAID/OFDA) tarafından sağlanan 5 yıllık bir proje fonu çerçevesinde oluşturulan Afete Hazırlık Eğitim Projesi'ne (AHEP) dayanmaktadır. Bu proje ile İstanbul'u etkileyecek olası yıkıcı bir depreme hazırlık için gerçekleştirilen çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Ayrıca olası yıkıcı depremde can ve mal kaybını azaltmak için halkın afet bilincini, yerel hazırlığı, ilk müdahale organizasyon ve becerilerini arttırmak da proje amaçlarında yer almaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, Temel Afet Bilinci, Yapısal Olmayan Tehlikelerin Azaltılması, Depreme Karşı Yapısal Bilinç ve Sivil Savunma Görevlileri-Toplum Afet Gönüllüsü ve Halkın Afete Hazırlık Eğitim Programı olmak üzere dört eğitim programı geliştirilmiştir. Programlar, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Sivil Savunma Genel Müdürlüğü, Türkiye Kızılay Derneği/Amerikan Kızıllaçı, Yerel Yönetimler ve çeşitli STK'lar ile yapılan protokoller ile toplumun farklı kesimlerine ulaştırılmıştır (BÜ/AHEB, 2020). 2000 yılında İsviçre İşbirliği Ofisi Türkiye Şubesi desteğiyle mahalle düzeyinde örgütlenerek, ülkemizde afet bilincini artırmaya yönelik eğitim faaliyetleri gerçekleştirmek amacıyla kurulan bir başka kuruluş ise Mahalle Afet Gönüllüleri (MAG) vakıfıdır. Vakıf, özellikle afet durumlarında, en kritik olan ilk 72 saatte mahallelerin kendi kendilerine yetebilmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Afetin olduğu ilk anlarda, bu eğitimleri alan gönüllülerin, yardım gelene kadar afet bölgesinde faaliyet gösterebileceği düşüncesini temele alan vakıf halen çalışmalarını sürdürmektedir (MAG, 2020).

2001 yılında insanların afet durumları ile mücadele edebilmek için gerekli önlemleri almalarını sağlayarak, can ve mal kayıplarını olabildiğince en az seviyelere indirebilmek amacıyla kurulan Felakette Acil Yardım Derneği (FAYDER), çeşitli kesimlerden birçok insana yönelik eğitim faaliyetleri düzenlemiştir (FAYDER, 2020). Yine 2001 yılında, afet eğitimi üzerine ulusal düzeyde çalışmalar yapmak, danışmanlık hizmetlerini yürütmek ve toplumu eğitim kanalıyla bilinçlendirmek amacıyla İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) bünyesinde kurulan Afet Yönetim Merkezi (AYM) bugün de çalışmalarına devam etmektedir (İTÜ/AYM, 2020).

2003 yılında deprem, yangın, ilk yardım ve temel afet bilinci konularında eğitimler vermek üzere kurulan Afet Hazırlık ve Deprem Eğitim Derneği (AHDER), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı'nın (UNDP) uygulamaya koyduğu ve İsviçre Kalkınma Teşkilatı'nın (SDC) desteklediği Afetlere Hazırlık ve Afetlerin Önlenmesi için Yerel

Kapasitenin Geliştirilmesi' projelerinde yer almıştır. Dernek bu proje ile ilgisizlik, bilgi eksikliği ve afetlere hazırlık konusunda yetersiz kalma gibi nedenlerle can ve mal kayıplarına neden olan afet etkilerinin azaltılmasında topluma faydalı olmak için çalışmalarına devam etmektedir (AHDER, 2020).

2004 yılında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi (ÇÖMÜ) Sağlık Yüksekokulu kapsamında kurulan Acil Durum ve Afet Yönetimi Bölümü, Türkiye'de üniversiteler dâhilinde kurulan ilk bölüm olma özelliğini taşımaktadır. Öğrenci alımına 2005 yılında başlayan bölüm, sağlık kurum ve kuruluşları ile itfaiyelerde görev yapabilecek uzmanlıkta bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (ÇÖMÜ, 2020).

Bu süreçte çeşitli il ve ilçelerde mahalli olarak gerçekleştirilen afet eğitimleri de bulunmaktadır. Batman Valiliğince Doğal Afet Risk Yönetimi Eğitimi Programı adı altında Hacivat-Karagöz oyunları ile öğrencilere eğitim verilmiştir. Kocaeli Büyükşehir Belediyesi tarafından ilköğretim öğrencilerinin deprem bilincini artırmaya yönelik tiyatro oyunu sahnelenmiştir. Didim Belediyesi tarafından Temel Afet Bilinci Eğitimci Eğitimi gerçekleştirilmiştir. Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Erzurum, Afyon, Van, Diyarbakır, Sakarya ve Samsun illerindeki Sivil Savunma Müdürlükleri tarafından ilk yardım, deprem, yangın, enkazdan kurtarma, sel, yüksek binalardan yaralı tahliyesi vb. konularda afet eğitimleri düzenlenmiştir. Bursa Büyükşehir Belediyesi bünyesindeki Kent Konseyi'nin Yerel Gündem 21 çalışmaları kapsamında, Uludağ Üniversitesi, Kızılay ve İtfaiye Dairesi Başkanlığı ile birlikte toplum eğitimi ve bilgilendirme amaçlı Aile Afete Hazırlık Projesi tamamlanmıştır. İnönü Üniversitesi'nce afet türlerine yönelik ayrı ayrı oluşturulan eğitim videoları ile eğitimler gerçekleştirilmiştir (Coşkun, 2011). Özellikle Türk Kızılay'ının da afet eğitiminde payı büyüktür. Halen kuruluşta, Afete Hazırlık ve Müdahale Eğitimi, Afet Malzemelerini Tanıma ve Çadır Kurma Eğitimi, Acil Durum Planlama ve İhtiyaç Tespit Eğitimi, Lojistik Uzmanlık Eğitimi, Seyyar Mutfak ve Mobil Fırın Eğitimleri ile Oryantasyon Eğitimi başlıkları altında afetlere karşı hazırlıklı olabilmek için eğitimler verilmektedir. Ayrıca Türk Kızılay'ı başka birçok kuruluşun gerçekleştirdiği afet eğitimlerine de destek vermektedir (TK, 2020).

Ülkemizde afet eğitimi üzerine gerçekleştirilen en kapsamlı çalışmalardan biri olan Okul Tabanlı Afet Eğitimi (OTAE) projesi, 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) işbirliği ile yürütülmeye başlamıştır. Başlangıçta Marmara Bölgesi'ndeki farklı illerden seçilen 80 ilköğretim okulunda uygulanmaya

başlayan proje, 2018 yılında hız kazanmıştır. Özellikle Türk Kızılay'ı ve AFAD'ın da destek verdiği proje kapsamında eğitici öğretmen eğitimine başlanmış, eğitimi tamamlayanlar arasından seçilen bazı öğretmenlerin Japonya'da eğitim almaları sağlanmıştır. Bu öğretmenlerin mahalli görev bölgelerindeki diğer öğretmenlere hizmet içi eğitim uygulaması ile afet eğitimleri vermeleri ve okullarında öğrencilere afet eğitimi uygulamaları yaparken örnek etkinlik uygulamalarını yaptırmaları sağlanmıştır. Gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitim yöntemi ile kısa sürede yaygınlaşan proje halen devam etmektedir (MEB, 2019).

Ülkemiz dışında birçok ülkede de afet eğitimine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nca (UNESCO) 2007 yılında yayınlanan Disaster Education isimli çalışmada, bazı ülkelerdeki afet eğitimi uygulamaları anlatılmaktadır. Buna göre; Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı eyaletlerde yürütülen farklı afet eğitimi uygulamaları bulunmaktadır. Uygulamalar genel olarak bulaşıcı ve salgın hastalıklar, olası bir afet durumu gibi başlıklar altında gerçekleştirilmektedir. Yapılan eğitimlerde öğrencilerin korunması, tahliyeleri ve ailelerine teslim edilmeleri gibi konulara ayrı ayrı yer verilmektedir. Özellikle Arkansas Eyaleti Afet Eğitim Merkezi'nde, öğretmenlere yönelik deprem durumunda neler yapılması gerektiğine, yapısal ve yapısal olmayan tehlikelerin neler olduğuna, müdahale çalışmalarının nasıl yapılması gerektiğine yönelik detaylı eğitimler verilmektedir. Avustralya'nın Queensland eyaletinde, 4-9 yaş aralığındaki çocukların eğitim aldıkları okulların tümünde, özellikle orman yangınları olmak üzere, depremler, tsunamiler, seller ve hortumlar için ayrı ayrı olmak üzere eğitimler verilmektedir. Fransa'da ortaokullarda her sınıftan bir veli ve dört öğrenci seçilerek eğitim almaları ve bu öğrencilerin olası bir afet durumunda görev yapmaları sağlanmıştır. Benzer uygulama ülkede ilkokul hatta anaokulu seviyesinde de devam etmektedir. Hindistan'da 2001 yılında yaşanan ve 20 bin kişinin hayatını kaybettiği yaklaşık 800 bin kişinin zarar gördüğü depremden sonra yapılan eğitim programı düzenlemesi ile afet eğitimi ortaokuldan itibaren sosyal bilimler derslerinin içeriğine eklenmiştir. Bu içerikle öğrencilere, temel afet bilinci kazandırmak, olası bir afet durumunda nasıl davranmaları gerektiğini, kimlerden yardım alabileceklerini öğretmek riskleri azaltmayı amaçlamaktadırlar. Afetlerle mücadelede oldukça başarılı olan ülkelerden bir olarak bilinen Japonya'da değişim 1995 yılında Kobe eyaletinde gerçekleşen Büyük Hanshin Awaji depreminden sonra gerçekleşmiştir. Bu depremde 'eğer binalarımız sağlam olsaydı bu kadar insanı kaybetmezdik' anlayışı ortaya çıkmış ve ülkedeki inşaat ile ilgili yapı kanunlarında ciddi

düzenlemeler gerçekleşmiştir. Bu değişikliklerle binaların güçlendirilmesi sağlanmış ülkedeki bütün okullar ya güçlendirilmiş ya da yeniden inşa edilmiştir. 2011 yılında gerçekleşen Büyük Doğu Japonya depreminin 9 büyüklüğünde olmasına rağmen, yıkılan bina sayısının azlığı, alınan önlemlerin işe yaradığının en önemli göstergesidir. Ancak deprem sonrasında meydana gelen tsunami ile çok can kaybı yaşanmış ve bu durum eğitimin ne kadar önemli olduğunu anlamalarını sağlamıştır. Bu andan itibaren anaokullarından başlamak üzere ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde afet eğitimleri vermeye ve düzenli olarak senaryolu tatbikatlar gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Okullarda yapılan tatbikatlara okul çevresindeki halkın da katılımı sağlanmaktadır. Ülkedeki okullar acil toplanma alanları olarak dizayn edilmiştir. Rusya'da da ana sınıfı öğrencilerine yönelik okulda, yolda ya da ulaşım araçlarında meydana gelebilecek bir acil durumda, tanımadıkları bir insanın rahatsız edici tutumu ile karşılaştıklarında, böcek ısırması, zehirlenme ya da tehlikeli bir hayvanla karşılaşma durumlarında neler yapmaları nasıl davranmaları gerektiği öğretilmektedir (UNDDR, 2009).

2.1.8.2. İlkokul programlarında afet eğitimi

Halen yürürlükte olan ve ilkokullarda resmi program olarak işlev gören 2005 Eğitim programı cumhuriyet tarihinin altıncı ilköğretim programıdır. Daha önce, uygulanmaya başladıkları yılların isimleri ile anılan 1924, 1926, 1936, 1948 ve 1968 İlköğretim Programları bu düzeydeki öğrencilerin yetiştirilmesi için yenisi geliştirilene kadar yürürlükte kalmışlardır (Çelenk, Kalaycı ve Tertemiz, 2000). Bununla birlikte zaman zaman farklı disiplinlerde program yenileme çalışmalarının yapılmış olduğu görülmektedir. Afet eğitimi kazanım ve içeriklerinin eğitim programları içerisinde tarihsel süreçteki yeri incelendiğinde bu alana yönelik kazanımların Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersleri kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde cumhuriyetin ilanından günümüze kadarki süreçte Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretim programları kapsamındaki afet eğitimine yönelik kazanımlar ve konu içerikleri açıklanmıştır.

2.1.8.2.1. Hayat Bilgisi öğretim programlarında afet eğitimi

Hayat Bilgisi dersi ilk olarak Osmanlı Devleti'nde 1869 yılında okutulmaya başlanmış ve Cumhuriyet tarihi boyunca da eğitim programlarındaki yerini korumuştur (Binbaşıoğlu, 2003). Dönemin ihtiyaçları göz önüne alınıp zaman zaman değişiklikler

yapılarak güncelliği korunmaya çalışılan Hayat Bilgisi dersinin okutulduğu sınıflarda programın geliştirildiği yıllardaki haftalık ders dağılımı Tablo 2.1.'de verilmiştir (Akyüz, 2008; Atik ve Aytaç, 2019).

Tablo 2.1. Hayat Bilgisi Dersi Haftalık Ders Saatleri

Eğitim Programı Yılı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
1924	4	4	5
1926	4	4	4
1936	5	6	7
1948	5	6	7
1968	6	6	6
1998	5	5	5
2005	5	5	5
2009	5	5	5
2015	4	4	3
2017	4	4	3
2018	4	4	3

Cumhuriyet tarihinin ilk programı olan 1924 programı, bir geçiş programı niteliği taşımakta olup iki yıl yürürlükte kalmıştır. Bu programda Hayat Bilgisi dersi birinci ve ikinci sınıflarda Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha ile Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumatı Vataniye derslerinin toplamıdır. Üçüncü sınıfta ise ilk iki sınıftaki bu derslere tarih ve coğrafya dersleri de eklenmektedir (Akyüz, 2008). 1924 programında Hayat Bilgisi dersini oluşturan derslerin içerikleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde programda afet eğitimine yönelik kazanım ve içeriğin bulunmadığı görülmektedir.

Biçim ve içerik olarak öncekilerden oldukça farklı olan 1926 programında, Tabiat Tetkiki, Tarih, Coğrafya dersleri ile Malumat-ı Vataniye ve Musabahat-ı Ahlakiye dersleri kazanımları ve içerikleri bakımından birbirleri ile ilişkili olduklarından ilkokulun ilk üç sınıfında Hayat Bilgisi isminde birleştirilmiş ve eğitim içeriği buna göre yapılandırılmıştır (Şahin, 2009). Program afet eğitimi açısından incelendiğinde afet eğitimi içeriğinin bulunabileceğine yönelik öğrencilerin yaşadıkları coğrafi çevreye ve etraflarında gerçekleşen doğa olaylarına yönelik kazanımların yer aldığı ancak konulara bakıldığında 'Mektebimiz, evimiz ve ailemiz, sonbahar, Cumhuriyet Bayramı, ilkbahar ve yaz' konularına yer verildiği (Yolcu, 2014) ve bu konularda afet eğitimine yönelik bilginin bulunmadığı görülmektedir.

1926 programına birçok yönden benzerlik gösteren 1936 programında Hayat Bilgisi dersinin genel amaçlarına yer verilmiş ve çoğunlukla içerik üzerinde durulmuştur. Programda konuların alt başlıklarının da açıklandığı görülmektedir Programda toplam beş hedef yer almaktadır (Atik ve Aykaç, 2019). Dersin genel hedeflerine bakıldığında afet eğitimine yönelik ‘Çocuğun muhit ve yaşama şartlarını, coğrafya bakımından tetkik ettirmek’ kazanımının yer aldığı, konular incelendiğinde ise yine ‘evimiz, mektebimiz, milli bayramlarımız, mevsimler’ gibi konularla birlikte 3. sınıflar düzeyinde ‘yangın’ başlıklı konunun yer aldığı görülmektedir. Bu konunun cumhuriyet tarihinde afet eğitimine yönelik olan ilk konu olduğu düşünülebilir.

Bilgi öğretimini temele alan 1948 programının 20 yıl yürürlükte kaldığı görülmektedir. Diğer programlara göre oldukça kapsamlı olan bu programda üniteler ve konular ayrı ayrı yer almaktadır (Güven, 2010). Ancak bu programda da ders kazanımları programın başında genel amaç şeklinde verilmiştir (Yolcu, 2014). Programa afet eğitimi açısından bakıldığında ‘Öğrencilere, gündelik tabiat olaylarını doğru bir şekilde yorumlamalarını sağlayacak bilgi, tabiat güzelliklerine karşı sevgi ve tabiat öğelerinin korunması için iyi alışkanlıklar kazandırmak’ hedefinin afet eğitimini de içerebileceği görülmektedir. Konulara bakıldığında ise konuların 1924, 1926 ve 1936 yılları programlarındaki konularla benzerlik gösterdiği ve ‘Yangın’ konusunun daha detaylı bir şekilde programda yer aldığı görülmektedir. Üçüncü sınıf ünitelerinde yer alan bu konuda, ‘Yangın nedir, nasıl oluşur, yangın söndürme teşkilatı, yangından çıkanlara yardım ve okulda yangın çıkması durumunda yapılacak işler’ alt başlıklarında öğretim yapılması ön görülmüştür (MEB, 1948).

Uzun süre yürürlükte kalan 1968 programının getirdiği en önemli yenilik geniş alan tasarımı uygulamasının ilkokul dördüncü ve beşinci sınıflarda da uygulanmaya başlanması ve sosyal Bilgiler ile Fen Bilgisi derslerinin de Hayat Bilgisi dersi gibi mihver ders olarak kabul edilmesidir (Şahin, 2009). Hayat Bilgisi dersi kapsamında ‘Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerin geliştirilmesi, yurttaşlık görevleri ve sorumluluklarının benimsetilmesi, toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkilerinin kavratılması, ekonomik yaşama fikrinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi ile daha iyi yaşama yeteneklerinin geliştirilmesi’ isimleriyle beş ana başlık belirlenen programda, hedefler üç sınıf için ortak olarak ele alınmıştır (MEB, 1968). Programdaki beş alt başlıktan biri olan ‘Yakın çevreyi tanıma ile ilgili yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi’ başlığındaki ‘Çevresinin doğal

olaylarını anlar ve doğru yorumlar, bu olayların insan yaşayışına etkisini bilir.’ kazanımı afet eğitimi ile ilişkili görünmektedir. Ancak, konulara bakıldığında üç sınıf için de ‘okulumuz, köyümüz, ilçemiz, yakın çevremiz, evimiz ve ailemiz, vücudumuzun sağlığı, mevsimler, yeryüzünde ve gökyüzünde gördüklerimiz, kullandığımız araç gereçler’ gibi konuların yer aldığı, afet eğitimi ile ilişkili tek konunun ise ikinci sınıflarda yer alan ‘Yangın ve yangından korunma’ konusu olduğu görülmektedir. Program dahilinde afet eğitimi ile ilişkilendirilebilecek diğer bir unsur da Yangın Haftası’nın belirli gün ve haftalar dahilinde yer almasıdır.

Hayat Bilgisi dersi 1998 programında, önceki programdan farklı olarak içeriğin kapsamlı ünite planlarından oluştuğu ve toplam 33 ünitenin yer aldığı görülmektedir. İçeriğin doğrusal programlama yaklaşımı ile düzenlendiği, programa insan hakları ve hürriyetleri, evde ve okulda demokrasi, uzay araştırmaları, sorumluluklar, bilinçli tüketicilik gibi konuların eklendiği görülmektedir (Atik ve Aykaç, 2019). Programda ikinci sınıflar düzeyinde, ‘çevremizdeki canlılar’ ünitesi kapsamında yer alan, ‘aşırı yağmurun bitkilere zarar verdiğini söyleme’ hedefinin afet eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Programda bunun dışında 1968 programına göre afet eğitimi yönünden kazanım ve içerik değişikliği olmamıştır.

2005 ve 2009 programları, program öğelerinden özellikle eğitim durumları ögesi bakımından oldukça önemli yenilikler getirmiştir. Tamamen öğrenci merkezli olan bu programlarda Hayat Bilgisi dersi içeriğinin ilk kez temalara bölündüğü görülmektedir. Birey, toplum ve doğa olmak üzere, üç öğrenme alanında ilk üç sınıf düzeyinde de aynı olan ve içeriğin sarmal içerik düzenleme yaklaşımı ile oluşturulduğu ‘okul heyecanım, benim eşsiz yuvam, dün, bugün ve yarın’ temaları yer almaktadır (Atik ve Aykaç, 2019). 1999 Kocaeli depreminden sonra toplumun afet eğitimine bakış açısındaki değişim, eğitim programlarına da yansımaya başlamıştır. Önceki programlara göre afet eğitimine yönelik kazanım ve konu örüntülerinde artış olmasına rağmen, bu artışın yeterliliği tartışılabilir bir konudur. 2005 ve 2009 programlarında Hayat Bilgisi dersi kapsamında yer alan afet eğitimi ile ilgili kazanımları gösteren Tablo 2.2’de yer almaktadır (MEB, 2009).

Tablo 2.2. 2005-2009 Programları Hayat Bilgisi Dersi Afet Eğitimine Yönelik Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
1. Sınıf	<p>A. 1. 33. Doğal afetlerin etkilerinden korunmak için okuldaki güvenlik önlemlerinin gereğini yerine getirir.</p> <p>Doğal afetlerle ilgili belgesel izlettirilir ve doğal afetlerin zararlarını fark etmeleri sağlanır. Okulda alınan güvenlik önlemleri hakkında öğrencilerle birlikte okul yöneticilerinden bilgi alınır ve tatbikat yapılır.</p> <p>B.1.27. Evde güvenlik kurallarına uyulmadığında doğabilecek sonuçlarla ilgili çıkarımlarda bulunur. Zarar verici olmaması için alınabilecek önlemler üzerinde durulur.</p> <p>Evde elektrik, su, doğal gaz gibi kaynakları ve tehlike yaratabilecek aletleri kullanırken nelere dikkat edilmesi gerektiği, “örnek olay” yöntemiyle tartışılır. Güvenlik kurallarına uyulmadığı zaman ne gibi olumsuzluklar yaşanabileceğine vurgu yapılır.</p> <p>B.1.28. Doğal afetler karşısında yapması gerekenleri belirleyerek ailesi birlikte hazırlık yapar.</p> <p>Doğal afetlere hazırlık konusunda aileler bilinçlendirilir. Ailelere bu konuda bir form verilir. Bu forma uygun olarak öğrencilerle birlikte doğal afetlere karşı hazırlık yapmaları sağlanır.</p> <p>C.1.14. Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiğini araştırır.</p> <p>Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiği hakkında gazete, dergi, TV, vb. kaynaklardan araştırma yapmaları istenir. Bu konuda toplanan fotoğraflar sınıfa getirilir.</p>
2. Sınıf	<p>B.2.34. Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler vererek, doğal afetlerin yaşanmasında hem doğanın hem de insanların rolü olduğunu kavrar ve bunlardan korunma yollarını açıklar.</p> <p>Doğal afetler sonrasında oluşan manzaraları içeren fotoğrafların araştırılması istenir. Fotoğraflar hakkında bilgi ve düşüncelerini sunmaları sağlanır. Doğal afet “nerede, ne zaman, nasıl, niçin oluştu, korunmak için neler yapılabilirdi?” sorularına cevap aranır.</p> <p>C.2.20. Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.</p> <p>Doğal afetlerin sık sık yaşandığı ülkeler belirlenir. Bu ülkelerde doğal afetlere karşı alınan önlemler çeşitli kaynaklardan araştırılır. Ülkemizde alınan önlemler de araştırılarak karşılaştırılır. Araştırmalarda fotoğraf, grafik gibi yardımcı unsurlardan yararlanır.</p>
3. Sınıf	<p>A.3.19. Okulda, bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder.</p> <p>Okulda meydana gelebilecek kaza ve acil durumların neler olabileceği belirlenir. Belirlenen bu durumlarda (örneğin yaralanmalar) neler yapılabileceği tartışılır.</p> <p>B.3.39. Doğal afetler sırasında evinde yapılması gerekenleri, yetişkinler eşliğinde uygulayarak gösterir.</p> <p>Doğal afetlerden korunma yolları tartışılır. Deprem sırasında evde yapılması gerekenleri verilen kontrol listesinde işaretlemeleri istenir. Öğretmen rehberliğinde yapılması gerekenleri gösterirler. Deprem tatbikatı yaptırılır. “Deprem-Sel-Yıldırım-Gökyüzü” oyunu oynatılır.</p> <p>C.3.30. Doğal afetlerden korunabilmek için çözüm yolları üretir.</p> <p>Sınıf dört gruba ayrılır. Doğal afet konuları her bir gruba dağıtılır. Konuyla ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak doğal afetlerden korunmak için çözüm yolları üretir. Topladıkları bilgi ve resimleri dosyalayarak sınıfta sunarlar.</p>

2005 Eğitim programı temel aldığı felsefe bakımından da diğer programlardan oldukça farklıdır. Bu farklılıklardan birisi de programda yer alan ara disiplin kazanımlarıdır. Programda eski programlarda yer alan ünite anlayışı yerine geliştirilen tematik anlayış çerçevesinde belli temalar aracılığı ile disiplinler ve ara disiplinler arası bağlantılar kurulmuştur. Programın hazırlanma sürecinde üzerinde durulan bu ara disiplinler, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Müzik, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi gibi ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı olarak bütünleşen disiplinler şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2005). Ara disiplinler aracılığıyla öğrencilerin yaşam ile dersler arasında ilişki kurmalarını sağlamak ve temel beceri, tutum ve bilgi kazandıran disiplinlere yardımcı olarak öğrencilerin çok yönlü bir şekilde yetişmelerini sağlamak amaçlanmıştır (Çengelci ve Bayır, 2011). Programda yer alan sekiz ara disiplinden birisi de Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam ara disiplinidir (Özdemir, 2005). 2005 programında yer alan afet eğitimi ara disiplin kazanımlarının Hayat Bilgisi dersine yönelik dağılımı Tablo 2.3'te verilmiştir (MEB, 2005).

Tablo 2.3. Hayat Bilgisi Dersinde Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam Ara Disiplini Kazanımları

Sınıf Düzeyi	Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam Ara Disiplini Kazanımları
1. Sınıf	16. Depremden sonra olabilecek ve karşılaşılabilecek olumsuz durumlar hakkında fikir edinir.
	9. Bir deprem sırasında alınması gereken pozisyonu bilir uygular.
	11. Deprem sırasında yapılması gerekenleri deprem sırasında uygular.
	13. Bir deprem sonrasında binadan tahliye yollarını bilir.
	22. Depreme karşı sınıf içinde alınabilecek basit önlemleri uygular
	1. İnsanların hayatlarını sürdürebilmek için neye ihtiyaç duyduklarını fark eder.
	18. Deprem ve depreme hazırlıkla ilgili soru sorup cevaplar.
20. Belirlenen mekânda Deprem Tehlike Avı yapar ve bulduğu tehlikeleri listeler	
2. Sınıf	1. İnsanların hayatlarını sürdürebilmek için neye ihtiyaç duyduklarını fark eder.
	21. Tehlikelerin azaltılması konusunda alınabilecek önlemleri araştırır ve uygun çözümler sunar.
3. Sınıf	8. Bir deprem sırasında neler hissedebileceğini fark eder.
	9. Bir deprem sırasında alınması gereken pozisyonu bilir.
	13. Bir deprem sonrasında binadan tahliye yollarını bilir.
	19. Deprem sırasında karşılaşılabilecek tehlikeleri araştırır.

Tablo incelendiğinde, üç sınıf düzeyinde de öğrencileri afet durumlarına hazırlayacak nitelikte kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ancak 2015, 2017 ve 2018 yıllarında yapılandırılan Hayat Bilgisi programlarının temelini yine 2005 programı

oluşturmakla birlikte kazanım sayılarında gittikçe azalma yaşanmıştır. Hayat Bilgisi dersi kapsamında 2005 programında toplam 376 kazanım varken 2009’da kazanım sayısı 292’ye, 2015’te 146’ya ve 2017’de ise 143’e düşmüştür. Halen yürürlükte olan 2018 Hayat Bilgisi programında kazanım sayısı 148’dir. 2005 yılındaki ara disiplin uygulamasına 2015 yılı programı ile birlikte son verilmiştir (Atik ve Atkaç, 2019). 2018 yılında geliştirilen ve halen yürürlükte olan 2018 Hayat Bilgisi programında yer alan afet eğitime yönelik kazanımlar Tablo 2.4’te verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 2.4. 2018 Programı Hayat Bilgisi Dersi Afet Eğitime Yönelik Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
1. Sınıf	6 tema çerçevesinde toplam 53 kazanım var. Afet eğitime yönelik kazanım yok. Toplam ders saati 144 saat
2. Sınıf	6 tema çerçevesinde toplam 50 kazanım var. Afet eğitime yönelik kazanım sayısı 3. Toplam ders saati 144 saat HB.2.6.5. Doğa olaylarını tanır. Doğa olaylarından yağmur, dolu, kar, sis ve rüzgâr üzerinde durulur. Doğal olayların zarar verici olmaması için alınabilecek önlemler üzerinde durulur. HB.2.6.6. Doğal afetlere örnekler verir. Sel, heyelan, çığ, fırtına, hortum ve deprem gibi doğal afetler üzerinde durulur. Doğal afetler sırasında yardım eden Kızılay ve AFAD gibi kuruluşlar tanıtılır. HB.2.6.7. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar. Deprem öncesi, anında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği de açıklanır.
3. Sınıf	6 tema çerçevesinde toplam 45 kazanım var. Afet eğitime yönelik kazanım sayısı 1. Toplam ders saati 108 saat. HB.3.4.4. Acil bir durum olduğunda ne yapacağını ve kimlerden yardım isteyebileceğini açıklar. Acil durumlarda alandan uzaklaşma, çıkış kapılarını ve yangın çıkış yerlerini kullanmanın gerekliliği üzerinde durulur. Herhangi bir acil durumda kendisine ulaşılacak bir yakınına ait iletişim bilgilerine sahip olmanın önemi vurgulanır.

Tablo incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi kapsamında 3 yılda toplam 148 kazanım varken bunların dört tanesinin afet eğitimi üzerine olduğu ve birinci sınıfta afet eğitimi üzerine kazanımın yer almadığı görülmektedir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede geliştirilen Hayat Bilgisi dersi programları afet eğitimine yönelik içerdikleri kazanım ve konu örüntüleri bakımından genel olarak değerlendirildiğinde, 2005 programının nitelik ve nicelik olarak öncesinde ve sonrasında geliştirilen programlardan daha etkili olduğu söylenebilir.

2.1.8.2.2. Sosyal Bilgiler öğretim programlarında afet eğitimi

İnsanların yaşamlarını temel konu olarak ele alan Sosyal Bilgiler dersinin tarihsel süreç içinde gelişiminin zaman içinde değişiklikler gösterdiği, belli dönemlerde geliştirilen programlarda tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi gibi derslerle birleştirildiği, belli dönemlerde geliştirilen programlarda ise tekrar disiplin tasarımları şeklinde programlara dâhil edildiği görülmektedir. Bu durumun sosyal bilgilerin disiplinler arası ve çok disiplinli bir alan olmasından kaynaklanmaktadır (Öztürk, 2006). Sosyal bilgiler dersinin okutulduğu sınıflarda programın geliştirildiği yıllardaki haftalık ders dağılımı Tablo 2.5'te verilmiştir (Arslan, 2011; Çatak, 2015; MEB, 2018; Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016).

Tablo 2.5. Sosyal Bilgiler Dersi Haftalık Ders Saatleri

Eğitim Programı Yılı	3. Sınıf	4.Sınıf	5. Sınıf
1924	5	7	7
1926	-	6	5
1936	-	6	5
1948	-	6	5
1968	-	5	4
1990	-	3	3
1998	-	3	3
2005	-	3	3
2017	-	3	(Orta okul kademesinde)

1924 programında yer alan Sosyal Bilgiler disiplini amaçları, Tarih, Coğrafya, Müsahabat-ı Ahlâkiye ve Malûmat-ı Vataniyye dersleri adı altında öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktaydı. İlk üç sınıf düzeyinde haftada bir saat Muhasabat-ı Ahlakiye dersi, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada bir saat Malumat-ı Vataniyye dersi, üçüncü sınıflarda haftada bir saat, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada iki saat Tarih ve Coğrafya dersleri bulunmaktaydı (Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016). Afet eğitimi ile ilgili ders kazanım ve içeriklerine bakıldığında, bu kazanım ve içeriklerin Coğrafya dersi kapsamında bulunması gerektiği düşünülmektedir. 1924 İlk mektepler müfredat programı Coğrafya dersi içeriğine bakıldığında, üçüncü sınıflarda okulun bulunduğu yerleşim yerine ait coğrafi

özelliklere odaklanıldığı, okulun, köyün, şehrin planın oluşturulması, harita çizimi gibi konuların yer aldığı; beşinci sınıflarda ise daha çok ülkeler coğrafyasına odaklanıldığı ve Türkiye'yi en çok ilgilendiren ülkelerin coğrafi özelliklerine ve iklim konularına değinildiği görülmektedir. Dördüncü sınıflar programı ise afet eğitime yönelik bilgileri kapsamaktadır. Bu sınıf düzeyinde kar, yağmur, rüzgar gibi doğa olaylarının yanında volkan ve zelzele konuları yer almaktaydı (Arslan, 2011). Bu konuların öğrencilere aktarılmasının cumhuriyet tarihinin ilk afet eğitimi çalışmaları olduğu söylenebilir.

1926 programında yer alan Sosyal Bilgiler disiplini amaçları, ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi isimleri altında öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktaydı. Yurt Bilgisi dersi 1924 programındaki Malumat-ı Vataniyye dersine verilen yeni isimdi (Çatak, 2015). Afet eğitimi konularını içerebilecek olan Coğrafya dersleri dördüncü ve beşinci sınıflarda, haftada iki saat olarak verilmekteydi ve afet eğitime yönelik konular yine dördüncü sınıf düzeyinde volkan ve zelzele konularından oluşuyordu (Sönmez ve Kılıçoğlu, 2016).

1936 programında da Sosyal Bilgiler disiplini amaçları, Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi isimleri altında ve ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde bulunmaktaydı. Programda afet eğitime yönelik konu örüntülerinin 'Dünya ve dünyanın güneş sistemindeki yeri, hareketleri ve bunun neticeleri, Dünya üzerinde olagelen coğrafya hadiseleri hakkında çocuklara bilgi kazandırmak, vatanımızla en çok temasta bulunan ve ilgisi olan memleketler üzerine biraz daha etraflı olmak üzere dünya üzerindeki başka memleketleri ve milletleri tanıtmak' (Kapluhan, 2012) kazanımı içinde yer aldığı ve kazanıma ait konu içeriğinde depreme yönelik bilgilerin olduğu görülmektedir.

1948 programında da 1926 ve 1936 programlarında olduğu gibi Sosyal Bilgiler disiplini amaçları, Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi isimleri altında ve ilkokulun dördüncü ve beşinci sınıf düzeylerinde bulunmaktaydı. Programda yer alan beş ana amaçtan biri olan 'Çocuklara dünya ve dünyanın güneş sistemindeki yeri, hareketleri ve bunun sonuçları hakkında bilgi kazandırmak ve sık sık görüp temasta buldukları coğrafya olaylarının nedenlerini araştırmaya ve bu olaylar arasındaki bağlılık ve ilişkileri bulup çıkarmaya alıştırmak' hedefi, afet eğitime yönelik konu içeriği barındırmaktaydı. Bu hedef çerçevesinde beşinci sınıflar düzeyinde yer alan 'Yanardağlar' konusu içinde öğrencilere deprem ve nedenleri, korunma yolları ve Türkiye'de deprem bölgeleri öğretilmeye çalışılmaktaydı (MEB, 1948).

Oldukça uzun bir deneme süresinin ardından, ilk olarak 1968-1969 eğitim öğretim yılında resmi program olarak uygulanan 1968 programı, uzun süre geçerliliğini koruyan bir program olma özelliğine sahiptir (Gelişli, 2005). Sosyal bilgiler dersinin genel amaçları 1968 İlköğretim Programı'nda öğretim programının başında verilmiştir. Derse ait özel amaçlar yazılmamış, konu örüntüleri üniteler şeklinde düzenlenmiş olmakla birlikte ünitelerin hedef ve davranışları ayrı ayrı belirtilmemiştir (MEB, 1968). Program afet eğitimi kazanımları ve konuları bakımından incelendiğinde, 'Çevreyi, Yurdu ve Dünyayı Tanıma Yeteneklerini Geliştirmek Yönünden' başlığı altındaki 'Sık sık görüp temasta buldukları coğrafya olaylarının nedenlerini araştırmaya ve bu olaylar arasındaki bağlılık ve ilişkileri bulup çıkarmayı öğrenirler.' (MEB, 1948) genel amacının afet eğitimine yönelik olduğu düşünülebilir. Konular içerisinde ise dördüncü sınıflardaki 'Türkiye'miz' ünitesinin 'Yurdumuzun doğal durumu' başlığı altındaki 'Yurdumuzda su baskınları, depremler ve toprak erozyonu' konuları doğrudan afet eğitimine yöneliktir. Programda bu konuların işlenişi sırasında 'Bu olaylar hakkında çok basit kavramlar verilerek zararları belirtilecek, korunma çareleri öğrencilerin seviyelerine uygun şekilde açıklanacaktır' ifadesi bulunmaktadır.

1990 programının 1968 programından farklılığı, bu programda belirli gün ve haftaların yer almamasıdır. 18 Ağustos 1997 tarihli 4306 sayılı yasa ile ilk ve ortaokullar ilköğretim adı altında birleştirilmiş ve 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. 1998 programı bu değişiklik çerçevesinde geliştirilmiş olmakla birlikte afet eğitimine yönelik bir farklılık yapılmamıştır.

2005 programında Sosyal Bilgiler dersinde sekiz öğrenme alanından biri olan 'İnsanlar, Yerler ve Çevreler' öğrenme alanındaki 'Yaşadığımız Yer' ünitesi içinde doğal afetler konusu yer almaktadır. Konu ile dersin genel amaçlarından 'Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.' kazanımına ulaşılacak amaçlanmaktadır (MEB, 2005). 2005 programının önceki ve sonraki programlardan en önemli farklılığı ara disiplin uygulamasıdır. Afet eğitimi ve güvenli yaşam ara disiplini çerçevesinde, Sosyal Bilgiler dersine ait ara disiplin kazanımları Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2.6. İlkokul Kademesi Sosyal Bilgiler Dersinde Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam Ara Disiplini Kazanımları

	1. İnsanların hayatlarını sürdürebilmek için ihtiyaç duyduklarını fark eder.
	2. Deprem anında gerekli ve gereksiz olan malzemeleri ayırt eder.
	3. Deprem sonrasında gerekli olan malzemeler hakkında fikir edinir.
	4.Çeşitli mekânlarda acil bir durumda gerekli olacak ve kullanılabilen malzemeleri listeler.
	5. Sınıf tahliye çantası oluşturulması ve malzemelerin sağlanması konusunda aktif görev alır.
	6. Posterler hazırlayarak toplumun bu konuda bilgilendirilmesine destek verir.
4. Sınıf	10. Farklı mekânlarda bir deprem sırasında yapılması gerekenleri tartışır.
	11. Deprem sırasında yapılması gerekenleri, deprem tatbikatında uygular.
	12. Artçı depremlerde de deprem sırasında yapılması gerekenleri uygular.
	13. Bir deprem sonrasında binadan tahliye yollarını bilir.
	14. Binanın tahliye sırasında karşılaşılabilecekleri tehlikelerin farkına varır.
	15. Binanın tahliyesi sırasında karşılaşılabilecekleri tehlikelere yönelik yapabileceklerini açıklar.

Tablo incelendiğinde, 2005 programında Sosyal Bilgiler dersinin afet eğitimlerine yönelik kazanım sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Halen yürürlükte olan Sosyal Bilgiler Dersi Programı 2017 yılında geliştirilmiştir. Bu program 2012 yılında, beşinci sınıflar düzeyinin ortaokul kısmında yer almasını ve eğitimin 4+4+4 olarak 12 yıllık kesintili ve zorunlu olmasını sağlayan yasal düzenlemeden sonra Sosyal Bilgiler dersi kapsamında geliştirilen tek programdır. Programda dördüncü. sınıf düzeyinde 33 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan sadece bir tanesi afet eğitimine yöneliktir. ‘SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.’ kazanımının gerçekleştirilmesi için programda ‘Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan doğal afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.’ açıklaması bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin cumhuriyet tarihi boyunca geliştirilen programlardaki yeri genel olarak değerlendirildiğinde, 1924’ten bu yana tüm programlarda afet eğitimine değişen miktarlardaki kazanım ve konu içerikleri ile yer verildiği, en kapsamlı afet eğitimi uygulamalarının 2005 programında yer aldığı, halen resmi program olarak uygulanan 2017 programında ise sadece bir kazanımın bulunduğu görülmektedir.

2.1.8.2.3. Fen ve Teknoloji öğretim programlarında afet eğitimi

Tarihsel süreç içinde farklı farklı isimler ile öğrencilere okutulan fen ve teknoloji dersine, toplumun gelişmesi ve kalkınmanın gerçekleşebilmesinde önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle, küçük yaşlardan itibaren başlanılan fen eğitimi ile bilimle tanışan öğrenciler, bilime karşı olumlu tutum geliştirerek yaşadıkları sorunlar karşısında bilimsel

süreç becerilerini daha iyi kullanabileceklerdir (Akman, Gangal ve Kardeş, 2017). Fen ve Teknoloji dersinin okutulduğu sınıflarda programın geliştirildiği yıllardaki haftalık ders dağılımı Tablo 2.7’de verilmiştir.

Tablo 2.7. Fen ve Teknoloji Dersi Haftalık Ders Saatleri

Eğitim Programı Yılı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf	5. Sınıf
1924	3	3	2	2	2
1926	-	-	-	2	4
1936	-	-	-	3	3
1948	-	-	-	3	3
1968	-	-	-	4	4
1992	-	-	-	3	3
2000	-	-	-	3	3
2005	-	-	-	3	3
2013	-	-	3	3	3
2017	-	-	3	3	3

1924 programından önce eşya dersi olarak bilinen Fen ve Teknoloji dersinin içeriği, bu programda Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha olarak yer almaktadır. Ders kapsamında öğrencilere gıda, hayvanlar, günlük hayatta doğa ile ilgili yaşanan durumlar ile ilgili bilgiler verilmeye çalışılmış ve çoğunlukla da sebze ve meyve yetiştirmek gibi uygulamaya yönelik çalışmalar yaptırılmıştır (Şahin, 2009). Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar ilkokulun her sınıf düzeyinde uygulanan programda afet eğitimine yönelik hedef ve konu içeriğine rastlanmamıştır.

1926 programında tabiat dersleri dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada ikişer saat, eşya dersleri ise sadece beşinci sınıflarda haftada iki saat olarak yer almaktadır. 1924 programı ile benzer konu içerikleri barındıran programda hedefler beş başlık altında toplanmış olmakla birlikte bunların arasında afet eğitimine yönelik kazanım ve konu bulunmamaktadır. Program hedeflerinden ‘İnsanın tabiat üzerine ve tabiatın insan üzerine ve mevcudat-ı uzvuye (canlı organik şeyler) yekdiğerine yaptıkları mütekabil tesirlerden çocuğun anlayabileceklerini, kendisine gayet basit bir surette izah etmek.’ (Yolcu, 2014) hedefi, doğanın insan üzerindeki etkisi bakımından doğa kaynaklı afetleri içerebilecek bir hedef olmasına rağmen, bu hedefe yönelik konu örüntüsü programda bulunmamaktadır.

1926 programındaki Tabiat ve Eşya dersleri, 1936 programında Tabiat dersi adı altında birleştirilmiştir. 1926 yılındaki hedefe benzer yapıda doğanın insan üzerindeki etkisine yönelik hedef bulunmasına rağmen, bu programda da afet eğitime yönelik konu yoktur. Programda yer alan konular genel olarak ‘gıdalarımız, evimiz, evimizin ısınması ve aydınlatılması ve insan vücudu’ ile ilgilidir.

1948 programında Tabiat Bilgisi dersi kapsamında, hedeflere yer verilirken konuların üniteler şeklinde yer aldığı görülmektedir. Ünitelere bakıldığında, dördüncü sınıflar düzeyinde yer alan ‘Dünyamız ve Gökyüzü’ ünitesinin ‘Yer Kabuğu’ başlığı altındaki ‘volkan ve yer sarsıntıları’ konusu, doğrudan afet eğitime yöneliktir. Bu konu için programda ‘Yer kabuğunun çatlama, yerleşme ve sallanması, yer sarsıntıları, magmanın yeryüzüne çıkması, yurdumuzun sönmüş volkanları ve deprem bölgeleri, depreme karşı tedbirler’ açıklaması konu içeriğinin açıklaması olarak programda yer almaktadır. Beşinci sınıf ünitelerinden, ‘Zenginlik Kaynaklarımız’ ünitesi konularından ‘Toprak Kaybı’ konusu, içeriğindeki ‘Erozyon, seller, toprağın erozyon ve sellerden korunması’ konuları da doğrudan afet eğitime yöneliktir (MEB, 1948).

1968 programında dersin isminin ilk olarak Fen Bilgisi şeklinde telaffuz edildiği, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftalık ders saatlerinin dörder saate yükseltildiği, kazanımlarının programın başında genel hedefler şeklinde belirlendiği görülmektedir. Programdaki ‘Öğrenciler, yaşadıkları yakın yurt ve çevreyi daha iyi tanırlar, bu çevreye uygun bir şekilde yaşayabilmeleri için gerekli bilgiyi kazanırlar.’ hedefinin afet eğitimi de kapsayabileceği düşünülebilir. Programda yer alan konulara bakıldığında, dördüncü sınıf ünitelerinden ‘Dünyamız ve Gökyüzü’ ünitesi, ‘Yerkabuğu’ başlığı altındaki ‘Toprağın oluşumu, kayaları ufalayan etmenler’ ve ‘Yeryüzündeki değişimler: Yanardağ, yer sarsıntıları ve yer sarsıntılarının en az zararlı kurtulabilme tedbirleri, su, rüzgâr, canlılar vb. yeryüzünü değiştiren diğer etmenler’ konusu ile beşinci sınıflar ünitelerinden, ‘Zenginlik Kaynaklarımız’ ünitesi konularından, ‘Toprak Kaybı’ alt başlığında yer alan ‘Çeşitli nedenlerle meydana gelen erozyon, toprağın erozyondan korunması, suyun zararlarından korunma, çevremizdeki sel tehlikesi, sele ve kuraklığa karşı alınabilecek tedbirler’ konuları doğrudan afet eğitime yöneliktir (MEB, 1968).

1968 programından sonra ilk Fen Bilgisi programı 1992 yılında geliştirilmiştir. Geliştirilme ihtiyacı duyulmasının en önemli gerekçesinin zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ve ilk ve ortaokulların birleştirilmesidir. Programda dördüncü sınıf ‘Dünyamız

ve Gökyüzü' ünitesi kapsamında bulunan 'Yerkabuğunun şeklini değiştiren etmenler hakkında bilgi edinebilme' hedef ve bu hedefe ait 'Toprak kayması nedenlerini söyleme, yazma, tehlikeleri ve alınacak önlemleri sıralama, yurdumuzda toprak kayması olabilecek bölgeleri belirleme, su baskınlarının Dünya'nın şekli üzerinde nasıl değişiklikler oluşturduğunu söyleme, yazma, örnekler verme.' şeklinde ifade edilen öğrenci davranışları doğrudan afet eğitime yöneliktir (MEB, 1992).

Bir sonraki Fen Bilgisi programının 2000 yılında geliştirildiği görülmektedir. Programda hedef davranış ifadesi yerine ilk olarak kazanım ifadesi kullanılmıştır. Programda dördüncü sınıf düzeyinde yer alan 'Çevremizi Tanıyalım' ünitesi kapsamındaki 'Rüzgâr şiddeti ile yel, tayfun, fırtına, kasırga hortum arasında ilişki kurar.' ve 'Hortum ve kasırganın nerelerde ve hangi koşullarda oluşabileceğini belirtir.' kazanımları; 'Maddenin Doğası' ünitesi kapsamındaki 'Su kirliliğinin ne olduğunu örneklerle açıklar.', 'Suyu kirlüten etkenleri belirterek su kirliliğinin canlılara etkilerini açıklar.', 'Toprak kirliliğinin ne olduğunu örneklerle açıklar.', 'Toprağı kirlüten etkenleri belirterek toprak kirliliğinin canlılara etkilerini açıklar.', 'Kendi çevresinde bireysel olarak hava, su ve toprak kirliliğine karşı neler yapılabileceğini örneklerle açıklar.', 'Hava, suyun ve toprağın korunması yönelik yapılan çalışmaları araştırır, bu yönde projeler geliştirir ve çevresine aktarır.' kazanımları; 'Gezegelimiz' ünitesi kapsamındaki 'Geçmişten günümüze volkanların oluşumunu ve çevrelerine olan etkilerini örneklerle açıklar.', 'Depreme duyarlı bölge, fay, fay hattı, fay kırılması kavramlarını açıklar.', 'Deprem oluşumunu model, şema ve deneylerle açıklar.', 'Deprem yer kabuğunda yarattığı değişimleri örneklerle açıklar.', 'Deprem yerleşim alanlarında yarattığı olumsuz etkileri açıklar.', 'Depremle ilgili olarak alınması gereken önlemleri açıklar.', 'Deprem yarattığı önemli çevre sorunlarına örnekler verir.', 'Rüzgâr, sel baskınları, toprak kayması ve erozyonun yer kabuğunun değişimine olan etkilerini açıklayarak alınması gereken önlemlere örnekler verir.' kazanımları doğrudan afet eğitime yöneliktir (MEB, 2000).

Temele aldığı felsefe gereği, 2005 eğitim programı, diğer derslerde olduğu gibi, Fen Bilgisi dersinde önemli gelişmelerin yaşandığı bir programdır. dördüncü ve beşinci sınıflarda 'Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ile Dünya ve Evren' isimli dört öğrenme alanı bulunan programda, öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar ünitelerle birebir ilişkilendirilmiştir. Dördüncü sınıflardaki bu öğrenme alanlarından Dünya ve Evren öğrenme alanı içindeki 'Gezegelimiz Dünya' ünitesi kapsamındaki 'Erozyonla

toprak kaybı arasında ilişki kurar.’ kazanımı; ‘Canlılar ve Hayat’ öğrenme alanı içindeki ‘Dünyamız ve ülkemizdeki canlılar dünyasını ve doğal yaşamı tanıyalım’ ünitesi kapsamındaki ‘Ülkesinde canlıların yaşam alanlarını yok eden doğal ve yapay tehlikeleri tespit eder ve doğal yaşam alanlarının yok edilmemesi için çevre ile ilgili tedbirleri tartışır.’ kazanımı doğrudan afet eğitimine yöneliktir (MEB, 2005). Ara disiplin kazanımlarının yer aldığı 2005 programında, Fen Bilgisi dersi içerisinde yer alan ‘Afetin olumsuz etkilerini azaltmak için neler yapılabileceğini açıklar.’ kazanımı da programdaki Afet Eğitimi ve Güvenli Yaşam ara disiplini kapsamında yer almaktadır (MEB, 2005).

2013 Fen bilimleri öğretim programındaki en belirgin yenilik, üçüncü sınıflarda da Fen Bilgisi dersinin var olmasıdır. Genel yapısı itibariyle 2005 programına benzeyen bu programda, beşinci sınıflar düzeyindeki ‘Dünya ve Evren’ öğrenme alanı içinde yer alan ‘Yer Kabuğunun Gizemi’ ünitesi kapsamındaki ‘Erozyon ile heyelan arasındaki farkı açıklar ve erozyonun gelecekte yol açabileceği tehlikeleri fark eder.’ kazanımı ile ‘Toprağı erozyonun olumsuz etkilerinden korumak için çözüm önerileri sunar.’ kazanımı afet eğitimine yöneliktir (MEB, 2013). Afet eğitime yönelik kazanım ve konuların bu programda 2005 programına göre daha az yer aldığı görülmektedir. Hatta programın uygulandığı eğitim öğretim yılında beşinci sınıfların ortaokul bünyesinde yer aldığı düşünüldüğünde programda ilkökul düzeyinde afet eğitime yönelik kazanım ve içeriğin bulunmadığı söylenebilir.

Halen yürürlükte olan 2017 yılı Fen Bilgisi öğretim programına afet eğitimi açısından bakıldığında, üçüncü ve dördüncü sınıflar düzeyinde afet eğitime yönelik kazanım ve konu örüntüsü bulunmadığı görülmektedir (MEB, 2018).

2.2. Konu Alanı İle İlgili Yapılan Çalışmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öcal (2005), okullarda deprem eğitimi verilmesi ile depremlerin olası zararlarının azaltılabilmesinin mümkün olabileceği düşüncesi ile gerçekleştirdiği ‘İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Eğitiminin Değerlendirilmesi’ isimli çalışmada, ilköğretim sosyal bilgiler disiplini çerçevesinde uygulanmaya çalışılan deprem eğitiminin gerçekleşme düzeyini, öğretmenlerin eğitim sırasında karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu ve neden kaynaklandığını tespit edebilmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Sakarya ve Kırıkkale şehir

merkezlerinde bulunan toplam 30 ilköğretim okulunda görev yapan 242 sınıf öğretmeni ile oluşturulan örneklem grubuyla çalışmıştır. Çalışmasında, dört bölümden oluşan likert tipi ölçek aracılığı ile deprem ve depremden korunma yollarının öğrencilere kazandırılması sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, materyallerin neler olduğu, okul idaresi tarafından deprem odaklı ne gibi etkinliklerin gerçekleştirildiği ve deprem eğitimi sırasında hangi güçlükler ile karşılaşıldığı konularında veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin deprem ve depremden korunma yollarının öğretimi sırasında çağdaş öğrenme öğretme yöntem ve tekniklerinden yararlanılması gerektiği hususunda hemfikir oldukları, ancak bu yöntem tekniklerin uygulanması ile ilgili bilgi eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yöntemlerden bazılarının ise ekonomik nedenlerle kullanılmadığı, materyal yetersizliklerinden kaynaklı sorunlar yaşandığı, teknolojik araç gereçleri kullanma konusunda öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince deprem ve depremden korunma yollarının öğrenciye nasıl aktarılması gerektiğine yönelik eğitim almadıkları ve programdaki deprem eğitimi uygulamalarını yeterli bulmadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Özgüven (2006), yarı deneysel desende tasarladığı, geliştirdiği anket aracılığıyla veri toplayarak altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan örneklem üzerinden gerçekleştirdiği, 'İlköğretim Öğrencilerine Verilen Temel Afet Bilinci Eğitiminin Bilgi Düzeyine Etkisi' isimli çalışmasında örneklem gruptaki öğrencilere toplam iki saatlik bir afet eğitimi programı uygulamıştır. Uygulama öncesi, uygulamadan iki hafta ve iki ay sonra olmak üzere, hazırladığı anket aracılığı ile üç kere veri toplamıştır. Üç ayrı zamanda topladığı veriler arasında çok yönlü varyans analizi yapan araştırmacı tarafından, gerçekleştirilen eğitim uygulaması öncesi ile uygulamadan iki hafta ve iki ay sonra elde edilen veriler arasında öğrencilerin bilgi düzeyleri bakımından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, uygulama sonrası farklı zamanlarda gerçekleşen iki anket uygulaması sonuçları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde ettiği bu sonuçlara dayanarak, öğrencilere bu tarz eğitim uygulamalarının süreklilikle yapılmasının afet kavramı ile ilgili bilgi düzeylerine olumlu katkı yapacağı araştırmacı tarafından getirilen önerilerdendir.

Demirkaya (2007), 'İlköğretim Öğrencilerinin Deprem Kavramı Algılamaları ve Depreme Yönelik Görüşleri' isimli çalışmasını, ortaokul beş, altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin depreme ne anlam yüklediklerini ve depreme yönelik algılarını tespit

edebilmek amacıyla, betimsel tarama modeli şeklinde gerçekleştirmiştir. Bunun için, Burdur ili Merkez ilçesine bağlı bir köy okulunda eğitim gören 111 öğrenciye depremin ne anlama geldiğini, onlara göre depremin ne demek olduğunu içeren sorular yönelmiştir. Yapılan analiz sonucunda, bazı öğrencilerin depremin bilimsel tanımına uygun düşebilecek tanımlamalar yaptığı, bazı öğrencilerin ise depremin insan psikolojisi üzerindeki etkilerine yoğunlaşarak cevaplamalarda bulunduğu, hüznün, üzüntü ve korku gibi duygulara vurgulama yaptıkları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %20'lik bölümünün deprem kavramına yönelik olarak hiçbir tanımlama yapamadığı, katılımcı öğrencilerin yarısının ise olası bir deprem karşısında hiçbir önlem almadığı, yaklaşık %25'lik bir katılımcı öğrenci grubunun deprem sonrası kime nasıl yardım edebileceği hakkında fikir sahibi olmadıkları araştırmacı tarafından elde edilen bulgulardan bazılarıdır.

Erdoğan (2007), eğitim programında yer alan içeriğin kazanımların gerçekleşebilmesi için büyük önem taşıdığı düşüncesi ile Osmaniye merkezde 140 tane ilkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenleri üzerinden betimsel tarama modeli kullanarak yürüttüğü 'Yeni Hayat Bilgisi Programında Ara Disiplinlerin İçerikle Örtüşme Düzeyinin Belirlenmesi' isimli çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, ilkokulun ilk üç sınıfında ders veren sınıf öğretmenlerinin, Hayat Bilgisi dersine ait 2005 eğitim programında yer alan içeriğin, ara disiplin kazanımları ile uyum düzeyi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, araştırma sonuçları içerisinde, öğretmenlerin yeni Hayat Bilgisi eğitim programında yer alan 'Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam' ara disiplinine ait ders kitapları içeriğinin, öğrencilerin bu ara disiplin kazanımlarını edinmelerine uygun olmadığını düşündüklerini belirtmiştir.

Ermiş (2008), dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan ara disiplin kazanımlarının sınıf ortamında gerçekleşme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla, 'Sosyal Bilgiler Dersindeki Ara Disiplinlerin Sınıf İçi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri' isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmasını, Bolu'da 10 okulda görev yapan 20 sınıf öğretmenleri üzerinden nitel araştırma yönteminden yararlanarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla gerçekleştirmiştir. Yaptığı görüşmeler sonucunda içerik analizi ile elde ettiği verileri inceleyen araştırmacı, öğretmenlerin programda yer alan ara disiplinlerin uygulanmasına yönelik etkinlikleri eksik ve yetersiz bulduklarını, öğretmenlerin bu yetersizlikleri giderebilmek için ek etkinlikler yapmadıklarını, bu nedenlerle ara disiplinlerin amacına

ulaşamadığını araştırma sonuçlarında belirtmiştir. Çalışmada belirtilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin yeni ara disiplinlerin programa entegre edilmesini istememeleri, Sosyal Bilgiler ders saatlerinin artırılması talepleridir.

Cin (2010), eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin doğal afetler konusundaki yanılgılarını belirleyebilmek amacıyla, Giresun Üniversitesi'nde öğrenim gören 164 öğretmen adayı ile 'Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğal Afetler İle İlgili Yanılgıları' isimli çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgılarını belirleyebilmek amacıyla geliştirdiği 15 maddelik ölçeği örneklem gruba uygulamıştır. Tarama modeli şeklinde gerçekleştirilen araştırmada katılımcı öğretmen adaylarının cevapları analiz edildiğinde, toplam yedi maddede öğretmen adaylarının yanılgılarının bulunduğu tespit edilmiştir. Deprem şiddetinin ne ile ölçüldüğü, Richter ölçeğindeki sayılar arasındaki oransal ilişki, kuru akarsu yataklarının taşıdığı sel riski, çığ oluşma riskinin arazinin eğimi ile ilişki düzeyi, yıldırımın oluşma biçimi, dolunun nasıl meydana geldiği soruları öğrencilerin yanılgılarının bulunduğu maddeler olarak araştırma bulguları içerisinde yer almıştır.

Kırıkkaya, Ünver ve Çakın (2010), afet konusunda toplum bilincinin artırılmasının afetin oluşturduğu zararları azaltabileceği, bu bilinci artırmanın yolunun da okullardan geçtiği düşüncesiyle 'İlköğretim Fen ve Teknoloji Programında Yer Alan Afet Eğitimi Konularına Yönelik Öğretmen Görüşleri' isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, afet ve afet eğitimi kavramları üzerinde durarak, fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin dersin öğretim programında yer alan doğal afetler ile ilgili kazanımlar, kazanımların gerçekleşmesi için kullanılan içerik, gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri ve kazanımların gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşleri ile programın uygulanması aşamasında yaşadıkları güçlükleri tespit ederek programın iyileştirilmesine yönelik tavsiyelerde bulunmayı amaçlamışlardır. Kocaeli İli Merkez ilçesinde tarama modeli şeklinde yapılan araştırmaya 80 farklı okulda görev yapan 80 Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerden elde edilen verilerin analiz edildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun afet eğitimi ile ilgili kazanımları çok önemli buldukları ve programda yer alan içerik ile kazanımları gerçekleştirebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin kazanımların önemi ve öğrenciye kazandırılabilmesi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin kazanımları daha çok önemsedikleri, öğrencilere de daha kalıcı kazandırabildikleri araştırmacılar

tarafından çalışma sonuçlarında belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça afet eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerinin de arttığı araştırmanın dikkat çekici bir diğer sonucu olmuştur. Öğrencilerde var olan sınav kaygısı, afet eğitimi ile ilgili yeterli basılı kaynağın bulunmaması ve öğrencilerin konuya karşı ilgi düzeylerinin düşük olması ise öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirmeleri sırasında karşılaştıkları güçlükler olarak araştırma sonucunda belirtilmektedir.

Güven (2010), ‘Türkiye’de İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı: Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler’ isimli çalışmasında, 1924-2005 yılları arasında uygulanan eğitim programlarında yer alan Hayat Bilgisi dersinin kazanımları, içeriği, vb. özellikleri hakkında doküman incelemesi yaparken aynı zamanda diğer ara disiplinlerle birlikte Afet Eğitimi ile ilgili de kazanım, süre, içerik bakımından tespitlerde bulunmuştur.

Fetih ve Gülay (2011), toplam on etkinlik içeren Deprem Bilinci Artırma Programının altı yaş grubundaki çocukların konu ile ilgili farkındalıklarını ne düzeyde değiştirebildiğini ortaya koymayı amaçladıkları ‘The Effect of Earthquake Awareness Development Program (EADP) on 6 Years Old Children’ isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Hazırlanan on ayrı etkinlik, okul öncesi öğretmenleri tarafından örneklem olarak belirlenen ilgili yaş grubundan toplan 105 öğrenciye uygulanmıştır. Sekiz maddelik bir ön test son test formu ile deneysel modelde yapılan çalışmada, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerdeki bilgi ve bilinç değişimine ne düzeyde katkı sağladığı değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarında, Deprem Bilinci Artırma Programının, öğrencilerin depreme yönelik geliştirdikleri korkularının azalmasında, deprem öncesinde, deprem anında ve sonrasında yapılması gerekenler ile ilgili bilgi düzeylerinin artmasında, depremlerin neden olduğu can ve mal kayıplarının nedenlerini daha iyi anlamalarında önemli düzeyde farklılık oluşturduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Özgen, Ünaldı ve Bindak (2011), ‘Öğretmen Adaylarının Doğal Afetler Konusuna Yönelik Etkili Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi’ isimli çalışmalarında, her bireyin bilgiye ulaşma şeklinin farklı olduğu düşüncesi ile 281 öğretmen adayına hazırladıkları likert tipi ölçeği uygulayıp elde ettikleri verileri tek yönlü varyans analizi, frekans, yüzde ve t-testi aracılığıyla analiz etmişlerdir. Yaptıkları analiz neticesinde öğretmen adaylarının doğal afetler eğitimi sırasında en çok görsel öğrenme yolunu tercih ettikleri, en az ise bireysel öğrenme stilini benimsedikleri sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Çakırlar (2011), Tekirdağ'ın Çorlu ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşturduğu örneklem üzerinden nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanarak, 'İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programında Yer Alan Ara Disiplinlerin Kazanımlarla Uyum ve Ara Disiplinlerden Yararlanma Konusuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi' isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın gerçekleştiği dönemde, adı ilköğretim olarak geçen dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler disiplini içinde geçen ara disiplinlerin, dersin kazanımları ile uyumunu öğretmen görüşlerine göre belirleyebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, elde ettiği verileri analiz ettiğinde, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin içinde afet eğitiminin de bulunduğu ara disiplinler ile dersin kazanımlarının uyumlu olduğunu düşündüklerini ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarının kazanımların uyum düzeyi üzerindeki görüşlerini etkilediği sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir.

Karataş (2011), deneysel desende tasarladığı 'İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Afet Eğitiminde Drama Tekniğinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi' isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, dördüncü ve beşinci sınıflar Sosyal Bilgiler dersi temalarından 'Bölgemizi Tanıyalım' teması kapsamındaki doğal afetler ile ilgili kazanımların öğrencilere aktarılmasında, drama etkinliklerinin ne kadar etkili olabileceğini ve öğrencilerin tutumlarını nasıl değiştirebileceğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, deney grubu olarak belirlediği grupta bu ünite konularını işlerken, öğretim yöntemi olarak dramadan yararlanmış; kontrol grubunda ise düz anlatım, soru-cevap gibi daha geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmıştır. Öğrenme çıktılarını hem bilişsel hem de duyuşsal bakımdan inceleyebilmek için başarı testi ve tutum ölçeği kullanan, bu ölçeklerden elde ettiği verileri analiz eden araştırmacı, drama tekniğinin afet eğitiminde kullanılmasının öğrencilerinin başarılarını artırdığını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini araştırması sonuçlarında belirtmiştir.

Coşkun (2011), afet eğitiminin küçük yaşlarda verilmesinin olası afetlerde riskleri azaltabileceği düşüncesinden hareketle 'İlköğretim Öğrencilerine Verilen Afet Eğitimlerinin Algılanmasını Ölçmek Üzere Bir Araştırma' isimli çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada hazırlanan hem toplumun genelinden farklı bireyler ve ilköğretim öğrencileri olmak üzere iki farklı kaynaktan anket aracılığıyla veri toplanmıştır. Öncelikle toplumdaki farklı kesimlerden insanların afet eğitimi algıları tespit edilmeye çalışılmış, daha sonra ilköğretim öğrencilerine hazırlanan afet eğitimi programı farklı farklı materyaller

kullanılarak uygulanmıştır. Yapılan bu uygulama sonucunda hangi materyallerin kullanılmasının daha verimli olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçları, toplumun farklı kesimlerinin eğitim seviyeleri, cinsiyet, yaş ve gelir düzeyi gibi değişkenler açısından afet eğitimi algılarının anlamlı düzeyde değişkenlik gösterdiğini, öğrencilerle yapılan uygulama sonuçları neticesinde ise afet eğitiminde özellikle görsel ve işitsel cihazlar kullanılmasının kazanımları gerçekleştirmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir.

Turan ve Kartal (2012), ilköğretim beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin doğal afetler konularına yönelik kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla, 20 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuna, doğal afetler konusuna ile ilgili bir zihin haritası yaptırmışlar ve sonra da öğrenciler ile bu zihin haritası üzerinden görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin doğal afetler ile ilgili kavram yanılgılarının bulunduğunu ve kendi yörelerinde gerçekleşmiş olan doğal afetler üzerinde daha fazla bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Aksoy (2013), tarafından Van ili Erciş ilçesinde ‘Depremi Yaşamış Olan 9. Sınıf Öğrencilerinin Deprem Kavramına Yönelik Algılarının Nitel Açından İncelenmesi’ ismi ile gerçekleştirilen çalışmada, katılımcı 194 öğrenciden ‘deprem... gibidir, çünkü...’ cümlesini tamamlamaları, deprem konulu resim ya da karikatür çizmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi yöntemi ile incelendiği çalışma sonucunda, katılımcı öğrencilerin çok sayıda metafor ürettikleri, bunların araştırmacı tarafından altı kategoride toplandığı ve öğrencilerin depremi, kıyamet günü, korku, canavar ve beşik olarak algıladıkları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Öztürk (2013), Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. sınıfa devam eden on öğrenci ile detaylı görüşmeler yaparak, öğretmen adaylarının deprem deneyimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, depremden etkilenen kişilerde depremin hemen ardından depreme karşı duyarlılık görüldüğünü ancak zaman geçtikçe önlemlerin yeterince alınmadığını tespit etmiştir. Araştırmacının görüşmelerde bulunduğu tüm öğretmen adayları, depremi yaşamış olmalarına rağmen süreç içinde aldıkları önlemlerde azalma olduğunu ve depremin etkilerini unuttuklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada eğitim yolu ile depreme karşı duyarlılığın sürekli hale getirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Şeker ve Akman (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Van depremi sonrasında, depremin yaşandığı bölgede çalışmaya devam eden polislerin deprem doğa kaynaklı afetine yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tepkileri ile yaşadıkları afet durumu sonrasında günlük yaşantılarındaki değişimi ve onlarda oluşan farkındalığı değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 203 polis memuruna uyguladıkları anket formu aracılığı ile veri toplayıp çalışma sonucunda, deprem kavramını kaderci ve bilimsel olmak üzere iki grupta atıf yapanlar şeklinde gruplayıp, tepki ortalamalarını gözlemlemişlerdir. Gözlemleri sonucunda kaderci grubun %87 oranında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun, afetler ile ilgili gerekli eğitimin ve bireysel olarak yapılan hazırlıkların yetersiz düzeyde kalmasından kaynaklandığını ortaya koymuşlardır.

Yılmaz (2014), Kocaeli’de iki farklı okuldaki yaklaşık 350 öğrenci ve 6 öğretmenden oluşan örnekleme, kendi geliştirdiği açık uçlu sorular içeren anket ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulayarak ‘Okulda Öğretim Programı ve Program Dışı Etkinlikler Yoluyla Afet Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Örnek Olay Çalışması’ isimli araştırmasını gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin afet eğitimine karşı bakış açılarını belirleyebilmeyi ve gerek programda yer alan gerekse program dışı uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin afet anında gerektiği gibi davranabilme bilgilerini ve becerilerini ne düzeyde etkileyebildiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Topladığı nitel verileri içerik analiz yöntemi ile, nicel verileri ise betimsel analiz ile incelemiştir. Araştırma sonucunda, afet eğitimi konusunda program dışı etkinlikler yoluyla da desteklenen öğrencilerin, sadece programda yer alan afet eğitimi etkinlikleri gerçekleştiren öğrencilere göre afet bilinci düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilere afet eğitimi sürecinde katılımcı bir ortam sağlanmasının onların algı ve bilinç düzeylerini artıracaklarını çalışması sonuçlarında belirtmiştir.

Aksoy ve Sözen (2014), Düzce il merkezinde yer alan farklı liselerden rasgele seçtikleri 411 öğrenci ile görüşmeler yaparak nitel çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmalarında, öğrencilerin coğrafya dersinde verilmeye çalışılan deprem eğitimi ile ilgili görüşlerini; cinsiyet, okul türü, ikamet edilen konutun mülki durumu, kat sayısı, gelir düzeyi ve en fazla güven duyulan kurum değişkenleri bakımından incelemiştir. Çalışma sonucunda, farklı okul türlerinde verilen deprem eğitimin farklı olduğunu, diğer değişkenlerde farklılık olmadığını tespit ederek, aynı yaş grubundaki bireylere okul türleri farklı olsa da aynı deprem eğitiminin verilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öcal, Çakır ve Özelmacı (2016) ‘İlkokul ve Ortaokul Ders Programlarında Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam’ isimli çalışmalarında, ilkokul ve ortaokul ders programlarında farklı derslerin kazanımları içerisinde yer alan ‘Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam’ kazanımlarını ve bu kazanımların öğrenciye aktarılmasında kullanılan içeriği, yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırarak incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemini kullanarak gerçekleştirdikleri araştırma bulgularına göre, ‘Afet ve Güvenli Yaşam’ kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik kullanılan içeriğin, en çok Fen ve Teknoloji en az ise Türkçe dersi programında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, kazanım oranlarına bakıldığında, doğa kaynaklı afetlerden depremin %54 oran ile kazanımlar içinde en fazla yer aldığı, onu%13 oran ile heyelana yönelik kazanımların izlediği, diğer doğal afetlere ise çok az yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında kazanımların, taksonomik sınıflamanın bilgi ve kavrama basamakları gibi alt basamaklarında yer aldığı, üst düzey kazanımlara ise yer verilmediği aynı araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Sarı (2016), ülkemizde gerçekleştirilmekte olan afet eğitimine yönelik uygulamalar hakkındaki öğretmen görüşlerini belirleyebilmek amacıyla, anket çalışması ile betimsel tarama modelini kullanarak, Çanakkale merkezde görev yapan 436 ortaokul öğretmeninden oluşturduğu örneklem grubu ile ‘Türkiye’de Afet Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi’ isimli çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, ankette elde ettiği verileri analiz ettiğinde, örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin afet ile ilgili hiçbir eğitim almadıkları, önemli büyüklükteki bölümünün evde acil durum çantası bulundurmaya gerekli görmedikleri, afetler karşısında alınan bireysel önlemlerin toplumsal önleme dönüşeceğine inandıkları ve en çok önem verdikleri doğal afetlerin deprem, sel ve yangın olduğu sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir.

Karakuş ve Önger (2017), tarafından nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile ‘8. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afet ve Afet Eğitimi Kavramını Anlama Düzeyleri’ isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmayı, doğal afetlerden herhangi birini en az bir defa güçlü bir şekilde yaşamış bir bölge olması nedeniyle, 2009’da deprem yaşamış olan Kütahya’nın Simav İlçesi’nde yapmışlardır. Bir kamu ortaokulunda öğrenim gören 13’ü kız, 15’i erkek toplam 28 tane sekizinci sınıf öğrencisi seçkili örneklem yöntemi ile seçilmiş ve bu öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları ile afetin ne olduğu, hangi türlerinin bulunduğu ve afetlerden nasıl korunulabileceğine yönelik veriler

toplanmıştır. Bu veriler kullanılarak, katılımcı öğrencilerin konu ile ilgili kavramlar hakkındaki bilgi düzeyleri, algıları ve hangi doğa kaynaklı afetleri daha çok önemsediklerine yönelik çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Toplanan verilerin içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile incelendiği çalışma sonucunda, öğrencilerin kavramsal olarak bilgileri bulunmasına rağmen eksikliklerinin olduğu, afetlerden korunma yolları ile ilgili olarak sadece depremden korunma ile ilgili söylemlerde buldukları belirtilmektedir. Ayrıca, en çok yakın geçmişte yaşamış oldukları depremi doğal afet olarak önemsedikleri bulgusu elde edilmiştir.

Çoban (2017), depreme hazırlıklı olabilme, depremin vereceği zararlardan korunabilme becerilerinin ilkökul öğrencilerine aktarılabilmesi için üç boyutlu olarak geliştirilen bir bilgisayar oyununun, öğrencilerin bu alandaki kazanımları edinme düzeylerini ve öğrencilerin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla, ‘Üç Boyutlu Oyunla Yapılan Deprem Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Motivasyonlarına Etkisi ve Öğrencilerin Görüşleri’ isimli çalışmasını gerçekleştirmiştir. Ön test son test uygulaması ile yarı deneysel desende tasarladığı çalışmasını 401 öğrenciden oluşan bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, kendi geliştirdiği üç boyutlu bilgisayar oyununu deney grubuna aldığı 294 öğrenci ile oynamış, bu oyunu oynayanların bir bölümü ile uygulamalı olarak tatbikat gerçekleştirmiş, kontrol grubunda yer alan diğer öğrencilere ise deprem eğitimi klasik yöntemlerle verilmeye çalışılmıştır. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası kazanım düzeyleri belirlenmeye çalışılmış, ayrıca öğrencilerin motivasyon düzeyleri de yine araştırmacı tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde ettiği verileri inceleyen araştırmacı, kazanımları gerçekleştirme düzeyi bakımından en başarılı olan grubun oyunu oynadıktan sonra tatbikat yapan öğrenci grubu olduğu, başarı düzeyi bakımından ikinci sırada oyun oynayan grubun yer aldığı, klasik yöntemle öğretim etkinlikleri gerçekleştirilen grubun ise başarı düzeyi bakımından son sırada yer aldığı, oynanan oyunun ve yapılan tatbikatın öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı sonuçlarını araştırmasında belirtmiştir.

Yazıcı ve Ulu Kalın (2018) tarafından yapılan ‘Doğal Afet’ için Kavramsal Metaforların Karşılaştırmalı Analizi’ isimli çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Coğrafya bölümü öğrencilerinin doğal afet kavramı karşısında zihinlerinde oluşturdukları metaforların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi

üzerinden yürütülen çalışmada, seçilen örnekleme dahil olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Coğrafya bölümü öğrencisi toplam 316 katılımcının doğal afet kavramına yönelik metafor üretmeleri istenmiş ve toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda 8 kategoride toplanan veriler, her iki bölüm öğrencilerinin ürettikleri metaforlar bakımından karşılaştırıldığında, çoğunlukla benzer özellikler göstermesine rağmen Coğrafya bölümü öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden daha çeşitli metafor ürettikleri sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Özmen ve Sever (2019), 'Türkiye'de Doğal Afetler Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezler Hakkında Bir İnceleme' isimli çalışmalarında, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizini kullanarak, 2000-2017 yılları arasında bu konunun problem durumunu oluşturduğu yüksek lisans ve doktora çalışmalarını incelemişlerdir. Çalışmalarında belirlenen süre içerisinde, toplam 48 tane yüksek lisans ve 12 tane doktora tezi üzerinde incelemelerde bulunmuşlardır. Araştırmacılar tezlerin yazıldığı ana bilim dalı, tezi yazan lisansüstü öğrencinin cinsiyeti, danışmanı, tezin yazıldığı yıl, enstitü, üniversite gibi değişkenleri analizlerine almışlardır. Elde ettikleri sonuçlarda, tezlerin büyük bölümünün 2002-2015 yılları arasında yazıldığı, genellikle sosyal bilimler enstitülerinde kayıtlı olan lisansüstü öğrencileri tarafından gerçekleştirildiği, Marmara, Gazi, İstanbul ve Ankara üniversitelerinin bu konu alanı üzerinde çalışmalarda yoğunlaştığı, danışmanların çoğunun profesör düzeyinde bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Chan, Wong ve Cheung (2001), Hong Kong'da yaptıkları çalışmalarında Beden Eğitimi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin Acil Durum Yönetimi ile ilgili bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla bir anket uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Elde ettikleri verileri analiz eden araştırmacılar, araştırma sonucunda öğretmenlerin acil durumlar hakkındaki bilgi düzeylerinin çok düşük olduğunu, öğretmenlerin bu bilgileri kendi çabaları ile elde ettiklerini söylediklerini belirtmişler ve öğretmen eğitimine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Shav ve Kobayashi (2001), deprem sırasında, öncesinde ve sonrasında güvenli bir çevre yaratmada eğitimin rolüne işaret etmek amacıyla gerçekleştirdikleri 'Role of Schools in Creating Earthquake-Safer Environment' isimli çalışmada, Asya'daki dört ülkeye odaklanarak Hindistan, Endonezya, Özbekistan ve Nepal'de okullarda afet eğitimini teşvik

etmeyi amaçlamışlardır. Okul Deprem Güvenliği Girişimi adıyla afet öncesi, afet sırası ve afet sonrasında kendi kendine yetebilen bir toplum oluşturabilmek amacıyla yerel kuruluşların, yerel yönetimlerin ve hükümet görevlilerinin de katkılarıyla okullarda eğitimler düzenlendiği belirtilmiştir. Ön test son test uygulamalarıyla deneysel olarak tasarlanan çalışmada, son test sonuçlarının afet konusunda bilinç kazanma ve farkındalığı artırmanın önemli olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

İzadkhah ve Hosseini (2005), 'Towards Resilient Communities in Developing Countries Through Education of Children for Disaster Preparedness' isimli çalışmalarında gelişmekte olan ülkelerde çocuklara afet eğitimi vermek yoluyla, toplumsal olarak afete karşı bilinçlendirme sağlayabilecekleri düşüncesinden hareket etmişlerdir. Çocukların okul ortamında aldıkları eğitimlerin, ebeveynleri aracılığıyla yayılarak geniş kitlelerin farkındalığının artırılacağı kanısı araştırmalarına yön vermiştir. İran'da gerçekleştirilen çalışmada beş eğitim senaryosu içeren program öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler bu senaryolar çerçevesinde deprem konusunda değişik deneyimler kazanmaktadır. Öğrencilerin senaryolar öncesi bilgi ve farkındalık düzeyleri ile senaryolar sonrası karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Çalışmanın ikinci boyutunda ise gelişmekte olan birçok ülkedeki afet eğitimi uygulamalarına yönelik program incelemelerinden bahsedilmektedir. Doküman analizi yoluyla gerçekleştirilen bu bölümde çocuklara depreme yönelik eğitim vermeyi ve halkı bilinçlendirmeyi amaçlayan web sayfalarına da yer verilmiştir.

Fox ve Timm (2008), afet durumlarında toplumun en hassas kesiminin çocuklar olduğu, onların fiziksel ve duygusal yönlerden savunmasız oldukları düşüncelerinden yola çıkmışlardır. Bu nedenlerle, Cleveland ve Cincinnati'de çocuk sağlığı ile ilgili olarak görev yapmakta olan hemşirelere, afet durumları ve bu durumlarda çocuklar ile ilgili olarak neler yapmaları gerektiğini ölçen bir anket çalışması düzenlemişlerdir. Yaptıkları çalışmanın sonucunda, çocuk sağlığı ile ilgili olarak görev yapan hemşirelerin, çocukların afet durumlarındaki hassasiyetlerin konusunda bilgi düzeylerinin son derece yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, hemşirelere yönelik verilen hizmet içi eğitime ve hazırlık kurslarına, afet eğitimi içeriğinin mutlaka eklenmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Johnson ve Ronan (2011), tarafından yapılan 'Classroom Responses of New Zealand School Teachers Following the 2011 Christchurch Earthquake' isimli çalışmada, Yeni

Zellanda'da 2011 Şubatında meydana gelen 6,3 büyüklüğündeki deprem sonrasında, oldukça fazla sayıdaki çocuğun bir kısmının geçici olarak bir kısmının ise sürekli olarak okullarından olmalarının, onları sosyal ve psikolojik olarak nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı ve bu etkilerin azaltılabilmesi için öğretmenlerin neler yaptıklarını, neler yapabileceklerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Depremden çok kısa bir süre sonra aynı yıl Nisan ayında gerçekleştirilen çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinden kategoriler ve temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda beş ana temaya ulaşıldığı belirtilmiştir. Bunlardan ilki, öğrencilerin bu süreçte duygusal olarak çok iyi desteklenmeleri gerektiği ile ilgilidir. Çünkü öğrencilerin yaşanan afetle duygusal olarak başa çıkmaları normalleşme sürecini hızlandırabilecek bir etki olabilecektir. İkincisi, öğrencileri sınıflarından ve okullarından uzak kalmanın verdiği etkilerin azaltılabilmesi gerekliliği üzerinedir. Aslında bu tema ilk temayı da oldukça etkilemekte ve duygusal olarak başa çıkmayı zorlaştırmaktadır. Üçüncü tema eğitim programı ile ilgilidir. Eğitim programlarında afet eğitimi alanı yeniden yapılandırılmalı görüşü odak gruptan elde edilen önemli bulgular arasındadır. Dördüncü ve beşinci temaların ise yaşanan ve gelecekte yaşanma ihtimali bulunan afetlerle ilgili söylentilerin etkileri ve bu etkilerin azaltılması; afeti yaşamış, okullarından uzak kalmış, başka okullara geçici olarak gönderilmiş çocuklara akran desteği sağlamanın önemi olduğu araştırmacılar tarafından bildirilen bulgulardandır.

Johnson, Johnston, Ronan ve Peace (2012) tarafından 'Evaluating Children's Learning of Adaptive Response Capacities from ShakeOut, an Earthquake and Tsunami Drill in Two Washington State School Districts' isimli çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma 2012 yılında Washington eyaletinde uygulanan bir günlük ShakeOut etkinliği ile ilgilidir. ShakeOut etkinliği, deprem ve tsunamiler sırasında nasıl davranılması gerektiği ile afet sonrası hızlı tahliye planı şeklinde yapılan bir uygulamadır. Bu uygulamada afetin oluşumu sırasında doğru bir şekilde 'çök, kapan, tutun' uygulamasını bilmeyi ve yapabilmeyi, ayrıca afet sonrası en kısa ve güvenli yoldan afet alanından uzaklaşabilmeyi kapsamaktadır. Uygulamanın detaylarının da anlatıldığı çalışmada araştırmacılar, bu uygulamada okulun etkinliğini gözlemleyebilmek için deneysel bir çalışma planlamış, örneklem olarak şehrin iki kıyısından seçilen okullarda toplam 1200 civarındaki öğrenciyle çalışılmıştır. Çalışmada, ön test son test modeline göre, ShakeOut uygulaması öncesi afet anında nasıl davranmaları gerektiğine yönelik bilgi düzeyi ve afet sonrası tahliyeyi gerçekleştirebilme düzeyleri ile ShakeOut uygulaması sonrası bilgi ve uygulama düzeyleri

arasındaki farklılıkları incelemişlerdir. Öğrencilerin son test sonuçlarında, afet sırasında neler yapması gerektiğine yönelik bilgi düzeyleri ile ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık gözlenememiştir. Bununla birlikte, afet sırasında bildiklerini uygulama ve afet sonrasında doğru tahliyeyi gerçekleştirebilme düzeyleri bakımından, son test sonuçlarının ön test sonuçlarından oldukça farklı olduğu, son testte çok daha fazla doğru bilgiye rastladıkları, uygulamaların da çok daha doğru yapıldığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Johnson, Johnston, Ronan ve Peace (2012), tarafından gerçekleştirilen ‘Implementing Disaster Preparedness Education in New Zealand Primary Schools’ isimli çalışmada, Yeni Zelanda’daki ilkökul düzeyinde eğitim veren kurumlardaki afete hazırlık eğitiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yeni Zelanda’daki yedi ayrı bölgeden 31 okul, 49 öğretmen ve okul idarecisi ile karma yöntem üzerinden gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen ve okul yöneticilerinden odak grup görüşmeleri ile, öğrencilerden ise likert tipi bir ölçek aracılığı ile veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, gelecekte gerçekleşmesi olası afetler karşısında hazırlıklı olabilmenin en önemli koşullarından birinin okullarda bu eğitimin verilmesi gerektiği düşüncesi, odak grup görüşmelerinden çıkan ve katılımcıların en çok hemfikir oldukları durumdur. Ayrıca, öğretmenlere web tabanlı bir afet eğitimi uygulamasının yapılması gerektiği, görüşmelerden sonra ortaya çıkan bir başka bulgudur. Öğrencilerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile, ülke genelinde belirli aralıklarla afet tatbikatları yapmanın gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, olası afetler karşısında can ve mal kaybı riskinin en aza indirilebilmesi için ulusal düzeyde eğitim hareketlerine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Bu hareketler neticesinde elde edilen teorik bilgilerin ve oluşturulan farkındalığın eyleme geçebilmesi için ulusal düzeyde tatbikatlar yapılması gerektiği, araştırmacılar tarafından sunulan önerilerdendir.

Panic, Majkic ve Milijanovic (2013), Sırbistan’ın Kraljevo şehrinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 11 ile 15 arasında değişen toplam 250 öğrenci ile anket aracılığıyla veri toplayarak gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin risk algılarını ve deprem anında nasıl davranışlarda bulduklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde ettikleri verileri analiz ettiklerinde araştırmalarına katılan öğrencilerin sadece %12 si deprem anında yapılması gerekenlere yönelik doğru cevaplar vermişlerken, %60’ının cevaplarının ise tamamen hatalı olduğunu belirtmektedirler. Çalışmaları sonucunda, öğrencilerin deprem öncesi, sırası ve sonrasında doğru davranışlar gösterebilmeleri için okullarda onlara mutlaka afet eğitimi

verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu eğitimin bir parçasının ise afetlere karşı doğru davranış için öğrencilere rehberlik hizmeti verilmesinin olduğu belirtilmiştir.

Ohnishi ve Mitsubashi (2013) yaptıkları çalışma sonucunda, çocukların hayatlarının daha güvende olabilmesi için afet eğitiminin çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Afetlere karşı hazırlıklı olmanın eğitim yolu ile gerçekleşebileceğini belirttikleri çalışmalarında, coğrafya eğitimi dahilinde harita okuma ve bulunduğu konumda tehlike haritası hazırlama eğitimlerinin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Codrenau, Celenza ve Jacobs (2014), yaptıkları 'Does Disaster Education of Teenagers Translate into Better Survival Knowledge, Knowledge of Skills, and Adaptive Behavioral Change? A Systematic Literature Review' isimli çalışmada, sistematik bir alan yazın taraması gerçekleştirmişlerdir. Bu taramada, doğal afetler üzerine yapılan Birleşmiş Milletlerin Uluslararası Afet Stratejisine başlamasından itibaren yayınlanmış bilimsel çalışmaları taramışlardır. Bir araştırma bolluğu görmeyi beklerken, hakemli dergilerde yayınlanmış doğal afet, afetin oluşturabileceği riskleri azaltma, afet eğitimi, afet bilinci kazandırma vb. konulu çalışmaların sayıca çok az olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Araştırmacılar, son 100 yılda 4235 sel felaketi yaşanmış olmasına rağmen, konusu sel eğitimi olan ve hakemli dergilerde yayınlanmış sadece bir yayına rastlamalarının şaşırtıcı ve düşündürücü olduğunu, araştırma sonuçlarında ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları içerisinde, inceledikleri makalelerin konuları ve amaçları tablolar halinde sunulmuş, bu tablolar incelendiğinde en çok deprem konulu çalışmanın yayınlanmış olduğu görülmüştür.

Ronan, Alisic, Towers, Jhonson ve Jhonston (2015) doğal afetlere hazırlıklı olmanın öneminden, bu hazırlığın çoğunlukla yapılamamış olmasının afetin etkilerini artırdığından ve afetten en çok çocukların etkilendiğinden hareketle 'Disaster Preparedness for Children and Families: a Critical Review' isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, çocukların ve ailelerin afete karşı ne kadar hazırlıklı olduklarını belirleyebilmeyi, hazırladıkları program ile onları afete karşı daha hazır duruma getirebilmeyi amaçlamışlardır. 300'ün üzerindeki çocuk ve gençlerden oluşan bir örneklem grubu üzerinde, ön test son test modeli ile deneysel desende tasarlanan çalışmada, ön test sonrası uygulanan eğitim programında, önceden bilinen yanlışlıkların düzeltilmesine çalışıldığı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca, programda hem fiziksel hem de psikolojik olarak afete hazırlıklı olunmasına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Son test sonuçları

neticesinde veriler incelendiğinde; programın afetin neden olabileceği risklerin azaltılması, afet öncesi alınacak önlemler konusunda bilincin artırılması ve örneklem grubundaki katılımcıların afet konusundaki cesaret düzeyleri bakımından, ön test sonuçları ile anlamlı farklılık gösterdiği araştırma sonuçlarında belirtilmiştir. Ayrıca çalışmalarında afet eğitiminin başarılı olabilmesi için ailenin de bu eğitimde aktif rol oynaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Hoffman ve Muttarak (2017), afetlere hazırlık konusunda geçmiş yaşantıların, edinilen tecrübelerin eğitime önemli ölçüde katkı yapacağı düşüncesiyle, 'Learn from the Past, Prepare for the Future: Impacts of Education and Experience on Disaster Preparedness in the Philippines and Thailand' isimli çalışmayı yapmışlardır. Bu çalışma ile felakete hazırlığın geliştirilmesinde eğitimin rolünün anlaşılmasını amaçlamışlardır. Tayland'da ve Filipinler'de 15 yaşından büyük kişilerle yüz yüze anket yapma şeklinde gerçekleştirilen çalışmaya 2000'in üzerinde gönüllü katılımcı sağlanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, herhangi bir doğal afeti daha önceden deneyimlemiş olan katılımcıların deneyimlememiş olan katılımcılara oranla afete karşı, risk azaltmaya yönelik daha fazla hazırlık içinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Felakete hazırlık konusunda, eğitimin daha etkin rol alması ile felaketin oluşturabileceği risklerin azaltılabileceği, araştırmacılar tarafından çalışmada belirtilmiştir. Ayrıca, iki Güneydoğu Asya ülkesinden gelen veriler çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde, sosyo-ekonomik seviyeleri düşük olan bölgelerde afet hazırlığının da daha düşük olduğu, araştırmacılar tarafından belirtilen başka bir sonuçtur. Ülkelerde afet sigortası sahibi olma durumu ise Filipinler'de %6, Tayland'da ise %1,5 olmak üzere, her iki ülkede de çok düşük seviyede olduğu araştırmacıların bildirdiği sonuçlardandır.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olan betimsel tarama modeli, büyük insan topluluklarının bilimsel araştırmaya konu olan özelliklerini belirlemek amacıyla uygun bir ölçme aracı kullanarak sonuçlara ulaşan modeldir (Can, 2014; Ekiz, 2003; Karasar, 2009).

Araştırmada ayrıca, nicel yolla elde edilen verilerin desteklenmesi amacıyla nitel araştırma teknikleri içerisinde yer alan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu tekniğinin araştırmacıya sunduğu ve araştırmaya kattığı en önemli fayda, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme sorularına bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistemli ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Hatch, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öncelikle bir soru kümesi hazırlanır ve araştırmaya katılan tüm bireylere, gerçekleşen görüşmelerde bu sorular aynı sıra ile sorulur. Fakat bu yöntemin araştırma açısından veri toplamada en çok etki yaratan unsuru, araştırmacının, katılımcının sorulara verdiği cevaplar çerçevesinde yeni sorular yöneltebilmesine ve daha etraflıca bilgi toplayabilmesine izin vermesidir (Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek 2008). Nicel araştırmaların nitel olarak da desteklenmesi özellikle sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanlarında sıklıkla kullanılmakla birlikte, araştırmacının, araştırma problemlerini çözümlenebilmek için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri grubunu birbiriyle bütünleştirerek ve daha sonra bu bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkarmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2017). Bu nedenlerle nicel olarak toplanan verilerin nitel olarak da desteklenmesinin araştırmanın daha gerçekçi sonuçlara ulaşmasını sağlayabileceği düşünülmüştür.

3.2. Çalışma Evreni ve Katılımcılar

Bu çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Karasar (2009), çalışma evrenini ulaşılabilen evren olarak tanımlayarak, bu açıdan evrenin somut

olduğunu belirtmekte ve araştırmanın üzerinde doğrudan gözlem yaptığı ya da seçtiği bir kümeden elde ettiği veriler üzerinde çalıştığı evren olarak betimlemektedir. Bu nedenle araştırmanın çalışma evrenini İzmir ili Buca ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapmakta olan toplam 811 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın hem nitel, hem de nicel kısımları için veri kaynağı olacak olan öğretmenler, uygunluk yöntemi ile İzmir ili Buca ilçesinde bulunan kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Gay (1987), betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda örneklemin çok küçük olmasının araştırma sonuçlarının evren için genellenebilmesini güçleştirdiğinden bu tür araştırmalarda en az %10 ve küçük evren gruplarında ise en az %20'lik bir örneklemin bulunması gerektiğinden bahsetmektedir (Akt: Arlı ve Nazik, 2001). Araştırmada seçilen örneklem, evrenin %25,77'sini oluşturmaktadır. %95 güven aralığı içinde \pm %5'lik ihmal edilebilir hata payı ile 811 öğretmenin yer aldığı evrende en az 128 katılımcı öğretmenin yer alması gerektiğinden, örnekleme dâhil edilen 209 öğretmenin araştırma için yeterli olduğu düşünölmektedir (Balcı, 2015, Akt. Cochran, 1962). Bu öğretmenlerin okullara göre sayısal olarak dağılımları ve örnekleme alınan öğretmen sayıları Ek 4'te verilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularını desteklemek amacıyla 16 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Shenton (2004), yapılan görüşmelerde artık yeni bilginin gelmediği durumlarda yani bilgilerin tekrarlanması ve doyum noktasına ulaşılması durumunda örnekleme yeni bireylerin dahil edilmesinin durdurulacağından bahsetmektedir. Araştırmada görüşmelerde elde edilen verilerin tekrarlamaya başlaması ile veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünölmüş ve 16 öğretmen ile yapılan görüşmeler neticelendirilmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplardan elde edilen dağılımlara aşağıda yer verilmiştir.

3.2.1. Cinsiyete ve Yaşa Göre Dağılım

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin cinsiyet ve yaşa göre dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Cinsiyetlerine ve Yaşlarına Göre Dağılım

Yaş ve Cinsiyet	n	%	
Cinsiyet	Kadın	139	66,5
	Erkek	70	33,5
	Toplam	209	100,0
Yaş	35 Yaş Altı	42	20,1
	36-40	51	24,4
	41-45	39	18,7
	46-50	40	19,1
	50 Yaş Üstü	37	17,7
	Toplam	209	100,0

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi cinsiyetlerine göre araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin %66,5’i kadın öğretmenlerden, %33,5’i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin %20,1’i 35 yaşının altında, %17,7’si 50 yaşının üstünde, 24,4’ü 36-40, %18,7’si 41-45 ve %19,1’i ise 46-50 yaş aralığında bulunmaktadır.

3.2.2. Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Dağılım

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde çalışma sürelerine göre dağılımları Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Meslekteki Çalışma Sürelerine Göre Dağılım

Meslekteki Çalışma Süresi	n	%
10 Yıldan Az	42	20,1
11-15	51	24,4
16-20	39	18,7
21-25	40	19,1
25 Yıldan Fazla	37	17,7
Total	209	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinde çalışma sürelerine göre araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yüzdelik dağılımları incelendiğinde, en çok öğretmen %24,4 (n=51) ile 11-15 yıl aralığında, en az öğretmen ise %17,7 (n=37) ile 25 yıldan fazla grubunda bulunmaktadır.

3.2.3. Branşlara Göre Dağılım

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Branşlarına Göre Dağılım

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	139	66,5
İngilizce Öğretmeni	27	12,9
Okul Öncesi Öğretmeni	22	10,5
Psikolojik Danışman	21	10,0
Total	209	100,0

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi branşlarına göre araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yüzdelik dağılımları incelendiğinde, en çok öğretmen %66,5 (n=139) ile sınıf öğretmeni en az öğretmen ise %10 (n=21) ile okul psikolojik danışmanlığı branşında yer almaktadır.

3.2.4. Derse Girdikleri Sınıf Düzeylerine Göre Dağılım

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin derse girdikleri sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Derse Girilen Sınıf Düzeyine Göre Dağılım

Sınıf Düzeyi	n	%
1. Sınıf	35	16,7
2. Sınıf	29	13,9
3. Sınıf	39	18,7
4. Sınıf	48	23,0
Okul Öncesi Sınıfı	22	10,5
Birden çok	36	17,2
Toplam	209	100,0

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi derse girdikleri sınıf düzeylerine göre araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yüzdelik dağılımları incelendiğinde, en çok öğretmen %23 (n=48) ile 4. sınıflarda derse giren sınıf öğretmenleri iken, en az öğretmen ise %10,5 (n=22) ile okul öncesi öğretmenleridir. Öğretmenlerin %17,2'lik (n=36) kısmı ise birden fazla sınıf düzeyinde derse girmektedir. Bunları psikolojik danışmanlar ve İngilizce öğretmenlerinin bir kısmı oluşturmaktadır.

3.2.5. Mezun Oldukları Üniversitelere Göre Dağılım

Araştırmaya katılan öğretmenler, ülkenin oldukça farklı bölgelerinde yer alan 27 farklı üniversiteden mezun olmuşlardır. Bununla birlikte en çok öğretmenin %25,8 (n=54) ile İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nden mezun oldukları görülmüştür. Katılımcı öğretmenler arasında Eğitim Yüksek Okulu (n=3) ve Eğitim Enstitüsü (n=1) mezunu olan öğretmenler de yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımları detaylı bir şekilde Ek.5'te verilmiştir.

3.2.6. Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılım

Araştırmaya katılan öğretmenler, üniversitelerin 26 farklı bölümünden mezun olmuşlardır. Bununla birlikte en çok öğretmenin %52,2 (n=109) ile sınıf öğretmenliği bölümü mezunu oldukları görülmektedir. Branşlarına göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %66,5'inin (n=139) sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülecektir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin 30'u farklı bölümlerden mezun olup halen sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Bu bölümler içinde Ziraat Mühendisliği, Su Ürünleri Mühendisliği, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İlahiyat, Hindoloji, İktisat, Makine Mühendisliği, Fransız Dili ve Edebiyatı, Almanca Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı ve Maliye gibi bölümler vardır. Yine katılımcı öğretmenlerden 1'i ise lisans tamamlama yolu ile mezun olarak öğretmenlik mesleğini yürüttüğünü belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımları detaylı bir şekilde Ek.6'da verilmiştir. Araştırmanın ilkökul tabanlı olarak yürütülmesi ve öğretmenlerin oldukça farklı sayı ve türdeki bölümlerden mezun olmaları göz önüne alınarak, öğretmenlerin Genel Afete Hazırlık Ölçeğine verdikleri yanıtların mezun oldukları bölümler bakımından açıklanabilir olmasını sağlamak için, elde edilen veriler Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunları ve diğer bölümlerden mezun olanlar olmak üzere ele alınmış ve Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılım

Bölüm	n	%
Sınıf Öğretmenliği	97	46,4
Diğer	112	53,6
Toplam	209	100,0

3.2.7. Doğa Kaynaklı Afet Yaşamış Olma Durumlarına Göre Dağılım

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin bu güne kadar herhangi bir doğa kaynaklı afeti bizzat yaşamış olma durumlarına göre dağılımları Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Doğa Kaynaklı Afet Yaşamış Olma Durumlarına Göre Dağılım

Doğa Kaynaklı Afet Yaşadınız mı?	n	%
Evet	96	45,9
Hayır	113	54,1
Toplam	209	100,0

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,1’si (n=113) bugüne kadar herhangi bir doğa kaynaklı afet yaşamamışken, %45,9’u (n=96) ise bugüne kadar bir doğa kaynaklı afeti yaşayarak deneyimlediklerini belirtmiştir.

3.2.8. Yaşadıkları Doğa Kaynaklı Afetin Türüne Göre Dağılım

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin yaşamış oldukları doğa kaynaklı afet türüne göre dağılımları Tablo 3.7’de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Yaşanılan Doğa Kaynaklı Afetin Türüne Göre Dağılım

Yaşanılan Doğa Kaynaklı Afetin Türü	n	%
Deprem	81	38,8
Sel	12	5,7
Çığ	1	,5
Deprem ve Sel	2	1,0
Deprem, Sel ve Yangın	1	,5
Toplam	97	46,4
Afet Yaşamamış Olanlar	112	53,6
Toplam	209	100,0

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %38,8’i (n=81) ile depremi bizzat yaşamış olan insanlardır. Deprem, katılımcı öğretmenler için en çok yaşanan doğa kaynaklı afettir. Bunun yanında öğretmenlerden biri, çığ doğa kaynaklı afetini ve yine biri de, hem deprem hem sel ve hem de yangın doğa kaynaklı afetini yaşadığını belirtmiştir.

3.2.9. Afet Anında Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumlarına Göre Dağılım

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin yaşamış oldukları bir doğa kaynaklı afette can ya da mal kaybına uğrama durumlarına göre dağılımları Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Bir Doğa Kaynaklı Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumuna Ait Dağılım

Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumu	n	%
Evet	20	9,6
Hayır	189	90,4
Total	209	100,0

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %90,4’ü (n=189) bir doğa kaynaklı afette can ya da mal kaybına uğramamışken, %9,6’sı (n=20) ise can ya da mal kaybına uğradıkları yönünde cevap vermiştir. Kayba uğrayan bu öğretmenlerden ikisi evlerini tamamen kaybettiğini, 14’ü eşyalarının zarar gördüğünü, biri hayvanlarının sele kapılarak telef olduğunu, biri arabasının sele kapıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden ikisi ise yaşadığı can ya da mal kaybını açıklamamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, İnal ve Doğan (2018) tarafından geliştirilerek güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış olan 45 maddelik ‘Genel Afete Hazırlık Ölçeği’ (GAHÖ) ile araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen, güvenilirlik çalışması verilerin kodlanması aşamasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Afete Hazırlık Ölçeği

Araştırmanın nicel kısmı için öğretmenlerden veri toplama aracı olarak kullanılan GAHÖ beş kademeli likert tipi bir ölçektir. İnal (2014) tarafından, insanların afet ve acil durumlara hazırlık davranışlarını, tutumlarını ve inançlarını ölçebilmek amacıyla Sağlık İnanç Modeli’ne dayalı olarak geliştirilmiştir. Ölçek, afet ve acil durumlara karşı hazırlıkla ilgili açıklayıcı faktörlerin değerlendirilmesi amacıyla 80 madde üzerinden geliştirilmeye başlanmış, alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra 60 taslak maddeye indirilmiştir. Yapılan uygulama neticesinde madde toplam korelasyonlarına bakılarak 33 maddeye indirilmiş, Temel Bileşenler Faktör Analizi ile ‘Algılanan Duyarlılık’, ‘Algılanan Ciddiyet’, ‘Algılanan Yarar’, ‘Algılanan Engeller’, ‘Eyleme Geçiriciler’ ve ‘Öz Yeterlik’ olmak üzere 6

boyuttan oluşmuştur (İnal, 2014). Daha sonra, İnal ve Doğan (2018) tarafından yeniden geliştirilen ölçeğe 12 madde daha eklenmiş ve bu araştırmada kullanılan 45 maddelik haline ulaşılmıştır. Ölçeğin, kullanılan çalışmalarda elde edilen Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. GAHÖ Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Boyutları	İnal ve Doğan		
	İnal (2014)	(2018)	Çelik (2020)
1. Algılanan Duyarlılık	.90	.68	.69
2. Algılanan Ciddiyet	.84	.56	.57
3. Algılanan Yarar	.76	.81	.87
4. Algılanan Engeller	.75	.88	.87
5. Eyleme geçiriciler	.80	.71	.70
6. Öz Yeterlik	.74	.79	.73
Tüm Boyutlar Genelinde	.90	.93	.88

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim programda yer alan afet eğitimi ve afet bilinci ile ilgili kazanımlar, içerikler, eğitim durumlarına yönelik görüşleri hakkında veri toplamak amacıyla, altı tanesi giriş ve geçiş 12 tanesi temel ve açıklayıcı olmak üzere toplam 18 tane yarı yapılandırılmış görüşme sorusu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun geçerliğini sağlamak için, form oluşturulması sürecine afet eğitimi ile ilgili alan yazının geniş çaplı bir şekilde incelenmesi ile başlanmıştır. Soruların açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmesi sağlanmış, bunun için bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuş ve bir öğretmen ile pilot görüşme yapılarak soruların amaca uygun şekilde algılanıp algılanmadığı denetlenmiştir. Veri kaybının araştırma amacına olumsuz etki edeceği düşüncesi ile veri toplama aşamasında kullanılacak ses kayıt cihazının kontrolleri her görüşme öncesinde yapılmıştır. Formdan elde edilen verilere dayalı araştırma sonuçları, araştırma soruları ve ilgili kuramlarla tutarlı, genellenebilir ve başka araştırmalar ile karşılaştırılabilir düzeydedir. Araştırmada elde edilen verilerin kendi içinde tutarlı ve anlamlı olduğu görülmüştür.

Nitel yöntem üzerinden yürütülen araştırmalarda güvenirlilik, araştırmada elde edilen sonuçların inandırıcılığı açısından çok önemli olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 1999), araştırmanın gerçekleşmesi sırasında izlenen aşamalar açık ve net bir şekilde raporlaştırılmış, yöntem ve uygulama, verileri toplama, işleme ve analiz etme, yorumlama,

sonuçlara ulaşma durumlarında ayrıntılı olarak açıklamalar yapılmış, elde edilen ham veriler gerekli durumlarda incelenmek üzere saklanmıştır. Merriam'a (1998) göre görüşme tekniğiyle ulaşılan sonuçların denenmesi ve onaylanması ile elde edilen bulgular doğrulanabilir. Birden fazla kodlayıcı arasındaki görüş ortaklığı olarak adlandırılan ve iç tutarlık olarak kavramsallaştırılan Miles ve Huberman modeline ait benzerlik oranı, nitel araştırmalarda güvenilirlik bakımından oldukça önemli görülmekte ve bu modele yönelik yapılan çalışmalarda yaygın olarak hesaplanmaktadır (Baltacı, 2017; Fidan ve Öztürk, 2015). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan formun güvenilirliğini sağlamak amacıyla ham veriler üzerinden kodlamalar iki kişi tarafından gerçekleştirilmiş ve bulunan kodlar arasındaki uyuşma düzeyine bakılmıştır. Miles ve Hubermann modeli çerçevesinde hesaplanan uyuşma düzeyi olarak da ifade edilebilen iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak tespit edilmiştir

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan GAHÖ için öncelikle ölçek sahibi ile e-posta aracılığıyla iletişim kurularak ölçeğin kullanılması için gerekli izin alınmıştır (Ek 7). Ölçeğin başına araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu da eklenerek Google Formlar aracılığıyla orijinal halindeki açıklama ve madde sırasına uygun olarak çevrimiçi form haline dönüştürülmüş ve katılımcı öğretmenlerden veriler bu çevrimiçi form ile elde edilmiştir. Çevrimiçi form oluşturulurken cevaplanmamış soru kalmadan bir sonraki bölüme geçiş ve son bölümün sonunda ise kaydetme durumu ayarlanarak cevaplanmamış soru kalmaması için gerekli ayarlamalar yapılmıştır. Ölçek internet paylaşım platformları aracılığıyla katılımcı öğretmenlere ulaştırılmış, yanıtlar Google Formlar üzerinden takip edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile nitel verileri toplamak için görüşme yapılacak öğretmenlerden randevu alınarak görüşme saatleri belirlenmiş ve birebir yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenler ile en kısası 7 dk 45 sn ve en uzununu 12 dk 16 sn süren toplam 157 dk 28 sn görüşme gerçekleştirilmiştir. Kayıt cihazı dinlenerek veriler Word kelime işlemci programına aktarılmıştır. Ses kayıtlarının aktarılması neticesinde 64 sayfa ham veri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

GAHÖ'den Google Formlar aracılığıyla elde edilen veriler önce Office Excel programına aktarılarak veri eksikliği olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra nicel

araştırma tekniklerine göre istatistiksel çalışmalar yapılabilmesi için bir istatistik yazılımı aracılığıyla bilgisayar ortamında kodlanmış ve analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik, yaşları, cinsiyetleri, kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yaptıkları, mezun oldukları niversite, branşları, yaşantılarında doğa kaynaklı afet yaşama durumları ve buna bağlı olarak can ya da mal kaybına uğrayıp uğramamaları değişkenleri açısından frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikleri ve ölçeğin tüm alt boyutlarına ait verilerin ortalamaları, standart sapmaları ile minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin parametrik ya da non-parametrik testlerle inceleneceğini belirlemek üzere normallik analizi yapılarak basıklık ve arpıklık katsayılarına bakılmıştır. lme aracı boyutlarının araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre elde edilen normallik testi sonuçları Tablo 3.10'da verilmiştir.



Tablo 3.10. GAHÖ Boyutlarının Normallik Testi Sonuçları

Boyutlar		1.Algılanan Duyarlılık		2.Algılanan Ciddiyet		3.Algılanan Yarar		4.Algılanan Engeller	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	Kadın	-,068	-,462	-,746	,026	-1,151	2,965	-,229	,171
	Erkek	-,392	-,128	-,439	-,450	-,368	-,171	-,426	-,324
Yaş	35 Yaş Altı	-,065	-,209	-,792	,268	-,224	-,804	-,690	,592
	36-40	-,012	-,543	-,903	,311	-,417	,074	-,562	,577
	41-45	,025	-1,207	-,690	-,053	-,859	,322	-,309	-,006
	46-50	-,408	-,485	-,438	-,493	-1,959	7,388	-,037	-,745
	50 Yaş Üstü	-,177	,080	-,354	-,881	-,728	,974	,181	-,346
Meslekteki Çalışma Süresi	10 Yıldan Az	-,600	-,170	,058	-,569	-,027	-1,686	-,835	,384
	11-15 Yıl	-,080	-,596	-,931	-,070	-,547	,481	-,804	1,515
	16-20 Yıl	-,132	-,720	-,606	-,227	-,581	-,235	-,224	-,566
	21-25 yıl	-,282	-,229	-,621	-,123	-1,620	5,002	,312	-,062
Branş	25 Yıldan Fazla	,001	-,425	-,306	-,989	-,390	-,666	-,297	-,640
	Sınıf öğretmeni	-,202	-,531	-,577	-,535	-1,050	3,205	-,212	-,554
	İngilizce Öğretmeni	,232	,044	-1,123	1,016	-1,060	1,025	-,341	-,101
	Okul Öncesi Öğr.	-,049	-,006	,270	-,726	,419	-1,292	,629	,573
Dersine Girilen Sınıf Düzeyi	Psikolojik danışman	-,255	-,708	-,909	,663	-,702	-,352	-,862	1,736
	1. Sınıf	-,257	-,605	-,118	-1,330	-,517	,343	-,327	,108
	2. Sınıf	-,158	,095	-,730	-,519	-,329	-,718	,323	-,858
	3. Sınıf	-,274	-,697	-,954	,486	-2,001	7,060	-,705	,296
	4. Sınıf	-,239	-,263	-,443	-,323	-,387	-,069	-,091	-,457
	Ana Sınıfı	-,049	-,006	,129	-1,006	,314	-,818	,342	1,071
	Birden Çok	,038	-,090	-1,337	1,631	-1,159	1,731	-,708	1,137
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	,067	-,885	-,650	-,458	-,368	,275	-,186	-,592
	Diğer Bölümler	-,359	,054	-,640	,080	-1,546	4,788	-,389	,462
Afet Yaşama Durumu	Evvet	-,146	-,664	-,833	,250	-1,454	5,063	-,189	-,148
	Hayır	-,153	-,273	-,444	-,648	-,627	,708	-,255	-,163

Tablo 3.10. (Devamı)

Boyutlar		5. Eyleme Geçiriciler		6.Öz Yeterlik		Toplam	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Çarpıklık
Cinsiyet	Kadın	-,698	2,145	,169	-,097	,171	,229
	Erkek	-,309	,377	,102	-,046	,177	,744
Yaş	35 Yaş Altı	,115	,000	,334	1,216	-,303	-,502
	36-40	-1,215	3,840	,284	-,126	-,267	,329
	41-45	-,316	,481	,078	-,168	,354	-,477
	46-50	-,155	,794	,116	-,434	,025	-,263
	50 Yaş Üstü	-,628	,359	-,013	-,013	,232	-,130
Meslekteki Çalışma Süresi	10 Yıldan Az	-,674	,583	-,277	-,905	-,177	-,927
	11-15 Yıl	-1,197	4,237	,122	-,042	-,139	,367
	16-20 Yıl	-,299	,283	,199	-,376	,036	-,885
	21-25 yıl	-,333	,944	,110	-,468	,258	,380
	25 Yıldan Fazla	-,170	-,366	,034	-,824	,272	-,556
Branş	Sınıf öğretmeni	-,035	,326	,182	,031	,151	-,228
	İngilizce Öğretmeni	-,441	-1,053	,370	-,895	,050	-,849
	Okul Öncesi Öğr.	-,034	-,231	-,148	-,374	,776	,679
	Psikolojik danışman	-2,556	8,735	-,432	-1,145	-,744	,708
Dersine Girilen Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	-,356	,146	,142	-,449	,260	-,270
	2. Sınıf	-,245	,001	-,361	-,345	,042	-,656
	3. Sınıf	,336	,170	,530	1,062	,098	-,535
	4. Sınıf	-,061	,673	,139	,144	,118	-,027
	Ana Sınıfı	-,078	,140	-,312	-,311	,637	,575
Mezun Olunan Bölüm	Birden Çok	-1,602	3,139	-,040	-1,075	-,328	-,147
	Sınıf Öğretmenliği	,026	,066	,146	,383	,190	-,154
	Diğer Bölümler	-1,154	3,125	,223	-,468	-,043	-,034
Afet Yaşama Durumu	Evet	-,552	,212	,294	,077	,271	-,021
	Hayır	-,536	2,098	,155	-,325	,107	-,322

Tablolardaki normallik testlerinde elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları $\pm 1,96$ aralığının dışında kalan ölçek boyutları ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için parametrik olmayan, diğer boyutlar için ise parametrik testlerin yapılması uygun bulunmuştur. Tablo 3.11’de her bir boyut için hangi bağımsız değişken ile hangi istatistiksel uygulamanın çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 3.11. Ölçek Boyutlarına Uygulanacak İstatistiksel Çalışmalar

Boyutlar Bağımsız Değişken	1.Algılanan Duyarlılık	2.Algılanan Ciddiyet	3.Algılanan Yarar	4.Algılanan Engeller	5. Eyleme Geçiriciler	6.Öz Yeterlik	Toplam
Cinsiyet	Parametrik	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik
Yaş	Parametrik	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik
Meslekteki Çalışma Süresi	Parametrik	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik
Branş	Parametrik	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik
Dersine girilen Sınıf Düzeyi	Parametrik	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik
Mezun Olunan Bölüm	Parametrik	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik	Parametrik	Parametrik
Afet Yaşama Durumu	Parametrik	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik Olmayan	Parametrik	Parametrik

Çalışmada nicel verilerin analizi için parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Scheffe ve Games-Howell testleri, non-parametrik testlerden ise İki Bağımsız Örneklem Testi, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda yorumlama, kodların ve kategorilerin ötesine geçerek verinin daha geniş anlamına doğru soyutlamayı (Creswell, 2012) ve veriden anlam çıkarmayı içerir (Patton, 2014). Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan veriler Word kelime işlemci programına aktarılırken katılımcı öğretmenlere görüşmede yapılan sıra baz alınarak K.1, K.2, K.3 şeklinde sıra numaraları verilmiştir. Elde edilen ham veriler birkaç kez okunarak açık kodlamalar ile kodlanmış, açık kodlamalardan hareketle tematik kodlama yapılmıştır. Elde edilen anlamlı yapılar esas alınarak kodlardan kategoriler, kategorilerden temalara ulaşılmıştır. Araştırmada alt problemler ortaya çıkan temalara göre gruplanmıştır.

3.6. Araştırmacının alışmadaki Rolü

Araştırmacı bu çalışmanın yapıldığı süreç içinde önce 27/30 Kasım 2019 tarihleri arasında Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı ile JICA işbirliğinde yürütölen Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi kapsamında eğitici eğitimi almış ve yine aynı projede 18/31 Ocak 2020 tarihleri arasında Japonya'da Afet Önleme Eğitimi'ne katılmıştır. Araştırmacı bu eğitimlerin ardından 10/14 şubat 2020 tarihleri arasında Ankara AFADEM'de geçekleştirilen alıştayda, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kademelerdeki resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kullanımına sunulmaya yönelik afet eğitimi için etkinlik ve materyal geliştirme çalışmalarına katılarak etkinlik ve materyal üretimi geekleştirmiştir.

Araştırmacı tarafından Ankara'daki eğitim kapsamında afet ve afet ile ilgili temel kavramlar, doğa, insan ve teknoloji kaynaklı afetler, gelişmiş ölkelerde afet azaltmaya yönelik çalışmalar, afet yönetim sistemi, afet öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler ve psikolojik ilk yardım konularında teorik ve pratik bilgiler edinilmiş olup bununla birlikte okul ortamında afet eğitimine yönelik uygulama çalışmaları ve etkinlikler geçekleştirilmiştir. Aynı projenin Japonya'daki eğitim oturumu, 1995'te yaşanan Büyük Hanshin Awaji depreminin geekleştiği Kobe şehrinde başlamış, 2011'de yaşanan Büyük Doğu Japonya Depremi ve sonrasında geçekleşen tsunami ile Fukushima Nükleer Santrali kazalarının geekleştiği Sendai şehrinde devam etmiş ve başkent Tokyo JICA Merkezi'nde yapılan afet azaltmaya yönelik hazırlanan eylem planlarının sunulması ile tamamlanmıştır.

Japonya'daki eğitimler sırasında eyaletlerde görevli yöneticiler, Miyagi ve Gakuin üniversitelerinde görevli öğretim üyeleri ve JICA yetkileri tarafından yönetilen eğitim oturumlarında; Japon milli eğitim sistemi içinde merkez ve taşra teşkilatına ait yönetim anlayışı, afet önleme mekanizmasının nasıl çalıştığı, bireylerin yaş düzeylerine göre devam ettikleri örgün eğitim kademeleri, eğitim alanında görev alan diğer kuruluşlar, 1945 yılından bugüne kadar geçekleşen doğa kaynaklı afetler ve bu afetlerde hayatını kaybeden ve kaybolan insan sayıları, yine bu grafiksel bilgidен hareketle afet yönetimine etki etmede mihenk taşı olan depremlerin hangileri olduğu, bunlarla ilgili görseller üzerinden istatistiki bilgiler, son yıllarda geçekleşen toprak kaymaları ve şiddetli yağışlara ait bilgiler, Okul Sağlık Güvenlik Kanunu ve bu kanunda geçen önemli okul güvenliği girişimlerine dayalı kanun maddeleri, 2011 yılında geçekleşen Büyük Japonya Depremi sonrasında afet yönetiminde değişen anlayış, en alttan en üste kadar örgün eğitim kademelerinde afet önleme eğitiminin amacı, her on yılda bir yenilenen eğitim programının yenilenecek olan bu

yilki taslağında afet eğitimine ait disiplinler bazında yapılan eklemelere yönelik örnekler ile afet önleme eğitiminde yapılan uygulamalara ait bilgiler, Japonya'nın afet önlemede yaşadığı tecrübeleri dünyaya nasıl ve neden aktarma gayretinde olduğu, JICA tarafından dünya ile yapılan afet önleme işbirliklerinin somut örnekleri, afetleri önleme için yapılan çalışmalarda gerçekleşen maliyetin afetlerin verdikleri zarara oranının 1/7 olmasından hareketle afet önleme çalışmalarının ekonomik boyutunun aslında gerçekleşen afetlerin verdiği zarara göre çok daha az olduğu, bu afet etkisi azaltma çalışmaları maliyetlerinin ekonomik gücü düşük ülkelerde karşılanamaması sebebiyle böyle ülkelerde afet etkilerinin daha yüksek yaşandığı, afetlerin küreselleşen dünyada sadece yaşandığı bölgeyi değil dünyanın büyük bölümünü etkilediği, Hyogo Eylem Planının ve Sendai Afet Risk Azaltma Çerçevesinin genel yapısal farklılıkları ve Japonya'daki doğa kaynaklı afet riskleri, yapısal ve yapısal olmayan afet önlemleri hakkında bilgiler, liselerde ve teknoloji yüksekokullarında Afet Okur Yazarlığı adı altında okutulan dersin içeriği hakkında bilgiler, gelecekte olması muhtemel afetlerin yordanarak önlem alınmasına yönelik vilayet bünyesinde yapılan çalışmaların neler olduğu, her yıl büyük bölümü Japonya'dan olmak üzere 150 civarında dört ayrı eğitim düzeyinden (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) okulun öğrencilerin ve beşinci bir düzey olarak da özel eğitim öğrencileri grubunun katıldıkları ve okullarında afet önleme üzerine oluşturdukları yeni fikirler, afet önleme üzerine geliştirdikleri etkinlikler, ders programları, afetlerden zarar görmüş bölgelerin yeniden yapılanmalarına yönelik çalışmalar gibi katılım unsurları ile yarıştıkları Bosai Kosien yarışması, Japonya'da Miyagi Üniversitesi'nde Afet Önleme Literatürünün nasıl oluşturulduğu, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde okutulan afet önlemeye yönelik derslerin içerikleri, yükseköğretim personellerinin nasıl yetiştirildiğine yönelik detaylı bilgiler, Miyagi Vilayeti'nde her okulda bir afet önleme sorumlusu öğretmen olduğu, Japonya'da öğretmenlerin mesleklerinde on yılda bir öğretmenlik sertifikalarını yenilemeleri gerektiği, bu yenileme çalışmasında mesai saatleri haricinde üniversitelerden en az bir haftalık eğitim aldıkları ve Miyagi Vilayetinde öğretmenlerin bu sertifika eğitimi için özellikle afet önlemeye yönelik eğitimleri tercih ettikleri, bu nedenle de zaman zaman okullar arası yer değiştirmelerde bulunsalar bile birçok okulda eğitimli afet önleme sorumlusu öğretmen olduğu hakkında derinlemesine bilgiler edinilmiştir.

Ayrıca ana okul, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde farklı senaryolar üzerinden gerçekleştirilen afet anı ve sonrasında tahliyeye yönelik tatbikatlar izlenmiş, tatbikatlar sonrası öğrenciler, öğretmenler ve okul idarecileri ile yapılan tatbikat değerlendirme

toplantılarına katılmış, farklı müze ve afet önleme merkezlerine ziyaretlerde bulunmuş, Kyoto Vilayetindeki büyük afet önleme merkezinde tüm afet durumları simülasyonlar aracılığıyla deneyimlenmiş, ülkenin afetlerden etkilenen bölümlerine ziyaretlerde bulunmuş, lise öğrencilerinin afet önlemeye yönelik projeleri hakkında yaptıkları poster sunumlar izlenmiş ve öğrencilerden projeleri hakkında bilgiler edinilmiş, aynı organizasyona Okul Tabanlı Afet Eğitimi kapsamında yapılanlar ile ilgili olarak hazırlanan poster ile de katılım sağlanmıştır.

Araştırmacının hem yurt içi hem de Japonya'da edindiği bu bilgi ve deneyimlerin yapılan bu araştırmaya katkı sağladığı düşünülebilir.



4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu kısımda araştırma sorularına bağlı olarak öğretmenlere uygulanan GAHÖ ve görüşme formu aracılığıyla elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir

4.1. Genel Afete Hazırlık Düzeylerine Ait Bulgular

4.1.1. GAHÖ Maddelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. GAHÖ Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GAHÖ Maddeleri	n	\bar{x}	SS
1.Önümüzdeki birkaç yıl içinde Acil durum/Afet yaşama ihtimalim çok yüksektir.	209	4,09	.806
2.Yaşamımın herhangi bir döneminde Acil durum/Afet yaşayacağımı göz önünde bulundururum.	209	4,33	.620
3.Acil durumlara/Afetlere hazırlıkta bina dayanıklılığını artırmak benim için önemlidir.	209	4,60	.546
4.Acil durumlara/Afetlere hazırlıkta acil durum/afet çantası hazırlamayı önemsemem.	209	3,85	1.05
5.Yakın çevrem ile acil durumlarda/afetlerde gerekli acil iletişim numaraları hakkında konuşurum.	209	4,05	.952
6.Evdeki sabitlenebilecek eşyaları sabitlemeyi gereksiz buluyorum.	209	4,37	.805
7.Acil durum/Afet yaşama ihtimalini düşünmek beni korkutur.	209	4,11	.929
8.Acil durum/Afet yaşarsam hayatımda hiçbir şey değişmeyecek.	209	4,43	.683
9.Acil durumlar/Afetler sonucu sevdiklerimi kaybetmekten korkmam.	209	4,36	1.14
10.Acil durumlar/Afetler sonucunda ölmekten korkarım.	209	4,11	1.00
11.Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yaptığımda kendimi güvende hissederim.	209	3,92	.963
12.Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak acil durumlar/afetler sonrası ölüm riskini azaltabilir.	209	4,25	.769
13.Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmam aile bireylerimi de koruyacaktır.	209	4,19	.861
14.Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmak acil durumlarda/afetlerde ihtiyaçlarıma karşılık verecektir.	209	4,21	.721
15.Acil durumlara/Afetlere hazırlık yara almadan (sakatlanmadan) yaşamama yardım edecektir.	209	3,94	.944
16.Acil durumlara/Afetlere hazırlık ailem ve kendim için gereklidir (faydalıdır).	209	4,46	.650
17.Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmaktan çok daha önemli sorumluluklarım var.	209	3,90	.986
18.Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmak için yeterli param yok.	209	3,63	1.10
19.Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak çok fazla zamanımı alır.	209	4,06	.818
20.Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak için yeterli bilgim yok.	209	3,93	.948
21.Kaderimde Acil durumlarda/Afetlerde ölmek varsa ölüyüm.	209	3,84	1.17
22.Acil durumlara/Afetlere hazır olma adına tatbikat yapmak bana zor gelir.	209	4,11	.905
23.Acil durumlara/Afetlere hazırlıklı olmak için bireysel hazırlık yapmayı gereksiz buluyorum.	209	4,33	.746
24.Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmak iyi hissetmemi sağlamaz.	209	4,00	.985
25.Afete Hazırlık - Temel Afet Bilinci eğitimlerini almak için çaba harcamayı gereksiz buluyorum.	209	4,27	.648

Tablo 4.1. (Devamı)

Genel Afete Hazırlık Ölçeği Maddeleri	n	\bar{X}	SS
27.Aile için afet planı bireyin hazırlayamayacağı kadar gereksiz ayrıntılarla doludur.	209	4,15	.742
28.Aile için afet planının yararlı olduğuna inanmıyorum.	209	4,16	.837
29.Aile için afet planını uygulamaya geçirmek bana zor gelir.	209	4,01	.841
30.Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak bana zor geliyor.	209	3,98	.840
31.Aile üyelerim Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmanın gerekliliği konusunda beni bilgilendirmezler.	209	3,97	.811
32.Arkadaşlarım Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmanın gerekliliği konusunda beni aydınlatırlar.	209	3,66	.938
33.Fikirlerine önem verdiğim insanlar Acil durumlara/Afetlere hazırlıklı olma konusunda beni yönlendirirler.	209	3,78	.904
34.Acil durum/Afet konusundaki politikalar beni Acil Durumlar/Afetler konusunda hazırlıklı olmaya teşvik ederler.	208	3,52	1.10
35.Kitapçıklar, gazeteler, broşürler beni yeterince bilgilendirmezler.	209	3,46	.995
36.Temel ilk yardım uygulayabilirim.	209	3,00	1.02
37.Yangın söndürme cihazını kullanamam.	209	3,15	1.07
38.Mahalleimde yaşayanlarla birlikte Acil durumlar/Afetler ile ilgili tahliye planı oluşturamam.	209	2,99	1.03
39.Acil durum/Afet sonrası ihtiyacım olursa psikolojik destek almak için gerekli hizmete erişebilirim.	209	3,55	1.02
40.Yangın çıkmasına neden olacak tehlikeleri belirleyebilirim.	209	4,07	.588
41.Evde sabitlenmesi gereken eşyaları sabitleyebilirim.	209	3,85	.910
42.Basit düzeyde olsa dahi arama-kurtarma yapamam.	209	3,58	1.02
43.Depremden korunmak için yaşadığım evde/binada güvenli yer belirleyebilirim.	209	4,04	.774
44.Bir afet sonrasında yerel yetkililerce belirlenmiş olan sığınak yerini bulamam.	209	3,51	1.11
45.Bir afet sonrasında aile bireylerinin yeniden bir araya gelebileceği bir toplanma yeri belirleyebilirim.	209	4,13	.705

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin GAHÖ'ye verdikleri cevaplar içinde en yüksek ortalamanın 4,60 puan ile üç nolu 'Acil durumlara/Afetlere hazırlıkta bina dayanıklılığını artırmak benim için önemlidir.' maddesi olduğu ve bu maddenin ölçeğin 'Algılanan Duyarlık' alt boyutunda yer aldığı, en düşük ortalamanın ise 2,99 puan ile 38 nolu 'Mahalleimde yaşayanlarla birlikte Acil durumlar/Afetler ile ilgili tahliye planı oluşturamam' maddesi olduğu ve bu maddenin ise ölçeğin 'Öz Yeterlik' boyutunda yer aldığı görülmektedir.

4.1.2. Ölçek Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutlarına verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. GAHÖ Alt Boyutlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GAHÖ Boyutları	n	\bar{X}	SS
1. Algılanan Duyarlılık	209	4,22	.47
2. Algılanan Ciddiyet	209	4,25	.58
3. Algılanan Yarar	209	4,16	.64
4. Algılanan Engeller	209	4,04	.54
5. Eyleme Geçiriciler	209	3,68	.59
6. Öz Yeterlik	209	3,59	.48

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplar içinde en yüksek ortalamanın 4,25 puan ile ölçeğin 'Algılanan Yarar' alt boyutunda yer aldığı, en düşük ortalamanın ise 3,59 puan ile 'Öz Yeterlik' boyutunda yer aldığı görülmektedir.

4.1.3. Cinsiyete Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ile Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Tablo 4.3'te, Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyete Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
1. Algılanan Duyarlılık	Kadın	139	25,21	2.88	-,604	.54
	Erkek	70	25,46	2.65	-,621	
2. Algılanan Ciddiyet	Kadın	139	17,37	2.19	3,234	.00*
	Erkek	70	16,3	2.36	3,156	
4. Algılanan Engeller	Kadın	139	56,57	7.49	,126	.90
	Erkek	70	56,43	7.71	,125	
6. Öz Yeterlik	Kadın	139	35,32	4.6	-2,393	.02*
	Erkek	70	36,99	5.06	-2,318	
Toplam	Kadın	139	177,64	16.29	-,527	.59
	Erkek	70	178,88	15.75	-,533	

* p<.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Duyarlılık, Algılanan Engeller ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yokken, Algılanan Ciddiyet ve Öz Yeterlik boyutlarında anlamlı farklılık tespit

edilmiş, bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından ölçeğin bu boyutundan aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmış ve bu farklılığın Algılanan Ciddiyet boyutunda kadın öğretmenlerin lehine, Öz Yeterlik boyutunda ise erkeklerin lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4. Cinsiyete Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
3.Algılanan Yarar	Kadın	139	104,03	14459,50	4729,500	-,331	.741
	Erkek	70	106,94	7485,50			
5.Eyleme Geçiriciler	Kadın	139	103,59	14399,50	4669,500	-,478	.632
	Erkek	70	107,79	7545,50			

Tablo 4.4 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ'nün Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.1.4. Yaş Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular

Yaş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin ölçeğin Algılanan Duyarlılık boyutunda aldıkları puanların ortalaması 4,29 ile en yüksek 41-45 yaş arası, 4,12 ile en düşük ortalama 46-50 yaş arası öğretmenlere; ölçeğin Algılanan Ciddiyet boyutunda en yüksek ortalama 4,42 ile 36-40 yaş arası, en düşük ortalama 4,09 ile 46-50 yaş arası öğretmenlere; ölçeğin Algılanan Yarar boyutunda en yüksek ortalama 4,27 ile 41-45 yaş arası, en düşük ortalama 4,07 ile 50 yaş ve üstü öğretmenlere; ölçeğin Algılanan Engeller boyutunda en yüksek ortalama 4,13 ile 41-45 yaş arası, en düşük ortalama 3,97 ile 50 yaş ve üstü öğretmenlere; ölçeğin Eyleme Geçiriciler boyutunda en yüksek ortalama 3,73 ile 35 yaş altı, en düşük ortalama 3,62 ile 36-40 yaş arası öğretmenlere, ölçeğin Öz Yeterlik boyutunda en yüksek ortalama 3,70 ile 46-50 yaş arası, en düşük ortalama ise 3,52 ile 50 yaş üstü öğretmenlere ve toplamda en yüksek ortalamasının 4,03 ile 41-45 yaş arası, en düşük ortalamasının ise 3,91 ile 50 yaş ve üstü öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Yaş'a Göre GAHÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Öğretmenlerin Yaşları	n	\bar{x}	SS
1. Algılanan Duyarlılık	35 yaş altı	42	4,20	.41
	36-40	51	4,24	.44
	41-45	39	4,29	.50
	46-50	40	4,12	.53
	50 yaş üstü	37	4,23	.47
	Total	209	4,22	.47
2. Algılanan Ciddiyet	35 yaş altı	42	4,23	.57
	36-40	51	4,42	.54
	41-45	39	4,24	.65
	46-50	40	4,09	.57
	50 yaş üstü	37	4,23	.53
	Total	209	4,25	.58
3. Algılanan Yarar	35 yaş altı	42	4,25	.48
	36-40	51	4,14	.65
	41-45	39	4,27	.63
	46-50	40	4,08	.72
	50 yaş üstü	37	4,07	.69
	Total	209	4,16	.64
4. Algılanan Engeller	35 yaş altı	42	4,06	.49
	36-40	51	3,98	.57
	41-45	39	4,13	.56
	46-50	40	4,05	.58
	50 yaş üstü	37	3,97	.49
	Total	209	4,04	.54
5. Eyleme Geçiriciler	35 yaş altı	42	3,73	.57
	36-40	51	3,62	.66
	41-45	39	3,71	.59
	46-50	40	3,70	.52
	50 yaş üstü	37	3,63	.61
	Total	209	3,68	.59
6. Öz Yeterlik	35 yaş altı	42	3,53	.48
	36-40	51	3,54	.51
	41-45	39	3,66	.52
	46-50	40	3,70	.45
	50 yaş üstü	37	3,52	.43
	Total	209	3,59	.48
Toplam	35 yaş altı	42	3,97	.30
	36-40	51	3,94	.36
	41-45	39	4,03	.41
	46-50	40	3,95	.35
	50 yaş üstü	37	3,91	.36
	Total	209	3,96	.36

Yaş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4.6’da ve Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Yaşa Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
1. Algılanan Duyarlılık	Gruplar Arası	21,576	4	5,394		
	Grup İçi	1613,62	204	7,91	,682	.605
	Toplam	1635,196	208			
2. Algılanan Ciddiyet	Gruplar Arası	38,756	4	9,689		
	Grup İçi	1063,225	204	5,212	1,859	.119
	Toplam	1101,981	208			
4. Algılanan Engeller	Gruplar Arası	127,188	4	31,797		
	Grup İçi	11720,965	204	57,456	,553	.696
	Toplam	11848,153	208			
6. Öz Yeterlik	Gruplar Arası	108,567	4	27,142		
	Grup İçi	4708,198	204	23,079	1,176	.322
	Toplam	4816,766	208			
Toplam	Gruplar Arası	662,623	4	165,656		
	Grup İçi	53184,688	204	260,709	,635	.638
	Toplam	53847,311	208			

Tablo 4.6 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ’nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Duyarlılık, Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller, Öz Yeterlik boyutlarında ve Toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.7. Yaşa Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Yaş	n	Sıra Ort.	x2	sd	p
3. Algılanan Yarar	35 yaş altı	42	110,13			
	36-40	51	101,54			
	41-45	39	116,36	2,744	4	.602
	46-50	40	100,04			
	50 yaş üstü	37	97,34			
5. Eyleme Geçiriciler	35 yaş altı	42	107,77			
	36-40	51	101,62			
	41-45	39	108,96	,480	4	.975
	46-50	40	104,69			
	50 yaş üstü	37	102,68			

Tablo 4.7 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görölmüştür.

4.1.5. Çalışma Süresine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular

Meslekte çalışma süreleri (kıdem) değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.8'de verilmiştir.



Tablo 4.8. Çalışma Süresine Göre GAHÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Öğretmenlerin Branşları	n	\bar{x}	SS
1. Algılanan Duyarlılık	10 Yıldan Az	22	4,15	.36
	11-15	50	4,27	.46
	16-20	53	4,25	.48
	21-25	56	4,13	.50
	25 Yıldan Fazla	28	4,26	.47
	Total	209	4,22	.47
2. Algılanan Ciddiyet	10 Yıldan Az	22	4,28	.40
	11-15	50	4,37	.63
	16-20	53	4,32	.55
	21-25	56	4,11	.60
	25 Yıldan Fazla	28	4,19	.55
	Total	209	4,25	.58
3. Algılanan Yarar	10 Yıldan Az	22	4,27	.46
	11-15	50	4,05	.63
	16-20	53	4,30	.59
	21-25	56	4,08	.74
	25 Yıldan Fazla	28	4,19	.63
	Total	209	4,16	.64
4. Algılanan Engeller	10 Yıldan Az	22	4,04	.53
	11-15	50	4,03	.54
	16-20	53	4,05	.59
	21-25	56	3,95	.51
	25 Yıldan Fazla	28	4,21	.49
	Total	209	4,04	.54
5. Eyleme Geçiriciler	10 Yıldan Az	22	3,67	.49
	11-15	50	3,76	.69
	16-20	53	3,56	.60
	21-25	56	3,70	.53
	25 Yıldan Fazla	28	3,70	.59
	Total	209	3,68	.59
6.Öz Yeterlik	10 Yıldan Az	22	3,51	.31
	11-15	50	3,61	.58
	16-20	53	3,49	.46
	21-25	56	3,69	.49
	25 Yıldan Fazla	28	3,59	.40
	Total	209	3,59	.48
Toplam	10 Yıldan Az	22	3,95	.25
	11-15	50	3,97	.39
	16-20	53	3,95	.38
	21-25	56	3,92	.35
	25 Yıldan Fazla	28	4,02	.34
	Total	209	3,96	.36

Tablo 4.8 incelendiğinde, meslekteki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin ölçeğin Algılanan Duyarlılık boyutunda aldıkları puanların ortalaması 4,27 ile en yüksek olan çalışma süresi 11-15 yıl arası, en az olan çalışma süresi 4,13 ortalama ile 21-25 yıl arası; ölçeğin Algılanan Ciddiyet boyutunda en yüksek ortalama 4,37 ile çalışma süresi 11-15 yıl arası, en düşük ortalama 4,11 ile çalışma süresi 21-25 yıl arası; ölçeğin Algılanan Yarar boyutunda en yüksek ortalama 4,30 ile çalışma süresi 16-20 yıl arası, en düşük ortalama 4,05 ile çalışma süresi 11-15 yıl arası; ölçeğin Algılanan Engeller boyutunda en yüksek ortalama 4,21 ile çalışma süresi 25 yıldan fazla, en düşük ortalama 4,03 ile çalışma süresi 11-15 yıl arası; Eyleme Geçiriciler boyutunda en yüksek ortalama 3,76 ile çalışma süresi 11-15 yıl arası, en düşük ortalama 3,56 ile çalışma süresi 16-20 yıl arası; ölçeğin Öz Yeterlik boyutunda en yüksek ortalama 3,69 çalışma süresi 21-25 yıl arası, en düşük ortalama ise 3,49 ile çalışma süresi 16-20 yıl arası ve toplamda ise en yüksek ortalama 4,02 ile çalışma süresi 25 yıldan fazla ve en düşük ortalama ise 3,92 ile çalışma süresi 21-25 yıl arası öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Çalışma süresi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4.9’da ve Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Çalışma Sürelerine Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
1. Algılanan Duyarlılık	Gruplar Arası	28,258	4	7,064	,897	.467
	Grup İçi	1606,939	204	7,877		
	Toplam	1635,196	208			
2. Algılanan Ciddiyet	Gruplar Arası	35,251	4	8,813	1,685	.155
	Grup İçi	1066,730	204	5,229		
	Toplam	1101,981	208			
4. Algılanan Engeller	Gruplar Arası	242,294	4	60,573	1,065	.375
	Grup İçi	11605,859	204	56,891		
	Toplam	11848,153	208			
6.Öz Yeterlik	Gruplar Arası	121,937	4	30,484	1,325	.262
	Grup İçi	4694,829	204	23,014		
	Toplam	4816,766	208			
Toplam	Gruplar Arası	383,188	4	95,797	,366	.833
	Grup İçi	53464,123	204	262,079		
	Toplam	53,847,311	208			

Tablo 4.9 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ’nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Duyarlılık, Algılanan

Ciddiyet, Algılanan Engeller ile Öz Yeterlik boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.10. Çalışma Sürelerine Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Meslekteki Çalışma Süresi	n	Sıra Ort.	x ²	sd	p
3. Algılanan Yarar	10 Yıldan Az	22	108,23	3,773	4	.438
	11-15	50	94,57			
	16-20	53	116,60			
	21-25	56	101,33			
	25 Yıldan Fazla	28	106,46			
5. Eyleme Geçiriciler	10 Yıldan Az	42	104,02	4,094	4	.393
	11-15	51	115,88			
	16-20	39	92,36			
	21-25	40	107,13			
	25 Yıldan Fazla	37	106,00			

Tablo 4.10 incelendiğinde, meslekteki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.1.6. Branşa Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular

Branş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, branş değişkenine göre ölçeğin Algılanan Duyarlılık boyutunda adlıkları puanların ortalaması 4,29 ile en yüksek olan branş psikolojik danışmanlarken, 4,10 ile en düşük ortalama İngilizce öğretmenlerine; ölçeğin Algılanan Ciddiyet boyutunda en yüksek ortalama 4,31 ile İngilizce öğretmenlerine, en düşük ortalama 4,15 ile psikolojik danışmanlara; ölçeğin Algılanan Yarar boyutunda en yüksek ortalama 4,27 ile okul öncesi öğretmenlere, en düşük ortalama 4,12 ile İngilizce öğretmenlerine; ölçeğin Algılanan Engeller boyutunda en yüksek ortalama 4,11 ile okul öncesi öğretmenlerine, en düşük ortalama 3,90 ile psikolojik danışmanlara; ölçeğin Eyleme Geçiriciler boyutunda en yüksek ortalama 3,74 ile okul öncesi öğretmenlerine, en düşük ortalama 3,47 ile İngilizce öğretmenlerine; ölçeğin Öz Yeterlik boyutunda en yüksek ortalama 3,64 ile sınıf öğretmenlerine ve en düşük ortalama ise 3,43 ile İngilizce öğretmenlerine ve toplamda en yüksek ortalama 3,99 ile okul öncesi öğretmenlerine ve en düşük ortalama ise 3,87 ile İngilizce öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Branşa Göre GAHÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Öğretmenlerin Branşları	n	\bar{x}	SS
1. Algılanan Duyarlılık	Sınıf Öğretmeni	139	4,22	.49
	İngilizce Öğretmeni	27	4,10	.47
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	4,23	.40
	Psikolojik Danışman	21	4,29	.32
	Toplam	209	4,22	.47
2. Algılanan Ciddiyet	Sınıf Öğretmeni	139	4,26	.57
	İngilizce Öğretmeni	27	4,31	.59
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	4,20	.51
	Psikolojik Danışman	21	4,15	.66
	Toplam	209	4,25	.58
3. Algılanan Yarar	Sınıf Öğretmeni	139	4,14	.65
	İngilizce Öğretmeni	27	4,12	.74
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	4,27	.46
	Psikolojik Danışman	21	4,25	.62
	Toplam	209	4,16	.64
4. Algılanan Engeller	Sınıf Öğretmeni	139	4,06	.55
	İngilizce Öğretmeni	27	3,99	.52
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	4,11	.44
	Psikolojik Danışman	21	3,90	.62
	Toplam	209	4,04	.54
5. Eyleme Geçiriciler	Sınıf Öğretmeni	139	3,73	.55
	İngilizce Öğretmeni	27	3,47	.71
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	3,74	.57
	Psikolojik Danışman	21	3,56	.70
	Toplam	209	3,68	.59
6. Öz Yeterlik	Sınıf Öğretmeni	139	3,64	.50
	İngilizce Öğretmeni	27	3,43	.47
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	3,54	.36
	Psikolojik Danışman	21	3,52	.45
	Toplam	209	3,59	.48
Toplam	Sınıf Öğretmeni	139	3,98	.37
	İngilizce Öğretmeni	27	3,87	.36
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	3,99	.27
	Psikolojik Danışman	21	3,90	.37
	Toplam	209	3,96	.36

Branş değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4.12’de ve Kruskal-Wallis H Testi sonuçları ise Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.12 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ’nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Duyarlılık, Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller ile Öz Yeterlik boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.12. Branşa Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1. Algılanan Duyarlılık	Gruplar Arası	16,892	3	5,631	,713	.545
	Grup İçi	1618,305	205	7,894		
	Toplam	1635,196	208			
2. Algılanan Ciddiyet	Gruplar Arası	5,550	3	1,850	,346	.792
	Grup İçi	1096,431	205	5,348		
	Toplam	1101,981	208			
4. Algılanan Engeller	Gruplar Arası	117,871	3	39,290	,687	.561
	Grup İçi	11730,282	205	57,221		
	Toplam	11848,153	208			
6.Öz Yeterlik	Gruplar Arası	112,282	3	37,427	1,631	.183
	Grup İçi	4704,484	205	22,949		
	Toplam	4816,766	208			
Toplam	Gruplar Arası	720,891	3	240,297	,927	.429
	Grup İçi	53126,420	205	259,153		
	Toplam	53847,311	208			

Tablo 4.13 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ' nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.13. Branşa Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Branş	n	Sıra Ort.	x ²	sd	p
3.Algılanan Yarar	Sınıf Öğretmeni	139	102,91	,831	3	.842
	İngilizce Öğretmeni	27	104,15			
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	111,00			
	Psikolojik Danışman	21	113,67			
5.Eyleme Geçiriciler	Sınıf Öğretmeni	139	107,28	1,883	3	.597
	İngilizce Öğretmeni	27	92,50			
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	111,80			
	Psikolojik Danışman	21	98,83			

4.1.7. Sınıf Düzeyine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular

Dersine girdikleri sınıf düzeyi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Sınıf Düzeyine Göre GAHÖ Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Öğretmenlerin Derse Girdikleri Sınıf Düzeyleri	n	\bar{x}	SS
1. Algılanan Duyarlılık	1. Sınıf	35	4,26	.51
	2. Sınıf	29	4,10	.50
	3. Sınıf	39	4,34	.46
	4. Sınıf	48	4,22	.47
	Okul Öncesi Sınıfı	22	4,23	.40
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	4,12	.43
	Toplam	209	4,22	.47
2. Algılanan Ciddiyet	1. Sınıf	35	4,18	.62
	2. Sınıf	29	4,25	.57
	3. Sınıf	39	4,30	.58
	4. Sınıf	48	4,24	.55
	Okul Öncesi Sınıfı	22	4,25	.53
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	4,28	.62
	Toplam	209	4,25	.58
3. Algılanan Yarar	1. Sınıf	35	4,19	.64
	2. Sınıf	29	4,06	.67
	3. Sınıf	39	4,11	.75
	4. Sınıf	48	4,23	.59
	Okul Öncesi Sınıfı	22	4,20	.47
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	4,17	.67
	Toplam	209	4,16	.64
4. Algılanan Engeller	1. Sınıf	35	4,17	.51
	2. Sınıf	29	3,90	.58
	3. Sınıf	39	4,18	.54
	4. Sınıf	48	4,01	.52
	Okul Öncesi Sınıfı	22	4,03	.44
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	3,91	.58
	Toplam	209	4,04	.54
5. Eyleme Geçiriciler	1. Sınıf	35	3,79	.57
	2. Sınıf	29	3,67	.50
	3. Sınıf	39	3,74	.57
	4. Sınıf	48	3,58	.57
	Okul Öncesi Sınıfı	22	3,76	.55
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	3,59	.74
	Toplam	209	3,68	.59
6. Öz Yeterlik	1. Sınıf	35	3,74	.55
	2. Sınıf	29	3,69	.55
	3. Sınıf	39	3,55	.50
	4. Sınıf	48	3,55	.42
	Okul Öncesi Sınıfı	22	3,53	.38
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	3,49	.45
	Toplam	209	3,59	.48
Toplam	1. Sınıf	35	3,74	.55
	2. Sınıf	29	3,69	.55
	3. Sınıf	39	3,55	.50
	4. Sınıf	48	3,55	.42
	Okul Öncesi Sınıfı	22	3,53	.38
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	3,49	.45
	Toplam	209	3,59	.48

Tablo 4.14 incelendiğinde, branş değişkenine göre ölçeğin Algılanan Duyarlılık boyutunda aldıkları puanların ortalaması en yüksek olan 4,34 ile üçüncü sınıf öğretmenlerine, 4,10 en düşük ortalama ile ikinci sınıf öğretmenlerine; ölçeğin Algılanan Ciddiyet boyutunda en yüksek ortalama 4,30 ile ikinci sınıf öğretmenlerine, en düşük ortalama 4,18 ile birinci sınıf öğretmenlerine; ölçeğin Algılanan Yarar boyutunda en yüksek ortalama 4,23 ile dördüncü sınıf öğretmenlerine, en düşük ortalama 4,06 ile ikinci sınıf öğretmenlerine; ölçeğin Algılanan Engeller boyutunda en yüksek ortalama 4,18 ile üçüncü sınıflar öğretmenlerine, en düşük ortalama 3,90 ile ikinci sınıf öğretmenlerine; ölçeğin Eyleme Geçiriciler boyutunda en yüksek ortalama 3,79 ile birinci sınıf öğretmenlerine, en düşük ortalama 3,58 ile dördüncü sınıf öğretmenlerine; ölçeğin Öz Yeterlik boyutunda en yüksek ortalama 3,74 ile birinci sınıf öğretmenlerine, en düşük ortalama ise 3,49 ile birden çok sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlere; toplamda ise en yüksek ortalama 3,74 ile birinci sınıf öğretmenlerine, en düşük ortalama 3,49 ile birden çok sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Derse girdikleri sınıf düzeyleri değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4.15'te ve Kruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.15. Sınıf Düzeyine Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.Algılanan Duyarlılık	Gruplar Arası	49,990	5	9,998		
	Grup İçi	1585,206	203	7,809	1,280	.274
	Toplam	1635,196	208			
2.Algılanan Ciddiyet	Gruplar Arası	5,194	5	1,039		
	Grup İçi	1096,787	203	5,403	,192	.965
	Toplam	1101,981	208			
4.Algılanan Engeller	Gruplar Arası	465,334	5	93,067		
	Grup İçi	11382,819	203	56,073	1,660	.146
	Toplam	11848,153	208			
6.Öz Yeterlik	Gruplar Arası	167,090	5	33,418		
	Grup İçi	4649,675	203	22,905	1,459	.205
	Toplam	4816,766	208			
Toplam	Gruplar Arası	167,090	5	284,783		
	Grup İçi	4649,675	203	258,243	1,103	.360
	Toplam	4816,766	208			

Tablo 4.15 incelendiğinde, derse girdikleri sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Yarar ile Eyleme Geçiriciler boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.16. Sınıf Düzeyine Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Öğretmenlerin Derse Girdikleri Sınıf Düzeyleri	n	Sıra Ort.	x ²	sd	p
3. Algılanan Yarar	1. Sınıf	35	105,21	1,103	5	.954
	2. Sınıf	29	96,69			
	3. Sınıf	39	102,72			
	4. Sınıf	48	110,33			
	Okul Öncesi Sınıfı	22	103,09			
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	108,01			
5. Eyleme Geçiriciler	1. Sınıf	35	118,17	4,811	5	.439
	2. Sınıf	29	101,71			
	3. Sınıf	39	106,00			
	4. Sınıf	48	91,41			
	Okul Öncesi Sınıfı	22	114,34			
	Birden Çok Sınıfta Derse Giren	36	106,18			

Tablo 4.16 incelendiğinde, derse girdikleri sınıf düzeyleri değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.1.8. Bölüm Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular

Mezun oldukları bölüm değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ile Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Tablo 4.17’de ve Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Mezun Olunan Bölüme Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Bölüm	n	\bar{x}	SS	t	p
1. Algılanan Duyarlılık	Sınıf Öğrt.	97	25,20	2.76	-,460	.65
	Diğer	112	25,38	2.85	-,461	
2. Algılanan Ciddiyet	Sınıf Öğrt.	97	17,14	2.36	,787	.43
	Diğer	112	16,89	2.25	,784	
4. Algılanan Engeller	Sınıf Öğrt.	97	56,58	7.48	,099	.92
	Diğer	112	56,47	7.64	,099	
6. Öz Yeterlik	Sınıf Öğrt.	97	35,74	4.88	-,372	.71
	Diğer	112	35,99	4.77	-,371	
Toplam	Sınıf Öğrt.	97	177,43	15.43	-,521	.60
	Diğer	112	178,59	16.68	-,524	

Tablo 4.17 incelendiğinde, mezun oldukları bölüm değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ’nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Duyarlılık,

Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller ile Öz Yeterlik boyutlarında ve Toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.18. Mezun Olunan Bölüme Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Bölüm	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
3. Algılanan Yarar	Sınıf Öğretmenliği	97	92,53	8975,50	4222,500	-2,792	.005*
	Diğer Bölümler	112	115,80	12969,50			
5. Eyleme Geçiriciler	Sınıf Öğretmenliği	97	104,03	10104,00	5351,000	-,188	.851
	Diğer Bölümler	112	106,94	11841,00			

*p<.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, mezun oldukları bölüm değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Eyleme Geçiriciler alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı; Algılanan Yarar boyutunda ise sınıf öğretmenliği dışındaki diğer bölümler lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark (U=4222,500; Z=-2,792; p=.005) bulunmuştur.

4.1.9. Afet Yaşama Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular

Afet yaşamış olma durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ile Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Tablo 4.19'da ve Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.19. Afet Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Afet Yaşama	n	\bar{x}	SS	t	p
1. Algılanan Duyarlılık	Evet	96	25,95	2.67	3,186	.02*
	Hayır	113	24,73	2.80	3,198	
2. Algılanan Ciddiyet	Evet	96	17,02	2.36	,065	.95
	Hayır	113	17,00	2.26	,065	
4. Algılanan Engeller	Evet	96	57,41	6.66	1,567	.11
	Hayır	113	55,77	8.18	1,594	
6. Öz Yeterlik	Evet	96	35,97	4.11	,257	.79
	Hayır	113	35,80	5.36	,263	
Toplam	Evet	96	180,31	13.75	1,879	.57
	Hayır	113	176,14	17.67	1,917	

*p<.05

Tablo 4.19 incelendiğinde, afet yaşamış olma durumu değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplara bakıldığında, ölçeğin Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller ve Öz Yeterlik boyutları ile toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte Algılanan Duyarlılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için öğretmenlerin afet durumu yaşamış olma değişkeni bakımından ölçeğin bu boyutundan aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmış ve bu farklılığın hayatlarında daha önce afet durumu yaşamış olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4.20. Afet Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Afet Yaşama	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
3. Algılanan Yarar	Evet	96	110,33	10591,50	4912,500	-1,182	.237
	Hayır	113	100,47	11353,50			
5. Eyleme Geçiriciler	Evet	96	112,91	10839,00	4665,000	-1,759	.079
	Hayır	113	98,28	11106,00			

Tablo 4.20 incelendiğinde, afet yaşamış olma durumu değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.1.10. Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına Yönelik Bulgular

Yaşadıkları bir afet durumunda can ya da mal kaybı yaşama değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ile Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Tablo 4.21'de ve Mann-Whitney U Testi sonuçları ise Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Can ya da Mal Kaybı Yaşama	n	\bar{x}	SS	t	p
1. Algılanan Duyarlılık	Evet	20	26,45	2.31	1,956	.03*
	Hayır	189	25,17	2.83	2,308	
2. Algılanan Ciddiyet	Evet	20	17,60	2.64	1,208	.23
	Hayır	189	16,95	2.26	1,064	
4. Algılanan Engeller	Evet	20	58,75	7.42	1,392	.17
	Hayır	189	56,29	7.54	1,410	
6. Öz Yeterlik	Evet	20	36,25	3.97	,365	.67
	Hayır	189	35,84	4.90	,433	
Toplam	Evet	20	183,05	14.12	1463	.12
	Hayır	189	177,52	16.22	1638	

*p<.05

Tablo 4.21 incelendiğinde, afet anında can ya da mal kaybı yaşama değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ'nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller ve Öz Yeterlik boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Algılanan Duyarlılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilerek, bu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için katılımcıların afet durumu yaşamış olma değişkeni bakımından ölçeğin bu boyutundan aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu farklılığın Algılanan Duyarlılık boyutunda hayatlarında daha önce afet durumunda can ya da mal kaybı yaşamış olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4.22. Afette Can ya da Mal Kaybı Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Can ya da Mal Kaybı Yaşadınız mı?	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
3. Algılanan Yarar	Evet	20	108,75	2175,00	1815,000	-,294	.769
	Hayır	189	104,60	19770,00			
5. Eyleme Geçiriciler	Evet	20	114,25	2285,00	1705,000	-,726	.468
	Hayır	189	104,02	19660,00			

Tablo 4.22 incelendiğinde, afet anında can ya da mal kaybı yaşama değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

4.2. Görüşmelere Ait Bulgular

4.2.1. Afet Eğitime Genel Bakış Açısı

Öğretmenlere afet eğitimi hakkındaki genel görüşleri sorulduğunda, katılımcıların tamamının (n=16) afet eğitiminin gerekli olduğu düşüncesinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bir öğretmen (K16) '*Gereklidir, tabii. Çünkü afetler yaşamımızın bir parçası. Ve biz her zaman afetlere karşı hazırlıklı olmalıyız. Afet eğitimi konusunda sadece okullardaki öğrencilerin değil tüm halkımızın eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekir bence.*' şeklinde görüş ifade ederken, katılımcı öğretmenlerden diğer ikisi aynı paralellikte cevaplarla '*Gereklidir çünkü ani bir afet anında çocuklarımızın bilgilendirilmesi açısından önemli görüyorum.*'(K5) ve '*Gereklidir, çünkü deprem, sel ya da başka bir afet her an herkesin başına gelebilir. Mutlaka ki bilinçli olmamız lazım.*'(K4) cevapları ile ilk görüşü desteklemişlerdir.

4.2.2. Okullarda Afet Eğitiminin Başlama Yaşı

'Sizce afet eğitimi ve afet bilinci geliştirme çalışmaları kaçınıcı sınıftan itibaren başlamalı?' sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=8) bu eğitimin ana sınıfından itibaren başlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen (K15) bunun sebebini '*Bazı şeyler çocukta küçük yaşlarda yerleştirilmeli. Oyun şeklinde olabilir. Onlara hissettirilmeden yaptırılabilir.*' ifadesiyle açıklamıştır.

Diğer öğretmenler (n=5) ise afet eğitimi ve afet bilinci geliştirme çalışmalarının anasınıfından da önce çocuklara sezdirilerek verilmeye başlanmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak katılımcı öğretmenlerden biri (K8) '*Türkiye'nin deprem bölgesi olduğunu düşünürsek, ana sınıfından itibaren başlanmalı. Ya da şöyle diyebilirim. Anneden ayrılmaya başladığı andan itibaren az çok belirtmeli diye düşünüyorum.*' şekilde görüşünü ifade ederken diğer iki katılımcı öğretmen bu görüşü destekler nitelikte '*En küçük yaş. Anaokulu hatta kreşten itibaren.*'(K14) ve '*Ana sınıfından. Belki daha önceden, evden, yani aileden.*'(K16) şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Öğretmenlerin üçü ise afet eğitimi ve afet bilinci geliştirme çalışmalarının birinci veya ikinci sınıftan itibaren başlanması gerektiğini, bundan önce çocukların buna hazır olmadıkları ve etkilenebilecekleri düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir. Buna bağlı

olarak bir öğretmen *‘İlkokul 1.sınıftan itibaren başlamalı. Daha önce anlayabileceklerini düşünmüyorum.’*(K9) şeklinde görüşünü ifade ederken; bir diğer öğretmen (K10) *‘Yani birinci sınıfta çok küçük olduklarından ikinci sınıfta olabilir.’* görüşüne sahiptir. (K5) ise bu iki öğretmeni onaylayacak ve kapsayacak şekilde *‘Bir veya ikinci sınıftan itibaren onların seviyesinde anlatılması taraftarıyım. Daha küçükken anlatılanlardan etkilenebilirler çünkü. Korkabilirler.’* şeklinde ifade etmiştir.

4.2.3. Afetlere Karşı Korkunun Etkisi

‘Sizce insanlar afetlerden korkmalı mıdır?’ sorusuna öğretmenlerin yedisi insanların afetlerden korkması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren bir öğretmen (K4) *‘Yani korkmalıdır. Korkmalıdır ki önlem alsın.’* derken onu destekleyecek şekilde yanıt veren bir başka öğretmen de (K16) *‘Korkmalıdır. Korkmalıdırlar ki tedbir alsınlar. Öyle bir toplumuz ki biz, başımıza bir şey gelmeden önlem almıyoruz. Sonra da üzülüyoruz. Önemli olan bir şeyler olmadan önce, yani üzülmeye önce önlem alabilmek.’* ifadelerinde bulunmuştur. Afetlerden korkulmalıdır diyen öğretmenlerden farklı olarak, öğretmenlerin dokuzu ise her ne kadar afetlerin insanlar için korkutucu olduğunu düşünüyor olsalar da, gerekli ve yeterli önlem alındığında afetlerden korkulmaması gerektiğini, alınmayan önlemlerden ve yapılmayan sorumluluklardan korkulması gerektiğini; *‘Korkmak yerine aslında çözüm odaklı yaklaşılmalı yani eeee...onunla nasıl yaşayıp nasıl en az zararlı hayatımı devam ettirebilirim bunun çaresini bulmalı.’*(K1) ve bu görüşü destekleyecek şekilde *‘Afetlerden korkmaktan ziyade afetlerle yaşamayı öğrenmeli. Gerektiğinde korkmalı evet. Ama afet sırasında ne yaptığını biliyorsa da korkmaktan ziyade hazırlıklı olmalı.’*(K2) cevapları ile ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere *‘Siz afetlerden korkar mısınız?’* sorusu sorulduğunda öğretmenlerin dokuzu afetlerden korktuklarını belirtmişlerdir. *‘Afetten korkuyorum çünkü genel anlamda yaşadığım yerin ya da o an neredeysem artık bulunduğum mekânın sağlam olup olmadığından emin olmadığım için afetten korkuyorum. Özellikle depremden.’*(K1) ve benzer şekilde bir cevapla *‘Ben korkuyorum. Önlem almadığımız için korkuyorum. Hani ne yapacağımı bilmiyorum. Çocuğuma ulaşamam, onu koruyabilirler mi, etrafında bilinçli insanlar var mı? O korku yüzünden. Evde güvenlik önlemlerini alıyorum ya da tatbikatını yapıyorum ama dışarda ona müdahale ederler mi, o korku yüzünden korkuyorum.’*(K11) cevaplarıyla korkularının kaynağını yeterli ve gerekli önlemlerin alınmaması şeklinde açıklamışlardır.

Katılımcıların altısı ise afetlerden korkmadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin ikisi, aynı paralellikte cevaplarla *'Korkmuyorum. Belki çok büyük bir afet yaşamadığım için. Yani deprem yaşadım ama korkmuyorum. Korkmuyorum hayır.(K2)'*, *'Ben korkmuyorum. Çünkü İzmir de sürekli sallandığı için. Öyle yıkıcı bir depremle karşılaşmadığım için. Ama Bingöl'de çalışırken oradaki komşularım çok korkuyordu. Çünkü onlar için deprem yıkım demek. Enkaz demek. Bana göre ise İzmir sürekli sallanıyor ve geçiyor diye düşünüyorum. Yani öyle bir yaşanmışlığım olmadığı için korkmuyorum.'*(K8) cevaplarıyla, afetlerden korkmayışlarının nedenini yaşamlarında daha önce yıkıcı bir doğa kaynaklı afetle karşılaşmamış olmaları şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere korkmanın önlem almada tetikleyici bir rolü olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin tamamı (n=16), korku duygusunun önlem almada tetikleyicilik açısından çok büyük etkisi olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu konuda görüş bildiren bir öğretmen (K6) *'Kesinlikle. Korkan kişi daha çok önlem almak isteyecektir.'* derken; başka bir öğretmen (K7) korkunun tetikleme konusunda aynı şekilde düşünse de ilk görüşü bildiren öğretmenin zıt yöndeki görüşüyle *'Tabi ki tetikler. Ama bunu korkuyla değil de en baştan eğitimle yaparsak daha iyi olur. Korkuyorum diye onla ilgili tedbir almak pek doğru değil bence yani.'* ifadelerini içeren cevabıyla önlem almada korkudan çok eğitimin etkisine dikkat çekmiştir. Başka bir öğretmenin (K15) cevabı da bu görüşü destekler niteliktedir. *'Üstlenmeli. Zaten bu korkmaktan ziyade bir bilinç olmalı.'* şeklindedir. Bu konuda öğretmenlerden üçünün görüşleri dikkat çekmektedir. Öğretmenler, korku duygusunun tetikleyici bir rol üstlenmesine rağmen kişilerin korkusu geçince önlem almayı bıraktığı ya da gereken önemi vermeyi azalttığı veya korksa bile önlem almayı ihmal ettiği gerçeğini dile getirmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren bir öğretmen (K4) *'Üstlenir. Çünkü bizim insanımız ancak korktuğu zaman bir şeyler yapıyor. Ama, gerçi sonra da unutuyor o korkusunu.'* derken, bu görüşü destekler nitelikte cevap veren başka bir öğretmen (K14) *'Evet, bence korktuğumuz zamanlar, yaşadığımız zamanlar biraz daha dikkatli oluyoruz. Yapmamız gerekenleri daha çok yapmaya çalışıyoruz. Sonra korku geçince bırakıyoruz.'* ifadesinde bulunmuştur. Bununla birlikte ihmal unsuruna dikkat çeken bir öğretmenin (K3) cevabı şu şekildedir; *'İhmal ediyoruz ihmal. Korkunca ihmalimiz aklımıza geliyor.'*

4.2.4. Afet Eğitiminin Eğitim Programlarında Yer Alması

4.2.4.1. Eğitim programı öğelerinde afet eğitimi

Bu başlık altında öğretmenlerin programın hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğeleri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Araştırmanın ‘Afet eğitimi ile ilgili öğrencilerin farklı derslerde ulaşması gereken kazanımları gerçekçi buluyor musunuz?’ sorusuna öğretmenlerin 10’u gerçekçi olmadığı şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Öğretmenlerden biri (K14) ‘Çok da değil. Havada kaldığını düşünüyorum bazı yerlerde, uygulama olmayınca.’ şeklinde cevabıyla görüş belirtirken, bu cevabı destekler nitelikte ifadede bulunun bir diğer öğretmenin (K16) cevabı ise şöyledir; ‘Yani, şimdi, hedef olarak var ama uygulama anlamında gerçekçi bulmuyorum.’ Bu iki görüşün sebebini de açıklar nitelikte cevap veren başka bir öğretmen (K16) ‘Şöyle, teorik açıdan bakarsak evet gerçekçi. Afet öncesinde, sırasında ya da sonrasında yapılması gerekenleri veya hangi önlemleri alabiliriz gibi konuları anlatıyoruz. Ya da anlatmaya çalışıyoruz. Öğrenciler bunu bilgi olarak alıyorlar, fakat uygulama olarak öğrendiklerini, uygulayabildiklerini, ya da şöyle söyleyeyim hayata geçirebildiklerini düşünmüyorum. Uygulama olarak gerçekçi değil yani.’ şeklindeki cevabıyla teorik bilginin afet eğitiminde gerekli ama yeterli olmadığını ifade etmektedir.

Bu görüşlerden farklı olarak, öğretmenlerin üçü ise afet eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekçi bulmakla birlikte kapsamının genişletilebilir olabileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden biri görüşünü (K10) ‘Yani, eee...gerçekçidir. Ama kapsamı genişletilebilir.’ şeklinde ifade ederken başka bir öğretmen (K1) bu cevabı genişleterek ‘Aslında kazanımları evet güzel buluyorum. Çok da zayıf değil. Ama üstüne belki bu alanla gerçekten uzman insanların da fikirleri alınarak belki biraz daha bir şeyler katılabilir. Yoksa çok zayıf bulmuyorum, davranışlar da, konular da gayet güzel. Çünkü ben 4. Sınıfta sosyal bilgiler dersinde bu yıl afetler konusuna bayağı bir süre ayırdık ve güzel bir şekilde de işledik.’ ifadesinde bulunmuştur.

Diğer üç öğretmenin görüşleri ise kazanımları uygulanmadığı için gerçekçi bulmayan öğretmenler ile gerçekçi bulan ancak kapsamının genişletilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin sentezi şeklindedir. Örneğin bir öğretmen (K5) ‘Şimdi şöyle, kazanımlar gerçekçi evet ama tam olarak uygulayamıyoruz. Kazanımların etkinliklerle

desteklenerek götürülmesi taraftarıyım.’ derken başka bir öğretmenin (K4) cevabı da bu paralelliktedir. *‘Bence gerçekçidir. Tabii uygulanırsa’.*

Afet eğitimiyle ilgili derslerdeki kazanımları gerçekçi bulmayan öğretmenlere ‘Sizce ne tür kazanımlara ihtiyaç vardır?’ sorusu yöneltildiğinde, öğrencilerin deneyimleyebileceği, hayata geçirebileceği, işlevsel, uygulanabilir ve sürdürülebilir nitelikte kazanımlara ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren bir öğretmenin (K2) *‘Eeee.....Biz sürekli anlatıyoruz. Herkes bilgiyi biliyor. Ya da bilgiye bir şekilde ulaşıyor. Ama uygulama aşamasında çuvallıyor. Yani uygulama yok. Daha çok bunu hayatın içerisine yerleştirmeliyiz sanki. Kendim de dahil.’* şeklindeki cevabıyla aynı yönde cevap veren bir diğer öğretmen (K14) *‘Daha sürdürülebilir, daha devamlılığı olan kazanımlar olmalı. Ve daha sık. İlla bir deprem yaşadığımızda, ya da bir sel yaşadığımızda değil de hani sürekli hatırlatılacak, gündemde tutulacak şekilde olabilir. Korktuğumuzda tedbir alıyoruz, geçince unutuyoruz. Yılda bir kere yapıyoruz depremle ilgili bilgilendirmeleri.’* ifadelerinde bulunmuştur.

Araştırmanın ‘ Bu kazanımları gerçekleştirmek için verilen içerik yeterli midir?’ sorusuna öğretmenlerin tamamına yakını (n=14) afetle ilgili derslerdeki kazanımları gerçekleştirmek için verilen içeriğin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Programdaki içeriğin kapsam açısından eksiklikleri olduğunu, uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını vurgulamışlardır. Özellikle kapsam konusunda eleştiride bulunan bir öğretmen (K16) *‘Değil. Çünkü, doğal afet deyince herkesin aklına ilk önce deprem geliyor. Bu doğru değil diyemem tabii ki. Çünkü benim aklıma da deprem geliyor. Ama şu bir gerçek ki depremden başka birçok doğal afet var. Çevremizde yaşanmıyor olması, onların olmadığını göstermez. Sel gibi, çığ gibi...mesela. Ders kitaplarında da ağırlık deprem konusuna ayrılmış durumda. Diğer afetlere çok kısa değinilmiş. Deprem daha fazla yaşandığından olabilir belki, bilemiyorum.’* derken, bu görüşü destekler nitelikteki cevabıyla başka bir öğretmen (K5) düşüncesini *‘Yeterli gelmiyor, mutlaka bizlerin çocuklara ilave bir şeyler anlatması gerekiyor diye düşünüyorum. Uygulama anlamında eksiklerimiz var diye düşünüyorum.’* cümleleri ile dile getirmiştir.

Diğer öğretmenler ise kazanımları gerçekleştirmek için verilen içeriğin yeterli olduğunu düşünmekle birlikte uygulamaların daha çok olması konusunda diğer öğretmenlerle hemfikirdirler. Bu yönde görüş dile getiren bir öğretmen (K14) *‘Yeterli. Sadece daha fazla uygulama yapmamız lazım.’* derken, başka bir öğretmen (K13) bu görüşü

daha da geliştirerek ‘İçerik yeterli. Ama yaparak, yaşayarak, farklı kaynaklardan öğrenmeleri de işe yarayabilir.’ şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlere ‘Afet eğitimi ile ilgili kazanımlara ulaşılması bakımından, hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz?’ sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların dokuzu genellikle anlatım ve soru cevap yöntemlerini, yedisi uygulama ve gösterip yaptırma tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu cevaplara yönelik örneklere baktığımızda bir öğretmenin (K2) cevabı ‘Yılın belli dönemlerinde afet tatbikatları oluyor. Bu tatbikatlar öncesinde zaten anlatılıyor. Ya da ülkenin gündeminde deprem olduğunda mutlaka sınıfta konuşuluyor üzerine. Derslerde soru cevap şeklinde ya da internetten videolar veya görseller göstererek de konuyu anlatıyoruz.’ şeklindeyken bunu biraz daha geniş bir ifadeyle dile getiren başka bir öğretmenin (K11) cevabı ise ‘Şimdi eski yöntemleri, öğretmen merkezli anlatım yöntemlerini tabi ki kullanıyoruz. Mutlaka videolar izletiyoruz seviyelerine uygun olacak şekilde. Eğitim videoları izletiyoruz. Tatbikat yaptırıyoruz. Uygulama yaptırıyoruz. Afet çantası hazırlatıyoruz. Sınıfta örnek bir çanta biz hazırlıyoruz. Evlere ödev veriyoruz. Getirin diyoruz. Sınıfın yarısı bile getirmiş olsa kar sayıyorum ben. Yani aile çanta göndermiyor, ya da malzeme göndermiyor. En azından bilinç oluşturmaya çalışıyoruz.’ şeklinde olmuştur.

‘Bu kazanımlara ulaşılması bakımından, hangi araç gereç ve materyallerden yararlanıyorsunuz?’ sorusuna, öğretmenlerden sekizi en sık kullandıkları araç gerecin sınıflarındaki etkileşimli tahta olduğunu ifade etmişlerdir. Çeşitli görseller göstermek ve videolar izletmek için internetten sıkça faydalandıklarını belirtmişlerdir. Örnek bir öğretmen (K7) görüşü şu şekildedir; ‘Bu kazanımlara ulaşmak için daha çok bilgisayar ortamında çalışmalar yapıyoruz çocuklarla. Hem görsel, hem işitsel olduğu için akıllı tahtalardan yararlanıyoruz. Teorik bilgiden sonra daha yararlı oluyor izledikleri, gördükleri.’

Altı öğretmen ise afet eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekleştirmek için ders kitaplarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Birbirlerini destekler nitelikteki iki öğretmen görüşü ‘Valla, çok araç gereç materyal kullanıyoruz diyemem. Sadece ne kullanıyorum ben? Eee...etkinlik olarak çektiğim materyalleri kullanıyorum. Ders kitaplarını, akıllı tahtayı... o kadar.’(K5) ve ‘Aslında hiçbir araç gereç kullanmıyoruz. Sadece tatbikatları uygulamaya çalışıyoruz. Ders kitaplarından, akıllı tahtadan anlatıyoruz, gösteriyoruz.’(K10) şeklindedir.

‘Bu kazanımlara ulaşılması bakımından, ne gibi ölçme değerlendirme etkinliklerinden yararlanıyorsunuz?’ sorusuna öğretmenlerin 10’u uygulamalar sonucunda yaptıkları gözlemlerle öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmenin (K13) ‘*Sadece tatbikat olduğunda tatbikattaki gözlemlerimizle değerlendiriyoruz.*’ şeklindeki cevabına tatbikatlardaki gözlem sonucunu da ilave ederek cevap veren bir diğer öğretmenin (K14) görüşü ise ‘*Tatbikatlar bir nevi buna ölçek olabilir ama tatbikatlar da eksik kalındığını, panik yapıldığını gösteriyor zaten.*’ şeklindedir.

Öğretmenlerin altısı ise öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadığını anlamak için gözlemin yanı sıra derslerde soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine gözlemlerinin sonucuna da değinen bir öğretmenin (K16) cevabı, ‘*Sınıfta soru cevap şeklinde değerlendirmeler yapıyoruz. Bir de tatbikatlarda öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarına bakıyoruz. Maalesef uygulayamadıklarını görüyoruz.*’ şeklindedir.

Öğretmenlerden diğer dördü ise sınavlardan da yaralanarak öğrencilerin afetlerle ilgili kazanımlara ulaşip ulaşamadıklarını değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Bir öğretmenin (K10) ‘*Sadece sınavlarda, değerlendirmelerde görüyoruz kazanıp kazanmadığını*’ cevabına ek bir cevap veren başka bir öğretmen (K2) ise ‘*Konu sonrasında soru cevap şeklinde değerlendirmeler yapıyoruz. Bu yıl dördüncü sınıf oldukları için sınavları da var zaten. Sınavlarda sorulara verdikleri yanıtlar gösteriyor ne kadar öğrenip öğrenmediklerini. Bir de tatbikatlar var tabi... oradaki davranışları da gözleme şansımız oluyor. Ve maalesef tatbikattaki davranışları görünce çok da yol kat edemediğimizi görüyorum ben şahsen.*’ ifadesinde bulunmuştur. Yine bu paralellikte cevap veren bir diğer öğretmen (K11) ise sınavlardan dördüncü sınıf düzeyinde yararlandıklarını belirtmiştir. ‘*Bu değerlendirmeyi dördüncü sınıf düzeyinde sınav olarak yapıyoruz. Üçüncü sınıf düzeyinde ise sırf çocuğun öğrenip öğrenmediğini anlamak için soru cevap şeklinde. Ama yeterince tüm kazanımlarını ölçemiyoruz.*’

4.2.4.2. Eğitim programlarında afet eğitimi kazanımlarına ayrılan süre

Araştırmanın ‘bir eğitim öğretim yılında yani yaklaşık 180 ders gününde tahminen kaç kere ve kaç ders saati afet eğitimi kazanımları için etkinlik yapıyorsunuz?’ sorusuna, öğretmenlerin çoğunluğu net olarak hatırlayamadıklarını, en ‘az iki en fazla altı ders saati’ olacak şekilde yanıtlamışlardır. Bir öğretmen (K4) ‘*İki diye hatırlıyorum.*’ derken, başka bir

öğretmen (K4) *‘Benim hatırladığım çok değil yani dört ya da beş ders desek ancak.’* ifadesinde bulunmuştur. Bu ifadelere ek olarak kazanımlara ayrılan süreye yorum getirerek cevap veren öğretmenin (K9) ifadesi *‘Yani, iki ya da üçtür. Fazla değil. Eee çok da önemli konularımız var ya başka.’* şeklindedir. Bu görüşlerin yanı sıra, soruya verdikleri cevaba programdaki süreye bağlı kalmaksızın afet eğitimi etkinliklerine yer verdiklerini ilave eden öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Bu bağlamda bir öğretmen (K2) *‘Şimdi tam olarak hatırlayamıyorum ama üç veya dört ders saati diye hatırlıyorum. Ama bu yıl yakın zamanlarda depremler yaşadığımız için ders saatine bakmaksızın özellikle deprem konusuna değindik farklı derslerde.’* şeklinde görüş belirtirken, benzer görüşle bir başka öğretmen (K11) *‘Yani net olarak hatırlamıyorum ama çok kısıtlıydı. Yani hatta biz şunu yaptık. Bazı dersleri alarak bu ders daha önemli deyip ekstradan videolarını izletip, okul harici sınıfta tatbikat yaptırıyorum ben. Deprem oluyor çocuklar derim. Onlar da buna alışkın oldukları için, o an ne yapıyorsak bırakıp tatbikata geçiyorlar.’* şeklinde cevap vermiştir.

Programdaki afet eğitimi ile ilgili kazanımlar için ayrılan süreyi yeterli bulup bulmadıkları sorusuna, öğretmenlerin tamamı sürenin yeterli olmadığı ve kazanımların eğitim sürecine yayılması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bir öğretmenin (K1) *‘Aslında bir kere değil de yılın farklı zamanlarında ara ara yapılması çok daha iyi olur. Çünkü yıl boyunca bir defa yapılıyor sonra bir daha üzerine düşülmüyor. Onun yerine ara ara hatırlatılrsa daha iyi. Çünkü bu tür şeyler çok önemli ve hayatımızda var olan şeyler olduğu için ara ara yapılması bence daha mantıklı ve faydalı olur.’* cevabı ile paralel cevabı olan bir diğer öğretmen (K2) *‘Değil tabi ki. Sürece yayılmalı. Öyle bir kere anlatıp geçilmemeli. Sonuçta depremin ne zaman geleceği belli değil. Sık sık çocuklara hatırlatılmalı ki afet sırasında ne yapacağını ya da yapmayacağını unutmasın.’* ifadelerinde bulunmuştur. Diğer öğretmenlerin de cevapları aynı yöndedir.

4.2.4.3. Afet eğitimi ile ilgili okullarda yapılan tatbikatlar ve diğer etkinlikler

‘Okullarında afetlere yönelik tatbikat yapılıp yapılmadığına yönelik’ soruya öğretmenlerin tamamı tatbikatların yapıldığını bildirmişlerdir. ‘Tatbikatlar hangi sıklıkta yapılıyor?’ sorusuna yine öğretmenlerin tamamı okullarında yapılan tatbikat sayısının en az bir an fazla iki olduğu şeklinde yanıtlamışlardır. ‘Öğrencilerinizin afet bilinci kazanmalarına yönelik olarak okulda yapılan başka etkinlikler var mı?’ sorusuna ise öğretmenlerin tamamı, okullarında tatbikatlardan başka bir etkinlik yapılmadığını belirtmişlerdir.

‘Sizce yapılan bu tatbikatlar, öğrencilere verilen eğitimler, afet öncesi alınan diğer önlemler bizlere kendimizi güvende hissettirebilir mi?’ sorusuna öğretmenlerin 11 tanesi özellikle okullarında yapılan tatbikatların kendilerine güven vermediğini ifade etmişlerdir. Bunun nedenlerini de tatbikatların gereken ciddiyetle ve özenle yapılmaması, bir eğitim öğretim sürecinde yapılan tatbikat sayısının az olması ve okul binalarının dayanıklı olduğu konusunda şüphelerinin olması şeklinde açıklamışlardır. Bu çerçevede cevap veren bir öğretmen (K3) ‘Hayır hissettirmiyor, çünkü hem sayı olarak az tatbikat yapıyoruz hem de tam anlamıyla tatbikatı yapamıyoruz bence.’ ifadelerinde bulunurken, başka bir öğretmen (K6) benzer şekilde ancak ciddiyete de dikkat çekerek ‘Hayır, kesinlikle güvende hissettirmiyor. Bunların gerçekçi anlamda yapılması ve tatbikat yapılırken bunların ciddiyetle yapıldığını hissettiğiniz zaman kendinizi güvende hissedersiniz. Ancak yapılan tatbikatlar da bence yetersizdir.’ şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşe paralel olarak ciddiyete vurgu yapan bir diğer öğretmen (K16), tatbikat anında öğretmenlerin de ciddi davranmadıkları gibi önemli bir noktaya işaret ettiği görüşünü ‘Normalde tabii hissettirmesi lazım. Ama kendi okulumdaki tatbikatlar bence bu güveni vermiyor. Ne öğrencilerin ne de bazı öğretmenlerin bu işi ciddiyetle, gereken önemi vererek yaptığını düşünmüyorum. Göstermelik yapılıyor. Yaptık mı yaptık, yani.’ cümleleri ile açıklamıştır. Yapılan tatbikatların kendimizi güvende hissetmemizi sağlamadığını çok daha başka bir nedene dayandıran başka bir öğretmen (K1) görüşünü, ‘Açıkçası sağlamıyor, dediğim gibi ben binaya güvenmedikten sonra istediği kadar doğal afet tatbikatı yapılsın. Ülkemizde de maalesef ben binalara güvenmiyorum.’ şeklinde dile getirmiştir.

Bu görüşlerden farklı olarak öğretmenlerin üçü ise okullarında yapılan tatbikatların kendilerini az da olsa güvende hissettirdiğini, diğer iki öğretmen ise okullarında yapılan tatbikatların kendilerini güvende hissetmelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

‘Yapılan tatbikatlar olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabilir mi?’ sorusuna öğretmenlerin altısı okullarında hâlihazırda yapılan tatbikatların olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltamayacağı düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Uyguladıkları tatbikatların yeterli sayıda olmayışını, gereken önemin ve duyarlılığın gösterilmeyişini bu şekilde düşünmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen (K8), ‘Sanmıyorum. En fazla ne yapabileceklerini biliyorlar. O kadar. Onu da gerçek bir depremde uygulayabilirlerse.’ derken, tatbikatların görev yaptığı okulda doğru yapılmadığını düşünen başka bir öğretmen (K13), ‘Kendi okulumdaki tatbikatlar mı?’

Azaltmaz. Yeterli olduğunu düşünmüyorum çünkü. Tam anlamıyla yapamıyoruz bence.' ifadeleriyle soruyu cevaplamıştır.

Farklı görüşteki beş öğretmen ise okullarındaki tatbikatların uygulama nitelikleri iyileştirilirse olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Örnek bir öğretmen (K15) görüşü, *'Şu an için yaptıklarımız azaltmaz. Daha fazla olursa, daha metodik şekilde, daha düzenli olursa azaltacağını düşünüyorum.'* şeklindedir. Diğer beş katılımcı öğretmen ise okullarında uygulanmakta olan tatbikatların olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabileceği yönde görüş bildirmişlerdir.

4.2.5. Velilerin Afet Eğitimine Verdikleri Destek

'Afet eğitiminde veli desteğine' yönelik katılımcıların görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin tamamı afet eğitiminde veli desteğinin çok önemli olduğunu ve eğitim paydaşlarından biri olan veli ögesinin de bilinçli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen (K10) cevabını, *'Yani, onların bilinçli olması çocukların hayatlarını daha çok etkiler. Evdeyken afetle karşılaşırlarsa en azından ne yapacaklarını az çok bilirler. Ya da belki önlem alırlar.'* şeklinde vermişken, benzer bir şekilde cevap veren başka bir öğretmenin (K13) görüşü *'Velinin desteği...eeee.. Velilerimiz de bilinçli olursa, çocukları ona göre bilinçlendirecekler. Toplum olarak bilinçli olmamız önemli. Bu yüzden veli desteği şart.'* şeklindedir. Bir öğretmen (K1) ise bu cevapları da kapsayacak nitelikte ifade bulunmuştur; *'Afet eğitimi bence velilerle çocuklara beraber verilmeli. Çünkü çocuklar evde deprem çantası hazırlığını, veli bilinçli değilse ne kadar isteseler de yaptırılmayabilirler. Ya da yaşam üçgeni olayını biz ne kadar doğru olduğunu savunsak da aile bu konuda bilinçsizse çocuk bunu anlatmakta çok başarılı olmayabilir ya da uygulatmakta çok başarılı olmayabilir. O yüzden bence ebeveynlerin de doğal afet eğitiminin içine alınmaları gerekir.'*

'Sizce velileri de bu eğitimin bir parçası haline getirmek için neler yapılabilir?' sorusuna öğretmenlerin çoğunluğu (n=10) okullarda, konu uzmanı kişilerin ya da bu konuda eğitim almış sınıf öğretmenlerin velilere yönelik bilgilendirici eğitimler verebileceği önerisinde bulunmuşlardır. Öğretmenler, verilecek olan bu eğitimlerin afet eğitimi konusunda velilerin bilinçlenmesini sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen (K7), *'Okullarda onlara seminer düzenleyebiliriz. Okulda bu konuyla ilgili yetkin insanlar seminerleri verebilir.'* demişken, başka bir öğretmen (K11) benzer özellikteki cevabında yüz yüze eğitimin önemine de değinmiştir. *'Yani, veli seminerleri yapılabilir.'*

Televizyonlarda izliyorlar belki ama bire bir, karşı karşıya geldikleri zaman daha etkili olur gibi geliyor bana.’ Başka bir öğretmenin (K15) cevabı da öğretmen eğitimine vurgu yapar niteliktedir. *‘Okul bazında yine ya eğitim almış sınıf öğretmenleri tarafından ya da bu tür afet eğitim merkezlerinden gelen bilinçli eğiticiler tarafından seminerler verilmesi gerektiğini düşünüyorum.’*

Veli desteği ile ilgili bu soruda öğretmenlerin üçü diğerlerinden farklı olarak velileri de afet eğitiminin bir parçası haline getirmek için televizyondan (kamu spotları aracılığıyla), sosyal medyadan ya da bildiri kâğıtlarından da yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede cevap veren bir öğretmenin (K6) görüşü *‘Kesinlikle çok önemli. Konuşmamın başında dediğim gibi çocuğun afet eğitimi ailede başlaması gerekiyor. Tabi ki ailenin de bilinçlenmesi gerekiyor. Bu hem biraz sosyal medyayla veya televizyonlarla, kamu spotları yararlı olacaktır. Bunlarla ilgili filmler yararlı olacaktır. Veya okullara çağırılıp aileye afet eğitimi ile ilgili eğitimler verilebilir.’* şeklindedir. Benzer bir cevap veren öğretmen (K16) görüşünü, *‘Öncelikle onlara da eğitimler verilebilir. Tv aracılığıyla, kamu spotlarıyla belki. Ya da okullarda onlara da eğitimler verilebilse keşke. Seminer gibi, bilgilendirme amaçlı.’* ifadeleriyle dile getirmiştir.

‘Sizce velileriniz afet ve acil durumlar ile ilgili önlem almayı gerekli görüyorlar mı?’ sorusuna katılımcıların yedisi afet ve acil durumlara karşı velilerin tedbir almayı önemsediklerini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bu soruya yönelik bir öğretmenin (K11) *‘Görmüyor, şöyle düşünüyorlar, Allah ne yazdıysa o olur diyerek önlemi gerekli görmüyorlar.’* şeklindeki görüşüne çok benzer olarak başka bir öğretmen (K16), *‘Hiç sanmıyorum. Her şeyi kadere bağlıyorlar. Ya da bize bir şey olmaz diye düşünüyorlar. Ya da buralarda olmaz diye.’* ifadelerinde bulunmuştur. Bir diğer öğretmen (K7) ise görüşüyle bu iki görüşü desteklerken velilerde bu konuda bilinç oluşturulabileceğine de değinmiştir. *‘Ben, şu an benim çalıştığım bölgede çok gerekli gördüklerini düşünmüyorum. Ama bir bilinç uyandırılabilir.’*

Bu görüşlerden farklı olarak öğretmenlerin dördü de velilerin afet ve acil durumlar karşısında önlem almayı gerekli görüp görmediklerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.6. Öğretmenlerin Afet Eğitimi İle İlgili Aldıkları Eğitim

‘Üniversitede afet eğitimi üzerine bir ders alıp almadıklarına ’ yönelik olarak, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=14) böyle bir ders ya da eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Diğer iki öğretmen ise afet eğitimi üzerine bir ders alıp almadıklarını hatırlayamadıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlere ‘Üniversitelerde öğretmen adaylarına bu konu ile ilgili eğitim verilmeli mi?’ sorusu yöneltildiğinde katılımcıların tamamı afet eğitimiyle ilgili bir dersin verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bilmediğim bir şeyi nasıl öğreteyim anlayışı ile cevap veren bir öğretmen (K2) ‘*Bence verilmeli. Bu yıl çeşitli afetler yaşadık. Çığ düştü. Deprem zaten şu aralar sık sık yaşadığımız bir afet. Sel de bazı bölgelerde oluyor. Biz öğretmen olarak nerede görev yapacağımızı bilmediğimiz için her türlü afete karşı üniversitelerde de eğitilmeliyiz. Bir de, biz bilmeliyiz ki bunu öğretebilmeliyiz. Nasıl olmasına sıra gelirse ne diyebilirim....uygulaması çok olan bir ders olmalı.*’ diyerek verilecek eğitimin içeriğine de dikkat çekmiştir. Başka bir öğretmenin (K11) özellikle afet sonrası öğretmenlerin aldıkları eğitimle halka faydalı olabileceklerini vurgulamaktadır; ‘*Kesinlikle verilmeli. Her alanda, kurtarma alanında bile, çünkü biz toplumun eğitimli kesimleriyiz. En azından kurtarmada yapılacak hataları engellemiş oluruz.*’ Bu cevapları içine alarak genişleten ve farklı bölgelerde yaşanma olasılığı daha yüksek olan afet türleri ile ilgili eğitime dikkat çeken bir diğer öğretmen (K16) cevabını, ‘*Kesinlikle verilmeli. Sonuçta öğretmen olarak her yerde görev yapabilirsiniz. Mesela Karadeniz Bölgesi’nde görev yapıyorsunuz. Sel oluyor, ne yapacağınızı bilmiyorsunuz. Veya Doğu Anadolu Bölgesi’nde görev yapıyorsunuz, çığ düşüyor, ne yapacağınızı bilmiyorsunuz. Bunun gibi. Bir de öğretmen olarak siz bir doğal afet karşısında ne yapacağınızı bilmelisiniz ki bunu öğrencilere öğretebilesiniz. Gittiğiniz bölgede belki de en eğitimli siz olacaksınız çünkü. Bu yüzden bu eğitim mutlaka verilmeli. Nasıl verilmeli? Hem teorik olarak yeterli verilmeli, hem de bol uygulamalı olmalı. Uygulama çok önemli bence. Mutlaka deneyimlemeli.*’ cümleleri ile açıklamıştır.

Katılımcılara ‘Afet eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?’ sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin yedisi katıldığını ve eğitimin iki gün sürdüğünü belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise (n=9) afet eğitimi ile ilgili bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Afet eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmış olan yedi öğretmene ‘Aldığınız eğitimin içeriği nasıldı?’ sorusu yöneltildiğinde, öğretmenler eğitimin içeriğinin bildiklerinden daha farklı olmadığını, slaytlar üzerinden hızlıca anlatıldığını ve uygulamanın olmadığını belirtmişlerdir. Bu soruyu cevaplayan bir öğretmen (K9), ‘*Yani bildiğimiz şeylerdi. Daha çok anlatım vardı. Slaytlar vardı. Zaten bildiğimiz şeylerdi. Ekstra bizi etkileyici, ya da bilgilendirici değildi. Sırf yapılmış olsun diye yapılan bir eğitimdi.*’ diye cevap vermiş, bir başka öğretmen (K6) benzer şekilde ‘*Valla, açıkçası, bir şey anlamadım ben içeriğinden. Sadece slaytlar üzerinde konuşuldu, geçildi. Ya bunun en azından bir hafta olması ve tatbikat yapılması gerekiyor. Ve sonunda başarılı olup olmadığı konusunda tartışılıp başaramayanların tekrar bu seminere alınması gerekiyor.*’ ifadesiyle soruyu cevaplamıştır. Aldığı eğitimi yeterli görmeyen başka bir öğretmen cevabında eğiticiyi de eklemiştir: ‘*Tamamen slaytlar üzerinden anlatımdı. Anlatan da çok istekli değildi. Hep bildiğimiz şeyler anlatıldı. Uygulama yoktu.*’

Afet eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olan dokuz öğretmene ise ‘Nasıl bir içeriğe sahip hizmet içi eğitim almak isterdiniz?’ sorusuna öğretmenler konu uzmanı kişiler tarafından verilen, daha ayrıntılı, daha işlevsel, uygulamaların çok olduğu, içinde kendilerinin de olduğu, sıkıcı olmayan eğitimler almak istediklerini belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak bir öğretmen (K4), ‘*Uygulamalı, tatbikatı çok olan, içinde bizimde olacağımız bir eğitim olabilir.*’ derken, yine uygulamayı vurgulayan diğer bir öğretmen (K8) ‘*Yani daha işlevsel. Genelde aldığımız eğitimlerde bilgi olarak zaten biliyoruz. Özellikle bu konuyla ilgili bir seminer alacaksak daha çok uygulamanın olduğu bir eğitim olmasını isterdim.*’ ifadeleriyle cevap vermiştir. Aynı paralellikte cevap veren bir diğer öğretmenin (K7) ifadesi çok açıktı; ‘*Şuna katılmak istemiyorum. Bizi toplayıp bir odaya tıkıp slaytlar izletip, sonra da bitti. Zaten ben bu semineri de dün akşam öğrendim. Kusura bakmayın, çok kısa geçeceğim. Gibi olan eğitimlerden istemiyoruz. Faydalı eğitimler istiyoruz. Bize verilecek eğitimi alanında uzman olan kişiler vermeli. Hani bir gün öncesinden öğretmene söyleyip, hadi arkadaşım sen git şunları anlat denmemeli. Gerçekten alanında yetkin kişiler vermeli eğitimi.*’

4.2.7. Afetlerin Günlük Yaşamlarındaki Yerine Yönelik Düşünceler

‘Afetlerin günlük sohbetlerde konu olup olmadığına’ yönelik soru öğretmenlere yöneltildiğinde, tamamı afetlerin özellikle yaşadıkları dönemde çok sık sohbet konusu olduğunu, yalnız afet yaşandıktan ve üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra ise sohbet

konusu olmaktan çıktığını, dahası unutulduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmenin (K5), *‘Mutlaka oluyor. Ama şöyle yakınlarda bir deprem olunca çok sık konuşuyoruz. Ama birkaç gün sonra ya da bir süre sonra unutuyoruz. Hayat devam ediyor yani.’* görüşüyle, başka bir öğretmenin (K10) *‘Yani, tabii mutlaka konuşuyoruz. Ama geçince unutuyoruz. Önlem almayı bırakıyoruz ta ki bir dahaki afete kadar.’* şeklindeki görüşü benzerlik göstermektedir. Diğer öğretmenler de buna benzer cevaplar vermişlerdir: *‘Kesinlikle. Her sallantıda. Ama sonra nedense unutuyoruz millet olarak.’*(K11).

Öğretmenlere *‘Önümüzdeki birkaç yıl içinde yaşadığımız bölgede bir afet durumu oluşacağını düşünüyor musunuz?’* sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin tamamına yakını (n=15) yaşadıkları bölgede kısa bir süre içinde afet durumu oluşacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen (K1), *‘Her an olabilir. Önümüzdeki birkaç yıla kalmadan.’* cevabıyla düşüncesine aciliyet katmışken, bir başka öğretmen (K11) yaşanması muhtemel afetin türüne de değinmiştir; *‘Deprem olabilir. Zaten afet deyince aklımıza ilk gelen deprem oluyor nedense hep. Yakın zamanda Manisa depremi olduğundan dolayı deprem olabileceğini düşünüyorum.’*

Diğer 15 öğretmenden farklı olarak katılımcılardan sadece biri, önümüzdeki birkaç yıl içinde yaşadıkları bölgede bir afet durumu oluşacağını düşünmediğini ifade etmiştir.

‘Evinizde afet ve acil durum çantanız ve buna yönelik ailenizle yaptığınız bir planınız var mı?’ sorusuna öğretmenlerin altısı afet ve acil durumlara karşı bir plan yaptıklarını belirtmişlerdir. Soruya bir öğretmen (K12) *‘Afet çantam yok ama ailemle yaptığım bir planım var. Oğlumla konuştuk, olur da bir afete yakalanırsak nerede buluşacağız, neler yapacağız belirledik.’* diye cevap vermişken, plan yaptıkları halde afet ve acil durum çantası hazırlamayan başka katılımcı öğretmenler de vardır. Bu durumun tam tersi şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin dördü ise evlerinde afet ve acil durum çantaları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geriye kalan sekizi ise evlerinde afet ve acil durum çantaları ve buna yönelik olarak aileleriyle yaptıkları bir planları olmadıklarını belirtmişlerdir.

‘Düşme riski olan eşyalarınızı sabitlediniz mi?’ sorusuna öğretmenlerin yedisi evdeki eşyalarını sabitlediklerini belirtirken, üçü de evdeki çoğu eşyayı sabitlediklerini, bir kısım eşyanın ise sabitlenmediğini belirtmişlerdir. Bir önceki soruda afet ve acil durum çantası ile planı olmadığını belirten bir öğretmen (K7) soruyu, *‘Çantam yok, planım da yok*

ama evimde sabit olmayan hiçbir eşyam yok. Dolap olsun, kitaplık olsun hepsini sabitledim.' ifadesiyle cevaplamıştır. Öğretmenlerin altısı ise evlerinde düşme riski olan eşyaları sabitlemediklerini belirtmişlerdir.

4.2.8. Öğretmenlerin Afetlere Müdahale Konusunda Öz-Yeterlik Algıları

Araştırmaya katılan öğretmenlere 'Afet öncesi alınacak önlemleri eyleme geçirme ve olası bir afet durumunda ilk yardımda bulunma, uygun şekilde tahliye gerçekleştirme, gerekirse psikolojik destekte bulunma konularında kendilerini yeterli görüp görmedikleri' sorulmuştur. Öğretmenlerin 11'i kendilerini, afet öncesi alınacak önlemleri eyleme geçirme ve olası bir afet durumunda ilk yardımda bulunma, uygun şekilde tahliye gerçekleştirme, gerekirse psikolojik destekte bulunma konularında yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu yeterliliği kazanmak için eğitim almaya ihtiyaçları olduklarını da söylemektedirler. Bu konuda bir öğretmen (K6) görüşünü, '*Şu an yeterli görmüyorum. Bunla ilgili bir seminer alırsam veya bir çalışma yaparsam neden olmasın.*' şeklinde ifade etmişken, başka bir öğretmenin (K15) görüşü de çok benzerlik göstermektedir; '*Yeterli görüyorum dersem gerçekçi konuşmamış olurum. Onun için mutlaka, birkaç konu başlığı söylediniz bana, hepsiyle ayrı ayrı, detaylı şekilde eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum. Özellikle de biz öğretmenlerin.*'

Kendini yeterli görmeyen diğer öğretmenlerin de benzer görüşler öne sürdükleri bu araştırma sorusuna, araştırmaya katılan öğretmenlerin üçü bu görüşlerden farklı olarak olası bir afet durumunda ilk yardımda bulunma konusunda kendilerini kısmen ya da tamamen yeterli gördüklerini, öğretmenlerin beşi olası bir afet durumunda uygun şekilde tahliye gerçekleştirme konusunda yardımcı olabileceklerini belirtmişlerdir. Tahliye anında panik yapmamanın önemine değinen bir öğretmen (K2), '*Bunun eğitimini almadım ama soğukkanlı olduğumu düşünüyorum. Bu yüzden tahliye sırasında yardımcı olabileceğimi düşünüyorum ama ne kadar doğru hareket edeceğim ya da ne kadar doğru yapabilirim konusunda bir eğitim almadım. Ama o anda paniklemeden insanlara yardımcı olabileceğimi düşünüyorum.*' cümleleri ile cevap verdiği soruda, başka bir öğretmen (K9) ise '*Psikolojik destek konusunda yeterli görmüyorum. Ama tahliye konusunda yeterli olurum herhalde diye düşünüyorum. İlk yardımda da kısmen yardımcı olabilirim.*' şeklinde cevap vermiştir. Diğerlerinden farklı olarak öğretmenlerin üçü olası bir afet durumunda gerekirse psikolojik destekte bulunma konusunda yardımcı olabileceklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara ‘Tüm yetki ve sorumluluğu size verilen, bütçesi olan bir okul düşünün. Nasıl bir afet eğitim programı geliştirdiniz?’ sorusu sorulduğunda, öğretmenler öncelikle okul binalarını kontrolden geçirme, gerekirse sağlamlaştırma, okul eşyalarını sabitleme, uzman kişiler tarafından öğretmenlere, öğrencilere ve de velilere eğitimler verme, uygulamalı eğitimlerin ve tatbikatların çoğaltılması, simülasyon odalarının oluşturulması ve faaliyete geçirilmesi gibi uygulamalar yapabileceklerini belirtmişlerdir. Konuya yönelik bir öğretmen (K1), ‘*Bu alanda kendini yetiştirmiş, konu alanı uzmanı kişilerden yardım istedim. Onların belirlediği yolu izledim. Öğretmenlerime, öğrencilerime ve velilerime belirli aralıklarla seminerler vermelerini istedim. Bütçem bana ait olduğuna göre okul binasını sağlamlaştırmak için her şeyi yapardım.*’ şeklinde cevap verirken, diğer öğretmenlerden de benzer ve birbirini destekleyen cevaplar gelmiştir: ‘*Yani, en başta sabitlemeleri yapardım. Çocukların can güvenliği açısından... Ve binayı sağlamlaştırmak istedim. Çocuklarla daha fazla tatbikat yapmak istedim. Eğitim açısından doğal afetler konusunda uzman kişileri çağırıp hem öğrencilere hem velilere bilgilendirici eğitimler verdirirdim (K10), ‘Öncelikle, okul imkanlarına bakardım. Mesela, okulun deprem gibi bir afete dayanıklı olup olmadığını kontrol ettirirdim. Okulda bir sığınak yoksa sığınak yaptırırdım. Ve sığınakta olması gereken tüm malzemeleri temin ederdim. Başka... tüm sınıfları olası bir afete karşı tehlike yaratmayacak şekilde yerleştirirdim. Oturma düzeni, eşya sabitleme gibi...Başka...Mutlaka yangın merdiveni olmasını sağlardım. Mutlaka gerçek ve uygulanabilir bir tahliye planı yaptırırdım. Sık sık eğitimler ve ciddi tatbikatlar yaptırırdım ki bunun önemi iyice kavransın. Hatta simülasyon odaları yaptırırdım farklı afetler için. Tüm öğrencilerin, öğretmenlerin hatta velilerin de kullanacağı şekilde bir program hazırlatırdım bu odaların kullanımı için (K16).*

5. BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç

Bu bölümde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin ve eğitim programında yer alan afet eğitimine yönelik uygulamalar hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın alt problemleri çerçevesinde ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1. Öğretmenlerin Afetlere Hazırlıklı Olma Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Alt boyut ortalamaları değerlendirildiğinde ölçeğin, Algılanan Duyarlılık, Algılanan Ciddiyet, Algılanan Yarar ve Algılanan Engeller boyutlarında öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalama puanlarının oldukça yüksek olduğu, ölçeğin Eyleme Geçiriciler ve Öz Yeterlik boyutlarında ise diğer boyutlara göre daha düşük ortalama puanlar elde ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin afetlere karşı duyarlılıklarının yüksek olduğu, afet durumlarını ciddiye aldıkları ve afetlere karşı önlem almayı önemsedikleri, bu önlemlerin yararlı olacağını düşündükleri ancak bunu eyleme geçirmede önemseme düzeylerinin gerisinde kaldıkları ve kendilerinin afetlere karşı hazırlıklı olma konusunda yeterli olmadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu düşünceler, öğretmenlerin afet durumlarını önemsedikleri halde önlem almada aktif olmadıklarını göstermektedir. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen veriler de bu sonucu desteklemektedir. ‘Afet öncesi alınacak önlemleri eyleme geçirme ve olası bir afet durumunda ilk yardımda bulunma, uygun şekilde tahliye gerçekleştirme, gerekirse psikolojik destekte bulunma konularında kendini yeterli görme’ durumuna yönelik, öğretmenlerin 11’i kendilerini yeterli görmediklerini, öğretmenlerin üçü sadece ilk yardımda bulunma konusunda kendilerini kısmen ya da tamamen yeterli gördüklerini belirtmeleri bu desteğin göstergesi olan bir sonuçtur. Bunun yanında öğretmenlerin tamamına yakınının yaşadıkları bölgede kısa bir süre içinde afet durumu oluşacağını düşündüklerini belirtmelerine rağmen ‘Evinizde afet ve acil durum çantanız ve buna yönelik ailenizle yaptığınız bir planınız var mı?’ sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin sadece altısı afet ve acil durumlara karşı bir plan yaptıklarını ve öğretmenlerin dördü ise evlerinde afet ve acil durum çantaları olduğunu belirtmeleri de

afet durumlarının beklendiğini, önemsendiğini ancak yeterli düzeyde önlem alınmadığını gösteren başka bir sonuçtur.

Bu sonuçların, Coşkun'un (2011) yaptığı çalışmada ulaştığı, 'katılımcıların bireysel hazırlıkları gerekli gördükleri halde, önlem alma konusunda yetersiz kaldıkları'; Sarı'nın (2016) çalışmasında ele ettiği 'öğretmenlerin büyük çoğunluğunun evlerinde acil durum çantası bulundurmamayı oldukça gerekli görmelerine rağmen bulundurmadıkları'; Öztürk'ün (2013) yaptığı çalışmada ulaştığı 'katılımcıların afetlere karşı yaptıkları bireysel hazırlıkların yeterli olmadığı'; Ronan, Alisic, Towers, Jhonson ve Jhonston (2015) tarafından yapılan çalışmada 'doğal afetlere hazırlıklı olmanın çok önemli olmasına rağmen çoğunlukla yapılamamış olmasının afetin etkilerini artırdığı'; Devi ve Sharma (2015)'in İtalya'da, Al-Rousan, Rubenstein ve Wallace'ın (2014) Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdikleri ve 'toplumun afetlere karşı hazırlık düzeylerinin yetersiz olduğu' yönünde ulaştıkları sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, afet durumlarını önemseme, alınacak önlemleri gerekli ve faydalı görme düşüncesinin bireylerin önlem almalarını sağlamada tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Olası afet durumlarına karşı hazırlık yapma ve gerekli önlemleri alma konusunda küçük yaşlardan başlayarak eğitim almış olmanın gerekli olduğu düşünülebilir.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin GAHÖ puanlarına yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde, ölçeğin algılanan ciddiye boyutundaki alt puanları bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre afet durumlarını daha fazla ciddiye aldıkları ancak ölçeğin öz yeterlik boyutunda ise erkek öğretmenlerin kendilerini afet durumlarında kadın öğretmenlerden daha fazla yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar; Kırıkkaya, Çakın ve Ünver'in (2011) Kocaeli'de yürüttükleri çalışmalarında elde ettikleri 'afet eğitiminin önemine yönelik kadın öğretmenlerin yanıtlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği'; Mızrak'ın (2017) çalışması sonucunda ulaştığı 'kadınların afetler konusunda daha yüksek algıya sahip oldukları ancak erkeklerin kendilerini afetlere karşı daha hazır hissettikleri' sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Turan, Bulut ve Öztürk'ün (2015) Gümüşhane'de gerçekleştirdiği çalışmada, 'kadınların afetlere karşı kendilerini erkeklerden daha hazır hissettikleri' sonucuyla ise zıt yönde olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları ve benzer

araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde afetleri ciddiye almak ile afetlere karşı kendini hazır hissetmede cinsiyetin birincil faktör olmadığı söylenebilir.

Yaş değişkeni bakımından ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının Algılanan Duyarlık, Algılanan Ciddiyet, Algılanan Yarar, Algılanan Engeller, Eyleme Geçiriciler ve Öz Yeterlik boyutlarında ortalama puanların birbirine oldukça yakın olması, ölçek puanlarının ranj değerlerinin düşük olduğunu gösterdiği ve öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin yaşa bağlı değişim göstermediği sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Bu sonuç, Ülker Tümlü ve Receptoğlu'nun (2013) yaptıkları çalışmalarında elde ettikleri 'yaş ile psikolojik hazırlık düzeyi arasında istatikselsel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı' sonucuyla paralellik göstermektedir. Yu vd.'nin (2011) Çin'de yaptıkları çalışmada elde ettikleri 'yaş ile afetlere karşı dayanıklılık düzeyi arasında anlamlı fark bulunduğu ve gençlerin kendilerini daha dayanıklı hissettikleri' sonucuyla ise örtüşmediği görülmektedir. Benzer şekilde, Lemrye vd. (2007) yaptıkları çalışmada yaş arttıkça afete hazırlık düzeyinin azaldığına yönelik sonuç belirtmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde çalışma süreleri değişkeni bakımından ölçeğin alt boyutlarına verdikleri cevaplarının ortalama puanlarının, ölçeğin tüm boyutlarında ranj değerlerinin düşük olduğu yani puanların birbirine oldukça yakın olduğu ve öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin meslekteki çalışma sürelerine bağlı değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, çalışmanın yaş değişkeni bakımından elde edilen sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Yaş değişkeni bakımından bireylerin afetlere hazırlık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini yorumlamaya çalışan araştırmalar olmakla birlikte, öğretmenlik mesleğinde geçirilen süre yani kıdem değişkeni bakımından afetlere hazırlık düzeyi arasında farklılık olup olmadığını inceleyen çalışmaya alan yazında rastlanamamıştır. Bununla birlikte Kırıkkaya, Ünver ve Çakın (2010), çalışmalarında öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça afet eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekleştirme düzeylerinin de arttığını belirtmişlerdir. Bu durum, afetlere karşı hazır olmanın yaşa ve öğretmenlik mesleğindeki çalışma sürelerine bağlı olarak değişim göstermemesinin, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin de küçük yaşlardan itibaren süreklilik içeren, planlı bir afet eğitimini almamış olmalarından kaynaklanabilir.

Branş değişkeni bakımından da ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarında birbirine oldukça yakın olduğu ve öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin branşlarına bağlı değişim göstermediği

sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve okul psikolojik danışmanlığı branşlarından olan öğretmenlerin afetlere karşı hazırlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Bunun bireyleri öğretmenlik mesleğine hazırlayan üniversite bölümlerinde afet eğitime yönelik uygulamanın olmamasına ve verilen hizmet içi eğitimlerin de branş farkı gözetmeksizin aynı şekilde gerçekleştirilmesine bağlı olduğu düşünülebilir. Temel eğitimin başlangıcında görev yapan ve öğrenciler ile birebir, çok fazla zaman geçirme olanağına sahip olan sınıf öğretmenlerinin de diğer branşlarla afete hazırlık düzeyi bakımından benzer özellik göstermesinin de nedeni buna bağlanabilir.

Dersine girdikleri sınıf düzeyi değişkeni bakımından ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının GAHÖ tüm alt boyutlarında birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Böylelikle öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin dersine girdikleri sınıf düzeyine bağlı değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul kademesinde yer alan anasınıfı, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ya da İngilizce öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanlarının girdiği birden fazla sınıf düzeyinde öğretmenlerin afetlere karşı hazırlık düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm değişkeni bakımından ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının ölçeğin tüm boyutlarında birbirine çok yakın olduğu ve öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin mezun oldukları bölümlere bağlı değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Mızrak'ın (2017) çalışmasında elde ettiği 'eğitim durumu ile afete ilgi düzeyi, afetlere kişisel hazırlık düzeyinin yeterliliği, afetlere hazırlık bilgisine güven düzeyi, afetlere müdahale bilgi düzeyi, yaşanılan çevre hakkındaki farkındalık düzeyi ve afetler hakkında bilgi alınan kaynağa güven düzeyi arasında manidar bir fark olmadığı' sonucuyla paralellik göstermektedir. Lemrye vd. (2007) ve Tekeli Yeşil vd. (2010) yaptıkları çalışmalarında eğitim düzeyi ile afetlere karşı hazırlıklı olma düzeyi arasında anlamlı farklılık tespit etmişler, eğitim düzeyi arttıkça afetlere karşı hazırlıklı olma düzeyinin de artış gösterdiği sonucunu bulmuşlardır. Bu çalışmada katılımcıların tamamının aynı ya da çok yakın eğitim düzeyinde öğretmenler olmaları, mezuniyet bölümleri değişse bile afetlere karşı hazırlıklı olma düzeylerinin değişmemesi sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte branş değişkeni sonuçları ile benzer şekilde öğretmenlik mesleğine yönelik eğitimin alındığı üniversite bölümlerinde afet eğitimi

açısından öğretmen adaylarına eğitim verilmiyor olmasının bu sonucu doğurduğu düşünülebilir.

Bir afet durumu yaşamış olma değişkeni bakımından ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının; ölçeğin Algılanan Duyarlık boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın afet yaşamış öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Afet yaşamış öğretmenlerin yaşamamış olan öğretmenlerden afetlere karşı daha duyarlı oldukları belirlenmiştir. Ölçeğin diğer boyutlarında ise katılımcıların ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve bu değişken bakımından öğretmenlerin afete hazırlık düzeylerinin değişim göstermediği de ulaşılan sonuçlardandır. Bu sonuçlar, Sarı'nın (2016) çalışmasında ulaştığı 'afeti yaşamış olan öğretmenlerin afetlere karşı önlem almada daha duyarlı oldukları'; Cong, Liang ve Luo'nun (2014) çalışmaları sonucunda elde ettikleri 'kasırga yaşanan bölgede ikamet eden insanların kasırga sonrasında gelecekteki olası kasırgalara karşı önlem alma düzeylerinin artmış olması'; Tekeli Yeşil vd.'nin (2010) çalışmalarında 'deprem yaşamış kişilerin afetlere karşı hazırlık düzeylerinin yaşamamış olanlardan daha yüksek olduğu'; Muttarak ve Pothisiri'nin (2013) yaptıkları çalışmada belirttikleri 'tsunami yaşamış olan bireylerin yaşamamış olan bireylere göre tsunamiye karşı hazırlık düzeylerinin daha fazla olduğu' sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde, afet yaşamış olan bireylerin yaşamamış olan bireylere göre afetlere hazırlık düzeylerinin daha yüksek olduğu alan yazında da desteklenmiş olmaktadır. Sonuç olarak, bir afet durumunu bizzat yaşayarak deneyimlemiş olma durumunun, doğal olarak bireyleri gelecekte olabilecek muhtemel afetlere karşı daha duyarlı hale getirdiği düşüncesi akla gelmektedir.

Bir afet durumunda can ya da mal kaybı yaşamış olma değişkeni bakımından ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının; ölçeğin Algılanan Duyarlık boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın can ya da mal kaybı yaşamış olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Can ya da mal kaybı yaşamış olan öğretmenlerin yaşamamış olan öğretmenlerden daha duyarlı oldukları, ölçeğin diğer boyutlarında ise katılımcıların ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu ve afet anında can ya da mal kaybı yaşamış olma değişkeni bakımından öğretmenlerin afete hazırlık düzeylerinin değişim göstermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç afet anında can ya da mal kaybına uğramanın afetlere karşı duyarlılığı artırdığını göstermekte ve çalışmanın afet

durumu yaşamış olmanın afetlere karşı hazırlık üzerindeki etkisine yönelik sonuçları ile de örtüşmektedir.

5.1.2. Afet Eğitiminin Eğitim Programında Yer Almasına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, doğa kaynaklı afetleri yaşamın bir parçası olarak gördüklerini, her an bir afet durumunun yaşanabileceğini, bu yüzden her zaman afetlere hazırlıklı olunmasının gerekli olduğunu, sadece öğrencilerin değil tüm halkın afetler konusunda bilinçli olması gerekliliğini düşündükleri belirtmiştir. Öğretmenlerin bu nedenlerle afet eğitimini oldukça gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Sarı'nın (2016) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında elde ettiği öğretmenlerin 'bireysel olarak yapılan hazırlıkların yaygınlaşması ile toplumsal hazırlıkların gerçekleşmiş olabileceği' sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin afet eğitiminin başlama yaşı ile ilgili olarak; söze ana sınıfı olarak başladıkları ancak bunun da geç olabileceği düşüncesiyle çocuğun ailede ya da aile dışına ilk olarak çıkarak toplu eğitim ortamına girdiği yerde yani kreş ortamında afetlerden korunma eğitimini almaya başlamaları gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, olası afet durumlarında çocukların nasıl davranmaları gerektiği, afet öncesi hazırlıkların neler olduğu ve afet sonrası doğru davranış şekillerinin neler olduğu konusunda en geç ilkokulun ilk yıllarında bilgi sahibi olmaya mutlaka başlanması gerektiği görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Fetihi ve Gülay'ın (2011) çalışmalarında elde ettikleri anasınıfı öğrencilerine afet eğitimi verilmesinin onların afetlere karşı korkularını azaltacağı ve önlem alma düzeylerini artıracığı sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 'İnsanlar afetlerden korkmalı mıdır?' sorusundan elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin yarı yarıya görüş bildirdikleri; her iki görüşün yani hem 'afetlerden korkmalıdır' hem de 'afetlerden korkmamalıdır' diyen grupların ortak noktasının ise korku ile önlem almak arasında ilişki kurmuş olmaları olduğu görülmektedir. Korkunun getirdiği kendini güvene alma ihtiyacı ile kişileri alması gereken tedbirleri almaya yönlendirdiği, korkmalıdır diyenlerin bu korkunun önlem almaya yönelik itici kuvvet olabileceği, korkmamalıdır diyenlerin ise önlem alındığı zaman korkunun yersiz olduğu düşüncesinde olmaları, korku ile önlem almak arasında kuvvetli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmalarını sağlamıştır. Küçük yaşlardan itibaren başlanarak verilecek afet

eğitimi ile bireyler, afete karşı önlem alma konusunda, bilgi ve tutum sahibi olarak bunları hayata geçirdiklerinde afetlerden korkmayan bir topluma ulaşılabileceği düşünülebilir. Araştırmada ayrıca; ülkemizde ve dünyada yaşanan afet durumlarında korkunun arttığı, bu korkunun insanları önlem almaya ittiği ancak yaşanan afetten dolayı oluşan korku zamanla azaldıkça önlem almada da azalma olduğu sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar, ztrk'un (2013) alışması sonucunda elde ettiği 'afetin yaşanmasının üzerinden zaman geçtikçe, afetin etkilerinin de unutulduğu ve alınan önlemlerin azaldığı' sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, korkunun afetlere karşı önlem almada itici bir güç olduğu söylenebilir. Hissedilen korku düzeyinin korku duyulan duruma karşı hazırlıklı olmayı beraberinde getirebileceği de düşünülebilir.

Afet eğitiminin hâlihazırda yürürlükte olan ilkokul programındaki yapısı ve program öğeleri bakımından ğretmen görüşleri bütün olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin afet eğitimi ile ilgili kazanımları yetersiz buldukları, uygulamaya yönelik kazanımların yer almadığını düşündükleri, sadece bilgi düzeyindeki kazanımlarla afet eğitiminin işlevsel olmayacağı yönünde görüş birliğinde oldukları, bu konuda özellikle bilişsel alanın uygulama ve üstü basamaklarında kazanımlara gereksinim olduğu, programda yer alan içeriğin yeterli olmadığını düşündükleri, içeriğin sarmal yaklaşım çerçevesinde yapılandırılmasının daha kalıcı öğrenmelere zemin hazırlayacağına inandıkları, ğretim etkinliklerinde ise genellikle düz anlatım ve soru cevap gibi daha geleneksel ğretim yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri, lme ve değerlendirmeyi ise çoğunlukla gözlem yaparak sağladıkları, afet eğitiminin program dâhilinde yeterli süreye sahip olmadığı, bu yetersizliği aşmak için öğretmenlerin farklı derslerde yeri geldikçe afet eğitimi kazanımlarını tekrar gerçekleştirmeye çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların; Sarı'nın (2016) alışmasında elde ettiği 'ğretmenler MEB müfredatındaki afetler ile ilgili konuları, üniteleri ve afetler ile ilgili konuların ünite içerisinde kazanımlar olarak yer almasını yetersiz bulmaktadırlar.'; Kırıkkaya, nver ve akın'ın (2011) alışmalarında ulaştıkları 'afet eğitimi eğitim programımızda ayrı bir disiplin olarak yer alması gereklidir.'; zgven'in (2006) 'afet eğitimi okullarda düzenli ve sistematik bir şekilde verilmelidir.'; şimşek'in (2007) ortaokul öğrencileri üzerinden yürüttüğü çalışmada elde ettiği 'öğrencilerin afetler konusunda bilgi düzeyleri yetersizdir ve bu nedenle programlarda afet eğitimine ağırlık verilmesi gerekir'; Coşkun'un (2011) alışması sonucunda ulaştığı 'afet eğitimleri okullarda ezbere dayalı olarak verilmemelidir' önerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçların, afet eğitiminin eğitim programlarına ayrı

bir disiplin olarak yer alamaması, geçmiş programlarda ara disiplin olarak yer aldığı halde halen yürürlükte olan programda 2015 yılından itibaren ara disiplinlerin de kaldırılmış olması neticesinde oluştuğu düşünülebilir.

Okullarda gerçekleştirilen afet eğitime yönelik yapılan tatbikatlar ve diğer etkinlikler ile ilgili olarak öğretmen cevapları bütünsel olarak değerlendirildiğinde, okullarda yılda bir ya da iki tatbikat yapıldığı, tatbikatlarda genellikle sadece afet sonrası hızlı tahliye odaklanıldığı, yapılan tatbikatların büyük ölçüde ciddiye alınmadan, doğru şekilde planlanmadan gelişigüzel gerçekleştirildiği, eğer doğru şekilde planlanıp, herkesin ciddiye almasının sağlanarak yapılmasıyla ve sıklığının artırılmasıyla bu tatbikatların öğrencilerde olası bir afet anında kendilerine güven duygusunun gelişmesinde önemli rol oynayacağını düşündükleri, ayrıca okullarda bu tatbikatlardan başka etkinliklerin yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçların, Sarı'nın (2016) çalışmasında elde ettiği 'öğretmenlerin, afetler ile ilgili eğitimlerin ve tatbikatların öğrenciler tarafından orta seviyede ve kısmen yetersiz olarak ciddiye alındığı, diğer öğretmenler ve okul yönetimi tarafından ise orta seviyede ciddiye alındığı' sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu durum düzenli aralıklarla gerçekleştirilerek süreklilik gösteren, planlanarak yapılandırılmış tatbikatların afet anı ve sonrasında doğru davranış şekillerinin gerçekleşmesinde çok önemli olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca yapılan tatbikatlar neticesinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğretmen-okul yönetimi gruplarında değerlendirmeler yapılarak sonraki tatbikatların da bu düşünceler ile hazırlanmasının daha verimli tatbikatlar gerçekleştirmede gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin araştırmanın veli desteği ile ilgili görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin eğitim yaşantılarında velilerin en önemli paydaşlardan biri oldukları ve bu yüzden afet eğitiminde veli desteğinin çok önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli velilerin, öğrenci eğitimini ev ortamında desteklemeleri ile daha kalıcı öğrenmeleri sağlanabileceği, özellikle öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçirmelerinde etkili oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin afet eğitimi ile ilgili olarak, öğrencilerin okul ortamında edindikleri bilgi ve becerileri evde ailelerine aktararak bilginin yayılmasının sağlanabileceğini düşündükleri sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, velilere okul ortamında afet eğitimi ile ilgili bilgilendirici seminerler düzenlenebileceği görüşünde oldukları, genel olarak velilerin afet eğitimi konusunda bilgisiz oldukları hatta önlem almayı gerekli görmedikleri de araştırmadan çıkarılabilecek diğer sonuçlardandır. Bu sonuçlar,

Özgüven'in (2006) çalışması sonuçları içinde açıkladığı 'afet eğitimi alan öğrencilerin evde aileleri ile afet planı yaptıkları ve böylece afet eğitimlerinin öğrenciler ile sınırlı kalmayıp ailelere de yansıdığı' sonucu ile aynı doğrultudadır. Bu sonuçlar ile öğrenci eğitiminde çok önemli paydaşlardan biri olan velilerin ve onların desteğinin her eğitim alanında olduğu gibi afet eğitiminde de çok önemli ve gerekli olduğu fikrine ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı üniversitede afet eğitimi üzerine ders almamışlardır. Öğretmenlerin afet eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarının ise hemen hemen yarı yarıya olduğu ve alınan hizmet içi eğitimin iki gün sürdüğü, hizmet içi eğitim programında eğitim süresinin toplam 12 saat görünmesi rağmen eğitimin 3-4 saatte bitirildiği, içeriğinin tamamen teorik bilgiden ibaret olduğu sonucu öğretmen görüşlerinden çıkarılmaktadır. Öğretmenlerin 'bilmediğim bir şeyi nasıl öğreteyim?' düşüncesinde oldukları, üniversitelerde afet eğitimi öğretimine yönelik derslerin de bulunması gerektiğini düşündükleri, bu derslerin sadece teorik olmayıp uygulamaya da dayanmasının faydalı olacağı görüşünde oldukları ve aynı şekilde hizmet içi eğitimlerinde bu doğrultuda planlanması gerektiği, gerçekten alanında uzman kişiler tarafından bu eğitimlerin verilmesi gerektiği, hizmet içi eğitimlerde doğa kaynaklı afetlerin neler olduklarının tanımlanmasından ziyade okulda öğrencilere bu eğitimin verilmesinde nelere dikkat edilmesi gerektiği, etkinlik ve uygulama örnekleri gibi eğitim içeriğine ihtiyaç duydukları, eğitimlerde öğretmenlerin de aktif olmak istedikleri sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar, Tanaka'nın (2005) çalışmasında elde ettiği 'afet eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre afet durumlarında hazırlık düzeylerinin daha yüksek olduğu'; Sarı'nın (2016) yaptığı çalışmasında edindiği 'öğretmenlerin afet eğitimi alma oranlarının düşük olması, öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duymaları, hizmet içi eğitimlerin AFAD eğitimleri gibi alanında uzman kişilerce verilmesi gerektiği' sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların, afetlere karşı hazır bir toplum oluşturmanın temelinde toplumu eğiten öğretmenlerin eğitim almış olmaları gerektiğini gösterdiği düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşadıkları bölgede kısa süre içinde bir afet yaşanma olasılığını yüksek bulmalarına rağmen yeterli düzeyde hazırlıklarının olmadığı, kendilerini afet sırası ve sonrasında yapılması gerekenleri yapmaya yönelik bilgi ve beceri konularında yeterli görmedikleri, evlerinde afet öncesi alınabilecek önlemleri sınırlı düzeyde aldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumun doğa kaynaklı afetler ve etkileri hakkında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yeterli seviyede olmamasından

kaynaklandığı düşünülebilir. O halde eğitimlerin çıkış noktası burası olabilir. Yani öncelikle bu eğitimi gelecek nesillere aktaracak olan öğretmenlerin, afetler, etkileri ve sonuçları konularında farkındalık düzeylerinin artırılması ile işe başlanabilir. Tam bu noktada, öğretmenlerin ‘Afet eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?’ maddesine verdikleri cevaplarla bağlantı kurulduğunda, yapılacak olan hizmet içi eğitimlerin farkındalığın artırılmasına yönelik olarak yapılandırılması gerektiği fikrine ulaşılabilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada amaçlanan alt problemler ve buna bağlı olarak elde edilen sonuçlar çerçevesinde çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Öğretmenlere Düzenlenebilecek Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlere sınıf ortamlarında öğrencilerine uygulayabilecekleri etkinlik ve uygulama örnekleri içeren, onları da eğitimin içine aktif olarak katan ve afetlere karşı farkındalık düzeylerini yükseltebilecek hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
2. Bu hizmet içi eğitimler öğretmenlerin meslek hayatlarında sadece bir defaya mahsus olmamalı ve belli aralıklarla tekrarlanmalıdır.
3. Hizmet içi eğitimler düzenlenirken öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin afetselliği dikkate alınmalı ve eğitimin yoğunluğu afet risklerine göre çeşitlilik gösterebilmelidir.
4. Hizmet içi eğitimlerin alanında uzmanlaşmış yetkinlikteki kişilerce verilmesi sağlanmalıdır.

5.2.2. Karar Vericilere Yönelik Öneriler

1. Afet eğitimi okul öncesi dönemden itibaren başlamalı, kreşlerde, anaokullarında da öğrencilerin seviyelerine uygun afet eğitimi içerikleri düzenlenmeli, uygulamaya yönelik tatbikatlar gerçekleştirilmelidir.
2. Afetlerin yaşamın bir parçası olduğu düşüncesi ile afet eğitimi örgün eğitim kademesi boyunca ilkokuldan liseye kadar sürekli bir şekilde kesintiye uğramadan devam ettirilmelidir.

3. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğine hazırlanan her öğretmene bölüm ayırt etmeden afet eğitimi verilmeli, derslerinde afet eğitimine yönelik neler yapabileceği ile ilgili uygulamalar yaptırılmalıdır.
4. Her okulda ayrıca hizmet içi eğitimi alarak afet eğitimi konusunda uzmanlaşmış bir afetten sorumlu öğretmen bulunmalı, okulun yapacağı afetlerden korunma etkinliklerinde, tatbikatlarda vb. durumlarda bu öğretmenlerin yönlendirici ve planlayıcı olarak rol almaları sağlanmalıdır.
5. Okullarda yapılan afet tahliye tatbikatları gerçekleşme ihtimali olan farklı farklı senaryolar üzerine kurgulanmalı ve yılda bir iki kereyle sınırlı kalmayıp gerçekleştirilme sıklığı artırılmalıdır.
6. Tatbikatlar sonrası okul idarecileri ve öğretmenler, öğretmenler ve öğrenciler arasında yapılan tatbikat değerlendirilmeli, doğru yapılanlar, yanlış yapılanlar, daha iyi yapılabilecekler belirlenerek bir sonraki tatbikata öngörü oluşması sağlanmalı, sonraki tatbikat ile öncekiler karşılaştırılarak gelinen nokta kontrol edilmelidir.
7. Öğretmenlerin tamamının afet sonrasında ihtiyaç duyulabilecek temel ilkyardım ve psikolojik ilk yardım eğitimini almış olmaları sağlanmalıdır.

5.2.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Benzer nitelikteki çalışmalar farklı bölgelerde ya da ortaokul lise gibi farklı eğitim kademelerinde yinelenerek öğretmenlerin afetlere hazırlıklı olma durumları ve afet eğitiminin eğitim programındaki yeri hakkındaki görüşleri incelenebilir.
2. Farklı yaş ve kademedeki öğrencilerin afetlere karşı hazırlık düzeyleri ile eğitim programında afet eğitiminin yeri hakkındaki görüşleri incelenip bu çalışmayla arasında ilişki kurulabilir.
3. Okul idarecilerinin afetlere karşı hazırlık düzeyleri, afet eğitiminin eğitim programında yer almasına yönelik görüşleri ve okullarda gerçekleştirilen tatbikat ve uygulamaların etkililiği hakkındaki görüşlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- AFAD, (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. <https://www.afad.gov.tr/> açıklamalı-afet-yönetimi-terimleri-sözlüğü. Erişim Tarihi: 30.04.2020.
- AFAD, (2018). Türkiye'nin heyelan tarihçesi. *Ulusal Heyelan Sempozyumu Sonuç Bildirgesi*, Ankara.
- AFAD, (2020). *Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi*. www.afad.gov.tr Erişim Tarihi: 12.05.2020.
- AHDER, (2020). *Afete Hazırlık ve Deprem Eğitimi Derneği tarihçesi*. <http://www.ahder.org/hakkimizda> Erişim Tarihi: 14.05.2020.
- Ak, B. (2002). *Depremi okul dönemi çocuklarının (6-12 yaş) davranışlarına etkilerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, İzmir.
- AKAY, (2020). *Arama Kurtarma ve Acil Yardım Derneği tarihçesi*. <http://www.akay.org.tr/hakkimizda/> Erişim Tarihi:11.04.2020.
- Akdağ, S. E. (2002). *Mali yapı ve denetim boyutlarıyla afet yönetimi*, Sayıştay Başkanlığı, Ankara.
- Akman, B., Gangal, M. ve Kardeş, S. (2017). Okul öncesi eğitim sınıflarındaki bilim eğitimi öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 40-56.
- Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. sınıf öğrencilerinin deprem kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(1), 247-265.
- Aksoy, B. ve Sözen, E . (2014). Lise öğrencilerinin coğrafya dersindeki deprem eğitimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Düzce İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1). 279-297.
- AKUT, (2020). *AKUT Tarihçe*. <https://www.akut.org.tr/tarihce> Erişim Tarihi: 15.04.2020.
- Akyel, R. (2000). *Gölyaka'da Deprem*. İstanbul: Gren Ajans.
- Akyel, R. (2007). *Afet yönetim sistemi: Türk afet yönetiminde karşılaşılan sorunların tespit ve çözümüne Yönelik bir araştırma*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adana.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: PegemA Yayıncılık, 12. Baskı.
- Al-Rousan, T.M., Rubenstein R.M. ve Wallace R.B. (2014). Preparedness for natural disasters among older US adults: A nationwide survey. *American Journal of Public Health*, 104(3), 506-511.

- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001). Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, E. (2011). 1924 ilk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10 (2), 717-734.
- Atalay, İ. (2004). *Doğa bilimleri sözlüğü*. İzmir: META Basım.
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722.
- Aydın, F. ve Coşkun, M. (2010). Observation of the students' 'earthquake' perceptions by means of phenomenographic analysis (primary education 7th grade – Turkey). *International Journal of the Physical Sciences*. 5 (8), 1324-1330.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BÜ, (2020). *Boğaziçi Üniversitesi afet hazırlık eğitim projesi*. <http://www.koeri.boun.edu.tr/aheb/tarihce.asp> Erişim Tarihi: 26.03.2020.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, K., Wong, S. ve Cheung, P. (2001). Lay knowledge of physical education teachers about the emergency management of dental trauma in Hong Kong. *Dental Traumatology*, 17(2), 77-85.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 22, 70-81.
- Codrenau, T.A., Celenza, A. ve Jacobs, I. (2014). Does disaster education of teenagers translate into better survival knowledge, knowledge of skills, and adaptive behavioral change? A Systematic Literature Review. *Prehospital and Disaster Medicine* 29(6), 1-14.
- Cong, Z., Liang, D. ve Luo, J. (2014). Family emergency preparedness plans in severe tornadoes. *American Journal of Preventive Medicine*, 46(1), 89-93.
- Coşkun, M. ve Aksoy, B. (2006). 19 Haziran 2014 Çubuk-Sünlü Hortum Olayı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17, 203-222.
- Coşkun, Ş. (2011). *İlköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılanmasını ölçmek üzere bir araştırma*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Sakarya.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed)*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Sözbilir, M.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çağlar, Y. (2001). Türkiye’de orman yangınları sorunu ve temelleri. *Sivil Savunma Dergisi*, 164, 14.
- Çakırlar, A. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders programında yer alan ara disiplinlerin kazanımlarla uyumu ve ara disiplinlerden yararlanma konusuna yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Çanakkale.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. 19(62), 69-94.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler, program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Çelik, K. (2004). *Eğitimde acil durum yönetimi model önerisi ve uygulanabilirliği araştırması*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara.
- Çengelci, T. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2011, Mayıs). Sosyal Bilgiler dersinde ara disiplinlerin işlevselliği. *10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas. Erişim Adresi: https://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=122502
- Çoban, M. (2017). *Üç boyutlu oyunla yapılan deprem eğitiminin ilköğrencilerinin akademik başarıları ile motivasyonlarına etkisi ve öğrencilerin görüşleri*. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- ÇÖMÜ, (2020). *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Acil Durum ve Afet Yönetimi Bölümü Kuruluşu*. <http://ayay.saglikbf.comu.edu.tr/bolum-hakkinda/hakimizda.html>
Erişim Tarihi: 03.05.2020.
- Değirmenci, Y. ve İltter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Burdur. 8, 68-76.
- Devi, A. W. ve Sharma, D. (2015). Awareness on earthquake preparedness: A key to safe life. *International Journal of Nursing Research and Practice*, 2(2), 12-17.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*, Ankara: Anı Yayınları.
- EM-DAT, (2015). *The international disaster database*. <http://www.emdat.be> Erişim Tarihi: 10.05.2020.
- Erdoğan, Y. (2007). *Yeni Hayat Bilgisi programında ara disiplinlerin içerikle örtüşme düzeyinin belirlenmesi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.
- Ergünay, O. (2007, Aralık). Türkiye'nin afet profili. *TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, İMO Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara. Erişim Adresi: https://www.tmmob.org.tr/sites/default/files/dea61eed4bceec5_ek.pdf
- Erkal, T. ve Değerliyurt, M. (2008). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Erkan, B. , Özmen, B. ve Güler, H. (2011, Ekim). *Türkiye'de afet zarar azaltımını sürdürülebilir eğitimle sağlamak*. I. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansında Sunulan Bildiri. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Erişim Adresi: http://www.tdmd.org.tr/TR/Genel/26.Oturum/1.TDMSK_115.pdf
- Ermiş, S. (2008). *Sosyal Bilgiler dersindeki ara disiplinlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Ersoy, Ş. (2018). *Türkiye'de ve Dünya'da aktif volkanlar*. <https://interaktif.trthaber.com/2018/volkan/> Erişim Tarihi:16.05.2020.
- Ertuğrul, M. (2005). Orman yangınlarının Dünyadaki ve Türkiye'deki durumu. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 7(7)43-50.
- Ertürk, S. (1973). *Program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları, Ankara.
- FAYDER, (2020). *Felakette Acil Yardım Derneği kuruluşu*. www.fay-der.org Erişim Tarihi: 28.03.2020.
- Fetih L. ve Gülay H. (2011). The effect of earthquake awareness development program (EADP) on 6 years old children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 663-678.
- Fidan, T. ve Öztürk, İ. (2015). The relationship of the creativity of public and private school teachers to their intrinsic motivation and the school climate for innovation. *procedia - Social and Behavioral Sciences* 195, 905-914.
- Fox, L. ve Timm, N. (2001). Pediatric issues in disaster preparedness. Meeting the educational, needs of nurses. *Journal of Pediatric Nursing*. 23(2), 145-152 Erişim Adresi: [https://www.pediatricnursing.org/article/S0882-5963\(08\)00003-1/fulltext](https://www.pediatricnursing.org/article/S0882-5963(08)00003-1/fulltext)
- Gelişli, Y. (2005). *Türkiye'de ilköğretimin gelişimi*. Ankara: Sistem Ofset Matbaa.
- Genç, F. N. (2007). Türkiye'de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9, 201-226.

- Gökçe, O., Özden, Ş. ve Demir, A. (2008). Türkiye’de afetlerin mekansal ve istatistiksel dağılımı afet bilgileri envanteri. *Bayındırlık ve İskan Bakanlığı Afet İşleri Müdürlüğü Yayını*, Ankara.
- Gözütok, D.F. (2010). Milli Eğitim çocuklara ulusal değerleri kazandırmaktan neden vazgeçiyor? *Elementary Education Online*, 9(2), 601-629.
- Grotberg, H. (2001). *Resilience programs for children in disaster*. <https://doi.org/10.1046/j.1467-0658.2001.00114.x> Erişim Tarihi:05.05.2020.
- Güven, M.M. (2010). *Türkiye’de ilköğretim Hayat Bilgisi dersi programı: Değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hoffman ve Muttarak (2017). Learn from the past, prepare for the future: Impacts of education and experience on disaster preparedness in the Philippines and Thailand. *World Development* 96, 32-51.
- İTÜ, (2020). *Afet Yönetim Merkezi*. <http://www.aym.itu.edu.tr/Icerik.aspx?sid=5373> Erişim Tarihi: 26.04.2020.
- İzadkhan ve Hosseini (2005). Towards resilient communities in developing countries through education of children for disaster preparedness. *Int. J. Emergency Management*, 2(3), 138-148.
- Johnson, A.V. (2011). Disaster preparedness education in schools: Recommendations for New Zealand and the United States. *Published by Fulbright New Zealand*. ISBN 978-1-877502-26-2.
- Johnson A. V. ve Ronan K. R. (2011). Classroom responses of New Zealand school teachers following the 2011 Christchurch Earthquake. *Nat Hazards* 72, 1075-1092.
- Johnson, A. V., Johnston, D. M., Ronan K. R. ve Peace R. (2012). Evaluating children’s learning of adaptive response capacities from shakeout, an earthquake and tsunami drill in two Washington State school districts. *Homeland Security & Emergency Management*, 11(3), 347-373.
- Johnson, A. V., Ronan, K. R., Johnson, D. M. ve Peace, R. (2012). Implementing disaster preparedness education in New Zealand primary schools. *Disaster Prevention and Management* 23(4), 370-380.
- Kadioğlu, M. ve Özdamar, E. (2005). Afet yönetiminin temel ilkeleri, *JICA Türkiye Ofisi Yayını*, Ankara.
- Kadioğlu, M. (2008). Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri. *JICA Türkiye Ofisi Yayınları*. No:2, Ankara.

- Kahraman, N. (2009). *İstanbul ilinde bir özel hastanede çalışan hemşirelerin kriz ve kriz yönetimi ile ilgili düşünceleri*. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul.
- Karakuş, U. ve Önger, S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 482-491.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, O. (2011). *İlköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler dersi afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars.
- Kaynar, İ.S. (2017). Ankara'nın 11 Eylül 1957 sel felaketi ve siyasi gündemi. *Ankara Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 197-224.
- Kırıkkaya, B.K., Ünver, A.O. ve Çakın, O. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, Balıkesir.5(1), 24-42.
- Koç, T., Türkeş, M. ve Çalışkan, V. (2005). Çanakkale kar fırtınası afetinin sosyal ve ekonomik etkilerinin değerlendirilmesi. *Sivil Savunma Dergisi*, 181,5-10.
- Kouadio, I. K., Aljunid, S., Kamigaki, T., Hammad, K. ve Oshitani, H. (2012). Infectious diseases following natural disasters: Prevention and control measures. *Expert Review of Anti-Infective Therapy*, 10(1), 95-104.
- Küçükcan, B. (2008). Kütüphane binaları: deprem ve diğer afetlere hazırlık. *Bilgi ve Belge Araştırmaları*, 1(1), 39-53.
- Lemyre, L., Lee, J.E.C., Turner, M.C. ve Krewski, D. (2007). Terrorism preparedness in Canada: a public survey on perceived institutional and individual response to terrorism. *International Journal of Emergency Management*, 4(2), 296-315.
- Levy, M. ve Salvori M. (2000). *Deprem Kuşağı: Deprem Nedir? Ne Değildir?* (Çev. Turgut GÜRER). İstanbul: Doğan Kitapçılık A.Ş.
- MAG, (2020). *Mahalle Eğitim Gönüllüleri Vakfı tarihçesi*. <http://www.magvakfi.org.tr/hakkinda.asp> Erişim Tarihi: 10.05.2020.
- March, G. (2002). *Natural disasters and the impacts on health*. The University of Western Ontario Faculty of Medicine and Dentistry Summer Student with ICLR.
- Maya, İ. ve Sarı B. (2016). Türkiye'de afet eğitimi ve MEB müfredatındaki afet eğitimi konularının değerlendirilmesi. 8. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mızrak, S. (2017). *Afetlere dirençli toplum oluşturmak için bireysel yeterlikler*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Afet Eğitimi ve Yönetimi

- Anabilim Dalı Afet Eğitimi ve Yönetimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1948). *İlkokul programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1968). *İlkokul programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1992). *İlköğretim 4.5.6.7. ve 8. sınıflar Fen Bilgisi dersi öğretim programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *Yeni eğitim programı. Taslak basım*. Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *İlköğretim 3.4.5.6.7. ve 8. Sınıflar Fen Bilgisi dersi öğretim programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Okul tabanlı afet eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Yayını.
- Muttarak, R. ve Pothisiri, W. (2013). The role of education on disaster preparedness: Case study of 2012 Indian Ocean earthquakes on Thailand's Andaman Coast. *Ecology and Society*, 18(4), 51.
- ODTÜ, (1999). *Depremlere karşı hazırlıklı olalım*. ODTÜ Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara.
- ODTÜ, (2020). *Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin kuruluşu*. <https://dmc.metu.edu.tr/hakkinda> Erişim Tarihi:11.04.2020.
- Ohnishi, K. ve Mitsuhashi, H. (2013). Geography education challenges regarding disaster mitigation in Japan. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3), 230-240.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.
- Öcal, A., Çakır, U. ve Özelmacı, Ş. (2016). İlkokul ve ortaokul ders programlarında afetten korunma ve güvenli yaşam. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 2(2), 71-83.

- Örnek, Y. (2004). Ülkemizde etkin olan afetler ve meteorolojik kökenli yeni bir felaket: Hortum, *Sivil Savunma Dergisi*, 177, 13-16.
- Özdemir, S. (2005). *Yeni öğretim programı ne getiriyor?* MEB İlköğretim Programları Genel Müdürlüğüne Hazırlanan Tanıtım Slaytları, Ankara.
- Özgen, N., Ünaldı Eser, Ü. ve Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik etkili öğrenme biçimlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(4), 303-323.
- Özgüven, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Özmaya, S. (2010). *Kamu güvenliği alanında kriz yönetimi*. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Muğla.
- Özmen, F. ve Sever, R. (2019). Türkiye’de Doğal Afetler Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezler Hakkında Bir İnceleme. *Turkish Studies Educational Sciences*. 14(3), 801-83.
- Öztürk, C. (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. ANKARA: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Panic, M., Majkic, J.K. ve Milijanovic, M.V. (2013). Risk education in Serbia. *Acta geographica Slovenica*, 54(1), 163-178.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Petal, A.M. ve İzadkhah, Y.O. (2008, Mayıs). Formal and informal education for disaster risk reduction. *A contribution from Risk RED for the International Conference on School Safety*, Islamabad. Erişim Adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.371.284&rep=rep1&type=pdf>
- Pınar, A. (2017). What is secondary school Students’ awareness on disasters? A case study. *Review of International Geographical Education Online*. 7(3), 315-331.
- Pfefferbaum, B. ve Shaw, J.A. (2013). Practice Parameter on Disaster Preparedness. *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 52(11), 1224-1238.
- Püskülcü, S. , Tanırcan, G. ve Sakamoto, M. (2017, Ekim). Deprem ve tsunami bilinci eğitimleri hususunda Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü’nün yeni dönem çalışmaları. *4. Uluslararası Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*. 11-13. Eskişehir. Erişim Adresi: http://www.tdmd.org.tr/TR/pdf/TR_Eskisehir.pdf
- Ronan K. R., Alisic E., Towers B., Jhonson A. V. ve Jhonston D. M. (2015). Disaster Preparedness for Children and Families: a Critical Review. *Curr Psychiatry Rep* (2015) 17:58 DOI 10.1007/s11920-015-0589-6.

- Ronan, K. R. ve Johnston, D. M. (2003). *Hazard Education for Youth: Aquasi experimental investigation. Risk analysis*, 23(5), 1009-1019.
- Sarı, B. (2016). *Türkiye’de afet eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afet Eğitimi ve Yönetimi Anabilim Dalı, Afet Eğitimi ve Yönetimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Sever, R. (2018). *Doğal Çevre Sorunları*. Sever R. ve Yalçınkaya E. (Ed.), Çevre Eğitimi (39-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Shav R. ve Kobayashi M. (2001, Kasım). Role of Schools in Creating Earthquake-Safer Environment. *Disaster Management and Educational Facilities*, Greece. Erişim Adresi: https://www.preventionweb.net/files/5342_SesiRoleSchoolsEQSafety.pdf
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sipahioğlu, Ş. (2012). *Doğal afetler sorunu*. Özgen N. (Ed.), Günümüz Dünya Sorunları (43-70). Ankara: Eğiten Kitap.
- Soydan, E. ve Alpaslan, N. (2014). Medyanın doğal afetlerdeki işlevi. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 7, 53-64.
- Sönmez, Ö.F. ve Kılıçoğlu, G. (2016). Değerlendirme boyutu ile Sosyal Bilgiler programları (1924-2005). *TÜBAD*, 1(1), 36-49.
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Yayınları, Ankara.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi öğretim programının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 402-410.
- Şeker, B. ve Akman, E. (2014). Van depremi sonrası duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler: Polis örnekleme incelemesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (27) , 215-231.
- Şimşek, C. (2007). Children’s ideas about earthquakes. *Journal of Environmental & Science Education*, 2, 14-19.
- Tanaka, K. (2005). The impact of disaster education on public preparation and mitigation for earthquakes: A Cross-country comparison between Fukui, Japan and The San Francisco Bay Area, California, USA. *Applied Geography* 25, 201-225.
- Taştan, B. ve Aydınoglu, A.Ç. (2015). Çoklu afet risk yönetiminde tehlike ve zarar görülebilirlik belirlenmesi için gereksinim analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 366-397.
- Taymaz, M. (2001). Doğal afet zararlarını azaltma çalışmaları. *Afet-Eğitim-Haber-Bilim Dergisi*, 1(2), 4-5.

- Tekeli Yeşil, S. , Dedeoğlu, N. , Tanner M. , Braun-Fahrlander, C. ve Obrist, B. (2010). Individual preparedness and mitigation actions for a predicted earthquake in İstanbul. *Journal of Disasters*, 34(4), 910-930.
- TK, (2020). *Türk Kızılay'ı ulusal afet yönetimi eğitimleri*. <http://afetyonnetimi.kizilay.org.tr/tr/kurumsal.html> Erişim Tarihi: 14.05.2020.
- Tuna, A. K. , Parin, S. ve Tanhan, F. (2012). Van depremi sosyo-ekonomik ve psikolojik durum tespiti raporu. *Çocuk Araştırma Merkezi*, İstanbul.
- Turan, İ. ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 13(3), 67-81.
- Turan, M., Bulut, Y. ve Öztürk, G. (2015). Acil durumlar ve afetlerle ilgili kurumların ve acil çağrı numaralarının bilinirliği; Gümüşhane örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 440-453.
- Türkeş, M. ve Şahin, S. (2018). Türkiye'nin fırtına afeti etkilenebilirliği ve risk çözümlenmesi. *Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi*. www.researchgate.net Erişim Tarihi: 16.05.2020.
- Uluğ, A. (2014). Nasıl bir afet yönetimi? *TMMOB İzmir Kent Sempozyumu*, İzmir. Erişim Adresi: <http://www.tmmobizmir.org/wp-content/uploads/2014/05/200801.pdf>
- United Nations. (2009). International strategy for disaster risk reduction, terminology on disaster risk reduction. <http://www.unisdr.org/we/inform/publications/7817> Erişim Tarihi: 30.04.2020.
- Uzunçubuk, L. (2009). Doğal afetlerin kentsel ve bölgesel planlamada yeri. *Jeodezi, Jeoinformasyon ve Arazi Yönetimi Dergisi*, 2(101), 18-27.
- Ülker Tümlü, G. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3). 205-213.
- Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara.16-17:142-154.
- WHO, (2020). World Health Organization, *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) Situation Report*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle> Erişim Tarihi: 16.05.2020.
- Varol, N. (2007, Kasım). Doğal ve teknolojik afetler konusunda toplumun bilinçlendirilmesi ve 'AFEM'İN' rolü. *TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara.123-126.
- Varol, N. Ö. (2005). Çığların sınıflandırılması, *Sivil Savunma Dergisi*, 182, 7-9.
- Yavaş, H. (2005). *Doğal afetler yönüyle Türkiye'de belediyelerde kriz yönetimi*. Orion Yayınları, Ankara.

- Yazıcı, Ö. ve Ulu Kalın, Ö. (2018). Doğal afet için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 25-40.
- Yıldırım, A. (2004). *Acil durumda basın ve halkla ilişkiler*. İçişleri Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığı Afet Yönetimi 55. Dönem Mülki İdare Amirleri Semineri, Ders Notu, Ankara.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, A. (2003). *Türk kamu yönetiminin sorun alanlarından biri olarak afet yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, E. (2014). *Okulda öğretim programı ve program dışı etkinlikler yoluyla afet eğitimi: Karşılaştırmalı bir örnek olay çalışması*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Ankara.
- Yılmaz, M. (2004). *Kriz yönetim merkezi*. İçişleri Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığı, 88. Dönem Kaymakamlık Kursu, Ders Notları, Ankara.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim birinci kademe Hayat Bilgisi ve Fen ve Teknoloji öğretim programlarının “çevre eğitimi” açısından incelenmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Yu, X., Lau, J.T.F., Mak, W.W.S., Zhanga, J., Lui, W.W.S. ve Zhanga, J. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Connor-Davidson resilience scale among chinese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 52(2) 218-24.
- Wisner, B. (2006). *Let our children teach us! A review of the role of education and knowledge in disaster risk reduction*. India: Published by Books for Change.

EKLER

Ek 1. Genel Afete Hazırlık Ölçeği

Sayın Katılımcı

Aşağıdaki maddeler afet bilinci ve eğitimi konusundaki düşüncelerinizi ölçmeye dönük hazırlanmış olup bir yönde bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyup, sizi yansıtmada düzeyini ‘en olumludan’ (kesinlikle katılıyorum) ‘en olumsuz’ (kesinlikle katılmıyorum) doğru (X) işareti ile işaretleyiniz. . Katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

GENEL AFETE HAZIRLIK ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Maddeler						
1	Önümüzdeki birkaç yıl içinde Acil durum/Afet yaşama ihtimalim çok yüksektir.					
2	Yaşamımın herhangi bir döneminde Acil durum/Afet yaşayacağımı göz önünde bulundururum.					
3	Acil durumlara/Afetlere hazırlıkta bina dayanıklılığını artırmak benim için önemlidir.					
4	Acil durumlara/Afetlere hazırlıkta acil durum/afet çantası hazırlamayı önemsemem.					
5	Yakın çevrem ile acil durumlarda/afetlerde gerekli acil iletişim numaraları hakkında konuşurum.					
6	Evdeki sabitlenebilecek eşyaları sabitlemeyi gereksiz buluyorum.					
7	Acil durum/Afet yaşama ihtimalini düşünmek beni korkutur.					
8	Acil durum/Afet yaşarsam hayatımda hiçbir şey değişmeyecek.					
9	Acil durumlar/Afetler sonucu sevdiğlerimi kaybetmekten korkmam.					
10	Acil durumlar/Afetler sonucunda ölmekten korkarım.					
11	Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yaptığımda kendimi güvende hissedirim.					
12	Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak acil durumlar/afetler sonrası ölüm riskini azaltabilir.					
13	Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmam aile bireylerimi de koruyacaktır.					
14	Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmak acil durumlarda/afetlerde ihtiyaçlarıma karşılık verecektir.					
15	Acil durumlara/Afetlere hazırlık yara almadan (sakatlanmadan) yaşamama yardım edecektir.					
16	Acil durumlara/Afetlere hazırlık ailem ve kendim için gereklidir (faydalıdır).					
17	Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmaktan çok daha önemli sorumluluklarım var.					
18	Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmak için yeterli param yok.					
19	Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak çok fazla zamanımı alır.					
20	Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak için yeterli bilgim yok.					
21	Kaderimde Acil durumlarda/Afetlerde ölmek varsa ölürüm.					

	(Devamı)					
	Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
22	Acil durumlara/Afetlere hazır olma adına tatbikat yapmak bana zor gelir.					
23	Acil durumlara/Afetlere hazırlıklı olmak için bireysel hazırlık yapmayı gereksiz buluyorum.					
24	Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmak iyi hissetmemi sağlamaz.					
25	Afete Hazırlık - Temel Afet Bilinci eğitimlerini almak için çaba harcamayı gereksiz buluyorum.					
26	Aile için afet planının anlaşılması zordur.					
27	Aile için afet planı bireyin hazırlayamayacağı kadar gereksiz ayrıntılarla doludur.					
28	Aile için afet planının yararlı olduğuna inanmıyorum.					
29	Aile için afet planını uygulamaya geçirmek bana zor gelir.					
30	Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak bana zor geliyor.					
31	Aile üyelerim Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmanın gerekliliği konusunda beni bilgilendirmezler.					
32	Arkadaşlarım Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmanın gerekliliği konusunda beni aydınlatırlar.					
33	Fikirlerine önem verdiğim insanlar Acil durumlara/Afetlere hazırlıklı olma konusunda beni yönlendirirler.					
34	Acil durum/Afet konusundaki politikalar beni Acil Durumlar/Afetler konusunda hazırlıklı olmaya teşvik ederler.					
35	Kitapçıklar, gazeteler, broşürler beni yeterince bilgilendirmezler.					
36	Temel ilk yardım uygulayabilirim.					
37	Yangın söndürme cihazını kullanamam.					
38	Mahalleimde yaşayanlarla birlikte Acil durumlar/Afetler ile ilgili tahliye planı oluşturamam.					
39	Acil durum/Afet sonrası ihtiyacım olursa psikolojik destek almak için gerekli hizmete erişebilirim.					
40	Yangın çıkmasına neden olacak tehlikeleri belirleyebilirim.					
41	Evde sabitlenmesi gereken eşyaları sabitleyebilirim.					
42	Basit düzeyde olsa dahi arama-kurtarma yapamam.					
43	Depremden korunmak için yaşadığım evde/binada güvenli yer belirleyebilirim.					
44	Bir afet sonrasında yerel yetkililerce belirlenmiş olan sığınak yerini bulamam.					
45	Bir afet sonrasında aile bireylerinin yeniden bir araya gelebileceği bir toplanma yeri belirleyebilirim.					

Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu

Sayın meslektaşım bu araştırma afet eğitimi ile ilgili sizlerin görüşlerini almaya yönelik olarak yapılmaktadır. Öncelikle araştırmamıza verdiğiniz destekten ve görüşmeyi kabul etmenizden dolayı çok teşekkür ederim. Yaptığımız görüşmelerden elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaç için kullanılacaktır.

Adı soyadı veya Rumuz:

KİŞİSEL VERİLER	
1. Meslekteki çalışma yılı:	2. Kaçınıcı sınıfı okuttuğu:
3. Öğrenci sayısı:	4. Afet/deprem eğitimi ile ilgili seminer/hizmet içi etkinliğe katılım durumu?
5. Mezun olduğu okul/bölüm:	6.

1. Öncelikle afet eğitimini hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir?
 - a. Gerekli midir? Neden?
 - b. Gerekli değilse neden?
 - c. Sizce afet eğitimi ve afet bilinci geliştirme çalışmaları kaçınıcı sınıftan itibaren başlamalı?
 - d. Sizce insanlar afetlerden korkmalı mıdır? Siz korkar mısınız? Korkmak önlem alamda insanı tetikleyici bir rol üstlenebilir mi?
2. Afet eğitimi ile ilgili öğrencilerin farklı derslerde ulaşması gereken kazanımlar olduğunu biliyoruz. Bunlar gerçekçi midir? Değilse ne tür kazanımlara ihtiyaç vardır?
3. Bu kazanımları gerçekleştirmek için verilen içerik sizce yeterli midir? Değil ise neden?
4. Bu kazanımlara ulaşılması bakımından

- a. Hangi yöntem ve tekniklerden, hangi araç gereç ve materyallerden yararlanıyorsunuz?
 - b. Ne gibi ölçme değerlendirme etkinliklerinden yararlanıyorsunuz? (Yani bu kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl anlıyorsunuz?)
5. Bir eğitim öğretim yılında yani yaklaşık 180 ders gününde tahminen kaç kere ve kaç ders saati afet eğitimi kazanımları için etkinlik yapıyorsunuz? Bu süre sizce yeterli mi?
6. Okulunuzda afetlere yönelik tatbikatlar yapılıyor mu? Yapılıyorsa hangi sıklıkta yapılıyor? Öğrencilerinizin afet bilinci kazanmalarına yönelik olarak okulda yapılan başka etkinlikler var mı? Sizce yapılan bu tatbikatlar, öğrencilere verilen eğitimler, afet öncesi alınan diğer önlemler bizlere kendimizi güvende hissettirebilir mi? Olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabilir mi?
7. Afet eğitiminde veli desteğinin ne kadar önemli olduğunu düşünüyorsunuz? Sizce velileri de bu eğitimin bir parçası haline getirmek için neler yapılabilir? Sizce velileriniz afet ve acil durumlar ile ilgili önlem almayı gerekli görüyorlar mı?
8. Üniversite de afet eğitimi üzerine bir ders aldınız mı? Aldıysanız içeriği nasıldı? Üniversitelerde öğretmene adaylarına bu konu ile ilgili eğitim verilmeli mi? Nasıl?
9. Afet eğitimi ile ilgili bir hizmet içi eğitime katıldınız mı? Katıldıysanız ne kadar sürdü? İçeriği nasıldı? Katılmadıysanız nasıl bir içeriği olan hizmet içi eğitimin daha faydalı olabileceğini düşündünüz? Aile ya da arkadaş ortamlarınızda afet eğitimi ve afetler karşı hazırlıkla ilgili görüş alış verişinde bulunduğunuz, sizi etkileyen sizden etkilenen insanlar var mı? Afetler sohbetlerinize konu olur mu?
10. Önümüzdeki birkaç yıl içinde yaşadığınız bölgede bir afet durumu oluşacağını düşünüyor musunuz? Evinizde afet ve acil durum çantanız ve buna yönelik ailenizle yaptığınız bir planınız var mı? Örneğin düşme riski olan eşyalarınızı sabitlediniz mi? Afet öncesi alınacak önlemleri eyleme geçirme ve olası bir afet durumunda ilk yardımda bulunma, uygun şekilde tahliye gerçekleştirme, gerekirse psikolojik destekte bulunma gibi konularda kendinizi yeterli görüyor musunuz?
11. Tüm yetki ve sorumluluğu size verilen, bütçesi olan bir okul düşünün. Nasıl bir afet eğitim programı geliştirdiniz? Açıklar mısınız?
12. Eklemek istediğiniz husus var mıdır?

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenim/değerli meslektaşım

Bu çalışma, ilkokul kademesinde görev yapan siz değerli öğretmen meslektaşlarıma afet eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için sizden beklediğimiz kişisel bilgi formunda ve afete hazırlık ölçeğinde yer alan maddeleri dikkatlice okumanız ve kararınızı (X) işareti ile belirtmenizdir. Kimlik bilgilerinizi istemiyoruz. Vermiş olduğunuz bilgiler tamamen gizli tutulacak ve sadece bilimsel araştırma amaçlı olarak kullanılacaktır. Katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

Ayhan Alpaslan ÇELİK
Öğretmen/ Yüksek Lisans Öğrencisi
Adnan Menderes Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek		
Yaşınız	<input type="checkbox"/> 35 Yaş Altı	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 41-45	
	<input type="checkbox"/> 46-50	<input type="checkbox"/> 51-55	<input type="checkbox"/> 55 Yaş Üstü	
Meslekteki çalışma yılınız	<input type="checkbox"/> 10 Yıdan Az	<input type="checkbox"/> 11-15	<input type="checkbox"/> 16-20	
	<input type="checkbox"/> 21-25	<input type="checkbox"/> 25 Yıdan Fazla		
Mezun olduğunuz	Üniversite: Bölüm:			
Branşınız			
Hali hazırda dersine girdiğiniz sınıf / sınıflar	<input type="checkbox"/> 1. Sınıf	<input type="checkbox"/> 2. Sınıf	<input type="checkbox"/> 3. Sınıf	<input type="checkbox"/> 4. Sınıf
Hiç doğa kaynaklı afet yaşadınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet Türü: Yeri: Zamanı:		<input type="checkbox"/> Hayır	
Can ya da mal kaybına uğradınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet Sakıncası yoksa kısaca belirtiniz:		<input type="checkbox"/> Hayır	
Sizinle araştırma konusu ile ilgili detaylı (30 dk) bir yüzyüze görüşme yapabilir miyim?	<input type="checkbox"/> Evet (Lütfen telefon/epostanızı veya her ikisini aşağıya belirtiniz) Tel: Eposta:		<input type="checkbox"/> Hayır	

Ek 4. Çalışma Evreni ve Öğretmenlere Ait Bilgiler

İlkokulun Adı	Kadrosundaki Öğretmen Sayısı	Örnekleme Alınan Öğretmen Sayısı
Ali Kuşçu İlkokulu	41	17
Ali Rıza Efendi İlkokulu	57	12
Çamlıkule Şehit Ömer Sarı İlkokulu	55	13
Dirayet Süren İlkokulu	39	23
Hüseyin Avni Ateşoğlu İlkokulu	51	17
İsmail Şekip Uyal İlkokulu	43	11
Mimar Kemalettin İlkokulu	31	8
Recep Ersayın İlkokulu	92	24
Süleyman bilgen İlkokulu	50	6
Şehit Astsubay Ümit Başaran İlkokulu	83	11
Şerif Tikveşli İlkokulu	60	23
Vali Rahmi Bey İlkokulu	79	20
23 Nisan İlkokulu	51	12
30 Ağustos İlkokulu	44	7
Buca Cengiz Sani İlkokulu	35	5
Toplam	811	209

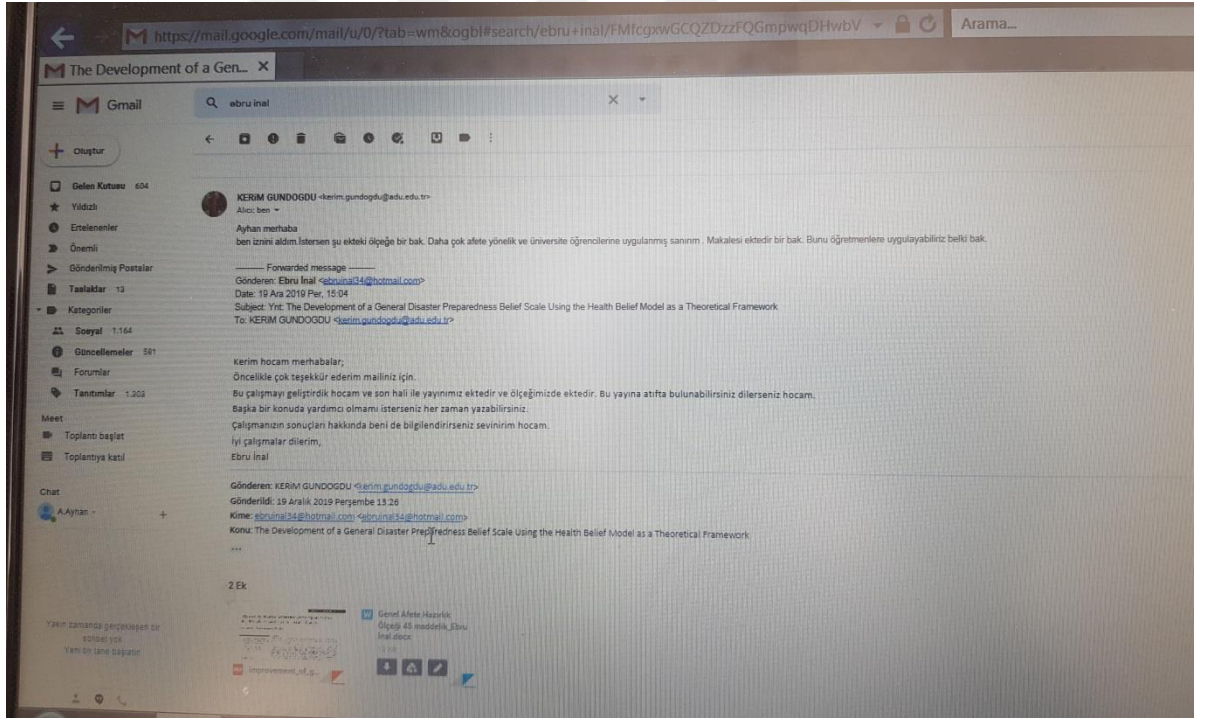
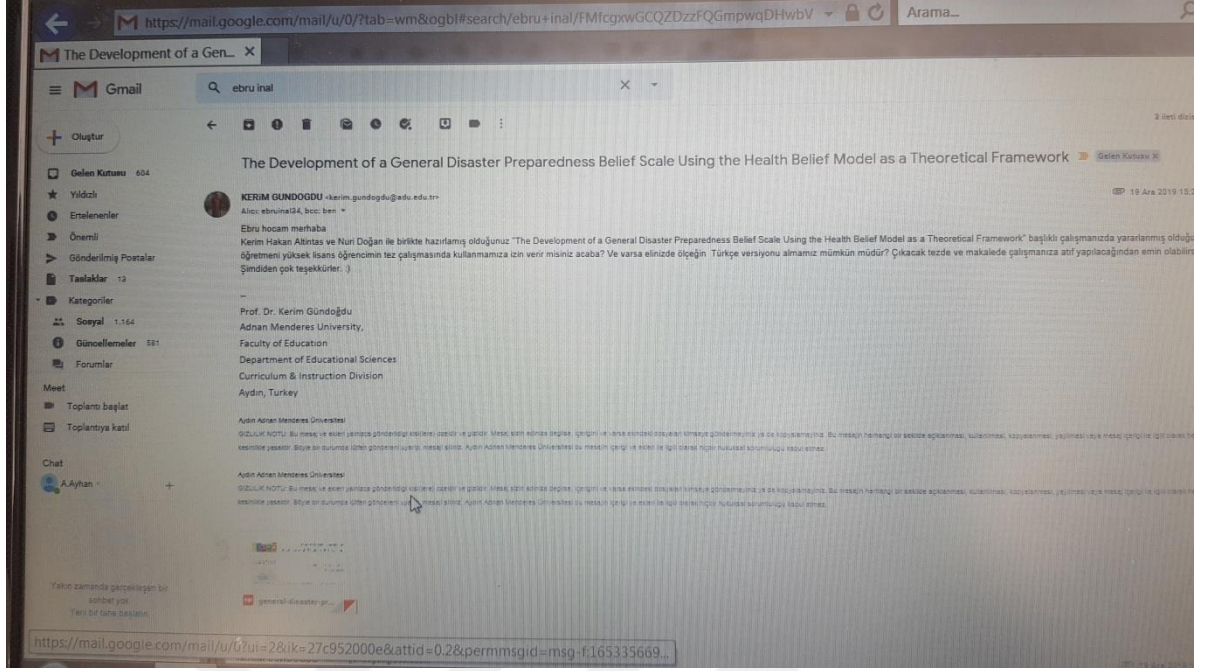
Ek 5 . Mezun Olunan Üniversiteye Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Üniversite	n	%
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	10	4,8
Pamukkale Üniversitesi	6	2,9
Selçuk Üniversitesi	12	5,7
Ege Üniversitesi	21	10,0
Dokuz Eylül Üniversitesi	54	25,8
Celal Bayar Üniversitesi	14	6,7
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	1,0
Anadolu Üniversitesi	15	7,2
Trakya Üniversitesi	4	1,9
Ankara Üniversitesi	12	5,7
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	,5
Gazi Üniversitesi	8	3,8
Karadeniz Teknik Üniversitesi	3	1,4
Abdi İbrahim Çeçen Üniversitesi	2	1,0
Süleyman Demirel Üniversitesi	3	1,4
Atatürk Üniversitesi	9	4,3
19 Mayıs Üniversitesi	4	1,9
Balıkesir Üniversitesi	2	1,0
Uludağ Üniversitesi	4	1,9
Sakarya Üniversitesi	3	1,4
Cumhuriyet Üniversitesi	5	2,4
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	7	3,3
Eğitim Yüksek Okulu	3	1,4
Eğitim Enstitüsü	1	,5
Adnan Menderes Üniversitesi	2	1,0
Hacettepe Üniversitesi	1	,5
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	,5
Total	209	100,0

Ek 6. Mezun Olunan Bölüme Göre Öğretmenlerin Dağılımı

Bölüm	n	%
Sınıf Öğretmenliği	109	52,2
İngiliz Dili ve Edebiyatı	34	16,3
Fen Edebiyat	18	8,6
Okul Öncesi Öğretmenliği	7	3,3
Ziraat Mühendisliği	3	1,4
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	7	3,3
İngilizce Öğretmenliği	5	2,4
Fransız Dili ve Edebiyatı	1	,5
Coğrafya Öğretmenliği	1	,5
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	2	1,0
Kimya Öğretmenliği	2	1,0
Sosyoloji	2	1,0
Su Ürünleri Mühendisliği	2	1,0
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	,5
İlahiyat	1	,5
Hindoloji	1	,5
Almanca Öğretmenliği	2	1,0
Çocuk Gelişimi	1	,5
Gıda Mühendisliği	1	,5
Fransızca Öğretmenliği	1	,5
İktisat	2	1,0
Makine Mühendisliği	1	,5
Türkçe Öğretmenliği	1	,5
Maliye	1	,5
Arap Dili ve Edebiyatı	1	,5
Biyoloji Öğretmenliği	1	,5
Lisans Tamamlama	1	,5
Total	209	100,0

Ek 7. Genel Afet Hazırlık Ölçeği İçin Alınan İzin Görseli



Ek 8. Araştırmacının Afet Eğitimi İle İlgili Katıldığı Eğitimlere Yönelik Sertifika Görselleri





Certificate

*This is to certify that Mr. ÇELİK Alpaslan Ayhan
has successfully completed the Knowledge Co-Creation Program
“School Based Disaster Education (B)”
in cooperation with Asian Disaster Reduction Center
from January 20, 2020 to January 31, 2020
organized by the Japan International Cooperation Agency
under the International Cooperation Program of
the Government of Japan.*



*KITAOKA Shinichi
PRESIDENT
JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY
JAPAN*

Date: January 31, 2020

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Alpaslan Ayhan ÇELİK

Doğum Yeri ve Tarihi : Küçükyalı / İstanbul – 05/09/1977

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1999-2003

Yüksek Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans 2008-2010

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Sosyal Bilimler Enstitüsü Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans 2018-.....(Devam Ediyor)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : İstanbul Beyoğlu Şehit Öğretmen Neşe ALTEN İlköğretim Okulu 2003-2008

İzmir Buca Recep Ersayın İlkokulu 2008-.....(Devam Ediyor)

İLETİŞİM

E-posta Adresi : alpslnayhncik@gmail.com

Telefon : 0505 530 12 96

Tarih : 17/06/2020