



ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK DÜZEYLERİ İLE İLKOKULLARDAKİ AFET EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Teachers' Opinions on Disaster Preparedness Levels and Disaster Education Practices in Primary Schools

Alpaslan Ayhan ÇELİK

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
alpslnayhcncl@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-5941-5708>

Kerim GÜNDOĞDU

Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
kerim.gundogdu@adu.edu.tr




<https://orcid.org/0000-0003-4809-3405>

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi-
Journal of Ağrı İbrahim Çeçen University Social Sciences Institute-
AİCUSBED 8/1 Nisan /April 2022 / Ağrı

ISSN: 2149-3006

e-ISSN: 2149-4053

Makale Türü- <i>Article Types</i> :	Araştırma Makalesi
Geliş Tarihi- <i>Received Date</i> :	13.01.2022
Kabul Tarihi- <i>Accepted Date</i> :	27.04.2022
Sorumlu Yazar- <i>Corresponding Author</i> :	Kerim GÜNDOĞDU
Sayfa Aralığı- <i>Page Range</i> :	77-112
Doi Numarası- <i>Doi Number</i> :	 https://doi.org/10.31463/aicusbed.1057401



<http://dergipark.gov.tr/aicusbed>

This article was checked by

✓ iThenticate



ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK DÜZEYLERİ İLE İLKOKULLARDAKİ AFET EĞİTİMİ UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Teachers' Opinions on Disaster Preparedness Levels and Disaster Education Practices in Primary Schools

*Alpaslan Ayhan ÇELİK
Kerim GÜNDOĞDU*

Öz

Bu araştırmada ilkokulda görevli öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeyleri ile afet eğitiminin eğitim programlarındaki yeri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma karma araştırmada sıralı açıklayıcı yöntem çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini İzmir İli Buca İlçesinde yer alan kamu ilkokullarında görevli İngilizce, anasınıfı ve sınıf öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanları oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak İnal ve Doğan (2018) tarafından hazırlanan likert tipindeki Genel Afete Hazırlık Ölçeği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik ve nonparametrik testlerden, görüşme ile elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin afetlere karşı duyarlılıklarının yüksek olduğu, afet durumlarını ciddiye aldıkları ve afetlere karşı önlem almayı önemstedikleri, 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. Ulaşılan bu sonuçlar çerçevesinde öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeyi ile hâlihazırda okullarda gerçekleştirilen afet eğitimi uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Afet, afet eğitimi, afete hazırlık, ilkokul, ilkokul öğretmenleri.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the views of primary school teachers related to preparedness levels of disasters and the place of disaster education in school curricula. The mixed research study was carried out within the framework of the 'sequential explanatory' design. The sample consisted of English, early childhood and primary school teachers and school psychological counselors working in public primary schools in Buca district in İzmir. As the data collection tools, a Likert-type 'General Disaster Preparedness Scale' prepared by İnal and Doğan (2018) and a semi-structured interview form were used. Parametric and

nonparametric tests were used in the analysis of quantitative data. Descriptive analysis technique was used in the analysis of interview data. As a result, it was concluded that the teachers were highly sensitive to disasters; they took disaster situations seriously and care about taking precautions against disasters. They think that even though the measures taken against to disasters would be useful, but they do not consider themselves sufficient in preparing for disasters. The data obtained from the qualitative part of the research also supports the findings. Within the framework of these results, suggestions were made to improve the disaster preparedness level of teachers and the disaster education practices currently carried out in school curricula.

Key Words: Disaster, disaster education, disaster preparedness, elementary school, elementary school teachers.

Giriş

Geçmişten günümüze insanlığın doğa ile olan mücadelesinde afetler çok önemli bir role sahiptir. Çünkü tüm canlılar doğa olaylarının yarattığı tehlikeler sonucunda kayıp verme ihtimali taşımakta yani risk altında bulunmaktadır. Bu risklerin gerçekleşmesi sonucunda ise büyük insan kitlelerini etkileyen afetler meydana gelmektedir (Yazıcı & Ulu Kalın, 2018). 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). ‘T.C. İçişleri Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı’nın (AFAD) Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü’nde 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).

Gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerin yaşadıkları doğa kaynaklı afetlerin sonuçlarına bakıldığında, bu ülkelerin afetlere karşı yeterli düzeyde hazır olmadıkları yaşamış oldukları kayıplardan 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. Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye de dünya üzerinde bulunduğu coğrafi konuma ve sahip olduğu yeryüzü şekillerine bağlı olarak başta deprem olmak üzere afete dönüşebilecek doğa olaylarını sıklıkla yaşamaktadır.

Türkiye’de 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 & 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.

Birleşmiş Milletler Afet Risklerini Azaltma Ofisi tarafından afet eğitimi; “İnsanların canlarını ve mallarını afetlerden nasıl daha iyi koruyacaklarını öğretmekle afet riskini ve kırılganlığını azaltıp toplumun dayanıklılığını artırmayı amaçlayan eğitimlerdir” şeklinde tanımlanmaktadır (UN/ISDR, 2009). Maya & 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 dâhil olarak gerçekleştiren eğitimler olarak açıklamaktadır. Afet eğitimi denince doğal ve çevresel olayların yol açtığı afet durumlarının yanı sıra insanların eylemlerinin ya da eylemsizliklerinin yol açtığı afetlerin de anlaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda afet eğitimi bireylerin ya da toplulukların davranışlarındaki değişiklikleri teşvik ederken, tüm paydaşların katılımıyla afetlere yönelik tehditlerin azalması için sosyal politikaların geliştirilmesine yönelik de farkındalığı artırmaktadır (Petal, 2009).

Türkiye’de afet eğitiminin geçmişine bakıldığında farklı zamanlarda farklı devlet kuruluşları, üniversiteler ya da sivil toplum örgütleri tarafından afet eğitimi uygulamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu eğitimler, özellikle 1999 Marmara Depremi’nden sonra yoğunluk kazanmıştır. 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. Ayrıca okullar afet eğitiminin toplumda yaygınlaştırılmasında kilit bir rol oynamaktadır (Takeuchi, Mulyasari & Shaw, 2011; Zhu & Zhang, 2017). Çünkü eğitim programlarının çıktılarını çocuklar aracılığıyla velilere ve yerel topluma ulaşılabilmektedir (UNISDR, 2006).

Özellikle çocuklar ve aileler afetlerden en çok etkilenen savunmasız gruplardır (Ronan vd., 2015). Bu savunmasızlığının yanında eğitim almış çocuk ve aile, toplumun afet durumlarında kendi kendine yetebilmesini sağlamada en güçlü unsur konumundadır (Takeuchi, Mulyasari & Shaw, 2011). Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren özellikle de temel eğitim olarak adlandırılan ilkokullarda afet bilinci eğitimlerine başlanmalıdır. Çünkü araştırmalar bu eğitim kademesindeki öğrencilerin temel afet bilincini kazanmaya en uygun yaş aralığında olduklarını göstermektedir (Özgül, 2006). 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 tehnelere atmalarına neden olmaktadır (Grotberg, 2001). Özellikle küçük çocuklar, nasıl davranacakları konusunda ebeveynlerini model alırlar. Afet öncesinde, sırasında ve sonrasında ebeveynlerin nasıl hareket ettiği, çocukların nasıl tepki verdikleri üzerinde önemli etkiye sahiptir (Srisankarajah, Neuner & Catani, 2015). Küçük yaşta bu öğrenciler için rol model olabilecek en önemli faktör ise kuşkusuz öğretmenleridir. Bu sebeple geçmişten günümüze afetlerle sıklıkla sınanmış ve gelecekte de sınanması 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 eğitim programlarında yer alan afet eğitimi etkinliklerinin yeterliği ve bu etkinlikleri nasıl gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Alanyazındaki afet eğitimi konulu çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla öğrenci ve öğretmen eğitimine odaklanıldığı, öğretmen ve öğrencilerin afetler hakkındaki düşüncelerini ve yanılgılarını belirlemenin amaçlandığı, kısmen de afet odaklı aile eğitimine yönelik çalışmalara

rastlanmaktadır. Shaw vd., (2004) afet eğitiminin okul eğitimi ile sınırlı kalmaması gerektiğinin vurgulayan çalışma yapmışlardır. Öcal'ın (2005) 242 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirildiği ve Kırıkkaya, Ünver & Çakın'ın (2010) Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerini örneklem olarak gerçekleştirdiği ve katılımcıların ilköğretim Fen ve Teknoloji Programında yer alan afet eğitimi konularına yönelik görüşlerini incelediği çalışmalar öğretmenler ile yürütülen çalışmalardan bazılarıdır. Cin'in (2010) sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile yürüttüğü ve onların doğa kaynaklı afetler hakkındaki kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçladığı; Özgen, Ünalı & Bindak'ın (2011) 281 eğitim fakültesi öğrencisinin doğa kaynaklı afetler konusuna yönelik etkili öğrenme biçimlerini belirlenmeyi amaçladığı; Öztürk'ün (2013) sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği ve onların deprem deneyimlerini konu edindiği çalışmalar öğretmen adayları ile yürütülmüş çalışmalardandır. Yılmaz (2014) okulda öğretim programı ve program dışı etkinlikler yoluyla afet eğitimi karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmada öğretmen ve öğrenciler ile birlikte çalışmıştır. Lindell vd., (2015) tarafından tehlike ve risk durumlarında bilginin bireylerin davranışlarındaki etkisini belirlemeyi amaçladıkları ve Kawasaki vd.'nin (2020) Japonya'da ebeveynlerin afet kaygılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmalar afet odaklı çalışmalara verilebilecek başka örneklerdir. Gökmenoğlu vd., (2021) tarafından gerçekleştirilen ve nihai olarak ülke genelindeki tüm öğretmenlerin afet eğitimi almalarını hedefleyen çalışmalarını anlattıkları 'Turkish Ministry of National Education school-based disaster education program: A preliminary results of the program evaluation' isimli çalışma ise benzer nitelikteki çalışmalar içerisinde çok kapsamlı bir şekilde yer almaktadır. Ayrıca alayazında doğa kaynaklı afetleri odak noktası olarak alıp farklı yönleriyle inceleyen çalışmalar da (Akar, 2013; Akçil vd., 2014; Aydın & Coşkun, 2010; Bayram & Güler, 2016; Bhandari, 2014; Cvetković vd., 2015; Demir & Aktaş, 2008; Dogru & Sarac, 2013; Ergünay, 2009; Ersoy, 2016; Genç, 2007; Grima, Filho ve Pace, 2010; İçel, 2014; Karakuş & Önger, 2017; Kılınç, 2013; Kızıloğlu, Okuroğlu & Örüng, 2006; King ve Tarrant, 2013; Koca, 2001; Küçükcan, 2008; Özşahin, 2013; Phillips vd., 2015; Sert 2002; Sjarifah & Setyawan, 2016; Sipahioğlu, 2012; Soydan & Alpaslan, 2014; Tokcan & Yiter, 2017; Turan & Kartal, 2012, Tuswadi, 2014; Uzunçibuk, 2009; Yavaş, 2001) bulunmaktadır.

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. Bu araştırma ile eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin kendilerinin afetlere karşı ne kadar hazır oldukları tespit edilip, aynı zamanda onların ilkokul 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 rastlanmış olmakla birlikte 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 öneminin başka bir göstergesi olduğu düşünülmektedir.

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 öğretmenleri afetlere ne düzeyde hazırdir?
2. İlkokul öğretmenlerinin afet eğitiminin eğitim programlarında yer almasına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Cresswell (2003) karma araştırma yöntemini, araştırılmaya gereksinim duyulan problemlere hem nitel hem de nicel yöntemlerle veri toplayarak çözüm aranması ve bu iki veri setinden elde ettikleri sonuçların bütünleştirilerek anlam çıkarılan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde karma araştırma yöntemlerinin uygulanışlarına bağlı olarak birçok araştırmacı (Cresswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Leech & Onwuegbuzie, 2009; Morse, 2003) tarafından farklı şekillerde sınıflamalara ayrıldıkları görülmektedir. Bu araştırmada Cresswell (2003) tarafından ortaya koyulan altı karma yöntemden biri olan ve nicel verileri açıklamaya ve

yorumlamaya yardımcı olması bakımından nicel verilerin ardından nitel verilerin toplanması ve analizine dayanan ‘sıralı açıklayıcı yöntem’ tercih edilmiştir (Cresswell, 2003).

Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma evrenini (Karasar, 2009) İzmir ili Buca ilçesinde yer alan ilkokullarda görev yapmakta olan ve uygunluk yöntemi ile kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilen toplam 811 öğretmen oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Bilgi Formu Verilerine Göre Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	139	66,5
	Erkek	70	33,5
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
Meslekteki Hizmet Süresi	10 Yıdan Az		
	11-15	51	24,4
	16-20	39	18,7
	21-25	40	19,1
	25 Yıdan Fazla	37	17,7
Branş	Sınıf Öğretmeni	139	66,5
	İngilizce Öğretmeni	27	12,9
	Okul Öncesi Öğretmeni	22	10,5
	Psikolojik Danışman	21	10
Dersine Girdiği Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	35	16,7
	2. Sınıf	29	13,9
	3. Sınıf	39	18,7
	4. Sınıf	48	23
	Okul Öncesi Sınıfı	22	10,5
	Birden çok	36	17,2
Mezun Olunan Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	97	46,4
	Diğer	112	53,6
Doğa Kaynaklı Afet Yaşama Durumu	Yaşadım	96	45,9
	Yaşamadım	113	54,1

Araştırmada seçilen örneklem, evrenin %25,77'sini oluşturmaktadır. %95 güven aralığı içinde $\pm\%5$ 'lik ihmal edilebilir hata payı ile (Balcı, 2013; Gay, 1987) 811 öğretmenin yer aldığı evrende en az 128 katılımcı öğretmenin yer alması gerektiğinden, örnekleme dâhil edilen 209 öğretmenin araştırma için yeterli görülmüştür. Araştırmada görüşmelerde elde edilen verilerin tekrarlamaya başlaması ile veri doygunluğuna ulaşıldığı düşünülerek, 16 öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonlandırılmıştır (Shenton (2004).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, İnal & 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.

GAHÖ beş kademeli likert tipi bir ölçektir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 45 maddeden ve altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. GAHÖ Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Boyutları	İnal (2014)	İnal ve Doğan (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

Araştırma kapsamında öğretmenlerin eğitim programında 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 alanyazının geniş çaplı incelemesi 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. Görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan formun güvenilirliğini sağlamak amacıyla ham veriler üzerinden kodlamalar iki uzman tarafından gerçekleştirilmiş ve bulunan kodlar arasındaki uyuşma düzeyine bakılmıştır. Miles & Hubermann modeli çerçevesinde hesaplanan uyuşma düzeyi olarak da ifade edilebilen iç tutarlık katsayısı 0.86 olarak tespit edilmiştir (Baltacı, 2017; Fidan & Öztürk, 2015).

Çalışmanın verileri 2020 Ulakbim Tr Dizin kuralları öncesinde toplandığından çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

Verilerin Analizi

GAHÖ'den Google Formlar aracılığıyla elde edilen veriler Office Excel programına aktararak veri eksikliği olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra formlardan elde edilen veriler bir istatistik yazılımı aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, mezun olunan kurum, branş, yaşantılarında doğa kaynaklı afet yaşama durumları ve buna bağlı olarak can ya da mal kaybına uğrayıp uğramamaları gibi değişkenler betimsel istatistikler ile hesaplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde normallik analizi yapılarak basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. 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 testler yapılmıştır.

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.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler yorumlama, kodların ve kategorilerin ötesine geçerek verinin daha geniş anlamına doğru soyutlamayı ve veriden anlam çıkarmayı sağlayan betimsel analiz tekniği (Creswell, 2012; Patton, 2014) kullanılarak çözümlenmiştir.

Görüşmelere katılan öğretmenlere görüşmede yapılan sıralama baz alınarak K.1, K.2, K.3 şeklinde kodlar verilmiştir. Elde edilen ham veriler birkaç kez okunarak açık kodlama yapılmış ve buradan hareketle tematik

kodlamalar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular bu temalara göre sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin Genel Afete Hazırlık Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, 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 ‘Mahallemde yaşayanlarla birlikte Acil durumlar/Afetler ile ilgili tahliye planı oluşturamam’ maddesi olduğu ve bu maddenin ise ölçeğin ‘Öz Yeterlik’ boyutunda yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların GAHÖ’nün alt boyutlarına verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, 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.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri ile Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	t	p
Algılanan Ciddiyet	Kadın	139	17,37	Şub.19	3,234	.00*
	Erkek	70	16,3	Şub.36	3,156	
Öz Yeterlik	Kadın	139	35,32	4.Haz	-2,393	.02*
	Erkek	70	36,99	5.Haz	-2,318	
Toplam	Kadın	139	177,64	16.29	-0,527	.59
	Erkek	70	178,88	15.75	-0,533	

* p<.05

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ’nün alt boyutları bakımından verdikleri cevaplarda ölçeğin Algılanan Duyarlılık, Algılanan Engeller, Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutları ile 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 karşılaştırılmıştır. Bu farklılığın Algılanan Ciddiyet boyutunda kadın öğretmenlerin lehine, Öz Yeterlik boyutunda ise erkeklerin lehine olduğu görülmüştür.

Mezun olunan bölüm değişkenine göre öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin Algılanan Duyarlılık, Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller, Eyleme Geçiriciler ile Öz Yeterlik boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ancak Algılanan Yarar boyutunda ise sınıf öğretmenliği dışındaki diğer bölümler lehine düşük etki düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur (U=4222,500; Z=-2,792; p=.005).

İlgili değişkene ait Mann-Whitney U testi sonuçları ise Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Mezun Olunan Bölüme Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Bölüm	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Algılanan Yarar	Sınıf Öğretmenliği	97	92,53	8975,5	4222,5	-2,792	.005*
	Diğer Bölümler	112	115,8	12970			

*p<.05

Afet yaşamış olma değişkenine göre katılımcıların GAHÖ’ye verdikleri cevapların Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller, Öz Yeterlik, Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutları ile toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı; ancak ölçeğin Algılanan Duyarlılık boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu 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. Bu boyuta yönelik sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Afet Yaşama Durumuna Göre GAHÖ Puanlarına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Afet Yaşama	n	\bar{x}	SS	t	p
Algılanan Duyarlılık	Yaşadım	96	25,95	Şub.67	3,186	.02*
	Yaşamadım	113	24,73	Şub.80	3,198	

*p<.05

Yaşadıkları bir afet durumunda can ya da mal kaybı yaşama değişkenine göre katılımcıların GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Bağımsız Örneklem t-Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Algılanan Ciddiyet, Algılanan Engeller, Öz Yeterlik, Algılanan Yarar ve Eyleme Geçiriciler boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Algılanan Duyarlılık boyutunda ise 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. Bu boyuta ait sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. 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	Yaşadım	20	26,45	Şub.31	1,956	.03*
	Yaşamadım	189	25,17	Şub.83	2,308	

*p<.05

Yaş, çalışma süresi, branş ve dersine girdikleri sınıf düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlerin GAHÖ maddelerine verdikleri cevapların Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal-Wallis H Testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Afet Eğitiminin Eğitim/Öğretim Programlarında Yer Almasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere afet eğitimi hakkındaki genel görüşleri sorulduğunda, katılımcıların tamamının (n=16) afet eğitiminin gerekli olduğu düşüncesinde olduğu görülmektedir. Bu gerekliliği bir öğretmen

(K16) ‘Gereklidir, tabi. 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, başka bir öğretmen aynı paralellikteki ‘Gereklidir, çünkü deprem, sel ya da başka bir afet her an herkesin başına gelebilir. Mutlaka ki bilinçli olmamız lazım.’(K4) ilk görüşü desteklemiştir.

‘Sizce afet eğitimi ve afet bilinci geliştirme çalışmaları kaçınıcı sınıftan itibaren başlamalı?’ sorusuna öğretmenlerin yarısı (n=8) bu eğitimin ana sınıftan 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 başlanması önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak öğretmenlerden biri (K8) ‘En küçük yaş. Anaokulu hatta kreşten itibaren.’(K14) şekilde görüşünü ifade ederken diğer bir öğretmen bu görüşü destekler nitelikte ‘Ana sınıftan. 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 başlaması gerektiğini, bundan önce çocukların buna hazır olmadıkları ve etkilenebilecekleri düşüncesinde olduklarını ifade etmişlerdir

‘Sizce insanlar afetlerden korkmalı mıdır?’ sorusuna öğretmenlerin yedisi insanların afetlerden korkması gerektiğini ve korkunun insanları önlem almaya yönelteceğini belirtmişlerdir. Bu 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 onunla nasıl yaşayıp nasıl en az zararlı hayatımı devam ettirebilirim bunun çaresini bulmalı.’(K1) ve ‘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 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.

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 ifade bulunan 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, diğer öğretmenler ise afet eğitimi ile ilgili kazanımları gerçekçi bulmakla birlikte kapsamının genişletilebilir olabileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Kapsam genişletmeyi ise yine uygulama yapmaya bağlamışlardır.

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) ‘Biz sürekli anlatıyoruz. Herkes bilgiyi biliyor. Ya da bilgiye bir şekilde ulaşıyor. Ama uygulama aşamasında çuvallıyoruz. Yani uygulama yok. Daha çok bunu hayatın içerisine yerleştirmeliyiz sanki. Kendim de dâhil.’ 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) içeriğin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Programdaki içeriğin kapsam açısından eksiklikleri olduğunu, uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını

vurgulamışlardır. Özellikle kapsam konusunda eleştiride bulunan bir öğretmen görüşünü (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.’ cümleleri ile dile getirmiştir. Diğer öğretmenler ise kazanımları gerçekleştirmek için verilen içeriğin yeterli olduğunu düşünmekle birlikte uygulamaların daha çok olması konusunda diğer öğretmenlerle hemfikirlerdir.

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 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. ‘Kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığını belirleyebilmek amacıyla ne gibi ölçme değerlendirme etkinliklerinden yararlanıyorsunuz?’ sorusuna öğretmenlerin 10’u uygulamalar sonucunda yaptıkları gözlemlerle öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden diğer dördü ise sınavlardan da yararlanarak öğrencilerin afetlerle ilgili kazanımlara ulaşip ulaşamadıklarını değerlendirdiklerini ifade etmiştir.

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. 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.

‘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, en 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. 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. Beş katılımcı okullarındaki tatbikatların uygulama nitelikleri iyileştirilirse olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer beş öğretmen ise okullarında uygulanmakta olan

tatbikatların olası bir afet durumunda can kaybı risklerini azaltabileceği yönde görüş bildirmişlerdir.

‘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. Bu bulguya örnek bir öğretmen (K10) cevabı, ‘*Yani, onların bilinçli olması çocukların hayatlarını daha çok etkiler. Evdeyken afetle karşılaşırlarsa en azından ne yapacaklarını az çok bilirler. Ya da belki önlem alırlar*’ şeklindedir.

‘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 (K11) ‘*Yani, veli seminerleri yapılabilir. Televizyonlarda izliyorlar belki ama bire bir, karşı karşıya geldikleri zaman daha etkili olur gibi geliyor bana.*’ şeklinde fikrini dile getirmiştir. 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.

‘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. Öğretmenler bu görüşün temelinde kadercilik olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca dört öğretmen de velilerin afet ve acil durumlar karşısında önlem almayı gerekli görüp görmediklerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir.

‘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.’*

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.

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

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.’*

‘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*

yapacağınız belirledik.’ diyerek görüşünü dile getirmiştir. 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.

Katılımcılara ‘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 bu konularda 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, katılımcıların 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.

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.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın genel amacı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin ve eğitim programında yer alan afet eğitime yönelik uygulamalar hakkındaki görüşlerinin belirlenebilmesidir. Ölçekten elde edilen verilere ait alt boyut ortalamaları değerlendirildiğinde Eyleme Geçiriciler ve Öz Yeterlik boyutlarında diğer boyutlara göre daha düşük ortalama puanlar elde etmeleri öğretmenlerin afet durumlarını önemsedikleri halde önlem almada aktif olmadıklarını göstermektedir. Görüşmelerden 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’inin kendilerini yeterli görmediklerini belirtmeleri bu desteğin göstergesi olan bir sonuç olarak görülebilir. 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 vd., (2015) tarafından yapılan çalışmada ‘doğal afetlere hazırlıklı olmanın çok önemli olmasına rağmen çoğunlukla yapılamamış olmasının afetin etkilerini artırdığı’; Devi & Sharma (2015)’in İtalya’da, Al-Rousan, Rubenstein & 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. Bu sonuç ve açıklanan düşünce neticesinde eğitim programlarındaki afet eğitimi uygulamalarının her sınıf düzeyinde yeniden yapılandırılması önerilebilir.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin GAHÖ puanlarına yönelik sonuçlar değerlendirildiğinde, ölçeğin algılanan ciddiyet 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. Bu sonuçlar; Kırıkkaya, Çakın & 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 birbirine oldukça yakın olması, öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin yaşa bağlı değişim göstermediği sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Bu sonuç, Ülker Tümlü & Receptoğlu'nun (2013) yaptıkları çalışmalarında elde ettikleri 'yaş ile psikolojik hazırlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı' sonucuyla paralellik göstermektedir. Yu vd., (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 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 & 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, dersine girdikleri sınıf düzeyi ve mezun oldukları bölüm değişkenleri bakımından da ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarında birbirine oldukça yakın olduğu ve öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerinin bu değişkenlere bağlı olarak değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve okul psikolojik danışmanlığı branşlarından olan öğretmenlerin, derslerine devam ettikleri anaokulu ve ilkokulun dört sınıf düzeyinde de afetlere karşı hazırlık düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Ayrıca mezun oldukları bölümler bakımından da hazırlık düzeyleri benzer şekildedir. Bu sonuçlar, 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, yaşanan 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. Bu düşünceyi görüşme verileri de desteklemektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı üniversitede afet eğitimi üzerine ders almamışlardır. Öğretmenlerin sadece yarısı afet eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

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. Öğretmenler ‘bilmediğim bir şeyi nasıl öğreteyim?’ düşüncesindedirler. Bu sebeple üniversitelerde afet eğitiminin öğretime yönelik derslerin de bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu derslerin sadece teorik olmayıp uygulamaya da dayanmasının faydalı olacağı görüşündedirler. Halen görevde olan öğretmenler için de hizmet içi eğitimlerinde bu doğrultuda planlanması, gerçekten alanında uzman kişiler tarafından bu eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu 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 duyduklarını belirtmişlerdir., Öğretmenlerin eğitimlerde de aktif olmak istemeleri ulaşılan diğer bir sonuçtur. 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. Bu durumda öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sürecinde, halen görevdeki öğretmenlere de hizmet içi eğitim uygulamaları ile iyi yapılandırılmış afet eğitimi çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiği önerilebilir.

Bir afet durumu yaşamış olma ve afet durumunda can ya da mal kaybına uğramış olma değişkenleri bakımından ölçeğin alt boyutlarına verilen öğretmen cevaplarının ortalama puanlarının; ölçeğin Algılanan Duyarlık boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın afet yaşamış ve afetlerde kayba uğramış öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, Sarı’nın (2016) çalışmasında ulaştığı ‘afeti yaşamış olan öğretmenlerin afetlere karşı önlem almada daha duyarlı oldukları’; Cong, Liang & 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 benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde, afet yaşamış hatta bu afetlerde maddi manevi kayba uğramış 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.

Afetleri yaşamda her an rastlanabilecek, doğanın bir parçası olarak gören öğretmenler; bu duruma topyekûn hazır ve bilinçli olmak gerektiğini düşünmektedirler. 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.

Afet eğitiminin başlama yaşı ile ilgili olarak söze ana sınıfı diyerek başlayan öğretmenler 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, Fetih & 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.

‘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 görülmüştür. 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 ulaşılmasını 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 ulaşılacağı 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, Öztürk'ün (2013) çalışması sonucunda elde ettiği 'afetin yaşanmasının üzerinden zaman geçtikçe, afetin etkilerinin de unutulduğu ve alınan önlemlerin azaldığı' sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Afet eğitiminin hâlihazırda yürürlükte olan ilkokul programındaki yapısı ve program öğeleri bakımından öğretmen 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, öğretim etkinliklerinde ise genellikle düz anlatım ve soru cevap gibi daha geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ettikleri, ölçme 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) çalışmasında elde ettiği 'öğretmenler MEB müfredatındaki afetler ile ilgili konuları, üniteleri ve afetler ile ilgili konuların ünite içerisinde kazanımlar olarak yer almasını yetersiz bulmaktadırlar.'; Kırıkkaya, Ünver & Çakın'ın (2011) çalışmalarında ulaştıkları 'afet eğitimi eğitim programımızda ayrı bir disiplin olarak yer alması gereklidir.'; Özgüven'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) çalışması 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. Bu sonuçlar ile ilkökul programları özelinde ve örgün eğitimin her seviyesi genelinde eğitim programlarında afet eğitimi kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği önerisi tekrar akıllara gelmektedir.

Okullarda gerçekleştirilen afet eğitimine 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. 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 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.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) (2014). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. <https://www.afad.gov.tr/> açıklamalı-afet-yönetimi-terimleri-sözlüğü. Erişim Tarihi: 30.04.2020.
- Akar, S. (2013). Doğal afetlerin kamu maliyesine ve makro ekonomiye etkileri: Türkiye değerlendirmesi. *Yönetim ve ekonomi araştırmaları dergisi*, 11(21), 185-206.
- Akçil, Ö., Toğrol, A., Mercan, F. Ç., Püskülcü, S., Tanırcan, G., & Baykal, A. (2014). Yeniden düzenlenmiş Temel Afet Bilinci Eğitim Programı'nın okul dışı bilim öğrenme ortamında etkililiğinin incelenmesi. *Boğaziçi University Journal of Education*, 31(2), 2014, 99-126.
- Al-Rousan, T.M., Rubenstein R.M., & Wallace R.B. (2014). Preparedness for natural disasters among older US adults: A nationwide survey. *American Journal of Public Health*, 104(3), 506-511.
- Aydın, F., & 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.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bayram, A., & Güler, S. B. (2016). Doğal afetlerin önlenmesinde kuruluşların önem ve sorumluluk düzeylerine göre incelenmesi: İstanbul örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 665-686.
- Bhandari, R. K. (2014). *Disaster education and management: A joyride for students, teachers and disaster managers*. New Delhi: Springer India.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81.
- Cong, Z., Liang, D., & Luo, J. (2014). Family emergency preparedness plans in severe tornadoes. *American Journal of Preventive Medicine*, 46(1), 89-93.
- Coşkun, Ş. (2011). *İlköğretim öğrencilerine verilen afet eğitimlerinin algılanmasını ölçmek üzere bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü, Sakarya.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Cvetković, V. M., Dragičević, S., Petrović, M., Mijalković, S., Jakovljević, V., & Gačić, J. (2015). Knowledge and perception of secondary school students in Belgrade about earthquakes as natural disasters. *Pol. J. Environ. Stud.*, 24(4), 77-85.
- Değirmenci, Y., & İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.
- Demir, A., & Aktaş, E. (2008). Gümüşhane Sancağı'nda doğal afetler (1888–1910). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 24(24), 21-54.
- Devi, A. W., & Sharma, D. (2015). Awareness on earthquake preparedness: A key to safe life. *International Journal of Nursing Research and Practice*, 2(2), 12-17.
- Dogru, M., & Sarac, E. (2013). Metaphors of primary school students relating to the concept of global warming. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 2071- 2082.
- Ergünay, O. (2007). "Türkiye'nin afet profili". *TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 5-7 Aralık 2007*, Ankara İMO Kongre ve Kültür Merkezi, 1-14.
- Ersoy, Ş. (2016). 2015 Yılı'nın doğa kaynaklı afetleri "Dünya ve Türkiye". TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Yayınları, No: 125. http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/cb5590ed725b536_ek.pdf, Erişim Tarihi: 10.03.2018
- Fetih L., & 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., & 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.

- Gay, L. R. (1987). *Educational research competencies for analysis and application* (3rd ed.). London: Merrill Publishing Company.
- Genç, F. N. (2007). Türkiye’de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(5), 201-226.
- Grima, J., Filho, L. W., & Pace, P. (2010). Perceived frameworks of young people on global warming and ozone depletion. *J. Baltic Sci. Educ.*, 9(1), 35-49.
- 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.
- Gökmenoğlu, T, Daşçı Sönmez, E., & Yavuz, İ. (2021). A cascade teacher training model in disaster education: A case of Turkey. *Uluslararası eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(1), 23-42.
- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- İçel, G. (2014). Mersin’de meteorolojik ve hidrometeorolojik afetler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 263-282, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7454>, Ankara.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karakuş, U., & Önger, S. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 482-491.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kawasaki, H., Yamasaki, S., Rahman, M. M., Murata, Y., Iwasa, M., & Teramoto, C. (2020). Teachers-parents cooperation in disaster preparation when schools become as evacuation centers. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 44, 101445.
- Kılınç, Y. (2013). Metaphors developed by high-school students towards the concept of “flood”. *Educational Research and Reviews*, 8(8), 354-360.
- Kırıkkaya, B.K., Ünver, A.O., & 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*, 5(1), 24-42.
- Kızıloğlu, F.M., Okuroğlu M., & Örüng, İ. (2006). Kırsal yerleşimler ve doğal afetler. *Gazi Osman Paşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 53-58.
- King, T., & Tarrant, R. (2013). Children's knowledge, cognitions and emotions surrounding natural disasters: An investigation of year 5 students, Wellington, New Zealand. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 1, 17-26.
- Koca, M. K. (2001) *İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Küçükcan, B. (2008). Kütüphane binaları: deprem ve diğer afetlere hazırlık. *Bilgi ve Belge Araştırmaları*, 1(1), 39-53.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265-275.
- Lemyre, L., Lee, J.E.C., Turner, M.C., & 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.
- Lindell, M. K., Prater, C. S., Wu, H. C., Huang, S. K., Johnston, D. M., Becker, J. S., & Shiroshita, H. (2015). Immediate behavioural responses to earthquakes in Christchurch, New Zealand, and Hitachi, Japan. *Disasters*, 40(1), 85-111.
- Maya, İ., & Sarı B. (2016). "Türkiye'de afet eğitimi ve MEB müfredatındaki afet eğitimi konularının değerlendirilmesi". 8. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale.
- Mızrak, S. (2017). *Afetlere dirençli toplum oluşturmak için bireysel yeterlikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Okul tabanlı afet eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Yayını.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research desig. In *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (Eds. A. Tashakkori & C. Teddlie) (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muttarak, R., & 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.
<http://dx.doi.org/10.5751/ES-06101-180451>
- Öcal, A. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169- 184.
- Özgen, N., Ünalı, Ü. E., & Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik “Etkili öğrenme biçimleri”nin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 303-323.
- Özgüven, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özşahin, E. (2013, Eylül). “Türkiye’de yaşanmış (1970-2012) doğal afetler üzerine bir değerlendirme”. 2. *Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay. 1-8.
<http://www.tdmd.org.tr/TR/Genel/pdf/TDMSK046.pdf>, Erişim Tarihi: 11.03.2018
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Petal, M. (2009). Education in disaster risk reduction. In: *Disaster management: In Global challenges and local solutions* (Ed. R. Shaw & R. R. Krishnamurthy) (pp. 285–320). India: Universities Press.
- Phillips, M. K., Cinderich, A. B., Burrell, J. L., Ruper, J. L., Will, R. G., & Sheridan, S. C. (2015). The effect of climate change on natural disasters: A college student perspective. *Weather, Climate & Society*, 7(1), 60-68. doi:10.1175/WCAS-D-13-00038.1.
- Ronan K. R., Alisic E., Towers B., Jhonson A. V. & 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.
- Sert, E. (2002). *Depremin ilköğretim öğrencilerinin güdülerini ve başarı-başarısızlık yüklemelerini etkileme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Shaw, R., Shiwaku, K., Kobayashi, H., & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 13(1), 39-49.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sjarifah, I., & Setyawan, H. (2016). The education on emergency response and disaster for junior high school students of Surakarta. *Prosiding International Conference on Teacher Training and Education (ICTTE) FKIP UNS 2015*, 1(1), 806-811.
- Şimşek, C. (2007). Children's ideas about earthquakes. *Journal of Environmental & Science Education*, 2, 14-19.
- Sipahioğlu, Ş. (2012). Doğal afetler sorunu. *Günümüz dünya sorunları* (Ed. Özgen N.) içinde (s. 43-70). Ankara: Eğiten Kitap.
- Soydan, E., & Alpaslan, N. (2014). Medyanın doğal afetlerdeki işlevi. *İstanbul Journal of Social Sciences*, 7, 53-64.
- Sriskandarajah, V., Neuner, F., & Catani, C. (2015). Parental care protects traumatized Sri Lankan children from internalizing behavior problems. *BMC Psychiatry*, 15(1), 1-11.
- Takeuchi, Y., Mulyasari, F., & Shaw, R. (2011). *Roles of family and community in disaster education*. In *disaster education* (pp. 77-94). Emerald Group Publishing Limited.
- 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.
- Tekeli Yeşil, S., Dedeoğlu, N., Tanner M., Braun-Fahrlaender, C., & Obrist, B. (2010). Individual preparedness and mitigation actions for a predicted earthquake in İstanbul. *Journal of Disasters*, 34(4), 910-930.
- Tokcan, H., & Yiter, E. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 115-129.
- Turan, İ., & Kartal, A. (2011). "İlköğretimde doğal afetler öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi". *20. Ulusal Eğitim*

- Bilimleri Kurultayı 8- 10 Eylül 2011 Bildiri Özetleri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Turan, M., Bulut, Y., & Öztürk, G. (2015). Acil durumlar ve afetlerle ilgili kurumların ve acil çağrı numaralarının bilinilirliği: Gümüşhane örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 440-453.
- Tuswadi, H. T. (2014), Disaster prevention education in Merapi Volcano area primary schools: Focusing on students' perception and teachers' performance. *Procedia Environmental Sciences*, 20, 668–677.
- 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
- Uzunçabuk, L. (2009). Doğal afetlerin kentsel ve bölgesel planlamada yeri. *Jeodezi, Jeoinformasyon ve Arazi Yönetimi Dergisi*, 2(101), 18-27.
- Ülker Tümlü, G., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3). 205-213.
- Yavaş, H. (2001). Doğal afet yönetimi ve yerel gündem 21 çalışmaları kapsamında İzmir'de deprem riski. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 118-138.
- Yazıcı, Ö., & Ulu Kalın, Ö. (2018). Doğal afet için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 25-40.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2014). *Okulda öğretim programı ve program dışı etkinlikler yoluyla afet eğitimi: Karşılaştırmalı bir örnek olay çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yu, X., Lau, J.T.F., Mak, W.W.S., Zhanga, J., Lui, W.W.S., & Zhanga, J. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Connor-Davidson resilience scale among chinese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 52(2) 218-24.
- Zhu, T. T., & Zhang, Y. J. (2017). An investigation of disaster education in elementary and secondary schools: evidence from China. *Natural*

Hazards, 89, 1009-1029. <https://doi.org/10.1007/s11069-017-3004-2>.

Teachers' Opinions On Disaster Preparedness Levels And Disaster Education Practices In Primary Schools

Extended Abstract

From past to present, disasters have an important role in the struggle of humanity with nature. Because all living things carry the risk of loss of life and property as a result of the dangers created by natural events. Most of the situations that cause disasters are caused by natural events. The natural event itself, not the result, is called a disaster. Not every natural event results in a disaster, and the level of disaster transformation varies according to the conditions of the region where natural events take place. Because the measures taken by the inhabitants of the region have a great impact on the transformation of a natural event into a disaster. It is possible to reduce the damages of disasters with the precautions and education to be taken within the framework of the conditions of the geography. In this context, the most important role on the disaster awareness of the growing generations and the disaster vulnerability of the societies falls on education and educators.

Especially children and families are the most vulnerable groups affected by disasters (Ronan, Alisic, Towers, Johnson, & Johnston, 2015). In addition to this vulnerability, the educated child and family are the strongest elements in ensuring the self-sufficiency of the society in disaster situations (Takeuchi, Mulyasari, & Shaw, 2011). For this reason, disaster awareness training should be started from an early age, especially in primary schools, which are called basic education. Because researches show that students at this education level are in the most appropriate age range to gain basic disaster awareness (Özgüven, 2006). The first way to provide a much more effective and efficient disaster education is to determine the cognitive behaviors and perceptions of those who are directly involved in the subject. In addition, it is thought that determining the disaster preparedness levels of the teachers who provide this training may contribute to the disaster education practices and course content to be created in the future. With this research, it will be possible to determine how ready the teachers, who are the implementers of education, are themselves against disasters. At the same time, it is thought that the fact that the deficiencies of the educational practices can be determined by taking the opinions of the teachers about the disaster education practices already carried out at the primary school level adds importance to the research. On the other hand, when the relevant literature is examined, there are few studies on disaster education in which teachers' opinions are taken, but there is no study that determines the teachers' opinions as well as their level of preparedness for disasters. It is thought that the thought that teachers' own level of preparedness for disasters will affect their students' gaining accurate knowledge, awareness and experience about disaster situations is another indicator of the importance of the research.

The purpose of the study is to determine the disaster preparedness levels of primary school teachers and their views on disaster education practices in curricula. In this study, a mixed research approach, which aims to use quantitative

and qualitative methods together, was employed. Cresswell (2003) defines the mixed research method as an approach that seeks solutions to the problems that need to be researched by collecting data with both qualitative and quantitative methods and integrating the results obtained from these two data sets. In this study, the 'sequential explanatory method', based on the collection and analysis of qualitative data for helping to explain and interpret the quantitative data.

The study population (Karasar, 2009) consists of 811 teachers working in primary schools in Buca district of İzmir province and selected by the convenience sampling. The 45-item 'General Disaster Preparedness Scale' (GDPS), which was developed by İnal and Doğan (2018) and whose reliability and validity studies were carried out, was used in the research. In addition, a semi-structured interview form prepared by the researchers was used. In the study, Independent Sample t-Test, One-Way Analysis of Variance, Scheffe and Games-Howell tests from parametric tests, Two Independent Sample Test, Kruskal-Wallis H, Mann-Whitney U tests from non-parametric tests were used for the analysis of quantitative data. The data obtained from the semi-structured interviews were analyzed using the descriptive analysis technique (Creswell, 2012; Patton, 2014), which provides interpretation, abstraction towards the broader meaning of the data and making sense out of the data by going beyond the codes and categories.

As a result of the research, when the sub-dimension means of the data obtained from the scale were evaluated, it was seen that although teachers care about disaster situations, they are not active in taking precautions. Female teachers attach more importance to the phenomenon of disaster than male teachers. Again, it was concluded that teachers who experienced disasters and suffered losses took disaster situations more seriously. It has been determined that there is no statistically significant difference in disaster preparedness levels in terms of age, branch, grade level and working time in the profession. The findings obtained from the interviews support the quantitative findings of the research. Teachers consider disaster education quite necessary and they think that the starting age for this education should be at the beginning of primary school or even in the pre-school period. In addition, they do not see the education they receive as sufficient and they think that teachers should be supported with pre-service and in-service training. Another result of the research is that teachers find the disaster education attainment and content in the current program inadequate. Based on the results of the research, suggestions were made for teachers, decision makers and researchers.