



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK BİLİNÇ DÜZEYLERİ İLE
OKULLARDAKİ AFETE HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

ERSİN TOPRAK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. GÜLSÜN ŞAHAN

BARTIN-2025



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK BİLİNÇ DÜZEYLERİ İLE
OKULLARDAKİ AFETE HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ersin TOPRAK

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN
Üye : Doç. Dr. Hüseyin KAYGIN
Üye : Doç. Dr. Rabia BAYINDIR

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Ersin TOPRAK tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK BİLİNÇ DÜZEYLERİ İLE OKULLARDAKİ AFETE HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ” başlıklı bu çalışma, 16.01.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK BİLİNÇ DÜZEYLERİ İLE OKULLARDAKİ AFETE HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

16.01.2025

Ersin TOPRAK

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın belirlenmesinde, çalışmam ile ilgili değerli bilgilerini paylaşan, ihtiyaç duyduğum zamanlarda kendisine telefon ile her aradığımda sorularıma samimiyetle cevap veren, en önemlisi yaptığım çalışmamın tamamlanmasında bana olan güvenini hissettiren, öğrencisi olmaktan onur duyduğum değerli Danışman Hocam Sayın Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN'a sonsuz teşekkürü bir borç biliyor ve hürmetlerimi sunarım.

Araştırma konum ile ilgili anket çalışmasına gönüllü olarak katılarak vermiş oldukları katkılarından dolayı görev yerimdeki öğretmen meslektaşlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Hayatta iken yaşadığım zor günlerde arkanızda babanız var diyerek bizlere sürekli güvenen ve verdiği güven ile hayatta başarılı olmamıza sağlayan merhum canım babama; desteğini esirgemeyen canım anneme, tez yazım aşamasında kendilerini zaman zaman ihmal etmiş olsam bile bu durumu bana hissettirmeyen sevgili eşim Sunay'a ve canım kızım Belinay'a sonsuz sevgilerimi sunarım.

Ersin TOPRAK

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN AFETE HAZIRLIK BİLİNÇ DÜZEYLERİ İLE OKULLARDAKİ AFETE HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ersin TOPRAK

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

Bartın-2025, sayfa: 166

Dünya’da ve ülkemizde en fazla can ve mal kayıplarının yaşandığı doğal afetler arasında depremler oluşturmaktadır. Doğal afetler sonrası ortaya çıkabilecek zararların en aza indirilmesi için bireyler hazırlıklı olmalıdır. Afetlere karşı hazırlık çalışmalarında afet eğitimlerinin önemi yadsınamaz. Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, afet eğitimi alanında kayda değer ve belirgin faydalar sunarken, bireylerin afet öncesi, anı ve sonrasında nasıl davranmaları gerektiğine dair daha derin bir bilinç geliştirmelerini ve kapsamlı bir eğitim almalarını mümkün kılar. Bu yaklaşım, sürekli öğrenmeyi teşvik eden oldukça kritik unsurlar barındırmakta ve afet eğitimi yaşam boyu süren dinamik ve evrimsel bir süreç haline dönüştürmektedir. Küçük yaşlardan başlayarak toplumun farklı kesimlerine afet farkındalık eğitimlerinin verilmesi önemlidir. Bu tür çalışmaların en iyi yapıldığı yerlerin başında okullar gelmektedir. Okullarda gelecek nesillerin afet farkındalığının düzeylerinin artırılmasında en önemli unsur öğretmenlerdir. Yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin afet bilinç algı düzeyleri ile okullarda yapılan afet hazırlık çalışmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada karma yöntem kullanılmış ve çalışmanın nicel bölümündeki çalışma evrenini Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Bartın İli Merkez İlçesi’nde 2023-2024 eğitim öğretim yılı resmi okullarda görev yapan 2104 kadrolu öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel bölümünde örneklem grubu resmi okullar da görev yapan 330 öğretmen,

nitel bölümde ise çalışma grubu 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerden elde edilen sayısal veriler sosyo-demografik özelliklerine göre istatistiksel analiz yapılarak sonuçlar başlık altında tablo olarak sunulmuştur. Çalışmanın nicel bölümünde elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin afete hazırlık genel bilinç düzeylerinin, alt boyutta ise afete hazırlık için algılanan duyarlılık, algılanan ciddiyet, algılanan yararlar ve algılanan engeller boyutunda oldukça yüksek bilinç düzeyine sahip iken eyleme geçiriciler ve öz yeterlilikleri alt boyutlarında ise algı düzeylerinin daha düşük seviyede kaldığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen sonuçlara göre de okullardaki afet hazırlık çalışmalarına yönelik yapılan faaliyetlerin ve personel eğitimlerinin öğretmenler tarafından yetersiz bulunması, öğretmenlerin afet hazırlık kapsamında öz yeterlilikleri algı düzeyi ile örtüşmektedir. Araştırma ile elde edilen sonuçlar, toplumun eğitim lideri olan öğretmenlerin afet hazırlık bilinç düzeylerine yönelik kişisel gelişim gerektiren alanların belirlenmesi açısından literatüre katkı sunulması bakımından önemsenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Afet, afet bilinci, afete hazırlık, okul, öğretmen

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

EVALUATION OF TEACHERS' DISASTER PREPAREDNESS AWARENESS LEVELS AND THEIR OPINIONS ON DISASTER PREPAREDNESS IN SCHOOLS

Ersin TOPRAK

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Gülsün ŞAHAN

Bartın-2025, pp: 166

Earthquakes are among the natural disasters that cause the most loss of life and property in the world and in our country. Individuals should be prepared to minimize the damages that may occur after natural disasters. The importance of disaster training in preparation for disasters cannot be denied. While the lifelong learning approach offers significant and significant benefits in the field of disaster education, it enables individuals to develop a deeper awareness and receive comprehensive education on how to behave before, during and after a disaster. This approach contains critical elements that encourage continuous learning and turns disaster education into a lifelong, dynamic and evolutionary process. It is important to provide disaster awareness training to different segments of the society, starting from an early age. Schools are one of the places where such studies are best carried out. Teachers are the most important element in increasing the disaster awareness levels of future generations in schools. The aim of the research is to determine teachers' disaster awareness perception levels and their opinions about disaster preparedness activities carried out in schools. In this study, mixed method was used and the study population in the quantitative part of the study consists of 2104 permanent teachers working in public schools in the 2023-2024 academic year in the Central District of Bartın Province under the Ministry of National Education. In the quantitative part of the study, the sample group consists of 330 teachers

working in public schools, and in the qualitative part, the study group consists of 20 teachers. The numerical data obtained from the teachers who participated in the study were statistically analyzed according to their socio-demographic characteristics and the results are presented as a table under the title. According to the results obtained in the quantitative part of the study; It has been concluded that teachers' general awareness levels of disaster preparedness have a very high level of awareness in the sub-dimensions of perceived sensitivity, perceived seriousness, perceived benefits and perceived obstacles for disaster preparedness, while their perception levels remain at a lower level in the sub-dimensions of action takers and self-efficacy. According to the results obtained in the qualitative part of the research, the fact that the activities carried out for disaster preparedness in schools and personnel training are inadequate by the teachers coincides with the perception level of the teachers' self-efficacy within the scope of disaster preparedness. The results obtained from the research are considered important in terms of contributing to the literature in terms of identifying areas that require personal development regarding the disaster preparedness awareness levels of teachers, who are the educational leaders of the society.

Keywords: Disaster, disaster awareness, disaster preparedness, school, teacher

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.3.1 Alt Problemler	7
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme	10
2.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen.....	13
2.3. Afet Eğitiminin Yaşam Boyu Öğrenmedeki Rolü.....	16
2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Afet Eğitimine Katkıları	18
2.5. Afet Hazırlık ve Öğretmen	20
2.6. Afet	23
2.7. Afet Türleri.....	24
2.7.1 Doğal Afetler.....	24
2.7.2 Teknolojik Kaynaklı Afetler	25
2.7.3 İnsan Kaynaklı Afetler	25
2.8. Afetlerin Etkileri	25
2.8.1 Fiziki Etkiler: Ölüm ve Yaralanmalar	25
2.8.2 Ekonomik Etkiler	26
2.8.2.1 Birincil Etkiler	28

2.8.2.2 İkincil Etkiler	29
2.8.3 Sosyal ve Psikolojik Etkiler	30
2.9. Afet Yönetimi	31
2.9.1 Afet Öncesi.....	32
2.9.1.1 Önleme ve Zarar Azaltma	32
2.9.1.2 Afetlere Karşı Hazırlık	33
2.9.2 Afet Anı ve Hemen Sonrası	33
2.9.2.1 Kurtarma ve İlk Yardım	33
2.9.3 Afet Sonrası	34
2.9.3.1 İyileştirme Süreci.....	34
2.9.3.2 Yeniden İnşa Süreci.....	34
2.10. Bütünleşik Afet Yönetimi ve Türkiye’deki Mevcut Durum	35
2.11. Afet Eğitimi	37
2.12. Türkiye’de Afet Eğitimi	38
2.13. Okullarda Afet Yönetimi.....	40
2.14. Okullarda Afete Hazırlık Adımları.....	41
2.14.1 Okullarda Durum Tespiti ve Planlama.....	42
2.14.2 Fiziki Yapının Değerlendirilmesi ve Korunma Yöntemleri	43
2.14.3 Afetlere Müdahale Kapasitesi ve Beceriler.....	44
2.15. Acil Durum Ekipleri ve Görevleri.....	45
2.16. Acil Durum Ekiplerinin Eğitimleri	47
2.16.1 Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Kursu	48
2.16.2 İlk Yardım Eğitimi Kursu.....	49
2.16.3 Arama Kurtarma Ekibi Eğitimi Kursu	49
2.16.4 Yangın Eğitimi Kursu.....	50
2.17. Japonya’da Afet Eğitimi	50
2.17.1 Japonya’daki Okullar da Afet Yönetimi	51
2.17.2 Japonya’da Öğretmenlerin Afet Eğitimi	52
2.18. İlgili Araştırmalar	55
3. YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Modeli	59
3.2. Araştırmanın Evreni.....	60
3.2.1 Araştırmanın Örneklem Grubu	61
3.2.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları	64

3.3.1 Genel Afete Hazırlık Ölçeği	64
3.3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	66
3.4. Veri Toplama Süreci.....	67
3.5. Verilerin Analizi.....	68
4. SONUÇLAR VE BULGULAR	70
4.1. Öğretmenlerin Genel Afete Hazırlık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar.....	70
4.1.1 GAHÖ Algılanan Duyarlılık Boyutuna Yönelik Sonuçlar	73
4.1.2 GAHÖ Algılanan Ciddiyet Boyutuna Yönelik Sonuçlar	80
4.1.3 GAHÖ Algılanan Yararlılık Boyutuna Yönelik Sonuçlar	86
4.1.4 GAHÖ Algılanan Engeller Boyutuna Yönelik Sonuçlar	93
4.1.5 GAHÖ Eyleme Geçiriciler Boyutuna Yönelik Sonuçlar	105
4.1.6 GAHÖ Öz Yeterlilik Boyutuna Yönelik Sonuçlar	112
4.2. Öğretmenlerin Okullardaki Afet Hazırlıklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	122
4.2.1 Öğretmenlere Göre Afete Hazır Okul Kavramına İlişkin Bulgular	122
4.2.2 Öğretmenlere Göre Afete Hazır Okul Kapsamında Yapılan Faaliyetlere İlişkin Bulgular	123
4.2.3 Öğretmenlere Göre Acil Durum Ekiplerindeki Görevlerine İlişkin Bulgular ...	124
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	132
5.1. Sonuçlar	132
5.1.1 Öğretmenlerin Afete Hazırlık Düzeylerine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar	132
5.1.2 Okullardaki Afete Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	137
5.2. Öneriler.....	141
5.2.1 Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	141
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	142
KAYNAKLAR.....	144
EKLER	157
ÖZGEÇMİŞ	164

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
2.1: Androgojinin Süreç Elementleri (Knowles, Holton ve Swanson, 2005).	14
2.2: Uluslararası Acil Durum Veri Tabanına göre yapılan sınıflandırma (Guha-Sapir, Below ve Hoyois, 2017).....	24
2.3: 1999 ve 2023 yıllarındaki depremin etkileri (*DPT, 1999 ve **SBB, 2023).....	26
2.4: 06 Şubat 2023 tarihli depremlerin ülke ekonomisi üzerindeki etkisi (SBB, 2023)	27
2.5: Türkiye’de Bütünleşik afet yönetim aşamaları (AFAD,2014).	36
2.6: Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE) lisans öğrencilerine yönelik okul güvenliğine yönelik zorunlu ve seçmeli dersler.....	54
2.7: Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE) mesleki eğitim enstitüsünde açılan zorunlu dersler.....	54
3.1: Nicel Araştırmaya Katılan Katılımcıların demografik dağılımı	62
3.2: Nitel Araştırmaya Katılan Katılımcıların demografik dağılımı	63
3.3: Genel afete hazırlık ölçeği Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları	65
3.4: GAHÖ ve alt boyutlarının normallik testleri.....	69
4.1: GAHÖ ve alt boyutlarına ait toplam verilerin istatistiksel dağılımı.	70
4.2: Cinsiyete göre GAHÖ toplam madde t-test sonuçları.....	71
4.3: Yaşa göre GAHÖ toplam madde ANOVA testi sonuçları.....	71
4.4: Kıdeme göre GAHÖ toplam madde ANOVA testi sonuçları.	72
4.5: Okul türüne göre GAHÖ toplam madde ANOVA testi sonuçları.	72
4.6: GAHÖ algılanan duyarlılık boyutuna ait verilerin dağılımı.	73
4.7: Cinsiyete göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu madde t-test sonuçları.	74
4.8: Yaşa göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	74
4.9: Yaşa göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.	75
4.10: Kıdeme göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	76
4.11: Kıdeme göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.	77
4.12: Okul türüne göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	78
4.13: Okul türüne göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.....	79
4.14: GAHÖ algılanan ciddiyet boyutuna ait verilerin dağılımı.	80

4.15: Cinsiyete göre GAHÖ algılanan ciddiyyet boyutu madde t-test sonuçları.	81
4.16: Yaşa göre GAHÖ algılanan ciddiyyet boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.....	82
4.17: Yaşa göre GAHÖ algılanan ciddiyyet boyutu ANOVA testi sonuçları.....	82
4.18: Kıdeme göre GAHÖ algılanan ciddiyyet boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	83
4.19: Kıdeme göre GAHÖ algılanan ciddiyyet boyutu ANOVA testi sonuçları.	84
4.20: Okul türüne göre GAHÖ algılanan ciddiyyet boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	84
4.21: Okul türüne göre GAHÖ algılanan ciddiyyet boyutu ANOVA testi sonuçları.	85
4.22: GAHÖ algılanan yararlılık boyutuna ait verilerin dağılımı.	86
4.23: Cinsiyete göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu madde t-test sonuçları.	87
4.24: Yaşa göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.....	88
4.25: Yaşa göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.	89
4.26: Kıdeme göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	89
4.27: Kıdeme göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.	91
4.28: Okul türüne göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	92
4.29: Okul türüne göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.....	93
4.30: GAHÖ algılanan engeller boyutuna ait verilerin dağılımı.	94
4.31: Cinsiyete göre GAHÖ algılanan engeller boyutu madde t-test sonuçları.	94
4.32: Yaşa göre GAHÖ algılanan engeller boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.....	96
4.33: Yaşa göre GAHÖ algılanan engeller boyutu ANOVA testi sonuçları.....	97
4.34: Kıdeme göre GAHÖ algılanan engeller boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	99
4.35: Kıdeme göre GAHÖ algılanan engeller boyutu ANOVA testi sonuçları.	101
4.36: Okul türüne göre GAHÖ algılanan engeller boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	102
4.37: Okul türüne göre GAHÖ algılanan engeller boyutu ANOVA testi sonuçları.	104
4.38: GAHÖ eyleme geçiriciler boyutuna ait verilerin dağılımı.....	105
4.39: Cinsiyete göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu madde t-test sonuçları.....	106
4.40: Yaşa göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	107
4.41: Yaşa göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu ANOVA testi sonuçları.....	108
4.42: Kıdeme göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.....	108
4.43: Kıdeme göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu ANOVA testi sonuçları.....	109
4.44: Okul türüne göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	110

4.45: Okul türüne göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu ANOVA testi sonuçları.	111
4.46: GAHÖ öz yeterlilik boyutuna ait verilerin dağılımı.	112
4.47: Cinsiyete göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu madde t-test sonuçları.	113
4.48: Yaşa göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	114
4.49: Yaşa göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu ANOVA testi sonuçları.	115
4.50: Kıdeme göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	117
4.51: Kıdeme göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu ANOVA testi sonuçları.	118
4.52: Okul türüne göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.	119
4.53: Okul türüne göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu ANOVA testi sonuçları.	121
4.54: Afete hazır okul denildiğinde öğretmenlerin görüşleri.	122
4.55: Afete Hazır Okul kapsamında yapılan faaliyetlere yönelik görüşler.	123
4.56: Öğretmenlerin acil ekip görevlerindeki kişisel yeterliliklerine yönelik görüşleri. ..	124
4.57: Öğretmenlerin aldıkları acil durum eğitimlerine yönelik görüşleri.	126
4.58: Öğretmenlerin acil durum ekip görevleri ile ilgili faaliyetlere yönelik görüşleri. ...	128
4.59: Acil durum faaliyetlerin nasıl olması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri.	130

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Afet Yönetimi Nedir? Nasıl Olmalıdır?	31
2.2: Okullarda afetlere hazırlık adımları	42



EKLER LİSTESİ

Ek	Sayfa
No	No
Ek 1. Genel Afete Hazırlık Ölçeği	157
Ek 2. Öğretmen Görüşme Formu	160
Ek 3. Ölçek Kullanım İzni	161
Ek 4. Etik Kurul Onay Belgesi.....	162
Ek 5. Araştırma Uygulama İzin Makam Onayı	163



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemlere, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

20'inci yüzyılın başlarında, öğrenmenin ve eğitimin yalnızca okul ile sınırlı kalmayıp, yetişkinlik döneminde de devam edeceği anlayışı, yetişkin eğitiminin akademik bir disiplin olarak hayatımıza girmesine zemin hazırlamıştır. Yetişkinlik döneminde öğrenme sürecinin sürdüğü gerçeği göz önüne alındığında, eğitim, yaşam boyu süren bir yolculuk olarak değerlendirilmiştir (Knowles, 1984). Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, afet eğitimi alanında kayda değer ve belirgin faydalar sunarken, bireylerin afet öncesi, anı ve sonrasında nasıl davranmaları gerektiğine dair daha derin bir bilinç geliştirmelerini ve kapsamlı bir eğitim almalarını mümkün kılar. Bu yaklaşım, sürekli öğrenmeyi teşvik eden oldukça kritik unsurlar barındırmakta ve afet eğitimi yaşam boyu süren dinamik ve evrimsel bir süreç haline dönüştürmektedir. Bu şekilde, bireylerin afet risklerini kavrama yeteneklerinin geliştirilmesi mümkün kılınmaktadır. Ayrıca, felaket öncesinde etkin ve stratejik bir planlama yaparak hazırlıklı olmaları gerektiği hususunda bilgilendirme yapar.

Türkiye coğrafi konumu nedeniyle afetlerin sıklıkla yaşandığı ülkelerden biridir. Aktif faylar üzerinde yer alan Türkiye deprem, sel, heyelan, çığ gibi doğa olaylarına sık sık maruz kalmaktadır. Afetler arasında en çok dikkat çeken depremler, yıkıcı güçleri ve hasarlarının yanı sıra diğer afetleri tetikleyici rolleri nedeniyle sürekli olarak büyük afetler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca teknolojinin gelişmesiyle birlikte insani ve teknolojik felaketler giderek daha fazla yıkıma, kayba ve acıya neden olmaktadır. Günümüzde çoğu yerleşim yeri hem doğal hem de insan kaynaklı afetlerin tehdidi altındadır. Sebebi ne olursa olsun her türlü afet insanlara ve çevreye ciddi zararlar vermektedir (Kadıoğlu ve Özdamar, 2008).

Genel olarak afetler, yerel düzeyde müdahalesi zor, ulusal veya uluslararası düzeyde müdahale gerektiren, öngörülmesi zor, aniden ortaya çıkan, önemli zarar ve can kayıplarına

neden olan olaylardır (Hoyois vd., 2007). Ülkemiz de genel kabul görmüş AFAD tarafından yapılan tanıma göre; "Toplumsal tamamında veya belirli kesimlerinde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, normal yaşamı ve insan faaliyetini durduran veya sekteye uğratan, etki düzeyine göre baş edebilme kapasitesinin yetersiz kaldığı doğal, teknolojik veya insan eliyle meydana gelen olaylardır. Afet, meydana gelen olayın kendisi değil, ortaya çıkardığı sonuçtur" (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014). Bu tanım ile afetin olayın kendisi değil, o olayın sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Doğal tehlikeler, normal doğa olayları olarak meydana gelen sel, volkanik patlama, deprem, su baskını vb. olaylardır. Bu doğal tehlikelerin "afet" olarak sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağı, bu olayların sonucuna bağlıdır. Bu doğal tehlikeler insanların can ve mal kaybına yol açtığında bunlara afet denir. Afetlerin yarattığı tehlikeler, meydana geldikleri yere göre değişmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2009).

Afetler çoğu zaman öngörülemeyen olaylardır ve insanların bu olaylarla başa çıkabilmeleri hazırlıklı olmalarına, bilgi ve farkındalık düzeylerine bağlıdır. Bu nedenle bireylerin afetlere ilişkin bilgi ve farkındalıklarının artırılmasına yönelik araştırmaların yapılması, toplumun genel afet yönetimine önemli bir destek olarak değerlendirilmektedir (İnal vd., 2012). Afetlerin yol açtığı zararları azaltmak için afet meydana gelmeden önce yapılan hazırlıklar daha da önemlidir. Bu noktada "afet kültürü" kavramı ön plana çıkmış olup, afetlere karşı hazırlıklı olmak için her aşamada modern afet yönetim sistemlerinin uygulanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Kadıoğlu ve Özdamar, 2008). Afet bilinci güçlü ve genel olarak afet kültürü oluşturma becerisine sahip toplumlar, afetlerle daha kolay baş edebilir. Afet bilincinin geliştirilmesi, toplumdaki bireylerin ve kuruluşların afetler hakkında doğru bilgiye sahip olmasıyla sağlanabilmektedir (Erkan vd., 2011). Afet bilinci oluşturmak ancak nitelikli afet eğitimi ile mümkündür. Afet eğitimi, toplumun her düzeyindeki bireylere planlı ve programlı bir şekilde verilen bir bilinçlendirme faaliyetidir. Afet eğitiminin nihai amacı, insanların afet öncesinde, sırasında ve sonrasında uygun önlemleri alması ve davranışlarını bu yönde geliştirmesidir (Shaw vd., 2011).

Toplumda afet riskinin azaltılmasına yönelik sürdürülebilir faaliyetler gerçekleştirilmeli ve yapılan faaliyetler günlük yaşam ile ilişkilendirilmelidir (Alexander ve Davis, 2012). Ülkemiz coğrafi anlamda afetlerin çok fazla yaşandığı ve yaşanan bu afetlerin içerisinde depremler çok fazla can ve mal kayıplarının yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, yaşanan kayıpları en aza indirmek için gerekli önlemlerin mutlaka afet öncesi alınması

gerektiği elzem bir duruma gelmiştir. Afetlere karşı hazırlıklı olmamız ülkemiz adına 17 Ağustos 1999 tarihinde yaşanan Marmara Depremi ile bu konuda bir dönüm noktası niteliğindedir. Söz konusu deprem sonrası, ülkemizdeki afet yönetiminin planlı ve programlı bir şekilde yönetilmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve bu yönde birçok yasal düzenleme yapılması gerektiği anlaşılmıştır.

17 Ağustos depremi öncesinde de ülkemizde depremler yaşanmış, fakat yaşanan bu depremlerin etki alanı, yaşanan bölge içerisinde sınırlı olduğundan kurum ve kuruluşların afete müdahale kapasitelerini sınırlarını zorlamamıştır. Fakat 17 Ağustos depreminin etki alanının geniş olması ve ayrıca depremde etkilenen yerleşim alanındaki nüfusun yoğun olması, kurum ve kuruluşların müdahale kapasitesi sınırlarını çok fazla üstüne çıktığını ifade edebiliriz. Yaşanan bu durum ayrıca afet sonrası gerekli organizasyonun olmayışı ve farklı kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyonun sağlanamadığı grlmştir. Bu durum, ülkemizde farklı travmaların yaşanmasına neden olmuştur.

Yaşanan bu krizler sonrası afet yönetimin belli bir organizasyon içerisinde yönetilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu yönde, ülkemizde 2009 yılında Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı kurularak afete karşı yönetim organizasyonu oluşturulmuştur. AFAD'ın kurulmasıyla ülkemizdeki afetlere müdahalede farklı bir yönetim anlayışı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, deprem sonrası ortaya çıkabilecek krizlere karşı afet öncesi muhtemel risklerin belirlenmesine yönelik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ile muhtemel olarak yaşanması mümkün olan afetlere yönelik toplum içindeki farkındalığın artırılmasına yönelik eğitimlerin ve programların hazırlanmasına önem verilerek, kurumlara ve bireylere eğitimler verilmeye başlanmıştır. 5902 Sayılı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (2009).

Afet meydana gelmeden gerçekleştirilen faaliyetlerin ilk aşaması ‘‘nleme’’, ‘‘afet zararını azaltma’’ ve ‘‘hazırlık’’ adımlarından oluşmaktadır (zmen vd., 2005). Afetlere karşı hazırlık, fiziksel hazırlık ve zihinsel hazırlık olarak ikiye ayrılır. Fiziksel hazırlık, afet meydana gelmeden önce alınması gereken önleyici bir tedbirdir. İkincisi ise bireylerin afet bilincine sahip olmasını gerektiren zihinsel hazırlıktır. ncelikler açısından zihinsel hazırlık, fiziksel hazırlıktan daha önemlidir (Coşkun, 2011). Bireylerin olası afetlerin meydana gelmesi durumunda ne yapılması gerektiği ve hasarı en aza indirecek önlemler konusunda

eğitilmesi, can ve mal kayıplarının azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Güler ve Çobanoğlu, 1994).

Afet bilinci eğitimin her kademesinde öğrencilere kazandırılması gereken bir konudur. Bu nedenle okul programlarının öğrencileri çevrelerinde meydana gelebilecek afetler konusunda bilgilendirip farkındalık yaratması önemlidir. Çünkü olası afetlere hazırlık, toplumun tüm bireylerinin iyi donanımlı afet bilgisine ve iyi afet bilincine sahip olmasını gerektirir (Lidstone vd., 2007). Öğrencilerin afetlerle ilgili en fazla bilgiyi öğretmenlerinden öğrendiklerini belirtmeleri, afetlerin öğretilmesinde öğretmenlere önemli bir sorumluluk düştüğünü göstermektedir (Özelmacı, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin afetlere ilişkin bilinç düzeylerinin tespit edilmesi ve afetlere karşı bilinç düzeylerinin yükseltilmesi toplumun genel afet farkındalığının artmasına yardımcı olacaktır.

Afet önleme sürecinin doğru yönetilmesi için en önemli unsurlardan biri toplumun afetler konusunda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesidir. Bunu sağlamanın en etkili yolu ise hiç şüphesiz eğitimidir. Çünkü afete hazırlık eğitimi, bireylerin afetlere nasıl hazırlanacağını, afet durumunda ne yapacağını ve nasıl davranacağını uygulama olanağı sağlar. Toplumun afetlere karşı bilinçlendirilmesinin en kolay ve hızlı yolu okullardır ve okullar da bu bilinci gelecek nesillere aktaran eğitimci öğretmenlerdir. Toplumda afetlere yönelik bilinç kazandırılması ve yükseltilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) arasında 2010 yılında imzalanan protokol ile öğretmenlerin afetlerle ilgili verecekleri eğitimlerin niteliğini artırmaya yönelik Okul Tabanlı Afet Eğitimi (OTAE) programı hayata geçirilmiştir. Günümüzde ise halen AFAD tarafından "Afete Hazır Okul" ana başlığı altında okullardaki öğrenci ve çalışanların afet anında can ve mal güvenliklerinin sağlanması, okullardaki afete hazırlık çalışmalarının sürekliliğini sağlamak için "Okul Afet ve Acil Durum Planı" hazırlanarak uygulamaya geçilmiştir. Yapılan planlama doğrultusunda okul içerisinde afet yönetim organizasyonu içinde afet anındaki risklerin belirlenmesi ve yaşanması muhtemel olaylara yönelik tatbikatlar yapılarak öğrenci ve öğretmenlerin afetlere yönelik hazırlıklı olmaları amaçlanmaktadır. 2023 yılı itibarıyla da Cumhurbaşkanlığı Uzaktan Eğitim uygulaması kapsamında e-devlet uygulaması üzerinden öğretmenler de dâhil olmak üzere tüm kamu çalışanlarının uzaktan çevrimiçi ortamda afet farkındalık eğitimleri alması sağlanmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2023).

Toplumun ileride oluşabilecek afetlere karşı hazırlıklı olunması konusunda bilginin artırılmasındaki en önemli kuruluşun okullar olması ve okullarda afete hazırlık eğitimini uygulayan en önemli bireylerin öğretmenler olmasıdır. Bu nedenle afet eğitiminin daha etkili ve verimli sağlanmasının ilk yolu, konunun ilk muhatabı olan öğretmenlerin bilinçsel davranışlarını ve algı düzeylerini belirlemektir. Ayrıca geleceğin mimarı olan öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeylerinin anlaşılması ve okullarda yapılan afet hazırlık tatbikatlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin afete hazırlık konusunda mesleki gelişimlerine yönelik eğitim uygulamalarına katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin afet hazırlık bilinç düzeyleri ile okullarda yapılan afete hazırlık çalışmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Afete Hazır Okul ana başlığı ile AFAD tarafından hazırlanan Okul Afet ve Acil Durum Planı kapsamında okullarda afet yönetim organizasyonu düzenlenmektedir. Okullarda afet ve acil durum yönetimi planlamasının temel amacı, afet öncesi afetlerden kaynaklanabilecek tehlike ve riskleri tespit ederek mümkün olduğunca önlemek veya olası etkilerini azaltmak ve afet durumunda hazırlıklı olmayı sağlamaktır. Afet öncesi yapılan tatbikatlarla kazanılan doğru davranış kalıpları ile afet sonrası kurtarma, ilk yardım ve tahliye ilkelerinin kesintisiz olarak yürütülmesini sağlamaktır. Olaylara zamanında, hızlı ve etkili bir şekilde müdahale etmek, kayıpları en aza indirmek için gerekli faaliyetlerin belirlenerek uygulanmasını sağlamak ve okulun en kısa sürede normal programına dönmesini temin etmektir.

Okul Afet ve Acil Durum Planı'na göre okul çalışanları ve öğretmenleri arasında çeşitli müdahale ekipleri oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu ekiplerin yeterlilik düzeyleri, ekiplerdeki görevli öğretmenlerin görev tanımlarına uygun hareket etmeleri afet anı ve sonrası afet yönetimi bakımından önemli görülmektedir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin afet algı düzeylerine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Afet bilincine yönelik öğretmenler ile ilgili yapılan çalışmalar genel itibariyle öğretmenlerin afet bilinç algı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre incelendiği çalışmalardan oluşmaktadır. Maya ve Sarı (2018) tarafından ortaokul öğretmenlerinin katılımı ile yapılan çalışmada afet eğitim ve tatbikatlarının öğrenciler açısından "orta düzeyde" yeterli ve yetersiz olarak değerlendirildiği, yapılan tatbikatlarda orta düzeyde ciddiyet gösterildiği, öğrencilerin afet

eğitimlerine yönelik gerekli davranış göstermediklerini belirtmiştir. Çelik ve Gündoğdu (2020) tarafından yapılan benzer çalışmada öğretmenlerin afetlere karşı duyarlılıklarının yüksek olduğunu fakat afet hazırlıkları konusunda kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmiştir. Bulu ve Avcı (2022) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin afet bilinç algı düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Sözcü (2020) tarafından Türkiye'de afet eğitimi üzerine yapılan araştırmaların sistematik analizinin yapıldığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin afetlerle ilgili kavram yanılgıları, yetersiz kavram algıları ve bilgi eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin afetlerle başa çıkma konusunda kendilerine güvensizlik hissettikleri de ifade edilmiştir. Araştırmada, bu tür çalışmaların daha çok ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirildiği vurgulanmış ve tüm öğretmen gruplarıyla benzer araştırmaların yapılması önerilmiştir. Takahashi vd. (2017) tarafından Japonya'da yapılan bir araştırma da öğretmenlerin afet durumlarında gerekli önlemleri alabilmeleri için bilgi ve becerilerini kullanarak pratik afet müdahale yeteneklerini geliştirmelerinin önemini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin afet müdahale yetenekleri konusunda eğitim almalarının gerekliliği de vurgulanmaktadır. Afet eğitimi konusundaki araştırmalarda, öğretmen eğitimlerinin kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmalar, okul afet yönetimi ve genel afet eğitim programlarının, öğretmen eğitimleri aracılığıyla daha etkili bir şekilde geliştirilebileceğini göstermektedir (Şahan ve Dinç, 2021). Sutley (2021) tarafından afetlere dayanıklılık konusundaki yaptığı bir araştırma da disiplinlerarası afet araştırmalarının gerçek dünya sorunlarına yönelik daha yenilikçi, bütünsel ve bilgi temelli yaklaşımlar ile çözümler geliştirilmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca, bu tür araştırmaların toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla araştırma, eğitim ve uygulama alanlarındaki mevcut yaklaşımların değişimini teşvik edebileceği belirtilmektedir. "Afete Hazır Türkiye" sloganı kapsamında afetlere hazırlık eğitimlerinin verilmesi ve geliştirilmesinde öğretmenlerin birçok görev ve sorumluluğu olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin yaşamları boyunca kişisel gelişimleri kendileri için önemli olsa da aslında toplumdaki bireylerin yaşam boyu öğrenmelerinin etkilediği aşikârdır. "Afete Hazır Okul" sloganı kapsamında afetlere karşı dirençli bir toplumun oluşturulmasında toplumun eğitiminde önemli bir göreve sahip öğretmenlerin, okullarda afete hazırlık kapsamında yapılan faaliyetlere yönelik görüşleri ile afete hazırlık bilinç düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Afet öncesi hazırlık eğitimi kapsamında; "Öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeyleri ile okullardaki afete hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri nasıldır?" sorusu yapılan araştırmanın ana problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeyleri sonuçları;
Cinsiyete,
Yaşa,
Mesleki Kıdeme
Okul Türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Okullardaki afete hazırlık çalışmalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan bireyler, dondurulması istenen formlardaki sorulara samimi olarak cevap vermiştir.
2. Çalışmaya katılan öğretmenler gönüllü katılım sağlamıştır.
3. Çalışmaya katılan öğretmenlerin evreni yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Yapılan çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bartın İli Merkez İlçesi Resmi Eğitim Kurumlarında kadrolu çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Yapılan çalışmadaki elde edilen sonuçların değerlendirilmesi kullanılan veri toplama formları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyin yaşamı sürecince istendik davranışları sergileme sürecidir (Dikmenli ve Gafa, 2017).

Afet: Toplumdaki normal yaşam düzenini bozarak can ve mal kayıpların oluşmasına neden olan çevresel olaylara afet denir (Akdur, 2000).

Afet Bilinci: İnsanların afetlerle ilgili alışkanlıkları ve davranışları hakkındaki anlayışlarını değiştirmek için sürekli eğitim ve bilgi sağlamaya yönelik çalışma sürecidir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Afete Hazırlık: Afet öncesi afetlere karşı hızlı ve zamanında müdahale aşamasının çeşitli eğitim, planlama ve uygulamalar yoluyla toplumu bilinçlendirmeye yönelik bir süreçtir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Afetlere Dirençli Toplum: Afet esnasında ve sonrasında yaşanan yıkımların seviyesinin önlenmesi için eğitilmiş, bilinçli ve afet türlerine yönelik etkili önlemler uygulayabilen ve afet sonrası hasarları en az zarar ile üstesinden gelebilen toplumdaki bireyleri ifade eder. Afet öncesi alınan tedbirler ile dışarıdan yardım desteği alamadan normal toplumsal yaşam düzenine dönebilen topluluklardır (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Bütünleşik Afet Yönetimi (BAY): Afetlere yönelik ortaya çıkabilecek sorunlara karşı dayanıklı bir toplum oluşturmak ve ortaya çıkabilecek ya da çıkan tehlikelere yönelik toplumun tüm birey ve kuruluşlarını kapsayan afet öncesi hazırlık ve afet sonrası müdahale sürecini yönlendiren afet yönetim süreci olarak tanımlanmaktadır (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Risk: Yaşanması muhtemel bir durum karşısında ortaya çıkacak can, mal ve çevresel kayıpların ortaya çıkma olasılığıdır (Becker vd., 2014).

Kriz: Meydana gelen olumsuz bir olaya bağlı olarak durumun kontrol altına alınamaması, gerekli müdahale süreçlerinin etkinliğinin yetersiz kalma durumudur (Darıcan, 2013).

Altın Saatler: Afetin meydana geldiği bölgedeki bireylere yönelik her türlü arama kurtarma faaliyetleri ve ilk yardım gereken ilk 72 saatlik süreç kritik dönemdir. Afet öncesi gerekli eğitimler ile bireylerin alabilecekleri önlemlerle yardım destek ekiplerinin gelinceye kadar afet sonrası ilk 72 saat süresince kendi başlarına ayakta kalabilmelerini sağlayacak olan bilgi

ve beceriye sahip olunması gereken zaman aralığıdır (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde afet, afet türleri, etkileri, afet yönetimi ve eğitimi, okullardaki afet hazırlık süreçleri, yetişkin eğitimi ve yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin mesleki gelişimi ile araştırma konusu ile ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme

Eğitim, bireyin davranışlarının, kendi deneyimleri aracılığıyla sistematik bir şekilde istenen yönde dönüştürülmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Ertürk, 1982). Eğitimin etkili bir şekilde hayata geçirilmesi ve öğrenmenin hedeflerine ulaşabilmesi, bireyin aktif bir şekilde sürece katılımını içeren bir strateji çerçevesinde, davranışlarındaki eğitim hedeflerindeki dönüşüm ve gelişimin gerçekleştirilmesi ile mümkün olacaktır. Başka bir deyişle, eğitim, bireyin deneyimleri aracılığıyla bilinçli olarak arzu edilen değişiklikleri gerçekleştirme sürecidir (Demirel, 1999). Eğitim kavramı söz konusu olduğunda, akla ilk gelen kurum okul iken, edinilen bilgi ve beceriler de genellikle örgün eğitim aracılığıyla gerçekleşmektedir. Okullar, eğitim alanında faaliyet gösteren kuruluşlardır. Eğitim kurumları, toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim taleplerini karşılamak ve bireylerin uzun vadeli mutluluğunu sürdürebilmesi için oluşturulmuştur (Hoşgörür, 2016). Ancak örgün eğitim sonrası bireyin eğitim sürecinin sona ermediği sıklıkla göz ardı edilen bir husustur. Okuldan mezun olan bireylerin eğitim süreçleri hiçbir zaman tamamlanmaz. Resmi eğitimini tamamlayan her birey, dünya üzerindeki değişim ve gelişmelere ayak uydurmak amacıyla yetişkin eğitimi ile kendini sürekli olarak geliştirmeye gayret göstermektedir.

20. yüzyılın başlarında, öğrenmenin ve eğitimin yalnızca okul ile sınırlı kalmayıp, yetişkinlik döneminde de devam edeceği anlayışı, yetişkin eğitiminin akademik bir disiplin olarak hayatımıza girmesine zemin hazırlamıştır. Yetişkinlik döneminde öğrenme sürecinin sürdüğü gerçeği göz önüne alındığında, eğitim, yaşam boyu süren bir yolculuk olarak değerlendirilmiştir (Knowles, 1984). Yaşam boyu eğitim perspektifinden, eğitim etkinliği, hem okul içi hem de okul dışı faaliyetleri kapsayan bütüncül bir anlayışla ele alınmakta; eğitimle ilgili tüm sektörler entegre edilmekte ve kavramlar toplumun bağlı olduğu gerçekliklere ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmaktadır.

Hızla evrilen ve değişen küresel alandaki dinamikler, geleneksel öğrenme modellerinin toplumsal, ekonomik ve sosyal ihtiyaçları karşılamada yetersiz olduğunu göstermektedir. Günümüzde bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı ilerlemeler dikkat çekici boyutlara ulaşmaktadır. Bu ilerleme ile birlikte, değişimin kaçınılmaz bir sonuç haline geldiği aşikârdır. Toplulukların bu değişimlere adapte olabilmesi adına yeni davranış kalıpları, tutumlar ve yetkinlikler edinmeleri elzemdir. Bu yeni becerilerin ve tutumların geliştirilmesi, yetişkin eğitimi yoluyla mümkün kılınacaktır (Karabacak, 2011; Turgay, 2019). Günümüzde yetişkin eğitimi, üzerinde durulması gereken hayati bir alan olarak öne çıkmaktadır. Yetişkinler, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun olarak ilgi duydukları alanlarda eğitim alma imkânına sahiptir. Hızla evrilen dünyada yetişkinlere yönelik eğitimlerin önemi oldukça büyüktür.

Hayat boyu öğrenme ile sıkı bir ilişki içinde olan en temel kavram yetişkin eğitimidir. Bu kavram, hayat boyu öğrenmeye nazaran daha köklü bir temele sahip olmasına karşın (Yayla, 2009), esas önemini son yıllarda edinmiştir. Androgoji olarak bilinen kuramın öncüsü olan Knowles (1984) tarafından yetişkin eğitimi, yetişkinlere bilgi aktarma bilimi ve sanatı şeklinde tanımlanmıştır. Knowles (1984) androgoji kuramında, yetişkin öğrenenlerin beş temel ihtiyacını "kendini algılama, deneyim, öğretime hazır olma, öğrenme yönelimi ve motivasyon" şeklinde açıklamaktadır. Belirtilen maddelerden anlaşılacağı üzere, yetişkin eğitimi söz konusu olduğunda, uygulanan eğitim yönteminin andragojik ilkeler göz önünde bulundurularak uygulanması önemlidir.

Yetişkin eğitimi alanının gelişimiyle birlikte, yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez 1960 yılında UNESCO tarafından Montreal'de gerçekleştirilen Dünya Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda, yetişkin eğitiminin yaşam boyu süren bir süreç olduğu üzerinde durulmuştur (Kaya, 2016). Yaşam boyu öğrenme, yaşamı bir öğrenme süreci olarak ele alan ve temel eğitim ile yetişkin eğitimi dahil olmak üzere öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasını kapsayan tüm eğitim faaliyetlerini içeren bir kavramdır (Sayılan, 2006).

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşam kalitelerini ve bütünlüklerini artırma amacıyla kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini sürdüren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Dave, 1976). Yaşam boyu öğrenme, "beşikten mezara kadar" ilkesine dayanan bir anlayışla, öğrenmenin ömür boyu süregeldiği fikrini merkezine alır. Öğrenme, doğuş anımızdan itibaren başlar ve bu süreç, iyi bir şekilde programlanmış bir macera olarak devam eder

(Hargreaves, 2004). Yaşam boyu eğitim, bireyin yaşamının her döneminde meydana gelebilecek gelişmelere yönelik, insani bir temele oturan, kurumsallaşmış tüm öğrenme imkânlarını ifade eder. Bu gelişme, bilgi, beceri, tutum, değer, duygu, inanç ve algıları kapsamaktadır (Jarvis, 2004). Bu bağlamda, yaşam boyu eğitim ve öğrenme kavramlarının net bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Öğrenme, bireysel bir süreç olarak hayat boyu süren bir deneyim olabileceği gibi, kurumsal veya resmî bir çerçevede de ele alınabilir. Daha farklı bir şekilde ifade etmek gerekirse, öğrenme, eğitim sistemi aracılığıyla gerçekleşebilir. Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme, eğitim sisteminde ortaya çıkan, bunun ötesinde gerçekleşen ve hayat boyu herkes tarafından tanınan ve onaylanan bireysel öğrenmeyi içermektedir (Jarvis, 1996). Günümüzde, her birey hayatı boyunca sürekli öğrenme kapasitesine sahip olmalıdır. Eğitimin yaşam boyu sürmesi anlayışı, öğrenen toplumların temel yapı taşı oluşturur. Yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitimin tüm boyutlarını içine almaktadır. Kavram, yalnızca bileşenlerinin toplamından ibaret olmayıp, onlardan daha fazlasını ifade eder. Yaşam boyu eğitim, yalnızca bir eğitim sistemi olmanın ötesinde, bir sistemin tüm yapılandırılmasının temellendiği ve bu bağlamda her bir bileşenin gelişiminin esasını teşkil eden önemli bir ilkedir (Morgan-Klein ve Osborne, 2007).

Yaşam boyu öğrenme, yalnızca eğitim alanında bir politika olmanın ötesinde, bireyin hayatı boyunca bir öğrenci olarak kimliğini şekillendirmesi için önemli bir politikadır. “Kültür sermayesi” ve “sosyal sermaye” kavramlarının bireysel niteliklere ya da özelliklere dönüşümü ile “insan sermayesi” kavramının kişisel kapasitelerle ilişkilendirilmesi, yalnızca eğitim politikaları çerçevesinde değerlendirilmeyip, aynı zamanda bireyin kimliğini şekillendirmeye yönelik politikalar olarak da göz önünde bulundurulmalıdır (Centeno, 2011).

Yaşam boyu öğrenme politikaları, mevcut programların yapısında değişiklikler yapma gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri adına, onlara öğrenmeyi sevdirmek, daha etkili öğrenme yöntemleri öğretme ve öğrenmeye dair uygun fırsatları sağlama yönünde destek olmak mevcut programların temel hedefleri arasında yer almalıdır. Son dönemlerde uygulamalarda görülen "öğrenmeyi öğrenme", "özdüzenlemeli öğrenme" ve "öz-yönetimli öğrenme" gibi kavramlar dikkat çekmektedir. Bu kavramlar, yaşam boyu öğrenmenin temel unsurlarından biri olarak önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin uygulayarak öğrenmelerine olanak tanıyan, grup çalışmalarını teşvik eden ve bireyler arasında etkileşim yoluyla öğrenmeyi mümkün kılan, eğiticiye bilgi

kaynakları konusunda bir rehberlik rolü atfeden, eğitimcilerin aynı zamanda öğrenenler olduğu, bireylerin öğrenme süreçlerine yönlendirme yapan öğrenme ortamları ve sürekli eğitim fırsatlarına erişim sağlama, yaşam boyu öğrenmenin temel unsurları arasında yer almaktadır (World Bank, 2003). Eğitimin, ülkelerin istihdamını, ekonomik gelişimini, demokrasiyi ve sosyal uyumu teşvik eden hayati bir unsur olduğu gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda (OECD, 1996), günümüz koşullarına uygun bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim politikalarının sürekli değişimi kaçınılmaz bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

2.2. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmen

Günümüz dünyasındaki değişimlerin hızlı bir şekilde gerçekleşmesi, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların da değişmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin bu ihtiyaçlara uygun şekilde yanıt vermesi önemlidir. Bu değişimi gerçekleştiren öncülerden biri, kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine olanak tanıyan, öğrenme ortamlarını yapılandıran ve yetiştirdikleri bireyleri topluma faydalı bireyler haline getirmeye çabalayan öğretmenler, aynı zamanda bu hızlı değişim karşısında kendi öğrenim süreçlerini de göz ardı etmemelidir. Öğretmenler, hem mesleki hem de kişisel yaşamlarını profesyonel bir biçimde sürdürmek üzere yaşam boyu öğrenme ilkesini benimseyen bireylerdir (Güçlü, 2019).

Bilgi toplumunun isteklerine yanıt verebilen, sorumluluklarını üstlendiği bireylere örnek teşkil edebilen, değişimlere uyum sağlayabilen, yeniliklere ve gelişmelere açık olan, çağdaş öğretim yöntem ve teknolojilerini etkin biçimde uygulayabilen öğretmenlerin varlığı tercih değil, mesleki bir zorunluluk olarak yerini almaktadır (Bıçak ve Nartgün, 2009). Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin eğitim süreçlerinin yalnızca lisans düzeyinde aldıkları eğitimle sınırlı kalmaması gerektiği açıktır. Çünkü bilgi sürekli değişim gösteren bir yapı içerisinde. Eğitimciler, mesleklerinin gereği olarak, dünya genelinde eğitim alanında ortaya çıkan ve uygulamaya konulan tüm yeniliklerden haberdar olmalı ve bu değişikliklere adaptasyon sağlama becerisine sahip olmalıdır. Bu hedefe ulaşmanın yolu, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları her an bu tür eğitimlere erişim sağlamalarına bağlıdır. Verilecek olan bu eğitimlerin, öğretmenlik mesleğinde görev yapan yetişkin bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması gerektiği unutulmamalıdır. Bu bağlamda, eğitimlerin androgoji prensipleri doğrultusunda düzenlenmesi, eğitim kalitesini, memnuniyeti ve katılımı

artıracaktır. Öğretmenlik mesleğine mensup olan bu yetişkinler için verilecek eğitimin, her zamankinden daha dikkatli ve titiz bir şekilde yönetilmesi büyük önem taşımaktadır (Kara ve Karakoç, 2017).

Bu bağlamda, yetişkin eğitimi ve androgoji alanında önde kabul edilen kuramcılardan biri olan Knowles, süreç modelini öne sürmüştür. Androgojik model, geleneksel eğitimcilerin benimsediği öğretim programı modelinin aksine bir "süreç modeli" olarak tanımlanmaktadır. Geleneksel eğitimde öğretmen, uygulanması gereken programı dikkate alarak birçok kararı kendisi alırken, süreç modelinde yani androgojik yaklaşımda bu durum farklı bir şekilde işlemektedir. Knowles, bu yaklaşımda öğreneni hazırlama, ortam oluşturma, planlama, ihtiyaçları belirleme, hedefler belirleme, öğrenme planını düzenleme, öğrenme aktiviteleri ve değerlendirme gibi 8 temel unsuru ortaya koymuş ve pedagojik ile androgojik yaklaşımları bu unsurlar üzerinden karşılaştırmıştır (Knowles vd., 2005).

Tablo 2.1: Androgojinin Süreç Elementleri (Knowles vd., 2005).

Süreç Elementleri		
Element	Pedagojik Yaklaşım	Androgojik Yaklaşım
1- Öğrencileri hazırlama	Minimal Düzeyde	Bilgi verir, katılım için hazırlar, gerçekçi beklentilerin gelişimine yardım eder, içerik hakkında düşünmeyi başlatır.
2- Ortam	Otoriteye uygun Formal Rekabete dayalı	Rahatlık, güven, karşılıklı saygı, informal, sıcak, işbirliğine açık, destekleyici, otantik, insancıl
3- Planlama	Öğretmen tarafından yapılır.	Öğrenciler ve eğitici yoluyla ortak planlama için düzenlenmiş bir mekanizma (işleyiş)
4- İhtiyaçları Belirleme	Öğretmen tarafından yapılır.	Karşılıklı değerlendirme yoluyla
5- Hedefleri Belirleme	Öğretmen tarafından yapılır.	Karşılıklı görüşme yoluyla
6- Öğrenme Planlarını Düzenleme	Öğretmen tarafından yapılır.	Öğrencilerin de görüşü alınarak yapılır.
7- Öğrenme Aktiviteleri	Öğretmen tarafından yapılır.	Deneyimsel teknikler
8- Değerlendirme	Öğretmen tarafından yapılır.	Karşılıklı yeniden ihtiyaç belirleme. Karşılıklı programı ölçme

Öğretmenler, yani yetişkinler için oluşturulan bir eğitim programında dikkate alınması gereken sekiz önemli unsur bulunmaktadır. Yetişkinler, çeşitli öğrenme deneyimlerine açık olup, sunulan bilgileri, öğretim yöntemlerini ve diğer unsurları sorgulayan dikkatli ve seçici öğrencilerdir (Göçmen, 2003). Ayrıca, eğitimi şekillendiren en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlerin, yaşamları boyunca öğrenme isteğini, merakını ve heyecanını canlı tutmaları; bu doğrultuda sürekli olarak ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eğitimlere katılmaları gerekmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve teknolojik altyapının

güçlendirilmesi gerektiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin edinmesi gereken bilgi ve becerilerin değiştiği, geleneksel yöntemlerin yerini hizmet içi eğitimlerin aldığı görülmektedir (Yılmaz ve Kocasaraç, 2010).

Bilgi toplumu, eğitimde sürekliliği ön planda tutar. Eğitim sistemi; öğretmen, öğrenci ve öğretim programı olmak üzere üç temel unsura dayanır. Bu sistemde öğretmenin rolü oldukça önemlidir ve sistemin uygulayıcısıdır. Öğretmenler, bireylerin değişen toplumsal yapılarla uyum sağlamalarına yardımcı olurken, onlara çağdaş yurttaşlık kimliği kazandırır. Ayrıca, öğrencilerin gelişim ve değişim süreçlerine rehberlik eder, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırır, bakış açılarını genişletir, motivasyonlarını ve başarılarını artırır. Öğrencilere analitik düşünme ve çalışma becerileri kazandırarak, yeni teknolojilerin ve öğretim yöntemlerinin sınıfa entegrasyonunu sağlarlar. Bu nedenle, eğitim sisteminin kalitesi ve başarısı, öğretmenlerin nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir (Özer, 2012) ve "bir okul, içerisindeki öğretmenler kadar iyidir" (Kavcar, 1999). Öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca kazandıkları bilgi ve becerilerin zamanla aşınması ve geçerliliğini yitirmesi, sorgulayan, araştıran ve teknoloji odaklı öğrenci profillerinin sürekli değişen ihtiyaçlarını karşılamalarını zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin, kendilerinden beklenen toplumsal rolleri yerine getirebilmeleri ve nitelikli ürünler ortaya koyabilmeleri için öncelikle kendi gelişimlerine odaklanmaları önemlidir. Bu da, öğretmenlerin sürekli eğitim almasıyla mümkün hale gelir. Sürdürülebilir ve profesyonel bir eğitim hizmeti sunabilmeleri ile mesleki gelişimlerini desteklemeleri için en etkili yöntem, hizmet içi eğitimlerdir (Şahin ve Güler Karadeniz, 2023).

Hizmet içi eğitim, bir meslek örgütünde çalışan uzmanlar, yardımcılar ve diğer personelin, farklı alanlarda ve topluluklara daha etkili ve yetkin hizmet verebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini amaçlayan, belirli bir grup için tasarlanmış etkinliklerin tamamıdır (Amadi, 2013). Hizmet içi eğitim, öğretmenlik mesleği açısından ele alındığında, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşlarının mesleki yeterliliklerini geliştiren ve sürekli olarak devam eden eğitim programlarıdır. Bu bağlamda, destekleyici kurslar, atölye etkinlikleri, seminerler, konferanslar, paneller, tartışmalar, sempozyumlar, gösterimler, bilim ve proje kulüpleri, okul gezileri vb. eğitimler hizmet içi eğitim teknikleri olarak değerlendirilmektedir (Rahman vd., 2011). Koç (1992) tarafından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimi, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri, meslektaşlarının akademik desteğiyle eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara

yönelik pratik çözümler hakkında fikir alışverişinde bulunabilecekleri, etkili bir öğretim programı geliştirme ve uygulama konusunda deneyim kazanabilecekleri, aldıkları geri bildirimler sayesinde öğrencilerin derslerdeki performanslarını ve kendi öğretim etkinliklerini değerlendirebilecekleri bir ortam yaratmayı amaçlayan eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır.

İş gücünde çalışanların mesleki ilerleme, gelişimi ve mesleğe uyum gibi ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim ve öğretim faaliyetleri "hizmet içi eğitim" olarak tanımlanmaktadır. Hizmet içi eğitim, mesleki gelişim açısından vazgeçilmez bir unsurdur ve bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecinde kendilerini dinç tutabilecekleri önemli bir eğitim kaynağıdır. Mesleğinden tatmin olan çalışanlar, bağlı oldukları kuruma da en yüksek verimi sunacaklardır (Altun Bogoçlu ve Gündüz, 2022). Lisans eğitimlerini tamamlayarak göreve başlayan öğretmenler, kariyerleri boyunca kendilerini geliştirmek istediklerinde görevdeyken eğitim alma fırsatından yararlanabilirler. Öğretmenlerin, değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için eğitim talepleri, yaşam boyu öğrenme süreci içinde yetişkin eğitimi açısından son derece önemlidir. Bu taleplerin büyük bir kısmı, hizmet içi eğitim programları aracılığıyla karşılanabilmektedir.

Verilecek hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlik mesleğinde görev yapan yetişkin bireylerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda, eğitimlerin androgoji prensiplerine göre düzenlenmesi, eğitim kalitesini, katılımcı memnuniyetini ve katılım oranını artıracaktır. Ayrıca, bu bireylerin öğretmenlik mesleğine ait olmaları nedeniyle sunulacak eğitimin dikkatli ve titiz bir şekilde yürütülmesi son derece önemlidir (Kara ve Karakoç, 2017).

2.3. Afet Eğitiminin Yaşam Boyu Öğrenmedeki Rolü

Afet ve acil durumlarla başa çıkma becerilerinin kazanılması, bireylerin hayatlarının her döneminde derinlemesine bütünleşen etkili bir öğrenme süreci ile mümkün kılınmaktadır. Bu süreç, afet durumlarıyla baş etme yeteneklerini geliştirmek adına son derece önemli bir yere sahiptir. Eğitim programları, çocukların okul öncesi dönemlerinden itibaren başlamalı ve tüm bireylerin hayatları boyunca sürdürecekleri sürekli öğrenme sürecine bireylerin gelişim aşamalarına uygun olarak dikkatlice tasarlanmalı ve planlanmalıdır. Bu kapsamlı yaklaşım, bireylerin yaşamları boyunca sürekli bir bilinçlenme ve farkındalık süreci

geçirerek, afetlerle başa çıkma ve bu tür durumlarla etkili bir şekilde mücadele etme konularında daha öngörülü ve hazırlıklı olma amacıyla gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına büyük katkı sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır. Bu amaçla oluşturulan eğitim stratejileri, her bireyin özel ihtiyaçlarına göre özelleştirilerek, çeşitli afet türlerine yönelik spesifik bilgi ve pratiklerle ayrıca zenginleştirilmelidir. Böylece, eğitim süreçleri yalnızca bir bilgi aktarma değil, aynı zamanda bireylerin afetlere karşı duruşlarını pekiştirme ve bilinçlendirme amacını taşımaktadır (Karaca, 2022).

Afet eğitimine yönelik uzun vadeli entegrasyonun önemi, yalnızca toplumların afetlere karşı direncini artırmakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda, bu olaylara daha etkin ve hazırlıklı bir şekilde yanıt verebilme yeteneklerini de güçlendirme işlevine sahiptir. Bu bağlamda, afet hazırlığı süreçlerinin bir parçası olarak uygulanan interaktif ve katılımcı eğitim yöntemleri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu eğitim yöntemleri, öğrenme sürecinin niteliğini ve kapsayıcılığını artırarak katılımcıların deneyimlerini zenginleştirmek açısından son derece kritik bir öneme sahiptir. Uygulanan bu yöntemler, eğitimin daha çekici ve ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olurken, katılımcıların dikkatini etkin bir şekilde çekerek, sonuç odaklı ve etkili bir öğrenme sürecine kapı aralar. Eğitimcilerin sahip olduğu bilgi, deneyim ve uzmanlıkları, katılımcıların öğrenme deneyimlerini daha da geliştirmiş olur; bu durum, daha etkili ve etkileşimli bir eğitim ortamı yaratma amacı taşır. Bu bağlamda, etkili ve sürdürülebilir bir afet eğitimi sisteminin geliştirilmesi, hem bireylerin hem de toplumların güvenliği açısından kritik bir gereklilik arz etmektedir. Böyle bir sistem, gelecekte karşılaşılabilecekleri afetlere karşı hazırlıklı olmalarını sağlayarak, toplum sağlığı ve güvenliği üzerinde son derece olumlu etkiler yaratacaktır. Ek olarak, afet eğitiminin kapsamını genişletmekle birlikte, toplumdaki her bireyin bu süreçte aktif bir şekilde yer almasının sağlanması, uzun vadeli stratejiler olarak titizlikle ele alınması gereken kritik bir konudur. Bu tür bir yaklaşım, afet eğitimi sadece bir yükümlülük olarak görmekten uzaklaştırarak, bireylerin yaşamlarının doğal bir parçası haline getirilmesi gerektiğini vurgular ve eğitim sürecinde herkesin rol almasının önemini bir kez daha ön plana çıkararak güçlendirir. Toplum olarak, bu iş birliği ve katılım sayesinde afetlere karşı daha dirençli bir gelecek inşa edebiliriz (Yücel, 2020).

Sonuç olarak, afete yönelik eğitim süreçlerinin güçlendirilmesi yalnızca bireylerin kişisel güvenliğini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal dayanışmayı önemli ölçüde artırır ve afetlere karşı genel bir bilinç ile duyarlılık oluşturur. Bu süreçlerin taşıdığı önem, her bir

bireyin bu eğitimlerden faydalanarak bilgi ve beceri seviyesini artırmasıyla daha da belirginleşir. Bu sayede, toplumlar doğal felaketler ve insan kaynaklı krizler karşısında çok daha kararlı, daha bilinçli ve daha hazırlıklı bir tutum sergileyebilir duruma gelir. Böylece, afet anında hızlı ve etkili müdahaleler yapılabilir, kayıp ve zararları minimize etmek için gerekli adımlar atılabilir. Elde edilen bu değerli deneyimler, hem bireyler hem de topluluklar için uzun vadeli bir güvenlik ve dayanıklılık oluşturma potansiyeline sahiptir. Özellikle, afet bilincinin yayılması, gelecekteki olumsuz durumların etkilerini azaltabilmek adına kritik bir rol oynamaktadır. Bu eğitim süreçleri kapsamında, bireyler ve topluluklar arasında daha güçlü bağlar oluşur; bu da afet anlarında dayanışmayı ve yardımlaşmayı teşvik eder (Yıldırım, 2022).

2.4. Yaşam Boyu Öğrenmenin Afet Eğitime Katkıları

Yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, afet eğitime önemli ve belirgin katkılar sağlamakla birlikte, bireylerin afet öncesinde, afet anında ve afet sonrasında nasıl hareket etmeleri gerektiği hakkında daha fazla bilinçlenmelerini ve bütüncül bir eğitim almalarını mümkün kılar. Bu yaklaşım, sürekli öğrenmeyi teşvik eden çok önemli unsurlar içerir ve afet eğitimi adeta yaşam boyu süren dinamik ve gelişken bir süreç haline getirir. Bu sayede, bireylerin afet risklerini anlama yeteneklerini geliştirmeleri sağlanır. Ayrıca, afet öncesi etkin ve stratejik bir planlama gerçekleştirerek hazırlıklı olmaları gerektiği konusunda onları bilgilendirir. Bu bağlamda, bireylerin yasal ve sosyal sorumluluklarının farkına vararak bu sorumlulukları yerine getirmeye yönelik gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri sağlanır. Bu tür bir eğitim, yalnızca bireyler için değil, topluluklar için de oldukça büyük bir önem taşır; çünkü afetlerde yaşanan hasarların azaltılması ve toplumsal dayanışmanın güçlendirilmesi, bireylerin bilinçli ve hazır olmalarına bağlıdır. Ayrıca, afet sonrası iyileşme sürecine nasıl en iyi şekilde katkıda bulunabileceklerini detaylı ve sistematik bir biçimde öğrenmeleri de mümkün hale gelir. Eğitimin sürekli olarak güncellenmesi ve yenilikçi yöntemlerin entegrasyonu, bireylerin ve toplulukların daha etkili bir şekilde hazırlıklı olmasına yardımcı olur. Bu şekilde, daha sağlam bir toplum inşa etme çabalarına katkıda bulunarak gelecekteki olası afet risklerini minimize etme fırsatı yaratılır (Gülersoy vd., 2021).

Bunun yanı sıra, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, toplumların afet farkındalığını ve bilgi seviyelerini artırarak, daha güvenli, dirençli ve dayanıklı toplumlar oluşturma yolunda belirleyici ve kritik bir rol üstlenmektedir. Bu durum, bireylerin yanı sıra toplumsal düzeyde

de birlikte hareket etme ve dayanışma kültürünü güçlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumsal dayanışmayı artırarak daha etkili ve koordine bir yardım sisteminin oluşumuna dair önemli katkılarda bulunur. Böylelikle, afet durumlarında toplumsal okuryazarlığın artması ve farkındalığın yükselmesi sağlanarak, bireyler ile toplumlar arasındaki etkileşim güçlendirilmiş olur. Bu şekilde, herkesin bilgilerini paylaşabileceği, becerilerini geliştirebileceği ve dayanışma içerisinde yaşayabileceği bir çevre yaratmak, hem bireylerin hem de toplumların bu tür durumlarla başa çıkma yeteneklerini kuvvetlendirir. Ayrıca, bu yaklaşım, kişisel gelişim ve toplumsal sorumluluk bilincini artırarak, bireylerin afetler karşısında daha dayanıklı hale gelmelerine zemin hazırlar. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesi, yalnızca bireylerin bilgilerini genişletmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumun genelinde güçlü bir güvenlik ve dayanıklılık bilinci oluşturarak, afetlerin etkilerini minimize etme noktasında son derece önemli bir katkıda bulunmaktadır. Böylece, toplumlar, karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmek için gereken uygun bilgi ve becerilere sahip bireyler ile dolup taşar ve bu durum, afet karşısında dayanışmanın ve iş birliğinin güçlenmesine olanak tanır. Ayrıca, bu tür bir yaklaşım, risk yönetimi konularında daha bilinçli bir tutum sergilenmesine yol açarak, uzun vadede toplumsal yapıların güçlenmesini sağlamaktadır. Bu durum toplumsal dayanışma duygusunun artırılmasını ve her bireyin etkin bir şekilde rol model olma ciddiyetini beraberinde getirerek, toplumsal bağların daha da kuvvetlenmesine katkıda bulunmaktadır (Özsoy, 2021).

Toplumsal dayanışmanın temellerinin atılması, her bir bireyin kendi potansiyelini en iyi şekilde geliştirmesi ve topluma kalıcı, olumlu katkılarda bulunması için en uygun ortamı oluşturur. Bu durum, bireylerin kendi becerilerini, yeteneklerini ve kapasitelerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Bu eğitim süreçlerinin güçlendirilmesi, eğitim kurumları ile sivil toplum kuruluşları ve devlet organları arasında etkin ve verimli bir iş birliği ile mümkün hale gelir. Farklı paydaşların bir araya gelmesi, her alanda yeni stratejiler ve çözümler geliştirilmesini sağlar. Aynı zamanda afetlere hazırlık noktasında daha güçlü ve sürdürülebilir bir yapı oluşturmuş oluruz. Böyle bir yapı, sadece olası tehditlere karşı hazırlığı artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumun dayanıklılığını da güçlendirir. Bu tür bir iş birliği, toplumun her kesiminde dayanışmayı artırarak herkesin bu süreçte aktif rol almasını teşvik eder. Her bireyin katkısının değerli olduğu bir toplumsal ortam, daha sağlam ve etkili bir dayanışma ağı kurulmasına olanak tanır (Söyleyici, 2022).

2.5. Afet Hazırlık ve Öğretmen

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, okulların işlevlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur (Çalışkan ve Güçlü, 2014). Yaşam boyu öğrenme sürecinde, öğrencilerin ve çevrelerinin ihtiyaç duyduğu öğrenme fırsatlarından faydalanabilmesi için okulların bu değişimlere uyum sağlaması büyük bir önem taşımaktadır. "Okul, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir" ifadesi de bu düşünceyi desteklemektedir.

Dünyada ve ülkemizde okullar milyonlarca öğrencinin sosyal ve kültürel açıdan hazır bireyler haline gelmeleri ve hayata hazırlanmaları için gerekli bilgi ve becerileri edindikleri kurumlardır. Afet ve acil durumlar, her zaman ve her yerde meydana gelebilecek öngörülemeyen olaylardır (Akar, 2013).

Afet ve acil durumlar meydana geldiğinde eğitim ve öğretim faaliyetleri durma noktasına gelebilmekte ve okullar ciddi zararlar görebilmektedir. Öğrenciler derslerde öğretmenlerinin denetimi ve sorumluluğu altındadır (Stough vd., 2018). Afet eğitiminde öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Farklı acil durum türlerini tanıma ve bunlara müdahale etme konusunda eğitilmeli ve kriz sırasında ve sonrasında öğrencilere destek olmaya hazır olmalıdırlar. Öğretmenler öğrencileri acil durum planları geliştirmeye ve acil durum tatbikatları yapmaya teşvik edebilir. Okullarda afet bilinçlendirme eğitimlerinin düzenlenmesinde aktif rol oynayabilirler. Ayrıca duygusal destek sağlayabilir ve öğrencilerin afet sonrası travmatik durumlara karşı hazırlıklı olmalarına yardımcı olabilirler.

Ülkemiz, özellikle deprem olmak üzere farklı doğal afetlerin yaşandığı bir konumda olması sebebiyle, afetlere müdahale için yetişmiş insan kaynağının önemi büyüktür. Afetlere ve acil durumlara müdahale ederken, öğretmenler öncelikle öğretim ve öğretim dışı faaliyetlerde kapsamlı bir şekilde görevlendirilir. Eğitim, kamu istihdamının en fazla olduğu alanlardan biridir. Eğitimli bireyler ve öğretmenler bilginin yayılmasına katkıda bulunur ve afet müdahale faaliyetlerinde yer alan kurumlarla iş birliğini kolaylaştırır (Lutz vd., 2014).

Japonya'da 1995 Kobe Depremi sonrası eğitime belli bir süre ara verilmiş ve yaklaşık dört hafta sonra tekrardan eğitime başlanıldığında öğrenciler de yaşanan afet sonrası travmatik davranışlarına yönelik öğretmenler tarafından rehberlik destek çalışmaları yapılamamış; fakat aynı afet sonrası öğretmenler herhangi bir tahliye eğitimi almamış olmalarına rağmen

tahliye yerlerindeki yönetim süreçlerini yönetmeyi başarmışlardır (Suwa, 2021). Yaşanan bu deneyim ile Hyogo Valiliği tarafından okul çalışanlarından oluşan "Acil Durum ve Kurtarma Ekibi (EARTH) " kurulmuştur. Kurulan bu ekip, okullarda görev yapan öğretmen ve personel tarafından afet sırası ve sonrasında afetten etkilenen okulları desteklemek, afet öncesinde de afet eğitimlerini uygulamak için oluşturulmuş özel bir ekiptir. Oluşturulan "EARTH" ekibi "okul eğitimi ekibi, okul tahliye yeri yönetim ekibi, ruhsal destek ve zihinsel destek ekibi, okul yemek servis ekibi ve araştırma planlama ekibi" olmak üzere beş ayrı ekipten oluşmaktadır. 1995 yılındaki Kobe Depremi, Japonya'daki okullardaki afet eğitim tarzının acil durumdaki tahliye tatbikatları dışında yeni bir eğitim anlayışının ortaya konulması gerekliliğini göstermiştir. Hyogo Eğitim Kurulu tarafından öğretmenlerin afet sonrası özellikle çocuklarda oluşan travmaların azaltılmasına yönelik travma danışmanlığı eğitimlerinin düzenlenmesini ulusal eğitim kuruluna kabul ettirmiştir (Suwa, 2021). Yapılan eğitimler ile Japonya'daki her okulda afet sonrası çocuklara ve ailelere destek olmak için birer öğretmen bulunması sağlanmıştır.

Ülkemizde afetler sonrası müdahale sürecinin yönetiminin önemi, 1999 yılında meydana gelen Marmara Depremi ile artmıştır. Depremden etkilenen bölgedeki arama kurtarma faaliyetlerinin yoğunluğu, yardım malzemelerinin organizasyonunda nitelikli insan gücünün öneminin anlaşılmasını sağlamıştır. Bu süreçte afet ve acil durumlarda öğretmenlerin öncelikle kendilerinden, öğrencilerinden, velilerinden ve en yakınlarından başlayarak mevcut bilgi eksikliklerini gidermek, yanlış davranışları değiştirmek ve mevcut doğru davranışları güçlendirmek için bilgilendirme çalışmalarına başlanmıştır (Tezgider, 2011). Geline süreçte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her İl Milli Eğitim Müdürlüğü kapsamında öğretmen ve bakanlık çalışanlarından oluşan AKUB ekipleri oluşturulmuştur. Oluşturulan ekipler 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası afet bölgesinde birçok alanda çalışmalara destek vermiştir. AKUB ekipleri tarafından arama kurtarma, yardım malzemelerinin dağıtımı ve yemek hizmetlerinin verilmesi dışında afete maruz kalmış bireylere psiko-sosyal destek ekipleri tarafından da psikolojik destek sağlanmıştır.

Afete dirençli toplum oluşturmada eğitimin önemi yadsınamaz. Eğitimdeki önemli aktör ise öğretmendir. Toplamların gelişmesinde eğitim süreçlerinin niteliği de önemlidir. Eğitim, küçük yaşlardan itibaren başlamakta ve ömür boyunca sürekli devam eden bir süreçtir. Eğitim süreci içerisinde öğrenme kendi kendine gerçekleştiği gibi, özellikle küçük yaşlarda öğrenmenin pekiştirilmesi ve kalıcılığın artırılmasında öğretmen önemli bir rol

üstlenmektedir. Küçük yaşlarda çocuklara herhangi bir acil durumda tehlikeli bir durumdan uzaklaşmaları için gerçekleştirmeleri gereken davranışların gösterilmesi, pekiştirilmesi, acil durumda başvurmaları gereken kurum ve kuruluşların tanıtılması, yaşadıkları ortamın güvenliği konusundaki farkındalıkların artırılması yönündeki eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlerin afet hazırlık bilinç düzeyleri, gelecekteki toplumun afet bilinç düzeyini etkileyecektir.

Büyük Doğu Japonya Depremi'nde Japonya Unosumai İlkokulu ve Kamaishi-Higashi Ortaokulu öğrencileri, yaşanan deprem sonrası toplanma yerine tahliye edilmiştir. Okulun bulunduğu bölge itibarıyla hazırlanan acil durum senaryolarına göre tahliye yerinin tsunamiden etkilenmeyeceği düşünülmüştür; fakat yaşanan felaket sonrası öğretmenler tarafından yapılan hızlı durum değerlendirmesi sonucunda öğrencilerin daha yüksek bir yere tahliye edilmesine karar verilmiş ve öğrencilerin daha yüksek alana tahliyesi gerçekleştirildikten sonra okulun bulunduğu ilk tahliye alanına tsunami vurmuştur. Fakat Japonya'nın Miyagi Eyaleti Ishinomaki Okawa İlkokulu'nun bulunduğu bölge itibarıyla tsunaminin etkilemeyeceği bölge olarak varsayılmakta ve deprem sonrası okulda bulunan 108 öğrenci ile 11 öğretmen okul bahçesine tahliye olmuştur. Tahliye sonrası 30 öğrenci ebeveynleri tarafından daha güvenli bildikleri farklı bir yere tahliye olmak üzere okuldan ayrılmaktadır. Geriye kalan öğrenci ve ebeveynleri, öğretmenler ile birlikte tahliye sonrası ne yapacaklarına karar vermede geç kaldıklarında yaklaşık 10 metreden yüksek tsunami dalgasına yakalanmışlardır (Suwa, 2021). Bu iki durum, göstermektedir ki öğretmenlerin sadece afet öncesi ve anı değil afet sonrası yaşanması muhtemel afet risklerine karşı da afet hazırlık bilinç düzeylerinin yüksek olması gerektiğini göstermektedir.

Literatür incelendiğinde afetlere hazırlık ve afet sonrası öğretmenlerin birçok görev ve sorumluluğu olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğretmenlerin yaşamları boyunca kişisel gelişimleri kendileri için önemli olsa da aslında toplumdaki bireylerin yaşam boyu öğrenmelerinin etkilediği aşikârdır. Öğretmenlerin afet hazırlık bilinç düzeylerinin yüksek olması, afetlere karşı dirençli bir toplumun oluşmasına da etki sağlayacaktır. Afetler beklenmedik bir şekilde ortaya çıkabilir ve okulların yıkılmasına veya eğitimi olumsuz etkileyebilir. Hatta okulların yıkılmasıyla can ve mal kayıpları yaşanabilir. Bu nedenle öğretmenlerin afete hazırlık, müdahale, kurtarma, tahliye ve iyileştirme aşamaları hakkında bilgilerinin sürekli güncel olması gerekmektedir (Ayker, 2021). Acil durumlara yönelik öğretmenlerin eğitimleri sürekli olmalı ve farklı acil durumlar ile ilgili senaryolar geliştirerek

düzenli tatbikatlar yapılmalıdır. Acil durumlar ile ilgili öğretmenlerin öğrenmesinde destek olabilecek kaynak ve materyaller hazır bulundurulmalıdır. Mevcut acil durum planları ile kaynak ve ekipmanlar da oluşabilecek değişikliklere yönelik bilgilendirmelerin zamanında yapılmış olması gerekir.

2.6. Afet

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre afet kelimesinin sözlük anlamı “çeşitli doğa olaylarının neden olduğu yıkım“ olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2018).

Afetler geçmişten günümüze kadar yaşanmış ve gelecekte yaşanması muhtemel olumsuz olaylardır. Afetler sonuçları itibarıyla çeşitli can ve mal kayıplarına neden olarak insanlığın yaşamsal faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyerek günlük yaşamı sekteye uğratan olumsuz olaylardır. Ülkemiz de genel kabul görmüş AFAD tarafından yapılan tanıma göre; "Toplumun tamamında veya belirli kesimlerinde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, normal yaşamı ve insan faaliyetini durduran veya sekteye uğratan, etki düzeyine göre baş edebilme kapasitesinin yetersiz kaldığı doğal, teknolojik veya insan eliyle meydana gelen olaylardır. Afet, meydana gelen olayın kendisi değil, ortaya çıkardığı sonuçtur" (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Birleşmiş Milletler tarafından yapılan tanıma göre afet; fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, normal yaşamı durduran veya kesintiye uğratan olaylardır. Toplumun baş edebilme kapasitesinin yetersiz kaldığı doğal, teknolojik veya insan eliyle ortaya çıkan tüm olaylara afet denir (Kadioğlu ve Özdamar, 2008).

Genel anlamda afet ile ilgili yapılan başka bir tanıma göre; meydana geldiği yer itibarıyla çeşitli can ve mal kayıplarına, yaralanma ya da sakatlanmalara neden olan, toplumsal sosyal hayatı ve ekonomiyi olumsuz etkileyen, ortaya çıkardığı sonuçlarına göre yerel kaynakların baş edebilme kapasitesinin yetersiz kaldığı ve ulusal ya da uluslararası düzeyde desteğe ihtiyaç duyulan genellikle doğal olarak yaşanan ya da insan kaynaklı nedenlerden ortaya çıkan olay olarak tanımlanmaktadır (Bahadır ve Uçku, 2018).

2.7. Afet Türleri

Literatür incelendiğinde, afetler genellikle doğal kaynaklı afetler ve insan kaynaklı afetler olarak sınıflandırılmıştır. Uluslararası Acil Durum Veri Tabanı'na göre doğal ve teknolojik kaynaklı afetler olarak sınıflandırılmıştır. Uluslararası Acil Durum Veri Tabanı'na göre iki ana başlık altında yapılan sınıflandırmaya göre doğal kaynaklı afet başlığı altında beş alt başlık, teknolojik kaynaklı afet başlığı altında ise üç alt başlıkta afet sınıflandırması yapılmıştır. Yapılan sınıflandırma ile bilgiler aşağıdaki Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2: Uluslararası Acil Durum Veri Tabanına göre yapılan sınıflandırma (Guha-Sapir vd., 2017).

Doğal Kaynaklı Afetler		Teknolojik Kaynaklı Afetler	
Jeofiziksel	Deprem Kitle hareketi Volkanik faaliyet	Endüstriyel Kaza	Kimyasal sızıntı Çökme Patlama Ateş Gaz sızıntısı Zehirlenme Radyasyon
Meteorolojik	Aşırı sıcaklık Sis Fırtına Sel Heyelan		
Hidrolojik	Dalga Hareketi Kuraklık		
Klimatolojik	Buzun gölün patlaması Orman Yangını		
Biyolojik	Salgın Böcek istilası Hayvan kazası	Ulaşım Kazası	Karayolu Havayolu Demiryolu Denizyolu

Ülkemizde AFAD tarafından yapılan sınıflandırmaya göre afetler doğal, teknolojik ve insan kaynaklı olarak üç grupta tanımlanmaktadır.

2.7.1. Doğal Afetler

Dünya üzerinde muhtemel gerçekleşmesi beklenen fakat ne zaman olacağı önceden bilinemeyen karada ve havada yaşanan doğa olaylarına doğal afet olarak tanımlanmaktadır. Gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkardığı sonuçlar itibarıyla insanlığın günlük rutin yaşamsal faaliyetlerini sekteye uğratan ve toplumsal müdahale kapasitesinin yetersiz kalmasından dolayı dış yardıma ihtiyaç duyulan yıkımlar oluşturmaktadır. Günümüzde deprem, sel, fırtına, heyelan, don ve yangın, küresel ısınma ve iklim değişikliği nedeniyle hızla artış gösteren doğal afetlerdir (Kadioğlu ve Özdamar, 2008).

2.7.2. Teknolojik Kaynaklı Afetler

İnsan ya da doğal kaynaklı etkenlerden dolayı nükleer patlama, radyasyon sızıntısı, hava, deniz ve kara yolu gibi ulaşım kazaları ile baraj yıkılmaları, teknolojik kaynaklı afetler arasında sınıflandırılmaktadır (Şahin ve Sipahioğlu, 2009).

2.7.3. İnsan Kaynaklı Afetler

Çeşitli politik ya da toplumsal olaylar sonucu insan eliyle meydana getirilen savaşlar, göç hareketleri, endüstriyel kazalar, yangınlar, terör olayları ve iç karışıklıklar insan kaynaklı afet türlerindendir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Yangınların doğal ya da insan kaynaklı meydana gelmesinden dolayı bazı kaynaklardaki sınıflandırmalarda karma kaynaklı afet sınıflandırmasına rastlanmaktadır.

2.8. Afetlerin Etkileri

Afetlere neden oldukları sonuçlar açısından bakacak olursak en olumsuz sonuç hiç şüphesiz fiziksel kayıp, can kaybı ve yaralanmalardır. Hasar gören veya yıkılan iş yerleri ve konutlar da büyük kayıplar arasında yer almaktadır. Afetlerin diğer ortaya çıkardığı sorunlar arasında ekonomik, sosyal ve psikolojik etkileri olarak sınıflandırılabilir (Altun, 2018).

2.8.1. Fiziki Etkiler: Ölüm ve Yaralanmalar

Ülkemiz deprem kuşağı üzerinde olduğundan afetlerde en fazla fiziki hasarlar ile ölüm ve yaralanmalar, yaşanan depremlerden dolayı olmaktadır.

Ülkemizde 17 Ağustos 1999 yılında yaşanan Marmara Depremi, depremden dolayı en büyük can ve mal kaybı yaşanan afet olarak adlandırılmakta iken 6 Şubat 2023 tarihindeki Kahramanmaraş merkezli depremlerde yaşanan can ve mal kayıpları, 1999 yılındaki depremden daha fazla olmuştur. Aşağıdaki Tablo 2.3'te 17 Ağustos 1999 ve 6 Şubat 2023 yıllarındaki depremler sonrası ortaya çıkan kayıplar gösterilmektedir.

Tablo 2.3: 1999 ve 2023 yıllarındaki depremin etkileri (*DPT, 1999 ve **SBB, 2023).

	Ölüm Sayısı	Yaralanma sayısı	Yıkık ve Ağır Hasarlı Bina	Orta Hasarlı Bina	Hafif Hasarlı
17 Ağustos 1999*	15.226	23.983	27.634	27.428	31.379
06 Şubat 2023**	50.783	107.204	232.632	40.228	431.421
Toplam	66009	131187	260266	67656	462800

Yukarıdaki Tablo 2.3 incelendiğinde; 1999 yılındaki depremlerde yaşanan can kayıpları 15.226 kişi, yaralanan kişi sayısı ise 23.983'tür. 2023 yılındaki depremlerde yaşanan can kayıpları 50.783 kişi, yaralanma sayısı ise 107.204 kişidir. 1999 yılındaki depremlerde 27.634 bina yıkık ve ağır, 27.428 bina orta, 31.379 bina ise hafif hasar almıştır. 2023 yılındaki depremlerde ise 232.632 bina yıkık ve ağır, 40.228 bina orta, 431.421 bina hafif hasarlı olduğu tespit edilmiştir (*DPT, 1999 ve **SBB, 2023).

2.8.2. Ekonomik Etkiler

Afetlerin ekonomi üzerindeki etkileri hususunda önem verilmesi gereken bir konudur. Afetlerin ekonomik sonuçlarını açıklamak için birincil (doğrudan ve dolaylı) ekonomik etkiler ve ikincil ekonomik etkiler olarak iki başlık altında ele alınmaktadır (Güvel, 2008).

Afetlerin ulaşım, enerji, iletişim, altyapı ve sanayi gibi sistemler üzerindeki etkisi birincil (doğrudan ve dolaylı) bir etkidir. İkincil etkiler, ülke ekonomisi üzerindeki makroekonomik etkilerdir. İkincil etkiler, afet sonrası etkisini göstermeye başlar. Ekonomik büyüme ve istihdam, genel fiyat düzeyi ve ödemeler dengesi üzerindeki etkiyle ilişkilidir. Ekonomik büyüme, enflasyon, bütçe açığı, kamu sektörü harcamaları ve bozulan borç dengesi ikincil ekonomik etkilerdir.

06 Şubat 2023 tarihindeki Kahramanmaraş merkezli ve 11 ili etkileyen deprem bölgesindeki adrese dayalı toplam nüfus kayıt sistemine göre nüfus 14.013.196 kişidir. Bölgede yaşayan nüfusun ülkenin toplam nüfusu (85.279.553 kişi) içerisindeki oranı yüzde 16,4'e karşılık gelmektedir. Depremin etkilediği yerlerdeki nüfusun yüzde 96,7'si 13.553.283 kişi il ve ilçe merkezlerinde yaşarken, geri kalan 459.913 kişi ise (7 büyükşehirdeki kırsal kesim hariç) köy ve belde gibi kırsal kesimlerde yaşamaktadır (SBB, 2023).

Depremden etkilenen illerin 2021 yılı GSYH içindeki payının yüzde 9,8 olduğu görülmektedir. Bu bölgede yaklaşık 79 milyar dolar milli gelir elde edilmiştir. Bölgenin kişi başına düşen yıllık milli gelir oranı Türkiye ortalamasının altındadır. Bu bilgi göz önüne alındığında, 11 il için kişi başına ortalama GSYH 5.924 \$ olarak hesaplanmıştır (SBB, 2023).

Depremden etkilenen 11 ilin milli gelir içindeki payının 2022 yılı için 2021 yılındaki milli gelirin değişmeyeceği varsayılarak GSYH tahminlerine göre yaklaşık 1.441 trilyon TL (87 milyar \$) milli gelir hesaplanmaktadır (SBB, 2023).

Türkiye'deki 2021 yılındaki %11,4 oranındaki ekonomik büyümenin depremde etkilenen 11 ilin katkısı %0,98 olarak hesaplanmıştır. Ekonomik kollara göre bölgesel GSYH üzerindeki milli gelire katkısına bakıldığında, %8,6 tarım sektöründen, %30,5 sanayi sektöründen, %5,2 inşaat sektöründen, %45,2 hizmet sektöründen ve %10,6 vergi desteğinden oluşmaktadır. Ağırlıklı olarak bölgede üretim faaliyetleri büyük oranda sanayi ve hizmet sektöründe gerçekleşmektedir (SBB, 2023).

2023 yılındaki Kahramanmaraş merkezli, 6 Şubat'ta 11 ili etkileyen depremlerin ülke ekonomisine olan etkisinin tahmini maliyetleri aşağıda Tablo 2.4'te yer almaktadır.

Tablo 2.4: 06 Şubat 2023 tarihli depremlerin ülke ekonomisi üzerindeki etkisi (SBB, 2023).

Maliyet Cinsi/Maliyet Tutarları	Milyar (TL)	Milyar (USD)	GSYH Oranı (%)
Acil Harcama	128,00	6,8	0,6
Kamu Kesimi Hasar Tahmini	242,5	12,9	1,1
Özel Kesim Hasar Tahmini	222,4	11,8	1,0
Konut Zarar Tahmini (Acil Yıkılacak+Yıkık+Ağır ve Orta Hasarlı Konut)	1073,9	56,9	5,0
Ev içi Eşya Maliyeti	58,5	3,1	0,3
Hafriyat Maliyeti (100-120 milyon Metreküp)+Konkasör (Kamu+Özel)	41,9	2,2	0,2
Özel Motorlu Araç Hasarı	6,1	0,3	0,0
Motorlu Taşıt Sigorta Ödemesi Maliyeti	1,2	0,1	0,0
DASK	36,4	1,9	0,2
Esnaf Gelir kaybı	13,9	0,7	0,1
GSYH Çıktı Kaybı	130,00	6,9	0,6
Toplam	1955,00	103,6	9,0

Yukarıdaki Tablo 2.4 incelendiğinde, 06 Şubat 2023 tarihinde yaşanan depremler sonrası ekonomi üzerinde ortaya çıkan en fazla maliyet kalemini konutlar oluşturmaktadır (1.073,9

milyar TL/56,9\$). Ekonomi üzerinde etkisinin yaşandığı ikinci maliyet kalemi ise kamu hizmetlerine yönelik altyapı ve hizmet binalarında meydana gelen hasarlardır (242,5 milyar TL/12,9\$). Ortaya çıkan diğer önemli maliyet kalemi ise özel sektöre ait imalat sanayi, enerji, haberleşme, turizm, sağlık ve eğitim sektörlerinde oluşan maliyetlerdir (222,4 milyar TL/11,8\$). Diğer kayıplar ile birlikte ülke ekonomisinin makroekonomik dengeleri ile birlikte deprem sonrası ortaya çıkan maliyetler hesaplandığında 1.955 milyar TL (103,6\$) civarında ekonomiye etkisi beklenmektedir. Ortaya çıkan bu maliyetin 2023 yılı ülke milli gelir üzerindeki etkisinin %9 oranında olacağı tahmin edilmektedir (SBB, 2023).

2.8.2.1. Birincil Etkiler

Birincil etkiler, doğrudan ve dolaylı etkileri içerir. Afetlerin kamusal hizmetler, üretim ve sermaye stoku, altyapı hizmetleri ve nüfus üzerindeki ekonomik etkisi doğrudan etkileridir. Dolaylı etkiler ise, afetin hemen ardından başlayıp birkaç yıl sürebilen doğrudan etkilerin türevleridir. Dolaylı etkiler, üretimin azalması ile su, ulaşım ve haberleşme hizmetleri gibi hizmetlerde yaşanan sorunlardan dolayı ortaya çıkmaktadır (Vermeiren, 1989).

Birincil etkilerin ilki altyapı üzerindeki etkisidir. Altyapının hasar görmesi çeşitli ekonomik ve sosyal kayıplara neden olabilir. Ulaştırma sektöründe afet sonrası kayıplar ile kara ve demiryollarının tahrip olması, kamu sektörü üzerinde ağır bir yük oluşturmakta ve aynı zamanda iş hayatını da büyük ölçüde sekteye uğratmaktadır. Bu durum, ülke ekonomisi için hayati önem taşıyan enerji dağıtım ve haberleşme tesislerinde oluşabilecek hasarların kısa sürede giderilmesi gerektiğinden, kamu finansmanına olan ihtiyacı artırmaktadır (DPT, 1999).

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) tarafından hazırlanan Kahramanmaraş ve Hatay depremlerinin altyapı üzerindeki meydana getirdiği hasar maliyetleri raporuna göre; ulaşım sektöründe 1,74 milyar dolar, enerji sektöründe 545 milyon dolar ve haberleşme sektöründe ise 185 milyon dolar hasar maliyeti hesaplanmıştır (SBB, 2023).

Bir diğer önemli birincil etki ise “sanayi” üzerindeki etkidir. Bir afet sonrasında işyerlerinde, makine ve teçhizatta meydana gelen hasar, ürün ve stok kaybının yanı sıra vasıflı ve vasıfsız

işgücü kaybına neden olabilir. Sanayi sektöründeki fabrikalar kapandığında veya üretimi durdurduğunda ihracat düşebilir (DPT, 1999).

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) tarafından hazırlanan Kahramanmaraş ve Hatay depremlerinin imalat sanayisi üzerindeki meydana getirdiği hasar maliyetleri raporuna göre; imalat sanayisinde meydana gelen tahmini hasarın 10.060 milyon TL sanayi altyapısında, binalardaki hasar maliyetinin 31.117 milyon TL, makine ve teçhizatlardaki hasarın 24.852 milyon TL ve stok hasarının ise 15.126 milyon TL olmak üzere toplam 81.155 milyon TL (4.303 milyon \$) olduğu hesaplanmıştır (SBB, 2023).

Birincil etki olarak ele alınan diğer etki ise "konutlardaki hasar" etkisidir (Güneş ve Arslan, 2021). Afetlerden sonra en çok hasar gören konutlardır. Bu nedenle, afet bölgesinde konutları zarar gören bireylerin kalıcı barınmalarını sağlayabilmek için konut inşaatı ve onarımının finanse edilmesi gerekmektedir.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023) tarafından hazırlanan Kahramanmaraş ve Hatay depremlerinin konutlarda meydana getirdiği hasar maliyetleri raporuna göre; yıkık, acil yıkılacak ve ağır hasarlı konutların ekonomik maliyeti 822,9 milyar TL olarak hesaplanmıştır. Orta hasarlı konutlardaki maliyetin 209 milyar TL olduğu belirlenmiştir. Deprem bölgesi olan 11 il içerisinde toplam konut hasar maliyeti 1.031,9 milyar TL (54,7 milyar \$) ile depremin ekonomi üzerindeki hasarları içerisindeki maliyetleri oluşturmaktadır (SBB, 2023).

2.8.2.2. İkincil Etkiler

Afetlerden bir süre geçtikten sonra ortaya çıkan ve hissedilen etkiler ikincil etki olarak adlandırılmaktadır. İkincil etkiler, makroekonomik düzeyde ekonomik büyüme, iş gücüne katılım ve enflasyon gibi göstergelerle kendini göstermektedir. İkincil etkilerin en önemli sonucu ekonomiye olan katma değer üzerindeki etkisidir. Afetten etkilenen bölgede iş gücüne katılımın düşmesi ve sermaye stokundaki azalma sonucu üretimin azalması ya da durması, ekonomideki katma değerde azalmaya yol açmaktadır.

Türkiye ekonomisi 2022'nin son çeyreğinde bir önceki yılın aynı çeyreğine göre yüzde 3,5 büyüme gerçekleştirmiştir. 2022'de büyüme oranı yüzde 5,6 olarak sonuçlanmıştır. Deprem

öncesi 2023 dönemine ilişkin ilk ilerleme verilerine bakıldığında Orta Vadeli Plan'a göre (2023-2025) büyüme oranının tahminin ötesinde gerçekleşebileceği ortaya çıkmıştır (Orta Vadeli Program. (2022)). Ancak bu süreçte yaşanan deprem felaketinin büyüklüğü, tahminlerin yeniden değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

06 Şubat 2023 tarihinde yaşanan depremler 11 ili etkilemiş olması, başta meydana gelen ölüm ve yaralanmaların çok fazla olmasına neden olmuştur. Ayrıca özellikle altyapıda, enerji, haberleşme, imalat sanayisi ve konutlardaki hasarın büyüklüğü, başta sermaye stoku ve iş gücü kaybına yol açmıştır. Bu durum hizmet sektörü başta olmak üzere turizm gelirlerinin de düşüşüne neden olacağı beklenmektedir. Deprem sonrası iyileştirme ve kalkındırma faaliyetlerinin hızına bağlı olarak, 2023 yılı boyunca gelir kayıpları ile harcamaların ülke toplam milli gelir üzerindeki etkisinin %2,6 oranında olabileceği tahmin edilmektedir (SBB, 2023).

2.8.3. Sosyal ve Psikolojik Etkiler

Afet denilince ilk akla gelen can ve mal kayıplarıdır. Hatta can ve mal kayıplarına göre afetin etkisi ve büyüklüğü değerlendirilmektedir. Fakat etki düzeyinin nasıl, ne kadar ve ne zamana kadar sürebileceği tahmin edilmesi en zor olan etki sosyal ve psikolojik etkilerdir. Sosyal ve psikolojik etkiler afete maruz kalan bireyler dışında arama kurtarma ekipleri, yardım gönüllüleri ve medya üzerinden yaşanan olayları takip eden insanlar üzerinde de etkisini göstermektedir (Bıçakçı ve Ergüney Okumuş, 2023).

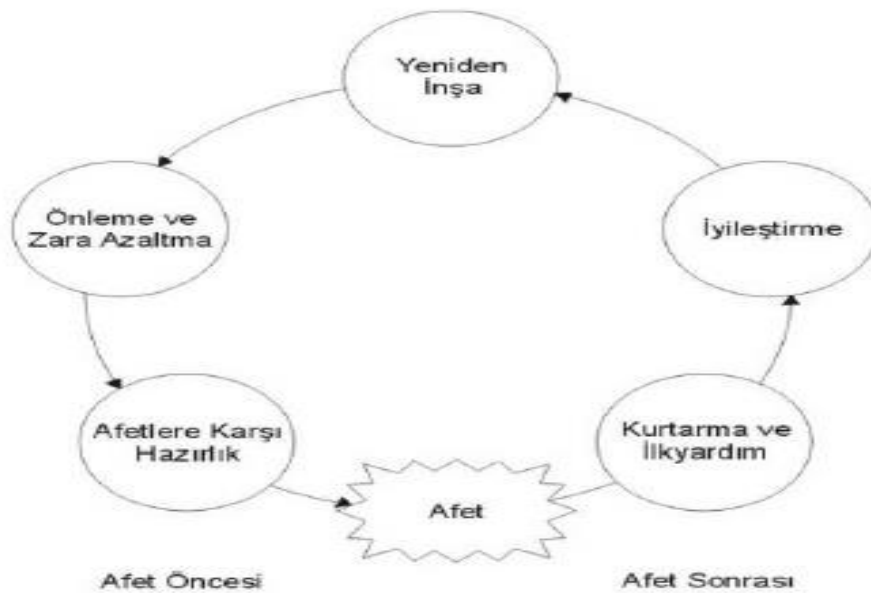
Afet sonrası sosyal ve psikolojik etkiye maruz kalanlar farklı gruplara ayrılmaktadır. Afetin yaşandığı bölgede yaşayan ve afete maruz kalanlar “birincil mağdur grup” olarak tanımlanır. Birincil mağdur grubun aileleri ve yakın çevreleri “ikincil mağdur grup” olarak tanımlanabilir. Afet bölgesinde yardım yapan yetkililer, sivil toplum kuruluşu üyeleri ve gönüllü yardımcılar “üçüncü mağdur grup” olarak adlandırılabilir. Son olarak felaketi medyadan takip eden bireyler ise "dördüncü mağdur grup" olarak tanımlanabilir (Akyılmaz ve Karka, 2011).

2.9. Afet Yönetimi

Afet yönetimi, afetleri önlemek ve olası zararları azaltmak, hızlı ve zamanında müdahale etmek ve afetzedelere yeni ve güvenli bir yaşam alanı yaratmak için bireyler ve devlet tarafından yürütülen bir süreçtir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Afet yönetimi, toplumun tümünü ilgilendiren etkin ve zamanında kararlar alma ve bunları uygulama yeteneğine sahip kamu kurum ve kuruluşlarını bir araya getiren organizasyon yapısıdır. Afetler öncesi gerekli planlama ve zarar azaltma çalışmalarını yaparak potansiyel bir afete hazırlanmak çağdaş devletlerin ve mensuplarının sorumluluğundadır (Öztürk, 2003).

Afet yönetimi “afet öncesi, anında ve sonrası” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Kimi uzmanlar afet yönetimini “risk azaltma, ilk hazırlık, kurtarma ve ilk yardım, iyileştirme ve yeniden inşa” süreci olarak beş kategoriye ayırmakta ve afet yönetiminin birbirine iç içe geçmiş safhalardan oluştuğunu ve bu safhaların birbirini takip ettiğini belirtmektedir (Ergünay, 1996). Ergünay (1996) tarafından afet yönetiminin süreklilik arz ettiğini ve bir önceki yönetim sürecindeki faaliyetlerin bir sonraki aşamadaki faaliyetleri etkilediğini afet yönetim halkasında şema halinde belirtmektedir.



Şekil 1: Afet Yönetimi Nedir? Nasıl Olmalıdır? (Ergünay, 1996).

Gelişmiş ülkelerde doğal afetlerle başa çıkabilme yeteneği, sürdürülebilir kalkınmanın en önemli ön koşullarından biri olarak kabul edilmektedir. Günümüzde yaşanan afetlerin ölçeğinin değişmesi, teknolojik afetlerin sıklığının artması ve doğal afetlerin yıkıcılığının insan faaliyetlerinin de etkili olduğu düşünüldüğünde, afet yönetimi stratejilerinin etkinliğinin gözden geçirilmesi gerekli kılmaktadır (Ersoy Yılmaz, 2017).

Afet Yönetimi bir bütün olarak değerlendirildiğinde; riskli ve sorunlu alanların belirlenmesi ile doğal, teknolojik, sosyal, beşeri ve politik koşulların kontrol edilmesi gerekmektedir. Gerekli planların, politikaların ve prosedürlerin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Politika yapıcılarının ve uygulayıcılarının eğitimi, farkındalık ve bir kültür olarak benimsendiği tüm detayların incelendiği, özünde yönetiminde kamunun sorumluluk aldığı disiplinler arası bir çalışmadır. Gerçekleşmesi istenen ve beklenen hedef, tüm kamu kurumları dâhil sivil toplum örgütleri ile beraber bireylerin koordinasyonunu sağlayan Bütünleşik Afet Yönetimi'ni ortaya koymaktır (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

2.9.1. Afet Öncesi

Afet yönetimi, afet sırasında ya da sonrasında ortaya çıkabilecek risk durumlarına karşı önleme ve zarar azaltma ile hazırlık aşamasını kapsar. Bu aşamada nihai amaç, afetlerin oluşturduğu hasarı en aza indirmektir (Macit, 2019). Oluşan afetlere karşı toplumun etkilenmemesi için afet öncesi teknik ve yasal hazırlıklar ile organizasyon planları yapılmalıdır. Ayrıca, afetlere karşı hazırlıklı olunması ve hasarlarının mümkün olduğunca en aza indirilmesi ülke kalkınması için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, afet öncesinde yapılması gereken planlama sürecine tüm kurum ve kuruluşlar, toplumdaki bireyler dâhil edilmelidir (Truglio-Londrigan ve Lewenson, 2010). Afete maruz kalan bireylerin zararın en aza indirilmesi için afet öncesi bireysel afet eğitim programları hazırlanarak bu eğitim programlarına katılım sağlanmalıdır. Afet öncesi tahmin ve erken uyarı sistemlerinin etkin kullanılması, oluşabilecek zararların azaltılmasına etki sağlayacaktır.

2.9.1.1. Önleme ve Zarar Azaltma

Afet öncesinde afet yönetiminin ilk aşamasıdır. Önleme ve zarar azaltma aşaması, afet durumunda uygulanacak mevzuatın ülke ihtiyaçlarına göre oluşturulması, ilgili mevzuatın yeniden düzenlenmesi, bölgesel ve yerel anlamda riskli afet alanlarının belirlenerek gerekli

haritaların oluşturulması aşamasıdır. Bu aşamada gerekli akademik ve teknik araştırmalar yapmak, ülke genelinde oluşan afet verilerinin kayıt altına alınması için kayıt ağının oluşturulması, verilerin sürekli kayıt edilerek kayıtların güncellenmesi, analizler yapılarak kullanılabilir bir düzeye getirilmesi aşamasıdır. Elde edilen bilgi ve verilerin ilgili kurumlarla paylaşılması, erken uyarı ve kontrol sistemlerinin oluşturulması, toplumun tüm kesimlerini kapsayan eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması bu aşama kapsamındadır (Ergünay, 1996).

2.9.1.2. Afetlere Karşı Hazırlık

Afetlere karşı hazırlık aşaması, afet meydana gelmeden önce bölgesel ya da yerel düzeyde önleme ve zarar azaltma aşamasında elde edilen sonuçlara göre ortaya çıkan ihtiyaçların belirlenerek acil durum eylem planlarının oluşturulma aşamasıdır (Beachley, 2000). Ayrıca toplanma noktasının belirlenmesi, il kurtarma ve acil durum planlarının hazırlanması ve oluşan şartlara göre güncellenme aşamasını da içerir. Kurtarma ve ilk yardım aşamasında ihtiyaç duyulan ekipmanların temini için bölgesel ekipman merkezlerinin kurulması ve ekipman stokunun oluşturulma aşamasını da kapsar (Sezer vd., 2013). Ayrıca bu aşama erken uyarı sistemlerinin çalışma durumlarının kontrol edilerek aktif olarak faal bulunmasını kapsamaktadır (Ergünay, 1996).

2.9.2. Afet Anı ve Hemen Sonrası

Afet yönetim sürecinin ikinci aşaması "afet anı ve hemen sonrası"dır. Afet anı ve sonrası itibarıyla kurtarma ve ilk yardım sürecini kapsar. Bu aşamada yapılan eylemler, afet bölgesinde tüm kaynakların hızlı ve en etkili yöntemlerle kullanılması amaçlandığından gerçekleştirilecek olan eylemlerin iyi planlanmış olması gerekmektedir (Ergünay, 1996). Bu süreçte yapılması gereken eylemlerin gerçekleştirilmesi için çok iyi bir koordinasyon, hazırlık, yetki ve sorumluluk gerekmektedir.

2.9.2.1. Kurtarma ve İlk Yardım

Meydana gelen afet anı itibarıyla hemen sonrası başlayan kurtarma ve ilk yardım aşaması, afetin türü, büyüklüğü ve afetin meydana geldiği bölgenin özelliklerine göre 1-2 aylık süre içerisinde yapılan faaliyetleri kapsamaktadır (Ergünay, 1996). Kurtarma ve ilk yardım

aşamasında temel amaç; en kısa sürede mümkün olduğu kadar çok canlının hayatını kurtarmak, yaralıları tedavi etmek, su ve yiyecek sağlamak, giyim, ısınma, barınma ve korunma gibi temel ihtiyaçlarını en kısa sürede karşılamaktır. Bu süreç, ulaşım hizmetleri ile haberleşmenin sağlanması, arama ve kurtarma faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, tedavi, gerektiğinde tahliyelerin yapılması, geçici yerleşim alanlarının temini, yiyecek, içecek, giyecek, yakacak, güvenlik, çevre sağlığı ve koruyucu hekimlik hizmetlerinin yerine getirilmesi, hasarların tespiti, tehlikeli atıkların çıkarılması, yangın, patlama, bulaşıcı hastalık vb. gibi ikincil afetlerin engellenmesi sürecidir (Dedeoğlu, 1999).

2.9.3. Afet Sonrası

Afet yönetim aşamasının son basamağı, afet sonrası süreçtir. Bu aşama iyileştirme ve yeniden inşa sürecini kapsamaktadır. Bu süreç, afet sonrası meydana gelen hasarların uzun vadede toplumsal hayatın normalleşme sürecine dönmesi ve kalıcı iskân faaliyetlerinin yapım süreçlerini barındırmaktadır (Erimez ve İzci, 2020).

2.9.3.1. İyileştirme Süreci

Bu aşama afet sonrası afete maruz kalmış bireylerin temel ihtiyaçları başta olmak üzere ekonomik ve sosyal yaşamlarının afet öncesi düzeyine getirilmesi ve geliştirilmesi çabalarından ibarettir. Afet türü ve büyüklüğüne göre daha uzun vadede yapılması gereken tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Ayrıca afet nedeniyle yıkıma ya da hasara uğramış bölgelerin altyapı hizmetleri (ulaşım, haberleşme, su, elektrik, kanalizasyon), eğitim faaliyetleri ve uzun süreli geçici iskân çalışmalarının gerçekleştirildiği süreçtir (Ersoy Yılmaz, 2017).

2.9.3.2. Yeniden İnşa Süreci

İyileştirme süreçleri, afet bölgesindeki toplumsal sosyo-ekonomik durumu ve bireylerde oluşan psiko-sosyal zararların etkilerini en aza indirmek ve en az afet öncesi duruma getirme çabalarını kapsar. Ayrıca afet sonrası oluşan yıkılmış ve hasar gören binaların yeniden inşa sürecini içeren uzun vadeli yürütülen faaliyetlerdir (Gökçe ve Tetik, 2012).

2.10. Bütünleşik Afet Yönetimi ve Türkiye’deki Mevcut Durum

Türkiye'nin afet yönetimi ve koordinasyonunda dönüm noktası 17 Ağustos 1999 Marmara depremidir. Büyük can kayıplarına ve hasarlara neden olan bu deprem, afet yönetimini yeniden düşünme ihtiyacını ortaya koymuştur. Özellikle afet sonrası sahada bulunan kurumlar arasında koordinasyonun sağlanması ve bu kurumlar arasındaki yetki ve sorumlulukların yeniden tanımlanma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sahadaki tüm kurum ve kuruluşların koordinasyonunun sağlanması için yetki ve sorumluluğun tek çatı altında toplanması gerektiği anlaşılmıştır.

Türkiye’de afet yönetimi hususunda İçişleri Bakanlığı bünyesindeki Sivil Savunma Genel Müdürlüğü, Bayındırlık ve İskân Bakanlığı bünyesindeki Afet İşleri Genel Müdürlüğü ile Başbakanlık bünyesindeki Türkiye Acil Durum Yönetimi Genel Müdürlüğü kapatılmış ve 5902 sayılı kanun ile 2009 yılında Başbakanlık bünyesinde Afet ve Acil Durum Başkanlığı, kısa adı AFAD, kurulmuştur. Böylelikle Türkiye’de afet yönetimi hususunda bütün yetki ve sorumluluk tek kurum çatısı altında toplanmıştır. Cumhurbaşkanlığı yönetim sistemine geçişle beraber ilgili kurum, 2018 yılında tekrar İçişleri Bakanlığı’na bağlanmıştır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, afetleri önleme, zararları azaltma, afetlere müdahale, afet sonrası gerekli yardımların ve iyileştirme sürecindeki tüm çalışmaların planlanması, yönlendirilmesi, desteklenmesi, koordinasyonu ve etkin bir şekilde uygulanmasını sağlamak için tüm kamu kurum ve kuruluşları arasındaki koordinasyonu sağlayan kamu kurumu niteliğindedir. 1’Nolu Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018)

AFAD’ın kurumsal vizyonu, "Afet ve acil durumlar ile ilgili çalışmalarda sürdürülebilir kalkınmayı esas alan, risk odaklı, etkin, etkili ve güvenilir hizmet sunan, uluslararası düzeyde model alınabilecek, yönlendirici ve koordinatör bir kurum olmak" şeklinde belirlenmiştir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

AFAD’ın kurumsal misyonu ise “Afetlere dirençli toplum oluşturmak” şeklinde belirlenmiştir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Ortaya konulan vizyon ve misyonun ardından AFAD tarafından Türkiye’de yeni bir yönetim modeli belirlenerek afetlere karşı mücadelede "Kriz Yönetiminden Risk Yönetimi" anlayış modeli benimsenmiştir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Günümüzde bu model “Bütünleşik Afet Yönetim Sistemi” olarak adlandırılmaktadır. Afet anında ve sonrasında zararları önlemek veya en aza indirmek için afetten önce tehlikelerin ve risklerin erken tespitinin yapılması gerekmektedir. Böylelikle herhangi bir afet durumunda gerekli önlemlerin zamanında alınması ve afet sonrasındaki müdahale ile koordinasyonun sağlanması, kurtarma ve ilk yardım ile iyileştirme süreçlerinde yapılan tüm çalışmaların bir bütünlük halinde yerine getirilmesi hedeflenmiştir. Türkiye’nin bütünleşik afet yönetim aşamaları ile ilgili bilgi aşağıdaki Tablo 2.5'te gösterilmektedir.

Tablo 2.5: Türkiye’de Bütünleşik afet yönetim aşamaları (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

BÜTÜNLEŞİK AFET YÖNETİMİ

1. RİSK YÖNETİMİ

1.1. Risk Analizi ve Zarar Azaltma

- Mevzuat düzenleme ve güncelleme (FEMA tür)
- Afetleri tanımlama (deprem, heyelan, yangın vb.) ve oluşma risklerini belirleme
- Erken uyarı ve kontrol
- Toplumun afet konusundaki eğitimi
- Afet zararlarının azaltılması için mühendislik tedbirlerinin uygulanması

1.2. Hazırlık

- Acil eylem planlarının hazırlanması
- Riske göre müdahale yöntemi geliştirme
- İhtiyaçların belirlenmesi

2. KRİZ YÖNETİMİ

2.1. Müdahale

- Afet göre acil eylem planının uygulanması, müdahale
- Arama kurtarma faaliyetleri
- Tahliye
- İhtiyaçların karşılanması
- Koordinasyon
- Destek İl Grupları
- Hasar tespit çalışmaları

2.2. İyileştirme

- Maddi yardım
 - Haberleşme, ulaşım, konut vb.
 - Afet güvenli yerleşim alanı oluşturma
 - Toplumsal rehabilitasyon
-

Bütünleşik Afet Yönetim Sistemi dâhilinde AFAD tarafından sistemler geliştirilmiştir. Bu sistemler içinde öncelikli olarak afet durumu sonrası kamu kurum ve kuruluşların organizasyondaki görev ve tanımlamalarını belirlemek üzere "Türkiye Afet Müdahale Planı (TAMP)" sistemi kurulmuştur. TAMP sistemi, ülkemizde yaşanması muhtemel her türlü afete karşı görev alacak olan tüm kurum ve kuruluşları kapsamaktadır. Türkiye Afet Müdahale Planı sistemi kapsamında 3 farklı rol "koordinatör, ana çözüm ortağı, destek çözüm ortağı" olarak 28 hizmet kolunda 9 ana çözüm ortağı olan kamu kurumlarının yanında binlerce destek çözüm ortağı bulunmaktadır. Türkiye Afet Müdahale Planı sistemine göre afet durumunda kaynakların etkin olarak kullanılmasını sağlamak için teknolojik bilişim altyapı sistemi olan AYDES (Afet Yönetim ve Karar Destek Sistemi) kurulmuştur. AYDES sistemi sayesinde afet anından başlayarak afet sonrası müdahale sürecinde gerekli olan planlama ve iyileştirme süreçlerinin takibine ve ihtiyaç analizlerinin yapılmasına imkân vermektedir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

2.11. Afet Eğitimi

Afetlerin türü, etkilediği alanın büyüklüğü, coğrafi özellikler, o bölgedeki yaşayan bireylerin afet hazırlık düzeyleri ve alınan tedbirler gibi birçok değişken, afetlerin verdiği zararların boyutunu etkilemektedir. Afetlerin etkisi doğrudan canlı yaşamını olumsuz etkilemekle beraber can ve mal kayıplarına yol açmaktadır. Afetler, doğrudan canlı yaşamına etki ettiği gibi dolaylı olarak uzun vadede ekonomi üzerindeki etkisini sürdürmektedir (Sarı, 2016).

Afetlerin, insanların can ve mallarına doğrudan etkileri ve meydana geldikleri bölgede oluşturdukları zararlar nedeniyle dolaylı olarak toplumun bütünü etkileyen ekonomik boyutunun etkilerinin azaltılması için en temel faktör toplumun eğitimidir. Bu kapsamda afet eğitimi; Birleşmiş Milletler tarafından “insanlara canlarını ve mallarını afetlerden nasıl daha iyi koruyacaklarını öğreterek, afet risklerini ve kırılganlıklarını azaltarak toplumun dayanıklılığını artırma eğitimi” olarak tanımlanmaktadır (United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR), 2009).

Afetlerin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ya da engellemek için gerekli eğitimler afetlerden önce verilmelidir. Eğitimler ile afetlere karşı hazırlıklı ve dirençli bir toplum kültürü oluşturulmalıdır. Çünkü toplumun eğitim düzeyi arttıkça afetlerin zararlarının etkisi azalmaktadır. Toplumdaki bireylerin afetlere yönelik davranış ve

tutumları değişiklik göstermektedir. Bu nedenle medya başta olmak üzere sosyal medyanın, çevrenin, aile ortamının, eğitim ve diğer kurumların, toplumun tüm bireylerinin afetlere karşı farkındalığının artmasına etkisi vardır (Dikmenli ve Gafa, 2017).

2.12. Türkiye’de Afet Eğitimi

Ülkemizde afet eğitimindeki düzenleyici ve yasal gelişmeler genellikle afet sonrası ortaya çıkan durumların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak ülkemizde de 1950’li yıllardan sonra afet eğitimleri verilmeye başlanmıştır. İlk olarak Afet Yönetim Kolejlere 1960 yılında afet konusunda eğitim vermek üzere kurulmuştur (Kemaloğlu, 2015). Sivil Savunma Müdürlüğü’ne bağlı olan bu kurum, kurulduğu yıllarda özellikle afetler konusunda halkı bilinçlendirmek amacıyla eğitim faaliyeti gerçekleştirmiştir.

1997 yılında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ile birlikte Türkiye’de "Türkiye’nin Afet Yönetim Sisteminin İyileştirilmesi" projesi kapsamında Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi kurulmuştur. Merkez, afet yönetimi ile ilgili özel veya kamu kurumlarına yönelik eğitimler, seminerler ve kurslar organize ederek çeşitli eğitimler vermiştir. Ayrıca merkez, ülkemizde ilk olarak 2006 yılında doğal afet risk yönetimine yönelik çevrimiçi eğitimler başlatmıştır (ODTÜ, 2020).

Türkiye’de afet eğitimi anlayışında köklü bir değişimin başlangıcı 17 Ağustos 1999 Marmara Depremi’nden sonra başlamıştır. Bu felaketten sonra depremin oluşturduğu risklerin farkındalığını artırmak için eğitim faaliyetlerinin arttığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ve toplumun birçok katmanı için eğitim materyalleri ve eğitim modülleri geliştirilmiştir. Geliştirilen bu eğitimler okul müfredatlarında afetlere hazırlık ve deprem eğitimi şeklinde yer almıştır. Ayrıca üniversitelerde afet önleme ve risk yönetimi eğitimleri ile ilgili programlar oluşturulmuş, birçok özel ve kamu sektörü kurumu ile STK’lar tarafından eğitimler düzenlenmeye başlanmıştır (Püskülcü vd., 2017).

Ülkemizdeki okullar da öğrencilere afet eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) ile iş birliği içinde verilmiştir. Fakat ortaya çıkan en büyük sorunlardan biri kafa karıştırıcı bilgilerin varlığı ve bireylerin doğru tutum ve davranışları bilmemesi olmuştur (Gerdan, 2019).

Türkiye'de afet türleri üzerine yapılan çalışmalar ve yaşanmışlıklar, insanların afet öncesi, sırası ve sonrasında ne yapacaklarını bilmemeleri ve bilgi sahibi olmadıklarını göstermiştir. Afetler sırasında ve sonrasında kaybedilen can/mal kayıplarını en aza indirmek için yapılacak en önemli uygulama, afet türleri konusunda bilinçlendirme eğitimleri düzenlemektir (Şengün ve Küçükşen, 2019). 2009 yılında AFAD bünyesindeki toplumda afet bilincinin farkındalığını artırmak ve ihtiyaç duyulan eğitim programlarının hazırlanması için Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi (AFADEM) kurulmuştur. AFADEM, Afet Planlama ve Zarar Azaltma Dairesi Başkanlığı tarafından afet ile ilgili modüller ve öğretim materyalleri üretmeye başlamıştır (Aktel, 2010). AFAD, 2013 yılını eğitim yılı olarak ilan ederek "Afete Hazır Türkiye Bilinçlendirme ve Eğitim Projesi" ni hayata geçirmiştir. Proje hedefleri arasında afetlerin ilk 72 saatin öneminin vurgulanması, afet kültürünün kazanılması, korunma ve doğru davranışın öğrenilmesi yer almıştır. Bu amaçla "Afete Hazır Türkiye Projesi - Afete Hazır Birey ve Aile Kampanyası" başlatılmıştır. Projede toplumun farklı kesimlerine özgü hitap etmek için "Afete Hazır Aile, Afete Hazır Okul, Afete Hazır İşyeri ve Afet Gönüllüsü Gençler" olarak dört başlık altında belirlenmiştir (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Afete Hazır Türkiye Projesi - Afete Hazır Birey ve Aile Kampanyası içerisinde sunulan afet farkındalık eğitimleri, toplumun tamamındaki bireylere yönelik "Afet Farkındalık Eğitimi" ve "Afet Bilinci Eğitimci Eğitimi" olarak iki başlık altında hazırlanmıştır (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

Afet Farkındalık Eğitimi: Deprem felaketi başta olmak üzere diğer afet türlerine yönelik afet öncesi, sırası ve sonrası yapılacak doğru davranış ve tutumların bireylere kazandırılması hedeflenmektedir. Program, toplumun tüm bireylerine açık olup süresi 1 saattir. Program kapsamında afetle ilgili temel bilgi ve kavramlar, afet öncesi, sırası ve sonrası neler yapılması gerektiği hakkında genel bilgiler sunum olarak verilmektedir. Ayrıca teknolojik gelişmelerden yararlanarak bu eğitimler e-devlet uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak verilebilmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2023).

Afet Bilinci Eğitimci Eğitimi: Deprem felaketi başta olmak üzere diğer afet türlerine yönelik afet öncesi, sırası ve sonrası yapılacak doğru davranış ve tutumların bireylere kazandırılmasında görev yapabilecek eğitimcilerin yetişmesi hedeflenmektedir. Program

kamu kurum ve kuruluşlarda görev yapan personellere ve gönüllülere açık olmakla beraber en az yüksekokul mezunu olma şartı bulunmaktadır. Program süresi 3 gün, 24 ders saati üzerinden planlanmıştır. Programa katılım şartlarından bir diğeri "Afet Farkındalık Eğitimi" tamamlamaktır. Program kapsamında afet farkındalık eğitimlerine ek olarak "İlk Yardım, Psikolojik Destek Eğitimi, TAMP (Türkiye Afet Müdahale Planı), AHATES (Afete Hazır Türkiye İzleme ve Değerlendirme Sistemi) ve Eğitimci Becerileri ve Sunum Teknikleri" eğitimleri verilmektedir. İlgili eğitim e-devlet uygulaması üzerinden çevrimiçi katılım sağlanmakta fakat çevrimiçi eğitimlere ek olarak belirlenen AFAD kurumlarında uygulamalı eğitimlere katılarak yapılacak olan testlerden başarılı olma şartı bulunmaktadır (Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD), 2014).

2.13. Okullarda Afet Yönetimi

Afetlere, özellikle depremlere karşı hazırlıklı olmanın en önemli adımı, afetlere hazırlıktır. Afetlere karşı gerekli önlemlerin alınması ve önleyici tedbirlerin uygulanması, afet zararlarını en aza indirebilir. Yapılan araştırmalar, afetler sonucu can ve mal kayıplarının azaltılması için afet meydana gelmeden önce önleyici tedbirlerin alınması gerektiğini göstermektedir.

Afet veya acil durumlarında yöneticiler ve öğretmenler, kendilerinin yanı sıra öğrencileri ve okullarını da korumalıdır. Bu nedenle okul liderleri ve öğretmenlerin, doğal afetler meydana geldiğinde olağanüstü durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmek için düzenli olarak hazırlık yapmaları gerekmektedir. Afetlere, özellikle depreme hazırlanmanın en önemli yolu, deprem veya başka bir afet meydana geldikten sonra okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrenci velilerinin ve öğrenci temsilcilerinin birlikte çalışmasına olanak tanıyan bir "okul afet ve acil durum planı" oluşturmaktır. "Okul afet ve acil durum planı" oluşturulurken okulun fiziki yapısı, okul personelinin afete müdahale kapasitesi, öğrenci sayısı ve yaşı, okulun afet müdahale ekipmanı, veli desteği ve çevresel hususların dikkate alınması gerekir (Işıkara ve Çalışkan, 2010).

"Okul Afet ve Acil Durum Planı" nda aşağıdaki soruların cevapları açıkça belirtilmelidir. Bu konuların sadece okul yöneticileri ve öğretmenlere değil velilere, öğrencilere ve diğer personele de iletilmesi önemlidir (Işıkara ve Çalışkan, 2010).

- Deprem anında öğrenci ve öğretmenlerin davranışları nasıl olmalıdır?
- Deprem bittikten sonra binalar nasıl boşaltılmalıdır?
- Tahliye sonrasında okul personeli ve öğrenciler nerede ve nasıl toplanacak?
- Toplanma noktalarında öğrenci sayımı nasıl ve kim tarafından yapılacak?
- Zor durumda kalan öğrencilere ve okul personeline kim, nasıl destek olacak?
- Okulun genel güvenliği nasıl sağlanacak?
- Bir afet durumunda müdür görevdeyse veya yaralıysa müdürün yerine kim müdahale etmelidir?
- Yaralılara ilk yardımı kim, nasıl yapmalıdır?
- Ağır yaralı olanlar hastaneye kim tarafından ve nasıl sevk edilecek?
- Okul içindeki enerji kaynakları (doğalgaz, elektrik, su vb.) kontrolü kim ve nasıl yapacak?
- Okulda küçük bir yangın çıktığında nasıl müdahale edilecek?
- Gönüllüleri doğru ve etkili bir şekilde nasıl yönlendirebilirsiniz?
- Öğrencilere psikolojik ilk yardımı kim ve nasıl sağlarsınız?
- Öğrenciler aileleri ve akrabalarıyla nasıl teslim edilecek?
- Engelli öğrencilere ve çalışanlara kim, nasıl destek olacak?
- Okulda kalan öğrenci ve personelin barınma, su, yiyecek ve sağlık ihtiyaçları nasıl karşılanacak?
- Okuldaki sorunların çözümünde dış desteği kim sağlayacak?
- Okulda önemli belgeler nasıl korunacak?

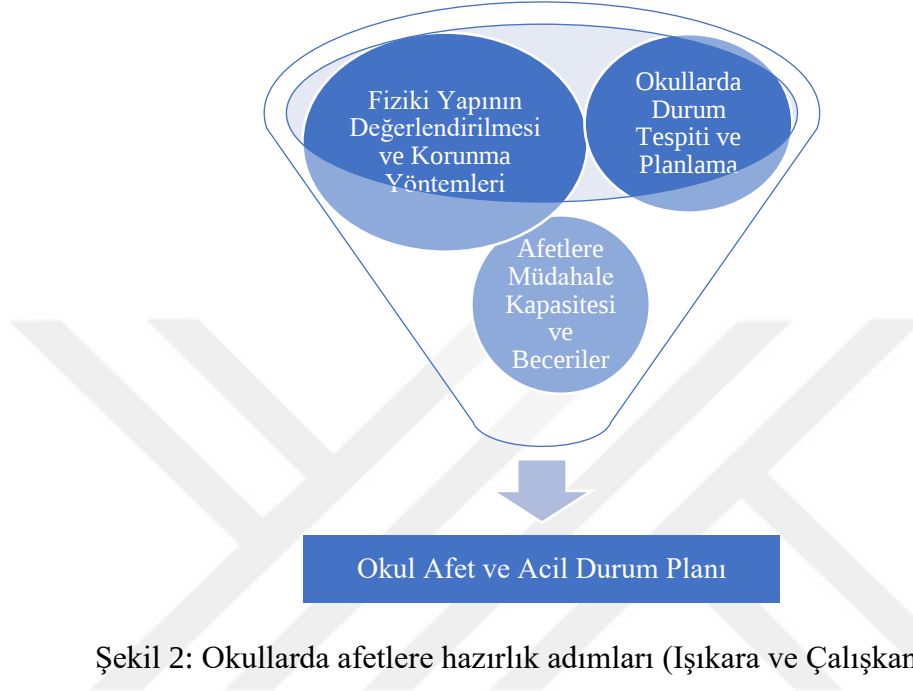
Tüm bu konuların kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi ve iyi bir afet planının geliştirilebilmesi için tüm okul ekibinin ve çevredeki duyarlı ve gönüllü insanların sürece dâhil edilmesi çok önemlidir.

2.14. Okullarda Afete Hazırlık Adımları

Afet durumlarına karşı yapılabilecek hazırlık çalışmaları okul müdürü, okul personeli ve öğrenciler tarafından işbirliği içinde planlanır ve yapılacak olan çalışma başlangıçta zor bir görev olarak düşünülebilir. Yapılacak olan çalışmanın bireyler tarafından kabul görmesi ve sürdürülebilirliği konusunda çeşitli olumsuz yaklaşımlar planlama aşamasında motivasyonu etkileyebilir. Fakat başta iyi bir okul lideri ile birlikte bireyler başta olmak üzere toplumun tüm kesiminin afetlere karşı hazırlık yapılması ve hazırlıklı olunması hususundaki

göstereceği inanç ile diğer okul çalışanların ve öğrencilerin sürece dâhil olma isteği artacaktır.

Okul afet ve durum planı hazırlık süreci aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi üç temel başlık altında belirlenmiştir.



Şekil 2: Okullarda afetlere hazırlık adımları (Işıkara ve Çalışkan, 2010)

2.14.1. Okullarda Durum Tespiti ve Planlama

Okul afet hazırlık adımının ilk basamağını oluşturmaktadır. Okulun mevcut durumunun belirlenerek olası afetlere karşı yapılması gereken hazırlıkların okul içindeki personel ve öğrencilere anlatıldığı toplantıların yapıldığı aşamadır. Yapılan toplantılar ile herhangi bir afet durumu öncesi ve sonrası çalışma konularının belirlenmesi, görev dağılımlarının yapılarak plan dâhilinde görevlilerin neler yapması gerektiğine yönelik kararların alındığı, herhangi bir afet durumunda okulda oluşabilecek risk ve tehlikelerin belirlendiği bir süreçtir (Işıkara ve Çalışkan, 2010).

Alınan kararların uygulanması, izlenmesi ve değerlendirme süreçlerinin takibinin yapılabilmesi için yapılan toplantılar da Okul Afet ve Acil Durum Kurulu'nun oluşturulması bu aşamada karar verilir. Okul Afet ve Acil Durum Kurulu; okul müdürü başkanlığında; okul müdür yardımcıları, okul sınıf şube öğretmenleri, öğrenci temsilcileri, okul aile birliği üyelerinden en az üç üye ve konuyla ilgili gönüllü velilerden oluşmaktadır. Oluşturulan kurul

tarafından okul çalışanları ve öğrencilere yönelik afetlere hazırlık konularında çeşitli eğitim programlarının düzenlenmesini sağlar. Afet öncesi yapılması gereken işlerin öncelik sırasına göre belirleyerek faaliyetlere yönelik zaman çizelgesi oluşturur ve uygular. Yapılacak olan faaliyetlere yönelik etkinliğinin değerlendirilmesi için gerekli tatbikatları planlar ve uygular.

Afetlerin etkisi ve zamanı muhtemel can ve mal kayıplarını etkilemektedir. Herhangi bir deprem anında okullardaki fiziki yıkım eğer öğrenciler ders saatinde yaşanmış ise öğrencilerin sınıf içerisinde, tenefüs saatinde yaşanmış ise öğrencilerin okulun diğer bölümlerinde olma ihtimallerinin göz önünde bulundurulması gereken bir konudur. Bu nedenle yaşanan afet anında okul tahliye süreçlerin sağlanması ve olası fiziki yıkım durumunda arama-kurtarma faaliyetlerinin hızlı ve etkili gerçekleştirilmesi için okul kat planları, zaman çizelgeleri ve mevcut öğrenci sayılarının net olarak gösterildiği detaylı kat planları bu süreçte ele alınmalıdır.

2.14.2. Fiziki Yapının Değerlendirilmesi ve Korunma Yöntemleri

Okul afet hazırlık adımının ikinci basamağını oluşturmaktadır. Bu aşamada ele alınması gereken konuların başında okulun yapısal yapısı ile ilgili depreme dayanıklılık testlerinin yapıldığı, deprem anı ve sonrası ikincil kazaların önlenmesi için yapısal olmayan elemanların sabitlendiği ve diğer tehlike ve risklerin yönelik alınması gereken önlemlerin belirlendiği bir süreçtir (Işıkara ve Çalışkan, 2010). Okul yöneticilerinin üst makamlarla birlikte çalışarak okul binalarının yapısal olarak depreme hazır olup olmadığının belirlenmesi için çeşitli testlerin yapılmasını sağlamalıdır. Okulun yapısal projesi dikkate alınarak yapılan araştırma daha iyi sonuçlara ulaşmaya yardımcı olacaktır. Profesyonel bir inceleme sonucunda okul binasında herhangi bir yapısal sorun bulunmadığı tespit edilirse depreme hazırlık için en önemli adımlardan biri başlamış olur. Bir okulun testi pozitif çıkarsa, alınan olumlu bilgi tüm çalışanlarla paylaşarak afet riskinin azaltılması çalışmalarına önemli bir motivasyon ve destek sağlayacaktır.

Öğrenci sıraları, öğrenci dolapları, televizyonlar, çeşitli aktivite panoları, kitaplıklar, dosya dolapları, aydınlatma elemanları, pencereler, ısıtma sistemleri, bilgisayarlar, laboratuvar ekipmanları, kapılar, çıkış kapıları, raf sistemleri, kafeterya veya kafeteryaya yönelik tüm malzeme ve ekipmanlar ve daha birçok benzer malzeme ve ekipmanlar yapısal olmayan elemanlardır. Deprem anında okulların yapısal olmayan elemanları, öğrenci dolapları,

kütüphane kitaplıkları, ofis dolapları ve benzeri mobilyalar kolaylıkla devrilebilmektedir. Televizyonlar, bilgisayarlar, tepegözler ve benzeri elektronik ekipmanlar yerleştirildikleri masa, raf veya dolaptan düşebilir. Kafeterya ve yemekhane de bulunan beyaz eşyalar, tabak ve tencereler, cam eşyalar düşüp kırılabilir. Böyle bir durumda; bu eşyalar düştüğünde çeşitli yaralanma ve can kayıplarına, yangın çıkmasına ve tahliye çıkış yollarının kapanmasına neden olabilir. Bu nedenle yapısal olmayan malzemelerinin bulunduğu yerde sabitlenmesi, yüksek dolap ya da raflar üzerinde düşebilecek eşyaların bulundurulmaması gibi deprem sonrası yapısal olmayan elemanlardan kaynaklı tehlikelerin önlenmesi için çeşitli önlemler alınması gerekir. Bu süreçte özellikle müdahale ekiplerin kullanması gereken ekipmanların kontrol edilmesi, çalışır durumda olup olmadığının tespiti yapılması, uyarıcı ve yönlendirici levhalarının standartlara uygun yerlere yerleştirilmesi, çıkış yollarında tahliyeye engelleyecek eşyaların bulunmaması, sınıf ve okul çıkış kapılarının dışa açılabilir şekilde olması yapısal olmayan ekipmanlara yönelik alınması gereken tedbirler arasındadır (Resmî Gazete, 2007).

2.14.3. Afetlere Müdahale Kapasitesi ve Beceriler

Acil durum veya afet sırasında hayat kurtarma hizmetleri, sağlık, barınma, beslenme, güvenlik, çevre ve malların korunması ile psikolojik ve sosyal destek sağlama çabalarını içerir. Yaşanan afet sonrası müdahale sürecinin ilk aşamasıdır. Arama kurtarma, tıbbi bakım, ilk yardım, barınma, giyim, yiyecek, su ve temizlik hizmetleri gibi toplulukların acil ihtiyaçlarının sağlanması ve yardım malzemelerinin koordinasyonu ile hasar tespit çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Bu aşama, ilk müdahale ile başlayan ve duruma göre kısa veya uzun vadede devam eden bir süreçtir. Afete ilk müdahale veya acil yardım olarak da tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2015).

Müdahale aşaması, hızlı ve etkili bir şekilde hayat kurtarmayı, afet hasarlarını en aza indirmeyi, barınma sorunu yaşayanların ve afetin hemen ardından yaralananların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan tüm önlemleri içerir. Bu aşamada gerçekleştirilen çalışma, toplumun elindeki tüm güç ve yetenekleri, afetin meydana geldiği bölgeye hızlı ve etkin bir şekilde sevk edebilmesi ile mümkündür. Müdahale aşaması uygun planlama ve koordinasyon gerektirir ve istisnai durumlarda uygulanacak olağanüstü güç ve hazırlık gerektirir. Bu aşamada meydana gelen aksaklıklar afetin olumsuz etkisini artırmaktadır. Bu nedenle müdahale aşamasının uygulanabilir olması çok önemlidir. Bu aşamanın bir plan ve

sıraya göre yürütülmesi gerekmektedir. Afet anı ve sonrası için önceden planlanmış planlar ve anlaşmalar olmazsa, toplum kaosa sürüklenir. Bu karışıklık, müdahale aşamasının başarısız olmasına neden olur (Bulat, 2020).

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, diğer personelin ve velilerin afet anında ilk müdahale becerilerini geliştirmek, okulun afete hazırlık planına katkıda bulunmak ve ilk 72 saatte kendi kendilerine yetebilecekleri şekilde daha bilgili ve organize olmalarını sağlamak gerekmektedir. Hedefler doğrultusunda hareket etmek ve en önemlisi afet sonrası organize hareket edebilmek için okul personelinin, öğrencilerin ve velilerin dâhil olduğu eylem planı geliştirilmeli ve bilgilendirilme çalışması yapılmalıdır. Afet sonrası görevli ve gönüllülerden oluşan uzman arama kurtarma ekipleri okullara destek vermede gecikmeler yaşayabilir. Ayrıca lojistik ihtiyaçların karşılanmasında ciddi sıkıntılar yaşanabilir. Bu nedenle her okul, tüm personelinin, öğretmenlerini, öğrencilerini, velilerini ve çevresindekileri afet sırasında ve sonrasında birlikte çalışacak, doğru afet dilini kullanabilecek ve kendi “afet ve acil durum programını” oluşturabilecek şekilde eğitmelidir. Öğretmenlerin toplumdaki liderlik rolünün dikkate alınması, eğitimcilere afet yönetimi bilgisinin öğretilmesi, öğretmenlerin afet yönetimine aktif olarak katılmalarının sağlanması ve afet zararlarını azaltma ile hazırlık sürecinde okul çağındaki gençlerin afete hazırlık düzeylerinin geliştirilmesi, “Afete Hazır Okul” programının oluşturulması için okullarda aşağıdaki eğitim programları uygulanmalıdır (Işıkara ve Çalışkan, 2010).

- Okullarda Temel Afet Bilinci Eğitimi
- İlk Yardım Eğitimi
- Yapısal Olmayan Tehlikelerin Azaltılması Eğitimi
- Yangınların Önlenmesi Eğitimi
- Hafif Arama Kurtarma Eğitimi
- Telsiz Kullanma Eğitimi
- Psikososyal Destek Eğitimi

2.15. Acil Durum Ekipleri ve Görevleri

Okullardaki acil durum ekiplerinin oluşturulması için yasal düzenlemeler yapılmış ve tüm okullarda oluşturulması gereken acil durum ekiplerinin neler olduğu ile görevleri

tanımlanmıştır. Okullarda oluşturulması gereken acil durum ekiplerine yönelik yapılan yasal dayanaklara bakacak olursak:

Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik. (2007)

Amaç

“MADDE 1- (1) Bu Yönetmeliğin amacı; kamu kurum ve kuruluşları, özel kuruluşlar ve gerçek kişilerce kullanılan her türlü yapı, bina, tesis ve işletmenin, tasarımı, yapımı, işletimi, bakımı ve kullanımı safhalarında çıkabilecek yangınların en aza indirilmesini ve herhangi bir şekilde çıkabilecek yangının can ve mal kaybını en aza indirerek söndürülmesini sağlamak üzere, yangın öncesinde ve sırasında alınacak tedbirlerin, organizasyonun, eğitimin ve denetimin usul ve esaslarını belirlemektir.”

Ekiplerin kuruluşu

“MADDE 126- (1) Yapı yüksekliği 30.50 m. 'den fazla olan konut binaları ile içinde 50 kişiden fazla insan bulunan konut dışı her türlü yapıda, binada, tesiste, işletmede ve içinde 200'den fazla kişinin barındığı sitelerde aşağıdaki acil durum ekipleri oluşturulur.”

- a) Söndürme ekibi,
- b) Kurtarma ekibi,
- c) Koruma ekibi,
- ç) İlk yardım ekibi.

İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik. (2013)

Amaç

“MADDE 1 – (1) Bu Yönetmeliğin amacı, işyerlerinde acil durum planlarının hazırlanması, önleme, koruma, tahliye, yangınla mücadele, ilk yardım ve benzeri konularda yapılması gereken çalışmalar ile bu durumların güvenli olarak yönetilmesi ve bu konularda görevlendirilecek çalışanların belirlenmesi ile ilgili usul ve esasları düzenlemektir.”

Acil durum ekipleri ve görevleri

“MADDE 11 – (Başlığı ile Birlikte Değişik: RG-1/10/2021-31615)

(1) İşveren; işyerlerinde aşağıda yer alan acil durum ekiplerini oluşturur:

- a) Söndürme ekibi.

b) Kurtarma ekibi.

c) Koruma ekibi.

ç) İlk yardım ekibi.

(2) Birinci fıkrada yer alan ekiplerin görevleri aşağıda belirtilmiştir:

a) Söndürme ekibi: İşyerinde çıkabilecek yangınlara derhal müdahale ederek mümkünse yangını kontrol altına almak, yangının genişlemesine mani olmak ve söndürme faaliyetlerini yürütmek.

b) Kurtarma ekibi: İşyerlerinde acil durum sonrası; çalışanların, ziyaretçilerin ve diğer kişilerin arama ve kurtarma işlerini gerçekleştirmek.

c) Koruma ekibi: Acil durum nedeniyle ortaya çıkması muhtemel panik ve kargaşayı önlemek, acil durum ekipleri arasındaki koordinasyon işlerini gerçekleştirmek, sayım işlerini yürütmek, gerektiğinde ilgili ulusal ve yerel kurumların müdahale ekiplerine bilgi vermek.

ç) İlk yardım ekibi: Acil durumdan olumsuz etkilenen kişilerin ilk yardım müdahalelerini gerçekleştirmek.”

Okullar da, afetlere ve acil durumlara karşı ne gibi önlemlerin alınabileceğine yönelik okul müdürü başkanlığında, "Okul Afet ve Acil Durum Planı" kapsamında gerekli ekiplerin oluşturulması, oluşturulan ekiplerin afet ve acil durum öncesi ve sonrası çalışmalara ilişkin görevlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Afet ve acil durum sonrası okulların daha iyi yönetilebilmesi için belirlenen görevlerin başarılı bireylerden oluşan bir ekip yardımıyla yerine getirilmesi önemlidir. Ekipler belirlenirken okuldaki tüm personelden (öğretmenler, diğerleri) yararlanılmalıdır. Belirlenen ekiplerin diğer ekiplerin rollerini ve sorumluluklarını destekleyebilmesi gerekmektedir. Ekip seçerken deprem veya başka bir afet sonrasında okula hızlı bir şekilde ulaşabilmeleri için okula yakın oturan kişilerin seçilmesine dikkat edilmelidir. Seçilen ekiplerin alanında yetiştirilmesi ve uzmanlaşması için gerekli eğitimlerin alınması sağlanmalıdır. 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu. (2012)

2.16. Acil Durum Ekiplerinin Eğitimleri

Ülkemizin dünyadaki coğrafi konumu nedeniyle jeopolitik önemi dikkate alındığında; salgın hastalıklar, küresel iklim değişikliği, savaş, asimetrik tehditler, depremler, su baskınları, çığlar, heyelanlar ve yangınlar gibi doğal afet durumlarının can ve mal kaybına yol açabileceği bilinmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarında afet ve acil durumlara yönelik afet öncesi, sırası ve sonrasında alınacak önlemler ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından

çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Yaşanması muhtemel afet etkisinin zararını azaltma, hazırlık ve sonrası yapılması gerekenler ile ilgili sürekli araştırma ve geliştirme çalışmaları yürütülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, okullarda görevli öğretmenlerin afet ve acil durumlara yönelik öncesi, sonrası ve sonrasında yapılması gerekenlerle ilgili çeşitli hizmet içi eğitim programları hazırlamıştır. Bu programlar, öğretmenler tarafından mahalli yüz yüze eğitimler olarak gerçekleştirildiği gibi çevrimiçi uzaktan eğitimlerle de öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlanmaya çalışılmaktadır. Mahalli düzeyde yapılan eğitimler, Bakanlık merkez ve taşra İşyeri Sağlık ve Güvenlik Birimi ile sivil savunma uzmanları koordinasyonunda yürütülmektedir. Mahalli düzeyde yapılan eğitimler, okullardaki öğretmenlerin ve diğer personelin görevli oldukları acil durum ekiplerine göre özel alan eğitimleri planlanmakta ve yapılmaktadır. 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu. (2012)

Okullardaki afet ve acil durum ekiplerine yönelik yapılan eğitimler:

- Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Kursu
- İlk Yardım Eğitimi Kursu
- Arama Kurtarma Ekibi Eğitimi Kursu
- Yangın Eğitimi Kursu

2.16.1. Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Kursu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkez ve taşra teşkilatında görev yapan tüm personelin alması gereken zorunlu eğitimler arasındadır. 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu. (2012) ve Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2013) hükümleri çerçevesinde okullar az tehlikeli sınıf konumunda olduğundan eğitimler her çalışan için 3 yılda bir yenilenmektedir. Sekiz saat olarak planlanan eğitim, iş sağlığı ve güvenliği sertifikasına sahip uzmanlar tarafından verilmektedir (MEB, 2024a).

Eğitime katılan katılımcılara okullardaki iş kazalarına yönelik tehlike ve risklere karşı alınması gereken önlemlerin yanı sıra temel ilk yardım konuları, yangın, acil durumlar ile

kurtarma ve tahliyelere yönelik genel bilgilendirme çalışmaları yapılır. Eğitim sonrası yapılan ölçme ve değerlendirme sonucunda başarılı olan katılımcılara sertifika düzenlenir (MEB, 2024a).

2.16.2. İlk Yardım Eğitimi Kursu

İlkyardım Yönetmeliği. (2015),’ne göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkez ve taşra teşkilatında görev yapan, özellikle kurumlardaki ilk yardım acil durum ekiplerinde görev alan personele verilen eğitimler arasındadır. Verilen eğitimlerle katılımcıların temel ilk yardım bilgi ve becerilerinin artırılması hedeflenmektedir. Eğitim 16 saat olarak planlanmış ve eğitim sonrası yapılan uygulamalı ve yazılı sınavda başarılı olanlara 3 yıllık geçerlilik süresi olan ilk yardımcı sertifikası verilmektedir (MEB, 2024b).

Yapılan eğitimlerde temel ilk yardım bilgileri, hasta/yaralının ve olay yerinin değerlendirme becerisi, temel yaşam desteği, yaralanma, zehirlenme, hayvan ısırığı, kırık-çıkıklar ve boğulmalarda yapılması gereken temel ilk yardım teknikleri hakkında bilgi verilmektedir. Daha önce ilk yardım sertifikası sahibi olup 3 yıllık geçerlilik süresi bitenlere 8 saatlik ilk yardım sertifika güncelleme eğitimi verilmektedir (MEB, 2024c).

2.16.3. Arama Kurtarma Ekibi Eğitimi Kursu

Okullarda oluşturulan acil durum ekipleri içerisinde görev alan personel arasından seçilenlere verilmektedir. Yapılan eğitim ile okullardaki acil durumlar ve diğer arama kurtarma ekipleri ile arasındaki koordinasyonun sağlanması amaçlanmaktadır. Yapılan eğitim, 5902 Sayılı Afet ve Acil Yönetim Başkanlığı Teşkilat Kanunu. (2009) ile 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu. (2012) ve bağlı mevzuat uygulamaları doğrultusunda düzenlenmektedir. Eğitim süresi 32 saat olarak planlanmış ve eğitime katılan katılımcıların temel afet bilinci, afet sonrası durum değerlendirmesi, olay yerinin yönetimi ve koordinasyonu, arama ve kurtarma teknik uygulamaları konularında bilgilendirme yapılmaktadır (MEB, 2024d).

2.16.4. Yangın Eğitimi Kursu

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda çalışan personelin katılım sağlaması gereken zorunlu personel eğitimi kapsamındadır. Eğitim, 7 saat teorik ve 3 saat uygulama olmak üzere toplam 10 saat olarak planlanmıştır. Eğitim öncesi katılımcılara hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için 25 soruluk ön test ve eğitim sonrası eğitim sürecinin değerlendirilmesi için 50 soruluk son test uygulaması yapılmaktadır. Eğitim sonrası yazılı değerlendirmede başarılı olanlara sertifika düzenlenmektedir (MEB, 2024e).

Eğitime katılan katılımcılara yangın eğitiminin amacı, yangın sebepleri, yangın anında yapılması gerekenler ve yangına müdahale süreci ile yangın durumunda ilk yardıma ihtiyacı olan bireylere yönelik ilk yardım teknikleri hakkında bilgi ve beceriler kazandırılması hedeflenmektedir.

2.17. Japonya'da Afet Eğitimi

Dünya üzerinde birçok yerde afetler yaşanmaktadır. Yaşanan afetlerden bazı ülkeler etkilenmezken, bazı ülkeler afetlerin olumsuz etkilerinden çok fazla etkilenmektedir. Dünya üzerindeki ülkeler arasında Japonya, yaşadığı büyük ölçekli afetlerden dolayı en fazla olumsuz etkilenen ülkeler arasında gösterilebilir. Japonya, yaşadığı afetler sonrası afet eğitimlerinin önemi ile ilgili zaman içerisinde önemli ilerleme kaydetmiştir.

Türkiye'deki afet yönetimi ve eğitimine yönelik büyük değişim, 1999 yılında yaşanan Marmara Depremi ile başlamıştır. Benzer şekilde Japonya'da da afet yönetimi ve eğitimi ile ilgili bakış açısının köklü değişimi 1995 yılındaki Kobe Depremi ile yaşanmıştır. Kobe Depremi sonrası Japonya'da afet risk azaltmanın yöntemi "müdahale merkezli" anlayıştan "hazırlıklı olma merkezli" anlayışa yönelmiştir (Suwa, 2021). Ortaya konulan anlayış ile deprem sonrası müdahale yerine deprem öncesi afet risklerinin azaltılmasında hazırlık aşamasının önemi artmıştır. Yapılan eğitimlerde afet çantası hazırlığının, acil durum tahliye yollarının kontrolünün ve depreme dayanıklı binaların önemine vurgu yapılmaya başlanmıştır.

Japonya’da afet eğitimleri ulusal düzeyde, kısa adı MEXT olan Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından; yerel düzeyde ise eğitim kurulları tarafından yürütülmekte ve bu çalışmalara çeşitli sivil toplum kuruluşları da destek vermektedir.

Hyogo Eğitim Kurulu tarafından 1995 Kobe Depremi sonrası yaşananlardan sonra afet risklerinin azaltılması için toplumun afet bilinç düzeylerinin artırılmasına yönelik kurullar oluşturulmuştur. Bu kurullarda görev alan yerel yöneticiler, öğretmenler ve uzman kişiler tarafından afet yönetimi ve eğitimi hakkında elde edilen veriler sonucunda ortaya konulan raporda “okul afet yönetimi “, “afet eğitimi “ ve afet sonrası “ruh sağlığı“ ile ilgili üç temel fikir belirlenmiştir (Disaster Prevention Education Review Committee, 1995). Ortaya konulan üç temel fikir günümüzde de Japonya’daki afet yönetimi ve eğitiminin temelini oluşturmaktadır.

2.17.1. Japonya’daki Okullar da Afet Yönetimi

Japonya’da afet yönetimi ile ilgili 1961 yılında "Afete Karşı Önlemler Yasası (Disaster Countermeasures Basic Act)" çıkarılmıştır. Çıkarılan yasa; afet yönetim sürecinde yetkili kurumların sorumluluklarının belirlenmesi, afet yönetim planları, afet öncesi hazırlık süreci, afet sonrası acil müdahale ve iyileştirme süreçlerinin yönetimi, ekonomik önlemleri ve olağanüstü durumları kapsamaktadır (Kadioğlu ve Özdamar, 2008). Bu yasa ile Japonya’daki tüm kamu kurum ve kuruluşlarının afet yönetimi ile ilgili planlamaların yapılması zorunlu hale gelmiştir (Kitagawa, 2015).

Japonya okullarındaki afet yönetiminin kapsamı, Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) tarafından hazırlanan “Afet Önleme ve Afet Yönetimi Planı“ kapsamındaki afet eğitimlerindeki görev ve sorumluluklar etkili olmaktadır (Sönmez, 2021). MEXT, “Afet Önleme ve Afet Yönetimi Planı“ na göre afet eğitim politikaları ile ilgili uzmanlar tarafından bilgi edinmek, afet eğitimlerinin öğretim müfredatında uygulanmasına yönelik kararlar vermek, afet eğitimleri ile ilgili materyallerin oluşturulması ve okullara ulaştırılması ile öğretmenlerin afetlere karşı bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin yapılmasını sağlamalıdır.

Japonya okullarında afet yönetimi “Planla, uygula, kontrol et ve önlem al“ kısaca PUKÖ döngüsü uygulanmaktadır (Fukui vd., 2003). PUKÖ döngüsünde okullar, planlama

aşamasında belirlenen sorun veya temaya göre çalışma takvimi hazırlanarak eylem planını oluşturur. Uygulama aşamasında eylem planlarının uygulandığı aşamadır. Kontrol aşamasında ise uygulamadan elde edilen sonuçların değerlendirildiği ve belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının test edildiği aşamadır. Son olarak, önlem al aşamasında ise elde edilen sonuçların başarısı bir önceki durumdan daha başarılı bulunursa yapılan eylemler standart olarak belirlendiği aşamadır. Döngü sonrası yapılan eylemler de istenen başarıya ya da hedefe ulaşılmadığı tespitinde süreç başa döner ve planlama aşaması ile sorun ve temalar yeniden belirlenir.

Japon okulları afet risklerine karşı yıllık olarak "Afet Önleme Eğitimi Rehberlik Planı" hazırlamaktadır (Sönmez, 2021). Hazırlanan bu eğitim planları PUKÖ döngüsüne göre oldukça sık uygulanmaktadır. Hazırlanan plana göre okullarda yıl boyunca yapılacak olan afet eğitimlerindeki ulaşılması istenen hedefler belirlenmekte ve belirlenen hedeflere göre okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından çeşitli senaryolar içeren tatbikatlar düzenlenmektedir. Yapılan tatbikatların değerlendirilmesi için video çekimleri yapılarak okul yöneticileri ve öğretmenler, çekilen video görüntülerinden özellikle kendilerinin ve öğrencilerinin davranışlarını değerlendirerek sürecin istenen hedefe ulaşp ulaşmadığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar değerlendirilerek bir sonraki yapılacak tatbikatlarda alınması gereken önlemler belirlenmektedir. Böylece yapılan tatbikatlar ile okul personelinin her türlü afet riskine karşı hazırlıklı olması sağlanmakta ayrıca öğrencilerin uygulama deneyimleri ile muhtemel afet durumunda doğru davranış sergilemelerine etki edilmektedir.

2.17.2. Japonya’da Öğretmenlerin Afet Eğitimi

Japonya’da okul binaları, herhangi bir afet sonrası tahliye yapılacak alanlar olarak belirlenmiştir. Okulların bulunduğu çevrenin merkezi konumda olması ve ayrıca geniş alanlara sahip olması bakımından birinci derece tahliye yerleri olarak belirlendiği gibi tahliye süreçlerinin yönetimi esnasında ayrıca ikinci derece barınma yerleri olarak da kullanılabilir (Yavuz, 2021). Okul binalarının bu konumundan dolayı, afet anı ve sonrasında yönetim sürecinde yetişmiş insan potansiyeli olarak öğretmenlerin afet yönetimi konusunda yeterliliklerinin artırılması da bu nedenle önemlidir. Japonya, yaşanan her afet sonrası kayıplarının nedenlerinin araştırılmasından elde ettiği sonuçlarla afet eğitimlerinin geliştirilmesini desteklemiş ve 2011 yılında Japonya’da yaşanan Büyük Doğu Depremi

sonrası öğretmenlerin afet sonrası müdahale kapasitelerinin artırılması için "Okul Güvenliği Kavramı" altında "Afet Eğitimi" artırılmaya başlanmıştır.

Japonya, afet eğitimi konusunda yerine getirdiği eğitim uygulamalarıyla dünyada örnek olabilecek önemli bir etkiye sahip bir ülkedir (Yavuz, 2021). Özellikle toplumun afet risklerine karşı hazırlıklı olması hususunda eğitimcilerin afet eğitimi konularında gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sırasında uygulanan okul temelli mesleki gelişim modeli ile öğretmenlerin muhtemel afet risklerine karşı afet eğitimine önem verilmektedir.

Japonya, 2011 yılında yaşadığı büyük afet sonrası öğretmenlerin afet eğitime yönelik; *"Aday Öğretmen Eğitimi, Hizmet İçi Mesleki Gelişim Programları ve Özel Acil Durum Yönetim Programlarının Geliştirilmesi ve Sağlanması"* ile ilgili üç alanda çeşitli politikalar belirlemiştir. Ortaya konulan politikalarla öğretmenlerin afet eğitimleri; afet önleme eğitimi, topluma yönelik afet önleme eğitimleri ve afet anı ile sonrası tahliye ve kriz yönetimini kapsamaktadır (Yavuz, 2021).

Japonya'daki öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sırasında afet eğitimlerine katılma zorunluluğu bulunmaktadır. Aday öğretmenler, hizmet öncesi lisans ve yüksek lisans düzeyinde afet risklerinin azaltılması ve afet sonrası kriz yönetimlerine yönelik ders programlarına katılmaktadır. Hizmet sırasında ise bağlı oldukları eğitim kurulları tarafından belirlenen afet eğitimlerine katılma zorunluluğu bulunmaktadır. Japonya'da öğretmenlerin hizmet içi afet eğitimleri genellikle hizmetin ilk yılında ve on birinci yılında gerçekleştirilmektedir (Oda, 2021). Japonya öğretmen yetiştirme sistemine göre mesleğinin onuncu yılını tamamlayan öğretmen, mesleğini devam ettirebilmesi için öğretmen yeterlilik eğitimlerine katılmak zorundadır. Öğretmenler, her on yılda bir öğretmenlik mesleklerini sürdürebilmek için ulusal düzeyde akredite olmuş ve ücretlerini kendilerinin karşıladığı eğitim kurslarına katılmaktadır. Bu eğitimlerde başarılı olan öğretmenlerin öğretmenlik lisansları yenilenmekte ve mesleklerine devam edebilmektedir. Bu yenileme eğitimleri üniversite düzeyinde yapılmakta ve alınan eğitimler arasında afet risklerinin azaltılması ve afet sonrası kriz yönetimine yönelik zorunlu dersler bulunmaktadır.

Japonya'da öğretmen yetiştiren 11 ulusal kolej ve üniversiteden biri olan Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE), öğretmenlerin öğretmenlik lisanslarının yenilenmesine yönelik lisans programı ile mesleki eğitim enstitüsü bünyesinde iki yıllık mesleki lisans programı

düzenleyen kurumlardan biridir. Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE), afet risklerinin azaltılmasına yönelik çeşitli eğitim programları düzenlemektedir (Oda, 2021). Aşağıdaki Tablo 2.6'da Japonya'daki lisans öğrencilerine yönelik okul güvenliğine ilişkin zorunlu ve seçmeli dersler gösterilmektedir.

Tablo 2.6: Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE) lisans öğrencilerine yönelik okul güvenliğine yönelik zorunlu ve seçmeli dersler.

Ders	Türü
Çevre ve Afet Risk Azaltma Eğitimi	Herkes için zorunlu
Afet Risk Azaltma Eğitimi	
Okul Afet Risk Azaltma Eğitimine Giriş	Zorunlu seçmeli

Yukarıdaki Tablo 2.6'da görüldüğü gibi Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE) lisans öğrencilerine yönelik okul güvenliği ile ilgili "Çevre ve Afet Risk Azaltma Eğitimi" ve "Afet Risk Azaltma Eğitimi" dersleri zorunlu ders kapsamında, "Okul Afet Risk Azaltma Eğitimine Giriş" dersi ise zorunlu seçmeli ders kapsamındadır.

Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE) tarafından okul güvenliği kapsamında afet risklerini azaltmaya yönelik mesleki eğitim enstitüsü yüksek lisans düzeyinde okuyan öğretmen adaylarının afetlere hazırlık kapasitelerinin artırılmasına yönelik zorunlu ders programı uygulanmaktadır. Aşağıdaki Tablo 2.7'de Japonya'daki mesleki eğitim enstitüsünde açılan zorunlu dersler belirtilmiştir.

Tablo 2.7: Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE) mesleki eğitim enstitüsünde açılan zorunlu dersler.

Dersler	Kredi	Süresi (Saat)
Okul Güvenliği ve Afet Riski Azaltma Eğitimi	2	30
Güvenli ve Güvenli Sınıflar ve Okullar Oluşturma (Temel Düzey)	2	30
Güvenli ve Güvenli Sınıflar ve Okullar Oluşturma (Uygulama Düzeyi)	2	30
Topluluk İş Birliği ve Okul Geliştirme	2	30

Yukarıdaki Tablo 2.7'ye bakıldığında, Miyagi Eğitim Üniversitesi (MUE) Mesleki Eğitim Enstitüsü'ndeki öğrenciler, eğitim-öğretim süresince 30'ar saatlik, her biri 2 kredilik olmak üzere toplam 4 dersi almak zorundadır.

2.18. İlgili Araştırmalar

Literatür taraması sonucuna bakıldığında afete hazırlık bilinç düzeylerine yönelik birçok farklı çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların çoğunluğunun üniversitede eğitim alan öğretmen adaylarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Görevde olan öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar ise belli bir okul türüne ya da bransa göre yapılmıştır. Fakat öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının afete hazırlık bilinç düzeylerine yönelik birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen "Afete Hazır Okul" kapsamında okullarda yapılan afet ve acil durum çalışmalarına yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verildiği çalışmalar yok denilecek kadar az rastlanmaktadır. Literatür çalışmasında özellikle öğretmen ve afet ile ilgili anahtar kelimelerin bulunduğu çalışmalara yer verilmiştir.

Shaw vd. (2004) tarafından yapılan "Linking Experience, Education, Perception and Earthquake Preparedness" adlı çalışmada; katılımcıların okullarda deprem risklerini azaltmak için deprem anında kendilerini koruyabilmeleri amacıyla kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılarak sık sık eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, okullarda bu yönde eğitimlere önem verilmesinin afete hazırlık eğitimlerinin ilgisini artıracığı ifade edilmektedir (Shaw vd., 2004).

Doğan ve Geçikli (2008) tarafından yapılan "Erzurum İli Halk Eğitim Merkezi'ndeki açılan kursların incelenmesi" nde kurslar arasında afetlere yönelik herhangi bir farkındalık kursu ve eğitiminin olmadığı tespit edilmiştir.

Johnson vd. (2012) tarafından "*Implementing Disaster Preparedness Education in New Zealand Primary Schools*" çalışmasında, Yeni Zelanda'daki ilkokullardaki afete hazırlık çalışmaları değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlere göre gelecekte yaşanabilecek felaketlere hazırlanmanın en önemli ön koşullarından birinin okullarda gerekli eğitimlerin verilmesi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, web tabanlı afet eğitim uygulamalarının öğretmenlerin kullanımına sunulması gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmacılar, toplumun bütün olarak afetlere karşı hazırlıklı olması için tüm bireylere yönelik eğitim faaliyetlerinin yapılması gerektiğini ve yapılan eğitim faaliyetlerinin sadece teorik olarak değil, afet farkındalığının artırılması için tatbikatlarla da gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Johnson vd., 2012).

Hayashi (2014), "Disaster prevention education in Merapi volcano area primary schools: Focusing on students perception and teachers performance" adlı araştırmasında eğitim mufredatındaki afete hazırlık eğitimi mufredatının uygulanmasına yfnelik fđđrenci ve fđđretmenlerin gfrfşlerine yer verilmiştir. Yapılan çalışmada fđđrenci ve fđđretmenlerin doğal afetlere karşı bilgi, davranış ve becerilerinde eksiklik olduğu ifade edilmiştir (Hayashi, 2014).

Chadderton (2015) tarafından Almanya'daki afet eğitimlerinin mevcut duruma yfnelik yapılan araştırmada; afet eğitiminin yaşam boyu fđđrenme alanındaki fđnemine vurgu yapmakta ve yapılan eğitimlerin niteliği bakımından Almanya'daki afete hazırlık eğitimlerinde politik açıdan eksiklik olduğunu, ayrıca eğitim materyallerinin toplumdaki bireylerin tamamına hitap etmesi ve kolaylıkla ulaşılabilir olması gerektiğini belirtmiştir (Chadderton, 2015).

Dikmenli ve Yakar (2019) tarafından 748 fđđretmen adayının katılım sağladığı fđđretmen adaylarının afet bilinç algı dffzeylerini belirlemek için yapılan çalışmada; fđđretmen adaylarının afet bilinç algı dffzeylerinin orta dffzeyde olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmada afet bilinç algı dffzeylerinin afet yaşamış fđđretmen adaylarının afet yaşamamış fđđretmen adaylarına gfre yffksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırma yfntemi ile yapılan çalışmada fđđretmen adaylarının afet bilinç algı dffzeyleri, afet eğitimi, afet fncesi, afet sonrası ve afet yanlış bilinç algı dffzeyleri olmak ffzere dffrt alt boyutta değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların afet eğitimi ile afet fncesi bilinç algı dffzeyleri yffksek dffzeyde tespit edilirken, afet sonrası ve afet yanlış bilinç algı dffzeylerinin orta dffzeyde olduğu tespit edilmiştir (Dikmenli ve Yakar, 2019).

Çekiç ve Akdağ (2019) tarafından yapılan AFAD'ın "Afete Hazır Tffrkiye – Birey ve Aileler için Afet Bilinci Eğitimi'nin Eğitim Programı ve Materyali Yfnnnden Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, afet farkındalığına yfnelik sorulardan oluşan ffn test formuna katılımcıların %40'ı evet, %60'ı ise hayır ve kararsızım cevabını verdikleri gfrfmlffştffr. Eğitim sonrası yapılan son test sonucunda evet diyenlerin oranı ise sadece %64,10'a çıktığı belirtilmiştir (eki ve Akdağ, 2019).

Gffndoğdu ve elik (2020) tarafından yapılan "fflkokul fđđretmenlerinin Afete Hazırlık Dffzeyleri ile Afet Eğitiminin Eğitim Programlarındaki Yerine Yfnelik Gfrfşleri" adlı

çalışmada; öğretmenlerin afetlere karşı duyarlı oldukları, afet durumlarını ciddiye aldıkları ve afet önleme tedbirlerini almanın faydalı olduğunu gerekli gördükleri belirtilmiştir. Ancak bu tedbirleri almadıkları ve afet önleme konusunda yeterince hazırlıklı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonrası öğretmenlerin yakın gelecekte bir felaketin yaşanabileceğine inanmasına rağmen yeterli önlem almadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler afet eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirterek mezun oldukları üniversitede bu alanda herhangi bir ders almadıklarını, sektörde verilen işbaşı ve hizmet içi eğitimlerin içeriği, eğitimcilerin uzmanlığı, eğitimin süresi, uygulama yöntemleri ve yapılma sıklığı açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, okullarda gerçekleştirilen afet ve acil durumlara yönelik hazırlık tatbikatlarının amaca uygun bir şekilde verimliliğinin yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

Turan (2021) tarafından okullardaki yöneticilerin afetlere karşı güvenli okul ortamını hazırlama yönündeki sorumlulukları hakkında görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada; okul yöneticilerinin afete hazırlık hususunda eğitimler aldıkları, fakat alınan eğitimlerin içerik olarak öğrencilerle uygulanabilirliği konusunda yetersiz kaldığı ve yöneticilerin bu yönde daha kapsamlı eğitimlerin verilmediği ifade edilmiştir. Çalışmada katılımcılar tarafından okullarda acil durum planlarının yapıldığı ve gerektiğinde güncellenerek diğer paydaşlarla paylaşıldığı belirtilmiştir (Turan, 2021).

Demirdelen ve Çakıcı (2021) tarafından öğretmenlerin doğal afet okuryazarlığına yönelik düzeylerini belirlemek için yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çoğunluğunun doğal afetlere yönelik eğitimlere katılım sağladıkları ve katılım sağlamaya istekli olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yangın tatbikatlarına katılım sağlama isteğine yönelik davranışların ortalamasının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre araştırmacılar tarafından öğretmenlerin acil durumlar ile ilgili teorik eğitimler dışında daha fazla uygulamaya yönelik ve çeşitli senaryolar üzerinden kurgulanmış tatbikatların yapılması gerektiği ifade edilmiştir (Demirdelen ve Çakıcı, 2021).

Şahan ve Dinç (2021) tarafından yapılan "Afet Eğitim Merkezi'nde simülasyon yöntemi kullanılarak verilen afet ve deprem eğitimlerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi" adlı çalışmada, Afet Eğitim Merkezinde simülasyon tekniği kullanılarak

yapılan afet eğitimlerinin öğrenciler üzerinde afetlere yönelik hazırlıklı olma yönündeki farkındalığı artırdığı belirtilmiştir.

Gezer ve Şahin (2022) tarafından sosyal bilgiler bölümünde okuyan öğretmen adaylarının deprem ile ilgili bilgi düzeylerini belirlemek için yaptıkları çalışmada; öğretmen adaylarının depremi bilimsel olarak tanımlayabildikleri, örgün eğitim süresince en az bir kez deprem tatbikatlarına katılım sağladıkları belirtilmiştir. Katılımcılar arasında herhangi bir afet yönetimi ya da eğitimi dersi alan sayısının çok az olduğu, buna rağmen katılımcıların deprem anında neler yapılması gerektiğine yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak enkaz altında kalma durumunda neler yapılabileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Deprem çantası hazırlanması gerekliliği konusunda katılımcıların davranışsal ve bilişsel düzeyde eksikliklerinin bulunduğu tespit edilmiştir (Gezer ve Şahin, 2022).

Çakmak vd. (2023) tarafından öğretmenlerin deprem farkındalığı ve hazırlığına yönelik görüşlerini belirlemek için yapılan nitel çalışmada; öğretmenlere göre eğitim filmleri, yaşanmış depremlerle ilgili belgeseller ve kamu spotlarının deprem farkındalığını artırdığı belirtilmiştir. Katılımcılar, deprem hazırlığı için bireysel eğitim alınması, acil durum planının yapılması ve deprem çantasının hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, depreme toplumsal olarak hazırlıklı olmak için deprem öncesi, anı ve sonrası için yapılması gerekenler ile toplumun eğitimi, özellikle belediyeler tarafından zemin etütlerinin doğru bir şekilde yapılması ve uygun zeminlere binaların yapılmasına izin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Çakmak vd., 2023).

Birinci Konur vd. (2023) tarafından öğretmenlerin afet eğitimi ve disiplinler arası öğretim hakkındaki düşüncelerine yönelik çalışmada; öğretmenler tarafından afet öncesi, anı ve sonrası ile ilgili afete hazırlık eğitimlerinin farklı yöntem ve tekniklerle uygulamalı olarak verilmesinin gerektiği, disiplinler arası afet eğitimlerine yönelik öğretim materyallerinin oluşturularak öğretmenlerin erişimine sunulmasının afet hazırlık konusunda bilgi düzeyinin artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır (Birinci Konur vd., 2023).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmadaki araştırma modeli olarak nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı "Karma Araştırma Yöntemi" kullanılmıştır. Karma araştırma; tek bir çalışmanın ya da çeşitli çalışmaların içinde yer alan nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecini kapsamaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Araştırmacılar, her iki yöntemi bir arada kullanarak bir teoriyi test ettiklerinde, teorinin denetlenmesi veya genel sonuçlara ulaşma açısından daha kesin verilere karma araştırma yöntemini kullanarak ulaşabilirler. Araştırmalarda yalnızca bir yöntemin kullanılması, elde edilecek sonuçlarda eksiklikler doğurabilir; ancak her iki yöntemin birlikte kullanılması, araştırmacıların bu tür eksikliklerin ortaya çıkmasını engellemelerine olanak tanıyacaktır. Bulunan sonuçlar, her iki yöntemle de incelendiğinden, verilerin genellenebilirliği daha yüksek olacaktır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araştırmacılar tarafından sosyal bilimlerde nicel olarak elde ettikleri sonuçları nitel yöntemle elde edilen sonuçlarla karşılaştırma yapma isteği sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmacılar tarafından her iki yöntemle elde ettikleri sonuçları birbiriyle karşılaştırarak elde edilen sonuçların kesinliği yüksek bilimsel sonuçların ortaya konulmasına olanak sağlamaktadır (Creswell, 2021).

Karma yöntemde hangi verinin belirleyici bir konumda olacağı ve hangi sırayla işleneceği tamamen araştırmacıya bağlıdır. Sırayla veya eşzamanlı olarak nitel ve nicel verilerin toplanması, araştırmacının hedeflerine bağlı olarak şekillenir. Bunu belirleyecek olan, çalışmanın örnekleme ve araştırmada hangi unsurların ön plana çıkarıldığıdır. Bu vurgulama, hangi verilerin öne çıkacağını da ortaya koyacaktır. Karma araştırma yöntemleri, nitel baskın (qualitative dominant), nicel baskın (quantitative dominant) veya eşit baskınlıkta (equal status) şeklinde sınıflandırılabilir (Johnson vd., 2007). Sınıflandırma sırasında, araştırmada öne çıkan yöntem hangisiyse, o yöntemin harflerinin büyük harfle yazılması ve bir sıralama izlenmesi gerekmektedir (Morse, 2003).

Yapılan çalışmada öncelikli olarak nicel araştırma yöntemi ile ilgili elde edilen veriler analiz edildikten sonra nitel araştırma yöntemi ile veriler elde edildiğinden bu çalışmada karma araştırma yönteminden sıralı dönüşümsel tasarım (NİCEL---Nitel) kullanılmıştır. Sıralı dönüşümsel tasarım ile önce nicel verilerin analizi yapıp sonra nitel veriler (NİCEL—Nitel) toplanabilir ya da önce nitel veriler analiz edilip sonra nicel veriler (NİTEL—Nicel) toplanabilir (Creswell, 2021).

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi olarak öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeylerini belirlemek için "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında bir değişiklik olup olmadığını ve bu değişimin ne düzeyde değişiklik gösterdiğini belirlemeye çalışır (Karasar, 2012).

Yapılan çalışmada ayrıca nicel araştırma yöntemiyle elde edilen sonuçların karşılaştırılması için öğretmenlerin okullardaki afet hazırlık çalışmalarına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma deseninden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir durum veya olayın derinlemesine ve boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir biçimde toplandığı ve gerçek ortamda yaşananların analiz edildiği bir araştırma yöntemidir (Davey, 2009). Yin (1984) tarafından durum çalışması, araştırmanın "nasıl" ve "niçin" sorularına odaklandığı ve araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolünün olmadığı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Hancock ve Algozzine (2006) göre durum çalışması, doğal ortamlarında meydana gelen olayları, zaman ve mekân sınırlamaları çerçevesinde çeşitli veri toplama araçları kullanarak kapsamlı bir şekilde betimleyen ve derin teorik temellere dayanan bir araştırma olarak tanımlanmaktadır.

Böylelikle, öğretmenlerin genel afet bilinç algı düzeylerine yönelik elde edilen sonuçların, öğretmenlerin okullardaki afet hazırlık çalışmalarına yönelik görüşlerinden elde edilen bilgilerle desteklenmesi, araştırmada ortaya çıkan sonuçların geçerliliğini artıracaktır.

3.2. Araştırmanın Evreni

Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bartın İli Merkez İlçesi'ndeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında kadrolu ve sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evren, araştırma konusu ile ilgili elemanların oluşturduğu bir yapıdır (Arık, 1992). Evren, araştırma sonuçlarının

genelleştirilmesi amaçlanan elemanlar topluluğudur (Karasar, 2012). Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilerle 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Bartın İli Merkez İlçesi'ndeki resmi okullarda görev yapan 2.104 öğretmen çalışma evrenini oluşturmaktadır.

3.2.1. Araştırmanın Örneklem Grubu

Nicel araştırmalarda, evrenin büyüklüğüne göre çalışma evreninin tamamına ulaşabilmek zaman ve maliyet açısından zor olacağından evreni temsil edecek sayıda örneklem grubu seçimine gidilmektedir. Örneklemen seçiminde olasılık temelli örneklem seçim yöntemi olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evren içinde bulunan her bir bireyin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2019). Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Bartın İli Merkez İlçesi'ndeki resmi okullarda görev yapan 330 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın nicel araştırma yönteminde evrenini temsil etme yeterliliğine sahip olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilimlerde araştırma evrenine göre örneklem grubu seçiminde araştırmanın güvenilirlik derecesini belirlemek için %95 güvenilirlik katsayısı ve %5'lik hata payı oranı kabul edilebilir oran olarak belirlenmiştir (Gökçe, 2018). Yapılan çalışmada evrenin örneklem grubu seçiminde araştırmanın güvenilirlik derecesi %95 güvenilirlik katsayısı ve %5'lik hata payı oranına göre; evrendeki 2104 öğretmenden en az 323 öğretmenin örnekleme alınması gerektiği hesaplanmıştır. Büyüklüğü bilinen evren içinden örneklem büyüklüğünü belirlemek için kullanılan formül aşağıda gösterilmiştir (Sekaran, 1992; Akt: Altunışık vd., 2005).

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N - 1) + t^2 \cdot (p \cdot q)}$$

Çalışmaya katılan katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Nicel Araştırmaya Katılan Katılımcıların demografik dağılımı.

N=330		f	%	Toplam %
Cinsiyet	Kadın	186	56,4	56,4
	Erkek	144	43,6	100,0
Yaş	30 Yaş Altı	28	8,5	8,5
	31-45 Yaş	192	58,2	66,7
	46-55 Yaş	94	28,5	95,2
	56 Yaş ve Üstü	16	4,8	100,0
Mesleki Kıdem	10 Yıldan Az	70	21,2	21,2
	11-15 Yıl	72	21,8	43,0
	16-20 Yıl	61	18,5	61,5
	21-25 Yıl	52	15,8	77,3
	26 Yıl ve Üstü	75	22,7	100,0
Okul Türü	Okul Öncesi	32	9,7	9,7
	İlkokul	119	36,1	45,8
	Ortaokul	110	33,3	79,1
	Ortaöğretim	69	20,9	100,0

Yukarıdaki Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 330 öğretmenin 186'sının kadın (%56,4), 144'ünün ise erkek (%43,6) öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş aralığına göre; 28'i (%8,5) 30 yaş altındaki öğretmenlerden, 192'si (%58,2) 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerden, 94'ü (%28,5) 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerden ve 16'sı (%4,8) ise 56 yaş ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Yapılan çalışmaya en fazla 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin katılım sağladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre; 70'i (%21,2) 10 yıldan az mesleki kıdeme, 72'si (%21,8) 11-15 yıl aralığındaki mesleki kıdeme, 61'i (%18,5) 16-20 yıl aralığındaki mesleki kıdeme, 52'si (%15,8) 21-25 yıl aralığındaki mesleki kıdeme ve 75'i (%22,7) 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımı ise; 32'si (%9,7) okul öncesi eğitim kurumlarında, 119'u (%36,1) ilkokul eğitim kurumlarında, 110'u (%33,3) ortaokul eğitim kurumlarında ve 69'u (%20,9) ortaöğretim kurumlarında görev yaptığı görülmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda bilgi toplamaya yönelik mevcut kaynakların sınırlılığı ve veri analizi gereksinimleri nedeniyle geniş bir çalışma grubuna ulaşmak mümkün olmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma grubu büyüklüğü belirlenirken, araştırmanın amacı,

problem durumu, veri analizinin uygulanacak deseni ve araştırmanın süresi ile ilgili kriterler göz önünde bulundurulmaktadır (Buran, 2015). Araştırmanın çalışma grubu, tabakalı örneklem seçim tekniği ile çalışmanın nicel yöntemine katılım sağlayan öğretmenler arasından, çalıştıkları okul türleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme, örnekleme hatalarını minimize ederek daha yüksek temsil yeteneğine sahip bir örneklem grubu elde etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu örnekleme tekniği, basit tesadüfi örneklemeyle kıyasla daha az sayıda örneklem grubu ve daha düşük maliyetle, çok daha yüksek bir kesinlik elde etme imkânı sunan bir tekniktir. Bu tekniğin temel prensibi, evreni belirli alt gruplara ayırdıktan sonra, bu gruplardan çalışma grubunu belirlemektir (Sencer ve Sencer, 1978).

Araştırmanın çalışma grubu olarak Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Bartın İli Merkez İlçesi'ndeki resmi okullarda görev yapan ve araştırmanın nicel yönteminde çalışmaya katılım sağlayan 20 öğretmenin araştırmanın çalışma grubunu oluşturmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nitel yönteminde çalışmaya gönüllü olarak katılımı kabul eden çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve okul türüne göre demografik dağılımları aşağıdaki Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Nitel Araştırmaya Katılan Katılımcıların demografik dağılımı.

N=20		F	%	Toplam %
Cinsiyet	Kadın	10	50,0	50,0
	Erkek	10	50,0	100,0
Yaş	30 Yaş Altı	1	5,0	5,0
	31-45 Yaş	11	55,0	60,0
	46-55 Yaş	5	25,0	85,0
	56 Yaş ve Üstü	3	15,0	100,0
Mesleki Kıdem	10 Yıldan Az	2	10,0	10,0
	11-15 Yıl	1	5,0	15,0
	16-20 Yıl	6	30,0	45,0
	21-25 Yıl	5	25,0	70,0
	26 Yıl ve Üstü	6	30,0	100,0
Okul Türü	Okul Öncesi	2	10,0	10,0
	İlkokul	7	35,0	45,0
	Ortaokul	6	30,0	75,0
	Ortaöğretim	5	25,0	100,0

Yukarıdaki Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmanın nitel bölümüne katılan çalışma grubundaki 20 öğretmenin 10'u kadın (%50,0), 10'u ise erkek (%50,0) öğretmenden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş aralığına göre; 1'i (%5,0) 30 yaş altındaki öğretmenlerden, 11'i (%55,0) 31-45 yaş aralığında, 5'i (%25,0) 46-55 yaş aralığında ve 3'ü (%15,0) ise 56 yaş ve üstü öğretmenlerden katılım sağladığı görülmektedir. Yapılan çalışmaya en fazla 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin katılım sağladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre; 2'si (%10,0) 10 yıldan az mesleki kıdeme, 1'i (%5,0) 11-15 yıl aralığındaki mesleki kıdeme, 6'sı (%30,0) 16-20 yıl aralığındaki mesleki kıdeme, 5'i (%25,0) 21-25 yıl aralığındaki mesleki kıdeme ve 6'sı (%30,0) 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre dağılımı ise; 2'si (%10,0) okul öncesi eğitim kurumlarında, 7'si (%35,0) ilköğretim kurumlarında, 6'sı (%30,0) ortaokul eğitim kurumlarında ve 5'i (%25,0) ortaöğretim kurumlarında görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılım sağlayan katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine yönelik araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmadaki nicel veri toplamak için kullanılan ölçek, İnal ve Doğan (2018) tarafından geliştirilen, güvenilirliği ve geçerliliği yapılan 45 maddelik ve araştırmacı tarafından ölçek kullanım izni alınan (Ek3) "Genel Afet Hazırlık Ölçeği" (GAHÖ) kullanılmıştır (Ek1). Araştırmanın nitel bölümünde, araştırmacı tarafından geliştirilen ve güvenilirlik çalışmasının veri kodlama aşamasında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan form kullanılmıştır (Ek2).

3.3.1. Genel Afete Hazırlık Ölçeği

Bu çalışmadaki nicel araştırma yönteminde öğretmenlerin afet hazırlık bilinç düzeylerini belirlemek için "Genel Afet Hazırlık Ölçeği" adındaki İnal ve Doğan (2018) tarafından "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere beşli Likert tipi olarak geliştirilen 45 maddelik ölçek kullanılmıştır (Ek1). Bu çalışmada ilgili ölçeği kullanmak için araştırmacılar ile iletişime geçilerek öncelikle ölçek kullanım izni e-posta yoluyla alınmıştır. İnal ve Doğan (2018) tarafından ölçek ile ilgili faktör analizi yapılarak "Algılanan Duyarlılık", "Algılanan

Ciddiyet", "Algılanan Yarar", "Algılanan Engeller", "Eyleme Geçiriciler" ve "Öz Yeterlik" olarak ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadelerden oluşan maddeler kullanılmıştır. Ölçekteki "4, 6, 8, 9, 17-30 (17 ve 30 dâhil), 31, 35, 37, 38, 42, 44" no'lu maddeler olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu maddelerin istatistiksel değerlendirmesi; (1)Kesinlikle katılmıyorum, (2)Katılmıyorum, (3)Kararsızım, (4)Katılıyorum, (5)Kesinlikle katılıyorum şeklinde yapılırken, olumsuz madde ifadeleri için değerlendirme; (5)Kesinlikle katılmıyorum, (4)Katılmıyorum, (3)Kararsızım, (2)Katılıyorum, (1)Kesinlikle katılıyorum şeklinde yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı'na bakılmıştır. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik, bir ölçeği uygulama sürecinde maddelerinin kavramsal bir yapıyı tutarlı bir şekilde ölçüp ölçmediğini belirlemek için kullanılır. Ölçme aracının iç tutarlılığına ilişkin Cronbach's Alpha katsayısının (α) çok yüksek olması, ölçme aracının yalnızca güvenilirliğini değil, aynı zamanda yapı geçerliliğini de gösterir (Baykul, 1979). Özdamar (2012) tarafından ölçek Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ile ilgili olarak;

$0.00 < \alpha < 0.40$ aralığında olduğunda ölçek güvenilir olmadığını,

$0.41 < \alpha < 0.60$ aralığında ise ölçek düşük düzeyde güvenilirlikte,

$0.61 < \alpha < 0.80$ aralığında ise ölçek orta düzeyde güvenilirlikte,

$0.81 < \alpha < 1.00$ aralığında ise ölçek yüksek düzeyde güvenilirlikte olduğunu ifade etmektedir.

Aşağıdaki Tablo 3.3'te, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ve bu çalışmadaki ölçek Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısına ait veriler verilmiştir.

Tablo 3.3: Genel afete hazırlık ölçeği Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları.

Ölçek Boyutları	İnal ve Doğan (2018)	Şahan ve Toprak (2024)
1. Algılanan Duyarlılık	0.68	0.63
2. Algılanan Ciddiyet	0.56	0.59
3. Algılanan Yararlılık	0.81	0.84
4. Algılanan Engeller	0.88	0.84
5. Eyleme geçiriciler	0.71	0.73
6. Öz Yeterlik	0.79	0.81
Tüm Boyutlar Geneline	0.93	0.91

Yukarıdaki Tablo 3.3'e bakıldığında "Genel Afete Hazırlık Ölçek" nin alt boyut düzeylerine göre; "Algılanan Duyarlılık" boyutunda orta düzeyde, "Algılanan Ciddiyet" boyutunda düşük düzeyde, "Algılanan Yararlılık" boyutunda yüksek düzeyde, "Algılanan Engeller" boyutunda yüksek düzeyde, "Eyleme Geçiriciler" boyutunda ölçeğin orta düzeyde ve "Öz Yeterlilik" boyutunda ise yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu, ölçeğin tüm maddeler düzeyinde ise yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada öğretmenlerin afet bilinç düzeylerini desteklemek ve "Afete Hazır Okul" kapsamında okullardaki öğretmenlerin afet hazırlıklarına yönelik görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından okullardaki afet hazırlık çalışmalarına yönelik literatür çalışması yapılarak 5 ana sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Ek2). Yarı yapılandırılmış görüşmede öncelikle bir dizi soru hazırlanır ve bu sorular görüşme sırasında çalışmaya katılan herkese aynı sırayla sorulur. Ayrıca bu yöntem, araştırmacıların katılımcıların verdikleri yanıtlara göre yeni sorular sormasını olanak sağlamaktadır ve araştırma konusunun amacına uygun daha ayrıntılı veri elde etmenin en etkili unsurudur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme soruları hazırlandıktan sonra formun geçerliliğini temin etmek amacıyla, form oluşturma sürecine afet eğitimine dair alan yazısının derinlemesine incelenmesi ile başlanmıştır. Soruların net ve anlaşılır bir dille sunulması sağlanmış; bu amaçla bir Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuş, biri araştırma yöntem ve teknikleri uzmanı olan eğitim bilimleri alanındaki iki akademisyen ile okulda görev yapan bir öğretmenden oluşan üç uzmandan soruların araştırma başlığına uygunluğuna yönelik görüşleri alınmıştır. Alınan görüşlere göre hazırlanan görüşme formunun açık ve net anlaşılır olduğu sonucuna varılmıştır. Bir öğretmenle gerçekleştirilen pilot görüşme ile soruların hedefe uygun bir şekilde algılanıp algılanmadığı üzerinde bir denetim yapılmıştır. Veri kaybının araştırma amacını olumsuz yönde etkileyeceği öngörüsüyle, veri toplama sürecinde kullanılacak ses kayıt cihazının kontrolleri her bir görüşme öncesinde gerçekleştirilmiştir. Formdan elde edilen verilere dayanan araştırma bulguları, araştırma sorularıyla ve ilgili teorilerle tutarlı, genellenebilir ve diğer araştırmalarla karşılaştırılabilir niteliktedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin içsel tutarlılık ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Görüşme tekniği ile elde edilen sonuçların test edilmesi ve onaylanması, bulguların doğrulanabilirliğini sağlayacaktır (Merriam, 1998). Nitel yöntemle gerçekleştirilen

araştırmalarda güvenilirlik, elde edilen sonuçların inandırıcılığı bakımından önemlidir (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirilmesi esnasında izlenen süreçler titizlikle raporlanmış; yöntem ve uygulama, veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma aşamaları detaylı olarak açıklanmıştır. Elde edilen ham veriler, gerektiğinde incelenmek üzere muhafaza edilmiştir. Miles ve Huberman modeline dayanan, birden fazla kodlayıcı arasındaki görüş ortaklığı olarak tanımlanan ve iç tutarlık kavramıyla ilişkilendirilen benzerlik oranı, nitel araştırmalarda güvenilirlik açısından son derece önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir ve bu modele yönelik yürütülen araştırmalarda sıklıkla hesaplanmaktadır (Baltacı, 2017). Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları içeren formun güvenilirliğini temin etmek için ham veriler üzerinden kodlamalar iki ayrı yüksek lisans mezunu ğretmen tarafından gerçekleştirilmiş ve elde edilen kodlar arasındaki uyum düzeyi değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman modeli çerçevesinde hesaplanan iç tutarlık katsayısının benzerlik oranı düzeyi 0.89 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda birden fazla kodlayıcı tarafından yapılan benzerlik oranı en az %70 düzeyinde olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel yönteminde kullanılan "Genel Afete Hazırlık leği" ni geliştiren araştırmacılar tarafından ölçek kullanım izni alınmıştır (Ek3). Araştırma konusu ile ilgili veri toplama işleminden önce etik kurul belgesi alınmıştır (Ek4). Çalışmanın rneklem ve çalışma grubuna uygulanması için Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma uygulama izni alınmıştır (Ek5).

Araştırmacı tarafından katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine yönelik kişisel bilgi formu, araştırmada kullanılan (GAH) leğine eklenmiştir. Araştırmacı tarafından Bartın İli Merkez İlçe sınırları içerisinde bulunan resmi okullara ziyaret edilerek, okullarda bulunan öğretmenlere yüz yüze yapılan çalışmanın amacına yönelik kısa bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Yapılan bilgilendirme çalışması sonrası çalışmaya katılım sağlamak isteyen ğretmenlere "Bilgilendirilmiş Onam Formu" ile "Kişisel Bilgi Formu" ve "Genel Afete Hazırlık leği" dağıtılmış ve çalışma hakkında sormak istedikleri sorulara yönelik araştırmacı ile iletişime geçilebileceği hatırlatılmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların ölçeğe yönelik herhangi bir soruna yönelik geri dönüt alınmamıştır. Ölçek dağıtımı yapılan okullara bir hafta sonra tekrar ziyaret edilerek, çalışmaya gönüllü olarak katılım sağladığına

yönelik "Bilgilendirilmiş Onam Formu" nu imzalayarak ölçeği tam ve eksiksiz doldurmuş olan formlar teslim alınmıştır.

Çalışmanın nitel araştırma kısmında ise nicel araştırma sürecine gönüllü katılım sağlayan katılımcılar arasından rastgele belirlenen öğretmenlere iletişime geçilmiştir. İletişim sonrası görüşmeye kabul eden öğretmenlerden görüşme için yer ve zaman belirlenmiştir. Belirlenen yer ve zaman içerisinde görüşmeye gidilmiş ve öncelikli olarak görüşme ile ilgili ses kaydının yapılabilmesi için katılımcıların onayı alınmıştır. Gerekli onaylar alındıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazına ve görüşme formunda kayıt altına alınmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler ortalama 10 ile 15 dakika arasında sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel araştırma yönteminde veri toplama araçları ile toplanan veriler SPSS 26 programına aktarılmıştır. İlk olarak katılımcıların genel afete hazırlık bilinç düzeylerini belirlemek için ölçeğin alt boyutlarına göre istatistiksel (frekans, ortalama, standart sapma) analizleri yapılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre aralarındaki görüşlerin de herhangi bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere SPSS 26 programından yararlanarak öncelikle verilerin dağılımının normal olup olmadığını tespit etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normallik testleri yapılmıştır. George ve Mallery (2010) göre +2.0, -2.0 arasında olması verilerin normal dağılıma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan testler sonucu verilerin normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden olan tek yönlü varyans analizi t-testi ile ANOVA testi uygulanmıştır. Yapılan analizlere göre katılımcıların görüşleri arasındaki anlamlılık değeri " $p < 0,05$ " olarak alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 3.4'te ölçekten elde edilen verilerin normallik analiz değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.4: GAHÖ ve alt boyutlarının normallik testleri.

Ölçek Boyutları	Çarpıklık/Skewness	Basıklık/Kurtosis
1. Algılanan Duyarlılık	-0,267	-0,634
2. Algılanan Ciddiyet	-0,876	0,446
3. Algılanan Yararlılık	-0,481	-0,704
4. Algılanan Engeller	-0,070	-0,926
5. Eyleme geçiriciler	-0,196	0,104
6. Öz Yeterlik	-0,365	0,148
GAHÖ Toplam Boyut	-0,024	-0,593

Yukarıdaki Tablo 3.4 incelendiğinde, çalışmada elde edilen verilerin normallik analiz değerlerinin George ve Mallery (2010) göre +2.0 ile -2.0 arasında olması, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla elde edilen verilerde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizin temel süreci, benzer verileri belirli bir kavramsal çerçeve ve tema içerisinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde ses kayıt cihazına kaydedilen veriler kelime işlem programı Word'e aktarılırken, katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme sırasına göre Ö.1, Ö.2 ve Ö.3 sıra numaraları verilmiştir. Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi alanında yüksek lisans yapmış bir öğretmen ile birlikte ortaya çıkan ham veriler birkaç kez okunarak açık kodlar kullanılarak kodlanmış ve açık kodlar temel alınarak tematik kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan yapıdan yola çıkarak kodlardan kategoriler, kategorilerden de temalar elde edilmiştir. Ortaya çıkan temalara göre de araştırmanın alt problemleri belirlenmiştir.

4. SONUÇLAR VE BULGULAR

Bu bölümde alt problem sorularının sıralamasına göre veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler öncelikli olarak tablo halinde sunulmuş ve her tablonun altında gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Genel Afete Hazırlık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

Bu başlıkta, öğretmenlerin "Genel Afete Hazırlık Düzeylerine" yönelik verilere yer verilmiştir. Genel Afete Hazırlık Düzeyi Ölçeği 6 alt boyut (algılanan duyarlılık, algılanan ciddiyet, algılanan yararlılık, algılanan engeller, eyleme geçiriciler ve öz yeterlilik) olmak üzere her bir boyutun kendi içinde madde frekans analizleri, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarına göre öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre genel afete hazırlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için t-test ve ANOVA testlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1: GAHÖ ve alt boyutlarına ait toplam verilerin istatistiksel dağılımı.

GAHÖ	N	$\bar{X}$	SS
1. Algılanan duyarlılık	330	4,32	0,431
2. Algılanan ciddiyet	330	4,30	0,567
3. Algılanan yararlar	330	4,35	0,535
4. Algılanan engeller	330	4,30	0,455
5. Eyleme geçiriciler	330	3,86	0,582
6. Öz yeterlilik	330	3,93	0,548
GAHÖ Genel Toplam	330	4,18	0,367

Yukarıdaki Tablo 4.1 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin "Genel Afete Hazırlık Ölçeği" afete hazırlık algı düzeyleri genel toplam ortalaması ($\bar{X}$:4,18-SS:0,367), ölçek alt boyutlarından öğretmenlerden elde edilen verilere göre ortalamalar; algılanan duyarlılık boyutunda($\bar{X}$:4,32-SS:0,431), algılanan ciddiyet boyutunda ($\bar{X}$:4,30-SS:0,567), algılanan yararlar boyutunda ($\bar{X}$:4,35-SS:0,535), algılanan engeller boyutunda ($\bar{X}$:4,30-SS:0,455), eyleme geçiriciler boyutunda ($\bar{X}$:3,86-SS:0,582) ve öz yeterlilik boyutunda ($\bar{X}$:3,93-SS:0,548) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin genel afet hazırlık düzeylerinin toplam ortalamaya bakıldığında yüksek düzeyde afet bilinç algı düzeyine sahip

olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarına göre en yüksek düzey algılanan yarar iken en düşük düzey ise afete hazırlık kapsamında eyleme geçiriciler boyutunda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2: Cinsiyete göre GAHÖ toplam madde t-test sonuçları.

GAHÖ	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
	1- Kadın	186	4,17	0,369	-0,578	328	0,564
	2- Erkek	144	4,19	0,365			
	Toplam	330	4,18	0,367			

Yukarıdaki Tablo 4.2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin "Genel Afete Hazırlık Ölçeği" afete hazırlık algı düzeylerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p:0,564>0,050$).

Tablo 4.3: Yaşa göre GAHÖ toplam madde ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
1- 30 Yaş ve Altı	28	4,22	0,364
2- 31-45 Yaş	192	4,15	0,374
3- 46-55 Yaş	94	4,23	0,358
4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,21	0,329
Toplam	330	4,18	0,367

ANOVA							
GAHÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	0,406	3	0,135	1,007	0,390	Yok
	Grup içi	43,862	326	0,135			
	Toplam	44,269	329				

Yukarıdaki Tablo 4.3 incelendiğinde, yaş değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin "Genel Afete Hazırlık Ölçeği" afete hazırlık algı düzeylerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p:0,390>0,050$).

Tablo 4.4: Kıdeme göre GAHÖ toplam madde ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS				
1- 10 Yıl ve Altı	70	4,18	0,352				
2- 11-15 Yıl	72	4,07	0,365				
3- 16-20 Yıl	61	4,21	0,384				
4- 21-25 Yıl	52	4,19	0,390				
5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,26	0,334				
Toplam	330	4,18	0,367				
ANOVA							
GAHÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	1,356	4	0,339	2,566	0,038	Var
	Grup içi	42,913	325	0,132			2 < 3-5
	Toplam	44,269	329				

Yukarıdaki Tablo 4.4 incelendiğinde, mesleki kıdeme değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin “Genel Afete Hazırlık Ölçeği” afete hazırlık algı düzeylerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir ($p:0,038<0,050$). Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre; 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 26 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu ve 16-20 yıl ($\bar{X}:4,21$) ve 26 yıl üstü ($\bar{X}:4,26$) kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ($\bar{X}:4,07$) kıdeme sahip öğretmenlere göre afete hazırlık algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5: Okul türüne göre GAHÖ toplam madde ANOVA testi sonuçları.

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS
1- Anaokulu	32	4,25	0,332
2- İlkokul	119	4,21	0,358
3- Ortaokul	110	4,15	0,370
4- Ortaöğretim	69	4,16	0,393
Toplam	330	4,18	0,367

ANOVA							
GAHÖ	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	0,352	3	0,117	0,871	0,457	Yok
	Grup içi	43,917	326	0,135			
	Toplam	44,269	329				

Yukarıdaki Tablo 4.5 incelendiğinde, okul türü değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin "Genel Afete Hazırlık Ölçeği" afete hazırlık algı düzeylerinde gruplar

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p:0,457>0,050$).

4.1.1. GAHÖ Algılanan Duyarlılık Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Genel afet hazırlık düzeylerine yönelik katılım sağlayan öğretmenlerin "algılanan duyarlılık" boyutuna ilişkin madde frekans analizleri, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yaptıkları okul türü ile ilgili sosyo-demografik özelliklerine göre "algılanan duyarlılık" boyutunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik tablolar sırasıyla verilmiş ve her tablonun altında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.6: GAHÖ algılanan duyarlılık boyutuna ait verilerin dağılımı.

Ölçek Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
GAHÖ 1	1	0,3	8	2,4	62	18,8	164	49,7	95	28,8	4,04	0,774
GAHÖ 2	1	0,3	4	1,2	20	6,1	158	47,9	147	44,5	4,35	0,677
GAHÖ 3	0	0,0	1	0,3	7	2,1	98	29,7	224	67,9	4,65	0,537
GAHÖ 4*	4	1,2	7	2,1	32	9,7	130	39,4	157	47,6	4,30	0,823
GAHÖ 5	2	0,6	18	5,5	44	13,3	162	49,1	104	31,5	4,05	0,848
GAHÖ 6*	2	0,6	1	0,3	13	3,9	115	34,8	199	60,3	4,54	0,647
Algılanan Duyarlılık Toplam $\bar{X}$:4,32 SS:0,430 – N:330												

*Olumsuz ifade edildiğinden istatistiksel olarak çapraz değerlendirme yapılmıştır (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1)

Yukarıdaki Tablo 4.6 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin afet hazırlık düzeyleri ölçeğinin algılanan duyarlılık alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde GAHÖ 3'üncü maddedir ($\bar{X}$:4,65-SS:0,537). Katılımcıların 224'ü (%67,9) GAHÖ 3 "Acil durumlara/Afetlere hazırlıkta bina dayanıklılığını artırmak benim için önemlidir" maddesine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir.

Algılanan duyarlılık ile ilgili bütün maddelerin toplam aritmetik ortalamasına ($\bar{X}$:4,32-SS:0,430) bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık düzeylerinin algılanan duyarlılık boyutunda yüksek düzeyde katılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 4.7: Cinsiyete göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu madde t-test sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
GAHÖ 1	1-Kadın	186	4,05	,790	0,302	328	0,763
	2-Erkek	144	4,02	,756			
GAHÖ 2	1-Kadın	186	4,36	,700	0,265	328	0,792
	2-Erkek	144	4,34	,649			
GAHÖ 3	1-Kadın	186	4,64	,543	-0,244	328	0,807
	2-Erkek	144	4,65	,531			
GAHÖ 4	1-Kadın	186	4,24	,878	-1,322	328	0,187
	2-Erkek	144	4,36	,745			
GAHÖ 5	1-Kadın	186	4,06	,844	0,373	328	0,710
	2-Erkek	144	4,03	,856			
GAHÖ 6	1-Kadın	186	4,60	,599	2,010	328	0,045*
	2-Erkek	144	4,45	,698			
GAHÖ Toplam Algılanan Duyarlılık	1-Kadın	186	4,32	,432	0,312	328	0,755
	2-Erkek	144	4,31	,430			

Yukarıdaki Tablo 4.7 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ Algılanan Duyarlılık boyutunun genel toplamında aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p:0,755>0,050$). Algılanan Duyarlılık boyutu maddelerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında ölçekteki 1’inci, 2’nci, 3’üncü, 4’üncü ve 5’inci maddelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, ölçekteki 6’nci maddede ($p:0,045<0,050$) ise öğretmenler arasında az da olsa istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre GAHÖ 6’nci “Evdeki sabitlenebilecek eşyaları sabitlemeyi gereksiz buluyorum” maddesindeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:4,60$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}:4,45$) algılanan duyarlılık boyutunda algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8: Yaşa göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 1	1- 30 Yaş Altı	28	3,96	0,793
	2- 31-45 Yaş	192	4,05	0,798
	3- 46-55 Yaş	94	4,06	0,745
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	3,94	0,680
	Toplam	330	4,04	0,775

Tablo 4.8: Devam ediyor

GAHÖ 2	1- 30 Yaş Altı	28	4,36	0,621
	2- 31-45 Yaş	192	4,34	0,705
	3- 46-55 Yaş	94	4,35	0,651
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,50	0,632
	Toplam	330	4,35	0,678
GAHÖ 3	1- 30 Yaş Altı	28	4,64	0,559
	2- 31-45 Yaş	192	4,64	0,552
	3- 46-55 Yaş	94	4,68	0,512
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,63	0,500
	Toplam	330	4,65	0,537
GAHÖ 4	1- 30 Yaş Altı	28	4,39	0,567
	2- 31-45 Yaş	192	4,31	0,815
	3- 46-55 Yaş	94	4,23	0,921
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,44	0,727
	Toplam	330	4,30	0,824
GAHÖ 5	1- 30 Yaş Altı	28	3,79	1,067
	2- 31-45 Yaş	192	4,10	0,825
	3- 46-55 Yaş	94	4,04	0,841
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,00	0,730
	Toplam	330	4,05	0,849
GAHÖ 6	1- 30 Yaş Altı	28	4,50	0,577
	2- 31-45 Yaş	192	4,57	0,627
	3- 46-55 Yaş	94	4,48	0,729
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,56	0,512
	Toplam	330	4,54	0,648
GAHÖ Toplam Algılanan Duyarlılık	1- 30 Yaş Altı	28	4,27	0,372
	2- 31-45 Yaş	192	4,34	0,439
	3- 46-55 Yaş	94	4,31	0,439
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,34	0,401
	Toplam	330	4,32	0,431

Yukarıdaki Tablo 4.8 incelendiğinde; öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan duyarlılık alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,34 ortalama ile 31-45 yaş aralığı ile 56 yaş ve üstü öğretmenlerin, en düşük ortalama 4,27 ile 30 yaş ve altı öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yaşa göre algılanan duyarlılık boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,68 ile GAHÖ 3'üncü maddedeki 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,79 ile GAHÖ 5'inci maddedeki 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9: Yaşa göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 1	Gruplar Arası	0,408	3	0,136	0,225	0,879
	Grup İçi	196,998	326	0,604		
	Toplam	197,406	329			

Tablo 4.9: Devam ediyor

GAHÖ 2	Gruplar Arası	0,386	3	0,129	0,278	0,841
	Grup İçi	150,838	326	0,463		
	Toplam	151,224	329			
GAHÖ 3	Gruplar Arası	0,117	3	0,039	0,134	0,940
	Grup İçi	94,807	326	0,291		
	Toplam	94,924	329			
GAHÖ 4	Gruplar Arası	0,963	3	0,321	0,471	0,703
	Grup İçi	222,337	326	0,682		
	Toplam	223,300	329			
GAHÖ 5	Gruplar Arası	2,557	3	0,852	1,185	0,315
	Grup İçi	234,461	326	0,719		
	Toplam	237,018	329			
GAHÖ 6	Gruplar Arası	0,614	3	0,205	0,486	0,693
	Grup İçi	137,374	326	0,421		
	Toplam	137,988	329			
GAHÖ Algılanan Duyarlılık Toplam	Gruplar Arası	0,126	3	0,042	0,226	0,878
	Grup İçi	60,895	326	0,187		
	Toplam	61,022	329			

Yukarıdaki Tablo 4.9 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan duyarlılık alt boyutunda genel toplam ($p:0,878>0,050$) ve maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.10: Kıdeme göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 1	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,04	0,824
	2- 11-15 Yıl	72	4,01	0,814
	3- 16-20 Yıl	61	3,92	0,781
	4- 21-25 Yıl	52	4,17	0,678
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,08	0,749
	Toplam	330	4,04	0,775
GAHÖ 2	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,30	0,749
	2- 11-15 Yıl	72	4,31	0,597
	3- 16-20 Yıl	61	4,33	0,831
	4- 21-25 Yıl	52	4,46	0,609
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,39	0,590
	Toplam	330	4,35	0,678
GAHÖ 3	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,67	0,557
	2- 11-15 Yıl	72	4,57	0,601
	3- 16-20 Yıl	61	4,66	0,513
	4- 21-25 Yıl	52	4,73	0,490
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,65	0,507
	Toplam	330	4,65	0,537
GAHÖ 4	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,27	0,867
	2- 11-15 Yıl	72	4,22	0,791
	3- 16-20 Yıl	61	4,34	0,834
	4- 21-25 Yıl	52	4,19	0,951
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,44	0,702
	Toplam	330	4,30	0,824

Tablo 4.10: Devam ediyor

GAHÖ 5	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,09	0,880
	2- 11-15 Yıl	72	3,94	0,837
	3- 16-20 Yıl	61	4,15	0,853
	4- 21-25 Yıl	52	3,96	0,839
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,12	0,838
	Toplam	330	4,05	0,849
GAHÖ 6	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,50	0,717
	2- 11-15 Yıl	72	4,60	0,548
	3- 16-20 Yıl	61	4,64	0,549
	4- 21-25 Yıl	52	4,40	0,634
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,53	0,741
	Toplam	330	4,54	0,648
GAHÖ Algılanan Duyarlılık Toplam	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,31	0,387
	2- 11-15 Yıl	72	4,28	0,430
	3- 16-20 Yıl	61	4,34	0,476
	4- 21-25 Yıl	52	4,32	0,448
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,37	0,426
	Toplam	330	4,32	0,431

Yukarıdaki Tablo 4.10 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan duyarlılık alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,37 ortalama ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya 4,28 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Kıdeme göre algılanan duyarlılık boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,67 ile GAHÖ 3'üncü maddedeki 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 3,92 ile GAHÖ 1'inci maddedeki 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11: Kıdeme göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 1	Gruplar Arası	1,996	4	0,499	0,830	0,507
	Grup İçi	195,410	325	0,601		
	Toplam	197,406	329			
GAHÖ 2	Gruplar Arası	1,094	4	0,274	0,592	0,669
	Grup İçi	150,130	325	0,462		
	Toplam	151,224	329			
GAHÖ 3	Gruplar Arası	0,841	4	0,210	0,726	0,575
	Grup İçi	94,084	325	0,289		
	Toplam	94,924	329			
GAHÖ 4	Gruplar Arası	2,685	4	0,671	0,989	0,414
	Grup İçi	220,615	325	0,679		
	Toplam	223,300	329			
GAHÖ 5	Gruplar Arası	2,239	4	0,560	0,775	0,542
	Grup İçi	234,779	325	0,722		
	Toplam	237,018	329			

Tablo 4.11: Devam ediyor

GAHÖ 6	Gruplar Arası	1,917	4	0,479	1,145	0,335
	Grup İçi	136,071	325	0,419		
	Toplam	137,988	329			
GAHÖ Algılanan Duyarlılık Toplam	Gruplar Arası	0,345	4	0,086	0,462	0,764
	Grup İçi	60,677	325	0,187		
	Toplam	61,022	329			

Yukarıdaki Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan duyarlılık alt boyutunda genel toplam ($p:0,764>0,050$) ve maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.12: Okul türüne göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS
GAHÖ 1	1- Anaokulu	32	3,88	0,871
	2- İlkokul	119	4,07	0,767
	3- Ortaokul	110	4,01	0,760
	4- Ortaöğretim	69	4,13	0,765
	Toplam	330	4,04	0,775
GAHÖ 2	1- Anaokulu	32	4,31	0,644
	2- İlkokul	119	4,46	0,622
	3- Ortaokul	110	4,36	0,617
	4- Ortaöğretim	69	4,16	0,834
	Toplam	330	4,35	0,678
GAHÖ 3	1- Anaokulu	32	4,53	0,671
	2- İlkokul	119	4,70	0,479
	3- Ortaokul	110	4,68	0,541
	4- Ortaöğretim	69	4,58	0,553
	Toplam	330	4,65	0,537
GAHÖ 4	1- Anaokulu	32	4,50	0,622
	2- İlkokul	119	4,30	0,879
	3- Ortaokul	110	4,29	0,805
	4- Ortaöğretim	69	4,22	0,838
	Toplam	330	4,30	0,824
GAHÖ 5	1- Anaokulu	32	4,22	0,553
	2- İlkokul	119	4,21	0,832
	3- Ortaokul	110	3,88	0,936
	4- Ortaöğretim	69	3,99	0,795
	Toplam	330	4,05	0,849
GAHÖ 6	1- Anaokulu	32	4,81	0,397
	2- İlkokul	119	4,56	0,646
	3- Ortaokul	110	4,49	0,602
	4- Ortaöğretim	69	4,45	0,777
	Toplam	330	4,54	0,648

Tablo 4.12: Devam ediyor

	1- Anaokulu	32	4,38	0,344
GAHÖ Toplam	2- İlkokul	119	4,38	0,443
Algılanan Duyarlılık	3- Ortaokul	110	4,29	0,433
	4- Ortaöğretim	69	4,25	0,433
	Toplam	330	4,32	0,431

Yukarıdaki Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre GAHÖ'nün algılanan duyarlılık alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,38 ortalama ile anaokulu ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama 4,25 ile ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Okul türüne göre algılanan duyarlılık boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,81 ile GAHÖ 6'ncı maddede anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama ise 3,88 ile GAHÖ 1'inci maddede anaokullarında ve GAHÖ 5'inci maddede ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13: Okul türüne göre GAHÖ algılanan duyarlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 1	Gruplar Arası	1,627	3	0,542	0,903	0,440
	Grup İçi	195,779	326	0,601		
	Toplam	197,406	329			
GAHÖ 2	Gruplar Arası	4,068	3	1,356	3,004	0,031* 2-3 > 4
	Grup İçi	147,156	326	0,451		
	Toplam	151,224	329			
GAHÖ 3	Gruplar Arası	1,171	3	0,390	1,357	0,256
	Grup İçi	93,753	326	0,288		
	Toplam	94,924	329			
GAHÖ 4	Gruplar Arası	1,761	3	0,587	0,864	0,460
	Grup İçi	221,539	326	0,680		
	Toplam	223,300	329			
GAHÖ 5	Gruplar Arası	7,352	3	2,451	3,479	0,016* 1-2 > 3
	Grup İçi	229,666	326	,704		
	Toplam	237,018	329			
GAHÖ 6	Gruplar Arası	3,272	3	1,091	2,639	0,050
	Grup İçi	134,716	326	0,413		
	Toplam	137,988	329			
GAHÖ Algılanan Duyarlılık Toplam	Gruplar Arası	1,005	3	0,335	1,821	0,143
	Grup İçi	60,016	326	0,184		
	Toplam	61,022	329			

Yukarıdaki Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre GAHÖ'nün algılanan duyarlılık alt boyutunda genel toplam ($p:0,143>0,050$) ve maddelerde

ise GAHÖ 1'inci, GAHÖ 3'üncü, GAHÖ 4'üncü ve GAHÖ 6'ncı maddelerinde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. GAHÖ 2'nci ($p:0,031<0,050$) ve GAHÖ 5'inci ($p:0,016<0,050$) maddelerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre GAHÖ 2'nci maddede ilkökul ($\bar{X}:4,46$) ve ortaokul ($\bar{X}:4,36$) eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaöğretim ($\bar{X}:4,16$) eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu ve ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere göre algılanan duyarlılık alt boyutunun GAHÖ 2'nci maddesinde algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. GAHÖ 5'inci maddede anaokulu ($\bar{X}:4,22$) ve ilkökul ($\bar{X}:4,21$) eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ortaokul ($\bar{X}:3,88$) eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu ve anaokulu ve ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre algılanan duyarlılık alt boyutunun GAHÖ 5'inci maddesinde algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.2. GAHÖ Algılanan Ciddiyet Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Genel afet hazırlık düzeylerine yönelik katılım sağlayan öğretmenlerin "algılanan ciddiyet" boyutuna ilişkin madde frekans analizleri, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yaptıkları okul türü ile ilgili sosyo-demografik özelliklerine göre "algılanan ciddiyet" boyutunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik tablolar sırasıyla verilmiş ve her tablonun altında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.14: GAHÖ algılanan ciddiyet boyutuna ait verilerin dağılımı.

Ölçek Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
GAHÖ 7	5	1,5	18	5,5	62	18,8	138	41,8	107	32,4	3,98	0,932
GAHÖ 8*	0	0,0	2	0,6	15	4,5	118	35,8	195	59,1	4,53	0,614
GAHÖ 9*	5	1,5	7	2,1	8	2,4	62	18,8	248	75,2	4,64	0,768
GAHÖ10	12	3,6	13	3,9	48	14,5	129	39,1	128	38,8	4,05	1,009
Algılanan Ciddiyet Toplam $\bar{X}:4,30$ SS:0,567 – N:330												

*Olumsuz ifade edildiğinden istatistiksel olarak çapraz değerlendirme yapılmıştır (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1)

Yukarıdaki Tablo 4.14 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin afet hazırlık düzeyleri ölçeğinin algılanan ciddiyet alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde GAHÖ 9'uncu maddedir ($\bar{X}$:4,64-SS:0,768). GAHÖ 9 maddesi olumsuz ifade edildiğinden çapraz değerlendirme yapılmıştır ve katılımcıların 248'i (%75,2) "Acil durumlar/Afetler sonucu sevdiklerimi kaybetmekten korkmam" maddesinde yüksek düzeyde sevdiklerini kaybetme korkusunu ciddiye aldıkları görülmektedir.

Algılanan ciddiyet ile ilgili bütün maddelerin toplam aritmetik ortalamasına ($\bar{X}$:4,30-SS:0,567) bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık düzeylerinin algılanan ciddiyet boyutunda yüksek düzeyde katılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 4.15: Cinsiyete göre GAHÖ algılanan ciddiyet boyutu madde t-test sonuçları.

Algılanan Ciddiyet Maddeler	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
GAHÖ 7	1- Kadın	186	4,18	0,850	4,585	328	0,000
	2- Erkek	144	3,72	0,971			
GAHÖ 8	1- Kadın	186	4,57	0,603	1,412	328	0,159
	2- Erkek	144	4,47	0,625			
GAHÖ 9	1- Kadın	186	4,75	0,649	3,235	328	0,001
	2- Erkek	144	4,48	0,876			
GAHÖ 10	1- Kadın	186	4,15	0,991	1,973	328	0,049
	2- Erkek	144	3,93	1,021			
GAHÖ Algılanan Ciddiyet Toplam	1- Kadın	186	4,41	0,527	4,270	328	0,000
	2- Erkek	144	4,15	0,584			

Yukarıdaki Tablo 4.15 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ Algılanan Ciddiyet boyutunun genel toplamında aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p :0,000<0,050). Algılanan ciddiyet boyutu maddelerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında ölçekteki 8'inci maddede istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, ölçekteki 7'nci, 9'uncu ve 10'uncu maddelerin de (p <0,050) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre algılanan ciddiyet boyutunun toplamında ve GAHÖ 7'nci, 9'uncu ve 10'uncu maddelerindeki hesaplanan istatistiksel ortalama değerlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre afete hazırlık algılanan ciddiyet boyutunda algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16: Yaşa göre GAHÖ algılanan ciddiyet boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Ciddiyet Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS
GAHÖ 7	1- 30 Yaş Altı	28	4,07	0,716
	2- 31-45 Yaş	192	3,96	0,983
	3- 46-55 Yaş	94	3,99	0,922
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,00	0,730
	Toplam	330	3,98	0,932
GAHÖ 8	1- 30 Yaş Altı	28	4,68	0,476
	2- 31-45 Yaş	192	4,53	0,647
	3- 46-55 Yaş	94	4,53	0,581
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,38	0,619
	Toplam	330	4,53	0,614
GAHÖ 9	1- 30 Yaş Altı	28	4,71	0,810
	2- 31-45 Yaş	192	4,69	0,668
	3- 46-55 Yaş	94	4,52	0,959
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,63	0,500
	Toplam	330	4,64	0,768
GAHÖ 10	1- 30 Yaş Altı	28	4,25	0,701
	2- 31-45 Yaş	192	3,97	1,075
	3- 46-55 Yaş	94	4,11	0,989
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,38	0,619
	Toplam	330	4,05	1,009
GAHÖ Toplam Algılanan Ciddiyet	1- 30 Yaş Altı	28	4,43	0,476
	2- 31-45 Yaş	192	4,29	0,591
	3- 46-55 Yaş	94	4,29	0,574
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,34	0,352
	Toplam	330	4,30	0,567

Yukarıdaki Tablo 4.16 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan ciddiyet alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,43 ortalama ile 30 yaş ve altı öğretmenlerin, en düşük ortalama 4,29 ile 31-45 yaş ve 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yaşa göre algılanan ciddiyet boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,69 ile GAHÖ 9'uncu maddedeki 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,96 ile GAHÖ 7'nci maddedeki 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17: Yaşa göre GAHÖ algılanan ciddiyet boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Ciddiyet Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 7	Gruplar Arası	,300	3	0,100	0,114	0,952
	Grup İçi	285,591	326	0,876		
	Toplam	285,891	329			
GAHÖ 8	Gruplar Arası	1,002	3	0,334	0,884	0,449
	Grup İçi	123,131	326	0,378		
	Toplam	124,133	329			

Tablo 4.17: Devam ediyor

GAHÖ 9	Gruplar Arası	1,916	3	0,639	1,084	0,356
	Grup İçi	192,172	326	0,589		
	Toplam	194,088	329			
GAHÖ 10	Gruplar Arası	4,212	3	1,404	1,384	0,248
	Grup İçi	330,806	326	1,015		
	Toplam	335,018	329			
GAHÖ Algılanan Ciddiyet Toplam	Gruplar Arası	,536	3	0,179	0,553	0,647
	Grup İçi	105,375	326	0,323		
	Toplam	105,911	329			

Yukarıdaki Tablo 4.17 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan ciddiyet alt boyutunda genel toplam ($p:0,647>0,050$) ve maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.18: Kıdeme göre GAHÖ algılanan ciddiyet boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Ciddiyet Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS
GAHÖ 7	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,14	0,767
	2- 11-15 Yıl	72	3,96	0,911
	3- 16-20 Yıl	61	3,87	1,072
	4- 21-25 Yıl	52	4,00	1,010
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,93	0,920
	Toplam	330	3,98	0,932
GAHÖ 8	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,63	0,516
	2- 11-15 Yıl	72	4,46	0,749
	3- 16-20 Yıl	61	4,52	0,622
	4- 21-25 Yıl	52	4,62	0,530
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,47	0,600
	Toplam	330	4,53	0,614
GAHÖ 9	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,71	0,684
	2- 11-15 Yıl	72	4,76	0,544
	3- 16-20 Yıl	61	4,49	0,960
	4- 21-25 Yıl	52	4,63	0,817
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,57	0,808
	Toplam	330	4,64	0,768
GAHÖ 10	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,13	0,850
	2- 11-15 Yıl	72	4,00	1,088
	3- 16-20 Yıl	61	3,93	1,138
	4- 21-25 Yıl	52	4,06	1,092
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,13	0,905
	Toplam	330	4,05	1,009
GAHÖ Algılanan Ciddiyet Toplam	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,40	0,455
	2- 11-15 Yıl	72	4,30	0,603
	3- 16-20 Yıl	61	4,20	0,635
	4- 21-25 Yıl	52	4,33	0,591
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,28	0,551
	Toplam	330	4,30	0,567

Yukarıdaki Tablo 4.18 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan ciddiyet alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,40 ortalama ile 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalama 4,20 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Kıdeme göre algılanan ciddiyet boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,76 ile GAHÖ 9'uncu maddedeki 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalama ise 3,87 ile GAHÖ 7'nci maddedeki 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19: Kıdeme göre GAHÖ algılanan ciddiyet boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 7	Gruplar Arası	2,827	4	0,707	0,811	0,519
	Grup İçi	283,064	325	0,871		
	Toplam	285,891	329			
GAHÖ 8	Gruplar Arası	1,728	4	0,432	1,147	0,334
	Grup İçi	122,405	325	0,377		
	Toplam	124,133	329			
GAHÖ 9	Gruplar Arası	3,166	4	0,791	1,347	0,252
	Grup İçi	190,922	325	0,587		
	Toplam	194,088	329			
GAHÖ 10	Gruplar Arası	1,944	4	0,486	0,474	0,755
	Grup İçi	333,074	325	1,025		
	Toplam	335,018	329			
GAHÖ Algılanan Ciddiyet Toplam	Gruplar Arası	1,381	4	0,345	1,073	0,370
	Grup İçi	104,530	325	0,322		
	Toplam	105,911	329			

Yukarıdaki Tablo 4.19 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan ciddiyet alt boyutunda genel toplam ($p:0,370>0,050$) ve maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.20: Okul türüne göre GAHÖ algılanan ciddiyet boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Duyarlılık Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 7	1- Anaokulu	32	4,00	1,047
	2- İlkokul	119	4,04	0,796
	3- Ortaokul	110	3,91	1,000
	4- Ortaöğretim	69	3,99	0,993
	Toplam	330	3,98	0,932
GAHÖ 8	1- Anaokulu	32	4,50	0,718
	2- İlkokul	119	4,49	0,565
	3- Ortaokul	110	4,55	0,644
	4- Ortaöğretim	69	4,59	0,602
	Toplam	330	4,53	0,614

Tablo 4.20: Devam ediyor

GAHÖ 9	1- Anaokulu	32	4,66	0,902
	2- İlkokul	119	4,68	0,676
	3- Ortaokul	110	4,66	0,745
	4- Ortaöğretim	69	4,52	0,885
	Toplam	330	4,64	0,768
GAHÖ 10	1- Anaokulu	32	4,06	1,162
	2- İlkokul	119	4,06	1,036
	3- Ortaokul	110	3,99	1,045
	4- Ortaöğretim	69	4,14	0,827
	Toplam	330	4,05	1,009
GAHÖ Algılanan Ciddiyet Toplam	1- Anaokulu	32	4,30	0,650
	2- İlkokul	119	4,32	0,526
	3- Ortaokul	110	4,28	0,587
	4- Ortaöğretim	69	4,31	0,576
	Toplam	330	4,30	0,567

Yukarıdaki Tablo 4.20 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre GAHÖ'nün algılanan ciddiyet alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,32 ortalama ile ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya 4,28 ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Okul türüne göre algılanan ciddiyet boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,68 ile GAHÖ 9'uncu maddede ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 3,91 ile GAHÖ 7'nci maddede ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.21: Okul türüne göre GAHÖ algılanan ciddiyet boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Ciddiyet Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 7	Gruplar Arası	1,025	3	0,342	0,391	0,760
	Grup İçi	284,866	326	0,874		
	Toplam	285,891	329			
GAHÖ 8	Gruplar Arası	0,592	3	0,197	0,521	0,668
	Grup İçi	123,542	326	0,379		
	Toplam	124,133	329			
GAHÖ 9	Gruplar Arası	1,232	3	0,411	0,694	0,556
	Grup İçi	192,856	326	0,592		
	Toplam	194,088	329			
GAHÖ 10	Gruplar Arası	1,013	3	0,338	0,330	0,804
	Grup İçi	334,005	326	1,025		
	Toplam	335,018	329			
GAHÖ Algılanan Ciddiyet Toplam	Gruplar Arası	0,090	3	0,030	0,092	0,964
	Grup İçi	105,821	326	0,325		
	Toplam	105,911	329			

Yukarıdaki Tablo 4.21 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre GAHÖ'nün algılanan ciddiyet alt boyutunda genel toplam ($p:0,964>0,050$) ve maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4.1.3. GAHÖ Algılanan Yararlılık Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Genel afet hazırlık düzeylerine yönelik katılım sağlayan öğretmenlerin "algılanan yararlılık" boyutuna ilişkin madde frekans analizleri, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yaptıkları okul türü ile ilgili sosyo-demografik özelliklerine göre "algılanan yararlılık" boyutunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığına yönelik tablolar sırasıyla verilmiş ve her tablonun altında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.22: GAHÖ algılanan yararlılık boyutuna ait verilerin dağılımı.

Ölçek Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
GAHÖ 11	2	0,6	5	1,5	49	14,8	123	37,3	151	45,8	4,26	0,809
GAHÖ 12	0	0,0	1	0,3	28	8,5	114	34,5	187	56,7	4,48	0,662
GAHÖ 13	0	0,0	5	1,5	22	6,7	125	37,9	178	53,9	4,44	0,687
GAHÖ 14	0	0,0	1	0,3	30	9,1	147	44,5	152	46,1	4,36	0,657
GAHÖ 15	0	0,0	11	3,3	92	27,9	116	35,2	111	33,6	3,99	0,866
GAHÖ 16	1	0,3	0	0,0	5	1,5	128	38,8	196	59,4	4,57	0,559
Algılanan Yararlılık Toplam $\bar{X}:4,35$ SS:0,535 – N:330												

Yukarıdaki Tablo 4.22 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin afet hazırlık düzeyleri ölçeğinin algılanan yararlılık alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde GAHÖ 12'nci maddedir ($\bar{X}:4,48$ -SS:0,662). Katılımcıların 187'si (%56,7) GAHÖ 12 "Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmak, acil durumlar/afetler sonrası ölüm riskini azaltabilir" maddesine kesinlikle katıldıklarını belirtmektedir.

Algılanan yararlılık ile ilgili bütün maddelerin toplam aritmetik ortalamasına ($\bar{X}$:4,35-SS:0,535) bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık düzeylerinin algılanan yararlılık boyutunda yüksek düzeyde katılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 4.23: Cinsiyete göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu madde t-test sonuçları.

Algılanan Yararlılık Maddeler	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
GAHÖ 11	1- Kadın	186	4,28	0,844	0,620	328	0,536
	2- Erkek	144	4,23	0,764			
GAHÖ 12	1- Kadın	186	4,42	0,688	-1,594	328	0,112
	2- Erkek	144	4,54	0,624			
GAHÖ 13	1- Kadın	186	4,37	0,733	-2,158	328	0,032*
	2- Erkek	144	4,53	0,614			
GAHÖ 14	1- Kadın	186	4,33	0,678	-1,120	328	0,263
	2- Erkek	144	4,41	0,630			
GAHÖ 15	1- Kadın	186	3,92	0,894	-1,710	328	0,088
	2- Erkek	144	4,08	0,824			
GAHÖ 16	1- Kadın	186	4,51	0,590	-2,392	328	0,017*
	2- Erkek	144	4,65	0,506			
GAHÖ Algılanan Yararlılık Toplam	1- Kadın	186	4,31	0,567	-1,739	328	0,083
	2- Erkek	144	4,41	0,488			

Yukarıdaki Tablo 4.23 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ Algılanan Yararlılık boyutunun genel toplamında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (p :0,083>0,050). Algılanan Yararlılık boyutu maddelerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında ölçekteki 11'inci, 12'nci, 14'üncü ve 15'inci maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, ölçekteki 13'üncü ve 16'ncı maddelerde (p <0,050) ise öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre GAHÖ 13'üncü "Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmam aile bireylerimi de koruyacaktır" maddesindeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:4,53) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:4,37), GAHÖ 16'ncı "Acil durumlara/Afetlere hazırlık ailem ve kendim için gereklidir" maddesindeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:4,65) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:4,51) algılanan yararlılık boyutunda algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24: Yaşa göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Yararlılık Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS
GAHÖ 11	1- 30 Yaş Altı	28	4,36	0,621
	2- 31-45 Yaş	192	4,17	0,894
	3- 46-55 Yaş	94	4,41	0,663
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,31	0,704
	Toplam	330	4,26	0,809
GAHÖ 12	1- 30 Yaş Altı	28	4,64	0,559
	2- 31-45 Yaş	192	4,41	0,665
	3- 46-55 Yaş	94	4,57	0,664
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,38	0,719
	Toplam	330	4,48	0,662
GAHÖ 13	1- 30 Yaş Altı	28	4,50	0,745
	2- 31-45 Yaş	192	4,38	0,676
	3- 46-55 Yaş	94	4,55	0,682
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,44	0,727
	Toplam	330	4,44	0,687
GAHÖ 14	1- 30 Yaş Altı	28	4,43	0,634
	2- 31-45 Yaş	192	4,31	0,667
	3- 46-55 Yaş	94	4,47	0,667
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,31	0,479
	Toplam	330	4,36	0,658
GAHÖ 15	1- 30 Yaş Altı	28	3,89	0,956
	2- 31-45 Yaş	192	3,90	0,886
	3- 46-55 Yaş	94	4,19	0,780
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,13	0,806
	Toplam	330	3,99	0,866
GAHÖ 16	1- 30 Yaş Altı	28	4,54	0,838
	2- 31-45 Yaş	192	4,55	0,529
	3- 46-55 Yaş	94	4,60	0,535
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,69	0,479
	Toplam	330	4,57	0,559
GAHÖ Algılanan Yararlılık Toplam	1- 30 Yaş Altı	28	4,39	0,487
	2- 31-45 Yaş	192	4,29	0,542
	3- 46-55 Yaş	94	4,47	0,523
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,38	0,525
	Toplam	330	4,35	0,535

Yukarıdaki Tablo 4.24 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan yararlılık alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,47 ortalama ile 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin, en düşük ortalama 4,29 ile 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yaşa göre algılanan yararlılık boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,69 ile GAHÖ 16'ncı maddede 56 yaş ve üstü yaşındaki öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,89 ile GAHÖ 15'inci maddedeki 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.25: Yaşa göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Yararlılık Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 11	Gruplar Arası	4,236	3	1,412	2,178	0,090
	Grup İçi	211,352	326	0,648		
	Toplam	215,588	329			
GAHÖ 12	Gruplar Arası	2,654	3	0,885	2,036	0,109
	Grup İçi	141,652	326	0,435		
	Toplam	144,306	329			
GAHÖ 13	Gruplar Arası	1,990	3	0,663	1,409	0,240
	Grup İçi	153,416	326	0,471		
	Toplam	155,406	329			
GAHÖ 14	Gruplar Arası	1,795	3	0,598	1,388	0,246
	Grup İçi	140,569	326	0,431		
	Toplam	142,364	329			
GAHÖ 15	Gruplar Arası	6,074	3	2,025	2,740	0,043* 2 < 3
	Grup İçi	240,898	326	0,739		
	Toplam	246,973	329			
GAHÖ 16	Gruplar Arası	0,378	3	0,126	0,400	0,753
	Grup İçi	102,519	326	0,314		
	Toplam	102,897	329			
GAHÖ Algılanan Yararlılık Toplam	Gruplar Arası	2,130	3	0,710	2,511	0,059
	Grup İçi	92,162	326	0,283		
	Toplam	94,292	329			

Yukarıdaki Tablo 4.25 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan yararlılık alt boyutunda genel toplam ($p:0,059>0,050$) ve "Algılanan Yararlılık" boyutu maddelerinin yaş değişkenine göre öğretmenler arasında ölçekteki 11'inci, 12'nci, 14'üncü ve 16'ncı maddelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ($p>0,050$), ölçekteki 15'inci maddede ($p<0,050$) ise öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ 15'inci "Acil durumlara/Afetlere hazırlık yara almadan (sakatlanmadan) yaşamama yardım edecektir" maddesindeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde, 46-55 yaş ($\bar{X}:4,19$) aralığındaki öğretmenlerin 31-45 yaş ($\bar{X}:3,90$) aralığındaki öğretmenlere göre algılanan yararlılık boyutunda algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.26: Kıdeme göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Yararlılık Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 11	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,21	0,866
	2- 11-15 Yıl	72	4,11	0,897
	3- 16-20 Yıl	61	4,16	0,898
	4- 21-25 Yıl	52	4,40	0,634
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,43	0,661
	Toplam	330	4,26	0,809

Tablo 4.26: Devam ediyor

GAHÖ 12	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,49	0,631
	2- 11-15 Yıl	72	4,31	0,705
	3- 16-20 Yıl	61	4,59	0,588
	4- 21-25 Yıl	52	4,52	0,727
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,51	0,645
	Toplam	330	4,48	0,662
GAHÖ 13	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,41	0,670
	2- 11-15 Yıl	72	4,22	0,697
	3- 16-20 Yıl	61	4,57	0,670
	4- 21-25 Yıl	52	4,54	0,670
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,51	0,685
	Toplam	330	4,44	0,687
GAHÖ 14	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,36	0,638
	2- 11-15 Yıl	72	4,18	0,738
	3- 16-20 Yıl	61	4,49	0,566
	4- 21-25 Yıl	52	4,46	0,609
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,37	0,673
	Toplam	330	4,36	0,658
GAHÖ 15	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,01	0,876
	2- 11-15 Yıl	72	3,74	0,919
	3- 16-20 Yıl	61	3,98	0,826
	4- 21-25 Yıl	52	4,13	0,864
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,12	0,805
	Toplam	330	3,99	0,866
GAHÖ 16	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,59	0,648
	2- 11-15 Yıl	72	4,44	0,554
	3- 16-20 Yıl	61	4,62	0,522
	4- 21-25 Yıl	52	4,62	0,565
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,60	0,493
	Toplam	330	4,57	0,559
GAHÖ Algılanan Yararlılık Toplam	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,35	0,509
	2- 11-15 Yıl	72	4,17	0,557
	3- 16-20 Yıl	61	4,40	0,507
	4- 21-25 Yıl	52	4,45	0,543
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,42	0,527
	Toplam	330	4,35	0,535

Yukarıdaki Tablo 4.26 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan yararlılık alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,45 ortalama ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalama 4,17 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Kıdeme göre algılanan yararlılık boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,62 ile GAHÖ 16'ncı maddede 16-20 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,74 ile GAHÖ 15'inci maddede 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.27: Kıdeme göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Yararlılık Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 11	Gruplar Arası	5,465	4	1,366	2,113	0,079
	Grup İçi	210,123	325	0,647		
	Toplam	215,588	329			
GAHÖ 12	Gruplar Arası	3,061	4	0,765	1,761	0,136
	Grup İçi	141,245	325	0,435		
	Toplam	144,306	329			
GAHÖ 13	Gruplar Arası	5,388	4	1,347	2,918	0,021* 2 < 3-4-5
	Grup İçi	150,018	325	0,462		
	Toplam	155,406	329			
GAHÖ 14	Gruplar Arası	3,924	4	0,981	2,303	0,058
	Grup İçi	138,440	325	0,426		
	Toplam	142,364	329			
GAHÖ 15	Gruplar Arası	7,040	4	1,760	2,384	0,051
	Grup İçi	239,933	325	0,738		
	Toplam	246,973	329			
GAHÖ 16	Gruplar Arası	1,498	4	0,374	1,200	0,311
	Grup İçi	101,399	325	0,312		
	Toplam	102,897	329			
GAHÖ Algılanan Yararlılık Toplam	Gruplar Arası	3,467	4	0,867	3,102	0,016* 2 < 1-3-4-5
	Grup İçi	90,824	325	0,279		
	Toplam	94,292	329			

Yukarıdaki Tablo 4.27 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdeme değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan yararlılık alt boyutunda genel toplam ($p:0,016<0,050$) ve GAHÖ 13'üncü maddesinde ($p:0,021<0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, algılanan yararlılık boyutunun diğer maddelerinde ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,050$). Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre GAHÖ Algılanan Yararlılık boyutunun toplamında 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:4,17$) sahip öğretmenlerin diğer mesleki kıdeme ("10 yıl ve altı $\bar{X}:4,35$ " "16-20 yıl $\bar{X}:4,40$ ", "21-25 yıl $\bar{X}:4,45$ ", "26 yıl ve üstü $\bar{X}:4,42$ ") sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde algılanan yararlılık düzeyine sahip olduğu, GAHÖ 13'üncü maddede ise 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:4,22$) sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme ("16-20 yıl $\bar{X}:4,57$ ", "21-25 yıl $\bar{X}:4,54$ ", "26 yıl ve üstü $\bar{X}:4,51$ ") sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre algılanan yararlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.28: Okul türüne göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Yararlılık Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS
GAHÖ 11	1- Anaokulu	32	4,44	0,619
	2- İlkokul	119	4,30	0,798
	3- Ortaokul	110	4,16	0,852
	4- Ortaöğretim	69	4,26	0,834
	Toplam	330	4,26	0,809
GAHÖ 12	1- Anaokulu	32	4,47	0,718
	2- İlkokul	119	4,51	0,649
	3- Ortaokul	110	4,45	0,659
	4- Ortaöğretim	69	4,45	0,676
	Toplam	330	4,48	0,662
GAHÖ 13	1- Anaokulu	32	4,41	0,712
	2- İlkokul	119	4,55	0,648
	3- Ortaokul	110	4,37	0,675
	4- Ortaöğretim	69	4,39	0,752
	Toplam	330	4,44	0,687
GAHÖ 14	1- Anaokulu	32	4,44	0,619
	2- İlkokul	119	4,39	0,654
	3- Ortaokul	110	4,35	0,642
	4- Ortaöğretim	69	4,30	0,713
	Toplam	330	4,36	0,658
GAHÖ 15	1- Anaokulu	32	3,94	0,948
	2- İlkokul	119	3,94	0,876
	3- Ortaokul	110	3,94	0,870
	4- Ortaöğretim	69	4,19	0,791
	Toplam	330	3,99	0,866
GAHÖ 16	1- Anaokulu	32	4,69	0,471
	2- İlkokul	119	4,59	0,511
	3- Ortaokul	110	4,57	0,533
	4- Ortaöğretim	69	4,48	0,699
	Toplam	330	4,57	0,559
GAHÖ Algılanan Yararlılık Toplam	1- Anaokulu	32	4,40	0,545
	2- İlkokul	119	4,38	0,533
	3- Ortaokul	110	4,31	0,524
	4- Ortaöğretim	69	4,35	0,558
	Toplam	330	4,35	0,535

Yukarıdaki Tablo 4.28 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre GAHÖ'nün algılanan yararlılık alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,40 ortalama ile anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama 4,31 ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Okul türüne göre algılanan yararlılık boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,69 ile GAHÖ 16'ncı maddede anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama ise 3,94 ile GAHÖ 15'inci maddede anaokulu, ilkök ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29: Okul türüne göre GAHÖ algılanan yararlılık boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Yararlılık Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 11	Gruplar Arası	2,245	3	0,748	1,143	0,332
	Grup İçi	213,343	326	0,654		
	Toplam	215,588	329			
GAHÖ 12	Gruplar Arası	0,261	3	0,087	0,197	0,898
	Grup İçi	144,045	326	0,442		
	Toplam	144,306	329			
GAHÖ 13	Gruplar Arası	2,039	3	0,680	1,444	0,230
	Grup İçi	153,368	326	0,470		
	Toplam	155,406	329			
GAHÖ 14	Gruplar Arası	0,570	3	0,190	0,437	0,727
	Grup İçi	141,793	326	0,435		
	Toplam	142,364	329			
GAHÖ 15	Gruplar Arası	3,404	3	1,135	1,519	0,209
	Grup İçi	243,569	326	0,747		
	Toplam	246,973	329			
GAHÖ 16	Gruplar Arası	1,063	3	0,354	1,134	0,335
	Grup İçi	101,834	326	0,312		
	Toplam	102,897	329			
GAHÖ Algılanan Yararlılık Toplam	Gruplar Arası	0,381	3	0,127	0,440	0,724
	Grup İçi	93,911	326	0,288		
	Toplam	94,292	329			

Yukarıdaki Tablo 4.29 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre GAHÖ'nün algılanan yararlılık alt boyutunda genel toplam ($p:0,724 > 0,050$) ve maddelerde ($p > 0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4.1.4. GAHÖ Algılanan Engeller Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Genel afet hazırlık düzeylerine yönelik katılım sağlayan öğretmenlerin "algılanan engeller" boyutuna ilişkin madde frekans analizleri, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yaptıkları okul türü ile ilgili sosyo-demografik özelliklerine göre "algılanan engeller" boyutunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik tablolar sırasıyla verilmiş ve her tablonun altında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.30: GAHÖ algılanan engeller boyutuna ait verilerin dağılımı.

Ölçek Madde No*	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
GAHÖ 17	2	0,6	13	3,9	40	12,1	151	45,8	124	37,6	4,16	0,828
GAHÖ 18	4	1,2	11	3,3	51	15,5	145	43,9	119	36,1	4,10	0,865
GAHÖ 19	2	0,6	10	3,0	41	12,4	159	48,2	118	35,8	4,15	0,797
GAHÖ 20	0	0,0	5	1,5	40	12,1	168	50,9	117	35,5	4,20	0,704
GAHÖ 21	4	1,2	17	5,2	43	13,0	101	30,6	165	50,0	4,23	0,946
GAHÖ 22	1	0,3	2	0,6	21	6,4	149	45,2	157	47,6	4,39	0,662
GAHÖ 23	1	0,3	0	0,0	6	1,8	128	38,8	195	59,1	4,56	0,565
GAHÖ 24	1	0,3	8	2,4	19	5,8	139	42,1	163	49,4	4,38	0,730
GAHÖ 25	0	0,0	1	0,3	4	1,2	144	43,6	181	54,8	4,53	0,540
GAHÖ 26	2	0,6	2	0,6	36	10,9	158	47,9	132	40,0	4,26	0,722
GAHÖ 27	0	0,0	5	1,5	31	9,4	153	46,4	141	42,7	4,30	0,701
GAHÖ 28	6	1,8	4	1,2	8	2,4	150	45,5	162	49,1	4,39	0,760
GAHÖ 29	0	0,0	7	2,1	30	9,1	161	48,8	132	40,0	4,27	0,711
GAHÖ 30	1	0,3	4	1,2	32	9,7	162	49,1	131	39,7	4,27	0,707
Algılanan Engeller Toplam $\bar{X}$:4,30 SS:0,455 – N:330												

*Olumsuz ifade edildiğinden istatistiksel olarak çapraz değerlendirme yapılmıştır (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1)

Yukarıdaki Tablo 4.30 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin afet hazırlık düzeyleri ölçeğinin algılanan engeller alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde GAHÖ 23'üncü maddedir ($\bar{X}$:4,56-SS:0,565). Katılımcıların 195'i (%59,1) GAHÖ 23 "Acil durumlara/Afetlere hazırlıklı olmak için bireysel hazırlık yapmayı gereksiz buluyorum" maddesinde bireysel hazırlık yapmanın gerekliliğine kesinlikle katıldıkları görülmektedir.

Algılanan engellerle ilgili bütün maddelerin toplam aritmetik ortalamasına ($\bar{X}$:4,30-SS:0,455) bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık düzeylerinin algılanan engeller boyutunda yüksek düzeyde katılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 4. 31: Cinsiyete göre GAHÖ algılanan engeller boyutu madde t-test sonuçları.

Algılanan Engeller Maddeler	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
GAHÖ 17	1- Kadın	186	4,27	0,773	2,801	328	0,005*
	2- Erkek	144	4,01	0,877			
GAHÖ 18	1- Kadın	186	4,16	0,874	1,392	328	0,165
	2- Erkek	144	4,03	0,852			

Tablo 4.31: Devam ediyor

GAHÖ 19	1- Kadın	186	4,22	0,769	1,570	328	0,117
	2- Erkek	144	4,08	0,829			
GAHÖ 20	1- Kadın	186	4,23	0,694	0,824	328	0,410
	2- Erkek	144	4,17	0,719			
GAHÖ 21	1- Kadın	186	4,26	0,923	0,605	328	0,545
	2- Erkek	144	4,19	0,977			
GAHÖ 22	1- Kadın	186	4,47	0,616	2,410	328	0,016*
	2- Erkek	144	4,29	0,708			
GAHÖ 23	1- Kadın	186	4,59	0,584	0,817	328	0,415
	2- Erkek	144	4,53	0,541			
GAHÖ 24	1- Kadın	186	4,41	0,717	0,994	328	0,321
	2- Erkek	144	4,33	0,748			
GAHÖ 25	1- Kadın	186	4,56	0,539	1,308	328	0,192
	2- Erkek	144	4,49	0,542			
GAHÖ 26	1- Kadın	186	4,32	0,706	1,622	328	0,106
	2- Erkek	144	4,19	0,738			
GAHÖ 27	1- Kadın	186	4,37	0,654	1,849	328	0,065
	2- Erkek	144	4,22	0,752			
GAHÖ 28	1- Kadın	186	4,36	0,815	-0,750	328	0,454
	2- Erkek	144	4,42	0,685			
GAHÖ 29	1- Kadın	186	4,27	0,724	0,218	328	0,827
	2- Erkek	144	4,26	0,697			
GAHÖ 30	1- Kadın	186	4,31	0,726	1,162	328	0,246
	2- Erkek	144	4,22	0,681			
GAHÖ Algılanan Engeller Toplam	1- Kadın	186	4,34	0,444	1,931	328	0,054
	2- Erkek	144	4,25	0,465			

Yukarıdaki Tablo 4.31 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ Algılanan Engeller boyutunun genel toplamında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p:0,054>0,050$). Algılanan Engeller boyutu maddelerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında ölçekteki 18-19-20-21-23-24-25-26-27-28-29 ve 30'uncu maddelerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, ölçekteki 17'nci ve 22'nci maddelerde ($p<0,050$) ise öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre GAHÖ 17'nci "Acil durumlara/Afetlere hazırlık yapmaktan çok daha önemli sorumluluklarım var" maddesindeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:4,27$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}:4,01$), GAHÖ 22'nci "Acil durumlara/Afetlere hazır olma adına tatbikat yapmak bana zor gelir" maddesindeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:4,47$) erkek öğretmenlere göre ($\bar{X}:4,29$) algılanan engeller boyutunda algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.32: Yaşa göre GAHÖ algılanan engeller boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Engeller Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS
GAHÖ 17	1- 30 Yaş Altı	28	4,07	0,766
	2- 31-45 Yaş	192	4,14	0,858
	3- 46-55 Yaş	94	4,26	0,761
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,00	0,966
	Toplam	330	4,16	0,828
GAHÖ 18	1- 30 Yaş Altı	28	4,21	0,686
	2- 31-45 Yaş	192	4,13	0,885
	3- 46-55 Yaş	94	4,03	0,897
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,00	0,730
	Toplam	330	4,10	0,866
GAHÖ 19	1- 30 Yaş Altı	28	4,25	0,645
	2- 31-45 Yaş	192	4,16	0,804
	3- 46-55 Yaş	94	4,15	0,842
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,00	0,730
	Toplam	330	4,15	0,797
GAHÖ 20	1- 30 Yaş Altı	28	4,11	0,629
	2- 31-45 Yaş	192	4,15	0,740
	3- 46-55 Yaş	94	4,30	0,619
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,44	0,814
	Toplam	330	4,20	0,705
GAHÖ 21	1- 30 Yaş Altı	28	4,32	0,863
	2- 31-45 Yaş	192	4,22	0,994
	3- 46-55 Yaş	94	4,24	0,912
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,13	0,719
	Toplam	330	4,23	0,946
GAHÖ 22	1- 30 Yaş Altı	28	4,43	0,634
	2- 31-45 Yaş	192	4,40	0,671
	3- 46-55 Yaş	94	4,38	0,641
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,25	0,775
	Toplam	330	4,39	0,663
GAHÖ 23	1- 30 Yaş Altı	28	4,61	0,629
	2- 31-45 Yaş	192	4,54	0,586
	3- 46-55 Yaş	94	4,61	0,491
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,50	0,632
	Toplam	330	4,56	0,565
GAHÖ 24	1- 30 Yaş Altı	28	4,46	0,576
	2- 31-45 Yaş	192	4,34	0,769
	3- 46-55 Yaş	94	4,45	0,728
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,31	0,479
	Toplam	330	4,38	0,731
GAHÖ 25	1- 30 Yaş Altı	28	4,57	0,504
	2- 31-45 Yaş	192	4,49	0,560
	3- 46-55 Yaş	94	4,64	0,483
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,31	0,602
	Toplam	330	4,53	0,541
GAHÖ 26	1- 30 Yaş Altı	28	4,39	0,629
	2- 31-45 Yaş	192	4,20	0,727
	3- 46-55 Yaş	94	4,35	0,744
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,19	0,655
	Toplam	330	4,26	0,722

Tablo 4.32: Devam ediyor

GAHÖ 27	1- 30 Yaş Altı	28	4,54	0,576
	2- 31-45 Yaş	192	4,21	0,730
	3- 46-55 Yaş	94	4,43	0,647
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,31	0,704
	Toplam	330	4,30	0,701
GAHÖ 28	1- 30 Yaş Altı	28	4,25	0,887
	2- 31-45 Yaş	192	4,38	0,748
	3- 46-55 Yaş	94	4,45	0,784
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,44	0,512
	Toplam	330	4,39	0,761
GAHÖ 29	1- 30 Yaş Altı	28	4,32	0,548
	2- 31-45 Yaş	192	4,24	0,720
	3- 46-55 Yaş	94	4,35	0,744
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,00	0,632
	Toplam	330	4,27	0,711
GAHÖ 30	1- 30 Yaş Altı	28	4,14	0,891
	2- 31-45 Yaş	192	4,26	0,705
	3- 46-55 Yaş	94	4,35	0,651
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,06	0,680
	Toplam	330	4,27	0,707
GAHÖ Algılanan Engeller Toplam	1- 30 Yaş Altı	28	4,33	0,424
	2- 31-45 Yaş	192	4,27	0,458
	3- 46-55 Yaş	94	4,36	0,459
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,21	0,454
	Toplam	330	4,30	0,455

Yukarıdaki Tablo 4.32 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan engeller alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,36 ortalama ile 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin, en düşük ortalamaya 4,21 ile 56 yaş ve üstü öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yaşa göre algılanan engeller boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,64 ile GAHÖ 25'inci maddede 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 4,00 ile GAHÖ 17, 18, 19 ve 29'uncu maddelerde 56 yaş ve üstü yaşındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.33: Yaşa göre GAHÖ algılanan engeller boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Engeller Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 17	Gruplar Arası	1,597	3	0,532	0,774	0,509
	Grup İçi	224,209	326	0,688		
	Toplam	225,806	329			
GAHÖ 18	Gruplar Arası	1,134	3	0,378	0,502	0,681
	Grup İçi	245,363	326	0,753		
	Toplam	246,497	329			

Tablo 4.33: Devam ediyor

GAHÖ 19	Gruplar Arası	0,641	3	0,214	0,334	0,801
	Grup İçi	208,477	326	0,640		
	Toplam	209,118	329			
GAHÖ 20	Gruplar Arası	2,502	3	0,834	1,690	0,169
	Grup İçi	160,895	326	0,494		
	Toplam	163,397	329			
GAHÖ 21	Gruplar Arası	0,455	3	0,152	0,168	0,918
	Grup İçi	294,042	326	0,902		
	Toplam	294,497	329			
GAHÖ 22	Gruplar Arası	0,383	3	0,128	0,289	0,834
	Grup İçi	144,190	326	0,442		
	Toplam	144,573	329			
GAHÖ 23	Gruplar Arası	0,382	3	0,127	0,396	0,756
	Grup İçi	104,781	326	0,321		
	Toplam	105,164	329			
GAHÖ 24	Gruplar Arası	1,021	3	0,340	0,635	0,593
	Grup İçi	174,631	326	0,536		
	Toplam	175,652	329			
GAHÖ 25	Gruplar Arası	2,221	3	0,740	2,568	0,054
	Grup İçi	93,976	326	0,288		
	Toplam	96,197	329			
GAHÖ 26	Gruplar Arası	1,979	3	0,660	1,268	0,285
	Grup İçi	169,609	326	0,520		
	Toplam	171,588	329			
GAHÖ 27	Gruplar Arası	4,650	3	1,550	3,217	0,023*
	Grup İçi	157,047	326	0,482		2 < 1-3
	Toplam	161,697	329			
GAHÖ 28	Gruplar Arası	0,930	3	0,310	0,534	0,660
	Grup İçi	189,422	326	0,581		
	Toplam	190,352	329			
GAHÖ 29	Gruplar Arası	2,032	3	0,677	1,342	0,261
	Grup İçi	164,501	326	0,505		
	Toplam	166,533	329			
GAHÖ 30	Gruplar Arası	1,773	3	0,591	1,184	0,316
	Grup İçi	162,760	326	0,499		
	Toplam	164,533	329			
GAHÖ Algılanan Engeller Toplam	Gruplar Arası	0,574	3	0,191	0,924	0,429
	Grup İçi	67,559	326	0,207		
	Toplam	68,134	329			

Yukarıdaki Tablo 4.33 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan engeller alt boyutunda maddeler de GAHÖ 27'nci maddede ($p:0,023 < 0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, genel toplamda ($p:0,429 > 0,050$) ve diğer maddelerde ($p > 0,050$) ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ 27'nci "Aile için afet planı bireyin hazırlayamayacağı kadar gereksiz ayrıntılarla doludur" maddesindeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde 30 yaş ve altındaki ($\bar{X}:4,54$)

öğretmenler ile 46-55 yaş ($\bar{X}$:4,43) aralığındaki öğretmenlerin 31-45 yaş ($\bar{X}$:4,21) aralığındaki öğretmenlere göre algılanan engeller boyutunda algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.34: Kıdeme göre GAHÖ algılanan engeller boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Engeller Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 17	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,21	0,778
	2- 11-15 Yıl	72	3,93	0,954
	3- 16-20 Yıl	61	4,28	0,733
	4- 21-25 Yıl	52	4,15	0,777
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,23	0,831
	Toplam	330	4,16	0,828
GAHÖ 18	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,91	1,032
	2- 11-15 Yıl	72	4,24	0,722
	3- 16-20 Yıl	61	4,25	0,850
	4- 21-25 Yıl	52	3,96	0,839
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,13	0,827
	Toplam	330	4,10	0,866
GAHÖ 19	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,14	0,804
	2- 11-15 Yıl	72	4,08	0,801
	3- 16-20 Yıl	61	4,23	0,804
	4- 21-25 Yıl	52	4,13	0,841
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,19	0,766
	Toplam	330	4,15	0,797
GAHÖ 20	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,06	0,759
	2- 11-15 Yıl	72	4,03	0,750
	3- 16-20 Yıl	61	4,28	0,662
	4- 21-25 Yıl	52	4,25	0,622
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,41	0,639
	Toplam	330	4,20	0,705
GAHÖ 21	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,39	0,804
	2- 11-15 Yıl	72	4,03	1,034
	3- 16-20 Yıl	61	4,28	1,035
	4- 21-25 Yıl	52	4,19	1,030
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,27	0,827
	Toplam	330	4,23	0,946
GAHÖ 22	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,47	0,607
	2- 11-15 Yıl	72	4,33	0,692
	3- 16-20 Yıl	61	4,36	0,731
	4- 21-25 Yıl	52	4,38	0,631
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,40	0,658
	Toplam	330	4,39	0,663
GAHÖ 23	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,57	0,554
	2- 11-15 Yıl	72	4,51	0,692
	3- 16-20 Yıl	61	4,54	0,535
	4- 21-25 Yıl	52	4,63	0,486
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,57	0,524
	Toplam	330	4,56	0,565
GAHÖ 24	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,43	0,650
	2- 11-15 Yıl	72	4,35	0,675
	3- 16-20 Yıl	61	4,44	0,719
	4- 21-25 Yıl	52	4,19	1,011
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,44	0,620
	Toplam	330	4,38	0,731

Tablo 4.34: Devam ediyor

GAHÖ 25	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,54	0,502
	2- 11-15 Yıl	72	4,49	0,531
	3- 16-20 Yıl	61	4,56	0,620
	4- 21-25 Yıl	52	4,52	0,542
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,55	0,527
	Toplam	330	4,53	0,541
GAHÖ 26	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,29	0,640
	2- 11-15 Yıl	72	4,14	0,678
	3- 16-20 Yıl	61	4,16	0,934
	4- 21-25 Yıl	52	4,35	0,711
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,37	0,632
	Toplam	330	4,26	0,722
GAHÖ 27	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,41	0,602
	2- 11-15 Yıl	72	4,10	0,754
	3- 16-20 Yıl	61	4,23	0,783
	4- 21-25 Yıl	52	4,33	0,706
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,44	0,620
	Toplam	330	4,30	0,701
GAHÖ 28	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,26	0,928
	2- 11-15 Yıl	72	4,44	0,528
	3- 16-20 Yıl	61	4,41	0,844
	4- 21-25 Yıl	52	4,29	0,915
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,51	0,554
	Toplam	330	4,39	0,761
GAHÖ 29	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,27	0,700
	2- 11-15 Yıl	72	4,19	0,685
	3- 16-20 Yıl	61	4,23	0,761
	4- 21-25 Yıl	52	4,27	0,770
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,36	0,671
	Toplam	330	4,27	0,711
GAHÖ 30	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,23	0,765
	2- 11-15 Yıl	72	4,15	0,763
	3- 16-20 Yıl	61	4,33	0,701
	4- 21-25 Yıl	52	4,23	0,675
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,39	0,613
	Toplam	330	4,27	0,707
GAHÖ Algılanan Engeller Toplam	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,30	0,424
	2- 11-15 Yıl	72	4,22	0,432
	3- 16-20 Yıl	61	4,33	0,499
	4- 21-25 Yıl	52	4,28	0,488
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,38	0,441
	Toplam	330	4,30	0,455

Yukarıdaki Tablo 4.34 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan engeller alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,38 ortalama ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya 4,22 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Kıdeme göre algılanan engeller boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,63 ile GAHÖ 23'üncü maddede 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 3,91 ile GAHÖ 18'inci maddede 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.35: Kıdeme göre GAHÖ algılanan engeller boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Engeller Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 17	Gruplar Arası	5,189	4	1,297	1,911	0,108
	Grup İçi	220,617	325	0,679		
	Toplam	225,806	329			
GAHÖ 18	Gruplar Arası	6,124	4	1,531	2,070	0,084
	Grup İçi	240,373	325	0,740		
	Toplam	246,497	329			
GAHÖ 19	Gruplar Arası	0,816	4	0,204	0,318	0,866
	Grup İçi	208,303	325	0,641		
	Toplam	209,118	329			
GAHÖ 20	Gruplar Arası	7,482	4	1,871	3,899	0,004* 1-2 < 5
	Grup İçi	155,915	325	0,480		
	Toplam	163,397	329			
GAHÖ 21	Gruplar Arası	4,961	4	1,240	1,392	0,236
	Grup İçi	289,536	325	0,891		
	Toplam	294,497	329			
GAHÖ 22	Gruplar Arası	0,757	4	0,189	0,427	0,789
	Grup İçi	143,816	325	0,443		
	Toplam	144,573	329			
GAHÖ 23	Gruplar Arası	0,483	4	0,121	0,375	0,827
	Grup İçi	104,681	325	0,322		
	Toplam	105,164	329			
GAHÖ 24	Gruplar Arası	2,583	4	0,646	1,213	0,305
	Grup İçi	173,068	325	0,533		
	Toplam	175,652	329			
GAHÖ 25	Gruplar Arası	0,223	4	0,056	0,189	0,944
	Grup İçi	95,974	325	0,295		
	Toplam	96,197	329			
GAHÖ 26	Gruplar Arası	3,015	4	0,754	1,453	0,216
	Grup İçi	168,573	325	0,519		
	Toplam	171,588	329			
GAHÖ 27	Gruplar Arası	5,683	4	1,421	2,959	0,020* 2 < 5
	Grup İçi	156,014	325	0,480		
	Toplam	161,697	329			
GAHÖ 28	Gruplar Arası	3,028	4	0,757	1,314	0,265
	Grup İçi	187,323	325	0,576		
	Toplam	190,352	329			
GAHÖ 29	Gruplar Arası	1,115	4	0,279	0,548	0,701
	Grup İçi	165,418	325	0,509		
	Toplam	166,533	329			
GAHÖ 30	Gruplar Arası	2,411	4	0,603	1,208	0,307
	Grup İçi	162,122	325	0,499		
	Toplam	164,533	329			
GAHÖ Algılanan Engeller Toplam	Gruplar Arası	1,011	4	0,253	1,224	0,300
	Grup İçi	67,122	325	0,207		
	Toplam	68,134	329			

Yukarıdaki Tablo 4.35 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün algılanan engeller alt boyutunda genel toplamda ($p:0,300>0,050$) gruplar arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Algılanan engeller boyutunun madde analizlerinde ise 17-18-19-21-22-23-24-25-26-28-29 ve 30'uncu maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, GAHÖ 20'nci ve GAHÖ 27'nci maddelerde ($p<0,050$) ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre GAHÖ 20'nci maddede 26 yıl ve üstü kıdeme ($\bar{X}:4,41$) sahip öğretmenler, 10 yıl ve altı kıdeme ($\bar{X}:4,06$) sahip öğretmenler ve 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:4,03$) sahip öğretmenlere göre; GAHÖ 27'nci madde ise 26 yıl ve üstü kıdeme ($\bar{X}:4,44$) sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:4,10$) sahip öğretmenlere göre algılanan engeller düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.36: Okul türüne göre GAHÖ algılanan engeller boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Algılanan Engeller Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 17	1- Anaokulu	32	4,41	0,560
	2- İlkokul	119	4,16	0,770
	3- Ortaokul	110	4,14	0,840
	4- Ortaöğretim	69	4,07	0,990
	Toplam	330	4,16	0,828
GAHÖ 18	1- Anaokulu	32	4,16	0,767
	2- İlkokul	119	4,16	0,911
	3- Ortaokul	110	4,15	0,693
	4- Ortaöğretim	69	3,90	1,045
	Toplam	330	4,10	0,866
GAHÖ 19	1- Anaokulu	32	4,22	0,792
	2- İlkokul	119	4,19	0,740
	3- Ortaokul	110	4,14	0,748
	4- Ortaöğretim	69	4,09	0,966
	Toplam	330	4,15	0,797
GAHÖ 20	1- Anaokulu	32	4,28	0,581
	2- İlkokul	119	4,28	0,712
	3- Ortaokul	110	4,14	0,642
	4- Ortaöğretim	69	4,14	0,827
	Toplam	330	4,20	0,705
GAHÖ 21	1- Anaokulu	32	4,38	0,833
	2- İlkokul	119	4,25	0,923
	3- Ortaokul	110	4,15	1,042
	4- Ortaöğretim	69	4,25	0,881
	Toplam	330	4,23	0,946
GAHÖ 22	1- Anaokulu	32	4,53	0,507
	2- İlkokul	119	4,47	0,687
	3- Ortaokul	110	4,34	0,610
	4- Ortaöğretim	69	4,28	0,745
	Toplam	330	4,39	0,663

Tablo 4.36: Devam ediyor

GAHÖ 23	1- Anaokulu	32	4,56	0,801
	2- İlkokul	119	4,60	0,526
	3- Ortaokul	110	4,56	0,516
	4- Ortaöğretim	69	4,51	0,585
	Toplam	330	4,56	0,565
GAHÖ 24	1- Anaokulu	32	4,41	0,837
	2- İlkokul	119	4,42	0,719
	3- Ortaokul	110	4,34	0,758
	4- Ortaöğretim	69	4,36	0,664
	Toplam	330	4,38	0,731
GAHÖ 25	1- Anaokulu	32	4,59	0,499
	2- İlkokul	119	4,55	0,532
	3- Ortaokul	110	4,53	0,520
	4- Ortaöğretim	69	4,46	0,608
	Toplam	330	4,53	0,541
GAHÖ 26	1- Anaokulu	32	4,34	0,827
	2- İlkokul	119	4,33	0,652
	3- Ortaokul	110	4,18	0,768
	4- Ortaöğretim	69	4,23	0,710
	Toplam	330	4,26	0,722
GAHÖ 27	1- Anaokulu	32	4,41	0,665
	2- İlkokul	119	4,34	0,704
	3- Ortaokul	110	4,26	0,700
	4- Ortaöğretim	69	4,26	0,721
	Toplam	330	4,30	0,701
GAHÖ 28	1- Anaokulu	32	4,31	0,998
	2- İlkokul	119	4,38	0,748
	3- Ortaokul	110	4,42	0,669
	4- Ortaöğretim	69	4,39	0,808
	Toplam	330	4,39	0,761
GAHÖ 29	1- Anaokulu	32	4,31	0,592
	2- İlkokul	119	4,34	0,657
	3- Ortaokul	110	4,19	0,736
	4- Ortaöğretim	69	4,23	0,807
	Toplam	330	4,27	0,711
GAHÖ 30	1- Anaokulu	32	4,41	0,499
	2- İlkokul	119	4,31	0,767
	3- Ortaokul	110	4,19	0,710
	4- Ortaöğretim	69	4,25	0,673
	Toplam	330	4,27	0,707
GAHÖ Algılanan Engeller Toplam	1- Anaokulu	32	4,38	0,436
	2- İlkokul	119	4,34	0,460
	3- Ortaokul	110	4,27	0,442
	4- Ortaöğretim	69	4,24	0,473
	Toplam	330	4,30	0,455

Yukarıdaki Tablo 4.36 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre GAHÖ'nün algılanan engeller alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek

4,38 ortalama ile anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama 4,24 ile ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Okul türüne göre algılanan engeller boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,60 ile GAHÖ 23'üncü maddede ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,90 ile GAHÖ 18'inci maddede ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.37: Okul türüne göre GAHÖ algılanan engeller boyutu ANOVA testi sonuçları.

Algılanan Engeller Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 17	Gruplar Arası	2,529	3	0,843	1,231	0,299
	Grup İçi	223,277	326	0,685		
	Toplam	225,806	329			
GAHÖ 18	Gruplar Arası	3,649	3	1,216	1,633	0,182
	Grup İçi	242,848	326	0,745		
	Toplam	246,497	329			
GAHÖ 19	Gruplar Arası	0,662	3	0,221	0,345	0,793
	Grup İçi	208,456	326	0,639		
	Toplam	209,118	329			
GAHÖ 20	Gruplar Arası	1,574	3	0,525	1,057	0,367
	Grup İçi	161,823	326	0,496		
	Toplam	163,397	329			
GAHÖ 21	Gruplar Arası	1,376	3	0,459	0,510	0,676
	Grup İçi	293,121	326	0,899		
	Toplam	294,497	329			
GAHÖ 22	Gruplar Arası	2,634	3	0,878	2,017	0,111
	Grup İçi	141,938	326	0,435		
	Toplam	144,573	329			
GAHÖ 23	Gruplar Arası	0,349	3	0,116	0,362	0,781
	Grup İçi	104,815	326	0,322		
	Toplam	105,164	329			
GAHÖ 24	Gruplar Arası	0,445	3	0,148	0,276	0,843
	Grup İçi	175,207	326	0,537		
	Toplam	175,652	329			
GAHÖ 25	Gruplar Arası	0,506	3	0,169	0,574	0,632
	Grup İçi	95,691	326	0,294		
	Toplam	96,197	329			
GAHÖ 26	Gruplar Arası	1,497	3	0,499	0,956	0,414
	Grup İçi	170,091	326	0,522		
	Toplam	171,588	329			
GAHÖ 27	Gruplar Arası	0,765	3	0,255	0,516	0,671
	Grup İçi	160,932	326	0,494		
	Toplam	161,697	329			
GAHÖ 28	Gruplar Arası	0,295	3	0,098	0,169	0,918
	Grup İçi	190,057	326	0,583		
	Toplam	190,352	329			

Tablo 4.37: Devam ediyor

GAHÖ 29	Gruplar Arası	1,504	3	0,501	0,990	0,398
	Grup İçi	165,030	326	0,506		
	Toplam	166,533	329			
GAHÖ 30	Gruplar Arası	1,516	3	0,505	1,011	0,388
	Grup İçi	163,017	326	0,500		
	Toplam	164,533	329			
GAHÖ Algılanan Engeller Toplam	Gruplar Arası	0,747	3	0,249	1,204	0,308
	Grup İçi	67,387	326	0,207		
	Toplam	68,134	329			

Yukarıdaki Tablo 4.37 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre GAHÖ'nün algılanan engeller alt boyutunda genel toplam ($p:0,308>0,050$) ve maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4.1.5. GAHÖ Eyleme Geçiriciler Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Genel afet hazırlık düzeylerine yönelik katılım sağlayan öğretmenlerin "eyleme geçiriciler" boyutuna ilişkin madde frekans analizleri, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yaptıkları okul türü ile ilgili sosyo-demografik özelliklerine göre "eyleme geçiriciler" boyutunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik tablolar sırasıyla verilmiş ve her tablonun altında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.38: GAHÖ eyleme geçiriciler boyutuna ait verilerin dağılımı.

Ölçek Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
GAHÖ31*	1	0,3	11	3,3	36	10,9	175	52,1	110	33,3	4,15	0,763
GAHÖ 32	2	0,6	20	6,1	98	29,7	152	46,1	58	17,6	3,74	0,839
GAHÖ 33	1	0,3	14	4,2	82	24,8	170	51,5	63	19,1	3,85	0,784
GAHÖ 34	6	1,8	19	5,8	69	20,9	165	50,0	71	21,5	3,84	0,890
GAHÖ35*	7	2,1	20	6,1	78	23,6	169	51,2	56	17,0	3,75	0,882
Eyleme Geçiriciler Toplam $\bar{X}$:3,86 SS:0,581 – N:330												

*Olumsuz ifade edildiğinden istatistiksel olarak çapraz değerlendirme yapılmıştır (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1)

Yukarıdaki Tablo 4.38 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin afet hazırlık düzeyleri ölçeğinin eyleme geçiriciler alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde GAHÖ 31'inci maddedir ($\bar{X}$:4,14-SS:0,763). Katılımcıların 110'u (%33,3) GAHÖ 31 "Aile üyelerim Acil durumlara/Afetlere bireysel hazırlık yapmanın gerekliliği konusunda beni bilgilendirmezler" maddesinde katılımcıların aile üyeleri tarafından bireysel hazırlık yapmanın gerekliliği konusunda bilgilendirildiği ile ilgili kesinlikle katılım sağladıkları görülmektedir.

Eyleme geçiriciler ile ilgili bütün maddelerin toplam aritmetik ortalamasına ($\bar{X}$:3,86-SS:0,581) bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık düzeylerinin eyleme geçiriciler boyutunda diğer boyutlara göre daha az düzeyde katılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 4.39: Cinsiyete göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu madde t-test sonuçları.

Eyleme Geçiriciler Maddeler	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
GAHÖ 31	1- Kadın	186	4,22	0,757	1,954	328	0,052
	2- Erkek	144	4,06	0,764			
GAHÖ 32	1- Kadın	186	3,76	0,845	0,459	328	0,647
	2- Erkek	144	3,72	0,833			
GAHÖ 33	1- Kadın	186	3,89	0,784	1,158	328	0,248
	2- Erkek	144	3,79	0,783			
GAHÖ 34	1- Kadın	186	3,78	0,953	-1,318	328	0,189
	2- Erkek	144	3,91	0,801			
GAHÖ 35	1- Kadın	186	3,70	0,909	-1,034	328	0,302
	2- Erkek	144	3,81	0,847			
GAHÖ Eyleme Geçiriciler Toplam	1- Kadın	186	3,87	0,593	0,238	328	0,812
	2- Erkek	144	3,86	0,568			

Yukarıdaki Tablo 4.39 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ Eyleme Geçiriciler boyutunun genel toplamında (p :0,812>0,050) ve maddeler (p >0,050) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.40: Yaşa göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Eyleme Geçiriciler Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS
GAHÖ 31	1- 30 Yaş Altı	28	4,14	0,848
	2- 31-45 Yaş	192	4,14	0,747
	3- 46-55 Yaş	94	4,22	0,735
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	3,88	0,957
	Toplam	330	4,15	0,763
GAHÖ 32	1- 30 Yaş Altı	28	3,89	0,832
	2- 31-45 Yaş	192	3,66	0,859
	3- 46-55 Yaş	94	3,82	0,803
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	3,94	0,772
	Toplam	330	3,74	0,839
GAHÖ 33	1- 30 Yaş Altı	28	3,93	0,716
	2- 31-45 Yaş	192	3,86	0,761
	3- 46-55 Yaş	94	3,82	0,867
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	3,69	0,704
	Toplam	330	3,85	0,784
GAHÖ 34	1- 30 Yaş Altı	28	3,79	0,876
	2- 31-45 Yaş	192	3,81	0,884
	3- 46-55 Yaş	94	3,87	0,942
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,00	0,730
	Toplam	330	3,84	0,891
GAHÖ 35	1- 30 Yaş Altı	28	3,71	0,854
	2- 31-45 Yaş	192	3,78	0,872
	3- 46-55 Yaş	94	3,67	0,955
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	3,94	0,574
	Toplam	330	3,75	0,882
GAHÖ Eyleme Geçiriciler Toplam	1- 30 Yaş Altı	28	3,89	0,636
	2- 31-45 Yaş	192	3,85	0,569
	3- 46-55 Yaş	94	3,88	0,613
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	3,89	0,490
	Toplam	330	3,86	0,582

Yukarıdaki Tablo 4.40 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün eyleme geçiriciler alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 3,89 ortalama ile 30 yaş ve altındaki ile 56 yaş ve üstündeki öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,85 ile 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yaşa göre eyleme geçiriciler boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,22 ile GAHÖ 31'inci maddede 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin, en düşük ortalama ise 3,66 ile GAHÖ 32'nci maddede 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.41: Yaş'a göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu ANOVA testi sonuçları.

Eyleme Geçiriciler Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 31	Gruplar Arası	1,758	3	0,586	1,006	0,390
	Grup İçi	189,966	326	0,583		
	Toplam	191,724	329			
GAHÖ 32	Gruplar Arası	3,051	3	1,017	1,451	0,228
	Grup İçi	228,536	326	0,701		
	Toplam	231,588	329			
GAHÖ 33	Gruplar Arası	0,725	3	0,242	0,391	0,760
	Grup İçi	201,699	326	0,619		
	Toplam	202,424	329			
GAHÖ 34	Gruplar Arası	0,731	3	0,244	0,305	0,822
	Grup İçi	260,432	326	0,799		
	Toplam	261,164	329			
GAHÖ 35	Gruplar Arası	1,326	3	0,442	0,566	0,638
	Grup İçi	254,798	326	0,782		
	Toplam	256,124	329			
GAHÖ Eyleme Geçiriciler Toplam	Gruplar Arası	0,096	3	0,032	0,094	0,963
	Grup İçi	111,182	326	0,341		
	Toplam	111,278	329			

Yukarıdaki Tablo 4.41 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün eyleme geçiriciler alt boyutunda genel toplam ($p:0,963>0,050$) ve maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.42: Kıdeme göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Eyleme Geçiriciler Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 31	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,11	0,713
	2- 11-15 Yıl	72	4,04	0,795
	3- 16-20 Yıl	61	4,26	0,728
	4- 21-25 Yıl	52	4,06	0,895
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,25	0,699
	Toplam	330	4,15	0,763
GAHÖ 32	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,70	0,922
	2- 11-15 Yıl	72	3,51	0,839
	3- 16-20 Yıl	61	3,84	0,840
	4- 21-25 Yıl	52	3,65	0,814
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,97	0,716
	Toplam	330	3,74	0,839
GAHÖ 33	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,94	0,679
	2- 11-15 Yıl	72	3,79	0,749
	3- 16-20 Yıl	61	3,87	0,885
	4- 21-25 Yıl	52	3,71	0,871
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,89	0,764
	Toplam	330	3,85	0,784

Tablo 4.42: Devam ediyor

GAHÖ 34	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,83	0,900
	2- 11-15 Yıl	72	3,69	0,929
	3- 16-20 Yıl	61	3,95	0,845
	4- 21-25 Yıl	52	3,79	0,957
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,92	0,834
	Toplam	330	3,84	0,891
GAHÖ 35	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,67	0,944
	2- 11-15 Yıl	72	3,81	0,799
	3- 16-20 Yıl	61	3,82	0,940
	4- 21-25 Yıl	52	3,81	0,841
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,67	0,890
	Toplam	330	3,75	0,882
GAHÖ Eyleme Geçiriciler Toplam	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,85	0,590
	2- 11-15 Yıl	72	3,77	0,556
	3- 16-20 Yıl	61	3,95	0,627
	4- 21-25 Yıl	52	3,80	0,656
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,94	0,493
	Toplam	330	3,86	0,582

Yukarıdaki Tablo 4.42 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün eyleme geçiriciler alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 3,95 ortalama ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya 3,80 ile 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Kıdeme göre eyleme geçiriciler boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,26 ile GAHÖ 31'inci maddede 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 3,51 ile GAHÖ 32'nci maddede 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.43: Kıdeme göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu ANOVA testi sonuçları.

Eyleme Geçiriciler Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 31	Gruplar Arası	2,947	4	0,737	1,268	0,282
	Grup İçi	188,778	325	0,581		
	Toplam	191,724	329			
GAHÖ 32	Gruplar Arası	8,825	4	2,206	3,219	0,013* 1-2-4 < 5 2 < 3
	Grup İçi	222,763	325	0,685		
	Toplam	231,588	329			
GAHÖ 33	Gruplar Arası	2,007	4	0,502	0,814	0,517
	Grup İçi	200,417	325	0,617		
	Toplam	202,424	329			
GAHÖ 34	Gruplar Arası	2,897	4	0,724	0,912	0,457
	Grup İçi	258,266	325	0,795		
	Toplam	261,164	329			
GAHÖ 35	Gruplar Arası	1,644	4	0,411	0,525	0,718
	Grup İçi	254,481	325	0,783		
	Toplam	256,124	329			

Tablo 4.43: Devam ediyor

GAHÖ Eyleme	Gruplar Arası	1,717	4	0,429	1,273	0,280
Geçiriciler Toplam	Grup İçi	109,561	325	0,337		
	Toplam	111,278	329			

Yukarıdaki Tablo 4.43 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün eyleme geçiriciler alt boyutunda genel toplamda ($p:0,280>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Algılanan engeller boyutunun madde analizlerinde ise 31, 33, 34 ve 35'inci maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, GAHÖ 32'nci maddede ($p:0,013<0,050$) ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre GAHÖ 32'nci maddede 26 yıl ve üstü kıdeme ($\bar{X}:3,97$) sahip öğretmenler ile 10 yıl ve altı kıdeme ($\bar{X}:3,70$) sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:3,51$) ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre; 16-20 yıl kıdeme ($\bar{X}:3,84$) sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:3,51$) sahip öğretmenlere göre eyleme geçiriciler düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.44: Okul türüne göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Eyleme Geçiriciler Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 31	1- Anaokulu	32	4,28	0,634
	2- İlkokul	119	4,24	0,701
	3- Ortaokul	110	4,09	0,808
	4- Ortaöğretim	69	4,01	0,831
	Toplam	330	4,15	0,763
GAHÖ 32	1- Anaokulu	32	4,03	0,740
	2- İlkokul	119	3,77	0,818
	3- Ortaokul	110	3,65	0,851
	4- Ortaöğretim	69	3,68	0,883
	Toplam	330	3,74	0,839
GAHÖ 33	1- Anaokulu	32	4,09	0,641
	2- İlkokul	119	3,77	0,807
	3- Ortaokul	110	3,89	0,746
	4- Ortaöğretim	69	3,80	0,850
	Toplam	330	3,85	0,784
GAHÖ 34	1- Anaokulu	32	4,19	0,592
	2- İlkokul	119	3,74	0,925
	3- Ortaokul	110	3,87	0,869
	4- Ortaöğretim	69	3,78	0,953
	Toplam	330	3,84	0,891

Tablo 4.44: Devam ediyor

GAHÖ 35	1- Anaokulu	32	3,78	1,070
	2- İlkokul	119	3,64	0,851
	3- Ortaokul	110	3,84	0,904
	4- Ortaöğretim	69	3,78	0,802
	Toplam	330	3,75	0,882
GAHÖ Eyleme Geçiriciler Toplam	1- Anaokulu	32	4,08	0,492
	2- İlkokul	119	3,83	0,550
	3- Ortaokul	110	3,87	0,600
	4- Ortaöğretim	69	3,81	0,631
	Toplam	330	3,86	0,582

Yukarıdaki Tablo 4.44 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre GAHÖ'nün eyleme geçiriciler alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,08 ortalama ile anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,81 ile ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Okul türüne göre algılanan eyleme geçiriciler boyutu madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,28 ile GAHÖ 31'inci maddede anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama ise 3,65 ile GAHÖ 32'nci maddede ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Tablo 4.45: Okul türüne göre GAHÖ eyleme geçiriciler boyutu ANOVA testi sonuçları.

Eyleme Geçiriciler Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 31	Gruplar Arası	3,246	3	1,082	1,872	0,134
	Grup İçi	188,478	326	0,578		
	Toplam	191,724	329			
GAHÖ 32	Gruplar Arası	3,887	3	1,296	1,855	0,137
	Grup İçi	227,701	326	0,698		
	Toplam	231,588	329			
GAHÖ 33	Gruplar Arası	2,981	3	0,994	1,624	0,184
	Grup İçi	199,443	326	0,612		
	Toplam	202,424	329			
GAHÖ 34	Gruplar Arası	5,407	3	1,802	2,297	0,077
	Grup İçi	255,757	326	0,785		
	Toplam	261,164	329			
GAHÖ 35	Gruplar Arası	2,400	3	0,800	1,028	0,380
	Grup İçi	253,725	326	0,778		
	Toplam	256,124	329			
GAHÖ Eyleme Geçiriciler Toplam	Gruplar Arası	1,727	3	0,576	1,713	0,164
	Grup İçi	109,551	326	0,336		
	Toplam	111,278	329			

Yukarıdaki Tablo 4.45 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre GAHÖ'nün eyleme geçiriciler alt boyutunda genel toplam ($p:0,164>0,050$) ve maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

4.1.6. GAHÖ Öz Yeterlilik Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Genel afet hazırlık düzeylerine yönelik katılım sağlayan öğretmenlerin "öz yeterlilik" boyutuna ilişkin madde frekans analizleri, yüzdelik, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yaptıkları okul türü ile ilgili sosyo-demografik özelliklerine göre "öz yeterlilik" boyutunda aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik tablolar sırasıyla verilmiş ve her tablonun altında gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Tablo 4.46: GAHÖ öz yeterlilik boyutuna ait verilerin dağılımı.

Ölçek Madde No*	Kesinlikle Katılmıyoru m (1)		Katılmıyoru m (2)		Kararsız m (3)		Katılıyoru m (4)		Kesinlikle Katılıyoru m (5)		Ortalama a $\bar{X}$	Standart t Sapma SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
GAHÖ 36	8	2,4	26	7,9	75	22,7	148	44,8	73	22,1	3,76	0,964
GAHÖ37*	16	4,8	40	12,1	61	18,5	127	38,5	86	26,1	3,69	1,128
GAHÖ38*	14	4,2	42	12,7	86	26,1	135	40,9	53	16,1	3,52	1,041
GAHÖ 39	10	3,0	25	7,6	60	18,2	167	50,6	68	20,6	3,78	0,959
GAHÖ 40	0	0,0	5	1,5	32	9,7	180	54,5	113	34,2	4,22	0,675
GAHÖ 41	6	1,8	18	5,5	41	12,4	161	48,8	104	31,5	4,03	0,907
GAHÖ42*	7	2,1	20	6,1	67	20,3	160	48,5	76	23,0	3,84	0,919
GAHÖ 43	0	0,0	7	2,1	40	12,1	185	56,1	98	29,7	4,13	0,698
GAHÖ44*	4	1,2	16	4,8	37	11,2	176	53,3	97	29,4	4,05	0,842
GAHÖ 45	1	0,3	1	0,3	28	8,5	163	49,4	137	41,5	4,32	0,664
Öz Yeterlilik Toplam $\bar{X}:3,93$ SS:0,548 – N:330												

*Olumsuz ifade edildiğinden istatistiksel olarak çapraz değerlendirme yapılmıştır (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1)

Yukarıdaki Tablo 4.46 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin afet hazırlık düzeyleri ölçeğinin öz yeterlilik alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip madde GAHÖ 45’inci maddedir ($\bar{X}$:4,32-SS:0,664). Katılımcıların 137’si (%59,1) GAHÖ 45 "Bir afet sonrasında aile bireylerinin yeniden bir araya gelebileceği bir toplanma yeri belirleyebilirim" maddesinde bireysel öz yeterlilik düzeyinde kesinlikle katılım sağladıkları görülmektedir.

Öz yeterlilik ile ilgili bütün maddelerin toplam aritmetik ortalamasına ($\bar{X}$:3,93-SS:0,548) bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık düzeylerinin öz yeterlilik boyutunda yüksek düzeyde katılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 4.47: Cinsiyete göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu madde t-test sonuçları.

Öz Yeterlilik Maddeler	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
GAHÖ 36	1- Kadın	186	3,60	1,010	-3,519	328	0,000
	2- Erkek	144	3,97	0,861			
GAHÖ 37	1- Kadın	186	3,30	1,210	-7,802	328	0,000
	2- Erkek	144	4,19	0,760			
GAHÖ 38	1- Kadın	186	3,25	1,062	-5,617	328	0,000
	2- Erkek	144	3,87	0,903			
GAHÖ 39	1- Kadın	186	3,81	1,021	0,530	328	0,596
	2- Erkek	144	3,75	0,873			
GAHÖ 40	1- Kadın	186	4,20	0,672	-0,496	328	0,620
	2- Erkek	144	4,24	0,679			
GAHÖ 41	1- Kadın	186	3,82	0,967	-4,813	328	0,000
	2- Erkek	144	4,29	0,747			
GAHÖ 42	1- Kadın	186	3,73	0,978	-2,644	328	0,009
	2- Erkek	144	3,99	0,815			
GAHÖ 43	1- Kadın	186	4,12	0,674	-0,286	328	0,775
	2- Erkek	144	4,15	0,729			
GAHÖ 44	1- Kadın	186	3,93	0,858	-2,936	328	0,004
	2- Erkek	144	4,20	0,798			
GAHÖ 45	1- Kadın	186	4,33	0,686	0,397	328	0,691
	2- Erkek	144	4,30	0,638			
GAHÖ Öz Yeterlilik Toplam	1- Kadın	186	3,81	0,549	-4,877	328	0,000
	2- Erkek	144	4,10	0,505			

Yukarıdaki Tablo 4.47 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre çalışmaya katılan öğretmenlerin GAHÖ Öz Yeterlilik boyutunun genel toplamında aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir (p :0,000<0,050). Öz yeterlilik boyutu maddelerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmenler arasında ölçekteki 39, 40, 43 ve 45’inci maddelerde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, ölçekteki 36, 37, 38, 41, 42 ve 44’üncü maddelerde ise (p <0,050) öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık

bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunan maddelerdeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde; öz yeterlilik toplam boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:4,10) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:3,81), GAHÖ 36'ncı “Temel ilk yardım uygulayabilirim” maddesinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:3,97) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:3,60), GAHÖ 37'nci “Yangın söndürme cihazını kullanamam” maddesinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:4,19) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:3,30), GAHÖ 38'inci “Mahallemde yaşayanlarla birlikte Acil durumlar/Afetler ile ilgili tahliye planı oluşturamam” maddesinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:3,87) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:3,25), GAHÖ 41'inci “Evde sabitlenmesi gereken eşyaları sabitleyebilirim” maddesinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:4,29) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:3,82), GAHÖ 42'nci “Basit düzeyde olsa dahi arama-kurtarma yapamam” maddesinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:3,99) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:3,73), GAHÖ 44'üncü “Bir afet sonrasında yerel yetkililerce belirlenmiş olan sığınak yerini bulamam” maddesinde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$:4,20) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$:3,93) öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.48: Yaşa göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Öz Yeterlilik Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 36	1- 30 Yaş Altı	28	3,71	1,084
	2- 31-45 Yaş	192	3,79	0,987
	3- 46-55 Yaş	94	3,67	0,909
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,13	0,719
	Toplam	330	3,76	0,964
GAHÖ 37	1- 30 Yaş Altı	28	3,86	1,145
	2- 31-45 Yaş	192	3,61	1,183
	3- 46-55 Yaş	94	3,72	1,051
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,06	0,772
	Toplam	330	3,69	1,128
GAHÖ 38	1- 30 Yaş Altı	28	3,54	1,138
	2- 31-45 Yaş	192	3,38	1,056
	3- 46-55 Yaş	94	3,72	0,966
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,00	0,816
	Toplam	330	3,52	1,041
GAHÖ 39	1- 30 Yaş Altı	28	3,75	1,076
	2- 31-45 Yaş	192	3,81	0,992
	3- 46-55 Yaş	94	3,72	0,885
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	3,88	0,806
	Toplam	330	3,78	0,959
GAHÖ 40	1- 30 Yaş Altı	28	4,29	0,600
	2- 31-45 Yaş	192	4,16	0,663
	3- 46-55 Yaş	94	4,27	0,721
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,44	0,629
	Toplam	330	4,22	0,675

Tablo 4.48: Devam ediyor

GAHÖ 41	1- 30 Yaş Altı	28	4,18	0,723
	2- 31-45 Yaş	192	3,97	0,948
	3- 46-55 Yaş	94	4,06	0,902
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,25	0,683
	Toplam	330	4,03	0,907
GAHÖ 42	1- 30 Yaş Altı	28	4,04	0,793
	2- 31-45 Yaş	192	3,76	0,991
	3- 46-55 Yaş	94	3,90	0,817
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,19	0,655
	Toplam	330	3,84	0,919
GAHÖ 43	1- 30 Yaş Altı	28	4,11	0,786
	2- 31-45 Yaş	192	4,09	0,656
	3- 46-55 Yaş	94	4,26	0,732
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	3,94	0,772
	Toplam	330	4,13	0,698
GAHÖ 44	1- 30 Yaş Altı	28	4,21	0,738
	2- 31-45 Yaş	192	3,98	0,841
	3- 46-55 Yaş	94	4,10	0,905
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,25	0,577
	Toplam	330	4,05	0,842
GAHÖ 45	1- 30 Yaş Altı	28	4,21	0,738
	2- 31-45 Yaş	192	4,31	0,651
	3- 46-55 Yaş	94	4,35	0,667
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,38	0,719
	Toplam	330	4,32	0,664
GAHÖ Öz Yeterlilik Toplam	1- 30 Yaş Altı	28	3,99	0,534
	2- 31-45 Yaş	192	3,89	0,559
	3- 46-55 Yaş	94	3,98	0,534
	4- 56 Yaş ve Üstü	16	4,15	0,491
	Toplam	330	3,93	0,548

Yukarıdaki Tablo 4.48 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün öz yeterlilik alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,15 ortalama ile 56 yaş ve üstü yaşındaki öğretmenlerin, en düşük ortalamaya 3,89 ile 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yaşa göre öz yeterlilik boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,44 ile GAHÖ 40'ıncı maddede 56 yaş ve üstü yaşındaki öğretmenlerin, en düşük ortalamaya ise 3,38 ile GAHÖ 38'inci maddede 31-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.49. Yaşa göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu ANOVA testi sonuçları.

Öz Yeterlilik Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 36	Gruplar Arası	3,078	3	1,026	1,106	0,347
	Grup İçi	302,486	326	0,928		
	Toplam	305,564	329			
GAHÖ 37	Gruplar Arası	4,198	3	1,399	1,100	0,349
	Grup İçi	414,654	326	1,272		
	Toplam	418,852	329			

Tablo 4.49: Devam ediyor

GAHÖ 38	Gruplar Arası	11,618	3	3,873	3,662	0,013*
	Grup İçi	344,773	326	1,058		2 < 3-4
	Toplam	356,391	329			
GAHÖ 39	Gruplar Arası	0,613	3	0,204	0,221	0,882
	Grup İçi	301,678	326	0,925		
	Toplam	302,291	329			
GAHÖ 40	Gruplar Arası	1,727	3	0,576	1,268	0,285
	Grup İçi	147,998	326	0,454		
	Toplam	149,724	329			
GAHÖ 41	Gruplar Arası	2,218	3	0,739	0,897	0,443
	Grup İçi	268,537	326	0,824		
	Toplam	270,755	329			
GAHÖ 42	Gruplar Arası	4,771	3	1,590	1,899	0,130
	Grup İçi	273,035	326	0,838		
	Toplam	277,806	329			
GAHÖ 43	Gruplar Arası	2,332	3	0,777	1,606	0,188
	Grup İçi	157,801	326	0,484		
	Toplam	160,133	329			
GAHÖ 44	Gruplar Arası	2,419	3	0,806	1,139	0,333
	Grup İçi	230,806	326	0,708		
	Toplam	233,224	329			
GAHÖ 45	Gruplar Arası	0,475	3	0,158	0,357	0,784
	Grup İçi	144,749	326	0,444		
	Toplam	145,224	329			
GAHÖ Öz Yeterlilik Toplam	Gruplar Arası	1,464	3	0,488	1,633	0,182
	Grup İçi	97,469	326	0,299		
	Toplam	98,933	329			

Yukarıdaki Tablo 4.49 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ'nün öz yeterlilik alt boyutunda maddeler de GAHÖ 38'inci maddede ($p:0,013 < 0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, genel toplamda ($p:0,182 > 0,050$) ve diğer maddelerde ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre GAHÖ 38'inci "Mahallemde yaşayanlarla birlikte Acil durumlar/Afetler ile ilgili tahliye planı oluşturmam" maddesindeki istatistiksel veriler değerlendirildiğinde 46-55 yaş ($\bar{X}:3,72$) aralığındaki öğretmenler ve 56 yaş ve üstü ($\bar{X}:4,00$) yaşındaki öğretmenlerin 31-45 yaş ($\bar{X}:3,38$) aralığındaki öğretmenlere göre öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.50: Kıdeme göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Öz Yeterlilik Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 36	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,73	1,062
	2- 11-15 Yıl	72	3,64	1,052
	3- 16-20 Yıl	61	3,80	0,792
	4- 21-25 Yıl	52	3,90	0,995
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,79	0,890
	Toplam	330	3,76	0,964
GAHÖ 37	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,66	1,190
	2- 11-15 Yıl	72	3,26	1,289
	3- 16-20 Yıl	61	3,92	0,954
	4- 21-25 Yıl	52	3,85	1,073
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,83	0,978
	Toplam	330	3,69	1,128
GAHÖ 38	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,37	1,106
	2- 11-15 Yıl	72	3,29	1,204
	3- 16-20 Yıl	61	3,44	0,940
	4- 21-25 Yıl	52	3,79	0,800
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,75	0,974
	Toplam	330	3,52	1,041
GAHÖ 39	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,66	1,153
	2- 11-15 Yıl	72	3,85	1,002
	3- 16-20 Yıl	61	3,82	0,847
	4- 21-25 Yıl	52	3,81	0,886
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	3,79	0,859
	Toplam	330	3,78	0,959
GAHÖ 40	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,21	0,657
	2- 11-15 Yıl	72	4,01	0,702
	3- 16-20 Yıl	61	4,26	0,545
	4- 21-25 Yıl	52	4,19	0,768
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,39	0,655
	Toplam	330	4,22	0,675
GAHÖ 41	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,06	0,866
	2- 11-15 Yıl	72	3,71	1,080
	3- 16-20 Yıl	61	4,13	0,763
	4- 21-25 Yıl	52	4,17	0,785
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,12	0,900
	Toplam	330	4,03	0,907
GAHÖ 42	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,84	0,942
	2- 11-15 Yıl	72	3,61	1,029
	3- 16-20 Yıl	61	3,89	0,915
	4- 21-25 Yıl	52	3,85	0,872
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,03	0,788
	Toplam	330	3,84	0,919
GAHÖ 43	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,09	0,717
	2- 11-15 Yıl	72	4,00	0,650
	3- 16-20 Yıl	61	4,21	0,609
	4- 21-25 Yıl	52	4,06	0,777
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,29	0,712
	Toplam	330	4,13	0,698
GAHÖ 44	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,04	0,824
	2- 11-15 Yıl	72	3,96	0,740
	3- 16-20 Yıl	61	4,11	0,915
	4- 21-25 Yıl	52	3,92	0,967
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,17	0,795
	Toplam	330	4,05	0,842

Tablo 4.50: Devam ediyor

GAHÖ 45	1- 10 Yıl ve Altı	70	4,29	0,663
	2- 11-15 Yıl	72	4,26	0,628
	3- 16-20 Yıl	61	4,31	0,696
	4- 21-25 Yıl	52	4,29	0,800
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,41	0,572
	Toplam	330	4,32	0,664
GAHÖ Öz Yeterlilik Toplam	1- 10 Yıl ve Altı	70	3,89	0,556
	2- 11-15 Yıl	72	3,76	0,616
	3- 16-20 Yıl	61	3,99	0,474
	4- 21-25 Yıl	52	3,98	0,544
	5- 26 Yıl ve Üstü	75	4,06	0,497
	Toplam	330	3,93	0,548

Yukarıdaki Tablo 4.50 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün öz yeterlilik alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 4,06 ortalama ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,76 ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Kıdeme göre öz yeterlilik boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,41 ile GAHÖ 45'inci maddede 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, en düşük ortalama ise 3,26 ile GAHÖ 37'nci maddede 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.51: Kıdeme göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu ANOVA testi sonuçları.

Öz Yeterlilik Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 36	Gruplar Arası	2,364	4	0,591	0,634	0,639
	Grup İçi	303,199	325	0,933		
	Toplam	305,564	329			
GAHÖ 37	Gruplar Arası	18,988	4	4,747	3,858	0,004* 2 < 1-3-4-5
	Grup İçi	399,864	325	1,230		
	Toplam	418,852	329			
GAHÖ 38	Gruplar Arası	13,264	4	3,316	3,141	0,015* 1-2 < 4-5
	Grup İçi	343,127	325	1,056		
	Toplam	356,391	329			
GAHÖ 39	Gruplar Arası	1,520	4	0,380	0,411	0,801
	Grup İçi	300,771	325	0,925		
	Toplam	302,291	329			
GAHÖ 40	Gruplar Arası	5,286	4	1,321	2,973	0,020* 2 < 3-5
	Grup İçi	144,439	325	0,444		
	Toplam	149,724	329			
GAHÖ 41	Gruplar Arası	9,795	4	2,449	3,050	0,017* 2 < 1-3-4-5
	Grup İçi	260,960	325	0,803		
	Toplam	270,755	329			
GAHÖ 42	Gruplar Arası	6,511	4	1,628	1,950	0,102
	Grup İçi	271,295	325	0,835		
	Toplam	277,806	329			

Tablo 4.51: Devam ediyor

GAHÖ 43	Gruplar Arası	4,045	4	1,011	2,105	0,080
	Grup İçi	156,089	325	0,480		
	Toplam	160,133	329			
GAHÖ 44	Gruplar Arası	2,842	4	0,711	1,002	0,406
	Grup İçi	230,382	325	0,709		
	Toplam	233,224	329			
GAHÖ 45	Gruplar Arası	1,011	4	0,253	0,569	0,685
	Grup İçi	144,214	325	0,444		
	Toplam	145,224	329			
GAHÖ Öz Yeterlilik Toplam	Gruplar Arası	3,729	4	0,932	3,183	0,014*
	Grup İçi	95,204	325	0,293		2 < 3-4-5
	Toplam	98,933	329			

Yukarıdaki Tablo 4.51 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre GAHÖ'nün öz yeterlilik alt boyutunda genel toplamda ($p:0,014<0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Öz yeterlilik boyutunun madde analizlerinde ise 36, 39, 42, 43, 44 ve 45'inci maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı, GAHÖ 37, 38, 40 ve 41'inci maddelerde ($p<0,050$) ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre aralarında anlamlı farklılık bulunan maddeler de; öz yeterlilik boyutunun genel toplamında 16-20 yıl ($\bar{X}:3,99$), 21-25 yıl ($\bar{X}:3,98$) ve 26 yıl üstü ($\bar{X}:4,06$) kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:3,76$) sahip öğretmenlere göre, GAHÖ 37'nci maddede 10 yıl altı ($\bar{X}:3,66$), 16-20 yıl ($\bar{X}:3,92$), 21-25 yıl ($\bar{X}:3,85$) ve 26 yıl üstü ($\bar{X}:3,83$) kıdeme sahip öğretmenler 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:3,26$) sahip öğretmenlere göre, GAHÖ 38'inci maddede 21-25 yıl ($\bar{X}:3,79$) ve 26 yıl ve üstü kıdeme ($\bar{X}:3,75$) sahip öğretmenler 10 yıl altı ($\bar{X}:3,37$) ve 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:3,29$) sahip öğretmenlere göre, GAHÖ 40'inci maddede 16-20 yıl ($\bar{X}:4,26$) ve 26 yıl ve üstü kıdeme ($\bar{X}:4,39$) sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:4,01$) sahip öğretmenlere göre, GAHÖ 41'inci maddede ise 10 yıl altı ($\bar{X}:4,06$), 16-20 yıl ($\bar{X}:4,13$), 21-25 yıl ($\bar{X}:4,17$) ve 26 yıl üstü ($\bar{X}:4,12$) kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}:3,71$) sahip öğretmenlere göre öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.52: Okul türüne göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu maddeleri istatistiksel sonuçları.

Öz Yeterlilik Maddeler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS
GAHÖ 36	1- Anaokulu	32	3,75	0,916
	2- İlkokul	119	3,73	0,997
	3- Ortaokul	110	3,75	1,044
	4- Ortaöğretim	69	3,86	0,791
	Toplam	330	3,76	0,964

Tablo 4.52: Devam ediyor

GAHÖ 37	1- Anaokulu	32	3,50	1,047
	2- İlkokul	119	3,58	1,175
	3- Ortaokul	110	3,62	1,196
	4- Ortaöğretim	69	4,07	0,880
	Toplam	330	3,69	1,128
GAHÖ 38	1- Anaokulu	32	3,38	0,976
	2- İlkokul	119	3,42	1,093
	3- Ortaokul	110	3,50	1,047
	4- Ortaöğretim	69	3,78	0,937
	Toplam	330	3,52	1,041
GAHÖ 39	1- Anaokulu	32	3,88	0,751
	2- İlkokul	119	3,82	0,974
	3- Ortaokul	110	3,75	0,969
	4- Ortaöğretim	69	3,72	1,013
	Toplam	330	3,78	0,959
GAHÖ 40	1- Anaokulu	32	4,19	0,644
	2- İlkokul	119	4,34	0,655
	3- Ortaokul	110	4,13	0,665
	4- Ortaöğretim	69	4,16	0,720
	Toplam	330	4,22	0,675
GAHÖ 41	1- Anaokulu	32	4,13	0,793
	2- İlkokul	119	4,03	0,938
	3- Ortaokul	110	3,97	0,913
	4- Ortaöğretim	69	4,06	0,906
	Toplam	330	4,03	0,907
GAHÖ 42	1- Anaokulu	32	4,06	0,982
	2- İlkokul	119	3,87	0,869
	3- Ortaokul	110	3,75	0,981
	4- Ortaöğretim	69	3,84	0,868
	Toplam	330	3,84	0,919
GAHÖ 43	1- Anaokulu	32	4,28	0,634
	2- İlkokul	119	4,16	0,736
	3- Ortaokul	110	4,14	0,613
	4- Ortaöğretim	69	4,01	0,776
	Toplam	330	4,13	0,698
GAHÖ 44	1- Anaokulu	32	4,16	0,767
	2- İlkokul	119	4,11	0,779
	3- Ortaokul	110	4,06	0,849
	4- Ortaöğretim	69	3,87	0,954
	Toplam	330	4,05	0,842
GAHÖ 45	1- Anaokulu	32	4,38	0,609
	2- İlkokul	119	4,35	0,732
	3- Ortaokul	110	4,26	0,659
	4- Ortaöğretim	69	4,30	0,577
	Toplam	330	4,32	0,664
GAHÖ Öz Yeterlilik Toplam	1- Anaokulu	32	3,97	0,496
	2- İlkokul	119	3,94	0,559
	3- Ortaokul	110	3,89	0,571
	4- Ortaöğretim	69	3,97	0,522
	Toplam	330	3,93	0,548

Yukarıdaki Tablo 4.52 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre GAHÖ'nün öz yeterlilik alt boyutundaki toplam ortalama düzeylerine göre en yüksek 3,97 ortalama ile anaokulları ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama 3,89 ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Okul türüne göre algılanan engeller boyutunun madde düzeyinde değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın 4,38 ile GAHÖ 45'inci maddede anaokullarında görev yapan öğretmenlerin, en düşük ortalama ise 3,38 ile GAHÖ 38'inci maddede anaokullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.53: Okul türüne göre GAHÖ öz yeterlilik boyutu ANOVA testi sonuçları.

Öz Yeterlilik Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
GAHÖ 36	Gruplar Arası	0,745	3	0,248	0,266	0,850
	Grup İçi	304,818	326	0,935		
	Toplam	305,564	329			
GAHÖ 37	Gruplar Arası	13,259	3	4,420	3,552	0,015* 1-2-3 < 4
	Grup İçi	405,593	326	1,244		
	Toplam	418,852	329			
GAHÖ 38	Gruplar Arası	6,660	3	2,220	2,069	0,104
	Grup İçi	349,731	326	1,073		
	Toplam	356,391	329			
GAHÖ 39	Gruplar Arası	0,717	3	0,239	0,258	0,855
	Grup İçi	301,574	326	0,925		
	Toplam	302,291	329			
GAHÖ 40	Gruplar Arası	2,830	3	0,943	2,094	0,101
	Grup İçi	146,894	326	0,451		
	Toplam	149,724	329			
GAHÖ 41	Gruplar Arası	0,703	3	0,234	0,283	0,838
	Grup İçi	270,052	326	0,828		
	Toplam	270,755	329			
GAHÖ 42	Gruplar Arası	2,703	3	0,901	1,068	0,363
	Grup İçi	275,103	326	0,844		
	Toplam	277,806	329			
GAHÖ 43	Gruplar Arası	1,758	3	0,586	1,206	0,307
	Grup İçi	158,375	326	0,486		
	Toplam	160,133	329			
GAHÖ 44	Gruplar Arası	3,045	3	1,015	1,438	0,232
	Grup İçi	230,179	326	0,706		
	Toplam	233,224	329			
GAHÖ 45	Gruplar Arası	0,585	3	0,195	0,439	0,725
	Grup İçi	144,640	326	0,444		
	Toplam	145,224	329			
GAHÖ Öz Yeterlilik Toplam	Gruplar Arası	0,312	3	0,104	0,344	0,793
	Grup İçi	98,621	326	0,303		
	Toplam	98,933	329			

Yukarıdaki Tablo 4.53 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre GAHÖ'nün öz yeterlilik alt boyutunda genel toplam ($p:0,793>0,050$) ve maddelerden GAHÖ 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 ve 45'inci maddelerde ($p>0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. GAHÖ 37'inci maddede

ise ($p:0,015<0,050$) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunan GAHÖ 37'inci maddede; ortaöğretim okullarında ($\bar{X}:4,07$) görev yapan öğretmenlerin anaokullarında ($\bar{X}:3,50$), ilkokullarda ($\bar{X}:3,58$) ve ortaokullarda ($\bar{X}:3,62$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliliğe sahip oldukları tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Okullardaki Afet Hazırlıklarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğretmenlere Göre Afete Hazır Okul Kavramına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere "Afete Hazır Okul" denildiğinde ne aklınıza geldiği sorulduğunda; okulun fiziki yapısı, tüm personel ve öğrencilerin eğitimleri ile risk değerlendirme planlama çalışmaları olarak üç farklı kategoride olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların "afete hazır okul" denildiğinde verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.54: Afete hazır okul denildiğinde öğretmenlerin görüşleri

Alt Kategoriler	Katılımcılar	n
Fiziki yapı	Ö2,Ö4,Ö8,Ö13,Ö15,Ö17	6
Eğitim	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20	12
Risk değerlendirme	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö10,Ö12	6

Yukarıdaki Tablo 4.54 incelendiğinde, "Afete Hazır Okul" denildiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 12'sinin eğitim, 6'sının fiziki yapı ve 6'sının ise risk değerlendirme kategorisinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri örnek cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: "...Yıkılabilecek tüm eşyaların sabitlendiği, koridorda çocuklara zarar verebilecek şekilde panoların olmadığı ya da düşebilecek eşyaların olmadığı sınıflarımızda olduğu gibi tüm lambaların güvenli lambaların bulunması gibi..."

Ö4: "Okulun hem fiziki durumunun afete hazır olması hem de okul personelinin afet eğitimi ile ilgili gerekli bilgi ve donanma sahip olması..."

Ö9: “Afete hazır okul denildiğinde afet yaşanmadan gerekli tüm tedbirlerin alındığı, tatbikatların düzenli yapıldığı, öğrencilerin bilgilendirildiği ve afet farkındalığı için afişlerle panoların görsellerle hazırlandığı bir okul aklıma geliyor.”

Ö12: “...Yapılan tatbikatlar ile öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi...- ... deprem anında düşebilecek dolapların sabitlenmesi gerektiği en önemlisi öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konudaki bilinçli tutum ve davranışları.”

Ö15: “Okul binasının depreme dayanıklı olması...”

4.2.2. Öğretmenlere Göre Afete Hazır Okul Kapsamında Yapılan Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere Afete Hazır Okul kapsamında yapılan faaliyetlere yönelik görüşleri sorulduğunda; katılımcıların tamamı (n:20) okullarda afet öncesi hazırlık için tatbikat ve eğitimlerin yapıldığını belirtmiştir. Yapılan faaliyetlerin yeterliliği hususunda ise öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yapılan faaliyetlere yönelik görüşleri aşağıdaki Tablo 4.55’te gösterilmektedir.

Tablo 4.55: Afete Hazır Okul kapsamında yapılan faaliyetlere yönelik görüşler.

Alt Kategoriler	Katılımcılar	n
Yeterli	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20	14
Yetersiz	Ö3,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö17	6

Yukarıdaki Tablo 4.55 incelendiğinde, okulların afete hazırlık kapsamındaki çalışmaların öğretmenlerin n:14’ü yeterli bulmakta iken n:6’sı ise yeterli bulmadıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların verdikleri örnek cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Ö2: “...Okulumuzda afet sonrası oluşabilecek olumsuz durumları önlemek için kapı kollarının güvenli kapı kollarının kullanımı, kapıların dışa açılması, bina içi merdivenlerinde alınması gereken güvenlik önlemlerin alınmış olması ve acil çıkış kapıları önünde herhangi bir engel bulunmaması böylelikle tatbikatlar da rahatlıkla okul tahliyesi yapabiliyoruz...”

Ö3: “...Yapılan tatbikatlardaki yaşanması muhtemel olaylara karşı çok fazla ciddiye alınmaması tatbikatların etkinliği hususunda maalesef gerekli verim alınmadığını söyleyebilirim...”

Ö6: “...yeterliliği hakkında daha sık olabileceğini düşünüyorum. Çünkü ülkemiz bir afet ülkesidir. O yüzden yapılacakların unutulmaması açısından sık sık tekrarların olması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö8: “Şimdi bunu okulumuz adına yanıt vereceksem evet bizim okulumuz için yeterli...- ... Okulumuzdaki tatbikatlar da çok kapan tutun faaliyetleri sonrası temsili olarak bina da enkaz altında kalmış yaralıların olduğunu, hatta yangının çıktığını varsayıyoruz. Buna yönelik belediye ve AFAD ile işbirliği yapıyoruz. Bu kapsamda biz gerçekten operasyonel tatbikatlar yaptık...”

Ö11: “Deprem ve yangın tatbikatları daha çeşitlendirilmelidir.”

Ö17: “...Yapılan tatbikatlar da sadece çok-kapan-tutun eğitimleri yapılmaktadır. Bu sebeple yapılan tatbikatları yeterli bulmamaktayım.”

4.2.3. Öğretmenlere Göre Acil Durum Ekiplerindeki Görevlerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere acil durum ekip görevlerine yönelik kişisel yeterlilikleri ve görevlerine yönelik aldıkları eğitime dair görüşleri sorulduğunda; katılımcıların tamamının (n:20) acil durum ekiplerinde görev aldıklarını ve acil durum ekip görevlerine yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin acil durum ekip görevlerine yönelik kişisel yeterlilikleri ve aldıkları eğitim faaliyetlerine dair görüşleri aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 4.56: Öğretmenlerin acil ekip görevlerindeki kişisel yeterliliklerine yönelik görüşleri.

Acil Durum Ekibi	Alt Kategoriler	Katılımcılar	n
İlk Yardım Ekibi	Yeterli	Ö2,Ö3,Ö9,Ö12,Ö15,Ö18	6
	Yetersiz	Ö10,19	2
Arama-Kurtarma Ekibi	Yeterli	Ö7,Ö8,Ö17	3
	Yetersiz	Ö5,Ö6,Ö11,Ö14,20	5
Yangın Söndürme Ekibi	Yeterli	Ö4,Ö13,Ö16	3
	Yetersiz	Ö1	1

Yukarıdaki Tablo 4.56 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin 7'sinin ilk yardım ekibinde, 8'inin arama-kurtarma ekibinde, 4'ü yangın söndürme ekibinde görev aldığı görülmektedir. Acil durum ekiplerinde görev alan öğretmenlerin görev aldıkları ekiplere yönelik kişisel yeterliliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında; ilk yardım ekibinde görev alan öğretmenlerin 5'i yeterli, 2'si ise yetersiz gördüklerini, arama-kurtarma ekibinde görev alan öğretmenlerin 3'ü yeterli, 5'i ise yetersiz gördüklerini, yangın söndürme ekibinde görev alan öğretmenlerin 3'ü yeterli, 1'i ise yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin acil durum ekip görevlerindeki kişisel yeterliliklerine yönelik örnek cevaplar yukarıdaki tablodaki sıralamaya göre aşağıda belirtilmiştir.

İlk yardım ekibi;

Ö2: “İlk yardım ekibinde görevliyim. Görevli bulunduğum ekip görevim ile ilgili kendimi yeterli görmekteyim. Bunun nedeninin 3'er yıllık periyodik almış olduğumuz ilk yardım eğitimlerimin bu konuda beni geliştirdiğini söyleyebilirim. Herhangi bir acil durumda panik yapmadığım sürece öğrenmiş olduğum bilgiler doğrultusunda gerekli müdahaleler de bulanabilirim.”

Ö10: “Yeterince bilgili olduğumu sanmıyorum.”

Ö19: “Kendi kişisel özelliğimden dolayı yeterli olduğumu sanmıyorum. Çünkü çok fazla heyecanlı bir kişiliğim var.”

Arama-kurtarma ekibi;

Ö8: “...aktif olarak kurtarma ekiplerinde görev aldığım için kendimi bu hususta tecrübemin olduğunu söyleyebilirim. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmiş olan eğitimlerin katkısı olduğunu düşünüyorum...”

Ö17: “Aldığım eğitimler sayesinde kendimi yeterli görmekteyim.”

Ö5: “...arama kurtarmanın bir bayan olarak da çok bana göre olduğunu düşünmüyorum...”

Ö6: “...eğitim aldım fakat biraz duygusal bir yapıya sahip olduğum için gerçek olası bir durumda nasıl davranacağım konusunda çok da kendime güvenim olduğunu söyleyemem...”

Ö20: “...kişisel ekipman yetersizliğinden dolayı çok fazla bir etkinlik gösteremem.”

Yangın söndürme ekibi;

Ö13: “...herhangi bir yangın durumunda müdahale yapmakta kendimi yeterli görmekteyim.”

Ö1: “...yangın söndürme tüpünü kullanmada kendimi yeterli görmemekteyim. Yangın söndürme tüpünü kullanmakta zorlanıyorum...”

Tablo 4.57: Öğretmenlerin aldıkları acil durum eğitimlerine yönelik görüşleri.

Acil Durum Ekibi	Alt Kategoriler	Katılımcılar	n
İlk Yardım Eğitimi	Yeterli	Ö2,Ö3,Ö9,Ö12,Ö15,Ö18	6
	Yetersiz	Ö10,Ö19	2
Arama-Kurtarma Eğitimi	Yeterli	Ö11,Ö17	2
	Yetersiz	Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö14,Ö20	6
Yangın Söndürme Eğitimi	Yeterli	Ö4,Ö16	2
	Yetersiz	Ö1,Ö13,	2

Tablo 4.57 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin ilk yardım eğitimi alan öğretmenlerden 6’sı aldıkları eğitimi yeterli bulmakta iken 2’si yeterli bulmadıklarını, arama-kurtarma eğitimi alan öğretmenlerden 2’si aldıkları eğitimi yeterli bulmakta iken 6’sı aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını ve yangın söndürme eğitimi alan öğretmenlerin 2’si aldıkları eğitimi yeterli bulmakta iken 2’si ise yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin aldıkları acil durum eğitimlerine yönelik örnek cevaplar yukarıdaki tablodaki sıralamaya göre aşağıda belirtilmiştir.

İlk yardım eğitimi;

Ö12: “...ilk yardım eğitimi aldım. ... Yapılan eğitimin uygulamalı olması, içeriği güzeldi. Genelde bizim eğitim deyince aklımıza hemen slayttan okuma falan geliyor ama ilk yardım eğitimi biraz daha uygulamaya dönük ve eğitim sonrası uygulamalı sınavda yapılmıştı.

Yapılan eğitimler güncel olarak verildiğini çünkü ilk yardım uygulamalarında hangi konuların güncellediklerini de söylüyorlardı. Daha öncesinde şu şekilde yapılıyordu, sonrasında bu değişti gibisinden bize bilgede verdiler.”

Ö15: “İlk yardım eğitimi aldım ve almış olduğum eğitim çeşitli aralıklarla yapılmakta ve uygulamalı olduğu için yeterlidir.”

Ö18: “Aldığım eğitim yeterli ve belli aralıklarla yapılması güzeldir.”

Ö10: “İki günde verildiği için çok kalıcı olmadı.”

Ö19: “Aldığım eğitimler uygulama tekniği ile ilgili fakat kendimi kontrol etmede yeterli görmemekteyim. Uygulama da gerekli zaman verilmemektedir.”

Arama-kurtarma eğitimi;

Ö17: “Aldığım eğitimlerin içerik itibariyle yeterli bulmaktayım.”

Ö5: “...teorik olarak aldığımız için uygulama yapılmadığı için zaten bir günlük bir eğitimdi çok fazla yeterli değil.”

Ö7: “...Ben ileri düzeyde arama kurtarma eğitimi aldım. Benim oldukça eski bir geçmişim var. Ancak ben bu konuda hizmet içi verilen eğitimlerin yeterli olmadığını düşünüyorum. Hatta verilen eğitimler bile çok kısmi. Yani bunun biraz daha zenginleştirmesinden yanayım. Ben biraz daha operasyonel olmasından yanayım. Öğretmen arkadaşları hem zihinsel ve fiziksel olarak hazır tutulmasından yanayım.”

Ö14: “Aldığım eğitim sunum üzerinden yapıldığı için herhangi bir gerçek afet durumunda nasıl davranış sergileyebileceğimi bilmediğimden yeterli görmüyorum.”

Ö20: “Yapılan eğitimler genel olarak teorik yapıldığından yeterli bulmuyorum.”

Yangın söndürme eğitimi;

Ö16: “Yapılan eğitim öncelikli olarak teorik olmakla beraber okulumuzda yapılan itfaiye eğitimleri ile çeşitli uygulamalar da yeterlilik düzeyini artırdığını söyleyebilirim.”

Ö13: “Yapılan eğitimler genel olarak teorik slayt üzerinden yapıldığından yeterli bulmuyorum.”

4.2.4. Öğretmenlere Göre Okullardaki Acil Durum Ekiplerine Yönelik Yapılan Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere okullardaki görevli oldukları acil durum ekip görevleri ile ilgili herhangi bir faaliyet yapılıp yapılmadığına yönelik görüşleri sorulduğunda; katılımcıların tamamı (n:20) okullarda zaman zaman acil durumlara hazırlık kapsamında tahliye tatbikatlarının yapıldığını, fakat bu tatbikatlar sırasında çalışmaya katılanlardan 6’sı görevli oldukları acil durum ekibine yönelik faaliyetlerin yapıldığını, 14’ü ise herhangi bir faaliyet yapılmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin acil durum ekip görevlerine yönelik okullardaki faaliyetlere ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.58: Öğretmenlerin acil durum ekip görevleri ile ilgili faaliyetlere yönelik görüşleri.

Acil Durum Ekibi	Alt Kategoriler	Katılımcılar	n
İlk Yardım Ekibi	Yapılıyor	Ö2	1
	Yapılmıyor	Ö3,Ö9,Ö10,Ö12,Ö15,Ö18,19	7
Arama-Kurtarma Ekibi	Yapılıyor	Ö7,Ö11	2
	Yapılmıyor	Ö5,Ö6,Ö8,Ö14,Ö17,Ö20	6
Yangın Söndürme Ekibi	Yapılıyor	Ö1,Ö4,Ö16	3
	Yapılmıyor	Ö13	1

Tablo 4.58 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin acil durum ekip görevleri ile ilgili faaliyetlerin yapılıp yapılmadığına yönelik görüşlerinde; ilk yardım ekibinde görevli öğretmenlerden 1’i ilgili faaliyetin yapıldığını, 7’si ise yapılmadığını, arama-kurtarma ekibinde görevli öğretmenlerin 2’si ilgili faaliyetin yapıldığını, 6’sı ise yapılmadığını ve yangın söndürme ekibinde görevli öğretmenlerden 3’ü ilgili faaliyetin yapıldığını, 1’i ise yapılmadığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin acil durum ekip görevlerine yönelik yapılan faaliyetler ile ilgili örnek cevaplar yukarıdaki tablodaki sıralamaya göre aşağıda belirtilmiştir.

İlk yardım ekibi;

Ö2: “Okulumuz da öncelikli olarak ilk yardım çantası bulunmakta ve malzemeler sürekli kontrol edilmektedir. Yapılan tatbikat senaryosu gereği bir yaralı kanamalı çocuğumuz olmakta ve buna yönelik ilk yardım uygulamamız orada çocukların göz önünde senaryo şeklinde gösteriliyor. Böylelikle ilk yardım malzemelerinin nasıl kullanacağımızı da tatbik etmiş oluyoruz.”

Ö18: “Yapılan tatbikatlar da ilk yardım ekibine yönelik çalışmalar yapılmamaktadır. Fakat okul içerisinde ilk yardım gerektiren durumlar da gerekli müdahaleleri yapabiliyorum.”

Arama-kurtarma ekibi;

Ö7: “...Okulumuzdaki tatbikatlar da çok kapan tutun faaliyetleri sonrası temsili olarak bina da enkaz altında kalmış yaralıların olduğunu, hatta yangını çıktığını varsayıyoruz. Buna yönelik belediye ve AFAD ile işbirliği yapıyoruz. Bu kapsamda biz gerçekten operasyonel tatbikatlar yaptık...”

Ö14: “Okulumuzda yapılan tatbikatlar da genel olarak çok-kapan-tutun eğitimleri yapılmaktadır. Arama-kurtarma ekibine yönelik özel bir faaliyet yapılmamaktadır.”

Yangın söndürme ekibi;

Ö1: “...Tatbikat senaryosu gereği çıkması muhtemel yangın durumuna müdahale ile ilgili yangın söndürme ekipmanlarının yerlerini kontrol ediyor ve senaryo gereği bu ekipmanların kullanılma tekniğini uygulamalı olarak yapmaktayız. Yapılan tatbikat senaryoları gereği okulumuzdaki yangın söndürme ekipmanlarının yerlerinin tüm ekip arkadaşlarımızın farkında olması sağlanmakta ve ayrıca ekip içindeki koordinasyonun sağlanmasına katkı sunmaktadır...”

Ö13: “Yapılan tatbikatlar da ekibe yönelik herhangi bir faaliyet yapılmamaktadır. Fakat okulumuza bazen itfaiye ekipleri geldiklerinde bu konuda eğitimler verilmektedir. Fakat bu çalışmalar çok seyrek yapılmaktadır.”

4.2.5. Öğretmenlere Göre Okullarda Acil Durum Faaliyetlerinin Nasıl Yapılması Gerektiğine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlere okullarda acil durum faaliyetlerinin nasıl olması ile ilgili görüşleri sorulduğunda; katılımcılar tarafından en fazla uzman kişi ve kurumlar tarafından uygulamalı tatbikatların yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca yapılacak olan faaliyetlerin planlı, diğer paydaşların sürece dâhil edilmesi, farklı afet türlerine yönelik tatbikatların yapılması ve tatbikatların ciddiye alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin acil durum faaliyetlerinin nasıl olması ile ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.59: Acil durum faaliyetlerin nasıl olması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri.

Alt Kategoriler	Katılımcılar	n
Uzman Kişi ve Kurumlar	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö14,Ö16,Ö17,Ö20	11
Planlı	Ö1,Ö2,Ö12,Ö13,Ö18,Ö19	6
Paydaşların Katılımı	Ö1,Ö3	2
Farklı afet tatbikatları	Ö2,Ö7,Ö12,Ö15	4
Ciddiyet	Ö3,Ö10,Ö15	3

Tablo 4.59 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin okullardaki acil durum faaliyetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin 11'i yapılacak olan çalışmaların uzman kişi ve kurumlar tarafından uygulamalı eğitimlerin yapılması gerektiğini, 6 öğretmen çalışmaların planlı olması gerektiğini, 4 öğretmen farklı afet türlerine yönelik tatbikatların yapılması gerektiğini, 3 öğretmen tatbikatların ciddiye alınması gerektiğini ve 2 öğretmen ise diğer paydaşların çalışmalara katılım sağlaması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin acil durum faaliyetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerine yönelik örnek cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: “...Velilerimizle işbirliği içerisinde daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Tabii buna diğer kurumların da katılması gerekir. Mesela itfaiye ekibinin zaman zaman okula gelip gerçekçi bir senaryo ile çeşitli tatbikatların yapılması daha etkili olabilir. Tatbikatlar öncesi velilere yönelik eğitimler düzenlenebilir. Öncesinde bir eğitim düzenleyip daha sonra bu tatbikata dönüştürebiliriz...”

Ö3: “Okulumuzda yapılan faaliyetlerin top yekûn bir anlayış değişikliğiyle biraz daha ciddiye alınmasını ve daha ciddi yapılmasını, bu konudaki uygulamaların kâğıt üzerinde kalmamasını, acil durum ekiplerinin bilinçli bir şekilde seçilmesi gerektiğini. Yapılan faaliyetlere öğrencilerin daha aktif olmalarının sağlanması ve onların daha iyi motive edilerek bu tatbikatlarda faaliyetlerde yer alması gerektiğini düşünüyorum. Toplumsal bir bilincin oluşması adına okullar da yapılan ön hazırlıklara diğer paydaşların da bu faaliyetlere katılması gerektiğini düşünmekteyim.”

Ö9: “...Uzman kişiler tarafından okullar ziyaret edilerek öğrencilere uygulamalı eğitimlerin verilmesini isterdim.”

Ö12: “Okulumuzdaki tatbikatların farklı risk durumlarına karşı çeşitli senaryolar hazırlanarak uygulamalı eğitimlerin yapılmasını isterdim.”

Ö15: “Yapılan tatbikatların daha ciddiyet ile tüm çalışanların katılım sağlayarak yapılması. Farklı tatbikatların daha sık yapılması, özellikle sel ile ilgili tatbikatların yapılmasını isterdim.”

Ö19: “Yapılan tatbikatlar düzenli olarak ve sürekli yapılmalıdır...”

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmada, alt problem sorularına ilişkin elde edilen sonuç ve bulgulara yer verilmiştir

5.1.1. Öğretmenlerin Afete Hazırlık Düzeylerine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmenlerin afet hazırlık bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen sonuçlara göre ölçeğin geneli ve alt boyuttaki madde toplam ortalamalarına bakıldığında; öğretmenlerin afete hazırlık genel bilinç düzeylerinin, alt boyutta ise afete hazırlık için algılanan duyarlılık, algılanan ciddiyet, algılanan yararlar ve algılanan engeller boyutunda oldukça yüksek bilinç düzeyine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin genel afet hazırlık bilinç düzeyleri ve afetlere hazırlık kapsamında algılama düzeylerinin oldukça yüksek olmasına rağmen, ölçeğin diğer alt boyutları olan afetlere hazırlık kapsamında eyleme geçiriciler ve öz yeterlilikleri algı düzeylerine göre daha düşük seviyede kaldığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenler afete hazırlık kapsamında algıya yönelik yeterli bilinç düzeyine sahip oldukları fakat afetlere yönelik gerekli hazırlık çalışmalarına yeterince önem vermedikleri ve yapılacak olan çalışmalara yönelik yeterli beceriye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin afetlere hazırlık bilinç düzeylerinde en yüksek ortalamanın algılanan yararlılık ve algılanan duyarlılık alt boyutlarında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre; öğretmenler, gelecek yaşamları içerisinde yaşamaları muhtemel afetlere karşı hazırlıklı olmanın kendilerini güvende hissetmesine, yaşamsal kapalı alanların dayanıklılığı ve alınması gereken önlemlerin ölüm riskini azaltacağına, aile ve çevresindeki bireyler ile işbirliği yapmanın onları koruyabileceğine, afet çantası hazırlamanın afet sonrası ortaya çıkması muhtemel sorunlara karşı ihtiyaçlarını karşılayabileceğine ve herhangi bir afet durumunda yaralanma ve sakatlanma riskini ortadan kaldırabileceğine bilinç sahibi olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin herhangi bir afet durumunda en fazla sevdiklerinin ve kendi yaşamlarını kaybetme korkusu yaşamalarından dolayı afetlere karşı hazırlıklı olmayı ciddiye aldıkları ve bunun için afet/acil durumlara karşı bireysel hazırlık için temel afet bilinç eğitimlerinin alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin

afetlere hazırlıklı olma konusundaki algı bilinç düzeylerinin yüksek olmasına rağmen, içinde bulundukları özellikle yakın çevresindeki arkadaşları tarafından gerekli bilgilendirmelerin yapılmadığı, görsel ve işitsel yayınların yeterince teşvik edici bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri bakımından yaşadıkları bina içerisinde tehlikelere karşı afet öncesi önlemleri almada kendilerini yeterli bulurken, yaşadıkları mahallede herhangi bir afet anı ve sonrasında tahliye süreçlerinin planlanması, afet sonrası arama kurtarma faaliyetleri başta olmak üzere temel ilk yardım ve yangınlara karşı yangın söndürme cihazının kullanımında yeterli bilgi ve beceri yeterliliğine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre; Çelik ve Gündoğdu (2022) tarafından sınıf öğretmenlerinin afete hazırlık düzeylerini belirlemek için yapılan çalışmada da bu çalışmadaki aynı ölçek olan “Genel Afete Hazırlık Ölçeği” kullanılmış ve elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmenlerinin afete hazırlık algı düzeyleri yüksek ortalamaya sahip iken eyleme geçiriciler ile öz yeterlilik düzeylerinin ortalamaları diğer boyutlara göre daha düşük hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları duyarlılık düzeyi alt boyutunda binaların afete karşı dayanıklılığının artırılmasını önemsedikleri sonucuna ulaşılmış ve aynı durum Çelik ve Gündoğdu (2020) nun çalışmasındaki sınıf öğretmenlerinin de aynı derecede önemsedikleri sonucu elde edilmiştir. Her iki çalışmadaki elde edilen sonuçlar birbirlerini destekler düzeydedir. Ayrıca Bulu (2023) tarafından da sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmasında çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin afet bilinç genel algı düzeylerinin ve ölçeğin alt boyutundaki afet eğitimi, öncesi ve yanlış afet bilgisi bilinç düzeylerinin iyi durumda olduğunu fakat afet sonrası bilinç düzeylerinin orta durumda olduğunu ifade etmiştir. Dikmenli ve Yakar (2019) tarafından öğretmen adaylarının afet bilinç algı düzeylerini belirlenmesi için yaptıkları çalışmada da öğretmen adaylarının afet eğitimi ve öncesi ile ilgili bilinç algı düzeyleri yüksek iken afet bilinç genel algı düzeyleri ile yanlış afet bilgisi ve afet sonrası bilinç algı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin afetlere karşı hazırlıklı olunmasında duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu fakat bu durum afet anı ve sonrası için tek başına yeterli olamayacağından yapılan hazırlık çalışmalarının eyleme geçirilmesi ve yapılacak olan gerçeğe yakın tatbikat senaryoları ile öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri artırılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik elde edilen sonuçlarına göre; araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin genel toplamında cinsiyete göre öğretmenler arasında afete hazırlık bilinç düzeylerinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında ise algılanan duyarlılık, algılanan yararlılık, algılanan engeller ve eyleme geçiriciler boyutunun toplam madde düzeylerinde öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı, fakat algılanan ciddiye ile öz yeterlilik boyutlarında cinsiyete göre öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre afete hazırlık çalışmalarını daha ciddiye almakta, erkek öğretmenler ise kadın öğretmenlere göre afete hazırlık çalışmalarındaki öz yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik ve Gündoğdu (2020) tarafından yapılan benzer çalışmada da algılanan ciddiye boyutunda kadın öğretmenlerin, öz yeterlilik boyutunda erkek öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Acar (2023) tarafından sınıf öğretmenlerinin afetlere karşı bilinç algılarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada katılımcıların afet bilinç ölçeği genelinde ve ölçek alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyut maddeleri değerlendirildiğinde bireylerin afetlere hazırlıkta eyleme geçirici davranışları etkileyen kişi, olay ve diğer unsurlara yönelik tüm maddelerde cinsiyete göre öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmazken, ölçekteki anlamlı farklılık bulunmayan algılanan duyarlılık, yarar ve engeller alt boyutlarındaki maddelere göre farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Algılanan duyarlılık boyutunda evdeki sabitlenebilecek eşyaların sabitlenmesinin gerekliliği kadın öğretmenlerin lehine, yapılan tatbikatların yararlılığı ise erkek öğretmenler lehine yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre afete hazırlık bilinç düzeyinin öğretmenler arasında en fazla farklılık bulunan alt boyut öz yeterlilik düzeyidir ve kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre temel ilk yardım uygulama, yangın cihazını kullanma, tahliye planı oluşturma, evdeki sabitlenebilecek eşyaları sabitleyebilme ve basit arama-kurtarma becerilerinde daha düşük seviyede olduğu anlaşılmıştır. İnal (2015) tarafından "Sağlık İnanç Modeline Dayalı Afetlere Bireysel Hazırlığı Değerlendirme Ölçeği" geliştirme çalışmasına katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre eyleme geçiriciler alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Birinci Konur vd. (2023) yaptıkları çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenler tarafından afet eğitimlerinin genellikle görsel sunu ve tatbikatlar ile verildiği fakat afet eğitiminde verilen yöntem ve tekniklerin uygulanması konusunda çok azının bilgi ve

beceriye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırma ve diğ er araştırma sonuçlarına göre afete hazırlık eğitimlerinde bireylerin özellikle yeterlilik düzeylerini artırmaya yönelik uygulamalara önem verilmesi gerektiğ i söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeylerinin yaş değışkenine göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik elde edilen sonuçlara göre; araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin genel toplamında ve ölçek alt boyutları olan algılanan duyarlılık, algılanan ciddiyet, algılanan yarar, algılanan engeller, eyleme geçiriciler ve öz yeterlilik boyutlarında öğretmenler arasında afete hazırlık bilinç düzeylerinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İnal (2015) tarafından "Sağlık İnanç Modeline Dayalı Afetlere Bireysel Hazırlığı Değerlendirme Ölçeğ i" geliştirme çalışmasında ise yaş değışkenine göre öğretmenler arasında ölçek genel toplamında, algılanan duyarlılık, ciddiyet, yararlılık ve öz yeterlilik boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu, algılanan engeller ve eyleme geçiriciler boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. İnal (2015) yaptığı çalışmada anlamlı farklılık bulunan boyutlarda öğretmenlerin yaş düzeyleri yükseldikçe afet bilinç algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum çalışmamızda elde edilen sonuçları desteklemektedir. Bu çalışmada yaş grupları arasında herhangi bir anlamlı farklılık olmasa da hesaplanan ortalama değ erlere bakıldığında 45 yaş ve üstü öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre daha yüksek bilinç düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Sezgili vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların genel afet hazırlık inanç düzeylerinin sosyo-demografik değışkenlerle olan ilişki düzeylerini irdelemiş ve genel afet hazırlık inanç düzeyi ile yaş arasında düşük dereceli pozitif yönlü bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da yaş gruplarına göre anlamlı farklılık tespit edilen 46 yaş ve üstü öğretmenler "Acil durumlara/Afetlere hazırlık yara almadan (sakatlanmadan) yaşamama yardım edecektir. Aile için afet planı bireyin hazırlayamayacağı kadar gereksiz ayrıntılarla doludur (çapraz hesaplama yapılmıştır) ve Mahallemde yaşayanlarla birlikte Acil durumlar/Afetler ile ilgili tahliye planı oluşturmam (çapraz hesaplama yapılmıştır)" alt yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu bilinç düzeyine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan çalışmadan ve literatürden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde afet bilinç düzeyinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık sonuçlarının çalışmanın yapıldığı çalışma gruplarına göre değışkenlik gösterdiği ifade edilebilir. Fakat araştırmalara göre de yaş yükseldikçe afet bilinç düzeyi arttığı da söylenebilir. Nitekim, Kaya vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada da yaşı daha ileri olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin acil durumlara yönelik hazırlık bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu, bireylerin zaman

içerisinde belli bir bilgi birikimi ve tecrübeye ulaşmış olması ile yaşam boyu öğrenme sürecinin devam ettiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yapılacak olan afet eğitimlerinde de bireylerin afet ve acil durumlar ile ilgili yaşamışlıklarına yer verilmesi, eğitim içeriklerinin güncellenmesine, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine destek sağlayabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik elde edilen sonuçlarına göre; araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin genel toplamında ve algılanan yarar ile öz yeterlilik boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu; algılanan duyarlılık, algılanan ciddiyet, algılanan engeller ve eyleme geçiriciler boyutlarında ise mesleki kıdeme göre öğretmenler arasında afete hazırlık bilinç düzeylerinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çelik ve Gündoğdu (2022) tarafından bu çalışmada kullanılan aynı ölçek ile yaptığı araştırmada mesleki kıdeme göre öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Yapılan çalışmada afet hazırlık bilinç ölçeği genelinde 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre 16-20 yıl ile 26 yaş üstü öğretmenlerin lehine, algılanan yarar boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre 10 yıldan az ve 16 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine ve öz yeterlilik boyutunda ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre 16 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Afet hazırlık bilinç düzeylerinin mesleki kıdeme göre elde edilen sonuçlar arasında anlamlılık olup olmadığı değerlendirildiğinde, çalışmaya katılan öğretmenler algılanan duyarlılık ve algılanan ciddiyet boyutunun maddelerinde gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı, diğer ölçek alt boyutları maddelerinde anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdeme göre öğretmenler en fazla öz yeterlilik boyutundaki maddelerde aralarında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuçlara göre genellikle 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhine istatistiksel anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleki kıdem arttıkça afet hazırlık bilinç düzeyinin yükselmiş olması, yaş ilerledikçe afet hazırlık bilinç düzeyinin yükselmesi ile paralellik göstermektedir. Kırıkkaya vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada afet eğitime yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesinde mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin lehine farklılık olduğunu belirtmiştir. Bu durum değerlendirildiğinde, mesleki kıdem arttıkça afet bilinç düzeyinin yükselmesi yaş ile aynı benzerlik göstermekte ve ayrıca aktif olarak çalışan öğretmenlerin zorunlu olarak katılmak zorunda kaldıkları afet ve acil durumlara hazırlık eğitimlerinin kişisel gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin afete hazırlık bilinç düzeylerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre aralarında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik elde edilen sonuçlara göre; araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin genel toplamında ve ölçek alt boyutları olan algılanan duyarlılık, algılanan ciddiyet, algılanan yarar, algılanan engeller, eyleme geçiriciler ve öz yeterlilik boyutlarında öğretmenler arasında afete hazırlık bilinç düzeylerinde farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İlgili alan yazını incelendiğinde farklı sosyo-demografik özelliklere yapılan çalışmalar da öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre afet hazırlık bilinç düzeylerine yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Demirdelen ve Çakıcı (2021) tarafından öğretmenlerin branşlarına göre afet okuryazarlığına yönelik duyarlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir. Demirdelen ve Çakıcı (2021) çalışmada elde ettiği sonuçlara göre diğer grupta yer alan (beden eğitimi, rehberlik, yönetici, vb.) öğretmenlerin sınıf, fen, sosyal ve matematik öğretmenlerine göre doğal afet okuryazarlığı duyarlılık boyutunda daha yüksek ortalamaya, fen bilgisi öğretmenlerinin ise diğer öğretmenlere göre afet okuryazarlığı bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kaya vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada ise genel hayatı olumsuz etkileyen salgın hastalıklara karşı okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel hazırlık algı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir. Yapılan çalışmada görev yapılan okul türüne göre elde edilen istatistiksel ortalama değerler değerlendirildiğinde; anaokulu ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin afet hazırlık bilinç düzeylerinin diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, anaokulu ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin diğer okullardaki meslektaşlarına göre küçük yaş grubu öğrencileri ile çalışmasından dolayı ve toplumdaki afet hazırlık farkındalığının küçük yaşlarda kazandırılmasına yönelik eğitim çalışmalarına daha fazla önem verdiklerinin göstergesi olarak ifade edilebilir.

5.1.2. Okullardaki Afete Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Afete Hazır Okul" ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara göre fiziki yapı, eğitim ve risk değerlendirme olarak üç farklı kategoride olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri ile belirlenen kategoriler Işıkara ve Çalışkan (2010) tarafından okullardaki afete hazırlık çalışmalarını okulun fiziki yapısı, tüm personel ve öğrencilerin eğitimleri ile risk değerlendirme planlama çalışmaları olarak belirlediği üç ana başlık ile örtüşmektedir. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin yarısından fazlası "Afete

Hazır Okul" denildiğinde; afete hazırlık eğitimlerinin yapıldığı yer olduğunu belirtmiş olmaları, afete hazırlık eğitimlerinin okullarda ön plana çıktığını göstermektedir. Bilen ve Polat (2022) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada, afet ile ilgili eğitimlerin farkındalığı ve bilinçlenmeyi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak vd. (2023) tarafından yapılan çalışmaya katılanların görüşlerine göre de; katılımcılar depreme hazırlık konusunda bireysel olarak deprem hazırlık planı ve deprem çantasının oluşturulması gerektiğini, toplumsal olarak işyerlerinde ve açık alanlarda nasıl güvende kalılabileceğine yönelik öğrenmeye yardımcı olması için eğitimlerin alınması gerektiğini, politik olarak ise ilgili kurumların bina yapımında zemin etüdünün çok iyi yapılması ve riskli gördükleri alanlara bina yapımına izin verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan değerlendirme sonucu, araştırmanın nicel bölümündeki öğretmenlerin algılanan yararlılık algı düzeyinin yüksek olması, afet hazırlık çalışmalarının önemini göstermekte ve afet farkındalığının oluşmasında en önemli etkenin eğitim olduğu açıktır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Afete Hazır Okul" ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara göre; okullarda acil durum tatbikatlarının ve eğitimlerin yapıldığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların yeterliliği hususunda ise öğretmenler arasında görüş farklılığı bulunmuştur. Okullarda yapılan çalışmaların çalışmaya katılan öğretmenlerin %70'i yeterli bulmakta iken %30'u ise yetersiz bulmaktadır. Astuti vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okullardaki afet risklerini azaltmak için yapılan faaliyetleri daha fazla önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda yapılan afet hazırlık çalışmalarının yeterliliği hususunda deprem ve tahliye tatbikatlarının yapılmış olması gösterilirken, yetersizliğin sebepleri arasında ise; genellikle deprem ve yangın tahliye tatbikatlarının yapıldığı, deprem tatbikatlarında sadece çök-kapan-tutun farkındalığına yönelik çalışmalar yapıldığı, tatbikatların çok az yapıldığı ve gerekli ciddiyetin gösterilmediği ifade edilmiştir. Okullarda yapılan acil durum faaliyetlerinin yetersizliğine yönelik elde edilen bulgular, Çelik ve Gündoğdu (2022) tarafından ilkökul öğretmenleri ile yapılan çalışmada da okullarda tatbikatlar dışında herhangi bir faaliyet yapılmadığı, yapılan tatbikatların yılda bir ya da iki kez yapıldığı, tatbikatların gelişi güzel planlandığı, yapılan tatbikatlarda sadece okulun tahliyesi üzerinde durulduğu ve gerekli ciddiyetin sağlanmadığı sonucu ile örtüşmektedir. Çelik (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin afet hazırlık çalışmalarını önemsedikleri fakat yapılan eğitim ve alınan önlemlerin yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenler genel afet hazırlık algı düzeylerinde afet hazırlık tatbikatlarını yapmada yüksek düzeyde algıya sahip

iken; Sarı (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin okullardaki afet eğitimi ve tatbikatlarını orta düzeyde ve kısmen, öğretmenler ise orta düzeyde ciddiye aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; okullardaki acil durum hazırlık faaliyetlerinin sadece tatbikatların yapılmış olmasından ibaret olduğu görülmektedir. Deprem anında çök-kapan-tutun farkındalığının oluşturulması, can kayıplarının ve yaralanma riskinin azalmasında doğru ve önemli bir davranıştır fakat farklı afet türlerine göre hazırlık çalışmalarına yönelik eğitimlere de önem verilmelidir. Afet yönetim hazırlık sürecinde afet öncesi ve anına yönelik hazırlık çalışmaları kadar afetlerin muhtemel olumsuz etkilerinin azaltılması için afet sonrası da yapılması gerekenler planlanmalıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin okullardaki acil durum ekip görevlerine yönelik elde edilen bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin okullarında acil durum ekip görevlerinin farkında olduğu ve acil durum ekip görevlerine yönelik çeşitli eğitimler aldığı görülmektedir. Turan (2021) tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kendilerinin ve öğretmenlerin periyodik olarak afet ve acil durumlara yönelik eğitim aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dikmenli ve Okumuş (2023) tarafından yapılan çalışmada ise çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 3/4'ünün afet durumunda oluşması muhtemel risklere karşı teorik ve uygulamalı eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin acil durum ekip görevleri ile ilgili kişisel yeterlilikleri ve aldıkları eğitimlerin yeterliliğine yönelik görüşleri birbirine paralel göstermektedir. İlk yardım ekibinde görev alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kişisel yeterliliklerini ve aldıkları ilk yardım eğitimlerinin yeterliliğini yeterli düzeyde bulduklarını ifade etmiştir. Arama kurtarma ekibinde görev alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kişisel yeterliliklerini ve aldıkları eğitimlerin yeterliliğini yetersiz düzeyde bulduklarını ifade etmişlerdir. Yangın söndürme ekibinde görev alan öğretmenlerin çoğunluğu kişisel yeterliliklerini yeterli gördüğünü, fakat aldıkları eğitimlerin yeterliliği hususunda katılımcıların yarısı eğitimleri yeterli bulduklarını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın nicel bölümünde elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında, birbirleriyle paralellik göstermektedir. Genel afet algı düzeyi ölçeğine katılan öğretmenlerin %67'si basit ilk yardım uygulaması yapabileceğini, %71'i basit düzeyde de olsa arama-kurtarma yapamayacağını ve %64'ü ise yangın söndürme tüpünü kullanamayacağı algısına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre, ilk yardım eğitimlerinin periyodik aralıklarla, eğitimlerin günlük karşılaşılabilecek durumlar ve güncel bilgilere yönelik uygulamalı olarak yapıldığını ifade

etmeleri, ilk yardım ekiplerinde görev alan öğretmenlerin kişisel yeterliliklerini olumlu düzeyde etkilediğini göstermektedir. Arama-kurtarma ve yangın söndürme eğitimleri hakkında öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre; eğitimlerin genellikle teorik sunum ya da slayt üzerinden yapıldığı, uygulamalı eğitimlere yer verilmediği ve kısa sürede yapıldığına yönelik ifadeler, arama-kurtarma ve yangın söndürme ekiplerinde görev alan öğretmenlerin kişisel yeterliliklerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin acil durum ekiplerindeki kendi kişisel yeterliliklerini yeterli ya da yetersiz görmelerindeki sebepler arasında aldıkları eğitimlerin yeterlilikleri ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Görgülü Arı vd. (2020) tarafından Fen Bilimleri öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir çalışmada, katılımcılar ilk yardım eğitimlerinde gösterip yaptırma tekniğinin uygulanmasının öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin okullardaki acil durum ekip görevlerine yönelik yapılan faaliyetlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; ilk yardım ve arama-kurtarma ekiplerinde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu okullarında yapılan acil durum tatbikatlarında ekip görevleriyle ilgili herhangi faaliyetlerin yapılmadığını ve yapılan tatbikatların çök-kapan-tutun davranış farkındalığına ve okul tahliyesine yönelik faaliyetlerden ibaret olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çok azı okullarda yapılan tatbikatlarda ekip görevlerine uygun çeşitli senaryolar planlanarak tatbikatların yapıldığını ifade etmiştir. Kadioğlu vd. (2004) göre ailece, okulda veya çalışma arkadaşlarımızla birlikteyken herhangi bir tehlike ortaya çıkınca yapılması gereken davranışların nasıl uygulayacağını provalarının yapılması, tehlike anında ve sonrasında davranışsal reflekslerimizin otomatik olarak bizi doğru davranışlarda bulunmaya yönleltecektir. Yavaş ve Koçak (2016) göre; tatbikatların amacı bir kurumun mevcut acil durum ve afet planlarının güncellenmesi, acil durum ekip personelinin karar verme yeteneklerini değerlendirmek ve afet sonrası diğer kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyonun iyileştirilmesi olmalıdır. Dikmenli ve Okumuş (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin afetlerle ilgili eğitim ve tatbikatlara katılma isteklerinin düşük olmasının nedeni olarak yapılan tatbikatların sıradan ve ilgi çekici olmaması sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; okullarda yapılan acil durum faaliyetlerinde acil durum ekiplerinin görevlerine uygun faaliyetlere yer verilmemiş olması, araştırmanın nicel bölümünde elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin genel afet algı düzeylerinde eyleme geçiriciler ve öz yeterlilik algı düzeylerinin ölçekteki diğer alt boyut düzeylerine göre düşük olmasının nedenlerinden biri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okullarda acil durum faaliyetlerinin nasıl yapılmasına yönelik görüşlerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerin yarıdan fazlası okullarda acil durum faaliyetlerine yönelik çalışmaların uzman kişi ve kurumlar tarafından yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Elde edilen diğer bulgulara göre acil durum faaliyetlerinin planlı, diğer paydaşların (veli, diğer personel gibi) katılımı, farklı afet tatbikatlarının yapılması ve yapılan tatbikatların ciddiye alınması yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Çelik ve Gündoğdu (2022) tarafından ilkokul öğretmenleri ile yapılan çalışmada okullarda yapılan tatbikatların ciddiye alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Maya ve Sarı (2018) tarafından ortaokul öğretmenlerinin katılımı ile yapılan çalışma da afet eğitim ve tatbikatlarının öğrenciler açısından "orta düzeyde" yeterli ve yetersiz olarak değerlendirildiğini, diğer öğretmenler ve okul yönetiminin ise eğitim ve tatbikatlara "orta düzeyde" ciddiyet gösterdiği, ayrıca öğretmenler tarafından öğrencilerin afet eğitimlerine yönelik gerekli davranışları göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kayabaşı ve Avcı (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin afet eğitimlerinin AFAD ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmesini uygun bulduklarını ve eğitimlerin ayrıca Sağlık Bakanlığı, belediye, sivil toplum kuruluşları ve özel kurumlar tarafından verilmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırmadaki öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar ile bütüncül olarak değerlendirildiğinde okullarda yapılan acil durum faaliyetlerinin uzman kişi ve kurumların katılımı ile verilmesi, öğretmenlerin acil durumlara yönelik müdahale kapasitelerinin artırılmasına ve böylelikle eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından yapılan acil durum faaliyetlerinin etkinliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıda sunulan öneriler dikkate alınabilir.

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Afet hazırlık eğitimleri ile ilgili olarak gönüllü çalışan sivil toplum kuruluşları ve diğer paydaşlarla iş birlikleri artırılabilir.

Öğretmenlere yönelik afet öncesi, anı ve sonrası bilgi ve farkındalıkları kapsayan uygulamalı eğitim seminerleri gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlere, afet eğitimleri program dâhilinde daha sık ve sürekli hizmet içi afet eğitimleri verilebilir.

Okullarda yapılan tatbikatlarda acil durum ekip görevlilerine yönelik acil durum senaryoları geliştirilebilir.

Acil durum tatbikatlarında coğrafi riskler dikkate alınarak bölgesel afet risklerinin farkındalığı artırılabilir.

Her okulda ayrıca ek eğitim almış ve afet eğitimi konusunda uzmanlaşmış bir afet müdahale öğretmeni bulundurulabilir.

Tatbikatlar sonrası okul yöneticileri ile öğretmenler ve öğretmenler ile öğrenciler arasında neyin doğru yapıldığı, neyin yanlış olduğu ve neyin daha iyi yapılabileceği değerlendirilebilir.

Afet eğitimlerindeki eğitimin ve eğitimcilerin etkinliğini belirlemeye yönelik katılımcılara ön test ve son test uygulamaları yapılabilir.

Afet eğitimlerine yönelik öğretmenlerin, düzenlenen seminer, çalıştay ve sempozyum gibi etkinlikleri takip etmeleri sağlanabilir.

Afet sonrası ikincil kazalara neden olabilecek durumlara karşı tehlike avı yapılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yeni araştırmalarda çeşitli demografik değişkenlere göre öğretmenlerin afet bilinç algısına dair farkındalık düzeyleri derinlemesine incelenebilir.

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Bartın İli Merkez İlçesi ile sınırlıdır. Diğer illerde uygulanarak literatüre katkı sunulabilir.

Araştırma konusuna yönelik evren, örneklem ve çalışma grubunun sınırlılıkları farklılaştırılabilir.

Okullardaki acil durum tatbikatlarının içeriği derinlemesine incelenebilir.

Afet eğitimlerine y6nelik hizmet içi eğitimlerin yeterliliği daha derinlemesine incelenebilir.

Araştırma konusuna y6nelik farklı araştırma y6ntemleri ve teknikler kullanılabilir.



KAYNAKLAR

- 1'Nolu Cumhurbaşkanlığı Teşlikatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018). T.C. Resmi Gazete, 30474, 10 Temmuz 2018.
- 5902 Sayılı Afet Ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun. (2009). T.C. Resmi Gazete, 27261, 17 Haziran 2009.
- 5902 Sayılı Afet ve Acil Yönetim Başkanlığı Teşkilat Kanunu. (2009). T.C. Resmi Gazete, 27261, 17 Haziran 2009.
- 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu. (2012). T.C. Resmi Gazete, 28339, 30 Haziran 2012.
- Acar, T. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Afet Bilinci Algısı Üzerine Bir İncelenme: İstanbul-Arnavutköy Örneği. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) 9(109), 6247-6255. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68827>.
- Afet ve Acil Durum Başkanlığı (AFAD). (2014). Erişim Tarihi: 17 Nisan 2023, <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>.
- Akar, S. (2013). *Doğal Afetlerin Kamu Maliyesi Üzerine Etkisi Türkiye Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstnbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdur, R. (2000). Afetler ve Afetlerde Sağlık Hizmetleri. *Türkiye Sorunlarına Çözüm Konferansı-3*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aktel, M. (2010). 5902 sayılı yasa ile Türkiye’de afet yönetiminde oluşan değişim. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 76-99.
- Akyılmaz, F. ve Karka, O. (2011). *Afetlerde Psikolojik İlk Yardım*. İstanbul: AFAD.
- Alexander, D. ve Davis, I. (2012). Disaster risk reduction: An alternative viewpoint. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, Cilt 2, Sayfa 1-5, <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2012.10.002>.
- Altun Bogoçlu, H. ve Gündüz, Y. (2022). Hizmet içi eğitimin andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(2), 167-192. <https://doi.org/10.31798/ses.1123142>.
- Altun, F. (2018). Afetlerin ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye örneği üzerinden bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

- Amadi, M. N. (2013). *In service training and professional development of teachers in Nigeria: Through open and distance education*. Plovdiv, Bulgaria: Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society, 11th.
- Arık, İ. (1992). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul: İstanbul Üni. Basımevi.
- Astuti, N. M., Werdhiana, I. K. ve Wahyono, U. (2021). Impacts of direct disaster experience on teachers' knowledge, attitudes and perceptions of disaster risk reduction curriculum implementation in Central Sulawesi, Indonesia. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 53(1), <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101992>.
- Ayker, B. B. (2021). *Afetlerde Hassas Gruplarda Yer Alan 0-8 Yaş Aralığındaki Çocuklara İlk Müdahalede Bulunacak Anaokulu Ve İlkokul Öğretmenlerinin Afet ve Pediatrik İlk Yardım Bilgi Tutum Ve Düzeyleri: Gümüşhane İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi.
- Bahadır, H. ve Uçku, R. (2018). Uluslararası acil durum veri tabanına göre Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki afetler. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 4(1), 28-33.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (DPT). (1999). *Depremin Ekonomik ve Sosyal Etkileri, Muhtemel Finansman İhtiyacı, Kısa - Orta ve Uzun Vadede Alınabilecek Tedbirler Raporu*. Ankara: DPT Yayınları.
- Baykul, Y. (1979). *Örtük Özellikler ve Klasik Test Kuramları Üzerine Bir Karşılaştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara:Hacettepe Üniversitesi.
- Beachley, M. (2000). *Nursing in a disaster*. Smith, C.M., Maurer, F.A. (Ed.). *Community Health Nursing Theory and Practice*. 2, (424-444). United States: Saunders Company.
- Becker, G., Aerts, J. C. ve Huitema, D. (2014). Influence of flood risk perception and other factors on riskreducing behaviour: A survey of municipalities along the Rhine. *Journal of Flood Risk Management*, 7(1), 16-30.
- Bıçak, B. ve Nartgün, Z. (2009). *Performans yönetimi*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Bıçakçı, A. B. ve Ergüney Okumuş, E. (2023). Depremin psikolojik etkileri ve yardım çalışanları. *Avrasya Dosyası Dergisi Cilt 14 (1)*, 218-248.
- Bilen, E. ve Polat, M. (2022). Öğretmen adaylarının deprem farkındalığına ilişkin görüşleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 4(1), 155-173.
- Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik. (2007). T.C. Resmi Gazete, 26735, 19 Aralık 2007.

- Birinci Konur, K., Sezen Vekli, G., Şeyihoğlu, A., Tekbıyık, A. ve Kartal, A. (2023). Afet eğitimi ve disiplinlerarası öğretim: Öğretmenler ne düşünüyor? *Afet ve Risk Dergisi*, 6(2), 575-596.
- Birinci Konur, K., Sezen Vekli, G., Şeyihoğlu, A., Tekbıyık, A. ve Kartal, A. (2023). Afet Eğitimi ve Disiplinlerarası Öğretim: Öğretmenler Ne Düşünüyor? . *Afet ve Risk Dergisi*, 6(2), 575-596.
- Bulat, Ç. (2020). *Üniversite Personelinin Afet Yönetimi Konusunda Bilgi Tutum ve Davranışlarının İncelemesi: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bulu, D. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Afet Bilinci Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Buran, A. (2015). Nitel Araştırmada Veri Toplama. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma; Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: A policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133-150.
- Chadderton, C. (2015). Civil defence pedagogies and narratives of democracy: disaster education in Germany. *International Journal of Lifelong Education*, 34(5) , 589-606.
- Coşkun, Ş. (2011). *Afet Eğitimi Algılaması: İlköğretim Öğrencilerine Verilen Afet Eğitimlerinin Algılamasını Ölçmek Üzere Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2). Thousand Oaks. CA.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. M. Sözbilir (Çev). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakmak, E., Şahin, C. ve Yılmaz, M. (2023). Öğretmenlerin deprem farkındalığına ilişkin görüşleri. *International Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2499-2507 DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68387>.
- Çalışanların İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimlerinin Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. (2013). T.C. Resmi Gazete, 28648, 15 Mayıs 2013.
- Çalışkan, M. S. ve Güçlü, M. (2014). Etkili okul-çevre ilişkisinde ailenin katkısına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 750-759.

- Çekiç, O. ve Akdağ, G. (2019). *AFAD'ın "Afete Hazır Türkiye – Birey ve Aileler için Afet Bilinci Eğitimi"nin Eğitim Programı ve Materyali Yönünden Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, A. A. (2020). *İlkokul Öğretmenlerinin Afete Hazırlık Düzeyleri ile Afet Eğitiminin Eğitim Programlarındaki Yerine Yönelik Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, A. A. ve Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin afete hazırlık düzeyleri ile ilkokullardaki afet eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 77-112. <https://doi.org/10.31463/aicusbe>.
- Çilingir, G. (2018). Türkiye’de uygulanan afet yönetimi politikalarının incelenmesi: Yasal düzenlemeler ve DASK. *Dirençlilik Dergisi*, 2(1), 13-21.
- Darıcan, M. F. (2013). Ekonomik krizler ve Türkiye. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 5(17), 39-46.
- Dave, R. (1976). *Foundations of Lifelong Education*. Pergamon Press: Oxford.
- Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. T. Gökçek (Çev). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Dedeoğlu, N. (1999). Doğal afetlerde genel yaklaşım. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, <https://www.ttb.org.tr/sted/sted0999/st09992.html>.
- Demirdelen, S. ve Çakıcı, A. B. (2021). İlkokul/Ortaokul öğretmenlerinin doğal afet okuryazarlık düzeyleri (Osmaniye ili örneği). *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (10)3, 532-541.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dikmenli, Y. ve Gafa, İ. (2017). Farklı eğitim kademelerine göre afet kavramı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 21-36.
- Dikmenli, Y. ve Okumuş, T. (2023). Sınıf öğretmenlerinin afet risk Ynetimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 193-219.
- Dikmenli, Y. ve Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 386-416. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.130>.
- Disaster Prevention Education Review Committee. (1995). Erişim Tarihi: 01.07.2023, https://www.adrc.asia/adrcreport_e/archives/2023/09/24135839.html.
- Doğan, A. ve Geçikli, F. (2008). *Halk Eğitim Merkezlerinde Halkla İlişkiler Kapsamında Afet Bilinçlendirmesi (Erzurum Halk Eğitim Merkezi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ergünay, O. (1996). Afet Yönetimi Nedir? Nasıl olmalıdır? *TÜBİTAK Deprem Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 263-272). Ankara: TÜBİTAK Yay.
- Erimez, E. ve İzci, İ. (2020). *Dayanıklı Kent için Bütüncül Sosyal Hizmet Yönetişimi*. İstanbul: Argüden Yönetişim Akademisi Yayınları.
- Erkan, B. B., Özmen, B. ve Güler, H. (2011). Türkiye’de Afet Zarar Azaltımını Sürdürülebilir Eğitimle Sağlamak. *1. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı, 11-14 Ekim*. Ankara: ODTÜ.
- Ersoy Yılmaz, A. (2017). *Afet Yönetimi I*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaa.
- Fukui, R., Honda, Y., Inoue, H., Kaneko, N., Miyauchi, I., Soriano, S. ve Yagi, Y. (2003). Erişim Tarihi: 02.07.2023 <http://artoflean.com/wp-content/uploads/2019/01/Handbook-for-TQM-and-QCC-Volume-I.pdf>
<http://artoflean.com/wp-content/uploads/2019/01/Handbook-for-TQM-and-QCC-Volume-I.pdf>
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Gerdan, S. (2019). Yerel yönetimlerde afet zararlarının azaltılması çalışmalarına genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 269.
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2022). Deprem eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeyleri . *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 97-106. <https://doi.org/10.17556/erziefd.941878>.
- Göçmen, A. (2003). *Yetişkinler için El Kitabı Yeniden Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gökçe, B. (2018). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma. 7. Baskı*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Gökçe, O. ve Tetik, Ç. (2012). *Teoride ve Pratikte Afet Sonrası İyileştirme Çalışmaları*. Ankara: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı Yayınları.
- Görgülü Arı, A., Arslan, K. ve Deniz, B. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının ilk yardım eğitimine yönelik görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (43), 327-342.
- Guha-Sapir, D., Below, R. ve Hoyois, P. (2017). Erişim Tarihi: 30.06.2023. https://www.emdat.be/sites/default/files/adsr_2016.pdf.
- Güçlü, M. (2019). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme, 1. Baskı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Güler, Ç. ve Çobanoğlu, Z. (1994). *Afetler*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı.
- Gülersoy, A. E., Yener, H., Turgut, T., Özşahin, D. M. ve Açıkgöz, D. A. (2021). Kaos çağında ideal bir çevre eğitimi politikası için bazı öneriler. *Turkish Studies*, 16(5), 1495-1552. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52102>.
- Güneş, S. ve Arslan, M. (2021). Depremden etkilenen betonarme konutların onarım/yıkım karar sürecine maliyetlerin etkisi. *Afet Ve Risk Dergisi*, 4(2), 183-202.
- Güvel, E. A. (2008). Deprem Türkiye Ekonomisine Etkileri Üzerine Ekonometrik Bir Uygulama. 2. *Ulusal İktisat Kongresi*, (s. 2-17). İzmir.
- Hancock, R. ve Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life: The Foundations for Lifelong Learning*. Policy Press: Bristol.
- Hayashi, T. (2014). Disaster prevention education in Merapi volcano area primary schools: Focusing on students' perception and teachers performance. *Procedia Environmental Sciences*, 20, 668-677.
- Hoşgörür, V. (2016). Eğitimin toplumsal temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya, *Eğitim Bilimlerine Giriş*. içinde Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Hoyois, P., Scheuren, J. M., Below, R. ve Guha-Sapir, D. (2007). Erişim Tarihi: 01.08.2023. https://www.cred.be/sites/default/files/ADSR_2007.pdf.
- İlkyardım Yönetmeliği. (2015). *İlkyardım Yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, 29429, 29 Temmuz 2015.
- İnal, E., Kocagöz, S. ve Turan, M. (2012). Temel afet bilinç ve hazırlık düzeyinin saptanmasına yönelik bir araştırma. *Türkiye Acil Tıp Dergisi*, 12(1), 15-19.
- Işıkara, A. M. ve Çalışkan, Ö. (2010). *Okullarda Afete Hazırlık, 1. Baskı*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik. (2013). T.C. Resmi Gazete, 28681, 18 Haziran 2013.
- Jarvis, P. (1996). The public recognition of lifetime learning. *European Journal of Lifelong Learning*, 1, 10-17.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- 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.

- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Kadioğlu, M. (2008). Modern, Bütünleşik Afet Yönetimin Temel İlkeleri. M. Kadioğlu ve E. Özdamar, *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri (1-34)*. içinde Ankara: Japonya Uluslararası İş Birliği Ajansı (JICA) Türkiye Ofisi Yayınları.
- Kadioğlu, M. (2011). *Afet Yönetimi: Beklenilmeyeni Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek*. İstanbul: T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını.
- Kadioğlu, M., Gürkaynak, İ. ve Poydak, H. (2004). *KIZILAY ile Güvenli Yaşamı Öğreniyorum –Öğrenci Kitabı*. Ankara, ISBN-975-92079-1-5. : Türkiye Kızılay Derneği.
- Kara, K. ve Karakoç, B. (2017). Yetişkin eğitiminde ‘Sekiz Süreç Elementi’ doğrultusunda öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 613-634.
- Karabacak, A. (2011). *Mamak halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kadınların katılma ve terk nedenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi . Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Karaca, Ö. (2022). *Afet Konularının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1999). *Nitelikli Öğretmen Sorunu* . Ankara: 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu, Tekışık Yayıncılık,.
- Kaya, A., Moçoşoğlu, B. ve Sevim, H. İ. (2021). (2021). Sağlık inanç modeli’ne dayalı olarak öğretmenler ve okul yöneticilerinin salgına yönelik bireysel hazırlık algılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(40), 2345-2374. <https://doi.org/10.26466/opus.868717>.
- Kaya, H. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi, 1. Baskı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. ve Avcı, K. (2019). *Afet Eğitimi ve Afet Eğitiminde Kullanılan Teknolojilere İlişkin Afet Eğitici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Bursa Afet Eğitim ve Simülasyon Merkezi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kemaloğlu, M. (2015). Türkiye’de afet yönetimin tarihi ve yasal gelişimi. *Akademik Bakış Dergisi*, 52, 126-147.

- Kırıkkaya, E. B., Ünver, A. O. ve Çakın, O. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- Kitagawa, K. (2015). Continuity and change in disaster education in Japan. *History of Education*, 44(3), 371-390. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2014.979255>.
- Knowles, M. (1984). *Yetişkin Öğrenenler: Göz Ardı Edilen Bir Kesim*. S. Ayhan (Çev). Ankara: A. Ü. Yayınları.
- Knowles, M., Holton, I. ve Swanson, R. (2005). *The Adult Learner. The Definitive in Adult Education and Human Resource Development (6th ed)*. California: ElsevierInc.
- Koç, S. (1992). Teachers on-line: An alternative model for in-service teacher training in ELT. In A. Daventry (1992). *ELT and teacher training in the 1990s: Tradition and innovation*, Cilt. 1, 47-53.
- Leblebici, Ö. (2014). Afetlerde kamu yönetiminin rolü ve toplum temelli afet yönetimine doğru. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 457-477.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265-275.
- Lidstone, J., DeChano, L. ve Stoltman, J. (2007). *International Perspectives on Natural Disasters: Occurrence, Mitigation, and Consequences*. Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2851-9>.
- Lutz, W., Muttarak, R. ve Striessnig, E. (2014). Universal education is key to enhanced climate adaptation. *Science*, 346(6213), 1061-1062. DOI: 10.1126/science.1257975.
- Macit, İ. (2019). *Modern Bütünleşik Afet Yönetimi*. Adana: Gece Yayınları.
- Maya, İ. ve Sarı, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkiye’de afet eğitimi uygulamaları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49-65.
- MEB. (2024a). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. Kurslar, 2.02.08.11.001, Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu (Az Tehlikeli İşyerleri): <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/> (28.06.2024)
- MEB. (2024b). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. Kurslar, 4.02.02.01, İlk Yardım Eğitimi Kursu: <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>
- MEB. (2024c). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. Kurslar, 4.02.02.024, İlk Yardım Eğitimi Sertifika Yenileme Kursu: <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>
- MEB. (2024d). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. Kurslar, 4.01.04.02.016, Arama Kurtarma Eğitimi Kursu: <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>

- MEB. (2024e). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. Kurslar, 4.01.04.02.007. Yangın Eğitim Kursu: <https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Morgan-Klein, B. ve Osborne, M. (2007). *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Morse, J. M. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. In A. Tashakkori and C. Teddlie. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (s. 189-208). içinde Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Oda, T. (2021). Japonya'da Afetlerden Çıkarılan Derslere Dayalı Olarak Geliştirilen Öğretmen Eğitimleri: Sendai'deki Girişimler. T. Gökmenoğlu içinde, *Afet Önleme Eğitiminde Japonya Deneyimleri En Kötü Senaryoya Hazırlık* (s. 95-110). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ODTÜ. (2020). *Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin Kuruluşu*. 04 22, 2023 tarihinde <https://dmc.metu.edu.tr/hakkinda>
- OECD. (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris. Erişim Tarihi: 22.04.2023. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En)
- Orta Vadeli Program (2023-2025). (2022). T.C. Resmi Gazete, 31943, 4 Eylül 2022.
- Özdamar, K. (2012). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi Cilt 1*. Ankara: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özelmacı, Ş. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinin Afete ve Afet Hazırlıklarına İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, S. (2012). *Öğretmenlere ve Yöneticilere Göre İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenlerinin Genel Yeterlikleri Bakımından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, B., Nurlu, M., Kuterdem, K. ve Temiz, A. (2005). *Afet Yönetimi ve Afet İşleri Genel Müdürlüğü, Deprem Sempozyumu Kocaeli 2005*,. Kocaeli: Afet Yönetimi ve Afet İşleri Genel Müdürlüğü. <https://deprem.gazi.edu.tr/view/page/291036/yayinlar> (22.04.2023).

- Özsoy, M. (2021). *Covid-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Hayat Boyu öğrenme Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, N. (2003). Türkiye’de afet yönetimi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Yerel Yönetim Dergisi*, 12(4), 42-64.
- Öztürk, S. ve Uçan, S. (2020). *Konya İli Karapınar İlçesinin Afet Geçmişi Ve Karapınar İlçesindeki Obruklar: Karapınar Halkının Afet Bilinci Üzerine Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Püskülcü, S., Tanırcan, G., Sakamoto, M., Yazıcı, R., Berberoğlu, A. ve Kocaman, R. (2017). Deprem ve tsunami bilinci eğitimleri hususunda Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü’nün yeni dönem çalışmaları. 4. *Uluslararası Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Rahman, F. J., Akhter, Y., Chisthi, S. H. ve Ajmal, M. (2011). Relationship between training of teachers and effectiveness teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 2(4), 150-160.
- Sarı, B. (2016). *Türkiye’de Afet Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sayılan, F. (2006). Herkes için eğitim: Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de temel eğitim sorunu. *Yaşam Boyu Öğrenme (Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar)* (s. 106-116). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- SBB. (2023). Deprem Sonrası Değerlendirme Raporu. Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaras-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf> (02.02.2023).
- Sekaran, U. (1992). *Research Methods for Business: A Skill-Building Approach*. New York: John Wiley and Sons. Inc.
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Sezer, A., Demirbaş, H. ve Ergun, A. (2013). Afet yönetiminde halk sağlığı hemşiresinin rol ve sorumlulukları. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 21(2), 122-128.
- Sezgili, K., Efeoğlu, İ. ve Seğmenoğlu, M. (2021). Afete hazırlık: Kontrol odağı ve genel afet hazırlık inancı ilişkisi üzerine bir araştırma. *Türk İdare Dergisi*, Sayı: 493, 109-135.
- Shaw, R., Kobayashi, K. S. ve Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39-49.

- Shaw, R., Takeuchi, Y., Ru Gwee, Q. ve Shiwaku, K. (2011). Chapter 1 Disaster Education: An Introduction, Shaw, R., Shiwaku, K. and Takeuchi, Y. (Ed.). *Disaster Education (Community, Environment and Disaster Risk Management, Cilt. 7)* (s. 1-22). içinde Emerald Group Publishing Limited, Leeds. [https://doi.org/10.1108/S2040-7262\(2011\)0000007007](https://doi.org/10.1108/S2040-7262(2011)0000007007).
- Sönmez, D. E. (2021). Afet yönetiminde Japon okullarının yönetim yaklaşımları. *Afet Önleme Eğitiminde Japonya Deneyimleri, En Kötü Senaryoya Hazırlık* (s. 59-73). içinde Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Söyleyici, T. (2022). *UNESCO Öğrenen Kentler Ağı Çerçevesinde Türkiye Küresel Kentsel Ağların Etkinliği*. Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sözcü, U. (2020). Disaster education in Turkey: Trends in theses and articles between 2003 and 2020. *Journal of Pedagogical Research*, 4(3), 418-441. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020465083>.
- Stough, L. M., Kang, D. ve Lee, S. (2018). Seven school-related disasters: Lessons for policymakers and school personnel. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 100. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3698>.
- Sutley, E. J. (2021). An approach for guiding the development and assessing the interdisciplinarity of new methodologies for community disaster resilience. *Risk Analysis*, 41(7), 1066-1071. DOI: 10.1111/risa.13253.
- Suwa, S. (2021). Japon Bosai Kültürü: Afetlerin tekrarı, iyi uygulamaların birikimi ve geçmişten ders çıkararak öğrenme. *Afet Önleme Eğitiminde Japonya Deneyimleri: En Kötü Senaryoya Hazırlık* (s. 23). içinde Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahan, C. ve Dinç, A. (2021). Afet eğitim merkezinde yapılan afet eğitimlerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 478-500.
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2009). *Doğal Afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, H. ve Güler Karadeniz, N. (2023). Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin yapılan araştırmaların içerik analizi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(25), 64-76.
- Şengün, H. ve Küçükşen, M. (2019). Afet yönetimi eğitimi niçin gerekli? . *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(46), 193–211.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2023). Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi. <https://uzaktanegitimkapisi.cbiko.gov.tr/Giris?return=/>.
- Takahashi, K., Inomo, H., Shiraki, W., Isouchi, C. ve Takahashi, M. (2017). Experience-based training in earthquake evacuation for school teachers. *Journal of Disaster Research*, 12(4), 782-791. doi: 10.20965/jdr.2017.p0782.

- Tezgider, G. (2011). Afet Yönetiminde Öğretmenlerin Konumu Acil Destek Vakfı, Sunum. <https://docplayer.biz.tr/15670835-Afet-yonetgmgnde-ogretmenlergn-konumu-gecmis-afetlerden-cikarilan-dersler.html> (25.12.2023).
- Truglio-Londrigan, M. ve Lewenson, S. B. (2010). *Public Health Nursing: Practicing Population-Based Care*. Jones ve Bartlett Publishers.
- Turan, M. (2021). Afetlerde eğitim kurumları güvenliği kapsamında öğretmen yöneticilerin rol ve sorumlulukları ile ilgili çıkarımlar. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(3) , 1270-1282.
- Turgay, Ç. (2019). *Geçmişten Günümüze Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ulutaşdemir, N. ve Boran, N. (2023). Acil yardım ve afet yönetimi öğrencilerinin afet farkındalığı ve afetlere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Gümüşhane ili örneği). *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 82-89.
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (UNDRR). (2009). Erişim Tarihi: 21.04.2023. <https://www.undrr.org/publication/2009-unisdr-terminology-disaster-risk-reduction>.
- Vermeiren, J. (1989). Natural Disasters: Linking Economics and The Environment With A Vengeance. Conference On Economics and The Environment. Aktaran: Altun, F. (2018). Afetlerin Ekonomik ve Sosyal Etkileri: Türkiye Örneği Üzerinden Bir Değerlendirme. <https://dergipark.org.tr/>.
- World Bank. (2003). Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. Erişim adresi: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf.
- Yavaş, H. ve Koçak, H. (2016). Kamu Yönetiminde Değişimin Yönü ve Etkileri. *Kamu Yönetimi Kongresi* (s. 1098-1114). Konya: Kayfor 13 Bildiri Kitabı.
- Yavuz, İ. (2021). Japon öğretmenlerin afet önlemede mesleki gelişim imkanları. T. Gökmenoğlu içinde, *Afet Önleme Eğitiminde Japonya Deneyimleri En Kötü Senaryoya Hazırlık* (s. 71-94). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 12. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2022). *Bütünleşik Afet Yönetiminde Ortopedik Engelli Bireylerin Afet Deneyimi ve Öğrenilmiş Dersler*. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, H. ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: yenilikçi öğretmenler programı ve değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, T. E. (2015). Sağlıkta afet yönetiminde aile hekiminin rolü ve Ankara'daki aile hekimliği asistanlarının afet yönetimi farkındalığı. . *Ankara Medical Journal*, 3(1), 14-15.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yücel, H. (2020). Afet risk yönetiminde kurumsal sosyal sorumluluk. *International Journal of Management and Administration*, 4(8), 348-359. <https://doi.org/10.29064/ijma.788936>.

EKLER

Ek 1.: Genel Afete Hazırlık Ölçeği

Sayın Katılımcı

Aşağıdaki maddeler afet bilinci ve eğitimi konusundaki düşüncelerinizi ölçmeye dönük hazırlanmış olup bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler

Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek	
Yaşınız	☐ 30 Yaş Altı	☐ 31-45	☐ 46-50
	☐ 51-55	☐ 56-60	☐ 60 Yaş Üstü
Meslekteki çalışmayılınız	☐ 10 Yıldan Az	☐ 11-15	☐ 16-20
	☐ 21-25	☐ 25 Yıldan Fazla	
Çalıştığınız Okul Türü	Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Ortaöğretim ☐		
Branşınız	Lütfen yazınız.....		

Genel Afete Hazırlık Ölçeği

Lütfen her bir maddeyi dikkatle okuyup, sizi yansıtmı düzeyini ‘en olumludan’ (kesinlikle Katılıyorum) ‘en olumsuz’ (kesinlikle katılmıyorum) doğru (X) işareti ile işaretleyiniz.

	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 sevdiklerimi 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.					
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 Okullardaki Afete Hazırlık Çalışmalarının 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.

Cinsiyetiniz	☐ Kadın	Erkek	
Yaşınız	☐ 30 Yaş Altı	☐ 31-45	☐ 46-50
	☐ 51-55	☐ 56-60	☐ 60 Yaş Üstü
Meslekteki çalışma yılınız	☐ 10 Yıldan Az	☐ 11-15	☐ 16-20
	☐ 21-25	☐ 25 Yıldan Fazla	
Çalıştığınız Okul Türü	Anaokulu ☐ İlkoku ☐ Ortaok ☐ Ortaöğr ☐		
Branşınız	Lütfen yazınız.....		

1. Afete Hazır Okul denildiğinde aklınıza neler gelmektedir?
2. Afet Hazır Okul kapsamında okulunuzda yapılan faaliyetler nelerdir? Yapılan faaliyetlerin yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?
3. Okullarımızda kurulan Acil Durum Ekiplerinde görev alıyor musunuz? Görev alıyor iseniz;
 - a) Aldığınız Acil Durum Ekibi ve göreviniz nedir?
 - b) Görev aldığınız Acil Durum Ekibindeki görevinizde kişisel yeterliğiniz hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - c) Göreviniz ile ilgili aldığınız eğitim var mı? Aldığınız eğitim nedir?
 - d) Aldığınız eğitimin yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?
4. Afete Hazır Okul kapsamında yapılan faaliyetler de görevli bulunduğunuz Acil Durum Ekibindeki sorumluluğunuza yönelik herhangi faaliyetler yapılmakta mıdır? Yapılan faaliyetler hakkında görüşleriniz nelerdir?
5. Afete Hazır Okul kapsamında okulunuzda yapılması istediğiniz faaliyetlerin nasıl olmasını istersiniz?

Ek 3.: Ölçek Kullanım İzni



Ölçek izni

1 mesaj

24 Ağustos 2023 05:06

Merhabalar,

31 maddelik ölçek ve yayını (10.21449-ijate) ektedir.

Daha sonra 31 maddenin üstüne madde sayısını artırarak (varolan 31 maddenin üzerine 14 madde daha eklenerek) geliştirdiğimiz en son 45 maddelik ölçek ve yayını (improvement_of_general_disa) da ektedir.

31 maddelik ölçek ile ilişkili faktörlerin değerlendirildiği yayın da ektedir. Aşağıdaki yayınlara atıfta bulunursunuz.

Değerlendirme kriterleri makalelerde mevcut, gönderdiğim ölçeklerin alt kısmında da belirtilmektedir.

İngilizcesini anlamadığınız noktada da yardımcı olurum. Onun dışında sormak istediğiniz hususları paylaşabilirsiniz benimle. Çalışmanın sonucu hakkında bilgilendirirseniz de beni mutlu olurum.

Sağlıklı günler diliyorum.

Ebru İnal Önal

5 eklenti

10.21449-ijate.366825-384214.pdf
1243K

31 maddelik ölçek ve ilişkili sosyodemografik özellikler.pdf
711K

Genel Afete Hazırlık Ölçeği 31 maddelik.docx
18K

Genel Afete Hazırlık Ölçeği 45 maddelik.docx
17K

improvement_of_general_disaster_preparedness_belief_scale_based_on_health_belief_model.pdf
802K

Ek 4.: Etik Kurul Onay Belgesi



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2300099040
Konu : Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

25.09.2023

Protokol No:	2023-SBB-0572
Araştırmanın Başlığı:	Oğrenenlerin Afete Hazırlık Bilinç Düzeyleri ile Okullardaki Afete Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Proje Yürütücüsü:	Ersin TOPRAK
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	08.09.2023
Karar Tarihi:	21.09.2023
Toplantı No:	18

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturmaya yönelik sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 21.09.2023 tarihli ve 18 numaralı toplantıda 2023-SBB-0572 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Ek 5.: Araştırma Uygulama İzin Makam Onayı



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-88318262
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Ersin TOPRAK)

27.10.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) Bakanlığımızın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelge'si,
b) Müdürlük Makamının 06.07.2023 tarihli ve E-64441482-50.06-79421389 sayılı Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulmasına ilişkin Müdürlük Makamı Oluru,
c) Bartın Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Genel Sekreterlik) 11.10.2023 tarihli ve E-44030360-605.01-2300109105 (DYS Kayıt No:86955743) sayılı yazısı.

İlgi (c) yazı ile; Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ersin TOPRAK'ın Doç. Dr. Gülşün ŞAHAN yürütücülüğünde çalışmakta olduğu "Öğretmenlerin Afete Hazırlık Bilinç Düzeyleri ile Okullardaki Afete Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla ekte gönderilen veri araçlarını uygulamak üzere gerekli izin talebinde bulunduğu bildirilmiş olup, ilgilinin başvuru belgeleri ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Yukarıda açıklanan araştırma uygulama iznine ilişkin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında adı geçen araştırmacının sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltıp uygulayabileceği veri toplama araçlarının; kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, başta Türkiye Cumhuriyeti Anayasası olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun'a, ilgi (a) Genelge hükümlerine ve Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına uygun şekilde, denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile okul/kurum idaresinde olmak üzere 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nda Müdürlüğümüze bağlı tüm okullarda görev alan öğretmenlerin katılımıyla uygulanması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Ohurlarınıza arz ederim.

İsa KIRAL
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
Ramazan AŞCI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Komisyon Oluru ve Mühürlü Evrak (6 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ





