



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DEPREM GÜVENLİK
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sipan GÜLER

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ

TOKAT-2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “**Özel Eğitim Öğretmenlerinin Deprem Güvenlik Becerilerinin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri**” adlı 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.

../../2025

Sipan GÜLER

JÜRİ KABUL VE ONAY

Sipan Güler tarafından hazırlanan “**Özel Eğitim Öğretmenlerinin Deprem Güvenlik Becerilerinin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı ../../2024 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Özel Eğitim Anabilim dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan): **Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA**

Üye: **Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Davut GÜL**

Üye: **Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ (Danışman)**

ONAY/...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü



Depremlerde hayatını kaybetmiş değerli canlarımıza...

ÖNSÖZ

Bu çalışmayı yürüttüğüm süre boyunca değerli bilgi ve deneyimleriyle, emeğiyle bana rehberlik eden tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ'e, büyük saygı ve minnetle teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım ve benden katkılarını esirgemeyerek destek olan, değerli hocalarım Doç. Dr. Sertan TALAS, Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ, Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Davut GÜL'e, lisans öğrenimimden itibaren bugüne dek maddi, manevi hiçbir konuda desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Ceyhun SERVİ ve Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma süreci boyunca benden desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Ceylan TATAR, Yunus AKYOL ve Yağmur ALPHAN'a, çalışmaya katılan değerli meslektaşlarıma ve okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Beni bugüne kadar her anlamda destekleyen ve yanımda olan sonsuz minnet ve şükür sebeplerim babam Şükrü GÜLER'e, annem Besire GÜLER'e, kardeşlerim Abdullah GÜLER, Fırat GÜLER, Berat GÜLER, Güllü GÜLER KARAYEL'e ve diğer tüm aile bireylerime sonsuz teşekkür ederim.

Sipan GÜLER

Ocak, 2025

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN DEPREM GÜVENLİK BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Güler, Sipan

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ

Aralık, 2024, xiii+84 sayfa

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli bireylere deprem güvenlik becerileri (DGB) öğretiminin etkililiği hakkında görüşlerini incelemektir. Çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin; deprem güvenlik becerileri hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduğunun, özel gereksinimli bireylere söz konusu becerileri ne düzeyde kazandırdıklarının, becerileri öğretirken hangi yöntem veya tekniklerin kullanıldığının, eğitim sonunda hangi ölçme araçlarının veya tekniklerinin kullanıldığının ve özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenecek olan deprem güvenlik becerileri ile ilgili ne gibi önerilerde bulunduklarının anlaşılması açısından önemlidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma dahilinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde yer alan devlet okullarında çalışan 16 özel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşülmüştür. Bu öğretmenler seçilirken amaçlı örneklemin bir alt türü olan tipik durum örnekleme kullanılmış olup katılımcıların seçiminde kadın-erkek eşitliğine dikkat edilmiştir. Görüşmeler ses kayıt özelliğine sahip Android bir cihaz ile kaydedilmiş olup, bulgular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlere göre özel gereksinimli bireylere yönelik DGB öğretimi yapılması zaruri olup bu eğitime erken çocukluk döneminde başlanmalıdır. Öğretmenler yöntem/teknik seçiminde en çok öğrencinin gelişim düzeyine dikkat etmekte olup öğretim yaparken en çok model olma tekniğini kullanmakta, DGB öğretimini değerlendirirken en çok ölçüt bağımlı ölçü aracını kullanmaktadır. Öğretmenler DGB içerikli hizmet içi eğitim faaliyetlerini yalnızca teorik bulmakta, ders kitaplarında DGB'ye yönelik içerikleri yetersiz bulmakta ve var olan içerikleri uygulanabilir bulmamaktadır. Öğretmenler okullarda DGB'ye yönelik

etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Son olarak öğretmenler DGB öğretiminden en sık karşılaşılan sorunun öğrencinin yetersizlik düzeyinin söz konusu öğretimi yapmaya uygun olmaması olduğunu belirtirken, DGB öğretimi yaparken karşılaşılan sorunların en çok aile-öğretmen iş birliğini artırarak çözülebileceğini belirtmiştir. Elde edilen bu bulgular neticesinde uygulamaya yönelik ve ilerideki araştırmalara yönelik öneriler ile alan yazına katkı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Deprem Güvenlik Becerileri, Afet Eğitimi, Deprem, Özel Eğitim Öğretmeni, Özel Gereksinimli Birey



ABSTRACT

SPECIAL EDUCATION TEACHERS' VIEWS ON TEACHING EARTHQUAKE SAFETY SKILLS

Güler, Sipan

Master of Science, Special Education

Thesis Advisor: Assist. Prof. Serdar SÖNMEZ

December 2024, xiii+84 pages

The aim of this study is to examine the opinions of special education teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education about the effectiveness of teaching earthquake safety skills (ESS) to individuals with special needs. The study is important in terms of understanding to what extent special education teachers have knowledge about earthquake safety skills, to what extent they teach these skills to individuals with special needs, which methods or techniques are used while teaching the skills, which measurement tools or techniques are used at the end of the training, and what suggestions they make about earthquake safety skills to be organized for individuals with special needs. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. Within the scope of the research, 16 special education teachers working in public schools in Diyarbakır province in the 2023-2024 academic year were interviewed using semi-structured interview technique. While selecting these teachers, typical case sampling, a subtype of purposive sampling, was used and attention was paid to gender equality in the selection of participants. The interviews were recorded with an Android device with voice recording features and the findings were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained as a result of the research, according to the teachers, teaching ESS for individuals with special needs is essential and this education should be started in early childhood. Teachers mostly pay attention to the developmental level of the student in the selection of methods/techniques, use the modeling technique the most while teaching, and use the criterion-dependent measurement tool the most while evaluating ESS teaching. Teachers find in-service training activities on ESS content only theoretically, find the content on ESS in textbooks insufficient and do not find the existing content applicable. Teachers think that there are insufficient activities for ESS in schools. Finally, while teachers stated that the most common problem encountered in teaching ESS is that the

student's level of disability is not suitable for the teaching in question, they stated that the problems encountered while teaching ESS can be solved mostly by increasing family-teacher cooperation. As a result of these findings, the study contributed to the literature with suggestions for practice and future research.

Keywords: Earthquake Safety Skills, Disaster Education, Earthquake, Special Education Teacher, Special Needs



İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME	ii
JÜRİ KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
Araştırma Soruları.....	5
Sayıtlar ve Sınırlılıklar.....	6
Tanımlamalar	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1. Özel Gereksinimli Birey.....	8
1.1. Özel Gereksinim Türleri.....	8
2. Özel Eğitim Öğretmeni	11
3. Deprem	12
4. Deprem Güvenlik Becerileri	13
4.1. Öğrenciler İçin Deprem Güvenlik Becerileri	14
4.2. Öğretmenler İçin Deprem Güvenlik Becerileri	15
5. İlgili Araştırmalar	16
BÖLÜM III.....	25
YÖNTEM	25
Katılımcılar/Denekler	25
Katılımcıların Demografik Özellikleri	26
Araç –Gereç ve Ortam	29

Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi	30
Veri Toplama	30
Güvenirlilik	31
Verilerin Analizi	31
İnandırıcılık.....	32
BÖLÜM IV	33
BULGULAR	33
6. Özel Gereksinimli Çocuklara Deprem Güvenlik Becerilerinin Öğretimi	33
6.1. Deprem Güvenlik Becerileri'nde Kritik Dönem	34
6.2. DGB Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	36
6.3. DGB Öğretim Sonu Değerlendirmesinde Kullanılan Ölçme Yöntem ve Teknikleri	36
6.4. Yöntem ve Tekniklerin Seçimi	37
7. Öğretmenlere Yönelik Düzenlenen DGB İçerikli Eğitimler	38
8. Özel Eğitim Ders Kitaplarında DGB	39
9. Okulda Yapılan DGB Etkinlikleri	41
10. DGB Öğretilirken Yaşanan Sorunlar	42
BÖLÜM V	44
TARTIŞMA	44
SONUÇ	54
ÖNERİLER	56
İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler	56
Uygulamaya Yönelik Öneriler	57
KAYNAKÇA	58
EKLER	77
EK 1: Katılımcı Tanıma Formu	77
EK 2: Katılımcı Onam Formu	78
EK 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	80
EK 4: Etik Kurul Belgesi	81
EK 5: Temalar ve Kodlar Listesi	82
EK 6: Özgeçmiş	84

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Yaş Aralığı ve Cinsiyet Dağılımı	27
Tablo 2: Öğretmenlerin Öğrenim Bilgilerine İlişkin Veriler	27
Tablo 3: Öğretmenlerin Çalışma Süreleri.....	29
Tablo 4: Öğretmenlerin Deprem ile İlgili Aldıkları Eğitimlere İlişkin Veriler	29
Tablo 5: Özel Gereksinimli Bireylere DGB'nin Öğretilmesi Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	33
Tablo 6: DGB'nin Ne Zaman Öğretilmesi Gerektiğine Dair Öğretmenlerin Görüşleri	34
Tablo 7: Öğretmenlerin DGB Öğretimi Yaparken Kullandığı Yöntem ve Teknikler..	36
Tablo 8: Öğretmenlerin DGB Öğretimi Yaptıktan Sonra Kullandıkları Ölçme Yöntem ve Teknikleri	37
Tablo 9: Öğretmenlerin Yöntem ve Teknikleri Seçerken Dikkat Ettiği Unsurlar.....	37
Tablo 10: Öğretmenlerin DGB Hakkında Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.....	38
Tablo 11: Öğretmenlerin Özel Eğitim Ders Kitaplarındaki DGB İçerikleri Hakkında Görüşleri.....	39
Tablo 12: Kitaplardaki DGB İçeriklerinin Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri.....	40
Tablo 13: Okulda Yapılan DGB Etkinliklerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri	41
Tablo 14: Öğretmenlerin DGB Öğretirken Karşılaştığı Sorunlar	42
Tablo 15: DGB Öğretilirken Yaşanan Sorunlara Yönelik Genel Çözüm Önerileri	43

KISALTMALAR

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

DGB: Deprem Güvenlik Becerileri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ESS: Earthquake Safety Skills

APA: American Psychiatric Association

Ö.B.Ö.A: Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, probleme yönelik alan yazın araştırmaları, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma sorularına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Deprem; öngörülemezliği, zarar verme kapasitesi, can ve mal kaybına neden olabilmesi sebebiyle ciddi bir doğal afettir (Erol ve Öner, 1999; Tonak ve Kitiş, 2020; Tseng ve Chen, 2012;). Bu sebeple başta çocuklar olmak üzere, bütün bireyler depremden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir. Depremlerin yarattığı bu travmatik ve psikolojik sonuçlar bireylerin yaşam kalitesini, motivasyonunu ve öğrenme performansını etkilemektedir (Miletić ve diğerleri, 2013; Pietro, 2018). Ancak bu etkinin büyüklüğü tek başına depremin şiddeti ve büyüklüğü ile açıklanamaz. Aynı zamanda ekonomik, sosyal ve fiziksel şartlar depremin yarattığı riski artırabilmekte veya azaltabilmektedir (Bilik, 2020). Dolayısı ile depremin yarattığı bu etkilerle başa çıkma becerisinin edinilmesi, diğer bir deyişle afetler sonrasında meydana gelecek olan ihtimal risklerle başa çıkabilme yetisi oldukça önemli bir unsurdur (Acar ve Çağdaş, 2019). Çünkü deprem ve diğer doğal afetler, tamamen engellenemese de olası etkileri engellenebilir (Lehman ve Taylor, 1987; Zengin, 2021). Eğitimin de doğal afetlerden kaynaklanan riskleri mümkün olan en iyi şekilde indirgediği (Godschalk, 2003; Muttarak ve Lutz, 2014) ve bireylerin deprem ile ilgili bilgi ve algılarının, deprem için hazırlanma konusundaki fiiliyatlarını büyük oranda etkileyebileceği (Ao ve diğ., 2021) düşünüldüğünde, etkili deprem güvenlik becerilerinin ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Öcal, 2007).

Deprem güvenlik becerileri genellikle deprem öncesinde alınacak tedbirleri, bireylerin deprem anında doğru davranışları sergilemeleri, yanlarına alacakları zaruri malzemeleri bilmeleri, depremin zararlarından korunabilme becerilerine sahip olabilmeleri gibi becerileri içermektedir (Kula, 2002). Yani özetle deprem güvenlik

becerileri, zarar azaltma ve depreme hazırlık stratejileri hakkında yönlendirici bir destek sağlamaktadır. Dolayısıyla bu beceriler hayati bir önem taşımaktadır. Hayati önem taşıyan bu becerilerin edinilmesi, planlı ve sistematik bir programı zorunlu kılmaktadır. (Ayuningtyas ve diğerleri 2023). Doğal olarak bu tarz programların, sürekli güncellenen bilimsel ve toplumsal şartlara da uyum sağlaması (Önal, 2020) ve başta özel gereksinimli bireyler olmak üzere bütün bireyleri eğitim sürecine dahil edecek şekilde planlanması gerekir (Çağlar, 2012).

Özel gereksinimli bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla gelişim düzeylerinde dezavantajlı farklılıklarının olduğu bilinmektedir (Akçamete, 2010; Kargın, 2004; Yaralı, 2015). Bu yüzden, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin mümkünse en az kısıtlayıcı şekilde yürütülmesi esastır (Kargın, 2004). Ancak tahmin edilebileceği üzere genel olarak baktığımızda özel gereksinimli bireylerin; deprem gibi yıkıcı etkileri olan bir doğal afete karşı güvenlik önlemlerini öğrenmeleri ve bu güvenlik önlemlerini uygulamaları, tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Bethel, ve diğerleri, 2011; Quail ve diğerleri, 2018). Bu problem, alan yazındaki kimi çalışmalar ile de betimlenmiştir (Bozak, 2022; Chen ve diğerleri, 2022; Kurt, ve diğ., 2021; Valenti ve diğerleri, 2012). Bu problemin çözümü için etkili deprem güvenlik becerilerinin işe koşulması gerekir. Çünkü özel gereksinimli bireyler afet eğitimi hakkında bilgilendirilmeleri durumunda, en az tipik gelişim gösteren akranları kadar afetlerin zararlı etkilerinden bağımsız bir şekilde korunabilirler (Thomas ve diğerleri, 2015). Dolayısı ile özel gereksinimli bireylere güvenlik becerilerinin kazandırılması (Ergenekon ve Çolak, 2019), ve buna paralel olarak deprem güvenlik becerilerinin öğretimi, bu bireyler için hayati öneme sahiptir. Ancak araştırma dahilinde bu konu hakkında alan yazında yapılan çalışmaların daha çok özel gereksinimli bireylerin deprem sonrası psikososyal durumları (Altun, 2016; Hoover ve Romero, 2019; Karataş ve Duyan, 2001; Phibbs ve diğerleri, 2015; Tanaka ve Takahara, 2020; Valenti ve diğerleri, 2012; Wong, 2013), deprem sonrası barınma durumları (Aryankhesal ve diğerleri, 2018; Brittingham ve Wachtendorf, 2013; Buluş Kırıkkaya ve Gerdan, 2018; Malpass ve diğerleri, 2019; Pakjouei ve diğerleri, 2018; Phibbs ve diğerleri, 2015; Tanaka, 2018; Tatsuki, 2009; 2011) ve deprem sırasında güvenli tahliye ihtiyaçlarına (Aryankhesal ve diğerleri, 2018; Brittingham ve Wachtendorf, 2013; Buluş Kırıkkaya ve Gerdan, 2018; Koo, Kim ve diğerleri, 2013;

Pakjouei ve diğerkleri, 2018; Phibbs ve diğerkleri, 2015; Tatsuki, 2011) odaklandığı gör÷lmektedir. Bunlara ek olarak özel gereksinimli bireylerin depreme hazırlık becerileri üzerine yapılmış olan çalışmalara rastlansa da (Açıkalin-Rashem ve Aslangiri, 2019; Indriasari ve diğerkleri, 2018; Indriasari, Widyarani ve diğerkleri, 2018; Rooney ve White, 2007; Yılmaz ve diğerkleri, 2019;) özel gereksinimli bireylerin deprem güvenli becerileri üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlı kalmaktadır. Dikkat çekici iki çalışmaya ilişkin verilere bakıldığında:

Musaoğlu (2022); lise d÷zeyinde öğrenim gören, zihin yetersizliği bulunan üç öğrenciye deprem güvenli becerilerinin öğretiminde video modelle öğretim yönteminin etkililiğini araştıran bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, video modelle öğretim yönteminin deprem güvenli becerilerinin öğretilmesinde ve genellenmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozak (2022); 14 Yaşında, orta d÷zey zihin yetersizliği bulunan 3 ocuk üzerinde deprem güvenli becerilerinden çök, kapan, tutun tekniği ve binayı güvenli boşaltma becerisinin öğretiminde okuryazarlığa dayalı davranışsal uygulamaların etkili olup olmadığını ve çök, kapan, tutun tekniği ile binayı güvenli boşaltma becerisinin akıcılığının sağlanmasında okuryazarlığa dayalı davranışsal uygulamaların etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçladığı bir doktora çalışması yapmıştır. Araştırmanın sonucunda okuryazarlığa dayalı davranışsal uygulamaların; çök, kapan, tutun tekniği ve binayı güvenli boşaltma becerisinin öğretiminde etkili olduğu, uygulama sonrası hedef becerinin korunmasında ve farklı ortama genellenmesinde etkili olduğu gör÷lmüştür

Bunların haricinde özel gereksinimli bireylerin deprem güvenli becerilerinin geliştirilmesi hakkında etkili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazındaki sınırlı sayıdaki bu çalışmalara dayanarak deprem güvenli becerilerinin özel gereksinimli bireylere ne ölç÷de kazandırıldığını ve bu beceri çalışılırken ne gibi problemlerle karşılaşıldığını ortaya koyan bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun doğal sonucu olarak, bu bireylere deprem güvenli becerileri verilmesinden çoğunlukla sorumlu olan özel eğitim öğretmenlerinin sürecin en önemli paydaşlarından biri olduğunu belirtmek

yanlış olmayacaktır. Özel eğitim öğretmenlerinin deprem güvenlik becerilerinin öğretimini yapıyor olması dışında olası bir afette nasıl davrandıklarının, ne kadar bilgi sahibi olduklarının, süreci nasıl yönettiklerinin bilinmesi de önemlidir. Yetersiz bilgi ve hazırlığın özel gereksinimli çocuklarla ilgilenen yetişkinler açısından psikolojik zorluklar yaşattığı da biliniyor olduğundan (Gowen ve diğerleri, 1989) özel eğitim öğretmenlerinin süreç boyunca desteklenmesi büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizdeki öğretmenlerin deprem güvenlik becerileri konusundaki öğretme başarılarını, deprem deneyimlerini, deprem hazırlıklarını, deprem hakkındaki bilgi düzeylerini incelemeye yönelik alan yazındaki çalışmaların (Adıgüzel, 2007; Bilen ve Polat, 2022; Cin, 2010; Dikmenli ve Yakar, 2019; Doğan, 2016; Gelir, 2021; Gezer ve Şahin, 2022; İmalı, 2014; Öcal, 2005; 2007; Öztürk, 2013; Tekin ve Dikmenli, 2021; Turan, 2021; Uşak ve diğerleri, 2005; Yıldırım, 2024; Yıldız, 2000; Zengin, 2021) çoğunlukla sosyal bilgiler, fen bilgisi, okul öncesi, sınıf öğretmenliği gibi branşlardaki öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve yöneticilere yönelik yapıldığı tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Buradan anlaşılaçağı üzere, özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda hayati bir konumu bulunan özel eğitim öğretmenlerinin deprem güvenlik becerilerine ilişkin görüşleri alınamamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin bu konu hakkında görüşlerinin alınması; deprem güvenlik becerileri konusunda sahada yaşanan eksikliklerin belirlenmesi, daha etkili programların geliştirilmesi ve özel gereksinimli bireylerin planlama süreçlerine dahil edilebilmesi için büyük önem arz etmektedir.

Deprem güvenlik becerileri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmalar hakkında yapılan alan yazın taraması sonucunda elde edilen çalışmalar ile ilgili bilgiler “İlgili Araştırmalar” başlığıyla bir sonraki bölümde aktarılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenen deprem güvenlik becerilerinin etkililiğı hakkında görüşlerini incelemektir. Çalışma, özel eğitim

öğretmenlerinin; deprem güvenlik becerileri hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduğunun, özel gereksinimli bireylere söz konusu eğitimi ne düzeyde kazandırdıklarının, eğitimi uygularken hangi yöntem veya tekniklerin kullanıldığının, eğitim sonunda hangi ölçme araçlarının ve tekniklerinin kullanıldığının ve özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenecek olan deprem güvenlik becerileri ile ilgili ne gibi önerilerde bulunduklarının anlaşılması açısından önemlidir. Bu çalışmanın, alan yazındaki diğer çalışmaların (Buluş Kırıkkaya ve diğerleri, 2011; Çelik ve Gündoğdu, 2022; Öcal, 2005; 2007; Öztürk, 2013) aksine deprem güvenlik becerileri konusunda özel eğitim öğretmenlerinin görüşünü alması ve alan yazında sınırlı düzeyde çalışma bulunan özel gereksinimli bireylere yönelik deprem güvenlik becerilerine odaklanması literatüre önemli düzeyde katkı sağlayacaktır.

Araştırma Soruları

1. Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireylere deprem güvenlik becerilerinin öğretilmesi hususunda ne düşünmektedir?
 - 1.1. Özel gereksinimli bireylere DGB öğretimi ne zaman yapılmalıdır.
2. Özel eğitim öğretmenleri, DGB öğretimini yaparken hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
3. Özel eğitim öğretmenleri, DGB öğretimini yaparken hangi ölçme/değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır?
4. Özel eğitim öğretmenleri, DGE öğretimi yaparken ve değerlendirirken seçeceği yöntem ve teknikleri nasıl belirlemektedir?

5. Özel eğitim öğretmenleri, DGB içerikli hizmet içi eğitim faaliyetlerini nasıl değerlendirmektedir?

6. Özel eğitim öğretmenlerine göre özel eğitim programına dayalı ders kitaplarındaki DGB içerikleri hakkında ne düşünmektedir?

6.1. Özel eğitim öğretmenlerine göre özel eğitimi programına dayalı ders kitaplarındaki DGB içeriklerinin uygulanabilirliği nasıldır?

7. Özel eğitim öğretmenleri, okullarda DGB'ye yönelik uygulamalar ne düşünmektedir?

8. Özel eğitim öğretmenlerine göre DGB'nin öğretiminde yaşanan problemler nelerdir?

9. Özel eğitim öğretmenlerinin DGB öğretiminin daha iyi uygulanabilmesi için önerileri nelerdir?

Sayıtlılar ve Sınırlılıklar

Çalışma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, Diyarbakır ilinde yer alan, devlet okullarında görev yapan ve bu çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenleriyle sınırlıdır. Çalışma dahilinde amaçlı örneklemin bir türü olan tipik durum örnekleme (daha önce deprem güvenlik becerileri vermiş öğretmenler) kullanıldığından çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin deprem güvenlik becerileri konusunda asgari bilgi düzeyine sahip olduğu varsayılmıştır.

Tanımlamalar

Afet: Canlılar için fiziksel olduğu kadar ekonomik, sosyal ve çevresel kayıplara sebebiyet veren, günlük yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veyahut kesintiye uğratarak toplulukları doğrudan etkileyen ve etkilenen topluluğun kendi imkân ve kaynaklarını kullanarak üstesinden gelemeyeceği, doğal, teknolojik veya insan kökenli olayların sonuçlarına denilmektedir. (Ergünay, 2009)

Doğal Afet: Doğal afet, insanlar ile çevreleri arasındaki ilişkinin bozulmasına yol açabilen, ciddi ve ani olumsuz sonuçlar oluşturabilen, etkilenen bir topluluğun başa çıkabilmesi için olağanüstü çabalar gerektirebilen jeolojik veya meteorolojik kökenli olaydır. (Young, Balluz ve Malilay, 2004)

Özel Gereksinimli Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Özel Gereksinimli Birey

Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu tanımdaki “anlamlı düzeyde farklılık göstermek” ifadesi tek başına akranlarından performans olarak geride olmayı ifade etmeyip aynı zamanda akranlarından daha iyi performans göstermeyi de ifade edebilmektedir (Kazu ve Yıldırım, 2021). Bu açıdan bakıldığında özel gereksinimli tanımı çok geniş kesimleri içine alan bir tanımdır.

Özel gereksinimli birey tanımlamasının genellikle yetersizliği olan bireyler için kullanıldığı bilinmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009). Ancak, Özel gereksinimli birey tanımı tek başına yetersizlik tanımı ile karıştırılmamalıdır. Özel gereksinimli birey sadece yetersizlik durumunu değil aynı zamanda özel bir desteğe ihtiyaç duyan herkesi ifade eden geniş bir tanıma barındırmaktadır (Landsdown ve diğerleri, 2013). Böylece eğitim sürecinin sadece tipik gelişim gösteren bireyler için olduğu düşüncesi yerini, eğitim sürecinin herkes için en doğal hak olduğu düşüncesine bırakmaktadır. (Açar, Kaya ve Güneş, 2017; Kargın, 2004)

1.1.Özel Gereksinim Türleri

Özel gereksinimli bireylerde; zihin yetersizliği, duygu ve davranış bozukluğu, dikkat eksiliği ve hiperaktivite, otizm spektrum bozukluğu (OSB), dil ve konuşma yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik (fiziksel) yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, süreğen hastalıklar vs. ve birden fazla yetersizlik durumu görülebilmektedir (Baykoç-Dönmez, 2011). Ancak özel gereksinim türleri genel olarak 8 başlıkta ifade edilmektedir. Bunlar alfabetik olarak ifade edilirse: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Dil ve Konuşma Bozukluğu, Fiziksel Yetersizlik, Görme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği, OSB, Üstün Yeteneklilik, Zihin Yetersizliğidir.

1.1.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), okul öncesi dönemde başlayarak erişkinlikte ve sonrasında da devam edebilen, aşırı hareketlilik, kısa dikkat süresi ve dürtüsellikle karakterize bir yetersizliktir (Yenigün ve Yavuz, 2011). Dil ve Konuşma Yetersizliği ABD’de ciddi ve öncelikli bir halk sağlığı sorunu olarak görülmekte ve bunun gerekçesi olarak da yetersizliğin tahmini yaygınlığının bekleneneden büyük olması; yetersizliğin okul performansını etkilemesi, yetersizliğin sosyalleşme alanlarında önemli bozulmlara yol açması ve etkili müdahale süreçlerinin yürütülememesidir. (Lesesne ve diğerleri, 2000)

1.1.2. Dil ve Konuşma Yetersizliği

Dil ve Konuşma Yetersizliği kısaca, bireyin yaşamsal ve eğitsel performansını olumsuz etkileyen her türlü iletişim ve oral motor işlevleri alanlardaki yetersizliğidir (Green ve Scott, 2011). Dil ve konuşma yetersizliği bireyin etkilenme seviyesine bağlı olarak iletişimde sınırlılığa, düşük okuryazarlığa, düşük akademik başarıya ve olumsuz psikososyal sonuçlara yol açar (Morgan ve diğerleri, 2024).

1.1.3. Fiziksel Yetersizlik

Fiziksel Yetersizlik, vücudun herhangi bir yapısında ve biçiminde, fiziksel yönlerde herhangi bir bozukluk veya eksiklik oluşturarak bir bireyin bedensel yeteneklerini etkileyen veya tamamen engelleyen yetersizlik olarak tanımlanır (Elbozan-Cumurcu, Karlıdağ, ve Almış, 2012). Fiziksel aktivite deneyiminin bireyin psikolojik, akademik ve sosyal yaşantısını etkilediği düşünüldüğünde (Hallal ve diğerleri, 2006) fiziksel yetersizliğin bireyin yaşamının tamamında engeller oluşturabileceği tahmin edilebilir (Devine, 2013)

1.1.4. Görme Yetersizliği

Bireylerde bulunan görme yetisindeki herhangi bir orandaki kaybın, kişinin sosyal, fiziksel, eğitsel yaşantısı vb. alanlarda engel oluşturması durumuna görme

yetersizliği denir (Dauglas ve Mclinden, 2005). Görme yetisinin öğrenmenin bütün süreçlerini etkileyeceği düşünülürse, görme yetersizliğine sahip bireylerin hayatın farklı alanlarında başarılı olabilmesi için daha fazla bilgi, beceri ve deneyime ihtiyaç duyacağı yordanabilir. (Shabani ve Ashori, 2024)

1.1.5. İşitme Yetersizliği

İşitme Yetersizliği, bireyin işitme sistemi kaynaklı nedenlerden dolayı uyaranları normalin altında veya hiç algılayamaması sebebiyle dil, iletişim, akademik, sosyal vb. alanlarda yaşadığı yetersizliktir (akır, etin ve Baş, 2013). İşitme kaybı; konuşmaları anlamayı, etkili iletişim kurmayı ve sosyal katılımı sağlamayı engelleyebilir ve böylece hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı derinden etkileyebilir (The Lancet Global Health, 2022). İşitme yetersizliğinin şiddetine bağlı olarak bilişsel yeteneklerdeki, fiziksel ve ruhsal sağlıklıdaki ve dil becerilerindeki farklılıklar işitme yetersizliği olan bireylerin etkili bir eğitim-ğretim süreci yürütülmesinde zorluklara neden olur (Joy ve Gundmi, 2024)

1.1.6. Otizm Spektrum Bozukluğu

Genel olarak okul öncesi dönemde fark edilen, sosyal iletişimde sınırlılığa yol açabilen, davranışların kısıtlı ve kendini tekrar eden bir durumda olmasına neden olabilen nrogeleşimsel bir bozukluktur (APA, 2013). OSB, çeşitli yetersizlik ve derecelerine sahip geniş bir grubu kapsar. Ayrıca OSB bir bireyde, akademik, sosyal ve psikolojik alanda sınırlılık yaşanabileceği gibi bireyin sağlık, eğitim, adalet gibi kamu imkanlarından faydalanabilmesinde de sınırlılık yaşanabilmektedir (Fina, 2015). Bu açıdan bakıldığında sınıfta etkili, kanıta dayalı davranışsal müdahaleleri uygulamak için öğretimlerinin bireyselleştirilmesine ve bu stratejileri uygulayacak uzman ğrmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Marelle, Tanner ve Paul, 2023).

1.1.7. Özel Yeteneklilik

Bireyin, yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenmesi; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olması, özel akademik yeteneğe sahip olması, soyut fikirleri anlayabilmesi, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi sevmesi ve yüksek düzeyde performans göstermesi özel yeteneklilik olarak tanımlanmaktadır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi , 2024). Özel yetenekli bireyler bilişsel, zihinsel, kişisel ve sosyal alanlarla çeşitlilik göstermektedir. Bu da öğrencilere yetenekleriyle uyumlu, bireysel öğrenme için yeterli fırsatlar sağlayan özel eğitimi gerekli kılmaktadır (Alsultan, ve diğerleri, 2024). Buna bağlı olarak, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretimin bireyselleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Hachfeld ve Lazarides, 2020).

1.1.8. Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel işlevlerdeki aksaklık nedeniyle; kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülmesi durumu zihinsel yetersizlik olarak tanımlanır (Cavkaytar ve Diken, 2005). Genetik faktörler, hamilelik veya doğum sırasındaki komplikasyonlar, hastalık ve travmalar zihinsel yetersizliğin nedenleri arasında gösterilmektedir (Silva ve diğerleri, 2024). Zihinsel yetersizliği olan bireyler tıpkı akranları gibi akademik, psikolojik, sosyal vb. benzeri alanlarda gelişmeye ihtiyaç duymaktadır (Özer, 2001 akt. İlhan, 2008). Ancak bu bireyler, yetersizlikleri nedeniyle akranlarından farklı öğrenme süreçlerine ihtiyaç duymaktadır (Yazıcıoğlu ve Kızılaslan, 2021).

2. Özel Eğitim Öğretmeni

Özel gereksinimli bireylerin gelişim düzeyine ve bireysel farklılıklarına uygun olarak ilgili eğitim-öğretim sürecini yürüten, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde uzman öğretmendir (Çitil, 2012). Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli bireyleri ilgilendiren eğitim düzenlemelerinden ve bu bireylerin eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesinden birinci derecede sorumludur (Takala, Pirttimaa ve Törmänen, 2009). Doğal olarak özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli bireylerin; akademik,

sosyal, fiziki vb. yaşantılarında edinecekleri gelişimde önemli bir rolü vardır (Cole, 2005). Özellikle afetler gibi kriz yönetimi gerektiren durumlarda özel eğitim öğretmenleri kritik bir role sahip sahiptir (Clarke ve diğerleri, 2020; Stough, Ducey ve Kang, 2017;)

3. Deprem

Deprem kısaca, yer kabuğunda beklenmedik bir anda ortaya çıkan enerji sonucunda meydana gelen sismik dalgalanmalar ve dalgaların yeryüzünü sarsması olayıdır (Edemen ve diğerleri, 2023). Türkiye, bulunduğu jeolojik konum nedeniyle deprem olasılığının yüksek olduğu bir bölgede yer almaktadır. (Avcı, Kaplan ve Ortabağ, 2020; Öcal, 2005). Bu nedenle Türkiye, sıklıkla deprem ve buna bağlı doğal afetlerin yaşandığı bir ülkedir. (Edemen ve diğerleri, 2023). Türkiye nüfusunun %90'ından fazlası deprem tehdidi altında yaşamaktadır (Değirmençay ve Cin, 2016). Yaşanan bu depremler bazen kısıtlı bir bölgeyi etkilese de genellikle geniş bir alanı etkilemekte ve çok çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Örneğin 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depreminden etkilenen bölgelerde zemin deformasyonu, su baskınları, heyelanlar, kaya düşmeleri, altyapı hasarları, bina çökmeleri, ulaşım yollarının kapanması gibi jeolojik problemler yaşanmıştır.(Ünal, Kocaman ve Gökçeoğlu, 2024). Ancak bunun yanında kırk sekiz binden fazla insan hayatını kaybetmiş, bölgede yaşayan on dört milyondan fazla insan depremde etkilenmiştir (Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 3 Mart 2023). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda deprem, etkisi büyük ve geniş bir doğal afettir.

Deprem sonuçları itibariyle ciddi can kayıplarına yol açabileceği gibi, bireylerde psikolojik, fiziksel ve duygusal hasara da yol açabilmektedir (Fong ve diğerleri, 2022; Sönmez, 2022). Depremin yarattığı etkiler, etkilenenlerde sıklıkla korkma, çaresizlik ve dehşete kapılma gibi tepkilere yol açmakta (Sönmez, 2022); bireylerin duyuşsal, davranışsal vb. alanlarda sorun yaşamasına neden olmaktadır (Karabacak-Çelik, 2023).

Bir depremin gerçekleşmesi aslında tek başına öldürücü ve zarar verici nitelikte değildir. Depremden etkilenen bölgede fiziksel altyapı dayanıklılığının, güvenlik önlemlerinin ve doğal afetlere hazırlığın niteliğinin depremin olumsuz sonuçlarını

tetiklediği bilinmektedir (Basnet, 2020). Depremın olumsuz sonuçlarını azaltabilmek için, halkın bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Öcal, 2005). Bunun için de etkili bir deprem güvenlik becerilerinin işe koşulması önemlidir (Dixit ve diğerleri, 2013). Etkili deprem güvenlik becerileri uygulanan bireyler deprem ve onun yarattığı olumsuz sonuçlarla daha iyi başa çıkmaktadır (Shaw, Kobayashi ve Kobayashi, 2004).

Deprem eğitiminin ilk ve en önemli aşamasının temeli okulda atılmaktadır. Dolayısıyla okul eğitimi deprem güvenlik becerilerinin verilebileceği en etkili yoldur (Shaw, Kobayashi ve Kobayashi, 2004). Bu nedenle deprem gibi afetlere yönelik eğitimlerin okul müfredatına mutlaka dahil edilmesi önerilmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2023).

4. Deprem Güvenlik Becerileri

Bireylerin deprem gibi doğal afetlerden daha çok etkilenilmesinin başta gelen sebepleri arasında yeterli bir afet eğitimin olmaması gösterilebilir (Aslan ve Şahinöz, 2023). Son zamanlarda özellikle 6 Şubat Kahramanmaraş depremiyle birlikte bu tür eğitimlerin önemi daha da net anlaşılmaktadır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen ve öğrencilere yönelik düzenlediği eğitimler deprem güvenlik becerilerine yönelik yürütülen eğitimlerin temelini oluşturmaktadır. Bulunduğu jeolojik konum nedeniyle Türkiye'nin doğal afetler içerisinde en çok depremden etkilenebileceği (Avcı, Kaplan ve Ortabağ, 2020) de göz önünde bulundurulursa deprem güvenlik becerilerinin ne derece önemli olduğu da anlaşılabilir.

Depremın zararlarından etkilenmemek adına etkili deprem güvenlik becerileri öğretimine ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2024). Deprem güvenlik becerileri kişilerin deprem öncesinde, deprem sırasında ve deprem sonrasında nasıl davranmaları gerektiğini, hangi önlemleri almaları gerektiğininin öğretildiği eğitimler bütünü olarak izah edilmektedir (Izadkhah ve Hosseini, 2007). Deprem güvenlik becerileri genellikle bireyler için deprem öncesi alınacak tedbirleri, deprem anında bireylerin doğru davranışları sergilemesi, yanlarına alacakları zaruri malzemeleri bilmeleri ve depremin zararlarından korunabilme becerilerine sahip olabilmeleri gibi becerileri içermektedir (Kula, 2002).

Bu beceriler genellikle seminer, konferans, deprem tatbikatları gibi içeriklerle öğretilmekte ve eğitim programına dahil edilmektedir (Demirci ve Yıldırım, 2015).

Deprem güvenlik becerileri gibi eğitimlerin programlı bir şekilde uygulanması durumunda hayat kurtarıcı etkisi olduğu bilinmektedir (Dixit ve diğerleri, 2013). Zira deprem önlenabilir bir afet olmasa da deprem güvenlik becerileri sayesinde depremin olumsuz etkileri azaltılabilir (Aydın ve Coşkun, 2010). Bu yüzden okullarda depreme dair eğitim-öğretim süreci işlevsel bir biçimde planlanmalıdır. (Yıldırım, 2024)

4.1.Öğrenciler İçin Deprem Güvenlik Becerileri

Öğrencilere yönelik düzenlenen deprem güvenlik becerileri; öğrencilere depremin nedenleri ve etkileri hakkında doğru bilgi sağlamakta, olası bir deprem felaketi durumunda kendilerini nasıl koruyacaklarını öğretmektedir (Kaji, 1993). Dolayısı ile bu eğitim, öğrenciler için hayati bir öneme sahiptir ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerini dikkate alarak yapılandırılmalıdır (Yeon, Chung ve Im, 2020).

Deprem güvenlik becerilerinin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alarak en etkili şekilde verilebileceği, en güvenilir kurumlar okullardır (Öcal, 2005; Shaw, Kobayashi ve Kobayashi, 2004). Öğrencilerin deprem hususunda okulda öğrendikleri bilgilerin diğer kaynaklardan öğrendikleri bilgilere göre daha doğru bilgiler içerdiği ve bu bilgilerin daha kalıcı olduğu belirtilmektedir (Öcal, 2005; Tsai, 2001). Okulda öğrendikleri deprem güvenlik becerileri sayesinde öğrenciler, hem depremin olumsuz etkilerinden korunmaya yönelik bilgi ve becerileri edinebilmekte hem de bu bilgi ve becerileri çevresine aktarabilme yetisine erişebilmektedir (Panić ve diğerleri, 2013). Bu nedenle okulda deprem güvenlik becerilerine yönelik yapılacak her tür düzenlemenin öğrenciler için önemi yadsınamazdır (Shaw ve diğerleri, 2004).

4.1.1. Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Deprem Güvenlik Becerileri

Özel gereksinimli bireyler, bireysel farklılıkları ve özel gereksinimlerinin türüyle ilişkili olarak sıklıkla ihmal edilen belirli fiziksel, psikososyal ve ekonomik ihtiyaçları

nedeniyle depremlere karşı daha savunmasızdır (Elisala ve diğerleri, 2020; Stough, Ducey ve Kang, 2017; Sujata, 2009). Zira özel gereksinimli bireyler afet eğitimi süreçlerine dahil edilmeye genellikle göz ardı edilirler (Boon ve diğerleri, 2011). Bu durum onların daha fazla sorundan etkinlenmelerine neden olmaktadır (Aslan ve Şahinöz, 2023).

Ancak, özel gereksinimli bireylerin afetlere karşı savunmasız olduğu ya da daha çok etkilendiği alanlar yetersizlik türüne göre değişkenlik gösterebilmektedir. Fiziksel yetersizliği olan bireyler genellikle afet anında tahliye edilmeye ve ulaşımında sınırlılık yaşayabilirken (Rooney ve White, 2007), görme, işitme veya dil ve konuşma yetersizliği olan bireyler genelde acil durum iletişimi kurmada sınırlılık yaşayabilmektedir (Good, Phibbs ve Williamson, 2016). Zihin yetersizliğine sahip bireyler genellikle afetin tehlikelerini anlamakta sınırlılık yaşayabilirken (Pfefferbaum ve diğerleri, 2016), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan bireyler afet sırasında gerçekleşecek tahliye talimatlarına dikkat etmede sınırlılık yaşayabilir. Ayrıca OSB'ye sahip bireyler afetlerin gürültü, ses, ışık gibi aşırı uyaran içeren özelliklerine karşı hassasiyet gösterebilmektedir (Stough, Ducey ve Kang, 2017). Tüm bunlar dikkate alındığında deprem ve yarattığı sorunlarla başa çıkma bilgisinde yetersiz olan (Tün ve diğerleri, 2019) özel gereksinimli bireylere yönelik afet eğitimi içerikli etkili eğitimler düzenlenmesi (Scheeringa, 2015) ve bu tarz eğitimlerin bireysel farklılıklara dikkat edilerek yapılandırılması gerekmektedir (Türk, 2022).

4.2.Öğretmenler İçin Deprem Güvenlik Becerileri

Öğrencilere deprem güvenlik becerileri verilmesinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin deprem güvenlik becerilerinde ve diğer afet eğitimi süreçlerinde oldukça önemli bir rolü vardır (Fu ve Zhang, 2024; Sahudra ve diğerleri, 2024; Suarmika ve diğerleri, 2022; Tın, Kaya ve Güzen, 2021). Olası bir deprem durumunda öğretmenlerin durumu doğru bir şekilde değerlendirmesi, uygun talimatları vermesi ve öğrencilerin güvenliğini sağlamak için önlemler alması gerekir. Tüm bunları yapabilmeleri için de deprem gibi doğal afetler konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gereklidir (Kortak, 2023). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitimlerini artırarak DGB konusunda bilgi ve becerilerinin kalitesini yükseltilmeli (Takahashi ve diğerleri, 2017)

ve DGB'nin sürecinde öğretmenlerin daha aktif rol alabilmesi sağlanmalıdır (Yıldırım, 2024).

Bu tarz eğitimleri, uzaktan eğitim veya yüzyüze eğitim yoluyla başta AFAD ve MEB'e bağlı kurum ve kuruluşlar olmak üzere; diğer kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları vb. planlamakta ve uygulamaktadır (Gerdan, 2019).

5. İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin deprem güvenlik becerileri vb. konular hakkında görüşlerini ilettiği, ve öğretmenlerin deprem güvenlik becerileri konusundaki başarılarının ölçümlendiği bazı çalışmalara ilişkin veriler yıl bazında eskiden yeniye; kaynağın menşei bakımından uluslararası çalışmalardan ulusal çalışmalara doğru olarak sıralanmış ve aşağıda aktarılmıştır.

Johnson ve Ronan (2014)'nın Yeni Zelanda'da gerçekleşen 2011 Christchurch depreminin ardından okulu ve yerleşim yeri değişen öğrencilere afet eğitimi veren ilkokul öğretmenlerinden odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen verilerin değerlendirildiği çalışmasına 49 öğretmen katılmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen verilere göre öğretmenler söz konusu öğrencilere psikososyal destek sağlamada zorlandıklarını, deprem sonrası psikososyal hizmetlerine erişim konusunda işbirliğinin yetersiz olduğunu, müfredatta yer almayan afet eğitimi konusunu müfredat dışı çalışmak zorunda kaldıklarını ifade etmişler.

Shiwaku (2014)'nın Japonya ve Ermenistan'ı okul afet yönetimi ve afet yönetimi konusunda öğretmen eğitimi gibi konularında karşılaştırmayı amaçladığı çalışmasında Japonya ve Ermenistan'dan eşit sayıda öğretmen seçilmiş, bu öğretmenlere bir tür afet eğitimi programı uygulanmış (EARTH) ve sonuçlar öğretmen görüşleri de alınarak karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre her iki ülkede de afet eğitimi konusunda öğretmenlere yeterli eğitimlerin verildiği tespit edilse dahi Ermenistan'daki öğretmenlerin bilgi düzeylerinin teoride kaldığı ve uygulama dönük olmadığı

anlaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlere verilen afet eğitimleri karşılaştırıldığında Japonya’da verilen eğitimin niteliği görece daha başarılıdır. Bunun nedeni ise Ermenistan’da bu eğitimi veren kurumun Millî Eğitim Bakanlığı olmaması Japonya’da ise bu eğitime odaklanan eğitim bakanlığına bağlı ayrı bir birimin varlığıdır.

Kanaizumi ve diğerleri (2017)’nin Büyük Doğu Japonya Depremi’ni yaşamış olan bir özel eğitim okulu öğretmenleri tarafından öğrenciler için yürütülen sağlık faaliyetlerinin doğasını incelemenin amaçlandığı nitel çalışmasında; özel eğitim okulunda görev yapan bir YOGO (Sağlık Bilgisi Öğretmeni) öğretmeni ile görüşülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenin görüşüne dayanarak; özel gereksinimli öğrencilerin kaygı düzeyinin yüksek olduğu, deprem esnasında güvenli barınma bilgisi konusunda desteğe ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir.

Tanaka (2018)’nin Büyük Doğu Japonya Depremi sonrasında okulların afet eğitimi konusunda neler yaptığına ilişkin bir rapor sunmanın ve özel eğitim okullarının kriz yönetimi ve afet önleme sistemlerinin etkililiğinin araştırılmasının amaçlandığı çalışmasında depremden en çok etkilendiği tespit edilen 8 özel eğitim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Çalışma sonucunda tüm okullarda afet yönetim merkezi olmasına rağmen kriz yönetimi ve afet önleme sistemlerinin yetersiz olduğu, öğretmenlerin afet eğitimi ve yönetimi konusunda işlevsel bir role sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sianturi ve diğerleri (2020)’nin özel gereksinimli bireylerin depreme verdiği tepkilerin incelendiği çalışmasında Endonezya’da ortaokul veya lise öğrencisi 32 görme yetersizliği olan öğrenci ve onlarla çalışan 12 öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmeler sonucunda özel gereksinimli bireylerin deprem anında kendilerini koruma ve tahliye etme konusunda yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin zihinsel olarak da depremle yüzleşmeye hazır olmadıkları görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin de deprem güvenlik becerileri konusunda ilgisiz oldukları, bu eğitimi nasıl sağlayacakları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

Nagata ve Kimura (2020)'nın Japonya'daki bir özel eğitim okulunda özel gereksinimli bireylere özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla deprem güvenlik becerileri vermeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlere sınıfta uygulamaları için bir afet eğitimi programı sunulmuştur. Öğretmenlerin sınıfta yaptığı uygulamalar sonucunda deprem güvenlik becerileri konusunda öğretmen rehberliğinin yetersizlik düzeyi fark etmeksizin özel gereksinimli bireyler üzerinde olumlu etki yarattığı ve özel gereksinimli bireylerde deprem farkındalığı kazandırdığı tespit edilmiştir.

Bıkar, Rabe ve Rathakrishnan (2021)'in Ranau-Sabah'taki (Malezya) coğrafya öğretmenlerinin deprem hakkındaki kavram yanlışlarını tespit etmeyi amaçlayan karma desen çalışmasında nicel veriler anket, nitel veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir. Anketler için 9 okuldan rastgele 80 coğrafya öğretmeni, görüşmeler için de amaçlı örnekleme ile 18 öğretmen seçilmiştir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha az kavram yanlışlığı yaşadığı, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha az psikososyal sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Diğer bir sonuca göre de kıdemli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenlere göre deprem farkındalığı daha yüksek bulunmuştur.

Astuti, Werdhiana ve Wahyono (2021)'nin Endonezya'da daha önce afet deneyimi yaşamış olan 97 öğretmenden anket yoluyla elde ettiği verilerle afet deneyimi yaşamış olmanın afet eğitimi verme sürecini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda afet deneyimi yaşamış olmanın afetlere ilişkin bilgi ve tutumları olumlu etkilediği, öğretmenlerin sınıfta afet eğitimi uygulama motivasyonunu arttığı ve öğretmenlerin sınıfta afet eğitimi uygulama pratiklerini artırdığı tespit edilmiştir.

Chen ve Diğerleri (2022)'nin Tayvan'daki genel ilköğretim okullarında özel eğitim sınıflarına kayıtlı farklı ağır derecedeki özel gereksinimli öğrencilerin depreme hazırlık ve müdahale konusundaki zorluklarını araştırmayı amaçladığı çalışmasında 4 ilkokul örnekleme dahil edilmiş ve her okuldan birer özel eğitim öğretmeni ve birer yönetici olmak üzere 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler sonucunda Bireyselleştirilmiş planların (BEP) özellikle tahliye aşamasında yeterli desteği sağlayacak içeriklerden yoksun olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin sadece afet riskinin azaltılmasıyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olduğu, yöneticiler ve aileler gibi paydaşların müdahale ve tahliye süreçlerine yeterince desteği sağlamadığı tespit edilmiştir.

Öcal (2005)'ın, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde deprem eğitiminin ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirlenmeyi amaçladığı çalışmasında Kırıkkale ve Sakarya ilinde görev yapan 242 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Çalışma sonucunda Sosyal Bilgiler dersi kapsamında verilen deprem eğitimi becerileri öğretiminde çağdaş öğretim yöntemlerinin tam olarak uygulanamadığı, öğretimin uygulanması için yeterli kaynağın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öcal (2007)'ın, ilköğretim okullarının depreme hazırlık durumlarını tespit etmeyi amaçladığı nicel çalışmasında, Kırıkkale ilinde görev yapan 54 okul idarecisiyle çalışmıştır. Çalışmaya dâhil edilen çoğu okulun afet planı bulunmasına karşın bu planların işlevsel olmadığı ve depreme hazırlık düzeylerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Buluş-Kırıkkaya ve diğerleri (2011) ilköğretim Fen ve Teknoloji Programında yer alan afet eğitiminin etkililiği konusunda, Kocaeli ilinde görev yapan 79 Fen ve Teknoloji öğretmenin görüşlerini aldığı bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin afet eğitimi konusunda karşılaşılan en önemli sorunun afet eğitime ilişkin yeterli etkinlik kitabının bulunmaması olarak tespit edilmiştir. Bunun dışında afet eğitime karşı öğrencilerin ilgi duymadıkları, öğretmenlerin eğitim-öğretim için gerekli materyale ulaşamadığı tespit edilmiştir.

Öztürk (2013), sınıf öğretmeni adaylarının deprem esnasında ve deprem sonrasındaki deneyimlerini, depremin eğitim çalışmalarına etkisini, deprem eğitiminin önemini ve olası bir depreme karşı alınacak önlemleri betimlemeyi amaçlayan nitel bir çalışma yapmıştır. Çalışmada yaşamlarının herhangi bir döneminde deprem deneyimini

yaşamış olan sınıf öğretmenliği 4. Sınıf öğrencisi olan 10 katılımcıyla çalışılmıştır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının yaşadıkları depreme hazırlıklı olmadıkları, işlevsel bir biçimde deprem güvenlik becerileri almadıkları tespit edilmiştir.

İmal (2014)'nın fen ve teknoloji derslerinde doğa olayları ve oluşturduğu riskler ile ilgili mevcut ünite kazanım ve etkinlikleri konusunda öğretmenlerin düşüncelerini araştırmak, öğrencilerin bu konulardaki bilgi ve başarı düzeyi ile ilgili bir inceleme yaparak sonuçları öğrenci ve öğretmenlerle tartışmak ve doğa olayları ve oluşturduğu risklere ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı yüksek lisans çalışmasında, 8. sınıfa devam eden 570 öğrenci ile Kocaeli'nde görev yapmakta olan 20 fen ve teknoloji öğretmeni görüşülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin güvenli yaşam ve afetlerden korunma ara disiplin kazanımlarını ders işlerken yeterince dikkate almadığı ve bu durumun gerekçesini zaman yetersizliği olarak gördüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, Fen ve Teknoloji Programında doğa olayları ve sebep olduğu afetler gibi konuların gerçekleştirilmesinde yaşadıkları sorunları, bu konunun en son üniteye bırakılmasına ve son haftalarda öğrenci sayısındaki azalmaya bağladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ders anlatırken daha çok Anlatım tekniğine başvurduğu ve video, şiir gibi materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler ise afetlere yönelik daha çok etkinlik, uygulama, tatbikat yapılması ve afetler ile ilgili ayrı bir ders/ünite olmasını istemektedir.

Dikmenli ve Yakar (2019)'ın öğretmen adaylarının afet bilinci algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçladığı nicel çalışmasında sosyal bilgiler, fen bilgisi ve ilköğretim matematik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören toplam 748 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının afet bilinci algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, daha önce herhangi bir afeti yaşayan öğretmen adaylarının herhangi bir afeti yaşamayanlara göre afet bilinci algı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Avcı (2019)'un afet eğitimi ve afet eğitiminde kullanılan teknolojilere ilişkin afet eğiticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerini almayı amaçladığı yüksek lisans çalışmasında;

Bursa ilinde öğrenim gören 274 lise öğrencisiyle, çeşitli branş ve kademelerde görev yapan 19 öğretmen ve BAESM personeli olan 12 afet eğitimcisinin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda; lise öğrencilerinin afet eğitimini gerekli bulduğu, uygulamalı öğrenime açık oldukları, afet eğitiminde teknoloji kullanımını yararlı gördükleri tespit edilmiştir. Eğitimcilerin, afet eğitiminde teknoloji kullanımının etkili ve yararlı bulduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, afet eğitimlerini yararlı bulmuştur. Öğretmenlere göre afet eğitimi ayrı bir ders olarak okutulması, eğitimin hedef kitlesine göre bireyselleştirilebilmesi, afet eğitiminde teknoloji kullanımına yer verilmesi ve simülasyon gibi uygulamalı tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

Tekin (2020)'in sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerini amaçladığı yüksek lisans çalışmasına sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 552 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yüksek düzey afet eğitimi, afet öncesi, yanlış afet ve afet bilinci algısına, orta düzey afet sonrası bilinç algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Turan (2021)'in okul yöneticilerinin afetlere yönelik hazırlık çalışmalarına, rol ve sorumluluklarına bakış açılarının değerlendirmenin amaçlandığı nitel alışmasında Gümüşhane ilinde görev yapan 26 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda yöneticilerin son 5 yıl içinde afet eğitime yönelik eğitim aldıkları ancak bu eğitimi öğrencilere uygulanacak seviyede bulmadıkları, katılımcıların afet ve acil durumlarda rollerinin bulunmadığını ya da rollerinin olup olmadığını bilmedikleri tespit edilmiştir.

Gelir (2021)'in okul öncesi öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların doğal afetler ve afetlerle ilişkili kavramların öğrenmelerindeki rolünü incelediği çalışmasında Van ilindeki bir anaokulunda öğrenim gören 15 çocuk ve sınıfın öğretmeniyle çalışılmıştır. Çalışma sonuçları öğretmen ve çocuklar arasında doğal afetler hakkında gerçekleşen diyalogların çocukların etkinliklere katılımını teşvik ettiği ve kavram öğrenimini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca doğal afetlerle ilgili

farkındalık kazandıklarını ve bu felaketlerle başa çıkabilecek becerileri öğrenmeye daha açık olduklarını ortaya koymaktadır.

Tın ve diğerleri (2021)'nin öğretmenlerin depreme hazırlık düzeylerini ölçmenin amaçlandığı çalışmaya Kahramanmaraş ilinde görev yapan 296 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlere Sağlık İnanç Modeli'ne Dayalı Acil Durumlara/Afetlere Bireysel Hazırlığa İlişkin Ölçek uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin depreme hazırlık konusunda yeterli motivasyona sahip olmadığı; bu motivasyonu afet eğitimi alıp almama, daha önce bir afet yaşamış olup olmama gibi değişkenlerin etkilediği tespit edilmiştir.

Zengin (2021)'in sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin doğal afetlere yönelik görüşlerini belirlemenin amaçlandığı yüksek lisans çalışmasında Amasya Üniversitesi'nden mezun veya bu üniversitede öğrenim gören 23 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak görüşülmüştür. Çalışma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğal afet eğitimlerinde rol model olmasının önemli olduğu ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetler konusunda yeterince bilgilendirilmedikleri tespit edilmiştir.

Çelik ve Gündoğdu (2022)'nin İzmir'deki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı karma desen çalışmasında 209 öğretmenle likert tipi bir ölçek kullanılmış olup 16 öğretmenle de yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. İlkokulda görevli öğretmenlerin afetlere hazırlık düzeyleri ile afet eğitiminin eğitim programlarındaki yeri hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada öğretmenlerin afetlere karşı yüksek duyarlılıkta olduğu, afetleri ciddiye aldıkları ve afetlere karşı önlem almayı önemsedikleri tespit edilmiştir. Ancak bu önlemleri tam olarak bilmedikleri, önlemleri uygulamada sınırlılık yaşadıkları ve halihazırda okullarda uygulanan afet eğitimi uygulamalarının işlevsel olmadığını düşündükleri görülmüştür.

Gezer ve Şahin (2022)'in Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan nitel çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 17 öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; doğal afet yönetimi kapsamında bir eğitim ya da ders alan öğretmen adayı sayısının az olduğu, öğretmen adaylarının deprem çantası hazırlama konusunda hem davranışsal hem de bilişsel açıdan önemli eksikliklerinin bulunduğu ve doğal afet eğitimi dersi almış olsun ya da olmasın öğretmen adaylarının deprem anında yapılması gerekenler konusundaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bilen ve Polat (2022)'in öğretmen adaylarının deprem farkındalığına ilişkin görüşlerini tespit etmenin amaçlayan nitel çalışmasına Fen Bilimleri, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarına devam eden toplam 35 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmen adaylarının depremi bilimsel anlamıyla tanımladığı ve depremin neden olduğu ikincil afet türlerinin farkında olduğu, deprem afeti ile ilgili eğitimlerin, haberlerin, filmlerin yapılmasının, depreme karşı bilinçlenmeyi sağlamada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2024)'in Türkiye’de deprem riskini azaltma eğitimlerinin okullardaki uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin afet bilinç düzeylerini incelemeyi amaçladığı karma desen çalışmasının nicel verilerini 321 sınıf öğretmeninden, nitel verilerini 3. ve 4. Sınıfa eğitim veren 8 öğretmenden toplamıştır. Öğretmenlere “Afet Bilinci Algı Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulan olup araştırma sonucunda deprem konusunda öğretmenlerin farkındalığının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu, deprem biliminin öğrencilere daha etkili bir şekilde kazandırılması ve depreme hazırlık sürecinde öğretmenlerin rolünün güçlendirilmesi gerektiği tespit edilip vurgulanmıştır.

Bu çalışmaların haricinde özel gereksinimli bireyler odaklı; deprem, afet eğitimi konusunu içeren, farklı grup veya katılımcılar üzerine yapılmış pek çok çalışma da mevcuttur (Abdulhalim ve diğerleri, 2021; Ahmadi ve diğerleri, 2018; Biçkin, 2020; Bilik ve Akdağ, 2023; Bothe, Olness ve Reyes, 2018; Çakır ve Atalay, 2020; Ensar-Şener, 2024; Ford ve Okoro, 2007; Hemingway ve Priestley, 2006; Kawasaki ve

diğerleri, 2023; Kousky, 2016; McGuire,; Savaş, 2015; Orhan ve Keskinok, 2019; Pakalın ve Mersin, 2023; Sayekti ve diğerleri, 2024; Toor ve diğerleri, 2018; Ünal ve Akın, 2017; Xie, 2024; Yarımkaya ve Bakkaloğlu, 2024; Yücel, 2024).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, bireylerin düşüncelerine, algılarına dair veri toplamak ve farklı konulardaki bakış açılarını öğrenmek için oldukça verimli bir veri toplama tekniğidir. (Patton, 2002). Ayrıca bu teknik görüşmenin gidişatına göre ek sorular sorabilme, katılımcıya kendini özgür bir şekilde ifade etme imkânı sunma gibi özellikleriyle etkin bir tekniktir.

Görüşmeler yapılmadan önce bir görüşme protokolü hazırlanmış olup katılımcılara sorulan sorular bu protokole uygun olarak sorulmuştur. Protokol çerçevesinde soruların yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Bu formun niteliğini ölçmek amacıyla alanda yetkin en az 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Görüşüne başvurulmuş uzmanların görüşlerine göre ilgili sorular revize edilmiş olup forma son şekli verilmiştir. Görüşme sorularının işlevselliğini ölçmek üzere katılımcılarla aynı profile sahip iki ayrı katılımcıyla görüşülmüş olup protokol uygulaması denenmiştir. Deneme görüşmelerinden sonra ilgili değişiklikler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Görüşmeler esnasında, formda bulunan sorulardan hariç sorulması zaruri bulunan diğer sorular da formda ilgili yerlere işlenmiştir.

Katılımcılar/Denekler

Araştırmaya dâhil edilmiş olan katılımcılar Diyarbakır ilinde yer alan devlet okullarında çalışan özel eğitim öğretmenleridir. Araştırmaya dâhil edilecek olan katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklemin bir alt türü olan tipik durum örnekleme

kullanılmıştır. Bu örneklem türüne uygun olarak sırasıyla Diyarbakır'da 1 özel eğitim okulu ve 1 ilkokulda görev yapan özel eğitim öğretmenleri belirlenmiştir (f:23). Daha sonra özel eğitim alanlarından (Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği) birinden mezun olma şartı aranmıştır (f:18). Daha sonra; daha önce öğrencileriyle en az bir kere deprem güvenlik becerilerini çalışmış olan öğretmenler seçilmiştir (f:18). En son çalışmaya dahil edilecek katılımcıların kapsayıcılık ilkesi gereği kadın-erkek eşitliğini sağlamak adına, eşit sayıda seçimi karşılayacak öğretmenler seçilmiştir (f:16). Bu neden görüşmeye 8 kadın 8 erkek öğretmen katılması hedeflenmiş olup, ilgili seçim yapıldıktan sonra katılımcılara çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan ettikleri “Gönüllü Katılım Onam Formu” imzalatılmıştır. Çalışma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiş ve katılımcıların soruları yanıtlanmıştır. Örnekleme dahil edilme kriterleri uygulandıktan ve “Gönüllü Katılım Onam Formu” imzalatıldıktan sonra nihai katılımcı sayısı 16 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri hakkında diğer bilgiler ayrıntılı olarak bir sonraki başlıkta ayrıca betimlenmiştir.

i. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Görüşmelere katılan öğretmenlerin demografik özellikleri tablolar veya grafikler halinde bu bölümde açıklanmıştır. Bu bölümde açıklanan veriler öğretmenlerin cinsiyet dağılımını, yaş aralığını, mezuniyet durumlarını, lisans düzeyinde mezun oldukları okulları, mezun oldukları özel eğitim alanını, meslekteki deneyim sürelerini, bulundukları okuldaki çalışma sürelerini ve deprem ile ilgili aldıkları eğitimleri göstermektedir. Bu bulgular öğretmenler tarafından tek tek doldurulan Katılımcı Tanıma Formu ile elde edilmiştir.

Öğretmenlerin yaş aralığı ve cinsiyet dağılımına ilişkin veriler Tablo 1’de aktarılmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Yaş Aralığı ve Cinsiyet Dağılımı

Öğretmenlerin Yaş Aralığı Dağılımı			Cinsiyet Dağılımı
Yaş Aralığı	18-30	31-45	
Erkek	6	2	8
Kadın	6	2	8
	f: 16		f: 16

Tablo 1’den de anlaşılabacağı üzerine çalışma dahilinde görüşülecek öğretmenler seçilirken kapsayıcılık ilkesine göre hareket edilmiştir. Görüşülen öğretmenlerin %50’si kadın, %50’si erkektir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşülen öğretmenlerin yüzde %75’i 18-30 yaş aralığında, %25’i ise 31-45 yaş aralığındadır. Öğretmenlerden doldurmaları istenen demografik özellikleri belirlemeye ilişkin formda yaş aralığı bölümünde 3. bir seçenek olarak 46+ seçeneği mevcut olsa dahi dahil edilme kriterlerine uyulması adına yapılan elemeler nedeniyle bu yaş grubunda herhangi bir öğretmen çalışmaya dahil edilememiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumuna ilişkin veriler Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Öğrenim Bilgilerine İlişkin Veriler

Öğretmenlerin En Son Mezun Oldukları Öğrenim Kademesi	Sayı
Lisans	16
Yüksek Lisans	0
Doktora	0
	f: 16
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Özel Eğitim Alanı	Sayı
Özel Eğitim Öğretmenliği	11
Zihin Engelliler Öğretmenliği	5
	f: 16

Öğretmenlerin Lisans Derecesinde Mezun Olduğu Üniversiteler	Mezun Sayısı
Trakya Üniv.	3
Bülent Ecevit Üniv.	2
Karadeniz Teknik Üniv	2
Dokuz Eylül Üniv.	2
Ankara Üniv.	1
İnönü Üniv.	1
Marmara Üniv	1
Hacı Bektaş Veli Üniv.	1
Necmettin Erbakan Üniv.	1
İstanbul Medipol Üniv.*	1
Hasan Kalyoncu Üniv.*	1
	f: 16

* işareti ile gösterilen üniversiteler vakıf üniversitesidir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin tamamının (f:16) mezun olduğu en yüksek öğrenim kademesi lisanstır. Öğretmenlerin 11’i özel eğitim öğretmenliği, 5’i zihin engelliler öğretmenliğinden mezun olmuştur. Öğretmenlerin lisans derecesinde mezun olduğu üniversiteler arasından en çok Trakya Üniversitesi’nden(f:3) mezun olunmuştur. Bülent Ecevit Üniversitesi’nden, Karadeniz Teknik Üniversitesi’nden ve Dokuz Eylül Üniversitesi’nden mezun olan öğretmenlerin sayısı 2’dir. Ankara, İnönü, Marmara, Hacı Bektaş Veli ve Necmettin Erbakan üniversitelerinden 1’er öğretmen mezun olmuştur. Hasan Kalyoncu ve İstanbul Medipol vakıf üniversitelerinden 1’er öğretmen mezun olmuştur. Herhangi bir üniversiteden mezun olma şartı dahil edilme kriteri olmadığı için elde edilen bu bulgular çalışmaya anlamlı bulgu katmasa da öğretmenlerin demografik özelliklerini anlama adına önemlidir.

Öğretmenlerin meslekteki deneyim süreleri ve okulda çalıştıkları sürelere ilişkin veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Çalışma Süreleri

Öğretmenler	Ö1	Ö2*	Ö3	Ö4	Ö5*	Ö6	Ö7	Ö8*	Ö9	Ö10*	Ö11*	Ö12*	Ö13*	Ö14	Ö15	Ö16	Ort. Süre
Mesleki Deneyim (Yıl)	2	5	3	2	1	2	4	1	5	6	1	2	3	6	4	9	3,62
Bulundukları Okuldaki Çalışma Süreleri (yıl)	1	5	2	1	1	1	3	1	3	6	1	2	3	3	3	3	2,43

* işareti ile gösterilen öğretmenlerin ilk görev yeri şu anda çalıştıkları okuldur.

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri ortalama 3,6 yıldır. Aynı öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri ise 2,4 yıldır. Öğretmenlerin yaklaşık %44’nün ilk görev yeri şu anda çalıştıkları okuldur.

Dahil etme kriterlerinden biri olan “Daha önce deprem ile ilgili verilmiş olan bir eğitime katılmak” kriterine ilişkin elde edilen veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Deprem ile İlgili Aldıkları Eğitimlere İlişkin Veriler

Öğretmenlerin Deprem ile İlgili Aldıkları Eğitimler	
Eğitimin Adı	Eğitimi alan öğretmen sayısı
1.Deprem Farkındalık Eğitimi	16
2.Okul Tabanlı Afet Eğitimi	3
3.AFAD Acil Durum Ekipleri Eğitimi	3

Tablo 4’ten anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin tamamı (%100) Deprem Farkındalık Eğitimi’ni almıştır. Bu öğretmenlerin yaklaşık %19’u (f:3) aynı zamanda Okul Tabanlı Afet Eğitimi alırken, yine yaklaşık %19’u (f:3) aynı zamanda AFAD Acil Durum Ekipleri Eğitimi’ni almıştır. Yani öğretmenlerin tamamı depremle ilgili en az bir eğitim almıştır.

Araç –Gereç ve Ortam

Görüşmeler, okulların rehberlik servisinde veya uygun sınıflarda yapılmıştır. Söz konusu görüşme ortamları ısı, ışık, ses yalıtımı gibi fiziksel koşulları uygun ya da

iyileştirilmiş ortamlardır. Görüşmeler mesai saatleri dışında ilgili katılımcıdan randevu talep edilerek gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında karşılıklı iki sandalyeye oturulmuş, orta sehpa ses kayıt özelliğine sahip, uçak modu aktifleştirilmiş bir cep telefonu, karşılıklı birer şişe su ve uygun ikramlıklar konmuştur. Araştırmacının sol tarafına konumlanmış şekilde bir orta sehpa daha konmuştur. Bu sehpanın üzerinde uygulama formları, uygulayıcı görüş defteri ve kalem yer almıştır. Görüşmenin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için sandalyelerin aynı ebatta, aynı malzemeden üretilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Böylece katılımcı ile maksimum düzeyde etkin iletişimin sürdürülebilmesi sağlanmıştır. Ayrıca görüşmeye başlamadan önce katılımcılara ortamın fiziki özelliklerinde bir değişiklik isteyip istemedikleri sorulmuş olup değişiklik istendiği takdirde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşmeye geçilmiştir.

Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Katılımcılarla yapılmış olan görüşmeler için katılımcılardan randevu alınmıştır. Görüşmelerin; katılımcıların kendilerini daha rahat hissedebilecekleri, sessiz bir ortamda yapılabilmesi için okul idarecileriyle görüşülmüş olup görüşmeler genellikle rehberlik servisi odalarında veya uygun bir sınıfta yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler esnasında herhangi bir yönlendirici açıklama yapılmamıştır. Sorular yalnızca anlaşılmadığında ek bir açıklama yapılmadan tekrarlanmıştır. Görüşmelerin tamamı ses kayıt özelliği olan Android bir telefonla kayıt altına alınmıştır.

Veri Toplama

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu danışman ve çalışmanın uygulayıcısı tarafından hazırlanmış olup üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü dönütleri sonrasında revize edilen forma son şekli verilmiş olup görüşmelere hazırlanmıştır. Görüşmeler ses kayıt özelliğine sahip Android bir cep telefonu aracılığıyla ve uygulayıcının aldığı yazılı notlarla kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılmış olan her bir görüşme için katılımcılardan randevu alınmıştır. Görüşmelerin tamamının yüz

yüze yapılması hedeflenmiş olup bu hedef gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında herhangi bir yönlendirici açıklama yapılmamıştır. Sorular ancak anlaşılmadığında ek bir açıklama yapılmadan aynen tekrarlanmıştır.

Güvenirlik

Öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilirken araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için en az %20'lik ölçütü karşılayan rasgele sayıda görüşme (Örneğin, 1., 7., 10. ve 14. gibi) araştırmacı ve diğer bir uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) baz alınarak elde edilen sonuçlar kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi olarak kullanılmıştır. Bu hesaplama göre kodlayıcılar arası güvenilirlik %80 olarak bulunmuştur. Analizlerin karşılaştırılması sonucunda tutarlı görülmeyen %20'lik kısım her iki uzman tarafından tartışılarak giderilmiş ve analizlerin daha tutarlı hale gelmesi sağlanmıştır. Daha sonra veriler düzenlenerek tema ve alt temalara, kodlara ayrılarak ifade edilmiştir. Son olarak ilgili bulgular başlıklar halinde "BULGULAR" kısmında ayrıntılandırılarak açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmelerin sonunda elde edilen kayıtlar tek tek, 2 kez analiz edilerek bir Word dosyasına aktarılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş olup ve gruplandırılarak temalara ayrılmıştır. Temalar belirlenirken katılımcılar arasında dile getirme sıklığı yüksek olan ifadeler temele alınmıştır. Katılımcıların görüşleri aktarılırken gizlilik esasına dayalı olarak, katılımcılar «Ö1, Ö2, Ö3... Ö16» şeklinde numaralandırılarak adlandırılmıştır. Analiz edilen veriler başlıklar halinde "BULGULAR" kısmında ayrıntılandırılarak açıklanmıştır. Bulgular betimlenirken öğretmen görüşlerine alıntı yapılmak kaydıyla sıklıkla yer verilmiştir.

İnandırıcılık

Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken sıklıkla alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan alan yazın taramasından sonra edinilen izleme dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş olup ve oluşturulan form en az üç ayrı uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucu formun güncellenmesi gereken noktaları revize edilmiş ve pilot uygulamalar öncesi halini almıştır. Formun işlevselliğinin sınanması adına katılımcıların profiline benzer iki özel eğitim öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmeler neticesinde formda anlaşılmayan veya eksik olan kısımlar tespit edilmiş olup, bu kısımlar duruma göre ya formdan tamamen çıkarılmış ya da revize edilmiştir.

Araştırma boyunca çalışma ile ilgili gelişmeler düzenli olarak takip edilmiş olup kavramlar veya uygulamalar ile ilgili değişikliklerin tespit edilebilmesi sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin doldurmaları hedeflenen formları incelemeleri ve fikir beyan etmeleri sağlanmıştır. Herhangi bir itiraz söz konusu olmayınca görüşmelere geçilmiş, görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenlere özellikle görüşmeler esansında söylediklerini dinlemeleri için fırsat verilmiştir. Ayrıca aynı şekilde araştırmacı tarafından not alınan kısımlar görüşülen kişilerle paylaşılmış ve dile getirilen ifadelerin doğru olup olmadığını düşünmelerine fırsat verilmiştir. Diğer taraftan elle doldurulması gereken formlarda bir değişiklik talep edip etmedikleri sorulmuştur. Ses kaydı yoluyla yapılan görüşmelerde düşüncelerinin aynen devam edip etmediğini teyit etmeleri istenmiştir.

Görüşmelere ilişkin bulgular tıpkı güvenirlik bölümünde anlatıldığı gibi araştırmacı ve bir diğer uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş olup bulguların tutarlılığı sağlanmıştır. Bulgulara ilişkin oluşturulan temaların doğruluğunun teyit edilebilmesi amacıyla araştırmacı, bir diğer uzman ve araştırmanın danışmanı tarafından araştırma raporu incelenmiş olup tema ve kodların belirlenmesi sürecinde aktif olarak çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Elde edilen verilerin sıklığı ve çokluğu nedeniyle bulgular başlıklar halinde tema veya kodlara ayrılarak betimlen ve sistematikleştirilmiştir. Bulgular içerik analizi yöntemine uygun olarak sıralanmıştır. Bulgular aktarılırken çoğunlukla öğretmen görüşleri de kaynak olarak kullanılmıştır.

6. Özel Gereksinimli Çocuklara Deprem Güvenlik Becerilerinin Öğretimi

Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere DGB öğretilmesi hakkında görüşlerine ilişkin veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Özel Gereksinimli Bireylere DGB’nin Öğretilmesi Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Özel Gereksinimli Bireylere DGB’nin Öğretilmesi	Öğretmen Sayısı (f)
1. Gerekli	16

Tablo 5’ten anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin tamamı f(16) (%100) özel gereksinimli bireylere bu eğitimin verilmesini zaruri görmektedir. Örneğin Ö4 bu görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Şöyle diyebilirim, bu eğitimlerin mutlaka verilmesi gerekiyor. Bu eğitimler verilirken çocuğun seviyesi göz önünde bulundurulmalı. Bunun için uygun materyaller ve uygun ortam olması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö12 Nolu öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bence deprem farkındalık eğitimi bütün çocuklara, yetişkinlere, fiziksel yetersizliği olanlara öğretildiği gibi zihin yetersizliği çocuklara da otizmli çocuklara da öğretilmeli. Çünkü bizim çocuklarımız kaygı altında nasıl davranışlar sergileyeceklerini bilemiyorlar ve herkesin kaygılı olduğu bir anda da nasıl davranış sergileyeceklerini bilemedikleri için bununla ilgili çalışmaların yapılması gerekiyor mutlaka.”

Ö14 nolu öğretmenden de bu görüşlere paralel olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Toplumun her bireyi gibi onların da bu eğitime hakkı var tabii ki. Hatta diğer öğrencilere göre daha zorunlu bile diyebilirim. Çünkü diğerleri en kötü kaçabiliyor. Ama özel çocuklar onu yapamıyorlar. O yüzden özellikle özel çocuklar için bir eğitim planlanması zorunlu.”

Katılımcı öğretmenlerin hiçbirinin bu becerilerin öğretimi hakkında tamamen olumsuz görüş belirtmemesi dikkate değer bir bulgudur.

6.1. Deprem Güvenlik Becerileri’nde Kritik Dönem

Özel gereksinimli bireylere DGB’nin öğretimi hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenlerin DGB’nin kritik dönemi hakkındaki görüşleri aşağıdaki Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: DGB’nin Ne Zaman Öğretilmesi Gerektiğine Dair Öğretmenlerin Görüşleri

DGB’nin öğretilmesinde kritik dönem	Öğretmen Sayısı (f)
1- Erken Çocukluk/Okul Öncesi	10
2- İlkokul	2
3- Ortaokul	1
4- Afet Gerçekleşmeden Önce	3

Tablo 6 incelendiğinde özel gereksinimli bireylere DGB’nin kazandırılmasında kritik zaman aralığının ne olduğunu dair farklı görüşlerin olduğunu görmek mümkündür. Öğretmenlerin çoğunluğu (f:10) (%62,5) bu eğitimin erken çocukluk döneminde kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ö8 bu konu hakkında görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bence küçük yaşta başlanması lazım. Çünkü bunun zamanı belli değil hani her an olabilir. Nasıl diyeyim ya bizim özel eğitim gereksinimli çocuklarda biraz algı problemleri olduğu için tabi daha sonraki yaşlarda da öğretilir ama mümkün olduğunca erken öğretmek lazım.”

Ö13 benzer olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Eğitimin konusu ne olursa olsun küçük yaşta öğretilmesi çok önemli. Özel eğitim gerektiren bireylerde biliyorsunuz ki 0-6 yaş aralığında her şey daha etkili oluyor. Bu konuda öğreteceğimiz bilgilerin o sebepten erken çocukluk döneminde verilmeye başlanması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmenlerden 2’si (%12,5) bu eğitimin ilkökul düzeyinde alınması gerektiğini ifade etmektedir. Bu konu hakkında görüşünü beyan eden Ö15 nolu öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

“...6-7 yaşından başlanabilir gibi geliyor bana. Bu yaşlar da ilkökul çağına denk geliyor. Hem böylece ilkökulda hazır bulunuşlukları da iyi düzeyde oluyor.”

Öğretmenlerden yalnızca 1’i (%6,3) bu eğitimin ortaokul düzeyinde verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu konu hakkında fikrini beyan eden Ö2 numaralı öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

“...2. Kademe yani ortaokul düzeyinin daha iyi olabileceğini düşünüyorum. Çünkü 1. Kademe daha çok davranış problemlerine yönelik çalışmalar yapıyoruz. 2. Kademe davranış olarak oturmuş oluyor çocuklar. Konuyla ilgili şeyleri daha çok fark edebilecekleri konuma gelebileceklerini düşünüyorum.”

Öğretmenlerin 3’ü (%18,7) kritik zaman aralığını dikkate almak yerine herhangi bir yaş aralığındaki öğrenciler için herhangi bir zaman aralığında öğretim yapılabileceğini, kritik zaman olgusu belirlemek yerine kritik olay bazında öğretim etkinliklerinin belirlenebileceğini düşünmektedir. Bu yanıtların tamamı da “Afet gerçekleşmeden önce” ifadesini içermektedir. Bu ifade dolaylı da olsa zaman algısı yaratacağından ve Tablo 8’deki soruya verilen yanıtları içerdiğinden DGB’de kritik dönem başlığı altında yorumlanmıştır. Ö3’ün bu durum hakkındaki görüşü şu şekildedir:

“Afet olmadan eğitim vermek gerekir. Afet meydana geldikten sonra bu eğitimi vermenin bir manası kalmaz. Yaşın bir önemi yok...”

6.2.DGB Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Öğretmenlerin daha önce en az bir kez DGB'ye öğretim yapmış olması dahil etme kriterlerinden biridir. Bu yüzden öğretmenlerin DGB öğretimi yaparken hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarının bilinmesi önemlidir. Bu hususta öğretmenlerin görüşü alınmış ve Tablo 7'ye aktarılmıştır.

Tablo 7: Öğretmenlerin DGB Öğretimi Yaparken Kullandığı Yöntem ve Teknikler

DGB Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Öğretmen Sayısı (f)
1. Model Olma Öğretim Yöntemi	11
2.Doğrudan Öğretim Yöntemi	4
3.Gösterip Yaptırma Tekniği	4
4.Benzetim (Simülasyon) Tekniği	3
5.Doğal Öğretim Teknikleri	1
6.Video Modelle Öğretim Yöntemi	1
7. Fırsat Öğretimi Yöntemi	1
*: Bir öğretmen, birden fazla cevap verebildiği için bahsedilen yöntemlerin söylenme sıklığı frekans olarak belirtilmiştir.	
**Verilen cevaplar yalnızca öğretmenlerin verdiği cevaplara göre listelenmiştir. Aynı teknik ya yöntemin farklı şekilde zikredilmiş olması olasıdır.	

Tablo 7'ye bakıldığında en çok tercih edilen yöntem ve tekniğin Model Olma Yöntemi olduğu görülmektedir. Bu yöntem 11 öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Bu yöntemden sonra en çok tercih edilen yöntem ve teknikler: Doğrudan Öğretim Yöntemi ve Gösterip Yaptırma Tekniğidir. Bu yöntem ve teknikler 4'er öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Benzetim Simülasyon Tekniği 3 öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Doğal Öğretim Teknikleri, Video Modelle Öğretim Yöntemi ve Fırsat Öğretimi Yöntemi 1'er öğretmen tarafından tercih edilmiştir.

6.3. DGB Öğretim Sonu Değerlendirmesinde Kullanılan Ölçme Yöntem ve Teknikleri

Sınıflarında DGB ile ilgili öğretim yapan öğretmenlerin öğrencilerin başarı düzeyini ölçümlemek amacıyla kullandığı değerlendirme yöntem ve teknikleri hususunda öğretmenlerden görüş alınmış olup Tablo 8'e aktarılmıştır:

Tablo 8: Öğretmenlerin DGB Öğretimi Yaptıktan Sonra Kullandıkları Ölçme Yöntem ve Teknikleri

DGB'nin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler	Öğretmen Sayısı (f)
1. Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı	9
2. Gözlem	9
3. Çoktan Seçmeli Test	2
4. Grafiklendirme	1
5. Soru-Cevap	1
*: Bir öğretmen, birden fazla cevap verebildiği için bahsedilen yöntemlerin söylenme sıklığı frekans olarak belirtilmiştir.	

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler en çok tercih ettiği ölçme yöntem ve tekniklerinin Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı(f:9) ve Gözlem(f:9) olduğu görülmektedir. Geri kalan tercihler daha az öğretmen tarafından tercih edilmiş olup Çoktan Seçmeli Test 2 öğretmen tarafından, Grafiklendirme ise 1 öğretmen tarafından tercih edilmiştir. 1 öğretmen de Soru-Cevap yöntemini tercih ettiğini bildirmiştir.

6.4.Yöntem ve Tekniklerin Seçimi

Öğretmenlere seçtikleri yöntem ve teknikleri seçerken neleri göz önünde bulundurdıklarına ilişkin durumların incelenebilmesi için seçtikleri yöntem ve tekniklerin seçiminde nelere dikkat ettikleri analiz edilmesi gerekir. Görüşmelerde öğretmenlerin yöntem ve teknik seçiminde nelere dikkat ettiğine ilişkin veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Yöntem ve Teknikleri Seçerken Dikkat Ettiği Unsurlar

Yöntem ve Teknik Seçiminde Dikkat Edilen Unsur*	Öğretmen Sayısı (f)
1. Öğrencilerin Gelişim Düzeyi	13
2. Fiziki Koşulların Uygunluğu	6
3. Yaşama yakınlık	4
4. Öğrencilerin İlgisi ve İhtiyaçları	3
5. Genel Öğrenci Profilinin Uygunluğu	3
6. Materyal Yeterliliği	2
*: Bir öğretmen, birden fazla cevap verebildiği için bahsedilen unsurların söylenme sıklığı frekans olarak belirtilmiştir.	

Tablo 11 incelendiğinde yöntem tekniklerin seçiminde en çok dikkat edilen unsurun (f:13) öğrencinin gelişim düzeyi olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin %81,25'inin yöntem ve teknikleri seçerken öğrencinin gelişim düzeyine dikkat ettiğini göstermektedir. Öğretmenler tarafından en çok dikkat edilen 2. unsur fiziki koşulların uygunluğudur (f:6). Bu da öğretmenlerin %37,5'inin yöntem ve teknikleri belirlerken fiziki koşulların uygunluğuna dikkat ettiğini göstermektedir. Daha sonra dikkat edilen diğer unsurlar yaşama yakınlık (f:4) (%25), öğrencilerin ilgi ve

ihtiyaçları (f:3) (%18,75), genel öğrenci profilinin uygunluğu(f:3) (%18,75) ve materyal yeter(f:2) (%12,5) olarak sıralanmaktadır.

7. Öğretmenlere Yönelik Düzenlenen DGB İçerikli Eğitimler

Çalışmaya dahil edilecek öğretmenler seçilirken dahil etme kriterleri uygulanmış olup önemli bir kriter de öğretmenlerin daha önce deprem güvenlik becerileri ile ilgili en az bir eğitime katılmış olmasıdır. Tablo 4'ten de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin tamamı deprem ile ilgili bir eğitim almıştır. Ancak bu eğitimlerin ne kadar yararlı ve işlevsel olduğunu anlamak üzere öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine bakış açısının değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Tablo 10'da öğretmenlerin bu husustaki görüşleri gruplandırılarak betimlenmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin DGB Hakkında Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin DGB ile alakalı Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri	Öğretmen Sayısı (f)
1- Eğitimlerin Teoride Kalması	8
2- Eğitimlerin Nitelikli Olması	6
3- Deprem Bölgesinin Önceliklendirilmemesi	2

Tablo 10'daki verilerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin yarısı (f:8) (%50) eğitimlerin çoğunlukla teoride kaldığını veya uygulamaya yönelik eğitimlerin yetersiz olduğunu söylemiştir. Bu konu hakkında Ö13 nolu öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“...Daha çok teorik bazlı eğitimler veriliyor bu da haliyle bizim için çok yararlı eğitimler değil bence. Uygulamaya dayalı eğitimlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Benzer şekilde Ö14 nolu öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Her şey tamamen teoride kaldı. Uzaktan düzenlenen eğitimlerde pratik yapacak şansımız zaten yok. Zorunlu kılınan eğitim de uzaktan bir eğitimdi. Hal böyleyken ne gibi bir gelişme sağlanabilir ki? Bizim pratiğe ihtiyacımız var. Eğer deprem gibi bir afete karşı bir çocuğu bilinçlendirmek istiyorsak mesela simülasyon ortamlarına ihtiyacımız var. Böyle bakınca yetersiz eğitimler düzenleniyor bence”

Öte yandan öğretmenlerin %37,5'i (f:6) ise eğitimlerin nitelikli olduğunu düşünmektedir. Ö10 nolu öğretmenin bu konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Eğitimleri gayet nitelikli buluyorum. Uzaktan eğitim aldığım için benim adıma hem faydalı oldu hem de daha kolay oldu. Uygulamaya yönelik çocuklarla pratik yapma şansım oldu. İçerik de dopdolu.”

Bunlara ek olarak öğretmenlerin %12,5'i (f:2) söz konusu eğitimlerin deprem bölgesindeki öğretmenleri önceliklendirerek planlanmadığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların eğitimlerin niteliğinden ziyade eğitim verilecek kitlenin seçimi hakkında fikir belirttiğine dikkat etmek gerekir. Buna binayen Ö7 nolu öğretmen görüşlerini şu şekilde aktarmıştır.

“...Herkes verilmesi gerekse de deprem bölgesinde yaşayan öğretmenlere daha önce ve daha çok verilmesi gerekiyor. Bir kere böyle bir olay yok. Nerede deprem daha çok yaşanıyorsa oraya daha çok odaklanmak gerekir.”

8. Özel Eğitim Ders Kitaplarında DGB

Okul ders kitaplarının her türlü acil duruma hazırlıklı olma hususunda önemli bir araç olduğu bilinmektedir (Seddighi, ve diğ., 2021). Bu sebeple özel gereksinimli bireylere öğretim yaparken kullanılan ders kitaplarında DGB ile ilgili içeriklerin ne düzeyde yeterli olduğu bilgisine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin özel eğitime dayalı ders kitaplarındaki DGB içerikleri hakkında görüşleri alınmış olup Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Özel Eğitim Ders Kitaplarındaki DGB İçerikleri Hakkında Görüşleri

Ders Kitapları Hakkında Görüşler	Öğretmen Sayısı (f)
1- Yeterli İçerik Yok	11
2- Yeterli İçerik Var	3
3- Ders Kitapları Güncel Değil	1
4- Fikir Yok	1

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (f:11)(%68,75) ders kitaplarında DGB’ye ilişkin içeriklerini yetersiz bulmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin DGB’ye yönelik planlayacakları olası bir öğretimde ders kitaplarını

kaynak olarak kullanamayabileceklerini göstermesi açısından çarpıcı bir sonuçtur. Bu durum hakkında Ö1 nolu öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kitaplardaki bilgilerin oldukça yetersiz olduğu yönünde bir düşüncem var...”

Paralel olarak Ö6 nolu öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kitaplardaki gerekli bilgiler yetersiz olduğu için öğrencilere bu konularda yetersiz kalıyor kazanımlar...”

Öğretmenlerin 3’ü (%18,75) içeriklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcı öğretmenlerin çoğunluğuna zıt bir görüşü temsil etmektedir. Bu konu hakkında Ö15 nolu öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

“... Kitaplar gerçekten özel gereksinimli bireylere uygun hazırlanmış, onların seviyelerine uygun hazırlanmış. Yine aynı şekilde deprem ile ilgili olan kısmını da inceledim, o da gayet çocukların seviyesine göre hazırlanmış.”

Diğer taraftan 1 öğretmen ders kitaplarının güncel olmadığını belirtirken, 1 öğretmen de fikir belirtmemiştir. Bu öğretmenlerin verdiği cevapların ağırlığı %12,5 olarak bulunmuştur.

Nihayetinde Tablo 11’deki verilere bakıldığında kitaplarda DGB hakkındaki içerikleri yetersiz bulan öğretmenlerin içeriklerin uygulanabilirliği hususunda olumsuz fikir belirteceği tahmin edilebilir durumdadır. Ancak yine de öğretmenlerden var olan içeriklerin uygulanabilirliği konusunda görüş belirtmeleri istenmiştir ve bu görüşler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Kitaplardaki DGB İçeriklerinin Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

Kitaplardaki DGB İçeriklerinin Uygulanabilirliği	Öğretmen Sayısı (f)
1- Uygulanamaz	16

Verilerden hatırlanacağı üzere (Tablo 12) içeriklerin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin; ders kitaplarını güncel bulmadığını belirten ö ve fikrinin olmadığını belirten öğretmenlerin de içerikleri uygulanabilir olmadığı yönünde fikir belirttiği Tablo 11’den anlaşılmaktadır. Bu veriler, içeriklerin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin dahi içeriklerin uygulanabilir olduğunu düşünmediklerini ortaya koymaktadır. Özetle bir önceki içerik sorusuna olumlu ya da olumsuz yanıt veren öğretmenlerin tamamı içeriklerin uygulanabilir olmadığını düşünmektedir (f:16)(%100).

9. Okulda Yapılan DGB Etkinlikleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul genelinde DGB’ye yönelik etkinlik yapılıp yapılmadığı ve ne tür etkinlikler yapıldığı ile ilgili verdiği yanıtlar Tablo 13’e aktarılmıştır.

Tablo 13: Okulda Yapılan DGB Etkinliklerine Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri

Görüşler	Okullarda DGB Etkinliği Yapılıp Yapılmadığına İlişkin	Öğretmen Sayısı (f)
1- Herhangi Bir Etkinlik Yapılmadı		9
2- 1 Kez Etkinlik Yapıldı		5
3- Yalnızca Teorik Eğitim Yapıldı		2

Tablo 13 incelendiğinden öğretmenlerin 9’u okulda herhangi bir etkinlik yapılmadığını belirtmiştir. Bu rakam öğretmenlerin yarısından fazlasının (%56,25) okulda etkinlik yapılmadığını düşündüğünü göstermektedir. Konu hakkında Ö6 numaralı öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Şu ana dek bir etkinlik yapılmadı ben geldim geleli ama doğal olarak yapılan bu etkinlikler hakkında da yorum yapamayacağım. Belki daha önce yapılmış olabilir ama ben karşılaşmadım...”

Diğer taraftan öğretmenlerin 5’i ise okullarında sadece 1 kez etkinlik yapıldığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin %31’25’ine takabül etmektedir. Konu hakkında Ö14 numaralı öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“... Bir tatbikat yapıldı ama bu tatbikatın neden yapıldığı ve ne işe yarayacağı hakkında çocukların bir şey anladığını sanmıyorum. Biz sadece çocukların elinden tuttuk alarm verilince dışarı çıkardık. Olay bundan ibaret. Böyle bir etkinliğin çocuklara en ufak bir faydası olmaz.”

Geriye kalan 2 (%12,5) öğretmen ise sadece teorik bir seminerin verildiğini belirtmiştir.

10. DGB Öğretilirken Yaşanan Sorunlar

DGB becerileri öğretilirken birden çok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların tanımlanması ve çözümlenebilmesi için öğretmenlerin görüşleri büyük önem arz ettiğinden öğretmenlerin bu hususta görüşleri alınmış olup bu görüşlere ilişkin veriler Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin DGB Öğretirken Karşılaştığı Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar*	Öğretmen Sayısı (f)
1. Öğrencilerin yetersizlik düzeyi	10
2. Becerinin genellenememesi	4
3. Aile-Öğretmen iş birliğinin yetersizliği	3
4. Fiziki imkanların yetersizliği	2
5. Rehberlik servisi-Öğretmen iş birliğinin yetersizliği	2
*: Bir öğretmen, birden fazla cevap verebildiği için bahsedilen unsurların söylenme sıklığı frekans olarak belirtilmiştir.	

Tablo 14’ten anlaşılabacağı üzere öğretmenlerden 10’u öğrencilerin yetersizlik düzeyinin DGB becerileri öğretirken en çok karşılaşılan problem alanı olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f:14) orta-ağır sınıflarda çalıştığından bu durum beklenen bir bulgudur. Öğretmenlerin 4’ü becerilerin genellenemediğini belirtmiş, öğretmenlerin 3’ü aile-öğretmen iş birliğinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan 2 öğretmen okul fiziki imkanlarının yetersiz olmasının problem yarattığını düşünürken, 2 öğretmen de rehberlik servisi-öğretmen iş birliğinin yetersiz olmasını bir problem olarak görmektedir.

Öğretmenlerden yaşanan bu problemlere yönelik genel çözüm önerilerini ifade etmeleri istenmiş ve verilen yanıtlar Tablo 15’e aktarılmıştır.

Tablo 15: DGB Öğretilirken Yaşanan Sorunlara Yönelik Genel Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri*	Öğretmen Sayısı (f)
1. Aile-Öğretmen iş birliğini artıracak önlemler almak	5
2. Kamuoyu farkındalığını artıracak önlemler almak	4
3. Etkili bir DGB planı oluşturmak	4
4. Okulların fiziki ortamlarını düzenlemek	4
5. Öğrencilerin düzeylerine uygun programlar yapmak	3
6.Okullarda DGB eğitimini yürütecek ya da bu eğitime yardımcı olacak destek personeller görevlendirmek	2
7.Erken yaşta eğitim imkanlarını artırmak	1
*: Bir öğretmen, birden fazla cevap verebildiği için bahsedilen unsurların söylenme sıklığı frekans olarak belirtilmiştir.	

Çalışmaya katılan öğretmenler, DGB Öğretilirken Yaşanan Sorunlara yönelik birden çok çözüm önerisi sunmuştur. En çok dile getirilen çözüm önerileri aile-öğretmen işbirliğini artıracak önlemler almak (f:5), kamuoyu farkındalığını artıracak önlemler almak (f:4), etkili bir DGB planı oluşturmak (f:4) ve okulların fiziki ortamlarını düzenlemek (f:4) olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer çözüm önerileri ise öğrencilerin düzeylerine uygun programlar yapmak (f:3), destek personeli görevlendirmek(f:2) ve erken yaşta eğitim imkanlarını artırmaktır (f:1).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu çalışmada MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenen deprem güvenlik becerilerinin etkililiği hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin; deprem güvenlik becerileri hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduğunun, özel gereksinimli bireylere söz konusu eğitimi ne düzeyde kazandırdıklarının, eğitimi uygularken hangi yöntem veya tekniklerin kullanıldığının, eğitim sonunda hangi ölçme araçlarının ve tekniklerinin kullanıldığının ve özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenecek olan deprem güvenlik becerileri ile ilgili ne gibi önerilerde bulunduklarının anlaşılması hedeflenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmanın ilk bulgusunda katılımcı öğretmenlerin tamamı özel gereksinimli bireylere DGB uygulanmasının zaruri olduğunu belirtmiştir. Alan yazın bazında yapılan incelemeler sonucunda bu bulguyu doğrudan destekleyen ya da karşıt görüş belirten herhangi bir çalışmaya rastlanmasa da özel gereksinimli bireylere afet eğitimi içerikli eğitim verilmesinin sıklıkla göz ardı edildiğini belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Nagata ve Kimura, 2020; Ronoh, Gaillard ve Marlowe, 2015;). Bu yönüyle bakıldığında özel gereksinimli bireylere DGB'nin öğretilmesi zaruri hale gelmektedir. Nitekim; Elisala ve diğerleri (2020), Nagata ve Kimura (2020) çalışmalarında özel gereksinimli bireylere afet eğitimi verilmesinin ne denli önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Buna ek olarak hali hazırdaki afet eğitimlerinin özel gereksinimli bireyler için özelleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşme bulgularında da öğretmenlerin neredeyse tamamının; *“Bu çocuklara da deprem eğitimi verilmeli hatta daha çok verilmeli (Ö9), ...Kesinlikle öğretilmesi gerekiyor. (Ö15)”* gibi görüşlerle özel gereksinimli bireylere DGB verilmesinin önemli olduğunu düşünmesi Nagata ve Kimura (2020)'nın çalışmasını destekleyen bir sonuçtur. Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere DGB'nin özel gereksinimli bireylere öğretilmesi bir ihtiyaçtır. Zira özel gereksinimli bireylerin eğitiminde bir temel amaç olan bağımsız yaşama pratiğini artırabilmek için deprem gibi doğal afetlerin oluşumu sırasında ve sonrasında bağımsız hareket edebilme becerisi edinmelidir.

Araştırmanın bir sonraki bulgusu DGB'nin öğretiminde kritik yaşa/döneme ilişkin bulgulardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (f:10), DGB öğretiminin erken çocukluk/okul öncesi kademesinde kazandırılması gerektiğini düşünmektedir. Bu genel görüşü eğitim kademesi açısından ele aldığımızda öğretmenlerin DGB öğretiminin hangi kademe yapılmaması gerektiği hakkında görüşleri erken çocukluk döneminden sonra sırasıyla ilkökölde (f:2) ve ortaokulda (f:1) öğretilmesi gerektiği yönündedir. Araştırmanın bu bulguları ifade edilen görüşlerin sıklığı açısından Avcı (2019)'nın çalışmasıyla oldukça benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Zira; Avcı (2019)'nın çalışma bulgularına göre afet eğitiminin hangi kademe öğretilmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin sıklığı bu çalışmada olduğu gibi erken çocukluk/okul öncesi kademesi, ilkököl kademesi ve ortaokul kademesi şeklinde sıralanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın bu bulgusu Avcı (2019)'nın çalışmasıyla tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır. Ancak, Avcı (2019)'nın çalışmasına dahil olan öğretmen grubu içerisinde 15 farklı branştan öğretmenin görüşü alınmış olsa dahi branşı özel eğitim olan hiçbir öğretmen yoktur. Bu nedenle araştırmadaki bu bulgu söz konusu çalışmayla oldukça benzer sonuçlar ortaya koysa da bu sonuçların çalışmanın evreninden farklı bir örnekleme kapsadığı göz ardı edilmemelidir. Ek olarak söz konusu çalışmada öğretmenlerin görüş belirttiği öğrenci grubu özel gereksinimli bireyler değil, tipik gelişim gösteren bireylerdir. Bu açıdan da araştırmanın bu bulgusuna ilişkin karşılaştırma sınırlı bir karşılaştırmadır. Yine de özel gereksinimli bireylerin tıpkı tipik gelişim gösteren akranları gibi öğrenme sürecini yürüttüğü ve yalnızca bu sürecin süre bakımından akranlarına oranla daha değişken olduğu göz önünde bulundurulursa erken çocukluk döneminde DGB'ye yönelik öğretim pratiklerine maruz kalmaları önemlidir. Çünkü öğretime erken başlanan her beceri ve kavram daha iyi öğrenilebilir ve daha çok genellenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin kayda değer bir kısmı (f:3), DGB öğretiminin afet gerçekleşmeden önce yapılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bu bulgu öğretim kademesi açısından yorumlanamayacak durumdadır. Zira bulgularla ortaya çıkan bu görüşün bir zaman aralığını belirtmediği düşünülmektedir. Çalışmanın özellikle deprem eğitime odaklandığı ve deprem gibi bir doğal afetin de ne zaman gerçekleşeceği önceden bilinmeyeceği düşünüldüğünde elde edilen bu bulgunun zaman ifadesi belirtip belirtmediği tartışmaya açık bir husustur. Fakat üzerine düşünüldüğünde katılımcı öğretmenlerin bu görüşlerini ifade ederken DGB eğitiminin her kademe ve

sürdürülebilir bir şekilde verilmesini ifade ettikleri düşünülebilir. Zira öğretmenlerin görüşlerinde geçen; “*Afet olmadan eğitim vermek gerekir (Ö3), ...depremi yaşamadan, afet olmadan her aralıkta eğitim verilmeli... (Ö5), ...deprem afetinden önce eğitim verilmeli (Ö7)*” gibi ifadeler bu kanıyı temellendirmektedir.

Öğretmenlerin, hedeflere uygun yöntem/teknikleri belirlemesi öğretimin etkili olması açısından oldukça önemlidir (Saracaloğlu, Yenice ve Gencel, 2011). Bu yüzden, araştırmada öğretmenlerden DGB öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler alınmıştır. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgusuna göre öğretmenler; DGB öğretiminde en çok (f:11), Model Olma yöntemini kullanmaktadır. Bunu sırasıyla Doğrudan Öğretim Yöntemi (f:4), Gösterip Yaptırma Tekniği (f:4), Benzetim Simülasyon Tekniği (f:3), Doğal Öğretim Teknikleri (f:1), Video Modelle Öğretim Yöntemi (f:1) ve Fırsat Öğretimi (f:1) takip etmektedir. Öğretmenlerden elde edilen bu bulgular, alan yazında yer alan bazı araştırmadan farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Öcal (2005)’ın ve İmalı (2014)’nın çalışmalarında öğretmenler afet eğitimi sırasında en çok Anlatım Yöntemini kullandığını söylemiştir. Oysa Aykaç (2011), çalışmasında Anlatım gibi geleneksel yöntemlerin daha az kullanılmaya başlandığını tespit etmiştir. Aykaç (2011)’ın çıkarımını destekler şekilde bu çalışmada öğretmenlerden hiçbiri Anlatım Yöntemini kullandığını ifade etmemiştir. Doğal olarak bu durum, pozitif bir bulgudur. Zira Anlatım Yöntemi, öğretmen merkezli bir öğretim yöntemidir (Güzel, 1998). Öğretmen merkezli yaklaşımlar öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilse de (Aliusta, ve diğerleri, 2015; İlter, 2014; Kayabaşı, 2012; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011) öğrenci merkezli yaklaşımların öğretmen merkezli yaklaşımlara göre bilişsel ve sosyal anlamda daha etkili olduğu bilinmektedir (Yeşilpınar Uyar ve Doğanay, 2018). Bu yönüyle bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen merkezli bir yöntem olan Anlatım Yöntemini tercih etmemiş olması özel gereksinimli bireylerin gelişim özelliklerini dikkat aldıklarının bir göstergesidir. Zira özel gereksinimli bireylerin gelişim özellikleri de bunu zorunlu kılmaktadır. Fakat bu çıkarımın yalnızca öğretmenlerin görüşleriyle sınırlı olduğu unutulmamalıdır.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin DGB öğretiminde Anlatım Yöntemini neden kullanmadıkları ile ilişkili olan bir bulgunun olmayışı, öğretmenlerin neden Anlatım Yöntemini tercih etmediklerinin tespit edilmesini engellemektedir. Diğer

yandan Öcal (2005) çalışmasını sınıf öğretmenleriyle, İmalı (2014) ise çalışmasını fen bilgisi öğretmenleriyle yürütmüştür. Bu yüzden alan yazındaki söz konusu çalışmaların bulgularının yalnızca bu branşlarla sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Buna ek olarak, bu araştırmanın bulgularında en çok tercih edilen teknikler/yöntemlerden bir diğerinin doğrudan öğretim yöntemi (f:4) olduğu görülmektedir. Anlatım yöntemi ve doğrudan öğretim yönteminin birbirine benzer yöntemler olması (Güzel, 1998) nedeniyle söz konusu bulgunun kısmen de olsa Öcal (2005)'in ve İmalı (2014)'nin çalışmalarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin verdiği cevaplar, ifade edildiği şekliyle esas alındığından Öcal (2005)'in çalışmasında öğretmenlerin belirttiği yöntem/teknikler ile bu çalışmada öğretmenlerin belirttiği yöntem/teknikler arasında bir benzerlik göstermemektedir. Diğer taraftan İmalı (2014) çalışmasında öğretmenlerin yaklaşık %23'nün video yöntemini kullanarak öğretim yaptığını tespit etmiştir. Bu çalışmada da bir öğretmen DGB öğretiminde video-model yöntemini kullandığını belirtmiş. Dolayısı ile bu bulgu İmalı (2014)'nin çalışmasıyla kısmi benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, DGB öğretiminin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri/teknikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin DGB öğretimi sonrasında hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını bilmek DGB'nin öğretimler sırasında nasıl ölçümlendiğini bilmek açısından önem arz etmektedir. Çalışma bulguları incelendiğinde öğretmenler tarafından en çok kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri/teknikleri; ölçüt bağımlı ölçü aracı (f:9) ve gözlem (f:9)'dir. Bunu sırasıyla çoktan seçmeli test (f:2), grafiklendirme (f:1) ve soru-cevap (f:1) takip etmektedir. Çalışmanın bu verileri Zhu ve Zhang (2017)'in Çin'de ilkököl ve ortaokulda çalışan 81 öğretmenle; anket yoluyla elde ettiği, okullarda afet eğitiminin durumu hakkındaki bulgularından farklıdır. Zira, Zhu ve Zhang (2017)'in çalışmasında öğretmenlerin %30'unun afet eğitiminin değerlendirilmesinde herhangi bir yöntem kullanmadığını belirtilmiştir. Bu çalışmada ise yalnızca 1 öğretmen herhangi bir yöntem kullanmadığını ifade etmiştir. Bu yönüyle Zhu ve Zang (2017)'in çalışmasındaki sonuçlar, bu çalışmadaki sonuçlarla minimal bir benzerlik gösterse de doğrudan benzeşmemektedir. Ancak Zhu ve Zang (2017), kendi çalışmalarında sadece afet eğitimi için bir ölçme ve değerlendirme yöntemi/tekniki kullanılıp kullanılmadığını incelemiş, hangi değerlendirme yönteminin/teknikinin kullanıldığına dair ayrıca bir bulgudan bahsetmemiştir. Bu yönüyle elde edilmiş olan sonuçlar bu çalışma açısından,

sınırlı bir karşılaştırmadır. Onun haricinde DGB ve Afet Eğitimi öğretildikten sonra hangi ölçme ve değerlendirme yönteminin/teknığının kullanıldığına dair ek bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Diğer yandan Sivrikaya ve Yıkılmış (2016)'ın araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin sınıfta bir öğretimi uyguladıktan sonra hangi ölçme ve değerlendirme yöntemini/teknikini tercih ettikleri incelenmiş ve en çok kullandıkları değerlendirme yönteminin/teknığının ölçüt bağımlı ölçü aracı olduğu tespit edilmiştir. Sivrikaya ve Yıkılmış (2016)'ın çalışmasındaki söz konusu bulgu, bu çalışmanın bulgularıyla da uyumludur. Ayrıca aynı çalışmada gözlem yöntemi en çok tercih edilen üçüncü değerlendirme yöntemi iken bu çalışmada gözlem yöntemi öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ikinci yöntemdir. Buna benzer bir diğer çalışma Yıldız ve Tanrısever (2021) tarafından yapılmıştır. Söz konusu çalışmada özel eğitim alanında çalışan konaklama öğretmenlerinin en çok kullandığı ölçme ve değerlendirme yönteminin/teknığının performans alımı (ölçüt bağımlı ölçü aracı) olduğu tespit edilmiştir. Yıldız ve Tanrısever (2021)'in araştırmasında elde ettiği söz konusu bulgu, bu araştırmayla tutarlı bir bulgudur.

Araştırmanın sonraki bulgusu DGB öğretiminde kullanılan yöntem veya teknikler seçilirken nelere dikkat edildiği üzerinedir. Öğretmenlerin görüşleri incelediğinde yöntem veya tekniklerin seçiminde en çok öğrencilerin gelişim düzeyine (f:13) dikkat edildiği görülmektedir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %82'ini temsil etmektedir. Bu sonuç, özel eğitim öğretmenlerinin sınıfta öğretim için seçilecek yöntem/teknik belirlenirken nelere dikkat edildiğini araştıran Tzivinikou ve Papoutsaki (2015)'nin çalışmasıyla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Zira söz konusu çalışmada Yunanistan'daki, özel eğitim öğretmenlerinin yöntem/teknik belirlenirken en çok bireylerin akademik durumuna ve bireysel özelliklerine dikkat ettiği tespit edilmiştir. Bu da çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ile benzer bir bulguya işaret etmektedir. Benzer şekilde Er Nas, ve diğerleri (2018)'nin çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin toplamda %60'ı fen ve doğa etkinliklerini tasarlarken öğrencinin performans düzeyi ve Öğrencinin gelişimsel özelliklerini dikkat aldıklarını belirtmiştir. Söz konusu bulgular da bu araştırmayla benzer ve tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu iki çalışmayla birlikte değerlendirecek olursak özel eğitim öğretmenlerinin konu veya ders fark etmeksizin bir yöntem/teknik seçerken öğrencinin gelişim düzeyi/hazır bulunuşluğuna/performans düzeyine dikkat ettikleri, bunu bir yöntem/teknik seçiminin temel gereksinimi olarak

gördükleri düşünülebilir. Zira öğretimlerin bireyselleştirilmesi konusunda bir yapı taşı olan bireyselleştirilmiş eğitim planları da hazırlanırken öğrencilerin gelişim düzeyine dikkat edilmekte ve planlar ona göre yapılandırılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin genellikle öğrencinin gelişim düzeyine odaklanması beklenilmeyen bir sonuç değil, aksine doğal bir sonuçtur. Yine de bu durumun DGB öğretimi açısından da değişmemesi dikkat alınması gereken bir durumdur.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda DGB ile ilgili olarak öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim faaliyetleri hakkında öğretmenlerin görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin %50'si eğitimlerin çoğunlukla teoride kaldığını veya uygulamaya dönük eğitim içeriklerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi bu tarz eğitimlerin öğretmenler için ilgi çekici olmamasıyla açıklanabilir. Çünkü konusu fark etmeksizin hizmetiçi eğitimler öğretmenler tarafından genellikle bir yük olarak görülmekte ve asli amacına odaklanılmamaktadır. Hizmet içi eğitimlerin öğretmenleri eğitim içeriğine inandırma hususunda yaşattığı bu sınırlılığın sebebi yine de araştırılmaya muhtaçtır. Araştırma dahilinde öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere ilişkin bu kanısı alan yazındaki bazı çalışmalarla tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır (Johnson ve Ronan, 2014; Turan, 2021; Zhu ve Zhang, 2017). Diğer taraftan bu bulgu; öğretmenlerin neredeyse yarısının depremle ilgili herhangi bir eğitim almadığının tespit edildiği Öcal (2005)'in çalışmasıyla ve öğretmenlerin depremle ilgili hiçbir eğitim almadığının tespit edildiği Sianturi ve Diğerleri (2020)'nin çalışmasıyla benzeşmemektedir. Zira söz konusu araştırmacılar, katılımcılarını seçerken deprem ile ilgili bir eğitim almayı dahil etme kriteri olarak belirlememiştir. Oysa bu çalışmada deprem ile ilgili herhangi bir eğitim almış olmak çalışmanın dahil edilme kriteri olarak belirlenmiştir. Doğal olarak sonuçların benzeme olasılığı düşüktür. Dahil edilme kriteri uygulanması açısından çalışmadaki bu verilerin alan yazındaki emsallerine göre farklı bulgular ifa etmesi araştırmanın önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin özel eğitim ders kitaplarında deprem güvenlik becerilerine yönelik içeriği (varsa) hakkındadır. Seddighi ve Diğerleri (2021)'ne göre okul ders kitapları, acil durumlara hazırlık konusunda önemli bir araçtır. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarının deprem güvenlik becerileri konusunda ciddi bir kaynak olması, ve söz konusu bu kitapların içeriklerinin DGB öğretimi konusunda yeterli olması gerekir. Ancak bu araştırma verilerine göre katılımcı öğretmenlerin

yaklaşık %70'i sınıfta kullandıkları özel eğitim programına dayalı ders kitaplarının DGB öğretimi açısından yetersiz içeriğe sahip olduğunu düşünmektedir. Örneğin Ö8 nolu öğretmen.:

“Kitaplardaki bu bilgiler içerik bence yetersiz çoğaltılması lazım. Çünkü birkaç sayfa 1-2 sayfa sadece şey var bununla ilgili. Bunun arttırılması gerekiyor diye düşünüyorum.”

şeklindeki düşüncesi açıklarken kitaplardaki içeriğin yetersizliğini açıkça vurgulamıştır. Araştırmadaki bu bulgu genel eğitim programına dayalı kitaplarının içeriğine yönelik sonuçları içeriyor olsa da doğrudan ; Buluş-Kırıkkaya, Ünver ve Çakın (2011)'ın, Libayao ve Diğerleri (2024)'nin ve Johnson ve Ronan (2014)'ın çalışmalarıyla tutarlıdır. Ancak alan yazında doğrudan DGB öğretimine yönelik sonuçların olmaması alandaki bir boşluğu da işaret etmektedir. Bu sebeple çalışmanın bu verileri alandaki bu boşluğun doldurulmasında önemlidir.

Araştırmanın sonraki bulgusunda, yedinci bulguyla bağlantılı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yedinci bulgusunda belirtildiği üzere öğretmenlerin yaklaşık %70'i özel eğitim programına dayalı ders kitaplarında DGB öğretimine yönelik içeriklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu şekilde görüş beyan eden öğretmenlerin hali hazırda var olduğunu düşündükleri DGB içeriklerinin uygulanabilirliği hakkında olumlu görüş beyan etmeyecekleri kolaylıkla yorumlanabilir. Ancak yine de öğretmenler, kendilerinden söz konusu içeriklerin uygulanabilirliği hakkında görüş beyan etmeleri istendiğinde ortak bir düşünce etrafında birleşmektedir. Bu dikkate değer bir sonuçtur. Zira birkaç öğretmen (f:3) kitapların içeriklerinin yeterli olduğunu ifade etmiş, bir öğretmen ders kitaplarını güncel bulmadığını ifade etmiş ve bir öğretmen de fikrini beyan etmemiştir. Buna rağmen öğretmenlerin tamamı (f:16), DGB ile ilgili içeriklerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Elde edilen bu bulgu özel eğitim programına dayalı ders kitaplarında DGB içeriklerinin uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını göstermektedir. Çalışmasında benzer bulgulara ulaşan Johnson ve Ronan (2014)'na göre ders kitaplarındaki DGB'ye yönelik içerikler uygulanabilir olmamakla birlikte, genel müfredatla da bir uyum göstermemektedir. Dolayısı ile bu sonuç alan yazındaki önemli bir diğer boşluğu doldurmaktadır. Zira özel eğitim programına dayalı ders kitaplarında DGB içeriklerinin uygulanabilir olmadığı bulgusu karar vericiler tarafından bir done olarak kabul edilerek sonraki karar alma süreçlerinde etkili olabilir, program ve planlamaların işlevsel olmasına katkı sunabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda öğretmenlere kendi okullarında DGB ile ilgili ne tür etkinlikler yapıldığı sorulmuş ve bu konu hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%56,25), okullarında herhangi bir etkinlik yapılmadığını düşünmektedir. Bu düşünceyi:

“Maalesef hiçbir etkinlik yapılmadı... (Ö1), Şuan için pek bir etkinlik yapılmadı...(Ö2), ...Daha önce böyle bir uygulamaya denk gelmedik... (Ö4), Şu ana dek yapılmadı... (Ö5), Şu ana dek bir etkinlik yapılmadı... (Ö6), Herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır maalesef... (Ö7), Okulda bununla ilgili herhangi bir faaliyetimiz olmadı... (Ö8), ...Hiç yapılmadığını düşünüyorum... (Ö9), Okulda açıkçası pek etkinlik yapılmıyor... (Ö13)”

şeklindeki görüşleriyle ifade etmektedir. Bu görüşlerden de anlaşılabileceği üzere okullarda DGB'ye yönelik yeterli etkinlik uygulanmamakta veya okulların bununla ilgili bir planı bulunmamaktadır. Bu dikkat çekici bir sonuçtur. Zira MEB ve AFAD çeşitli zaman aralıklarında DGB'ye yönelik etkinlikler planlamakta ve okulları bu konuda yönlendirmektedir. Örneğin AFAD, 2022 yılında 1-7 Mart 'Deprem Haftası' kapsamında 4 Mart Cuma günü saat 11.30'da "Deprem Anı ve Tahliye Tatbikatı" adında bir tatbikatın kademe fark etmeksizin Türkiye'deki bütün okullarda uygulanacağını belirtmiştir (AFAD, 2022). Oysa katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma süreleri ortalaması 2,43 yıldır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin 17 Kasım 2023 tarihinde bittiği düşünüldüğünde okulların bu karara uymamış olması veya tatbikatı uygulamamış olması olasıdır.

Okullarda DGB ile ilgili herhangi bir etkinlik yapılmadığına dair bulgu, alan yazında özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere yönelik yapılan bazı çalışmalarla tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır (Sianturi ve diğerleri, 2020; Tanaka, 2018). Diğer taraftan aynı bulgu genel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere yönelik olan bazı çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Libayao ve diğerleri, 2024; Johnson ve Ronan, 2014). Ek olarak alan yazında bu bulguyu desteklemeyen tek çalışma Astuti, Werdhiana ve Wahyono (2021)'nin Endonezya'daki okullarda afet eğitime yönelik etkinliklerin sıklıkla uygulandığını tespit ettikleri çalışmadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin DGB öğretirken karşılaştıkları durumlar ile ilgilidir. Öğretmenler, DGB öğretirken en sık karşılaştıkları durumun

öğrencinin yetersizlik düzeyinin söz konusu öğretimi yapmaya uygun olmaması durumu olduğunu belirtmişlerdir (f:10). Bu bulgu bizi doğrudan öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine uygun plan/program hazırlanmasında işlevsel bir uygulamanın olmadığı sonucuna götürmektedir. Zira ilgili süreçlerin işlevsel yürütülmesi durumunda DGB öğretiminin aşamalı bir şekilde farklı stratejilerle yapılabilmesi mümkün olabilmektedir.

Öğretmenlerin DGB öğretirken karşılaştıkları diğer sorunlar sırasıyla; DGB becerilerinin genellenememesi (f:4), aile-öğretmen işbirliğinin yetersizliği (f:3), fiziki imkanların yetersizliği (f:2), rehberlik servisi-öğretmen işbirliğinin yetersizliği (f:2) takip etmektedir. Elde edilen bu sonuçlar özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere yönelik yürütülmüş olması bakımından Tanaka (2018)'nin çalışmasıyla karşılaştırıldığında benzer sonuçlara rastlanılmamıştır. Tanaka (2018)'ya göre en sık yaşanan durumlar kamu kurumları-okulların yönetimi arasındaki işbirliği yetersizliği ve afet eğitiminin işlevsel olmamasıdır. Genel eğitim okullarına odaklanan çalışmalara göre ise en sık karşılaşılan durumlar: afet eğitimi hakkında bilgi sahibi olmama (Johnson ve Ronan, 2014), okul kaynaklarında eğitim içeriklerinin yetersiz olması (Buluş-Kırıkkaya, Ünver ve Çakın, 20011; Zhu ve Zhang, 2017), materyal eksikliği, doğal afetlerle ilgili bir dersin olmaması (Öcal, 2005), uygulamaya yönelik etkinliklerin yetersiz olmasıdır (Avcı, 2019; İmalı, 2014). Alan yazındaki bu bulgularla, araştırmanın bulguları tutarlılık göstermese de DGB öğretiminde çok çeşitli durumlarla karşılaşıldığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Bu durumlar öğretimin hangi gruba, nerede uygulandığına göre değişse de DGB öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilmek adına büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonuncu bulgusu öğretmenlerin deprem güvenlik becerileri öğretimi yaparken karşılaştıkları durumlarla ilgili olarak sundukları çözüm önerileridir. Öğretmenlere göre DGB öğretimi yaparken karşılaştıkları durumlarla ilgili en etkili çözümler dile getirme sıklığı açısından şu şekilde sıralanmaktadır: aile-öğretmen iş birliğini artıracak önlemler almak (f:5), kamuoyu farkındalığını artıracak önlemler almak (f:4) etkili bir DGB planı oluşturmak (f:4), okulların fiziki ortamlarını düzenlemek (f:4), öğrencilerin düzeylerine uygun programlar yapmak (f:3), okullarda DGB eğitimini yürütecek ya da bu eğitime yardımcı olacak destek personeller görevlendirmek (f:2) ve erken yaşta eğitim imkanlarını artırmak (f:1). Alan yazın incelendiğinde bu bulgularla benzeşen tek bulgu etkili planların oluşturulması gerektiği

sonucuna ulaşan Chen ve Diğerleri (2022)'nin çalışmasıdır. Bu sonuç araştırmada özel eğitim öğretmenleri tarafından en sık dile getirilen üç çözüm önerisinden biridir. Bunun haricinde alan yazında bu konuya ilişkin çözüm önerileri şunlardır:

DGB ve acil durum eğitimlerinin artırılması gerekir (Chen ve diğerleri, 2022; Zhu ve Zhang, 2017), okul yöneticilerine daha çok afet eğitimi verilmelidir (Zhu ve Zhang, 2017), doğal afetler veya afet eğitimi ilgili zorunlu bir ders oluşturulmalı ve her kademedeki okutulmalıdır (Avcı, 2019; Öcal, 2005) ve uygulamaya yönelik çalışmalar artırılmalıdır (İmalı, 2014). Alan yazında belirtilen bu çözüm önerileri araştırmada tespit edilmese de DGB öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirme husunda çeşitlilik sağlaması açısından önemsenmelidir.

Çalışmada öğretmenlerin belirttiği çözüm önerileri ve alan yazındaki diğer çalışmaların sunduğu çözüm önerilerinin tamamının DGB öğretiminin işlevselleştirilmesi açısından hem alana hem de karar alıcılara etkili bir kaynak görevi göreceği yadsınamaz durumdadır. Bu açıdan tüm bu çözüm önerileri dikkatle incelenmeli gerekirse pilot uygulamalar yoluyla etkililiklerinin denenmesi önemlidir.

SONUÇ

MEB'e bağı devlet okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenen deprem güvenlik becerilerinin etkililiğı hakkında görüşlerinin alınmasının amaçlandığı çalışmada 16 öğretmenden elde edilen sonuçlar aşağıda betimlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireylere DGB verilmesinin önemli olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan özel eğitim öğretmenlerine göre DGB eğitiminin erken çocukluk döneminde verilmesi esastır. Bu görüş öğretmenlerin tamamını temsil etmese de öğretmenlerin tamamı DGB eğitiminin ortaöğretim dönemi öncesi verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmenler DGB öğretimi yaparken çeşitli yöntem/teknikleri kullanıyor olsalar dahi sınıfta en çok model olma tekniğini kullandıklarını belirtmiştir. Model olma tekniğıyle birlikte en çok kullandıkları iki yöntem/teknik doğrudan öğretim yöntemi ve gösterip yaptırma tekniğıdir. Öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları DGB öğretimini değerlendirirken çeşitli yöntem/teknikleri seçse de en çok kullandıkları iki yöntem/teknik, ölçüt bağımlı ölçü aracı ve gözlem tekniğıdir. Öğretmenler kullanacakları yöntemleri/teknikleri seçerken en çok öğrencinin gelişim düzeyi/hazır bulunuşluğuna ve fiziki koşulların uygunluğuna dikkat etmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerine göre DGB konulu hizmet içi eğitim faaliyetleri çoğunlukla teoride kalmakta ve uygulamaya yönelik içerikler yetersiz kalmaktadır. DGB içeriklerine yönelik düzenlenecek olan hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanırken deprem bölgesinde yaşayan öğretmenlere öncelik tanınmalıdır.

Özel eğitim öğretmenlerine göre özel eğitim programına dayalı ders kitaplarında DGB öğretimi ile ilgili içerikler oldukça yetersizdir. Bu içerikler çoğunlukla teoriye dayalı olup çok az uygulamalı içerik barındırmaktadır. Ayrıca var olan içerikler de

sınıfta uygulanabilir değildir. Ek olarak DGB ile ilgili içerikler müfredatla uyum göstermemektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğuna göre okullarda DGB öğretimine yönelik aktif bir planlama veya uygulama yoktur. Düzenli deprem tatbikatları düzenlenmemektedir. Düzenlenen tatbikatlar işlevine uygun değildir. Daha önce işe koşulmuş olan diğer uygulamalar da çoğunlukla yüzeysel olup işlevsel bir amaca hizmet etmemektedir.

Özel eğitim öğretmenlerine göre DGB öğretiminde en çok karşılaşılan sorunlar öğrencinin yetersizlik düzeyinin söz konusu öğretimi yapmaya uygun olmaması durumu, öğretilen DGB becerilerinin genellenememesi sorunu ve aile-öğretmen işbirliğinin yetersizliği sorunudur. Öğretmenlere göre yaşanan bu sorunlara yönelik en iyi çözüm önerileri ise aile-öğretmen işbirliğini artıracak önlemler almak, kamuoyu farkındalığını artıracak önlemler almak, etkili bir DGB planı oluşturmak ve okulların fiziki koşullarını DGB öğretimi yapabilecek şekilde düzenlemektir.

ÖNERİLER

İlerideki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Benzer bir araştırma farklı bir yöntem kullanılarak yapılabilir.
2. Benzer araştırmalar özel gereksinimli bireylerle çalışan diğer branş öğretmenleriyle tekrarlanabilir.
3. Bu araştırmada, deprem ile ilgili bir eğitim almış olmak bir kriter sebebi olup bu kriterin uygulanmadığı yani DGB ile ilgili herhangi bir eğitim almamış özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmalar yürütülebilir.
4. Benzer bir araştırma DGB ile ilgili bir eğitim almış ve almamış iki grup arasında karşılaştırma yoluyla yapılabilir.
5. Katılımcı grubu olarak Türkiye'nin yedi bölgesinden eşit sayıda seçilecek öğretmenlerle genel bir çalışma yürütülebilir.
6. Ders kitaplarında yer alan DGB içeriklerinin öğretmenler tarafından uygulandığı etkililik çalışmaları yapılabilir.
7. Etkili bir DGB planı oluşturularak özel gereksinimli bireyler üzerinde etkililik çalışmaları yapılabilir.
8. Benzer bir araştırma özel eğitim okullarında çalışan yöneticilerle yapılabilir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okullarda özellikle DGB öğretimini de içerecek şekilde Afet Eğitim Planı oluşturabilir.
2. Okul yöneticilerine Afet Eğitim Planı oluşturma konusunda eğitimler verilebilir.
3. Özel eğitim programına dayalı ders kitaplarında DGB içerikleri artırılabilir.
4. Özel eğitim programına dayalı ders kitaplarında DGB'ye yönelik içerikler çeşitlilik içerebilir ve uygulamaya yönelik kısımlar artırılabilir.
5. DGB'ye yönelik içerikler bütün derslerin müfredatında yer alabilir.
6. DGB aşamalı olarak okul öncesi kademesinden başlanarak bütün öğretim kademelerinde zorunlu ders olarak okutulabilir.
7. Öğretiminin genellenmesinin sağlanması adına ailelere DGB konusunda okul tabanlı eğitimler düzenlenebilir.
8. Okul dışı etkinlikler yoluyla afet eğitim merkezleri kurulabilir; öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin bu merkezlerde eğitim almaları sağlanabilir.
9. Öğretmenlere, uygulama ağırlıklı olan DGB verilebilir ve bu eğitimler düzenli aralıklarla tekrarlanabilir.
10. Özel eğitim öğretmenleri yetiştiren programlarda afet eğitimi zorunlu ders olarak okutulabilir.

KAYNAKÇA

- Abdulhalim, I., Mutch, C., González, V. A., ve Amor, R. (2021). Improving Post-Earthquake Evacuation Preparedness for Deaf and Hard of Hearing Children: A Conceptual Framework. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 62, 102360.
- Acar, M., ve Çağdaş, D. Y. (2019). Endüstri devriminin ışığında “Afet 4.0”, içinde Dijital Dönüşüm Trendleri. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Açar, D., Kaya, G., ve Güneş, G. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Birey ve Özel Eğitim Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-944 .
- Açıkalın Rashem, O., ve Aslangiri, F. (2019). Engellilerin Afete Dirençliliği ve Van’da Yerel Örgütlenme. *Dirençlilik Dergisi*, 3(1), 71-83.
- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Deprem ile İlgili Kriz Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2022). *Deprem Haftası’nda Tüm Okullarda Aynı Anda Deprem Tatbikatı Yapılacak*. <https://www.afad.gov.tr/deprem-haftasinda-tum-okullarda-ayni-anda-deprem-tatbikati-yapilacak---basin-bulteni>.
- Ahmadi, S., Khankeh, H., Sahaf, R., Dalvandi, A., Hosseini, S. A., ve Alipour, F. (2018). How Did Older Adults Respond to Challenges After an Earthquake? Results From a Qualitative Study in Iran. *Arch Gerontol Geriatr*, 189-195.
- Akçamete, G. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. . Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aliusta, G., Onurkan-Özer, B., ve Kan, A. (2015). Öğrenci Merkezli Öğretim Stratejilerinin Kuzey Kıbrıs’taki Okullarda Uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 77-91.
- Alsultan, J. M., Al-Duraywish, A. A., Alkaddadat, S. M., ve Alrashidi, S. N. (2024). Unleashing Potential: Tailoring Education for Saudi Gifted Students and Boosting Self-Efficacy. *Discover Sustainability*, 5, 322 .

- Altun, F. (2016). Afetlerde Psikososyal Hizmetler: Marmara ve Van Depremleri Karşılaştırmalı Analizi. *Çekmece İzü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8-9): 183-197.
- American Psychiatric Association. (2013). *Disgnostic and Statistical Manual of Mental*. Arlington, VA: APA.
- Ao, Y., Zhang, H., Yang, L., Wang, Y., Martek, I., ve Wang, G. (2021). Impacts of Earthquake Knowledge and Risk Perception on Earthquake Preparedness of Rural Residents. *Natural Hazards*, 107, 1287-1310.
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aryankhesal, A., Pakjouei, S., ve Kamali, M. (2018). Safety Needs of People With Disabilities During Earthquakes. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 12(5), 615-621.
- Aslan, R., ve Şahinöz, S. (2023). The Experiences of People With Disabilities in The 2020 Izmir Earthquake: A Phenomenological Research. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 95: .
- 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, 101992.
- Avcı, K. (2019). *Afet Eğitimi ve Afet Eğitiminde Kullanılan Teknolojilere İlişkin Afet Eğitici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, S., Kaplan, B., ve Ortabağ, T. (2020). Hemşirelik Bölümündeki Öğrencilerin Afet Konusundaki Bilgi ve Bilinç Düzeyleri. *Resilience*, 4(1), 89-10.
- Aydın, F., ve Coşkun, M. (2010). Observation of The Students' "Earthquake" Perceptions by Means of Phenomenographic Analysis (Primary Education 7th Grade - Turkey). *International Journal of the Physical Sciences* , 5(8), 1324-1330.

- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 19(1), 113-126.
- Ayuningtyas, P. A., Setiyarini, S., ve Alim, S. (2023). The Community Preparedness Education and Training Program in Facing Earthquake Disasters: literatur review. *Jurnal Berita Ilmu Keperawatan*, 16(2), 240-251.
- Basnet, B. K. (2020). Earthquake and its Impacts on Education: Aftermath Nepal Quake 2015. *The European Educational Researcher*, 3(3), 101-118.
- Baykoç-Dönmez, N. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Eğiten Kitap.
- Bethel, J. W., Forema, A. N., ve Burke, S. (2011). Disaster Preparedness Among Medically Vulnerable Populations. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(2), 139-143.
- Bıçkın, R. (2020). Afetlerde Özel Gereksinimli Bireylerin Güvenliği ve Afet Zararlarının Azaltılmasında Köpeklerin Önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 13(69).
- Bıkar, S. S., Rabe, Z., ve Rathakrishnan, B. (2021). Analyze the Conceptual Understanding of Earthquakes among Geography Teachers in Ranau, Sabah. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(2), 429-448.
- Bilen, E., ve Polat, M. (2022). Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 4(1), 155-173.
- Bilik, M. B. (2020). Tarihsel Süreçte Depremler ve Çıkma Pratikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 13(69), 721-728.
- Bilik, M. B., ve Akdağ, M. (2023). Özel Gereksinimli Bireyler ve Ebeveynleri Açısından Afet Zorlukları: 2011 Van Depremi Örneği. *Afet ve Risk Dergisi*, 6(1), 243-256.
- Boon, H. J., Brown, L. H., Tsey, K., Speare, R., Pagliano, P., Usher, K., ... Clark, B. (2011). School Disaster Planning for Children with Disabilities: A Critical Review of the Literature. *International Journal of Special Education*, 26(3), 223-237.

- Bothe, D., Olness, K., ve Reyes, C. (2018). Overview of Children and Disasters. *Journal of Developmental ve Behavioral Pediatrics*, 39(8), 652-662.
- Bozak, B. (2022). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Güvenlik Becerilerinin Öğretiminde Ve Akıcılığında Okuryazarlığa Dayalı Davranışsal Uygulamaların Etkililiğinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Brittingham, R., ve Wachtendorf, T. (2013). The Effect of Situated Access on People with Disabilities: An Examination of Sheltering and Temporary Housing after the 2011 Japan Earthquake and Tsunami. *Earthquake Spectra*, 29(1) 433-455.
- Buluş Kırıkkaya, E., ve Gerdan, S. (2018). Engelli ve Engelli Adayı Bireylerin Bir Afet Anında Nasıl Davranacaklarına İlişkin Görüşleri. *Dirençlilik Dergisi*, 2(2), 123-129.
- Buluş Kırıkkaya, E., Oğuz Ünver, A., ve Çakın, O. (2011). Teachers Views on the Topic of Disaster Education at the Field on Elementary Science and Technology Curriculum. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1) 24-42.
- Carl, A. (2005). The Voice of The Teacher in Curriculum Development: A Voice Crying in The Wilderness? *South African Journal of Education*, 25(4), 223-228.
- Cavkaytar, A., ve Diken, İ. H. (2005). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Chen, Y.-F., Ma, K.-C., Lee, M.-H., ve Chuang, M.-H. (2022). Earthquake Response for Students with Different Severe Degrees of Disabilities: An Investigation of the Special Education Classes in Primary Schools in Taipei. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8750.
- Cin, M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğal Afetler ile İlgili Yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81.
- Clarke, L. S., Embury, D. C., Jones, R. E., ve Yssel, N. (2020). Administrative Duplicate Publication: Supporting Students With Disabilities During School Crises: A Teacher's Guide. *TEACHING Exceptional Children*, 53(1).

- Cole, B. A. (2005). Mission Impossible? Special Educational Needs, Inclusion and the Re-Conceptualization of The Role of The SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307.
- Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (3 Mart 2023). *2023 Kahramanmaraş ve Hatay Depremleri Raporu*. Ankara.
- Çağlar, S. (2012). Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye’de Erişebilirlikleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 61(2), 541-598.
- Çakır, H., Çetin, Ş., ve Baş, A. (2013). İşitme Engellilere Yönelik Dinamik Web Sayfasının Geliştirilmesi . *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Çakır, Ö., ve Atalay, G. (2020). Afetlerde Özel günlerde Grup Olarak Yaşlılar. *Dayanıklılık*, 4(1), 169-186.
- Çelik, A. A., ve Gündoğdu, K. (2022). Teachers’ Opinions on Disaster Preparedness Levels and Disaster Education Practices in Primary Schools. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1) 77-112.
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Dauglas, G., ve McLinden, M. (2005). Visual impairment. A. Lewis, ve B. Norwich içinde, *Special Teaching For Special Children?* (s. 26-40). New York: Open University Press.
- Değirmençay, Ş. A., ve Cın, M. (2016). Türkiye’deki Deprem Eğitimi Araştırmaları: Betimsel İçerik Analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* , 13(1), 301-313 .
- Demirci, A., ve Yıldırım, S. (2015). İstanbul’da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 207, 89-118.
- Detterman, D. K., ve Thompson, L. A. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist*, 52(10), 1082–1090.
- Devine, M. (2013). Group Member or Outsider: Perceptions of Undergraduates With Disabilities on Leisure Time Physical Activity. *Postsecond Edu Disabil*, 26, 119–133.
- Dikmenli, Y., ve Yakar, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeylerinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 386-416.

- Dixit, A. M., Ratabe, R., Dahal, R. K., ve Bhandary, N. P. (2013). Public School Earthquake Safety Program in Nepal. . *Geomatics, Natural Hazards and Risk*, 5(4), 293–319.
- Doğan, F. (2016). *Okul Öncesi Çocuklarda(4-6 YAŞ) Deprem, Yangın ve Tahliye Konusunda Durum Tespitinin Yapılması (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edemen, M., Okay, M., Tugrul, R., Kurt, M. Ş., Bircan, O., Yoldaş, H., . . . Aslan, A. (2023). Deprem Nedir? Nasıl Oluşur? Türkiye’de Oluşmuş Depremler ve Etkileri Nelerdir? Depremlere Karşı Alınabilecek Tedbirler Hususunda Öneriler. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(93), 719-734.
- Elbozan-Cumurcu, B., Karlıdağ, R., ve Almış, B. H. (2012). Fiziksel Engellilerde Cinsellik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 84-98 .
- Elisala, N., Turagabeci, A., Mohammadnezhad, M., ve Mangum, T. (2020). Exploring Persons With Disabilities Preparedness, Perceptions and Experiences of Disasters in Tuvalu. *Plos one*, 15(10): e0241180.
- Ensar-Şener, M. (2024). *Doğal Afetlerde Özel Gereksinimli Bireylere Müdahale Kapsamında Afad Personelinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Ergenekon, Y., ve Çolak, A. (2019). Bağımsız Yaşama Güvenli Bir Adım: Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* , 9(1), 295-320.
- Ergünay, O. (2009). Doğal Afetler ve Sürdürülebilir Kalkınma. *Ulusal Deprem Sempozyumu*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Er-Nas, S., Gülay, A., Pehlevan, M., ve Dada, Ş. D. (2018). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Fen Ve Doğa Etkinlikleri Öğretim Sürecinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 60-77.
- Erol, N., ve Öner, Ö. (1999). Travmaya Psikolojik Tepkiler ve Bunlara Yaklaşımlar. *Türk Psikoloji Bülteni* , Deprem Özel Sayısı 5(14), 40.

- Fina, V. D. (2015). Domestic Laws and National Plans or Strategies for the Protection of the Rights of People with Autism: An Appraisal. V. D. Fina, ve R. Cera içinde, *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment* (s. 25-77). SpringerOpen.
- Fitzgerald, J. (2000). Education and young people – Forces for Change? *The Australian Journal of Emergency Management*, 15(3), 1-1.
- Fong, K. N., Law, Y., Luo, L., Zhao, Z., Chen, H., Ganesan, B., . . . Shum, D. H. (2022). Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) After An Earthquake Experience: A Cross-Sectional Survey Of Wenchuan Earthquake Victims With Physical Disabilities 10 Years Later. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 80: 103225.
- Fu, Q., ve Zhang, X. (2024). Promoting Community Resilience Through Disaster Education: Review of Community-Based Interventions With a Focus on Teacher Resilience and Well-Being. *PLoS ONE*, 19(1).
- Gelir, İ. (2021). Okul Öncesi Öğretmen ve Çocuklar Arasında Gerçekleşen Diyalogların Doğal Afetler ve Afetlerle İlişkili Akademik Kavram Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 1-13.
- Gerdan, S. (2019). Bir Sosyal Sorumluluk Alanı Olarak Afet Eğitimleri. *International Journal of Management and Administration (IJMA)*, 3(5), 101-110.
- Gezer, M., ve Şahin, İ. F. (2022). Deprem Eğitimi: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Depreme İlişkin Bilgi Düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 97-106.
- Godschalk, D. R. (2003). Urban Hazard Mitigation: Creating Resilient Cities. *Natural Hazards Review*, 4, 136–143.
- Good, G. A., Phibbs, S., ve Williamson, K. (2016). Disoriented and Immobile: The Experiences of People With Visual Impairments During and After The Christchurch, New Zealand, 2010 and 2011 Earthquakes. *Journal Of Visual Impairment ve Blindness*, 110(6), 425-435.

- Gowen, J., Johnson-Martin, N., Goldman, B., ve Appelbaum, M. (1989). Feelings of Depression and Parenting Competence of Mothers of Handicapped and Nonhandicapped Infants: A Longitudinal Study. *American Journal on Mental Retardation*, 94(3), 259-271.
- Green, S. L., ve Scott, C. M. (2011). Chapter 6 The History of Speech and Language Impairments. A. Rotatori, F. Obiakor, ve J. Bakken içinde, *History of Special Education Vol. 21* (s. 119-149). Emerald Group Publishing Limited, Leeds.
- Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlatma Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği (2 cilt)(Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hachfeld, A., ve Lazarides, R. (2020). The Relation Between Teacher Self-reported Individualization and Student-Perceived Teaching Quality in Linguistically Heterogeneous Classes: An Exploratory Study. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1159–1179.
- Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., ve Wells, J. C. (2006). Adolescent Physical Activity and Health a Systematic Review. *Sports Medicine*, 36, 1019-1030.
- Hemingway, L., ve Priestley, M. (2006). Natural Hazards, Human Vulnerability and Disabling Societies: A Disaster for Disabled People? *Review of Disability Studies: An International Journal*, 2(3), .
- Hoover, D. W., ve Romero, E. M. (2019). The Interactive Trauma Scale: A Web-Based Measure for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 49:1686-1692.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324 .
- İlter, İ. (2014). Öğretim Elemanlarının Kullandığı Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 7(35), 562-575.

- İmalı, B. (2014). *Fen ve Teknoloji Programında Doğa Olayları ve Oluşturduğu Risklerle İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Indriasari, F. N., Daniyati, P. K., ve Widayani, L. (2018). Disaster Risk Reduction and Emergency Preparedness for Children With Autism in Facing Earthquake Disaster in Yogyakarta. *JMMR (Jurnal Medicoeticolegal dan Manajemen Rumah Sakit)*, 7 (1): 52-59.
- Indriasari, F. N., Widayani, L., ve Kusuma, P. D. (2018). Emergency Preparedness For Children With Autism Spectrum Disorder (Asd) In Yogyakarta. *Jurnal Keperawatan Soedirman*, 13(3), 155 – 162.
- Izadkhah, Y. O., ve Hosseini, M. (2005). Towards Resilient Communities in Developing Countries Through Education of Children for Disaster Preparedness. *International Journal of Emergency Management*, 2(3), 138-148.
- Izadkhah, Y. O., ve Hosseini, M. (2007, February). Disaster Preparedness Strategy Through Earthquake Education And Training Of Classified Target Groups. *Proceedings of The 2nd International Conference on Integrated Natural Disaster Management (INDM)*. Tehran.
- Johnson, V. A., ve Ronan, K. R. (2014). Classroom Responses of New Zealand School Teachers Following the 2011 Christchurch Earthquake. *Natural Hazards*, 72, 1075-1092.
- Joy, S., ve Gundmi, A. (2024). E-Learning Strategies Implemented by Instructors for Individuals with Hearing Impairment. *Indian Journal of Otolaryngology and Head ve Neck Surgery*, 76, 3140–3145.
- Kaji, H. (1993). “School education for earthquake disasters: Japanese experiences”, Training and Education for Improving Earthquake Disaster Management in Developing Countries. *UNCRD Meeting Report Series*, 57, 115-120.
- Kanaizumi, S., Aoyagi, C., Akuzawa, C., Kuroiwa, H., Shimoyama, K., Maruyama, Y., . . . Skou, K. (2017). Healthcare Support by a Yogo Teacher at a School For Special Needs Education Who Experienced the Great East Japan Earthquake. *Health Emergency and Disaster Nursing*, 4, 66–73.

- Karabacak-Çelik, A. (2023). Deprem Sonrası Travma Belirtileri, Umut ve İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *TRT Akademi*, 8(18), 574-591.
- Karataş, K., ve Duyan, V. (2001). Marmara Depreminden İki Yıl Sonra Görme Engellilerin Benlik Saygısı ve Kaygı Düzeyleri ile Sosyo-Demografik Etmenler Arasındaki İlişkiler. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 1(2) 1-14.
- Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kawasaki, H., Cui, Z., Kurokawa, M., ve Sonai, K. (2023). Current Situation of Disaster Preparedness for Effective Response in Japanese Special Needs Schools . *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 17, e435.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Kazu, İ. Y., ve Yıldırım, D. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Birey ve Özel Eğitime Yönelik Metaforik Algıları. *Journal of History School*, 51, 1121-1144.
- Koo, J., Kim, Y. S., Kim, B.-I., ve Christensen, K. M. (2013). A comparative study of evacuation strategies for people with disabilities in high-rise building evacuation. . *Expert Systems with Applications*, 40(2), 408-417.
- Kortak, V. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afetlere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi . *Afet ve Risk Dergisi*, 6(2), 448-463.
- Kousky, C. (2016). Impacts of Natural Disasters on Children. *The Future of children*, , 73-92.
- Kula, N. (2002). Deprem ve Dini Başa Çıkma. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2002/I, ss.234-255, I, 234-255.
- Kurt, O., Tün, M., Kurnaz, E., ve Çavuşoğlu, T. (2021). Özel Gereksinimli Bireyler Depreme Hazır mı? Türkiye İçin Bir Durum ve Gereksinim Tespit Çalışması. Sakarya: Alpaslan Otizm Vakfı Yayınları.

- Lansdown, G., Groce, N., Deluca, M., Cole, E., Berman-Bieler, R., G.Mitra, ve Norman, A. B. (2013). *Children and Young People with Disabilities: Fact Sheet*. New York: Unicef.
- Lehman, D. R., ve Taylor, S. E. (1987). Date with an earthquake: Coping with a probable, unpredictable disaster. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 13, 546–555.
- Lesesne, C., Abramowitz, A., Perou, R., ve Brann, E. (2000, January). *Attention-deficit/hyperactivity Disorder: a Public Health Research Agenda*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.
- Libayao, H. G., Jr, C. A., Allosada, J. L., ve Tacadena, J. E. (2024). Disaster Education in Elementary School Curriculum: Basis for Framework Designing . *Journal of Learning and Educational Policy* , 4(3), 15-22.
- Malpass, A., West, C., Quail, J., ve Barker, R. (2019). Experiences of individuals with disabilities sheltering during natural disasters: An integrative review. *The Australian Journal of Emergency Management* , 34(2), 60–65.
- Marelle, C., Tanner, E., ve Paul, C. D. (2023). Special Education Teacher Training to Address Challenging Behaviors for Students with ASD in the Classroom Setting: A Systematic Review of the Literature. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- McGuire, L. C., Ford, E. S., ve Okoro, C. A. (2007). Natural Disasters and Older US Adults With Disabilities: Implications For Evacuation. *Disasters*, 31(1), 49-56.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Miletić, R., Miljanović, D., Kovačević-Majkić, J., ve Panić, M. (2013). Importance of Natural Disaster Education - Case Study of the Earthquake Near the City of Kraljevo- First Results. *Journal of Geographical Institute of "Jovan Cvijić" SASA*, 63(1), 64-88.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Ankara: Resmi Gazete.
- Morgan, A. T., Amor, D. J., John, M. D., Scheffer, I. E., ve Hildebrand, M. S. (2024). Genetic Architecture of Childhood Speech Disorder: A Review. *Molecular Psychiatry*, 29, 1281–1292.
- Musaoğlu, S. (2022). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Deprem Güvenliği Becerilerinin Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Nagata, T., ve Kimura, R. (2020). Earthquake and Disaster Management Education For Children With Intellektual Disabilities. *17th World Conference on Earthquake Engineering, 17WCEE*, (s. 13-18). Sendai, Japan.
- Orhan, E., ve Keskinok, H. (2019). Afet Sakınımında Özel Gereksinimli Bireyler İçin Geliştirilecek Mekânsal Planlama İlkeleri. *Resilience*, 3(1), 25-35.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Eğitiminin Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1) 169-184.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim Okullarında Deprem Hazırlıkları: Kırıkkale İl Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi 1-12*, 15(1) 1-12.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması*. İstanbul : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Deprem Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 308-319.
- Pakalın, B., ve Mersin, F. (2023). Depreme Hazırlar Mı? Özel Gereksinimli Bireylerin Deprem Anında Güvenliği. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 795-802.
- Pakjouei, S., Aryankhesal, A., Kamali, M., ve Seyedin, S. H. (2018). Experience of people with physical disability: Mobility needs during earthquakes. *Journal of education and health promotion*, 7, 80.
- Panić, M., Kovačević-Majkić, J., Miljanović, D., ve Miletic, R. (2013). Importance of Natural Disaster Education-case Study of The Earthquake Near The City of

- Kraljevo: First Results. *Journal of the Geographical Institute "Jovan Cvijic", SASA*, 63(1), 75-88.
- Patton, M. Q. (2018). (2002). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskıdan çeviri (2012)) 2018 pegem akademi*. Pegem Akademi.
- Pfefferbaum, B., Noffsinger, M. A., Jacobs, A. K., ve Varma, V. (2016). Children's Cognitive Functioning in Disasters and Terrorism. *Current Psychiatry Reports*, 18(5): 48.
- Phibbs, S., Good, G., Severinsen, C., Woodbury, E., ve Williamson, K. (2015). Emergency preparedness and perceptions of vulnerability among disabled people following the Christchurch earthquakes: Applying lessons learnt to the Hyogo Framework for Action. *Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 19, 37-46.
- Pietro, G. D. (2018). The Academic Impact of Natural Disasters: Evidence From L'Aquila Earthquake. *Education Economics*, 26(1), 62-77.
- Quaill, J., Barker, R., ve West, C. (2018). Experiences of Individuals With Physical Disabilities in Natural Disasters: An Integrative Review. *The Australian Journal of Emergency Management*, 3(3), 58-63.
- Ronoh, S., Gaillard, J. C., ve Marlowe, J. (2015). Children with Disabilities and Disaster Risk Reduction: A Review. *International Journal of Disaster Risk Science*, 6, 38-48.
- Rooney, C., ve White, G. W. (2007). Consumer perspective: Narrative analysis of a disaster preparedness and emergency response survey from persons with mobility impairments. *Journal of Disability Policy Studies*, 17(4), 206-215.
- Sahudra, T. M., Kenedi, A. K., Racmatsyah, Hamimah, ve Handrianto, C. (2024). The Importance of Elementary Teacher Understanding: A Study of Perceptions of Disaster Education Models in Indonesia. *Jambura Geo Education Journal*, 5(1), 44-53.
- Saracaloğlu, A., ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.

- Saracaloğlu, A., Yenice, N., ve Gencel, İ. E. (2011). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretim Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 63-76.
- Savaş, D. (2015). Doğal Afetler, Savaş ve/veya Çatışmalar Sırasında İletişim Engeli Olan Kişiler. *İletişim Bozuklukları Üç Aylık Bülten*, 36(4), 231-240.
- Sayekti, I. C., Susilawati, S. A., Pramudita, D. A., Johan, A. E., Yanto, B. T., Ningsih, S. D., . . . Tama, I. D. (2024). Development of Earthquake Mitigation E-Book for Disability Student. *International Journal of Learning Reformation in Elementary Education*, 3(1), 13–28.
- Scheeringa, M. S. (2015). Untangling Psychiatric Comorbidity in Young Children Who Experienced Single, Repeated, or Hurricane Katrina Traumatic Events. *Child ve Youth Care Forum*, 44, 475-492.
- Seddighi, H., Sajjadi, H., Yousefzadeh, S., López, M. L., Vameghi, M., Rafiey, H., ve Khankeh, H. R. (2021). Representation of Disasters in School Textbooks for Children With Intellectual Disabilities in Iran: A Qualitative Content Analysis. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 53(1), .
- Shabani, R. G., ve Ashori, M. (2024). Effect of Self-determination Training on Personality Characteristics in Adolescents With Visual Impairment. *Current Psychology*, 43, 34434–34443.
- Shaw, R., Kobayashi, K. S., ve Kobayashi, M. (2004). Linking Experience, Education, Perception and Earthquake Preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39-49.
- Shiwaku, K. (2014). Comparative Study on Teacher Training For School Disaster Management in Armenia and Japan. *Disaster Prevention and Management* , 23(2), 197-211.
- Sianturi, R. S., Pamungkas, A., Elisiyah, I., Ferrajuanie, A., Putri, R. I., ve Yusuf, M. (2020). Investigating the Response of Students With Disabilities to Earthquakes: Preliminary Results. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (s. 562). Surabaya, Indonesia: IOP Publishing Ltd.

- Silva, M. T., Hino, P., Okuno, M. F., Taminato, M., Barbosa, D. A., ve Fernande, H. (2024). Successful Strategies for Preventing and Controlling Violence Against People With Intellectual Disabilities: A Scoping Review. *BMC Public Health*, 24, 2807.
- Sivrikaya, T., ve Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim Sınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Öğretim Süreciyle İlgili Gereksinimleri . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(4), 1984-2001.
- Sönmez, M. B. (2022). Depremin Psikolojik Etkileri, Psikolojik Destek Ve Korkuyla Baş Etme. *TOTBİD Dergisi*, 21: 337-343.
- Stough, L. M., Ducey, E. M., ve Kang, D. (2017). Addressing the Needs of Children With Disabilities Experiencing. *Current Psychiatry Reports*, 19, 24.
- Suarmika, P. E., Arnyana, I. B., Suastra, I. W., ve Margunayasa, I. G. (2022). Reconstruction Of Disaster Education: The Role Of Indigenous Disaster Mitigation For Learning In Indonesian Elementary Schools. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 72, 102874.
- Sujata, S. (2009). Disability Focused Disaster Recovery Planning in India: Development Perspective and Other Implications For Making the Actual Mainstreaming Happen. *Disaster Advances*, 2(2), 41-48.
- 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.
- Takala, M., Pirttimaa, R., ve Törmänen, M. (2009). Inclusive Special Education: The Role of Special Education Teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), 162-172.
- Tanaka, M. (2018). Crisis Management and Disaster Prevention Systems at Special Needs Schools During the Great East Japan Earthquake. *Japanese Association of Special Education*, 103-105.
- Tanaka, M., ve Takahara, A. (2020). Psychosocial effects of the Great East Japan Earthquake. *The Journal of Rehabilitation Psychology*, 46(1) 25-37.

- Tatsuki, S. (2009). Evacuation and Sheltering Assistance for Persons with Special Needs at Times of Disaster: Lessons Learned from Typhoon 23, Heavy Rainfall and Earthquake Disasters in the Year 2004. *An Invited Paper Presented at Korean Society for Hazard Mitigation*, February 27: 36-42.
- Tatsuki, S. (October 2011). Challenges In Preparedness, Response And Relief For People With Special Needs In Times Of Disasters Following The Great East Japan Earthquake. *10th symposium on New Technologies for Urban Safety of Mega Cities in Asia* , (s. 104-113). Chiang Mai, Thailand.
- Tekin, Ö. (2020). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı Ve Deprem Bilgi Düzeyi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tekin, Ö., ve Dikmenli, Y. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Afet Bilinci Algısı ve Deprem Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258-271.
- The Lancet Global Health. (2022). Amplifying the Global Issue of Hearing Loss. . *The Lancet. Global health*, 10(10), e1360.
- Thomas, T. N., Leander-Griffith, M., Harp, V., ve Cioffi, ve. J. (2015). Influences of Preparedness Knowledge and Beliefs on Household Disaster Preparedness. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep*, 64(35), 965-971.
- Tın, Ö., Kaya, A., ve Güzen, S. A. (2021). Öğretmenler Beklenen Büyük Depreme Hazır mı? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1066-1085.
- Tonak, H. A., ve Kitiş, A. (2020). Deprem ve Yangın Afetlerinde Engelli: Anlatımsal Bir Derleme. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 8(1), 77-84.
- Toor, K., Burke, R., Demeter, N., Upperman, J., Merritt, R., Wee, C., ve Goodhue, C. (2018). Improving Disaster Preparedness of Families With a Parenteral Nutrition-dependent Child. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 67(2), 237-241.

- Tsai, C.-C. (2001). Ideas About Earthquakes After Experiencing a Natural Disaster İn Taiwan: An Analysis of Students' Worldviews. *International Journal Of Science Education*, 23(10), 1007-1016.
- Tseng, C.-P., ve Chen, C.-W. (2012). Natural Disaster Management Mechanisms for Probabilistic Earthquake Loss. *Natural Hazards*, 60, 1055-1063.
- Turan, M. (2021). Afetlerde Eğitim kurumları Güvenliği Kapsamında Öğretmen Yöneticilerin Rol ve Sorumlulukları ile İlgili Çıkarımlar. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(3), 1270-1282.
- Tün, M., Pekkan, E., Kurt, O., ve Uyguçgil, H. (2019). Engelli Bireylere Erişim Çözümlerinde Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Ağ Analiz Yöntemlerinin Kullanımı; Eskişehir Örneği. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 4(2):88104.
- Türk, A. (2022). Deprem Özelinde Engelli Bireylere Duyarlı Afet Yönetimi Modeli. *Afet ve Risk Dergisi* , 5(1), 61-77.
- Tzivinikou, S., ve Papoutsaki, K. (2015). Studying Teaching Methods, Strategies And Best Practices For Young Children With Special Educational Needs. *Early Child Development and Care*, 186(6), 971-980.
- Uşak, M., Şensoy, Ö., Yıldırım, H. İ., ve Hançer, A. H. (2005). İlköğretim Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarının Deprem Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Uyar, M. Y., ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci Merkezi Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 14(1), 186-209.
- Ünal, B., ve Akın, E. (2017). Geçici Afet Konutlarının Kullanıcı Açısından Değerlendirilmesi: Van Depremi Konteyner Konutları. *Online Journal of Art and Design*, 5(4), 71-88.
- Ünal, E. O., Kocaman, S., ve Gökçeoğlu, C. (2024). Impact Assessment Of Geohazards Triggered By 6 February 2023 Kahramanmaras Earthquakes (Mw 7.7 And Mw 7.6) On The Natural Gas Pipelines. *Engineering Geology*, 334,107508.

- Valenti, M., Ciprietti, T., Di Egidio, C., Gabrielli, M., Masedu, F., Tomassini, A. R., ve Sorge, G. (2012). Adaptive Response of Children and Adolescents with Autism to the 2009 Earthquake in L'Aquila, Italy. *Autism Dev Disord*, 42(6), 954-960.
- Wong, J. H. (2013). Psychosocial Recovery for Children Disabled in an Earthquake: School Social Work in Dujiangyan, China . *Journal of Social Work in Disability ve Rehabilitation*, 12:1,2 102-115.
- Xie, X. (2024). Analysis of Emergency Protection and Evacuation Strategies for Disabled People in the Noto Earthquake in Japan. *Journal of Innovation and Development*, 6(3), 16-19.
- Yaldız, B. Ş., ve Tanrısever, C. (2021). Konaklama Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında Zorlandığı Konular, MEB'e ve Eğitim Fakültelerine Öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 181-219.
- Yaralı, D. (2015). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 431-455.
- Yarımkaya, E., ve Bakkaloğlu, H. (2024). Experiences of Parents of Individuals with Intellectual Disabilities After the 2023 Kahramanmaraş Earthquakes in Türkiye: a Phenomenological Study. *International Journal of Developmental Disabilities* , 1-15.
- Yazıcıoğlu, T., ve Kızılaslan, A. (2021). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Fen Eğitimi: Yöntem Ve Stratejiler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 2241-2261.
- Yenigün, B., ve Yavuz, M. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(11), 25-28.
- Yeon, D.-H., Chung, J.-B., ve Im, D.-H. (2020). The Effects of Earthquake Experience on Disaster Education for Children and Teens. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17(15), 5347.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Onuncu Baskı)*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, M. S. (2024). Türkiye’de Deprem Riski Azaltma Eğitiminin Okullardaki Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Öğretmenlerin Afet Bilinç Düzeylerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 1-24.
- Yıldız, A., Dickinson, J., Priego-Hernandez, J., ve Teeuw, R. (2023). Children's Disaster Knowledge, Risk Perceptions, and Preparedness: A Cross-Country Comparison in Nepal and Turkey. *Risk Analysis*, 43, 747-761.
- Yıldız, M. (2000). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Deprem Öncesi ve Deprem Sonrası Öğrenme ve Öğretme Başarıları ile Deprem Sonrası Oluşabilecek Değişiklikler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K., Balun, B., ve Erbay, G. (2019). Sürdürülebilir Bir Yönetim Paradigması: Ortopedik Engelli Bireylerin Afetlere Hazırlık Seviyeleri. *Dirençlilik Dergisi*, 3(1), 1-24.
- Young, S., Balluz, L., ve Malilay, J. (2004). Natural and Technologic Hazardous Material Releases During and After Natural Disasters: a Review. *Science of The Total Environment*, 322(1-3), 3-20.
- Yücel, D. (2024). Engelli Bireylerin Deprem Sürecinde Güvenliği. *Hastane Öncesi Dergisi*, 9(1), 83-89.
- Zengin, S. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Doğal Afetlere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Amasya Üniversitesi Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Zhu, T.-T., ve Zhang, Y.-J. (2017). An Investigation of Disaster Education in Elementary and Secondary Schools: Evidence from China. . *Nat Hazards*, 89 , 1009–1029 .

EKLER

EK 1: Katılımcı Tanıma Formu

1. Cinsiyetiniz nedir?	:	Erkek ()	Kadın ()
2. Yaşınız nedir?	:	18-30 ()	31-45 () 46-60 () 60+ ()
3. Mezuniyet düzeyiniz nedir?:		Lisans ()	Yüksek Lisans () Doktora ()
4. Lisans eğitiminizi hangi üniversitede aldınız?			
5. Hangi bölümden mezun oldunuz?			
6. Kaç yıldır çalışıyorsunuz?			
7. Şu anda görev yaptığınız okulda kaçınıcı yılınız?			
8. Daha önce depreme hazırlık becerileri konusunda eğitim aldınız mı? Cevabınız evet ise eğitimin başlığını ve eğitimi aldığınız kurumu lütfen yazınız.			

EK 2: Katılımcı Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Tezli Yüksek Lisans öğrencisi olarak “Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Düzenlenen Deprem güvenlik becerilerinin Etkililiği Hakkında Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezi araştırmasını yürütmekteyim. Araştırmanın amacı, devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenen deprem güvenlik becerileri hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu amaçla görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu veriler, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınacaktır.

Katılmayı onayladığınız takdirde sizinle gerçekleştirilmesi planlanan bütün uygulamalar okulunuzda belirlenen alanda, mesai saatlerinden sonra, randevu usulüne uygun olarak uygulanacaktır. Bu sebeple görevinizi olumsuz etkileyecek herhangi bir durum söz konusu olmayacak olup veriler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra sebep belirtmeksizin şahsınızın çalışmaya katılım onayını geri çekebilirsiniz.

Şahsınızın çalışmaya katılımı, özel gereksinimli bireylere yönelik düzenlenen deprem güvenlik becerileri hakkında yapılan bilimsel araştırmaların geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bana yöneltebilirsiniz.

Saygılarımla,

Sipan GÜLER

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans

Bölümü Öğrencisi

Tel:

E-posta:

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz.

A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak

Katılıyorum. ☐

Katılmıyorum ☐

B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını

Kabul ediyorum ☐

Kabul etmiyorum ☐

Katılımcı Adı-Soyadı:

İmzası:

EK 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tarih:	
Ad: Soyad:	
SORULAR	GÖRÜŞLER
1. Özel gereksinimli bireylere deprem güvenlik becerilerinin öğretimi hakkında ne düşünüyorsunuz?	
1.1. Bu bireylere deprem güvenlik becerileri öğretiminin ne zaman yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?	
1.1.1. Neden?	
2. Öğretmenlere yönelik düzenlenen deprem güvenlik becerileri öğretimi hakkındaki hizmet içi eğitim uygulamaları hakkında ne söylemek istersiniz?	
3. Özel eğitim programına dayalı ders kitaplarında yer alan deprem güvenlik becerileri ile ilgili kazanımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?	
3.1. Bu etkinliklerin/kazanımların uygulanabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?	
3.2. Bu kazanımları gerçekleştirmek için verilen içerik hakkındaki görüşleriniz nelerdir?	
3.3. Bu kazanımları uygularken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?	
3.4. Kullandığınız yöntem ve tekniğin seçiminde nelere dikkat ediyorsunuz?	
3.5. Bu kazanımları değerlendirirken ne gibi ölçme yöntem ve tekniklerini uyguluyorsunuz?	
4. Deprem güvenlik becerileri hakkında öğrencileriniz için okulunuzda ne tür etkinlikler yapılmaktadır?	
4.1. Yapılan bu etkinliklerin hakkındaki görüşleriniz nelerdir?	
5. Öğrencilerinize bu becerileri öğretirken karşılaştığınız durumlar nelerdir?	
5.1. Karşılaştığınız durumlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?	
6. Görüşmeyi sonlandırırken başka neler söylemek istersiniz?	

EK 4: Etik Kurul Belgesi

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
14.11.2023	18	01-30

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 18.02- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 17.10.2023 tarih ve 352194 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Düzenlenen Deprem Güvenlik Eğitiminin Etkililiği Hakkında Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ Müslüm GÜLER (Özel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Tuğba KILIÇER
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin Baha ÖZTUNÇ
Üye
(İmza)

EK 5: Temalar ve Kodlar Listesi

TEMALAR	KODLAR
1. Özel gereksinimli bireylere DGB öğretimi	1- Özel gereksinimli bireylere DGB öğretilmesinin gerekliliği
2. DGB öğretiminde kritik dönem	2- Erken çocukluk
	3- İlkokul
	4- Ortaokul
	5- Afet gerçekleşmeden önce
3. DGB öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler	6- Model Olma
	7- Doğrudan öğretim
	8- Gösterip yaptırma
	9- Benzetim (Simülasyon)
	10- Doğal öğretim
	11- Video modelle öğretim
	12- Fırsat öğretimi
4. DGB öğretimini ölçme ve değerlendirme yöntemleri	13- Ö.B.Ö.A.
	14- Gözlem
	15- Çoktan seçmeli test
	16- Grafikleştirme
	17- Soru-cevap
5. Yöntem ve teknik seçiminde dikkat edilen hususlar	18- Öğrencinin gelişim düzeyi
	19- Fiziki koşulların uygunluğu
	20- Yaşama yakınlık ilkesine uyum
	21- Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları
	22- Öğrencilerin genel profiline uygunluk
	23- Materyal yeterliliği
6. DGB'ye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri	24- Teoride kalması
	25- Nitelikli olması
	26- Deprem bölgesinde yaşayan öğretmenlere öncelikli olmaması
7. Özel eğitim programına dayalı ders kitaplarında DGB içerikleri	27- Yeterli içeriğin olması
	28- Yeterli içeriğin olmaması
	29- İçeriklerin güncel olmaması
8. Kitaplardaki DGB içeriklerinin uygulanabilirliği	30- İçeriklerin uygulanamaz durumda olması
9. Okullarda DGB'ye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi	31- Herhangi bir etkinliğin uygulanmayışı
	32- Yalnızca 1 etkinliğin uygulanmış olması

	33- Yalnızca teorik uygulamaların yapılması
10. DGB öğretiminde yaşanan sorunlar	34- Öğrencinin yetersizlik düzeyi
	35- Becerilerin genellenememesi
	36- Aile-öğretmen iş birliğinin yetersizliği
	37- Fiziki imkanların yetersizliği
	38- Rehberlik servisi-öğretmen iş birliğinin yetersizliği
11. DGB öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri	39- Aile-öğretmen iş birliğini artırmak
	40- Kamuoyu farkındalığını artırmak
	41- Etkili bir DGB planı oluşturmak
	42- Okulların fiziki koşullarını düzeltmek
	43- Öğrenci düzeyine göre program yapmak
	44- DGB uygulamalarını yürütecek destek personeli yetiştirmek
	45- Erken yaşta eğitim faaliyetlerini zorunlu kılmak

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı

Kişisel Bilgiler

İletişim Bilgileri



Öğrenim Bilgileri

İş Deneyimi