T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

6 Şubat Kahramanmaraş Depreminin Deprem Bölgesinde Ortaöğretime Etkisi: Adıyaman İli Örneği

HACER KAYA

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

Şanlıurfa
2025

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

6 Şubat Kahramanmaraş Depreminin Deprem Bölgesinde Ortaöğretime Etkisi: Adıyaman İli Örneği

HACER KAYA

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bekir GEÇİT

Şanlıurfa
2025

TEŞEKKÜR

Başta tez konumun belirlenmesinde ve tezimin diğer aşamalarında bilgi ve önerileriyle bana destek olan, kaynak paylaşımlarıyla çalişmama katkıda bulunan değerli danışman hocam Sayın Doç,Dr. Bekir GEÇİT' e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans derslerimizde bizleri donanımlı bir şekilde geliştiren ve üzerimizde emekleri olan Sayın Prof. Dr. Şevket ÖKTEM ' e ve Sayın Doç.Dr. Mahmut KAYA' ya teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi eğitim hayatımda da maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
ABSTRACT ii
ŞEKİLLER DİZİNİ iii
ÇİZELGELER DİZİNİ iv
KISALTMALAR v
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi 2
1.2. Araştırma Problemi 2
1.3. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları 2
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR 4
2.1. Yapılan Çalışmalar 4
2.2. Kuramsal Çerçeve 8
2.2.1. Afet Kavramı ve Felaket Ayrımı 8
2.2.2. Depremlerin Eğitim Üzerindeki Etkileri 9
2.2.3. Türkiye'de Deprem Bağlamında Eğitim Sisteminin Dayanıklılığı 10
2.2.4. Kahramanmaraş Merkezli Depremler ve Adıyaman'daki Etkileri 12
2.2.4.1. Sosyal ve Ekonomik Etkileri 12
2.2.4.2. Eğitim Altyapısı ve İyileştirme Çalışmaları 14
2.2.4.3. Ortaöğretim Kurumlarının Karşılaştığı Zorluklar 16
2.2.5. Depremlerin Ortaöğretime Özel Etkileri 19
2.2.5.1. Ortaöğretimde Akademik Süreçlerin Depremden Etkilenmesi 19
2.2.5.2. Deprem Bölgelerinde Eğitim Devamlılığı İçin Taşımalı Eğitim ve Uzaktan Eğitim Çözümleri 20
2.2.5.3. Ortaöğretimde Öğrenci ve Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkiler 21
2.2.6. Deprem Sonrası Eğitimde Psikososyal Destek ve Rehabilitasyon 23
2.2.6.1. Öğrenciler İçin Psikolojik Destek ve Eğitimde Yeniden Adaptasyon Süreçleri 23
2.2.6.2. Öğretmenlerin Deprem Sonrası Psikolojik Durumu ve Eğitimdeki Rolleri 24
2.2.6.3. Depremlerin Eğitimde Rehabilitasyon Süreçleri Üzerindeki Etkisi 25
2.2.7. Uzaktan Eğitim ve Teknoloji Kullanımı 25
2.2.7.1. Deprem Bölgelerinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları 25
2.2.7.2. Deprem Sürecinde Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Teknoloji Kullanımı 26
2.2.7.3. Uzaktan Eğitim Modelinin Deprem Sonrası Eğitim Sürekliliğine Katkısı 28
2.2.8. Deprem Sonrası Eğitim Yönetimi 29
2.2.9. Deprem Bölgelerinde Eğitim Altyapısı ve İyileştirme Süreçleri 30
3. GEREÇ VE YÖNTEM 33
3.1. Araştırmanın Yöntemi 33
3.2. Evren ve Örneklem 33
3.3. Veri Toplama Araçları 33
3.4. Verilerin Analizi 33
4. BULGULAR 34
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler 34
4.1.1. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi 38
4.1.2. Normallik Testi Sonuçları 38
4.2. T testleri 39
4.3. Anova (Varyans Analizi) Testleri 43
4.4. Güvenilirlik Çalışması 47
5. TARTIŞMA 52
6. SONUÇLAR 56
7. ÖNERİLER 59
KAYNAKLAR 60
ÖZGEÇMİŞ 64

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

6 Şubat Kahramanmaraş Depreminin Deprem Bölgesinde Ortaöğretime Etkisi: Adıyaman İli Örneği

HACER KAYA

HARRAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

Tez Danışman: Doç. Dr. Bekir GEÇİT
Yıl: 2025, Sayfa : 64

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremler, Türkiye'deki eğitim sistemini derinden etkilemiş; özellikle Adıyaman gibi depremden yoğun şekilde zarar gören illerde ortaöğretim kurumları ciddi kesintilere uğramıştır. Fiziksel altyapı kayıplarının yanı sıra psikolojik ve sosyal etkiler, öğrencilerin eğitim yaşamını doğrudan etkilemiş, afet sonrası eğitimde süreklilik ve eşitlik gibi temel ilkeler sekteye uğramıştır. Araştırmanın amacı, Kahramanmaraş depremlerinin Adıyaman ilindeki ortaöğretim kurumlarında yarattığı etkileri çok boyutlu olarak incelemek, öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunları tespit etmek ve afet sonrası eğitim sisteminin dayanıklılık düzeyini değerlendirmektir. Araştırma, "Deprem sonrası süreçte, ortaöğretim öğrencileri eğitim hayatlarında ne tür sorunlar yaşamaktadır, bu sorunlara karşı hangi desteklere ihtiyaç duymaktadırlar ve eğitim süreçlerine yönelik tutumları ile beklentileri nelerdir?" sorusuna yanıt aramaktadır.

Çalışma, nicel araştırma yöntemiyle desenlenmiş; veri toplama aracı olarak yapılandırılmış anket formları kullanılmıştır. Veriler SPSS 22.0 yazılımı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, t-testi, ANOVA ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Adıyaman ilindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen ve depremden doğrudan etkilenen 417 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin %75'i okul binalarının güvenli olmadığını, %68'i eğitim materyallerinin yetersizliğini, %65'i ise travma sonrası stres yaşadığını ifade etmiştir. Psikososyal destek hizmetlerinin eksikliği ve dijital eğitime erişim sorunları önemli sorun alanları olarak öne çıkmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar, afet sonrası ortaöğretim sisteminin hem fiziksel hem de duygusal dayanıklılık açısından yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Eğitimin sürdürülebilirliği için öğrenci merkezli, kapsayıcı ve krizlere hazırlıklı politikaların hayata geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma yalnızca Adıyaman iliyle sınırlıdır.

ANAHTAR KELİMELER: Psikososyal Destek, Afet Sonrası Eğitim, Eğitim Altyapısı, Eğitimde Dayanıklılık, Öğrenci Motivasyonu

ABSTRACT

MASTER THESIS

Effects of February 6 Kahramanmaraş Earthguake on Secondary Education in the Earthguake Region: Effects of February 6 Kahramanmaraş Earthguake on Secondary Education in the Earthguake Region:

HACER KAYA

HARRAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF GRADUATE EDUCATION
DEPARTMENT OF SOCIOLOGY

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bekir GEÇİT
Year: 2025, Page : 64

The earthquakes centered in Kahramanmaraş that occurred on February 6, 2023 deeply affected the education system in Turkey; especially in provinces that were heavily damaged by the earthquake, such as Adıyaman, secondary education institutions suffered serious interruptions. In addition to physical infrastructure losses, psychological and social effects directly affected the educational lives of students, and basic principles such as continuity and equality in post-disaster education were disrupted. The aim of the research is to examine the multidimensional effects of the Kahramanmaraş earthquakes on secondary education institutions in Adıyaman, to identify the problems faced by students and teachers, and to evaluate the resilience level of the post-disaster education system. The research seeks to answer the question, "What kind of problems do secondary education students experience in their educational lives in the post-earthquake period, what support do they need against these problems, and what are their attitudes and expectations towards the educational process?"

The study was designed with a quantitative research method; structured survey forms were used as data collection tools. Data were analyzed with SPSS 22.0 software. Descriptive statistics, t-test, ANOVA and reliability analyses were applied. The universe of the study consists of students studying in secondary education institutions in Adıyaman province. The sample consists of 417 secondary education students who were selected by random sampling method and were directly affected by the earthquake. According to the research findings, 75% of the students stated that the school buildings were not safe, 68% stated that the educational materials were insufficient and 65% stated that they experienced post-traumatic stress. Lack of psychosocial support services and problems with access to digital education stood out as important problem areas. The results obtained in the study revealed that the secondary education system after the disaster was insufficient in terms of both physical and emotional resilience. It was concluded that student-centered, inclusive and crisis-prepared policies should be implemented for the sustainability of education. The study is limited to Adıyaman province only.

KEYWORDS: Psychosocial Support,, Post-Disaster Education, Educational Infrastructure, Resilience in Education, Student Motivation

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. Deprem Farkındalık Ölçeği faktör analizi 50

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 4.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımlar 34
Çizelge 4.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşlarına İlişkin Dağılımlar 35
Çizelge 4.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Okul Türlerine İlişkin Dağılımlar 35
Çizelge 4.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Alanlara İlişkin Dağılımlar 36
Çizelge 4.5. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Sınıflara İlişkin Dağılımlar 36
Çizelge 4.6. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Doğrudan Etkilenme Durumlarına İlişkin Dağılımlar 37
Çizelge 4.7. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin "Depremden önce yaşadığınız yerde yaşamaya devam ediyor musunuz?"Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Dağılımlar 37
Çizelge 4.8. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Sonra Psikolojik Desteğe İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Dağılımlar 37
Çizelge 4.2. Normallik Testi Sonuçları 38
Çizelge 4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları 39
Çizelge 4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Doğrudan Etkilenme Durumları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları 40
Çizelge 4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Sonra Deprem Öncesi Yerde Yaşama Durumları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları 41
Çizelge 4.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Sonra Psikolojik Desteğe İhtiyaç Duyma Durumları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları 42
Çizelge 4.7. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları 43
Çizelge 4.8. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Okul Türleri ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları 44
Çizelge 4.9. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Alanlar ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları 45
Çizelge 4.10. Tukey Fark Testi Sonuçları 46
Çizelge 4.11. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Sınıflar ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları 46
Çizelge 4.12. Deprem Etkileri Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları 47
Çizelge 4.13. Deprem Farkındalık Ölçeği 48
Çizelge 4.14. Yapılan Model Uyum İndeksleri 50

KISALTMALAR

AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

1. GİRİŞ

Deprem genellikle yer kabuğundaki kayaçların ani serbest bırakılması sonucu oluşan bir doğal olaydır. Yer kabuğundaki bu enerji serbest bırakıldığında, sarsıntılar ve titreşimler meydana gelir, bu da depremin oluşmasına neden olur (Özdoğan, 1993). Depremler genellikle fay hatları adı verilen kırık hatlar boyunca meydana gelir. Depremlerin büyüklükleri Richter ölçeği veya Moment Magnitude ölçeği gibi skalalar kullanılarak ölçülür. Büyük depremler genellikle daha fazla hasara yol açabilir ve insan yaşamını tehdit edebilir. Depremler sadece yer kabuğunu sarsmakla kalmaz, aynı zamanda tsunami, toprak kayması ve diğer doğal olaylara da neden olabilir. Depremlere hazırlıklı olmak ve bu tür doğal afetlerle başa çıkmak için bir dizi güvenlik önlemi almak önemlidir. Deprem sırasında güvenli bir yerde bulunmak, acil durum planları oluşturmak ve afet öncesi hazırlıklar yapmak, riskleri en aza indirmeye yardımcı olabilir. Ayrıca, deprem bilinci ve güvenlik önlemleri toplumlar ve bireyler arasında geniş bir ölçekte yaygınlaştırılmalıdır. Doğal felaketler arasında yer alan depremler, dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de sıkça yaşanan bir olaydır. Ülkemiz, aktif fay hatları üzerinde bulunması sebebiyle deprem riski yüksek bir bölgede yer almaktadır (Nakajima, 2012).

6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli olarak yaşanan iki büyük deprem, Türkiye Cumhuriyeti tarihinin en büyük felaketlerinden biri olarak kayıtlara geçmiştir (Duruel, 2023). Bu depremler, Adıyaman dâhil olmak üzere 11 ili kapsayan geniş bir coğrafyada büyük bir yıkıma yol açmış, binlerce insanın hayatını kaybetmesine, milyonlarca insanın ise yaşam alanlarını kaybederek yer değiştirmesine neden olmuştur (Erdoğan, 2023). Depremler, sadece fiziksel yapılarda meydana getirdiği hasarla değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik hayatı derinden etkileyen sonuçlarıyla da dikkat çekmiştir. Bu felaketin etkileri, toplumun hemen her kesiminde hissedilirken, özellikle eğitim sisteminde ve öğrenciler üzerinde büyük bir baskı oluşturduğu açıkça gözlemlenmiştir (Giyik, 2024).

Depremler, eğitim sistemini çok yönlü olarak etkilemekte ve bu etkiler, özellikle deprem bölgelerinde yaşayan öğrencilerin eğitim hayatlarında geri dönüşü olmayan kayıplara yol açabilmektedir. Adıyaman'da yaşanan bu büyük afet, okulların kapanması, eğitim materyallerinin kaybı, öğretmenlerin ve öğrencilerin yer değiştirmesi gibi sorunları beraberinde getirmiştir. Bu durum, hem eğitim sürecinin aksamalarına hem de eğitim kalitesinde ciddi düşüşler yaşanmasına neden olmuştur. Aynı zamanda, öğrencilerin psikolojik sağlıkları ve akademik başarıları da bu süreçte olumsuz etkilenmiş; özellikle ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin geleceğe dair umutlarında ve motivasyonlarında ciddi kayıplar meydana gelmiştir (Ekinci, 2024).

Bölgede yaşanan depremler, özellikle sosyolojik anlamda toplumun yapısında köklü değişikliklere yol açmış ve bu durum eğitim alanında da kendini göstermiştir. Depremden etkilenen öğrencilerin psikososyal sorunları, toplumsal dayanışma ve dayanıklılık önemli bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim, toplumun geleceğini şekillendiren en temel faktörlerden biri olup, yaşanan büyük doğal felaketlerin bu temel faktör üzerindeki etkileri uzun vadede toplumsal yapının yeniden şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yapılan araştırmanın temel amacı, 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremin Adıyaman ilindeki ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerine olan etkisini incelemektir. Alanda yapılan çalışmanın az olması bizi bu konuya yönlendirmiştir. Araştırmanın önemi, bu tür büyük depremlerin eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerini belirlemek ve bu etkileri en aza indirmek için geliştirilebilecek stratejileri ortaya koymakla ilişkilidir. Araştırma, Adıyaman ilindeki ortaöğretim kurumlarında yaşanan aksaklıkları, bu aksaklıkların öğrenciler üzerindeki etkilerini ve bu sorunların çözümü için katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırma Problemi

Depremler, eğitim sisteminde büyük çaplı kesintilere ve sorunlara neden olmaktadır. Adıyaman ilinde yaşanan 6 Şubat 2023 depremleri sonrasında, ortaöğretim kurumlarında meydana gelen fiziksel hasarlar, eğitim-öğretim süreçlerinin aksaması, öğrencilerin eğitimden uzaklaşması ve psikososyal sorunlar araştırmanın temel problemlerini oluşturmaktadır. Araştırma problemi, bu büyük afetin Adıyaman ilindeki ortaöğretim kurumları üzerindeki etkilerini anlamak, bu etkileri tespit etmek ve bu etkilerin eğitim sistemine olan yansımalarını çözümleyerek, olası gelecekteki afetlere karşı eğitim sisteminin daha dayanıklı hale getirilmesini amaçlamkatadır.

"Deprem sonrası süreçte, ortaöğretim öğrencileri eğitim hayatlarında ne tür sorunlar yaşamaktadır, bu sorunlara karşı hangi desteklere ihtiyaç duymaktadırlar ve eğitim süreçlerine yönelik tutumları ile beklentileri nelerdir?"

1.3. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremlerin Adıyaman ilindeki ortaöğretim kurumlarına olan etkilerini kapsamaktadır. Araştırma, sadece Adıyaman iline odaklanmakta olup, depremden etkilenen diğer iller araştırma

kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmanın sınırlılıkları arasında, veri toplama sürecindeki zaman kısıtları, afet sonrası bölgedeki ulaşım ve iletişim zorlukları ve katılımcıların psikolojik durumlarının veri toplama sürecine olası etkileri bulunmaktadır.

2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Yapılan Çalışmalar

Alparslan vd. (1999) tarafından 1999 Marmara depreminin etkilerini Bolu ili Gölyaka ilçesinde 1118 kişi ile araştırmıştır. Araştırmada çocuklar ve ergenler yer almıştır. Araştırma sonucunda; stres bozukluğu oranı %84, uyku bozukluğu %20, depresyon oranı tespit edilmiştir

Gökler (2001) 1999 Marmara depremi ile ilgili olarak ilköğretim 4-8. Sınıf arası 519 öğrenciye kaygı ölçeği uygulamış ve araştırma sonucunda; %34'ü orta, %38 'i yüksek düzeyde kaygı duyduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin travma puan ortalaması da 38.45 olduğu tespit edilmiştir.

Ceyhan ve Ceyhan'ın (2006) Marmara ve Düzce depremlerini deneyimlemiş üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada, cinsiyet faktörü, deprem sırasında yakın kaybı yaşama durumu ve deprem sonrası çadır veya prefabrik konutlarda barınmanın öğrenciler üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Bu etkiler sağlık sorunları, bağımlılık eğilimleri, hafıza zorlukları ve korku düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin deprem kaynaklı belirgin sağlık sorunları, bağımlılık ya da hafıza problemleri yaşamadıkları ancak korku düzeylerinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Depremde bir yakının kaybı ya da geçici barınma koşullarında yaşama gibi etkenlerin, sağlık, bağımlılık ve hafıza üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyetin depremin uzun vadeli etkilerini öngörmede önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha fazla sağlık ve hafıza sorunları bildirdikleri ve korku seviyelerinin daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Giannopoulou ve arkadaşlarının (2006) gerçekleştirdiği çalışmada, 1999 Atina depreminden yaklaşık 6-7 ay sonra, depreme doğrudan maruz kalan çocuklar ile depreme doğrudan maruz kalmamış fakat deprem sonrası olumsuzlukları yaşamış çocuklar arasında travma sonrası stres bozukluğu (TSSB), kaygı ve depresyon belirtileri açısından farklılıklar araştırılmıştır. Çalışma kapsamında, yaşları 9 ile 17 arasında değişen 1752'si depreme doğrudan tanıklık eden, 284'ü ise dolaylı etkilenmiş toplam 2037 çocuk yer almıştır. Bulgular, doğrudan deprem tecrübesi yaşayan çocukların, dolaylı etkilenenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek TSSB ve kaygı belirtileri gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna karşın depresyon belirtileri açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Her iki grupta da kız çocuklarının erkek çocuklara oranla, küçük yaştaki çocukların ise daha büyük yaştakilere kıyasla daha yüksek seviyede TSSB, anksiyete ve depresif semptomlar bildirdikleri belirlenmiştir.

Demirkaya (2007) tarafından yapılan araştırmada; 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve yaşadıkları ortam değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin depreme yönelik tutum puanlarının yaş ve yaşadıkları köye göre farklılaşmadığı ancak cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Kız öğrencilerin depreme yönelik daha olumsuz bir tutum içinde oldukları, 5. Sınıf öğrencilerinin 7. Sınıf öğrencilerine göre depreme yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdikleri belirtilmiştir.

Bulut (2010) tarafından deprem yaşantısına sahip ve okulları yıkılmış olan çocuklarda TSSB ve bozukluğun alt boyutlarının incelendiği 3 yıllık boylamsal bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin TSSB gösterme oranları yıllara göre %68, %48 ve %39 bulunmuştur. TSSB düzeyi ve belirtilerinin 2. yıldan itibaren düşme eğiliminde olduğu ve cinsiyete göre düşme hızından anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir.

Sarman (2012) "Elâzığ ili Karakoçan ilçesinde yaşanan yıkıcı deprem sonrasında, depremi yaşayan İlköğretim çağı çocuklarda kaygı düzeyi, depresyon belirtileri ve etkileyen faktörler" adlı araştırmasında Elâzığ ili Karakoçan ilçesinde yaşanan yıkıcı deprem sonrasında, depremi yaşayan ilköğretim çağı çocuklarda kaygı düzeyi, depresyon belirtileri ve etkileyen faktörleri saptamayı amaçlamıştır. Depremden etkilenen bölgede yaşayan tüm ilköğretim çağı çocuklar (1070 kişi) araştırmanın evrenini oluşturmuş, ayrıca bir örneklem seçimi yapılmamıştır. Sonuç olarak; depremi yaşayan çocukların durumluk kaygı, sürekli kaygı ve depresyon puanları önemli düzeyde yüksek saptanmıştır. Bu nedenle; depremi yaşayan çocuklarda oluşabilecek sorunların en aza indirilmesi ya da giderilmesi için eğitim, hizmet ve rehabilitasyon çalışmalarına öncelik verilmeli önerisinde bulunulmuştur.

Ayas ve İskender'in (2014) deprem sonrasında oluşan korkuları inceledikleri araştırmalarında çocukların; ölüm, sakat kalma, anne-babanın ölümü ve anne-babadan ayrılma korkularını yoğun olarak yaşadıkları görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yoğun korku duydukları, depremden sonra anne-babadan ayrı kalan öğrencilerin annebabadan ayrı kalmayan öğrencilere oranla daha çok korktukları belirtilmiştir.

Gülbahçe ve Kurt'un (2019) Van Depremini yaşayan 12. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %19,4'ünün orta-ağır, %1,3'ünün ağır travma sonrası stres belirtileri gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin depremi hissetme, depremde yakınlarını kaybetme ve enkaz altında kalıp kalmama durumları ile öğrencilerin TSSB düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kıvrak'ın (2019) ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada, deprem eğitimi ve tatbikatının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. 1.165 kişinin katıldığı araştırmada öğrencilerin deprem eğitimi ve tatbikatı uygulaması öncesi ve sonrası puanlarında deprem hakkındaki bilgi düzeyi olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Filiz vd. (2023) "depreme maruz kalan bireylerin psikolojik durumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması" adlı çalışmasında depreme maruz kalmış bireylerde depremin psikolojik etkilerini ortaya çıkarmak üzere bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Kasım 2022 Düzce veya Ocak 2020 Elâzığ depremlerinden en az birini yaşamış 18 yaş üstü 501 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin depreme maruz kalan bireylerin psikolojik etkilerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karbeyaz (2023) deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin deprem kaygısının belirlenmesini amaçladığı araştırmasında karma araştırma yöntemi içerisinde yer alan çeşitleme metoduna göre desenleme kullanmıştır. Araştırmada nicel veriler rastgele örneklem seçme yöntemi kullanılarak 208 öğretmenden, nitel veriler ise tipik örneklem seçme yöntemi kullanılarak 10 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin Deprem Kaygısı Ölçeğinden aldığı puanın, ortalamanın üstünde olduğu, deprem puanlarının cinsiyet açısından kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlerin Deprem Kaygısı puanlarının yaş değişkeni ve yaşanılan şehre göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Canlı ve Yılmaz (2024) "deprem sonrasında bireylerin deprem kaygısı, ölüm kaygısı ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin değerlendirilmesi" isimli çalışmasında 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler sonrasında depremi yaşamış, depremden doğrudan etkilenen bireyler ile depreme uzaktan tanıklık eden bireylerin deprem kaygısı, ölüm kaygısı ve psikolojik sağlamlık düzeylerini değerlendirmeyi ve ilgili değişkenlerin çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaya 6 Şubat 2023 depremlerini

yaşayan 61 birey ile depremi yaşamamış, depreme uzaktan tanıklık eden 69 birey dâhil edilmiştir. Çalışmamızda bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleri arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Araştırma sonucunda kaygının, deprem gibi travmatik yaşantılar sonrasında en sık gözlenen ruhsal belirtilerden biri olduğu, kaygının uzun sürmemesi, bozukluk hâline dönmemesi ve bireylerin normal yaşamlarına daha hızlı dönmeleri için psikolojik sağlamlığı arttırmaya yönelik bireysel ve toplumsal müdahalelerin yapılmasının yararlı olacağı belirtilmiştir.

Yavrutürk ve Altun (2024) tarafından yapılan çalışma, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremleri yaşamış lise öğrencilerinin deprem olgusuna yönelik duygusal ve bilişsel yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma desenlerinden olgu-bilim yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmanın katılımcılarını, deprem bölgesinden Tokat iline taşınan 14 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öğrenciler depreme ilişkin tanımlamalarını psikolojik (güvensizlik, çaresizlik, boşluk, kimsesizlik) ve maddi (yıkım, iletişimsizlik) olarak iki temada ifade etmiştir. Deprem sürecinde korku, şaşkınlık, üzüntü, çaresizlik ve suçluluk gibi duyguların yanı sıra ölüm, ayrılık ve dünyanın güvenli olmadığına dair olumsuz düşünceler ön plana çıkmıştır. Deprem sonrası öğrenciler sosyal destek, kaderci yaklaşım, kabullenme ve iyimser bakış açısı gibi başa çıkma stratejilerini kullanmıştır. Çalışma, deprem deneyiminin genç bireylerde çoklu kayıplar ve psikolojik etkiler yarattığını, bu etkilerle başa çıkmada sosyal destek sistemlerinin önemini ortaya koyarak, afet sonrası psikolojik müdahale çalışmalarına katkı sağlamaktadır.

Yaylar vd., (2025) tarafından yapılan çalışma, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası konteyner kentte yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sorunları ve bu sorunların okula yansımalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde gerçekleştirilen çalışmada, Malatya ili Battalgazi ilçesindeki ortaokullarda görev yapan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Betimsel ve içerik analizi yoluyla elde edilen bulgulara göre, öğrencilerde davranışsal sorunlar, psikolojik sıkıntılar, akademik başarıda düşüş, dikkat eksikliği ve motivasyon kaybı gözlemlenmiştir. Dar yaşam alanları, mahremiyet eksikliği, maddi yetersizlikler ve uyum sorunları öne çıkmıştır. Okul-aile iş birliğinin artırılması, velilere eğitim verilmesi, farklı okullarda eğitim imkânlarının sağlanması, konteyner şartlarının iyileştirilmesi gibi çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışma, deprem sonrası öğrencilerin eğitim hayatında karşılaştıkları zorlukları anlamaya yönelik literatüre önemli katkılar sağlamaktadır.

Karakülahlı, M. (2025) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin "deprem" ve "sel" kavramlarına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Yozgat Saraykent Sarayözü Ortaokulu'nda öğrenim gören 37 öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen metafor formu kullanılmış, öğrencilerden deprem ve sel kavramlarına ilişkin düşüncelerini metaforlar yoluyla ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş, deprem kavramına ilişkin 152, sel kavramına ilişkin ise 124 farklı metafor elde edilmiştir. Deprem metaforları; sallanma, ölüm, kesici-delici, kırılma, yıkım, doğal afet, ulaşım aracı ve aykırıdır kategorilerinde; sel metaforları ise su barındıran, ölüm, doğal kaynak, doğal afet, zaman, ders materyali, oyun, taşıtlar ve farklı olmak üzere 9 kategoride sınıflandırılmıştır. Araştırma, afet eğitimi kapsamında öğrencilerin afet kavramlarına yönelik algılarını anlamak, kavram yanılgılarını tespit etmek ve sosyal bilgiler dersinin afet bilinci kazandırmadaki önemini vurgulamak açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

2.2. Kuramsal Çerçeve

2.2.1. Afet Kavramı ve Felaket Ayrımı

Afet, toplumu oluşturan bireylerin normal yaşam düzenini bozan, fiziksel, sosyal ve ekonomik dengeleri sarsan ve baş etme kapasitesini aşan olaylardır. Afetler; doğal, teknolojik ve insan kaynaklı olmak üzere üç ana grupta incelenir. Doğal afetler; deprem, sel, heyelan gibi doğa kökenli olaylardır. Teknolojik afetler sanayi kazaları veya altyapı arızalarından kaynaklanırken, insan kaynaklı afetler ise savaş, terör veya çevreye zarar veren faaliyetlerden oluşur. Felaket ise bir afetin ardından müdahale kapasitesinin yetersiz kaldığı, can ve mal kaybının yüksek olduğu ve etkilerin daha uzun süreli olduğu durumları ifade eder. Bu bağlamda, her felaket bir afettir ancak her afet bir felakete dönüşmeyebilir. Afetlerin etkileri yalnızca fiziksel düzeyde kalmaz; aynı zamanda toplumsal yapının bozulmasına, ekonomik faaliyetlerin durmasına ve bireylerde kalıcı psikolojik sorunlara yol açabilir. Bu etkiler, özellikle eğitim, sağlık ve barınma gibi temel hizmet alanlarında derinleşir. Afet yönetimi stratejilerinin etkinliği, afetlerin felakete dönüşme riskini azaltmada belirleyici rol oynar. Genel çerçevede değerlendirildiğinde, depremler doğal afetler arasında en yıkıcı etkilere sahip olanlardan biridir. Ani ve geniş çaplı hasar yaratma potansiyeli nedeniyle, deprem sonrası yaşananlar çoğunlukla felaket boyutuna ulaşmaktadır. Depremler, afet tanımında yer alan tüm unsurları taşımasının yanı sıra, felaketle sonuçlanma riskini de beraberinde getiren istisnai olaylardır. Özellikle

barınma, sağlık ve eğitim gibi temel alanlarda neden olduğu tahribat, toplumsal düzenin uzun süreli bozulmasına yol açar (Tercan, 2019). Bu nedenle, bir sonraki başlıkta depremin eğitim etkileri ayrıntılı şekilde ele alınacaktır.

2.2.2. Depremlerin Eğitim Üzerindeki Etkileri

Depremler, yalnızca fiziki çevrede değil, toplumsal kurumlar üzerinde de kalıcı etkiler bırakan yıkıcı doğa olaylarıdır. Eğitim sistemi, bu etkilerden en çok zarar gören alanlardan biri olarak öne çıkar (Büyüksaraç vd., 2018). Depremlerin ardından yaşanan okul yıkımları, sistemsel aksaklıklar, öğrenme süreçlerinin kesintiye uğraması ve eğitim bileşenlerinin psikolojik olarak olumsuz etkilenmesi gibi çok boyutlu sonuçlar, eğitim hakkının sürekliliğini ciddi biçimde tehdit eder. Bu başlık altında depremlerin eğitim üzerindeki etkileri beş ana başlık altında incelenecektir. Fiziksel etkiler, yapısal etkiler, pedagojik etkiler, psikolojik etkiler ve eğitimde erişim sorunları şeklindedir (Özgölet ve Utkucu, 2021).

Depremlerin eğitim sistemi üzerindeki ilk ve en doğrudan etkisi, okul binalarının ve eğitim altyapısının zarar görmesidir. Özellikle yapı denetiminin zayıf olduğu bölgelerde, mühendislik hizmeti almamış ya da eski yapı standartlarına göre inşa edilmiş okul binaları, depremin yıkıcı etkisine karşı savunmasız kalmaktadır. Okulların tamamen yıkılması ya da hasar görerek kullanılamaz hale gelmesi, eğitimin durmasına yol açmakta; öğrenciler geçici çadır okullarda veya konteyner sınıflarda eğitim almaya zorlanmaktadır. Bu geçici çözümler ise genellikle eğitimin niteliğini düşürmektedir. Deprem bölgesinde eğitim alanında yaşanan bu altyapı kayıpları, öğrenme ortamlarının fiziksel güvenliğini ortadan kaldırmakta ve öğrencilerin eğitim sürecine dahil olma motivasyonunu zayıflatmaktadır (Özel, 2015).

Depremler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen pedagojik sonuçlar da doğurmaktadır. Fiziksel ortamın değişmesi, öğretmenlerin değişkenliği ve müfredatın kesintiye uğraması, öğrencilerin akademik gelişiminde ciddi kayıplara neden olmaktadır. Özellikle uzun süreli okul kapanmaları ve yüz yüze eğitimin kesintiye uğraması, öğrenciler arasında öğrenme farklarını artırmakta ve eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları ise çoğu zaman bölgedeki teknik altyapı eksiklikleri nedeniyle yetersiz kalmakta, öğrenciler derslere düzenli katılamamakta ya da öğretmenlerle yeterli etkileşim kuramamaktadır. Bu durum, özellikle dezavantajlı sosyoekonomik gruplarda eğitim kayıplarının kalıcı hale gelmesine neden olmaktadır (Alkın, 2021).

Depremin en az fiziksel hasar kadar önemli bir diğer etkisi, öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki psikolojik yüklerdir. Deprem sonrası yaşanan travma, öğrencilerin derslere odaklanmasını zorlaştırmakta, akademik başarıyı düşürmektedir (Kasapoğlu ve Ecevit, 2001). Kimi öğrenciler, yaşadıkları kayıplar nedeniyle okula devam etmekte zorlanmakta veya okula karşı ilgilerini kaybetmektedir. Öğretmenler ise hem bireysel olarak afetin etkilerini yaşamakta hem de öğrencilerine psikolojik destek sunma sorumluluğu taşımaktadır. Ancak bu destek, çoğu zaman profesyonel bir altyapıya dayanmadan yürütülmekte ve öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır. Psikolojik destek hizmetlerinin eksikliği, eğitimin normalleşmesini geciktirmekte ve afet sonrası iyileşme sürecini olumsuz etkilemektedir (Avcı, 2019).

Depremler sonrasında eğitime erişim ve süreklilik en çok sekteye uğrayan alanlardan biridir. Bazı öğrenciler göç etmek zorunda kalmakta, bazıları ise ailesinin maddi durumu nedeniyle eğitimine devam edememektedir. Taşımalı eğitim gibi geçici çözümler her öğrenciye hitap etmemekte, özellikle kız çocukları için bu tür sistemler yeni riskler yaratabilmektedir. Göç eden öğrenciler, gittikleri bölgelerde adaptasyon sorunu yaşamakta, eğitim düzeyinde farklılıklar nedeniyle uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okuldan uzaklaşmasına ve uzun vadede eğitim sistemine yabancılaşmasına neden olmaktadır. Eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için afet sonrası planlamaların, bölgesel farklılıkları gözeterek ve uzun vadeli iyileştirme stratejileriyle yapılması zorunludur (Yılmaz, 2014).

2.2.3. Türkiye'de Deprem Bağlamında Eğitim Sisteminin Dayanıklılığı

Türkiye, jeolojik yapısı nedeniyle sık sık depremlerle karşı karşıya kalan bir ülkedir. Bu gerçeklik, sadece afet yönetim sistemlerini değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bütüncül bir şekilde yeniden ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Eğitim sisteminin depremlere karşı dayanıklılığı, sadece fiziki altyapıyla sınırlı kalmamalı; aynı zamanda yönetsel hazırlık, afet bilinci eğitimi, kriz anında koordinasyon, psikososyal destek hizmetleri ve uzun vadeli politika geliştirme kabiliyetiyle de değerlendirilmelidir (Yılmaz, 2014). Türkiye'de eğitim kurumlarının depremlere karşı hazırlıklı olmasını sağlamak amacıyla çeşitli mevzuat düzenlemeleri yapılmıştır. MEB, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ile koordineli biçimde "Afete Hazır Okul" projesini hayata geçirmiştir. Bu proje kapsamında, öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere yönelik afet bilinci eğitimleri düzenlenmiş, okullarda tatbikatlar yapılmış ve risk değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. Ancak bu projeler çoğunlukla merkezi yönetimin inisiyatifiyle sürdürülmekte, yerel yönetimler ve okul idareleri düzeyinde yeterli sahiplenme sağlanamamaktadır. Ayrıca, bu

eğitimler genellikle teorik düzeyde kalmakta, afet anında sahada gösterilmesi gereken reflekslerin gelişimi için gereken pratik uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Eğitim sisteminin afetlere dayanıklılığı, sadece bilgi verme temelli değil, aynı zamanda davranış geliştirmeye odaklı stratejilerle desteklenmelidir (Akçil vd., 2016).

MEB'in afet sonrası müdahale planları, 2020 yılından itibaren güncellenen "MEB Afet ve Acil Durum Yönetimi Planı" çerçevesinde şekillendirilmektedir. Belirtilen planda, okul binalarının tahliyesi, toplanma alanlarının belirlenmesi, öğrenci ve velilerle iletişim protokolleri gibi konular yer almakla birlikte, uygulamada ciddi eksiklikler bulunmaktadır (Abay vd., 2023). Özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda acil durum planlarının güncellenmediği, yangın veya deprem tatbikatlarının düzenli olarak yapılmadığı ve öğrencilerin kriz anlarında nasıl davranacaklarına dair bilgi eksikliği yaşadıkları gözlemlenmektedir. MEB tarafından yayımlanan planlarda görev dağılımları ve senaryo analizleri bulunsa da, bu belgelerin çoğu zaman sadece formalite olarak hazırlandığı ve fiilen uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Kriz zamanlarında en çok ihtiyaç duyulan şeylerden biri olan hızlı ve etkili koordinasyon da çoğu zaman sekteye uğramaktadır. Bu da eğitim sisteminin afet anında esnek ve dayanıklı bir yapıya sahip olmadığını ortaya koymaktadır (Dikmenli ve Yakar, 2019).

Geçmişte yaşanan büyük depremler, Türkiye'nin eğitim sisteminin dayanıklılığı konusunda ciddi dersler içermektedir. Özellikle 1999 Marmara Depremi sonrasında birçok okul binasının yıkıldığı ya da ağır hasar gördüğü, öğrencilerin eğitim süreçlerinin uzun süre kesintiye uğradığı görülmüştür (Taymaz, 2001). Bu olaydan sonra okul binalarının depreme dayanıklı hale getirilmesi için yenileme ve güçlendirme projeleri başlatılmıştır. Ancak uygulamada birçok yapısal eksiklik ve gecikme yaşanmıştır. 2011 Van Depremi'nde yine pek çok okulun kullanılamaz hale gelmesi, derslerin konteyner sınıflarda yapılmak zorunda kalınması bu eksikliklerin sürdüğünü göstermiştir. Bu tür depremlerden sonra kısa vadeli çözümler üretmek yerine, uzun vadeli risk azaltma politikalarının ve sürdürülebilir yeniden yapılanma planlarının benimsenmesi gerektiği açıktır. Eğitim sisteminin sadece deprem sonrasında değil, öncesinde de sistematik bir hazırlık sürecine girmesi gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim sisteminin depremlere karşı dayanıklılığı konusunda önemli adımlar atılmış olsa da, bu adımların etkili ve sürdürülebilir sonuçlar doğurduğu söylenemez. MEB'in hazırlık planları, afet yönetimi stratejileri ve okul güvenliği projeleri çoğu zaman teorik düzeyde kalmakta, uygulamada ciddi boşluklar

oluşmaktadır. Eğitim sisteminin dayanıklı hale gelmesi için sadece binaların güçlendirilmesi değil, aynı zamanda insan kaynağının eğitilmesi, koordinasyon kapasitesinin artırılması, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve kriz zamanlarında pedagojik esnekliğin sağlanması gerekmektedir. Depremlerle birlikte yaşamanın kaçınılmaz olduğu bir ülkede, eğitim sisteminin de bu gerçeklik doğrultusunda yeniden yapılandırılması artık bir seçenek değil, zorunluluktur (Avcı, 2019).

6 Şubat 2023'te meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremler, Türkiye'de eğitim sisteminin afetlere hazırlık düzeyini yeniden gündeme getirmiştir. Deprem 11 ili doğrudan etkilemiş 11.699 eğitim kurumu (okul, anaokulu, vb.) şiddetli biçimde etkilenmiş; bunların 95'i yıkılmış, 504'ü ağır hasar görmüş, 331'i orta hasarlıdır (Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası, 2023). 11 il genelinde 3.7. milyon öğrenci eğitimden uzak kalmıştır (MEB, 2024). Deprem öncesi dönemde MEB tarafından okul binalarının güçlendirilmesi amacıyla çeşitli projeler yürütülmüş olsa da, bu projelerin kapsamı sınırlı kalmış, özellikle kırsal bölgelerde yeterli yapı denetimi sağlanamamıştır. Okul yöneticilerinin afet yönetimi konusunda yeterli eğitim almadığı, öğretmenlerin kriz durumlarında psikososyal destek sunabilecek donanıma sahip olmadığı gibi yapısal sorunlar da açığa çıkmıştır (Tekin ve Dikmenli, 2021). Eğitim sisteminin sürdürülebilirliğini sağlamak adına, kriz anlarında hızlı hareket edebilecek mobil eğitim birimlerinin oluşturulması ve dijital eğitime hızlı geçiş yapabilecek altyapının her bölgede yaygınlaştırılması gerekliliği bir kez daha görülmüştür. 6 Şubat Kahramanmaraş depreminin eğitim üzerinde oluşturduğu etki dile getirilmiş olup depremin Adıyaman'da oluşturduğu etkiler ifade edilecektir.

2.2.4. Kahramanmaraş Merkezli Depremler ve Adıyaman'daki Etkileri

Kahramanmaraş depremi, Adıyaman'da büyük yıkıma yol açarak sosyal, ekonomik ve eğitim alanlarında derin etkiler yaratmıştır. Fiziksel altyapının zarar görmesi, eğitim süreçlerini kesintiye uğratırken, halkın yaşam koşulları üzerinde ciddi zorluklar oluşturmuştur

2.2.4.1. Sosyal ve Ekonomik Etkileri

Kahramanmaraş Depremi'nin Adıyaman ilindeki sosyal ve ekonomik etkileri, toplumun tüm kesimlerini derinden etkilemiştir. Sosyal açıdan bakıldığında, depremin Adıyaman halkı üzerindeki psikolojik etkileri oldukça belirgindir. Yaşanan travma, bireylerde uzun süreli stres, korku ve güvensizlik duygularına yol açmıştır. Psikolojik destek hizmetlerine olan ihtiyaç artmış, bireylerin sosyal hayata uyumu ve

normalleşme süreçleri zorlaşmıştır. Ayrıca, depremin ardından zorunlu göç ve nüfus hareketleri hız kazanmıştır. Deprem nedeniyle evsiz kalan ve geçici barınma ihtiyacı duyan insanlar, Adıyaman'ın demografik yapısında değişikliklere neden olmuştur. Bu durum, sosyal uyum sorunlarını beraberinde getirmiş, toplumsal bağların yeniden inşası için yoğun çaba harcanmasını gerektirmiştir. Toplumsal dayanışma, bu süreçte önemli bir rol oynamıştır. Yerel yardım faaliyetleri, hem maddi hem de manevi destek sağlayarak toplumu bir araya getirmiştir. Yardım kuruluşlarının, gönüllülerin ve kamu kurumlarının iş birliği, felaketin etkilerini azaltmak için kritik bir öneme sahiptir. Bu tür dayanışma faaliyetleri, yalnızca acil ihtiyaçların karşılanmasında değil, aynı zamanda toplumsal bağların güçlenmesinde de etkili olmuştur. Toplumun ortak bir hedef doğrultusunda hareket etmesi, dayanıklılığı artırmış ve gelecekte benzer durumlarla başa çıkma kapasitesini güçlendirmiştir (Akyıldız ve Sığın, 2024).

Ekonomik açıdan değerlendirildiğinde, deprem sonrası Adıyaman ekonomisinde meydana gelen kayıplar büyük olmuştur. Özellikle yerel işletmeler ciddi sorunlarla karşılaşmış, bazıları faaliyetlerini durdurmak zorunda kalmıştır. İş yerlerinin yıkılması, ekipmanların zarar görmesi ve lojistik altyapının bozulması, ekonomik faaliyetlerin durma noktasına gelmesine neden olmuştur. Bu durum, işsizlik oranlarını artırmış, yerel halkın gelir düzeyini olumsuz etkilemiştir. Ekonomik istikrarın yeniden sağlanması için uzun vadeli planlamalar ve destek mekanizmaları devreye alınmıştır. Tarım, hayvancılık ve sanayi sektörleri de depremden büyük ölçüde etkilenmiştir. Tarım alanlarında meydana gelen fiziksel tahribat, ürün kayıplarına yol açmış ve çiftçilerin üretim faaliyetlerini sürdürebilmelerini zorlaştırmıştır (Artantaş ve Gürsoy, 2024).

Hayvancılık sektörü, hayvan barınaklarının zarar görmesi ve yem teminindeki sorunlar nedeniyle zarar görmüştür. Sanayi sektöründe ise üretim tesislerinin hasar alması ve tedarik zincirindeki aksamalar, üretim süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Bu sektörlerde faaliyet gösteren bireyler ve işletmeler, ekonomik toparlanma sürecinde önemli zorluklarla karşı karşıya kalmıştır. Yeniden yapılanma sürecinde uygulanan teşvikler ve hibeler, ekonomik toparlanma için kritik bir öneme sahiptir. Devlet destekli projeler, yerel ekonomiyi canlandırmayı hedeflemiş, işletmelerin yeniden faaliyet göstermesi için finansal yardım sağlamıştır. Özellikle tarım ve hayvancılık sektöründe çiftçilere verilen destekler, üretimin yeniden başlamasına katkıda bulunmuştur. Sanayi alanında ise modernizasyon projeleri ve altyapı yatırımları, üretim kapasitelerini artırmayı ve bölgenin ekonomik potansiyelini yeniden harekete geçirmeyi amaçlamıştır (Fırat, 2022).

2.2.4.2. Eğitim Altyapısı ve İyileştirme Çalışmaları

Adıyaman'da deprem sonrası eğitim altyapısında meydana gelen zararlar, kentin eğitim sistemi üzerinde derin etkiler bırakmıştır. Depremin yıkıcı etkisi, fiziksel altyapının yanı sıra eğitim süreçlerinde de ciddi aksamalar yaratmıştır. Okulların önemli bir kısmı ya tamamen yıkılmış ya da kullanılamaz hale gelmiştir. Eğitim binalarındaki yapısal hasarlar, öğrencilerin güvenli bir ortamda eğitim almasını imkânsız hale getirmiştir. Bu durum, hem öğrenci hem de öğretmenler için endişe ve güvensizlik duygularını artırmıştır. Eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğraması, öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz etkileyerek öğrenme kayıplarına yol açmıştır. Eğitim altyapısındaki zararların en belirgin etkilerinden biri, derslik ve eğitim materyali eksiklikleri olmuştur. Fiziksel yıkım nedeniyle birçok okulda eğitim materyalleri, laboratuvar ekipmanları ve teknolojik cihazlar kullanılamaz hale gelmiştir. Eğitim için gerekli olan temel altyapının zarar görmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerine odaklanmasını zorlaştırmıştır. Ayrıca, bazı okullarda sınıfların yetersizliği nedeniyle öğrenciler farklı okullara yönlendirilmek zorunda kalmış, bu durum ise öğrencilerin sosyo-psikolojik uyum süreçlerini olumsuz etkilemiştir (Değerliyurt, 2023).

Deprem sonrası geçici barınma ihtiyacı, eğitim altyapısını daha da zorlayan bir etken olmuştur. Bazı eğitim binaları, afet sonrası barınma ve acil yardım merkezleri olarak kullanılmış, bu da eğitim faaliyetlerinin aksamasına neden olmuştur. Eğitim için kullanılabilir durumdaki sınıfların azalması, öğretim saatlerinin kısalmasına ve çift öğretim sistemine geçilmesine yol açmıştır. Öğrencilerin günlük rutinlerinin değişmesi, akademik performanslarının düşmesine ve öğrenme motivasyonlarının azalmasına sebep olmuştur. Eğitim altyapısındaki zararlar, öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin çalışma koşullarını da etkilemiştir. Bazı öğretmenlerin lojmanlarının yıkılması ya da hasar görmesi, onların da barınma ve güvenlik sorunlarıyla karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine odaklanmasını zorlaştırmış ve ders verimliliğini düşürmüştür. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi sınırlayan bu durum, eğitimin sürekliliği açısından ciddi zorluklar doğurmuştur. Deprem sonrası eğitim altyapısının iyileştirilmesi için kapsamlı bir yeniden yapılanma sürecine ihtiyaç duyulmuştur. Hasarlı okulların onarımı ve yeniden inşası, bu sürecin en önemli unsurlarından biri olmuştur. Ancak bu çalışmaların uzun zaman alması, öğrencilerin eğitim haklarından mahrum kalmaması için geçici çözümler üretilmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, geçici eğitim merkezlerinin oluşturulması ve teknolojik altyapı kullanılarak uzaktan eğitimin teşvik edilmesi, sürecin en önemli adımları

arasında yer almıştır (Karacaoğlu vd., 2024).

Deprem sonrası Adıyaman'da eğitim altyapısının yeniden inşası ve eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliği için iyileştirme çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmalar, geçici çözümlerden uzun vadeli stratejilere kadar geniş bir yelpazede uygulanmıştır. İlk adım olarak, depremden zarar gören bölgelerde geçici eğitim merkezlerinin kurulması öncelikli hale gelmiştir. Bu merkezler, öğrencilerin eğitimden kopmaması ve temel eğitim hizmetlerinin devamlılığının sağlanması için kritik bir rol üstlenmiştir. Geçici eğitim merkezleri, sınıf ortamlarının oluşturulması, temel eğitim materyallerinin temini ve psikososyal destek hizmetlerinin sağlanması gibi çok yönlü bir işlev görmüştür. Bu merkezler, aynı zamanda öğrenci ve öğretmenler için güvenli bir alan sunarak eğitim faaliyetlerinin aksamasını önlemeye çalışmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonunda yürütülen çalışmalar, depremden etkilenen bölgelerde eğitimin yeniden yapılandırılmasında önemli bir yer tutmuştur. Bakanlık, hasar tespit çalışmaları yaparak, hangi bölgelerde ne tür müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu belirlemiş ve buna uygun planlamalar gerçekleştirmiştir. Hasar gören okulların onarımı ve yeniden inşası için projeler geliştirilmiş, geçici çözümler üretilene kadar eğitim merkezlerinin işleyişini desteklemek amacıyla kaynaklar tahsis edilmiştir. Yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak, öğrencilerin güvenli bir şekilde eğitim alabilmeleri için ulaşım ve barınma gibi lojistik destekler sağlanmıştır. Bu çalışmalar, sadece fiziksel altyapının iyileştirilmesine odaklanmakla kalmamış, aynı zamanda eğitimin niteliğini artırmayı hedeflemiştir (Karbeyaz, 2023).

Ulusal ve uluslararası yardım kuruluşlarının rolü, iyileştirme çalışmalarında önemli bir tamamlayıcı unsur olmuştur. Bu kuruluşlar, maddi ve manevi destekler sağlayarak eğitim sisteminin yeniden işlerlik kazanmasına katkıda bulunmuşlardır. Eğitim materyalleri, bilgisayar ekipmanları ve teknolojik altyapı desteği sunarak öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasına destek olmuşlardır (Şen, 2023). Ayrıca, psikolojik destek programları ve öğretmen eğitimleri gibi faaliyetler organize ederek, eğitim süreçlerinin daha verimli hale gelmesine katkıda bulunmuşlardır. Uluslararası kuruluşların sağladığı finansal ve teknik yardımlar, bölgedeki iyileştirme çalışmalarının hızlanmasını sağlamış ve küresel dayanışma örneği sergilemiştir. Teknolojik çözümler ve uzaktan eğitim uygulamaları, deprem sonrası eğitim süreçlerinin kesintiye uğramamasında kilit bir rol oynamıştır. Fiziksel altyapının zarar gördüğü durumlarda, uzaktan eğitim araçları sayesinde öğrenciler, derslerine devam etme imkânı bulmuştur (Bozkurt, 2023).

Eğitim platformları, çevrimiçi ders içerikleri ve sanal sınıflar, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmış ve öğrenme kayıplarını minimuma indirmeye yardımcı olmuştur. Bu süreçte, teknolojik cihazların temini ve internet erişiminin sağlanması gibi konular öncelikli hale gelmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmesi için eğitimler düzenlenmiş, uzaktan eğitim sistemlerinin daha kapsayıcı ve erişilebilir hale getirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bütün bu iyileştirme çalışmaları, yalnızca eğitim faaliyetlerinin yeniden başlamasını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda bölgedeki toplumun dayanıklılığını artırmayı da hedeflemiştir. Eğitim, bireylerin ve toplumların afet sonrası normalleşme sürecindeki en önemli unsurlardan biridir. Bu nedenle, geçici çözümlerden kalıcı altyapı projelerine kadar tüm çalışmalar, bölgedeki eğitim sistemini daha güçlü ve dirençli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, farklı paydaşların iş birliği içinde çalışması ve sürdürülebilir politikalar geliştirilmesi, eğitim süreçlerinin gelecekte benzer afetlerde daha az zarar görmesini sağlayacaktır (Çakı ve Canatan, 2023).

2.2.4.3. Ortaöğretim Kurumlarının Karşılaştığı Zorluklar

Deprem bölgelerinde ortaöğretim kurumlarının karşılaştığı fiziksel zorluklar, eğitimin sürekliliğini ciddi şekilde etkileyen temel sorunlar arasında yer almaktadır. Deprem sonrası okulların büyük bir kısmı ya tamamen yıkılmış ya da ciddi hasar görerek kullanılamaz hale gelmiştir. Bu durum, öğrenci ve öğretmenlerin güvenli bir eğitim ortamına erişimini zorlaştırmıştır. Eğitim binalarındaki fiziksel hasarlar, sınıfların yetersizliği ve öğrenim ortamlarının güvenilirliğini kaybetmesi, eğitimin yeniden başlaması sürecinde karşılaşılan en büyük engellerden biridir. Bu tür hasarlar, dersliklerin yetersizliği ve mevcut alanların kullanılamaması nedeniyle öğrenci sayısının yoğun olduğu bölgelerde daha belirgin hale gelmektedir. Depremden etkilenen bölgelerde okul binalarının güvenliği, eğitim faaliyetlerinin devam ettirilmesi açısından büyük bir sorun oluşturmuştur. Deprem sonrasında hasar tespit çalışmaları yapılsa da birçok binanın yeniden kullanıma açılması uzun zaman almıştır. Bu süreçte, bazı okullar tamamen yıkılarak yeniden inşa edilmek zorunda kalmıştır. Eğitim kurumlarının hasar görmesi, yalnızca binaların yetersizliğine değil, aynı zamanda gerekli eğitim materyallerinin ve ekipmanlarının kaybına da yol açmıştır. Laboratuvarlar, kütüphaneler, spor salonları gibi öğrencilerin öğrenim ve sosyal gelişimleri için kritik olan alanlar büyük ölçüde zarar görmüştür. Bu tür eksiklikler, öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediği gibi sosyal ve psikolojik gelişimlerini de sınırlandırmıştır (Ağın ve Tezcan, 2023).

Fiziksel zorluklar yalnızca okul binalarıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda

eğitim faaliyetlerini destekleyen altyapılarda da ciddi problemler yaratmıştır. Deprem sonrası su, elektrik ve internet gibi temel altyapı hizmetlerinde yaşanan kesintiler, okulların işleyişini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum, uzaktan eğitim gibi alternatif yöntemlerin kullanılmasını da zorlaştırmıştır. Ayrıca, ulaşım altyapısının zarar görmesi, öğrencilerin okullarına güvenli bir şekilde ulaşmasını engellemiş, öğretmen ve personelin okullara erişimini de sınırlamıştır. Özellikle kırsal bölgelerde, yolların hasar görmesi ve ulaşım araçlarının yetersizliği gibi sorunlar, eğitim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini daha da zor hale getirmiştir. Deprem bölgelerinde geçici eğitim merkezlerinin kurulması gibi çözüm önerileri devreye alınsa da bu merkezlerin fiziksel kapasiteleri genellikle yetersiz kalmıştır. Geçici yapılar, hem güvenlik açısından hem de eğitim için gerekli donanım ve altyapının sağlanması bakımından uzun vadeli çözümler sunamamıştır. Geçici merkezlerin genellikle sınırlı sayıda öğrenciye hizmet verebilmesi, derslik başına düşen öğrenci sayısını artırmış ve bu durum, eğitim kalitesini olumsuz etkilemiştir. Ayrıca, geçici merkezlerin genellikle standart eğitim ortamlarının dışında kurulması, öğrencilerin derslere adaptasyonunu zorlaştırmıştır. Deprem sonrası süreçte okullardaki fiziksel zorlukların çözülmesi için yoğun bir yeniden yapılanma çabası gerekmiştir. Okul binalarının onarımı ve yeniden inşası, uzun zaman alan ve maliyetli bir süreç olmuştur. Bu süreçte yeterli kaynakların ayrılması ve planlamaların etkin bir şekilde yapılması gereklidir. Ancak, fiziksel altyapının yeniden inşa edilmesi sırasında eğitim faaliyetlerinin aksaması, öğrencilerin akademik gelişimlerini olumsuz etkileyen bir diğer faktör olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, yeniden yapılanma sürecinde bölgesel farklılıklar da dikkate alınmalı, kırsal ve şehir merkezlerindeki okullara yönelik özel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmalıdır (Bayar vd., 2024).

Deprem bölgelerinde ortaöğretim kurumlarının karşılaştığı zorluklar arasında eğitim sürecindeki sorunlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu zorlukların başında öğrencilerin ve öğretmenlerin psikolojik durumları gelmektedir. Depremin yarattığı travma, bireylerde uzun süreli stres, kaygı ve güvensizlik duygularını artırmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler, yaşadıkları bu travmanın etkisiyle eğitim süreçlerine uyum sağlamakta güçlük çekmiştir. Bu durum, öğrenme ve öğretme motivasyonlarını olumsuz etkilemiş, eğitimin kalitesinde düşüşe neden olmuştur. Psikolojik destek hizmetlerinin yetersizliği, bu sorunun derinleşmesine yol açmış, bireylerin sosyal hayata yeniden adapte olmalarını zorlaştırmıştır. Öğrencilerin travmatik deneyimlerini aşarak derslere odaklanabilmesi için profesyonel destek sağlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler açısından ise bu süreç, sadece bireysel travmalarla değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşadığı sorunlara çözüm bulma çabasıyla daha karmaşık bir hale gelmiştir. Eğitim sürecindeki bir diğer önemli

zorluk, devamsızlık oranlarındaki artış ve eğitime devam etme sorunlarıdır (Aşık, 2021).

Deprem sonrası birçok öğrenci, evlerinden ve okullarından uzaklaşmak zorunda kalmış, bazıları ise barınma ve ulaşım sorunları nedeniyle okullarına düzenli olarak devam edememiştir. Bu durum, öğrencilerin eğitimden kopmasına ve öğrenim hayatlarında ciddi kesintilere yol açmıştır. Devamsızlık oranlarındaki artış, yalnızca akademik başarıyı olumsuz etkilemekle kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin sosyal çevrelerinden uzaklaşmasına ve toplumla olan bağlarının zayıflamasına neden olmuştur. Öğretmenler açısından bu durum, sınıf düzeninin sağlanmasını ve müfredatın planlandığı şekilde ilerletilmesini zorlaştırmıştır. Eğitime devam edemeyen öğrencilerin sayısındaki artış, özellikle sınavlara hazırlanan öğrenciler için telafisi zor bir öğrenim kaybına yol açmıştır. Bu bağlamda, eğitime erişimi artırmak için ulaşım hizmetleri ve esnek programlama gibi çözümler geliştirilmesi gerekmektedir (Abay vd., 2023).

Müfredatın eksik tamamlanması ve sınav hazırlıkları, deprem bölgelerindeki ortaöğretim kurumları için başka bir zorlu alan olmuştur. Deprem nedeniyle dersliklerin yetersizliği, öğretim materyallerinin eksikliği ve öğretmenlerin lojistik sorunları, müfredatın tam anlamıyla uygulanmasını zorlaştırmıştır. Derslerin kesintiye uğraması, öğrencilerin müfredat kapsamındaki konuları öğrenmesini geciktirmiş ve öğrenim hedeflerine ulaşılmasını engellemiştir. Özellikle sınavlara hazırlanan öğrenciler için bu durum büyük bir dezavantaj oluşturmuş, rekabet ortamında eşit olmayan bir durum yaratmıştır. Sınav hazırlıkları sürecinde karşılaşılan eksiklikler, öğrencilerin motivasyonlarını düşürmüş ve sınav başarısını olumsuz etkilemiştir. Ayrıca, müfredatın tamamlanamaması, öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına geçiş sürecinde yetersizlik hissetmelerine neden olmuştur. Bu durum, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde eğitim hedeflerine ulaşmayı zorlaştırmıştır. Tüm bu zorluklar, eğitim sürecinin yeniden planlanması ve desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Psikolojik destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim süreçlerine yeniden adapte olmalarını sağlamak açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, devamsızlık oranlarını azaltmak ve eğitime erişimi artırmak için taşımacılık, barınma ve burs gibi teşvik edici çözümler sunulmalıdır. Müfredatın eksik tamamlanması sorununun çözümü için ise telafi programları ve esnek öğrenme yöntemleri geliştirilmelidir. Çevrimiçi eğitim platformlarının ve teknolojik çözümlerin yaygınlaştırılması, bu tür durumlarda eğitim süreçlerini destekleyebilecek etkili bir araç olarak değerlendirilmelidir (Değerliyurt, 2023).

2.2.5. Depremlerin Ortaöğretime Özel Etkileri

Depremler, toplumun her kesimini etkilerken ortaöğretim kurumlarında öğrenim süreçlerine özel ve derin etkiler yaratmaktadır. Bu etkiler, akademik süreçlerin kesintiye uğraması, eğitim devamlılığının sağlanmasındaki zorluklar ve öğrenci ile öğretmenlerin motivasyonlarındaki değişiklikler gibi çeşitli boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Ortaöğretim, bireylerin akademik gelişimlerinin şekillendiği ve üst öğrenim kurumlarına hazırlandığı kritik bir dönem olduğundan, afetlerin bu düzeye olan etkileri uzun vadeli sonuçlar doğurabilmektedir.

2.2.5.1. Ortaöğretimde Akademik Süreçlerin Depremden Etkilenmesi

Depremler, ortaöğretimde akademik süreçleri ciddi şekilde kesintiye uğratmakta ve eğitim sistemine derin bir darbe vurmaktadır. Adıyaman özelinde yaşanan Kahramanmaraş Depremi, bölgedeki ortaöğretim kurumlarının akademik işleyişini ciddi şekilde etkilemiştir. Depremin ardından okulların fiziksel olarak zarar görmesi, eğitim materyallerinin kaybı ve lojistik sorunlar, müfredatın planlandığı şekilde ilerlemesini imkânsız hale getirmiştir. Hasarlı ya da yıkılmış okul binaları, dersliklerin yetersizliği ve eğitim ortamlarının güvenlikten yoksun olması nedeniyle eğitim faaliyetleri büyük ölçüde aksarken, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar, eğitimin sürdürülebilirliğini ciddi şekilde tehdit etmiştir. Eğitim altyapısındaki hasarlar, müfredatın eksik tamamlanmasına yol açmış, bu durum öğrencilerin akademik hedeflerine ulaşmasını önemli ölçüde zorlaştırmıştır. Deprem nedeniyle okul saatlerinin kısaltılması, bazı derslerin iptal edilmesi ya da geçici eğitim merkezlerinde sınırlı imkanlarla devam edilmesi, öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Özellikle üniversite sınavlarına hazırlanan öğrenciler için müfredatın eksik tamamlanması, akademik başarı açısından eşit olmayan bir rekabet ortamı yaratmıştır. Adıyaman'da birçok öğrenci, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte öğrenme motivasyonunu kaybetmiş ve akademik başarı düzeyinde düşüşler yaşanmıştır (Genç vd., 2023).

Deprem sonrası akademik süreçlerde yaşanan kesintiler, öğretmenlerin işlevlerini tam anlamıyla yerine getirememesiyle daha karmaşık bir hale gelmiştir. Öğretmenler, hem kişisel travmalarıyla başa çıkmak hem de öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermek zorunda kalmıştır. Ancak deprem sonrası barınma, ulaşım ve lojistik sorunlar, öğretmenlerin okullara düzenli olarak erişimini ve derslere hazırlanmasını güçleştirmiştir. Öğretmenlerin eğitim ortamındaki güvensizlik ve belirsizlik nedeniyle yaşadığı motivasyon kaybı, derslerin etkinliğini düşürmüş ve akademik sürecin sekteye uğramasına neden olmuştur (Karaarslan vd., 2023).

Adıyaman'da ortaöğretim süreçlerindeki bu kesintilerin bir diğer sonucu, öğrencilerin sınav hazırlık sürecinde yaşadığı zorluklar olmuştur. Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler, derslik ve kaynak yetersizliği nedeniyle dezavantajlı bir duruma düşmüştür. Bazı öğrenciler uzaktan eğitim gibi alternatif yöntemlere yönelmek zorunda kalmış, ancak internet erişimi ve teknolojik altyapı eksikliği, bu yöntemin etkinliğini sınırlandırmıştır. Ayrıca, sınavlara hazırlık için gerekli olan destekleyici kurslar ve özel ders imkânlarının kısıtlanması, öğrencilerin bilgi ve becerilerinde eksikliklere yol açmıştır (Fırat, 2022).

Deprem sonrası akademik süreçlerin yeniden yapılandırılmasında karşılaşılan zorluklar, uzun vadeli etkiler doğurmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarındaki düşüş, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumun genel eğitim seviyesinde de olumsuz bir iz bırakmıştır. Eğitimde meydana gelen bu kesintiler, öğrencilerin kariyer planlarını ve mesleki hedeflerini gerçekleştirmelerini zorlaştırmıştır. Ayrıca, bu tür akademik kayıplar, uzun vadede bölgedeki ekonomik kalkınmayı ve sosyal dengeyi de etkileme potansiyeline sahiptir. Bu tür sorunların üstesinden gelmek için, deprem sonrası dönemlerde akademik süreçlerin hızla normalleşmesi büyük önem taşımaktadır. Adıyaman'da okulların fiziksel altyapısının onarımı ve yeniden inşası için kapsamlı bir yeniden yapılanma sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Geçici eğitim merkezlerinin kapasitelerinin artırılması, öğrencilere daha iyi bir öğrenme ortamı sunabilir. Ayrıca, uzaktan eğitim uygulamalarının kapsamı genişletilmeli ve bu tür teknolojik çözümler, daha erişilebilir hale getirilmelidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve derslere etkin bir şekilde katılımlarını sağlamak için profesyonel destek programları uygulanmalıdır (Karacaoğlu vd., 2024).

2.2.5.2. Deprem Bölgelerinde Eğitim Devamlılığı İçin Taşımalı Eğitim ve Uzaktan Eğitim Çözümleri

Adıyaman depremi, bölgedeki eğitim süreçlerini kesintiye uğratmış ve öğrencilerin eğitime devamını sağlamak adına alternatif yöntemlerin uygulanmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda, taşımalı eğitim ve uzaktan eğitim çözümleri öne çıkmıştır. Taşımalı eğitim, hasar gören veya tamamen yıkılan okulların işlevini geçici olarak üstlenerek, öğrencilerin başka okullarda eğitim almasını sağlamayı hedeflemektedir. Ancak, bu yöntemin uygulanmasında birçok zorlukla karşılaşılmaktadır. Deprem sonrası yolların hasar görmesi, ulaşım altyapısının yetersizliği ve uzak mesafeler, taşımalı eğitimin etkinliğini azaltan faktörlerdir. Ayrıca, öğrencilerin evlerinden uzaklaşarak farklı bir okul ortamına uyum sağlamak

zorunda kalması, hem psikolojik hem de sosyal açıdan zorluklar yaratmaktadır. Öğrencilerin alışık oldukları çevreden kopması, öğrenme motivasyonlarını düşürebilmekte ve derslere adapte olmalarını güçleştirebilmektedir. Uzaktan eğitim ise, teknolojik altyapının mevcut olduğu durumlarda önemli bir alternatif olarak değerlendirilmiştir. Çevrimiçi dersler, sanal sınıflar ve dijital öğrenme materyalleri, fiziksel okulların kullanılamaz olduğu durumlarda öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmaktadır. Bu yöntem, eğitimin sürekliliğini sağlamak için etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ancak, Adıyaman gibi deprem bölgelerinde internet erişiminin sınırlı olması, teknolojik cihazların yetersizliği ve altyapının zarar görmesi, uzaktan eğitim uygulamalarının etkinliğini sınırlandırmıştır. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler, uzaktan eğitim imkânlarına erişmekte daha büyük zorluklarla karşılaşmışlardır. Bu durum, eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olmuş ve öğrenciler arasındaki başarı farkını derinleştirmiştir (Bozgedik vd., 2024).

Eğitim devamlılığını sağlamak için taşımacılık ve uzaktan eğitim yöntemlerinin birbirini tamamlayıcı şekilde kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Taşımalı eğitim, belirli bölgelerde yüz yüze eğitimi mümkün kılarken, uzaktan eğitim teknolojik çözümlerle desteklenerek, ulaşılması güç alanlarda öğrenme süreçlerini sürdürmek için bir araç olarak kullanılabilir. Bu kapsamda, taşımalı eğitim hizmetlerinde öğrencilerin güvenliği ve konforu öncelikli hale getirilmelidir (Arslan, 2023). Ulaşım araçlarının düzenli bakımı, güvenlik standartlarına uygunluğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlanması, bu sürecin etkinliğini artırabilir. Ayrıca, uzaktan eğitim platformlarının daha erişilebilir hale getirilmesi için internet altyapısının güçlendirilmesi ve cihaz desteğinin sağlanması gereklidir. Öğrencilere tablet, bilgisayar veya benzeri teknolojik cihazların temin edilmesi, uzaktan eğitimin daha geniş bir öğrenci kitlesi tarafından kullanılmasını mümkün kılacaktır. Adıyaman'da deprem sonrası eğitim devamlılığını sağlamak için atılması gereken bir diğer önemli adım, her iki yöntemin entegre bir şekilde planlanmasıdır. Taşımalı eğitimin ulaşılamadığı yerlerde uzaktan eğitim devreye alınabilirken, uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan altyapı sorunlarının olduğu bölgelerde taşımalı eğitim daha yoğun şekilde uygulanabilir. Bu iki yöntemin birlikte kullanılması, eğitim kayıplarının minimuma indirilmesine ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha hızlı bir şekilde adapte olmasına olanak tanıyacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin her iki yöntemde de etkin rol oynamalarını sağlamak için gerekli eğitimlerin verilmesi ve destek mekanizmalarının geliştirilmesi önemlidir (Şen, 2023).

2.2.5.3. Ortaöğretimde Öğrenci ve Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkiler

Depremler, ortaöğretim seviyesindeki öğrenci ve öğretmenlerin

motivasyonları üzerinde derin ve kalıcı etkiler bırakmaktadır. Adıyaman'da yaşanan deprem, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim süreçlerine odaklanmalarını ciddi şekilde zorlaştırmıştır. Öğrenciler açısından, yaşadıkları travma ve kayıplar, derslere olan ilgilerini azaltmakta, akademik hedeflerine yönelik bağlılıklarını zayıflatmaktadır. Güvensizlik, belirsizlik ve geleceğe dair kaygılar, öğrencilerin öğrenim süreçlerine adapte olmasını güçleştirmekte ve öğrenme motivasyonlarında düşüşlere yol açmaktadır. Bu tür duygusal ve psikolojik zorluklar, yalnızca akademik performansı olumsuz etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin sosyal gelişimlerini ve kişisel dayanıklılıklarını da zedelemektedir. Öğretmenler açısından, bu süreç yalnızca bireysel travmalarla başa çıkmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ekstra bir çaba göstermeyi gerektirmektedir. Deprem sonrası ortamda öğretmenlerin, öğrencilerle empati kurarak onların duygusal durumlarını anlamaları ve bu süreçte rehberlik etmeleri beklenmektedir. Ancak, öğretmenlerin kendi yaşamlarında karşılaştıkları barınma, ulaşım veya diğer temel sorunlar, eğitim süreçlerine tam anlamıyla odaklanmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonlarında ciddi bir düşüşe yol açmakta, derslerin verimliliğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Canlı ve Yılmaz, 2024).

Eğitim ortamlarındaki fiziksel yetersizlikler ve güvenlik sorunları, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin moralini düşürmektedir. Kullanılamaz hale gelen okullar, geçici eğitim merkezlerindeki yetersiz koşullar ve sınıf ortamlarının uygun olmaması, öğrenim sürecini daha da zorlaştırmaktadır. Eğitim ortamının fiziksel olarak güvensiz veya yetersiz olduğu bir durumda, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonlarını korumaları oldukça güç hale gelmektedir. Ayrıca, öğrenim materyallerinin eksikliği ve dersliklerin kalabalıklığı gibi sorunlar, eğitim sürecine dair mevcut sorunları daha da derinleştirmektedir. Motivasyon kaybını önlemek ve eğitimin sürekliliğini sağlamak için, psikososyal destek hizmetlerinin sağlanması kritik bir öneme sahiptir. Hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik duygusal destek programları, travmatik olayların etkilerinin azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle öğrenciler için, grup terapileri, bireysel danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, eğitim süreçlerine yeniden adapte olmalarını kolaylaştırabilir. Öğretmenler için ise, profesyonel gelişim fırsatlarının sunulması, destekleyici bir çalışma ortamının sağlanması ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmaya yönelik programlar, motivasyonlarını geri kazanmalarında etkili olacaktır (Tapan, 2023).

Deprem sonrası süreçte öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim ortamına olan bağlılıklarını artırmak için sosyal etkinliklerin düzenlenmesi önemlidir. Kültürel ve

sportif faaliyetler, öğrenci ve öğretmenler arasındaki sosyal bağları güçlendirerek moral düzeyini yükseltebilir. Eğitim ortamının daha çekici hale getirilmesi, motivasyon kaybını önlemede destekleyici bir rol oynayabilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırırken, öğretmenlerin de mesleki bağlılıklarını yeniden kazanmalarına yardımcı olabilir. Deprem sonrası dönemde, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonlarını koruyabilmek için, eğitim ortamlarında güvenli ve destekleyici bir atmosferin oluşturulması gereklidir. Eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunların çözülmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlayacak, bu da motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir (Bilen ve Polat, 2022).

2.2.6. Deprem Sonrası Eğitimde Psikososyal Destek ve Rehabilitasyon

Depremler, bireylerin yaşamlarında derin izler bırakırken eğitim sistemini de kapsamlı bir şekilde etkiler. Bu süreçte, öğrenciler ve öğretmenler hem psikolojik hem de sosyal açıdan ciddi zorluklarla karşı karşıya kalır. Deprem sonrası eğitimde psikososyal destek ve rehabilitasyon, bu zorlukların üstesinden gelmek için temel bir öneme sahiptir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitime yeniden adapte olmalarını sağlamak, eğitim sisteminin normale dönmesi ve bireylerin travmaları aşması açısından kritik bir süreçtir (Çalışkan ve Kaya, 2021).

2.2.6.1. Öğrenciler İçin Psikolojik Destek ve Eğitimde Yeniden Adaptasyon Süreçleri

Adıyaman depremi sonrası, öğrenciler arasında travma ve kayıpların etkisiyle ortaya çıkan duygusal ve psikolojik sorunlar, eğitim süreçlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Depremlerin ardından öğrencilerin yaşadığı korku, güvensizlik ve belirsizlik duyguları, öğrenme motivasyonlarını ve derslere odaklanma yeteneklerini ciddi şekilde zayıflatabilir. Bu tür travmatik deneyimlerin etkilerini azaltmak ve öğrencilerin eğitim süreçlerine yeniden adapte olmalarını sağlamak, hem bireysel hem de toplumsal toparlanma açısından büyük önem taşır. Bu bağlamda, öğrenciler için psikososyal destek programlarının uygulanması ve adaptasyon süreçlerinin dikkatle yönetilmesi kritik bir gereklilik haline gelmiştir (Sönmez, 2022). Psikososyal destek programları, öğrencilerin duygusal iyilik hallerini güçlendirmek ve travma sonrası normalleşme süreçlerini hızlandırmak için temel bir araçtır. Grup terapileri, bireysel danışmanlık hizmetleri ve sosyal etkinlikler, öğrencilerin yaşadıkları olumsuz duygularla başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Grup terapileri, öğrencilerin aynı durumu paylaşan diğer bireylerle deneyimlerini tartışmasına olanak tanıyarak, sosyal bağlarını güçlendirebilir ve yalnızlık hissini azaltabilir. Bireysel

danışmanlık hizmetleri ise, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına odaklanarak, daha hedefe yönelik bir destek sunar. Sosyal etkinlikler ise öğrencilerin hem psikolojik iyilik hallerini hem de sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar.

Eğitime yeniden adaptasyon sürecinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun özel eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve esnek müfredat uygulamalarının benimsenmesi gerekmektedir. Deprem sonrası öğrenciler, normal eğitim süreçlerine dönmekte zorlanabilir ve daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilirler. Bu bağlamda, eğlenceli ve sosyal beceri odaklı eğitim yöntemleri, öğrencilerin motivasyonlarını artırabilir ve öğrenme süreçlerine yeniden bağlanmalarına yardımcı olabilir. Eğlenceli içerikler ve yaratıcı öğrenme araçları, öğrencilerin stres seviyelerini azaltarak, eğitime karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için, öğrenme süreçlerinin bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde düzenlenmesi gereklidir. Bu süreçte öğretmenlerin rolü, öğrencilerin psikolojik durumlarını takip etmek ve onlara rehberlik sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir (Aydınbaş, 2023).

Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını gözlemleyerek, ihtiyaçlarını belirlemeli ve gerektiğinde uygun destek hizmetlerine yönlendirme yapmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle açık ve empatiye dayalı bir iletişim kurması, adaptasyon sürecini kolaylaştırabilir. Bu tür bir rehberlik, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda duygusal dayanıklılıklarını da güçlendirir (Aka, 2023). Öğrencilerin dayanıklılıklarını artırmak, onları gelecekte karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkma konusunda daha donanımlı hale getirecektir. Psikososyal destek programlarının başarısı, yalnızca bireysel müdahalelerle değil, aynı zamanda eğitim ortamlarının genel olarak destekleyici bir hale getirilmesiyle de yakından ilişkilidir. Okul ortamlarının fiziksel ve duygusal olarak güvenli hale getirilmesi, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayabilir. Ayrıca, topluluk içinde dayanışmayı teşvik eden etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin sosyal bağlarını güçlendirebilir ve iyileşme süreçlerini hızlandırabilir. Eğitim politikalarının, deprem sonrası öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde esnek ve kapsayıcı hale getirilmesi, bu sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesi için gereklidir.

2.2.6.2. Öğretmenlerin Deprem Sonrası Psikolojik Durumu ve Eğitimdeki Rolleri

Deprem sonrası öğretmenler, hem bireysel travmalarıyla başa çıkmak hem de öğrenciler için destekleyici bir rol üstlenmek durumundadır. Barınma, güvenlik ve

ailevi kayıplar gibi sorunlarla mücadele eden öğretmenler, aynı zamanda eğitim süreçlerinin devamlılığını sağlamak için çalışmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki bağlılığını olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin travmatik olayların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için psikososyal destek hizmetleri ve mesleki gelişim programları sunulmalıdır. Öğretmenler, deprem sonrası dönemde öğrencilerin eğitimde yeniden adaptasyon süreçlerinde kilit bir role sahiptir. Öğrencilere rehberlik etmek, onların psikolojik durumlarını anlamak ve uygun destek sağlamak, öğretmenlerin temel görevleri arasında yer alır. Ancak bu sorumlulukların yerine getirilebilmesi için, öğretmenlerin kendi duygusal iyilik hallerinin desteklenmesi gereklidir. Destekleyici bir çalışma ortamı, öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha etkin bir şekilde katılmalarını sağlar (Demirtaş vd., 2023).

2.2.6.3. Depremlerin Eğitimde Rehabilitasyon Süreçleri Üzerindeki Etkisi

Depremler, eğitimde rehabilitasyon süreçlerini zorlaştırmakta ve bu süreçlerin kapsamını genişletmektedir. Deprem sonrası eğitimde rehabilitasyon, yalnızca fiziksel altyapının yeniden inşasını değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal iyileşmeyi de içerir. Öğrenciler ve öğretmenler için güvenli ve destekleyici bir eğitim ortamı oluşturulması, rehabilitasyonun temel hedeflerinden biridir. Bunun yanı sıra, travma sonrası stres bozukluğu ve diğer psikolojik sorunların önlenmesi için uzun vadeli programlar uygulanmalıdır. Eğitimde rehabilitasyon süreçlerinde, toplumsal dayanışmanın ve destek ağlarının güçlendirilmesi önemlidir. Veliler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşlarının iş birliğiyle, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı çözümler üretilmelidir (Taşçı ve Özsoy, 2021).

2.2.7. Uzaktan Eğitim ve Teknoloji Kullanımı

Depremler, eğitim sisteminde ani değişimlere ve kesintilere yol açarken, alternatif eğitim modellerinin hızla devreye alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Uzaktan eğitim ve teknoloji kullanımı, deprem bölgelerinde eğitimin sürekliliğini sağlamak ve öğrenim kayıplarını en aza indirmek için etkili bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Adıyaman'da yaşanan deprem sonrası, uzaktan eğitim uygulamaları ve dijital dönüşüm süreçleri, eğitimin yeniden düzenlenmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynamıştır. Teknoloji desteğiyle eğitimde sürekliliğin sağlanması, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırırken aynı zamanda kriz yönetimi stratejileri içinde kalıcı bir yer edinmiştir.

2.2.7.1. Deprem Bölgelerinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Deprem bölgelerinde uzaktan eğitim, fiziksel altyapının zarar gördüğü ve yüz

yüze eğitimin mümkün olmadığı durumlarda kritik bir çözüm sunmaktadır. Adıyaman'da deprem sonrası okulların büyük ölçüde hasar görmesi, öğrenci ve öğretmenlerin güvenli bir ortamda eğitim süreçlerine devam edememesine yol açmıştır. Bu durumda, çevrimiçi dersler, sanal sınıflar ve dijital öğrenme materyalleri, öğrencilerin eğitimden kopmamalarını sağlamak için devreye alınmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları, öğrencilerin bulundukları yerden derslere katılmalarını mümkün kılarak öğrenim kayıplarını en aza indirmeyi hedeflemiştir. Ancak, uzaktan eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesinde bazı zorluklar da yaşanmıştır. Özellikle kırsal bölgelerde internet erişiminin sınırlı olması, birçok öğrencinin bu uygulamalardan tam anlamıyla yararlanamamasına neden olmuştur. Teknolojik cihaz eksikliği de uzaktan eğitimi daha az erişilebilir hale getirmiştir. Bu sorunları aşmak için öğrencilere tablet ve bilgisayar gibi cihazlar dağıtılmış, internet erişimi için mobil veri desteği sağlanmıştır. Uzaktan eğitim sisteminin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için teknolojik altyapının iyileştirilmesi ve tüm öğrencilere eşit erişim imkanı sunulması gereklidir (Türkeli vd., 2023).

Adıyaman depremi sonrası uzaktan eğitim uygulamaları, eğitimin kesintisiz devam etmesini sağlamış, ancak altyapı ve erişim sorunları gibi zorluklarla karşılaşılmıştır. Bu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklerken, aynı zamanda teknolojiye olan erişim eksikliğini ve eşitsizliği daha görünür hale getirmiştir. Uzaktan eğitim modelinin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için teknolojik altyapının güçlendirilmesi, erişim sorunlarının çözülmesi ve eğitim politikalarının dijital dönüşümü destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Adıyaman özelinde bu tür yatırımlar, sadece eğitimde sürdürülebilirliği sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda toplumsal dayanıklılığı artırarak gelecekteki olası depremlere karşı daha hazırlıklı bir eğitim sistemi oluşturulmasına katkıda bulunacaktır (Aydın ve Aytaç, 2023).

2.2.7.2. Deprem Sürecinde Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Teknoloji Kullanımı

Adıyaman'da meydana gelen deprem, eğitim sistemini fiziksel, sosyal ve teknolojik açıdan ciddi bir sınavla karşı karşıya bırakmıştır. Hasar gören okullar ve kesintiye uğrayan eğitim süreçleri, dijital dönüşüm ve teknoloji kullanımını daha fazla ön plana çıkarmıştır. Bu süreçte, eğitimde dijital dönüşüm, öğrenim faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için etkili bir çözüm olarak hayata geçirilmiştir. Eğitim materyallerinin dijital ortama taşınması, sanal sınıfların kurulması ve çevrimiçi eğitim platformlarının aktif kullanımı, öğrencilerin eğitimden kopmalarını önlemek için önemli bir araç haline gelmiştir (İrdem ve Mert, 2023). Deprem sonrasında fiziksel okulların kullanılamaz hale gelmesi, uzaktan eğitim ve

dijital teknolojilerin eğitimde daha geniş bir rol üstlenmesini zorunlu kılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan dijital platformlar, öğrencilerin eğitim süreçlerine devam edebilmeleri için devreye alınmıştır. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) gibi çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilere ders içeriklerine erişim imkanı sağlamış, öğretmenlere ise bu platformlar üzerinden etkileşimli içerikler oluşturma ve paylaşma fırsatı tanımıştır. Ayrıca, canlı dersler ve video konferans tabanlı uygulamalar, sınıf ortamını dijital platformlara taşımış, öğrencilerin ve öğretmenlerin uzaktan da olsa bir araya gelmesini sağlamıştır.

Teknolojinin eğitimde kullanımının yaygınlaştırılması, dijital dönüşümün merkezinde yer almıştır. Ancak, Adıyaman gibi deprem bölgelerinde dijital dönüşüm sürecinin hızla hayata geçirilmesi, beraberinde bazı zorlukları da getirmiştir. Özellikle kırsal bölgelerdeki internet altyapısının yetersizliği, öğrencilerin bu platformlara erişimini kısıtlamış, teknolojik cihaz eksikliği ise eşitsizlikleri derinleştirmiştir. Bu sorunların üstesinden gelmek için çeşitli çözüm önerileri geliştirilmiştir (Karacaoğlu, 2023). Mobil veri desteği sağlanması, tablet ve bilgisayar dağıtımı gibi adımlar, öğrencilerin dijital platformlardan yararlanmasını kolaylaştırmıştır. Ancak bu çözümler, tüm öğrencileri kapsayacak düzeyde olmadığından, eğitimde fırsat eşitliği konusunda eksiklikler devam etmiştir. Eğitimde dijital dönüşüm, sadece teknolojiye erişimle sınırlı kalmamış, aynı zamanda eğitim içeriklerinin dijitalleştirilmesi sürecini de kapsamıştır. Ders kitaplarının ve diğer eğitim materyallerinin dijital formatlara dönüştürülmesi, öğrencilerin bu materyallere çevrimiçi olarak ulaşmasını mümkün kılmıştır. Bunun yanı sıra, sanal laboratuvar uygulamaları ve etkileşimli öğrenme araçları, öğrencilerin uygulamalı derslerde de bilgiye erişimlerini desteklemiştir. Teknolojinin eğitim sürecine entegre edilmesi, yalnızca deprem döneminde değil, gelecekte de eğitimin daha esnek ve erişilebilir hale gelmesine katkı sağlamıştır.

Öğretmenlerin dijital dönüşüme adaptasyonu, bu sürecin bir diğer önemli boyutudur. Adıyaman'daki öğretmenler, dijital araçların ve platformların etkin kullanımı konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Bu zorlukları aşmak için dijital becerilerin artırılmasına yönelik eğitimler ve rehberlik programları düzenlenmiştir. Öğretmenler, çevrimiçi ders planları hazırlama, öğrencilerle etkileşim kurma ve dijital öğrenme araçlarını kullanma konularında desteklenmiştir (Telli ve Altun, 2023). Böylece öğretmenler, hem derslerin verimliliğini artırabilmiş hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmiştir. Deprem sürecinde dijital dönüşüm, eğitimin geleceği için önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Bu dönüşüm, yalnızca kriz durumlarında değil, normal şartlarda da eğitimde teknolojinin

daha geniş bir şekilde kullanılmasını teşvik etmiştir. Adıyaman'da bu süreçte edinilen deneyimler, eğitim politikalarının ve altyapısının geliştirilmesi için önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Uzaktan eğitim platformlarının erişilebilirliğinin artırılması, internet altyapısının güçlendirilmesi ve teknolojik cihazların yaygınlaştırılması, dijital dönüşümün daha etkin bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

2.2.7.3. Uzaktan Eğitim Modelinin Deprem Sonrası Eğitim Sürekliliğine Katkısı

Uzaktan eğitim modeli, deprem sonrası eğitim sürekliliğini sağlamada güçlü bir araç olarak ön plana çıkmaktadır. Adıyaman'da deprem sonrası, öğrencilerin eğitimden kopmasını engellemek için bu model etkili bir şekilde kullanılmıştır. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı durumlarda öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sunarak eğitimde kesintilerin önüne geçmiştir (Altıparmak ve Birel, 2024). Ayrıca, öğretmenlerin ders içeriklerini dijital platformlarda paylaşması, öğrencilere bireysel öğrenme imkanı tanımıştır. Uzaktan eğitim modelinin en önemli katkılarından biri, kriz durumlarında eğitimde sürdürülebilirliği sağlamasıdır. Fakat uzaktan eğitim modeli kırsal bölgelerde sekteye uğraması gibi olumsuzluklarla karşılaşması kaçınılmaz olmuştur. Adıyaman gibi kırsal bölgelerde internet erişiminin sınırlı olması ve teknolojik cihaz eksikliği, birçok öğrencinin bu modelden tam anlamıyla faydalanamamasına neden olmuştur. Bu sorunları aşmak için kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları tarafından çeşitli önlemler alınmıştır. Öğrencilere tablet ve bilgisayar gibi cihazların temin edilmesi, mobil internet paketlerinin sağlanması gibi adımlar, uzaktan eğitimin kapsayıcılığını artırmıştır. Ancak bu tür destekler, her öğrenciye ulaşacak şekilde yaygınlaştırılamadığından, eğitimde eşitsizlikler belirgin hale gelmiştir.

Uzaktan eğitim modeli, deprem sonrası dönemde sadece öğrenme süreçlerini desteklemekle kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin ve öğretmenlerin psikososyal iyilik hallerini korumaya da katkı sağlamıştır. Öğrenciler, uzaktan eğitim platformları aracılığıyla arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurarak sosyal bağlarını sürdürme imkanı bulmuşlardır. Ayrıca, öğretmenler de bu süreçte öğrencilerle etkileşimde bulunarak rehberlik rollerini sürdürmüşlerdir. Bu tür sosyal etkileşimler, travma sonrası dönemde öğrencilerin duygusal dayanıklılığını artırmada ve motivasyonlarını korumada önemli bir rol oynamıştır. Uzaktan eğitim modelinin etkinliğini artırmak için teknolojik altyapının güçlendirilmesi gerekmektedir. Deprem sonrası yapılan uygulamalar, bu modelin potansiyelini ortaya koysa da, altyapı eksiklikleri ve erişim sorunları, uzaktan eğitimin tüm öğrencilere ulaşmasını engellemiştir. Uzun vadede, internet erişiminin yaygınlaştırılması, teknolojik cihazların daha geniş kitlelere

ulaştırılması ve dijital becerilerin artırılması, uzaktan eğitim modelinin daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır (Avdar ve Avdar, 2022).

2.2.8. Deprem Sonrası Eğitim Yönetimi

Deprem sonrası eğitim yönetimi, toplumsal toparlanmanın sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sisteminin devamlılığı ve öğrencilerin eğitim süreçlerine hızlı bir şekilde adapte olabilmesi için yerel eğitim müdürlükleri, eğitim kurumları arasındaki koordinasyon ve eğitim politikalarının etkin uygulanması gibi unsurlar, sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesini sağlamaktadır. Adıyaman gibi depremden yoğun şekilde etkilenen bölgelerde, bu unsurların doğru bir şekilde planlanması ve uygulanması, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasında hayati bir öneme sahiptir (Kahraman vd., 2021).

Deprem sonrası süreçte yerel eğitim müdürlükleri, bölgedeki eğitim faaliyetlerinin organize edilmesinde ve devam ettirilmesinde temel bir role sahiptir. Yerel müdürlükler, hasar tespit çalışmalarını hızlı bir şekilde gerçekleştirerek, hangi okul binalarının kullanılamaz hale geldiğini ve geçici eğitim çözümlerine ihtiyaç duyulan bölgeleri belirlemektedir. Bu bağlamda, müdürlükler, geçici eğitim merkezlerinin kurulması, mevcut kaynakların etkin bir şekilde kullanılması ve öğretmenlerin yerleştirilmesi gibi süreçlerin yönetilmesinde öncü rol oynamaktadır. Yerel müdürlükler, aynı zamanda öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak için taşımacılık ve barınma gibi lojistik çözümler üretmektedir. Eğitim materyallerinin temini ve zarar gören altyapının onarımı konularında diğer kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yaparak, sürecin hızlanmasını sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlere yönelik destek programlarının organize edilmesi, hem öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını artırmakta hem de eğitim kalitesini yükseltmektedir. Bu bağlamda, yerel eğitim müdürlükleri, deprem sonrası eğitim yönetiminin en önemli aktörleri arasında yer almaktadır (Uğuz, 2023).

Depremler, eğitim kurumları arasında güçlü bir koordinasyon ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Eğitim kurumları arasındaki koordinasyon, kaynakların eşit dağıtılması, öğretmen ve öğrencilerin uygun alanlara yönlendirilmesi ve eğitim süreçlerinin kesintisiz bir şekilde devam ettirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu süreçte, yerel ve merkezi eğitim yönetimleri, okulların birbirleriyle iletişim kurmalarını ve ortak çözümler üretmelerini sağlamaktadır. Koordinasyonun bir diğer önemli unsuru, okullar arasında eğitim materyallerinin ve teknolojik kaynakların paylaşılmasıdır. Depremden zarar görmeyen okullar, hasar gören bölgelerdeki öğrencilere geçici olarak hizmet sunabilmekte, bu da eğitimin devamlılığını

desteklemektedir. Öğretmenlerin görevlendirilmesi, müfredatın düzenlenmesi ve öğrenci nakillerinin organize edilmesi gibi süreçler, eğitim kurumları arasındaki koordinasyonun temel unsurlarını oluşturmaktadır (Kirman, 2023).

Deprem sonrası dönemde, mevcut eğitim politikalarının uygulanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi, sürecin başarısı açısından belirleyicidir. Eğitim politikalarının, deprem sonrası koşullara uyum sağlayacak şekilde esnek ve pratik çözümler sunması gereklidir. Eğitim politikalarının uygulanmasında, öğretmenlerin ve yöneticilerin kapasitesinin artırılması önemli bir faktördür. Deprem sonrası dönemde öğretmenlere yönelik psikososyal destek programlarının sağlanması, onların hem bireysel travmalarıyla başa çıkmalarını hem de öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini mümkün kılmaktadır. Bunun yanı sıra, politika uygulamalarının etkinliğini artırmak için düzenli izleme ve değerlendirme mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bu mekanizmalar, eğitim sisteminde karşılaşılan zorlukları tespit ederek, hızlı çözümler üretilmesine olanak tanımaktadır. Eğitim politikalarının etkinliğini artırmanın bir diğer yolu, ulusal ve uluslararası kuruluşlarla iş birliği yaparak, kaynakların daha verimli bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Bu tür iş birlikleri, hem finansal destek hem de teknik uzmanlık sağlayarak, eğitim altyapısının daha hızlı bir şekilde iyileştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları, taşımacılık hizmetleri ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi gibi çözümler, bu iş birlikleri sayesinde daha kapsamlı bir şekilde uygulanabilmektedir (Filiz vd., 2023).

2.2.9. Deprem Bölgelerinde Eğitim Altyapısı ve İyileştirme Süreçleri

Deprem bölgelerinde eğitim altyapısının hasar görmesi, eğitimin sürekliliğini ciddi şekilde tehdit eden bir durumdur. Bu nedenle, deprem sonrası süreçlerde eğitim altyapısının yeniden inşası ve iyileştirilmesi, toplumsal toparlanma sürecinin temel bir parçasıdır. Adıyaman'da yaşanan Kahramanmaraş Depremi sonrası, okul binalarının yeniden inşası, eğitim altyapısında stratejik düzenlemeler ve eğitim alanlarının iyileştirilmesi için çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Eğitim sisteminin sürdürülebilirliğini sağlamak için alınan bu önlemler, bölgedeki eğitim hizmetlerinin yeniden etkin bir şekilde sağlanmasını hedeflemiştir (Cengiz ve Peker, 2023).

Deprem bölgelerinde eğitim altyapısının yeniden yapılanmasında öncelikli olarak okul binalarının güvenliği ele alınmaktadır. Adıyaman'da birçok okul binası ya tamamen yıkılmış ya da ağır hasar görmüştür. Bu durum, öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenli bir ortamda eğitim faaliyetlerine devam etmelerini imkânsız hale getirmiştir. Yeniden inşa sürecinde, okul binalarının deprem dayanıklılığına

uygun olarak projelendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yeni yapılacak binalarda modern mühendislik standartlarının uygulanması ve yerel zemin koşullarına uygun malzemelerin kullanılması, ileride benzer depremlere karşı güvenliği artıracaktır. Ayrıca, mevcut binaların güçlendirilmesi ve kullanıma uygun olanların hızlı bir şekilde değerlendirilmesi, sürecin hızlandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Deprem güvenliği sadece bina dayanıklılığı ile sınırlı kalmayıp, okul binalarının acil durumlara hazırlıklı olmasını da kapsamaktadır. Bu bağlamda, binalarda güvenli tahliye yollarının oluşturulması, deprem sırasında toplanma alanlarının belirlenmesi ve yangın gibi diğer depremlere karşı alınacak önlemler, eğitim alanlarının güvenliğini artırmaktadır. Aynı zamanda, okul binalarının yeniden inşa sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanması, eğitim ortamının kalitesini yükseltmektedir (Karabacak, 2023).

Eğitim altyapısının yeniden yapılandırılması, kapsamlı bir stratejik planlama sürecini gerektirmektedir. Deprem sonrası, geçici eğitim merkezlerinin kurulması, eğitimde sürekliliği sağlamak için önemli bir ilk adım olmuştur. Ancak, bu merkezlerin fiziksel kapasite ve donanım açısından sınırlı olduğu dikkate alınarak, uzun vadeli yeniden yapılanma planlarının geliştirilmesi gereklidir. Adıyaman özelinde, bölgedeki demografik yapıya uygun bir şekilde okul binalarının sayısının artırılması ve derslik kapasitelerinin genişletilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte, teknolojinin entegrasyonu önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim altyapısında dijital araçların kullanımı, uzaktan eğitim yöntemlerini destekleyerek öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırmaktadır. Eğitim altyapısının yeniden yapılandırılması sırasında, teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve internet erişiminin sağlanması gibi adımlar, hem mevcut hem de gelecekteki depremlere karşı dayanıklılığı artırmaktadır (Artantaş ve Gürsoy, 2024).

Adıyaman'da deprem sonrası eğitim alanlarının yeniden inşası, bölgedeki eğitimin normalleşmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Yıkılan okulların yerine geçici eğitim merkezlerinin kurulması, öğrencilerin eğitimden kopmalarını önlemek için geçici bir çözüm sunmuştur. Ancak, bu merkezlerin geçici niteliği, uzun vadeli bir eğitim sistemi için yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, kalıcı okul binalarının inşa edilmesi ve öğrencilerin modern, güvenli ve uygun eğitim ortamlarına kavuşması hedeflenmiştir. Yeniden inşa sürecinde, yerel yönetimler, Milli Eğitim Bakanlığı ve uluslararası yardım kuruluşları arasındaki iş birliği, kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır. Yeni eğitim alanlarının inşasında sadece fiziksel ihtiyaçlar değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar da göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin ders dışı etkinliklerde bulunabileceği alanların ve

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek imkanların oluşturulması, eğitim sürecini destekleyici unsurlar olarak tasarlanmıştır (Bayar vd., 2024).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Merkezli Depremlerin Adıyaman ilindeki ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanımış olup, literatür taraması ile desteklenmiştir. Araştırma kapsamında, Adıyaman ilinde depremden etkilenen ortaöğretim okullarındaki fiziksel, psikolojik ve sosyal etkiler ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Veri toplama aşamasında öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular, anket çalışmalarıyla desteklenerek analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremi'nden etkilenen Adıyaman ilindeki ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde hem fiziksel hasar görmüş hem de eğitim süreçlerinde aksamalara uğramış okullar yer almaktadır. Araştırmanın örneklemi önce amaçlı örnekleme ile belirlenmiş ve bunlar arasında araştırmanın katılımcıları basit tesadüfi örneklemle seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 264 kız, 153 erkek olmak üzere toplam 417 öğrenci oluşmaktadır

3.3. Veri Toplama Araçları

Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anket formu, öğrencilerin deprem sonrası psikolojik ve akademik durumlarını değerlendirmek üzere özelleştirilmiştir. Ankette 5'li Likert tipi sorular kullanılmış ve cevaplar, "Kesinlikle Katılıyorum" ile "Kesinlikle Katılmıyorum" arasında değişen bir ölçekte derecelendirilmiştir. Ek olarak, okul altyapısına ve eğitim materyallerine dair hasar tespit raporlarından ve yerel eğitim müdürlüklerinden sağlanan istatistiksel verilerden yararlanılmıştır

3.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, nicel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Nicel veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anket verileri üzerinden betimsel istatistikler hesaplanmış, öğrenci grupları arasındaki farklılıklar için t-testleri uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiş ve normallik varsayımına uygun olmayan verilerde Mann-Whitney U testi gibi parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, tablo ve grafiklerle desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmayla birlikte elde edilen veriler, IBM SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Scientist) istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Adıyaman ilinde 6 Şubat Kahramanmaraş depreminin deprem bölgesinde ortaöğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından depremden etkilenme durumları öğrencilere ait demografik özellikler ile depremin etkilerine ait ölçeğe yönelik olarak frekans ve betimsel analizleri (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) ile incelenmiştir.

Araştırma neticesinde elde edilen veriler analiz edilmeden önce analizlerde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek adına ölçek için toplanan verilerin varyans homojenliği, normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış ve histogram grafikleri incelenmiştir.

Sadece Normallik Testi sonucuna bakarak verilerin analizinin yorumlanması eksik olabileceği düşüncesinden hareketle hangi analiz tekniğinin kullanılacağının belirlenebilmesi amacıyla ortalama, varyans, standart sapma, çarpıklık ve basıklık ile Detrended Q-Q Plot diyagram değerleri de değerlendirilmiştir. Testlerden önce veri setinde aykırı değerlerin olup olmamasına dikkat edilmiştir. Bu bölümde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test etmek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Elde edilen verilen normal dağılım gösterip göstermediğine karar verebilmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği bu nedenle araştırmaya parametrik testler olan t testi ve anova testleri ile devam edilmiştir

4.1. Tanımlayıcı İstatistikler

Bu bölümde araştırmaya katılan Adıyaman ilinde ortaöğretimde öğrenim görmekte olan öğrencilere 6 Şubat Kahramanmaraş depreminin deprem bölgesinde etkileri üzerine uygulanan ölçeğe ilişkin görüşlerinin araştırılması ve düzenlenen ankete ilişkin bazı ifadeler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile istatistiksel sonuçlar, frekans analizleri, t testi ve anova testleri yapılarak sonuçlar elde edilecektir.

Çizelge 4.1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımlar

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kız	264	63,3

Erkek	153	36,7
Toplam	417	100,0

Çizelge 1'de araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin %63,3'ününk kız ve %36,7'sinin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Bu dağılımlar incelendiğinde araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğunun kız olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.2. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşlarına İlişkin Dağılımlar

Yaş	**Frekans**	**Yüzde %**
14 Yaş	75	18,0
15 Yaş	104	24,9
16 Yaş	92	22,1
17 Yaş	146	35,0
Toplam	417	100,0

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarına ait frekans dağılımları yukardaki çizelgede gösterilmiştir. Bu dağılımlar incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin %18'inin 14 yaşında, %24,9'unun 15 yaşında, %22,1'inin 16 yaşında ve %35'inin 17 yaşında olduğu anlaşılmaktadır. Bu dağılımlara göre ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğunun 17 yaşında olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.3. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Okul Türlerine İlişkin Dağılımlar

Okul Türü	**Frekans**	**Yüzde %**
Anadolu Lisesi	377	91,9
İmam Hatip Lisesi	33	8,1
Toplam	410	100,0

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları okul türlerine ilişkin dağılımlar yukardaki çizelgede gösterilmiştir. Bu istatistiklere göre öğrencilerin %91,9'unun Anadolu lisesinde ve %8,1'inin de İmam Hatip Lisesinde okudukları anlaşılmaktadır. Bu istatistiklere göre örneklemin çoğunluğunu Anadolu Lisesi öğrencilerinin oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Alanlara İlişkin Dağılımlar

Alan	**Frekans**	**Yüzde %**
Sayısal	201	48,2
Eşit Ağırlık	190	45,6
Dil	23	5,5
Toplam	417	100,0

Yukardaki çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin alanlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu istatistiklere göre ortaöğretim öğrencilerinin %48,2'sinin sayısal alanda okudukları, %45,6'sının eşit ağırlık alanında okudukları ve %5,5'inin dil alanında okudukları anlaşılmaktadır. Bu istatistiklere göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin çoğunluğunun sayısal alanında okudukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.5. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Sınıflara İlişkin Dağılımlar

Sınıf	**Frekans**	**Yüzde %**
9. Sınıf	58	13,9
10. Sınıf	114	27,3
11. Sınıf	55	13,2
12. Sınıf	190	45,6
Toplam	417	100,0

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları sınıflara ilişkin

istatistikler yukardaki çizelgede gösterilmiştir. Bu istatistiklere göre öğrencilerin %13,9'unun 9. Sınıfta okudukları, %27,3'ünün 10. Sınıfta okudukları, %13,2'sinin 11. Sınıfta okudukları ve %45,6'sının 12. Sınıfta okudukları anlaşılmaktadır. Bu dağılımlara göre öğrencilerin çoğunluğunun 12. Sınıfta okudukları anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.6. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Doğrudan Etkilenme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Depremden Doğrudan Etkilenme	**Frekans**	**Yüzde %**
Evet	362	86,8
Hayır	55	13,2
Toplam	417	100,0

Yukardaki çizelgede öğrencilerin depremden doğrudan etkilenme durumlarına ilişkin dağılımlar gösterilmiştir. Bu dağılımlara göre öğrencilerin çoğunluğunun depremden doğrudan etkilendiklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.7. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin "Depremden önce yaşadığınız yerde yaşamaya devam ediyor musunuz?"Sorusuna Verdikleri Yanıtlara İlişkin Dağılımlar

Depremden Önce Yaşanan Yerde Yaşama	**Frekans**	**Yüzde %**
Evet	353	84,7
Hayır	64	15,3
Toplam	417	100,0

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden önce yaşadıkları yerde yaşamaya devam etme durumlarına ilişkin istatistikler yukardaki çizelgede gösterilmiştir. Bu istatistiklere göre öğrencilerin çoğunluğunun depremden önce yaşadıkları yerde yaşamaya devam ettiklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.8. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Sonra Psikolojik Desteğe İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Psikolojik Desteğe İhtiyaç	Frekans	Yüzde %
Evet	71	17,0
Hayır	346	83,0
Toplam	417	100,0

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerin deprem sonrası psikolojik desteğe ihtiyaç duymalarına ilişkin dağılımlar yukardaki çizelgede gösterilmiştir. Bu istatistiklere göre öğrencilerin çoğunluğunun deprem sonrası psikolojik desteğe ihtiyaç duymadıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

4.1.1. Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin demografik özellikleri açısından depremin etkileri üzerine görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacı ile t testleri ve anova testleri uygulanmıştır.

4.1.2. Normallik Testi Sonuçları

Çizelge 4.2. Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Kolmogrov-Sınirnov ____ _____ _____ ____ İstatistik sd Sig.	Shapiro-Wilk _____ ___ İstatistik sd. Sig	Skewnes	Kurtosis
Deprem Etkileri	,041 417 ,086	,986 417 ,001	0.268	0.347

Hipotezler;

H0: Veriler %95 güven düzeyinde normal dağılımdan gelmektedir.

H1: Veriler %95 güven düzeyinde normal dağılımdan gelmemektedir.

Verilerin normalliğine ilişkin yorum yapılırken dikkate alınması gereken en önemli husus araştırmadaki "n" sayısının dikkate alınarak yorum yapılması gerekir, "n" sayısı 50 ve üzeri olduğu durumlarda "Kolmogrov-Smirnov" testinin dikkate alınmasını ve "n" sayısı 50'nin altında olduğu durumlarda ise "Shapiro-Wilks" testinin dikkate alınmasını önerilmektedir

Yukardaki çizelgede araştırmada kullanılan ölçeğine ait verilerin normal dağılımdan gelip gelmediği örneklem sayısının 50 üzerinde olması nedeni ile Kolmogorov-Smirnov testiyle araştırılmış ve p-değerlerinin 0,05 değerinden büyük olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle verilerin normal dağılımdan geldiği anlaşılmıştır. Ancak verilerin normal dağılımdan gelmesine ilişkin sadece bu verilere dayaranarak normal dağılımdan gelip gelmediği konusu noksan kalacağı için destekleyici incelemeler aşağıda yapılmıştır.

Bu nedenle testlerden önce veri setinde aykırı değer olup olmamasına dikkat edilmiştir. Tabachnick ve Fidel (2013)'e göre verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında yer alması gerekir. Buna göre Depremin Etkilerine Ait ölçeğinin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri (0.268 ile 0.347) olarak elde edilmiştir.

Görüldüğü üzere basıklık ve çarpıklık katsayılarının belirlenen standart değerler arasında olmasından dolayı normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırmanın bundan sonraki bölümüne t testi ve Anova testleri ile devam edilmiştir.

4.2. T testleri

T testi, bağımsız örneklemler için iki değişken arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi veya iki kümenin bir sürekli değişken aracılığıyla aldıkları değerlerin karşılaştırılarak analiz edilmesi için gerçekleştirilir. Bağımsız örneklem T testini ön koşulu olan varyans homojenliğinin sağlanması gerekir. Bunun için T tseti sonuç ekranında yer alan "Levene's Test for Equality of Variances" bölümünde yer alan Sig. (p) değerinin (0.050)'den büyük olması gerekir

Çizelge 4.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyetleri ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları

		N	$\bar{x}$	**t Testi**

Boyut	**Gruplar**			t	Sd	p
Deprem Etkileri	Kız	264	32,5455	1,940	415	***,053***
	Erkek	153	30,8497			

Hipotezler;

H0: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Yukardaki çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile depremin etkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile t testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Testi sonucuna göre t Testini yapabilmenin ön koşulu olan Varyansların homojenliği testiyle varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri ile "Depremin Etkileri" ölçeği için anlamlılık değerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin kız veya erkek olmasının "Depremin Etkileri" görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Doğrudan Etkilenme Durumları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları

Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Doğrudan Etkilenme Durumları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

t T esti

Hipotezler;

H0: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden doğrudan etkilenme durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden doğrudan etkilenme durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Yukarda verilen çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden doğrudan etkilenme durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile t testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Testi sonucuna göre t Testini yapabilmenin ön koşulu olan varyansların homojenliği testiyle varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden doğrudan etkilenme durumları ile "Depremin Etkileri" ölçeği için anlamlılık değerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin depremden doğrudan etkilenmesinin veya etkilenmemiş olmasının "Depremin Etkileri" görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Sonra Deprem Öncesi Yerde Yaşama Durumları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları

Boyut	**Gruplar**	**N**	**$\bar{x}$**	**t Testi**		
				t	Sd	p
	Evet	353	31,9292	,033	415	***,974***

Deprem Etkileri	Hayır	64	31,8906			

Hipotezler;

H0: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra deprem öncesi yerde yaşama durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra deprem öncesi yerde yaşama durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Yukarda verilen çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra deprem öncesi yerde yaşama durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile t testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Testi sonucuna göre t Testini yapabilmenin ön koşulu olan varyansların homojenliği testiyle varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra deprem öncesi yerde yaşama durumları ile "Depremin Etkileri" ölçeği için anlamlılık değerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra deprem öncesi yerde yaşamasının veya yaşamamasının "Depremin Etkileri" görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin Depremden Sonra Psikolojik Desteğe İhtiyaç Duyma Durumları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait t Testi Sonuçları

Boyut	**Gruplar**	**N**	**$\bar{x}$**	**t Testi**		
				t	Sd	p
Deprem Etkileri	Evet	71	32,7465	,882	415	***,378***
	Hayır	346	31,7543			

Hipotezler;

H0: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra psikolojik desteğe ihtiyaç duyma durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra psikolojik desteğe ihtiyaç duyma durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Yukarda verilen çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra psikolojik desteğe ihtiyaç duyma durumları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile t testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği Testi sonucuna göre t Testini yapabilmenin ön koşulu olan varyansların homojenliği testiyle varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra psikolojik desteğe ihtiyaç duyma durumları ile "Depremin Etkileri" ölçeği için anlamlılık değerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin depremden sonra psikolojik desteğe ihtiyaç duymasının veya duymamasının "Depremin Etkileri" görüşleri üzerinde ortalamalar bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sebep olmadığı anlaşılmaktadır.

4.3. Anova (Varyans Analizi) Testleri

Anova testi, bağımsız örneklemler için üç ve üçten fazla değişken arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi veya üç veya üçten fazla kümenin bir sürekli değişken aracılığıyla aldıkları değerlerin karşılaştırılarak analiz edilmesi için gerçekleştirilir. Anova testinin ön koşulu olan varyans homojenliğinin sağlanması gerekir. Bunun için anova testi "Levene's Test for Equality of Variances" bölümünde yer alan Sig. (p) değerinin 0,050'den büyük olması gerekir.

Çizelge 4.7. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşları ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	**Gruplar**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	p
Depremin Etkileri	Gruplar Arası	268,300	3	89,433	1,203	,308
	Gruplar İçi	30713,244	413	74,366		
	Toplam	30981,544	416			

Hipotezler;

H0: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin yaşları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin yaşları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Yukardaki çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin yaşları ile depremin etkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile anova testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği testi sonucuna göre anova Testini yapabilmenin ön koşulu olan varyansların homojenliği testiyle varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin yaşları ile "Depremin Etkileri" ölçeğine için anlamlılık değerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarının farklı olmasının depremin etkilerine ait ölçek görüşleri üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmadığı söylenebilir.

Çizelge 4.8. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Okul Türleri ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	**Gruplar**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	p
Depremin Etkileri	Gruplar Arası	272,263	2	136,131	1,835	,161
	Gruplar İçi	30709,282	414	74,177		
	Toplam	30981,544	416			

Hipotezler;

H0: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları okul türleri ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları okul türleri ile depremin etkilerine ait görüşleri görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık vardır.

Yukardaki çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları okul türleri ile depremin etkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile anova testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği testi sonucuna göre anova Testini yapabilmenin ön koşulu olan varyansların homojenliği testiyle varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları okul türleri ile "Depremin Etkileri" ölçeğine için anlamlılık değerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin okudukları okul türlerinin farklı olmasının depremin etkilerine ait ölçek görüşleri üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmadığı söylenebilir.

Çizelge 4.9. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Alanlar ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	**Gruplar**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	***p***
Depremin Etkileri	Gruplar Arası	600,152	3	200,051	2,719	***,044****
	Gruplar İçi	30381,393	413	73,563		
	Toplam	30981,544	416			

Hipotezler;

H0: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları alanlar ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları alanlar ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Yukardaki çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları alanlar ile depremin etkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile anova testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği testi

sonucuna göre anova Testini yapabilmenin ön koşulu olan varyansların homojenliği testiyle varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları alanlar ile "Depremin Etkileri" ölçeğine için anlamlılık değerinin ($p<\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin okudukları alanların farklı olmasının depremin etkilerine ait ölçek görüşleri üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olduğu söylenebilir.

Çizelge 4.10. Tukey Fark Testi Sonuçları

(I) Alan	**(J) Alan**	**Mean Difference (I-J)**	**Std. Error**	**Sig.**	**95% Confidence Interval**	
					Lower Bound	**Upper Bound**
Dil	Sözel	-,65217	5,26491	,999	-14,2331	12,9288
	Sayısal	4,42245	1,88795	,090	-,4476	9,2925
	Eşit Ağırlık	5,04256*	1,89355	,040	,1581	9,9270

Yukardaki çizelgede öğrencilerin okudukları alanlar ile depremin etkileri görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmişti ve bu farklılığında hangi gruplar arasından kaynaklandığının tespit edilmesi amacı ile tablo 17'de Tukey testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre dil alanında okuyan öğrenciler ile eşit ağırlık alanında okuyan öğrenciler arasında depremin etkilerine ait görüşler bakımından farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 4.11. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okudukları Sınıflar ile Depremin Etkilerine Ait Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Anova Testi Sonuçları

Boyut	**Gruplar**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	***p***
Depremin Etkileri	Gruplar Arası	267,617	3	89,206	1,200	,310
	Gruplar İçi	30713,927	413	74,368		
	Toplam	30981,54	416			

		4				

Hipotezler;

H0: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları sınıflar ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları okul türleri ile depremin etkilerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Yukardaki çizelgede araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları sınıflar ile depremin etkilerine ait görüşleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile anova testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği testi sonucuna göre anova Testini yapabilmenin ön koşulu olan varyansların homojenliği testiyle varyansların eşitliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).Bu test sonucuna göre araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin okudukları sınıflar ile "Depremin Etkileri" ölçeğine için anlamlılık değerinin ($p>\alpha=0,05$) olduğu bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin okudukları sınıfların farklı olmasının depremin etkilerine ait ölçek görüşleri üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olmadığı söylenebilir.

4.4. Güvenilirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan ölçeğin araştırmayı ne derecede iyi temsil ettiğinin ve sonuçların ne derece güvenilir olacağının araştırılması amacı ile güvenilirlik çalışması uygulanacaktır. Bu nedenle yapılan analizler sonucunda ölçek maddeleri ile son hali verilen ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin güvenilirlik analizleri sonuçları yapılacaktır.

Çizelge 4.12. Deprem Etkileri Ölçeği Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	**Cronbach's Alpha**	**Madde Sayısı**
Deprem Etkileri	0.671	13

Yukardaki çizelgede görüldüğü üzere araştırmada kullanılan deprem etkileri

ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,671 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirliğinin orta derece (%67 civarı) olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile araştırmada kullanılan ölçeğin araştırmayı temsil etme gücünün orta derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Çizelge 4.13. Deprem Farkındalık Ölçeği

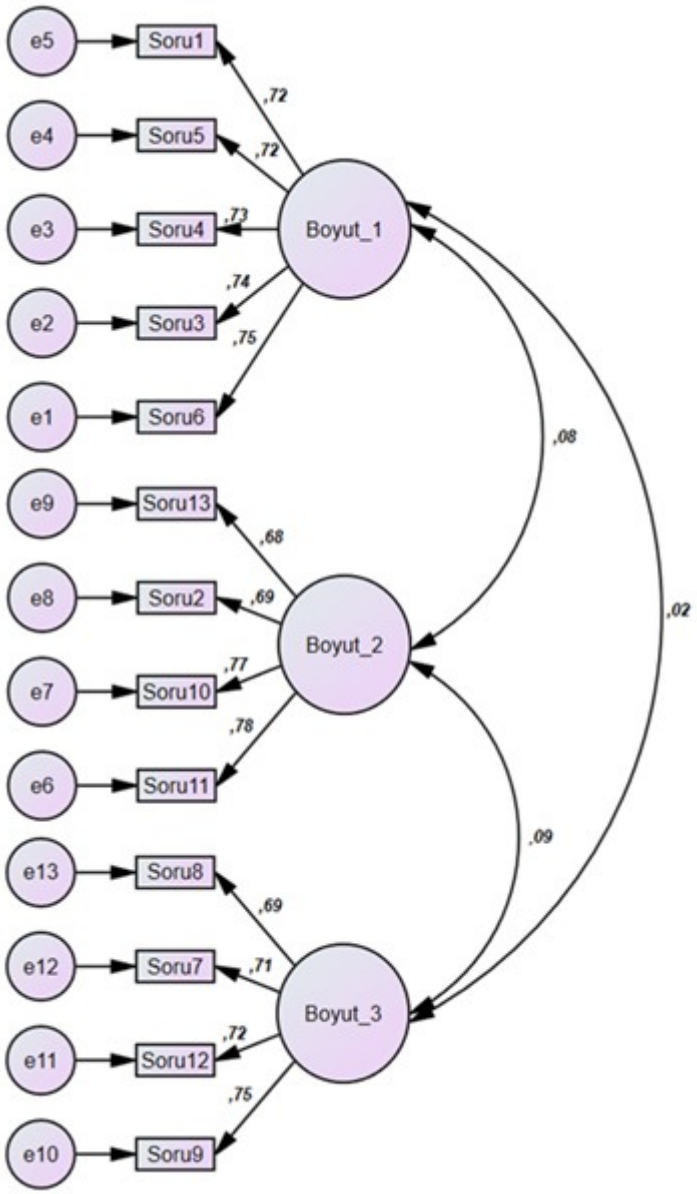
Deprem Farkındalık Ölçeği !	**Faktör Yükleri**
6.Depremden sonra yeterli psikolojik destek sağlandı.	0,754
4.Deprem sonrası insanlara yardım etme konusunda duyarlılık arttı.	0,737
3.Deprem sonrası insan ilişkileri olumlu yönde arttı.	0,737
5.Deprem sonrasında yaraların sarılacağına inanılıyor.	0,719
1.Depremden sonra insanların doğal afetlere karşı duyarlılık düzeyinde artış gözlenmiştir.	0,719
11. Deprem sonrasında kaygı ve korku düzeyi arttı.	0,773
10. Deprem sonrasında hedeflenen meslekler değişti.	0,766
2.Deprem ders çalışma düzenini olumsuz etkiledi.	0,694
13.Deprem bireylerin çalışma şartlarını (maddi yönde) olumsuz yönde etkiledi.	0,683
9.Depremden sonra insanların gelecek planları olumsuz yönde değişti.	0,745
7.Deprem insanların psikolojisini olumsuz yönde etkiledi	0,721
12.Deprem, afetlerle ilgili mesleklere yönelmeyi sağladı.	0,719
8.Deprem insanların yaşamsal alanını değiştirdi.	0,697
Ki-Kare: 1936,751 **df:** 78 **KMO:** 0,814 **Bartlett's p**: 000 **Toplam Açıklanan**	

Varyans (%) 80,06

Ölçeğe ait KMO değeri 0.814 olarak hesaplanmıştır. Bu değerin 0.80'in üzerinde olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ve değişkenler arasında güçlü korelasyonlar bulunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu değer ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu ve elde edilen faktör yapısının güvenilir olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi'ne göre, ki-kare değeri 1936.751, p değeri ise 0.000 olarak bulunmuştur. $p < 0.05$ sonucu, değişkenler arasında anlamlı korelasyonlar olduğunu ve korelasyon matrisinin birim matris olmadığını ortaya koymaktadır. Bu da ölçek maddelerinin faktör analizi için uygun olduğunu ve veri setindeki değişkenlerin ortak bir yapıyı temsil ettiğini göstermektedir. Faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %80.06'sı açıklandığı görülmüştür. %60 ve üzerindeki varyans açıklama oranları, ölçeğin ölçtüğü yapıyı iyi yansıttığını ve elde edilen faktör yapısının güçlü olduğunu ifade eder. Bu oran, maddelerin ortak bir faktör yapısında toplandığını ve faktör analizi sonuçlarının anlamlı olduğunu göstermektedir (Field, 2013).

Ölçek maddelerine ait faktör yükleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun 0.60 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu yükseklik, maddelerin belirlenen faktörlerle kuvvetli bir ilişki içinde olduğunu ve ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir. Faktör yükleri arasında düşük ya da zayıf ilişki gösteren madde bulunmaması, ölçeğin istatistiksel olarak güçlü ve tutarlı bir yapı sunduğunu göstermektedir. Ölçek DFA analizinde açıkça gözüktüğü gibi 3 boyut altında toplanmıştır.

Tüm bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Deprem Farkındalık Ölçeği'nin faktör analizine uygun, geçerliliği yüksek ve analizlerde güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.



Şekil 4.1. Deprem Farkındalık Ölçeği faktör analizi

Şekilde modelin veriyle ne ölçüde uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizde dikkate alınan başlıca uyum ölçütleri arasında x^2/df, CFI, GFI, AGFI ve RMSEA yer almaktadır. Literatürde genel kabul gören kriterlere göre; x^2/df oranının 5'ten düşük, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0,80'in üzerinde, RMSEA değerinin ise 0,08'in altında olması modelin yeterli uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Analiz incelendiğinde ölçeğin 3 boyut ve 13 ifadeden oluştuğu açıkça görülmektedir.

Çizelge 4.14. Yapılan Model Uyum İndeksleri

	Yapısal Modeli Değerleri	**Tavsiye Edilen Değerler**
$\chi 2$/df (CMIN/DF)	2.460	≤ 5
RMSEA	0.088	≤ 0.08
GFI	0.870	≥0.80
AGFI	0.821	≥0.80
CFI	0.918	≥0.80
SRMR	0.032	≤ 0.10

Yukardaki çizelgede yer alan değerler incelendiğinde, modelin veriyle tutarlı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, üç faktörden ve 13 maddeden oluşan Deprem Farkındalık Ölçeği'nin geçerliliği kabul edilmiştir.

5. TARTIŞMA

Çalışmada edilen cinsiyet dağılımı bulgusu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek oranda temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum ilk bakışta örneklem dağılımındaki tesadüfi bir farklılık gibi değerlendirilebilecek olsa da, deprem sonrası sosyolojik dinamikler dikkate alındığında daha derin bir anlam taşımaktadır. Kasapoğlu ve Ecevit, (2001) tarafından yapılan çalışmada deprem sonrası ailelerin kız çocuklarını eğitim ortamında daha güvenli bir alan olarak gördüklerini ve bu nedenle özellikle ortaöğretim düzeyinde kız çocuklarını okula yönlendirme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu eğilim, kız çocuklarının deprem sonrası dönemde eğitimden dışlanmak yerine, daha fazla dahil olmalarıyla sonuçlanabilmektedir. Öte yandan, Ergünay (1998) çalışmasında deprem sonrası erkek çocuklarının ekonomik nedenlerle aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla eğitim süreçlerinden çekildiklerini, bu nedenle kız çocuklarının okulda oranının arttığını ifade etmektedir Bu çalışmada elde edilen bulgu, söz konusu literatürle paralellik göstermekte ve depremlerin yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerini dönüştürücü etkisini ortaya koymaktadır. Ancak bu artış, nitelikli ve sürdürülebilir bir eğitim deneyimiyle desteklenmediği takdirde, yüzeysel bir kazanım olarak kalabilir.

Çalışmada 17 yaş grubunun katılımcılar arasında en yüksek orana sahip olması, deprem sonrası eğitimde yaşanan kesintilerin sınıf tekrarı ve gecikmiş okula dönüş gibi sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. Bu bulgu, özellikle deprem sonrası dönemlerde eğitimde sürekliliğin sekteye uğramasının, öğrencilerin öğrenim basamaklarını zamanında tamamlayamamalarına yol açtığını ortaya koymaktadır. Dikmenli ve Yakar (2019) tarafından yapılan çalışma mevctut olarak yapmış olduğumuz çalışmayla benzer şekilde, deprem bölgelerinde eğitime ara verilmesinin yaş dağılımında yukarıya doğru bir kayma oluşturduğunu ve bu durumun öğrenci başarısını olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Akçil vd., (2016) ise çalışmamızdan farklı olarak, deprem sonrası genç yaş grubundaki öğrencilerin daha erken iş gücüne katılmak üzere okulu terk etme eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmadaki bulgu, deprem sonrası eğitim süreçlerinde üst yaş gruplarına özel telafi programlarının ve motivasyon artırıcı uygulamaların gerekliliğine işaret etmektedir. Eğitim planlamalarının, yaşa göre farklılaşan ihtiyaçları dikkate alan esnek çözümler sunması, deprem sonrası kayıpların azaltılmasında belirleyici rol oynayacaktır.

Çalışmada okul türleri açısından öğrencilerin büyük kısmının Anadolu liselerinde eğitim aldığı belirlenmiştir. Fen liselerine katılım oranının düşük olması

ise, bu okulların deprem sonrası fiziksel ve teknik altyapılarının daha fazla zarar görmüş olabileceğine işaret etmektedir. Karacaoğlu vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, deprem bölgelerinde nitelikli okulların özellikle laboratuvar, pansiyon ve internet altyapısı gibi kritik unsurlarda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Bu durum, öğrencilerin tercihlerini veya nakil süreçlerini Anadolu liseleri lehine yönlendirmiş olabilir. Deprem sonrası eğitim planlamalarında okul türlerine göre farklılaşan risk ve ihtiyaç analizlerinin yapılmaması, fırsat eşitliği ilkesini zedelemektedir. Nitelikli eğitime erişimin yalnızca coğrafi değil, aynı zamanda okul türü temelli bir ayrıma dönüşmesi, uzun vadede akademik başarı uçurumlarını artırabilir. Bu nedenle, deprem sonrası süreçte sadece eğitim ortamlarının yeniden inşası değil, aynı zamanda okul türlerine özgü destek politikalarının uygulanması da gereklidir. Belirtilen bulgu Karacaoğlu vd. (2023) ile uyumlu şekilde, fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik kapsamlı politikaların önemine işaret etmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde önemli bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, Tekin ve Dikmenli (2021)'nin vurguladığı gibi, deprem sonrası dönemde öğrencilerin karşılaştığı psikolojik baskıların, öğretmen eksikliklerinin ve uzaktan eğitimin niteliğindeki düşüşün doğrudan bir yansımasıdır. Özellikle eğitimde yüz yüze etkileşimin azalması, öğrenme süreçlerinde geri kalmalara neden olmuş, bu da başarı düzeylerinde dalgalanmalara yol açmıştır. Tekin ve Dikmenli'nin (2021) çalışması ile paralel olarak, bu araştırma da deprem sonrası uygulanan eğitim stratejilerinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığını ve telafi mekanizmalarının yetersiz kaldığını doğrulamaktadır. Bu bağlamda, deprem sonrası akademik başarıyı artırmak için daha bütüncül, öğrenci merkezli ve psikososyal destekle bütünleştirilmiş programlara ihtiyaç olduğu açıktır.

Yapılan çalışma kapsamında motivasyon düzeylerinde gözlenen belirgin farklılıklar, öğrencilerin deprem sonrası psikolojik ve çevresel koşullardan doğrudan etkilendiğini bulgusuna rastlanılmıştır. Telli ve Altun (2023) yaptıkları çalışmada, deprem sonrası dönemde öğrencilerin güvenli bir eğitim ortamı bulamamalarının ve psikolojik travmalarla başa çıkamamalarının motivasyonlarını önemli ölçüde azalttığını belirtmiştir. Bu araştırmada da benzer şekilde, öğrencilerin motivasyon düşüklüğü; eğitim ortamlarındaki belirsizlik, öğretmen desteği eksikliği ve geleceğe dair umutsuzluk gibi etkenlerle ilişkilendirilmiştir.

Çalışmada psikososyal destek hizmetlerine erişim, araştırmanın dikkat çeken bulgularındandır. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu hizmetlerden yeterince

yararlanamamıştır. Aşık, (2021), deprem sonrası öğrencilerin travma yaşantılarını anlamlandırmakta güçlük çektikleri ve bu durumun eğitimle bağlarını zayıflattığı ifade edilmektedir Bu bağlamda, psikososyal destek sadece bireysel düzeyde değil, aynı zamanda toplumsal iyilik halini destekleyici bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Çalışmada uzaktan eğitime erişim bulguları, deprem sonrası eğitim sürekliliğinin ciddi biçimde sekteye uğradığını göstermektedir. Bozkurt (2023) tarafından yapılan çalışmada İnternet erişimi, teknolojik cihaz eksikliği ve dijital okuryazarlık yetersizliği, eğitim sürecinin adil biçimde yürütülmesini engellemiştir Bu durum, sadece teknik bir mesele değil, aynı zamanda sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitim üzerindeki etkilerini açığa çıkaran bir yapısal sorundur.

Çalışmada eğitime dönüş motivasyonunda aile desteği, öğretmen ilgisi ve akademik hedefler belirleyici olmuştur. Elde edilen bulgu, Avcı (2019) çalışmasıyla örtüşmekte, öğrencilerin sadece bireysel dayanıklılıklarıyla değil, çevresel ve sosyal desteklerle de eğitim süreçlerine tutunabildiklerini sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin rol model ve yönlendirici kimlikleri, kriz dönemlerinde daha da önem kazanmakta ve eğitime devamın kilit unsuru haline gelmektedir.

Eğitimde karşılaşılan zorluklar arasında en çok dile getirilen konular; materyal eksikliği, okul binası sorunları, ulaşım ve psikolojik destek eksikliğidir. Bu sonuç, deprem sonrası eğitim sisteminde hem fiziksel hem de insan kaynaklı eksikliklerin derinleştiğini Bayar vd. (2024) tarafından yapılan çalışma ile mevcut çalışmamızın bulgularının benzerliği söz konusudur. Ulaşım sorunlarının özellikle kırsal bölgelerdeki öğrencilere etkisi, eğitime erişimde coğrafi eşitsizliklerin varlığını göstermektedir.

Çalışmada destek ihtiyaçları arasında öğrencilerin en çok psikososyal destek, eğitim materyali ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duymakta olduğu gözlemlenmiştir. Çalışmamıza benzer olarak Değerliyurt (2023) yapmış olduğu çalışmada, böylesine taleplerin sadece eğitime devam etmek için değil, aynı zamanda travmatik süreçleri aşabilmek ve geleceğe yönelik planlama yapabilmek için gerekli koşulları ifade etmektedir. Öğrencilerin bireysel beklentilerinin bu düzeyde açık ve somut biçimde ifade edilmesi, politika yapıcılar açısından önemli bir yol haritası sunmaktadır.

Eğitime uyum faktörleri, aile ve öğretmen desteği ile güvenli eğitim ortamı şeklinde sıralanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgu Karacaoğlu vd., (2024) örtüşmekte olup, Karacaoğlu vd., öğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda

sosyal ve duygusal boyutlarda da desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Eğitimin sadece bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması, öğrencilerin psikolojik olarak güçlendirilmesiyle sürdürülebilir hale gelebilir.

Araştırma bulgularına göre deprem sonrası eğitim süreçlerini en fazla sekteye uğratan unsurların başında maddi yetersizlikler, psikolojik sorunlar ve eğitim materyali eksikliği gelmektedir. Sert Sönmez, (2022), Tapan, (2023) ve Uğuz Ş. (2023) çalışmalarıda bu durumu destekler şekilde, deprem bölgelerinde ailelerin ekonomik güçlükler nedeniyle çocuklarının eğitimine yeterince destek veremediğini, bunun da devamsızlık ve okul terk oranlarını artırdığını belirtmiştir. Bu bağlamda, deprem sonrası sadece fiziksel yeniden yapılanma değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitimde kalmasını sağlayacak sosyal destek mekanizmaları da önem kazanmaktadır. Eğitim sisteminin bu tür krizlere karşı daha dirençli hale gelmesi için sosyal yardımların eğitime entegre edilmesi gereklidir.

Çalışmada öğrencilerin deprem sonrası dönemde dile getirdikleri temel beklentilerin güvenli eğitim ortamları, yeterli psikolojik destek ve öğretmenlerin ilgili tutumları şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Dikmenli ve Yakar (2019), benzer şekilde deprem sonrası öğrencilerin travmalarıyla başa çıkabilmesi için sadece akademik değil, psikolojik ve sosyal yönden de desteklenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

6. SONUÇLAR

6 Şubat Kahramanmaraş merkezli depremin ardından Adıyaman ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin eğitim süreçlerinde yaşadığı değişim, yalnızca fiziksel mekânların kaybıyla sınırlı kalmamış; aynı zamanda öğrencilerin toplumsal rollerinde, aidiyet hislerinde ve eğitimle kurdukları ilişkide derin sosyolojik kırılmalara neden olmuştur. Öğrencilerin yaşadığı yer değişiklikleri, göç hareketleri ve aile yapısındaki bozulmalar, onların okul ortamına adaptasyonunu zorlaştırmış; sosyal sermayelerini oluşturan arkadaş çevresi, öğretmen ilişkileri ve okul aidiyet duygusu ciddi biçimde zedelenmiştir. Bu süreç, birey-toplum etkileşiminin temel dayanaklarından biri olan eğitim kurumlarının kriz zamanlarında nasıl bir sosyalleşme boşluğu yarattığını ortaya koymaktadır. Okul yalnızca bilgi aktarılan bir yapı değil; öğrencilerin kimlik inşa süreçlerinin, dayanışma ilişkilerinin ve sosyal güven duygusunun geliştiği bir mekândır. Deprem sonrası bu yapının parçalanması, öğrencilerin sosyalleşme sürecini sekteye uğratarak yalnızlık, yabancılaşma ve gelecek kaygısı gibi sosyolojik etkileri beraberinde getirmiştir.

Deprem sonrası yeniden yapılanma sürecinde eğitim ortamlarında yaşanan aksaklıklar, öğrencilerin toplumsal eşitsizlikleri daha derinden deneyimlemelerine neden olmuştur. Geçici barınma alanlarında yaşayan öğrenciler ile özel imkânlara erişimi olanlar arasında oluşan eğitimsel farklılıklar, sosyal tabakalaşma ve fırsat eşitsizliğini artırıcı bir etki yaratmıştır. Bu durum, Pierre Bourdieu'nün kültürel sermaye ve habitus kavramları ile açıklanabilecek biçimde, öğrencilerin eğitim yoluyla sınıf atlama şanslarını sınırlamış; sosyal hareketliliğin önünde engel oluşturmuştur. Depremin ardından eğitimde devam eden aksaklıklar, özellikle kırılgan gruplardaki öğrencilerin sosyoekonomik konumlarını kalıcı biçimde etkileyebilecek bir tehdit hâline gelmiştir. Dolayısıyla depremlerin sonuçları yalnızca bireysel travmalarla değil, uzun vadeli toplumsal yapının dönüşümüyle de ilgilidir.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin eğitim yaşamlarında yaşadıkları başlıca sorunların fiziksel, duygusal, psikolojik ve akademik düzeylerde toplandığını ortaya koymaktadır. En belirgin bulgulardan biri, öğrencilerin büyük bir kısmının okul binalarının güvenliği konusunda ciddi endişelere sahip olduğudur. Bu durum, doğrudan öğrenme ortamının niteliksel anlamda zedelenmesine neden olmakta ve öğrencilerin derslere olan katılımını ve odaklanmasını zorlaştırmaktadır. Güvensiz fiziksel çevre algısı, öğrencilerin okulda kendilerini emniyette hissetmemelerine yol açmakta; bu da akademik sürece olan bağlılıklarını zayıflatmaktadır. Aynı zamanda, hasar görmüş eğitim materyalleri, yetersiz sınıf alanları, eksik laboratuvarlar ve sınırlı teknolojik donanım gibi altyapı problemleri de eğitimin sağlıklı bir şekilde

sürdürülebilmesini engelleyen diğer temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Çalışma kapsamında öğrencilerin büyük çoğunluğunun travma sonrası psikolojik etkilerle mücadele ettikleri belirlenmiştir. Korku, kaygı, huzursuzluk ve güven kaybı gibi duygular; eğitim motivasyonunu doğrudan etkileyen faktörler olarak öne çıkmıştır. Bu psikolojik etkilerin önemli bir kısmı uzun süreli olarak devam etmekte ve öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal gelişimlerine de ket vurmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin önemli bir oranının psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu ifade etmesi, afet sonrası dönemde duygusal iyileşmenin en az fiziksel iyileşme kadar öncelikli olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin birçoğunun evlerinden ve sosyal çevrelerinden uzaklaşmaları, geçici barınma koşullarında yaşamaları ve yeni sosyal çevrelere adapte olmaya çalışmaları, sosyal izolasyonu artırmakta ve uyum sorunlarını derinleştirmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin eğitimden uzak kalma riskinin arttığını da göstermektedir. Ulaşım sorunları, ailevi sorumluluklar, geçim kaygısı ve psikolojik direnç kaybı gibi nedenlerle okul devamsızlık oranlarının yükseldiği gözlemlenmiştir. Bu durum, yalnızca eğitim sürekliliğini değil, öğrencilerin geleceğe dair umutlarını ve hedeflerini de olumsuz etkilemektedir. Özellikle sınavlara hazırlanan öğrenciler açısından müfredatın tamamlanamaması, derslerdeki verimliliğin düşmesi ve akademik rehberlik eksikliği gibi sorunlar, ciddi bir dezavantaj oluşturmaktadır. Öğrenciler arasında akademik eşitsizlikler derinleşmekte, rekabet ortamı daha adaletsiz hale gelmektedir. Bazı öğrencilerin sınavlara yeterince hazırlanamaması, gelecek planlarının sekteye uğramasına ve toplumsal fırsat eşitliğinin zedelenmesine yol açmaktadır.

Çalışmada elde edilen veriler, öğrenci tutumları açısından da dikkate değer bulgular sunmaktadır. Deprem sonrası dönemde, öğrencilerin büyük bir kısmında eğitime karşı umutlarını koruma çabası gözlemlense de, bu tutumun sürekli olabilmesi ciddi ölçüde çevresel ve sosyal koşullara bağlıdır. Öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin beklentileri çoğunlukla güvenli, sürdürülebilir ve destekleyici bir öğrenme ortamına yöneliktir. Katılımcıların büyük kısmı, eğitimin sadece akademik bilgi aktarımı değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal destek sunan bir süreç olması gerektiğine inandıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin eğitimden ne beklediklerini anlamak açısından oldukça önemlidir. Zira öğrencilerin okul algısı, yalnızca derslerin işlendiği bir yer olmaktan çok, duygusal olarak güven duyabilecekleri, desteklenebilecekleri bir sosyal çevreye dönüşme beklentisini barındırmaktadır.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu, öğrencilerin büyük bölümünün dijital eğitime dair yaşadığı sıkıntılardır. Her ne kadar uzaktan eğitim, afet dönemlerinde önemli bir çözüm alternatifi olarak sunulsa da, özellikle kırsal bölgelerde internet erişimi ve teknolojik araçlara sahip olamama gibi nedenlerle, öğrencilerin büyük kısmı bu imkânlardan eşit düzeyde yararlanamamıştır. Bu durum, dijital uçurumun varlığını ve eğitime erişim konusunda yaşanan bölgesel eşitsizlikleri açıkça ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerle yüz yüze etkileşim eksikliği, öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik bağlılıklarını zayıflatmıştır. Uzaktan eğitimin pedagojik olarak yeterince desteklenememesi, öğrenme sürecini daha da zorlu hale getirmiştir.

7. ÖNERİLER

Yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, deprem sonrası ortaöğretim öğrencilerinin eğitim hayatlarında karşılaştıkları çok boyutlu sorunların çözümüne yönelik birtakım öneriler sunulabilir. Öncelikli olarak, afet bölgelerinde eğitim altyapısının güçlendirilmesi gerekmektedir. Okul binalarının depreme dayanıklı hale getirilmesi, fiziki altyapının iyileştirilmesi ve eğitim materyallerinin eksiksiz sağlanması, öğrencilerin güvenli ve sağlıklı bir öğrenme ortamına kavuşmaları açısından önemlidir. Bu bağlamda, riskli bölgelerde yapı denetimi uygulamalarının sıkılaştırılması ve modern inşaat tekniklerinin kullanılması önerilmektedir.

Bulgular, öğrencilerin ciddi düzeyde psikososyal sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, deprem sonrası süreçte öğrencilere yönelik psikolojik destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması gereklidir. Okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin sayısı artırılmalı, travma sonrası stres bozukluğu yaşayan öğrencilere bireysel ve grup terapileri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin de afet sonrası psikolojik iyilik hallerine yönelik destek almaları, öğrencilerin eğitim süreçlerinin sağlıklı yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Psikososyal destek çalışmalarının, öğrencilerin eğitim süreçlerine yeniden adapte olmalarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Deprem sonrası eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla dijital eğitimin yaygınlaştırılması önemli bir çözüm alanı olarak değerlendirilmektedir. Uzaktan eğitim altyapısının güçlendirilmesi, internet erişiminin yaygınlaştırılması ve öğrencilere teknolojik cihaz desteğinin sağlanması, afet dönemlerinde eğitimin kesintisiz devam etmesine olanak tanıyacaktır. Aynı zamanda, dijital okuryazarlık eğitimlerinin artırılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu sürece daha etkin katılımını mümkün kılacaktır.

Deprem bilinci ve kriz yönetimi eğitiminin tüm eğitim kademelerine entegre edilmesi gereklidir. Öğrencilere ve eğitim çalışanlarına afetlere hazırlık, güvenli davranış biçimleri ve acil durumlarda yapılması gerekenler düzenli olarak öğretilmelidir. Böylece, gelecekte benzer afetlerin olumsuz etkilerinin azaltılması ve eğitim sisteminin daha dayanıklı hale getirilmesi sağlanabilecektir.

KAYNAKLAR

Abay, A. R. ve Abay Çelik, Z. E. (2023). Deprem sonrası ortaya çıkan sorunlar ve sosyal destek ağlarının rolü. Sosyolojik Bağlam Dergisi, 4(1), 91-100.

Ağın-Gözükızıl, C. ve Tezcan, S. (2023). Cumhuriyet'in yüzüncü yılında Türkiye'de afetler: 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremi. Kent Akademisi, 16 (Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. Yılı Özel Sayısı), 97-114.

Aka, M. (2023). Deprem afeti sonrası psikososyal sorunların iyileştirilmesine yönelik manevi müdahaleler. Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 10(2), 407-434.

Akçil, Ö., Toğrol, A., Mercan, F. Ç., Püskülcü, S., Tanırcan, G. & Baykal, A. (2016). Yeniden düzenlenmiş temel afet bilinci eğitim programının okul dışı bilim öğrenme ortamında etkililiğinin incelenmesi. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 31(2), 99-126

Akyıldız, N. A., & Sığın, A. (2024). 6 Şubat Kahramanmaraş Depremlerinde Türk Aile Yapısı: Geleneksel Kodların Yükselişi. Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 12(39), 117- 134.

Alkın, R. C. (2021). "Afet Yönetiminde Sivil Toplum: İzmir Depremi Sonrası Müdahale ve İyileştirme Aşamaları Üzerine Bir İnceleme". Karadeniz Araştırmaları. XVIII/70: 313-334.

Altıparmak, İ. B., & Birel, E. (2024). 6 Şubat 2023 Depremi Sonrasında Sosyal Yaşamın Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Değerlendirilmesi: Nurdağı Örneği. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 41(1).

Arslan, M. (2023). Okul Müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi Sonrası Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10(97), 1550–1559.

Artantaş, E., & Gürsoy, H. (2024). Depremin yıkıcı ve ekonomik etkilerini azaltmaya yönelik stratejiler ve Türkiye'nin deprem deneyimlerinden çıkarılacak dersler, Kahramanmaraş ve Gölcük depremleri örneği. Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(2), 192-214.

Aşık, M. (2021). Deprem psikososyal destek çalışmalarında görev alan psikolojik danışman ve rehber öğretmen görüşleri (Malatya ili örneği) (Tez No. 699906) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Avcı, K. (2019). Afet eğitimi ve afet eğitiminde kullanılan teknolojilere ilişkin afet eğiticisi, öğretmen ve öğrenci görüşleri (Bursa afet eğitim ve simülasyon merkezi örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Avdar, R. ve Avdar, R. (2022). Türkiye'de Yaşanan Doğa Kaynaklı Afetlerin Sosyo-Ekonomik Etkileri. Afet ve Risk Dergisi, 5(1), 1-1

Aydın, G. Ç. & Aytaç, S. (2023). "Depremin Dezavantajlı Gruplardan Biri Olan Depremzede Kadınlar Üzerindeki Psiko-Sosyal Etkisi: Nitel Bir Araştırma", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,

10 (3), 2195-2218.

Aydınbaş, G. (2023). Sosyoekonomik Boyutuyla Türkiye'de Depremler Üzerine Bir İnceleme: Kahramanmaraş Depremi Örneği. Sosyal Bilimlere Çok Yönlü Yaklaşımlar: Tarih, Turizm, Eğitim, Ekonomi, Siyaset ve İletişim, 177

Bayar, A., Çalışkan, G., & Bayar, A. (2024). Deprem Afeti Sonrasında Okullarda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları. Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 84-100.

Bilen, E. ve Polat, M. (2022). Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalığına İlişkin Görüşleri. Türk Deprem Araştırma Dergisi, 4(1), 155-173.

Bozgedik, A., Birekul, M., Oruç, M., & Tekin, N. (2024). Deprem Yaşamış Aile Bireylerinin Eğitim ve Diğer Konularda Normal Hayata Uyum Süreçleri: 6 Şubat 2023 Örneği. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 369-384.

Bozkurt, V. (2023). Depremin Toplumsal Boyutu. Avrasya Dosyası Dergisi Cilt 14 (Sayı 1): İstanbul. 89- 111

Büyüksaraç, A., Sayıl, N., Bektaş, Ö. ve Akın, Ö. (2018). Deprem Bilimi. (1. Baskı). Gazi Kitabevi.

Canlı, D., & Yılmaz, F. (2024). Deprem sonrasında bireylerin deprem kaygısı, ölüm kaygısı ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin değerlendirilmesi. Bozok Tıp Dergisi, 14(1), 9- 17.

Cengiz, S., & Peker, A. (2023). Deprem sonrası yetişkin bireylerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. TRT Akademi, 8(18), 652-668.

Çakı, F. ve Canatan, K. (2023). Deprem ve Toplum Sosyalbilimsel Projeksiyonlar. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Çalışkan, A. ve Kaya, G. (2021). Deprem Sonrasındaki Toplumsal Dayanışma Pratiklerinin Sosyolojik Görünümü: İzmir Depremi Örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, Cilt: 12 (Sayı: 32): 1052-1077.

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

Demirtaş, Z., Doğru, E. & Kılıç, M. F. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş Depremlerinde Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Yaşadığı Travmalar. Eğitim Yansımaları, 7(2), 51-64

Dikmenli, Y. ve Yakar, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Afet Bilinci Algı Düzeylerinin İncelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Journal of Education Faculty, 16(1), 386-416.

Ergünay, O. (1996). Afet yönetimi Nedir? Nasıl Olmalıdır. Ankara: Erzincan ve Dinar Depremleri Işığında Türkiye'nin Deprem Sorunlarına Çözüm Yolları Arayışları (TÜBİTAK Deprem sempozyumu) Bildiriler Kitabı. (Der. Tuğrul TANKUT). 263-272.

Fırat, M. (2022). Deprem ve Toplumsal Etkileri. Tezkire Dergisi, Sayı 80: 47-72.

Filiz, M., Karagöz, Y., & Karaşin, Y. (2023). Depreme maruz kalan bireylerin psikolojik durumlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33, 236-250.

Genç, R., Ünal, İ., Yıldırım, O. Z., Peker, Z., Yardımcı, G. M. ve Oyunlu, İ. (2023). 6 Şubat Depreminin Ardından Deprem Bölgesinde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Premium EJournal of Social Science (PEJOSS), 7(33), 768–779.

İrdem, İ. & Mert, E. (2023). Deprem, Dirençli Kent ve Acil Afet Yönetimi: Türkiye Örneği, Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi, 4 (2), 241-276

Kahraman, S., Polat, E., & Korkmazyürek, B. (2021). Afet yönetim döngüsündeki ana terimler. Avrasya Terim Dergisi, 9(3), 7-14.

Karaarslan, İ., Yavuz, B., Özdemir, S., Çakar, S. ve Tatlı, M. (2023). 06 Şubat Kahramanmaraş Depremleri Sonrası İlkokul Öğretmenlerinin Durumluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 10(97), 1560–1564.

Karabacak Ç. A. (2023). Deprem sonrası travma belirtileri, umut ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. TRT Akademi, 8(18), 574-591.

Karacaoğlu, Ö. C. (2023). Afet eğitimi kapsamında bir araştırma önerisi: Beceri temelli deprem arama kurtarma eğitimi programının geliştirilmesi. 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (ICONTE'2023), 139-139.

Karacaoğlu, Ö. C., Özkaya, A., Eryılmaz, C., & Karacaoğlu, D. (2024). Eğitim Bilimleri Perspektifinden 2023 Türkiye Depremi Sonrasında Yardım ve İyileştirme Çalışmaları. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(25), 1-15.

Karbeyaz, A. (2023). Deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin deprem kaygısının belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 58, 3138-3157.

Kasapoğlu, A. ve Ecevit M. (2001). Depremin Sosyolojik Araştırması. Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları, No:8.

Kirman, F. (2023). Deprem Sonrası Travmatik Stres Tepkileri ve Sosyal Medyada Yansımaları, Antakiyat, 6(1), 14-29

Özel, M. (2015). Afet Yönetiminin İyileştirme Aşaması ve 2011 Van Depremi Sonrası Konteyner Kent Uygulaması. Uluslararası Deprem Sempozyumu, Kocaeli. S, 441-458.

Özgölet, B. M. ve Utkucu, M. (2021). Depremin yıkıcı etkisiyle başa çıkmada etkili olan etkenler. Academic Platform, 4(2), 89-98.

Pampal, S. ve Özmen, B. (2009). Depremler Doğal Afet Midir? Depremlerle Baş Edebilmek (1.Baskı). Eflatun Yayınevi.

Sert, E.(2002). Depremin İlköğretim Öğrencilerinin Güdülerini ve Başarı-Başarısızlık Yüklemelerini Etkileme Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Sönmez, M. B. (2022). Depremin psikolojik etkileri, psikolojik destek ve korkuyla baş etme. TOTBİD Dergisi, 21(3), 337-343.

Sözcü, U. (2019). Doğal Afetler ve Doğal Afet Okuryazarlığı (2. Baskı). Pegem Akademi.

Şen S. (2023). Kahramanmaraş depremlerinin ekonomiye etkisi. Diploması ve Strateji Dergisi, 1-55.

Tapan, M. G. (2023). Kahramanmaraş depremleri sonrası afet yönetiminde sosyal hizmet uygulamaları. Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(1), 18-30.

Taş, G. (2003). Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Doğal Afetler (Deprem, Kütle Hareketleri, Volkan, Don Olayı) Konularının Öğretiminin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşçı, G. & Özsoy, F. (2021). Deprem travmasının erken dönem psikolojik etkileri ve olası risk faktörleri. Cukurova Medical Journal, 46(2), 488-494.

Taymaz, M. (2001). Doğal Afet Zararlarını Azaltma Çalışmaları. Afet (Eğitim-HaberBilim Dergisi), Yıl:1, Sayı:2, 4-5.

Tekin, Ö. ve Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 258-271

Telli, S. G. ve Altun, D. (2023). Türkiye'de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 6(2), 125-136.

Tercan, B. (2019). Türkiye'de Afet ve Yeniden Yerleştirme (İskan) Politikaları: Doğubayazıt Depremi Örneği (1. Baskı). Palme Yayınevi.

Türkeli, A., Karagöz, N. T. ve Alpay, E. H. (2023). Depreme maruz kalmış kişiler arasında travma sonrası büyüme envanteri-kısa formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 7(3), 600-611.

Uğuz Ş. (2023). Depremlerin görünmez yıkımı: İnsanların psikolojik sağlığı üzerindeki etkileri. Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, 7(1), 6-9.

Yılmaz, E. (2014). Okulda öğretim programı ve program dışı etkinlikler yoluyla afet eğitimi: Karşılaştırmalı örnek olay çalışması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

İsim Soyisim	:	HACER KAYA
Doğum Tarihi	:	1983-09-01
Doğum Yeri	:	ÇAMARDI
Telefon	:	05452959889
E-Posta	:	hacerkaya0251@hmail.com