

Afet Sonrası Eğitim: Okulların Kapanmasının Etkileri ve Eğitimin Devamlılığının Sağlanması

Tuba Gökmenoğlu¹

Özet

Bu bölüm, afetlerin eğitim üzerindeki etkilerini ele almakta olup, eğitimin sürekliliğinin normalleşme sürecine katkısını vurgulamaktadır. Afetler genellikle toplumlar üzerinde derin etkiler bırakarak onları sarsar. Eğitimin devamlılığının nasıl gerçekleştirilebileceğinin önceden planlanması ülkeler için stratejik bir öneme sahiptir. Eğitim sisteminin gördüğü her zarar ülkenin beşerî sermayesinin zarar görmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bölüm, bir yandan afetler sonrası eğitimin devamlılığı için uygulanabilecek çeşitli stratejileri tartışırken; diğer yandan da okulların kapalı olmasının veya eğitimin devamlılığı için geliştirilen yöntemlerin etkili olmamasının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkisini de incelemektedir. Afetler nedeniyle ortaya çıkan krizlerin ciddiyeti, okul kapanmalarının süresi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir; bu da afetlerin şiddeti, yoksulluk oranları ve savunmasız nüfusun büyüklüğü gibi faktörlerden etkilenir. Bölüm ayrıca, afetlerin eğitim yapıları, öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkilerini tartışırken öğrenme kayıpları, okul terkleri, devam oranları, erken evlilikler, motivasyon kaybı, travma ve travma sonrası stres bozukluğu gibi konuları da ele almakta; okul kapanmalarının eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini artırdığına, sosyoekonomik eşitsizlikleri derinleştirdiğine, var olan kırılgan grupları daha çok etkilediğine ve kırılgan grupların sayısını artırdığına vurgu yapmaktadır. Son bölüm, afet sonrası eğitimin nitelikli bir şekilde devamlılığının sağlanması için gerekli stratejileri tartışarak, afet öncesi risk azaltma faaliyetlerinin önemini vurgulamakta ve çeşitli düzeylerde kapsamlı acil durum hazırlık planlarının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

1 Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-0710-4390

Düşün: Aşağıda afetlerin eğitim üzerine etkilerine ve afet öncesi eğitimin devamlılığının sağlanmasına yönelik önlem alma konusunda bazı sorulara yer verilmiştir.

Bölümü okumadan önce kendinizi bir politika yapıcı ya da karar alıcı olarak hayal edin. Büyük bir afet sonrasında eğitim paydaşlarının durumunun ne olabileceğini tahmin edin, hangi sorunların ortaya çıkabileceğini düşünün. Karar alıcı olarak bu sorunların ortaya çıkmaması için afet öncesi neler yapmanız gerektiğini not alın. Bölümü okuduktan sonra notlarınızı yeniden gözden geçirin.

Afet sonrası eğitimin devamlılığı neden önemlidir?

Afetlerin eğitim kurumları ve paydaşları üzerine ne tür etkileri vardır?

Karar alıcıların eğitimin devamlılığının sağlanması için afet öncesinde hangi politikaları geliştirmesi gerekir?

Eğitim kurumları eğitimin devamlılığının korunması için afet öncesinde ne tür tedbirler alabilir?

Öğretmenler afet sonrası eğitimin devamlılığının korunması için afet öncesinde ne tür çalışmalar yapabilir?

Not Al: _____

1. Afet Sonrası Eğitimin Devamlılığı

Afetler, dünya genelinde yaşanan doğa veya insan kaynaklı yıkıcı felaketlerdir ve genellikle bu olaylardan en çok etkilenen alanlardan biri de eğitim sistemidir. Afetler, eğitim kurumlarının altyapısını, öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenliğini ve eğitimin sürekliliğini ciddi oranda tehdit edebilir. Özellikle afet sonrası eğitimin kesintiye uğraması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilerken, öğretmenler üzerinde de büyük bir stres kaynağı olabilir ve bununla ilgili çeşitli sorunlar yaratabilir. Bu nedenle, afet sonrası eğitimin sürekliliğini sağlamak için gerekli önlemlerin afet öncesinde planlanması hayati öneme sahiptir. Bu bölümde, afetlerin eğitim üzerindeki etkileri incelenecek, afet öncesi eğitimin devamlılığını sağlamak için alınması gereken önlemler ve bu önlemlerin öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkileri ele alınacaktır.

1.1. Afetlerin Eğitim Üzerindeki Etkileri

Afet sonrası eğitimin devamlılığının sağlanması normalleşme sürecine katkı sunması bakımından kritik bir konudur. Eğitim yolu ile normal rutinine yakın bir düzene geçen öğrenciler eğitim yolu ile sadece eğitsel ihtiyaçlarını karşılamamakta, öğrenciler dolayısı ile veliler ve nihayetinde tüm toplum “hayatın devam ettiği” mesajını da almaktadırlar. Afetler toplum üzerinde genellikle ciddi etkiler bırakır ve toplumları derinden sarsar. Eğitimin devam etmesi, normalleşme sürecini hızlandırır ve toplumun kendi ayakları üzerinde yeniden durmasına katkıda bulunur. Ayrıca eğitim, bireylerin ve toplumun travma ve travma sonrası stresle başa çıkmasına destek olur.

Literatür incelendiğinde, okulların kapatılmasının öncelikle okul binalarının yıkılmasından (örneğin, 1988 Spitak, 2005 Pakistan, 1995 Kobe, 1999 Chi-Chi, 2001 Gujarat, 2008 Sichuan ve 2010 Haiti depremleri) ya da okul binalarının sığınak olarak kullanılmasından (örneğin 2011 Tohoku depremi) kaynaklandığı görülmektedir (Bastidas, 2011; Bhuwanea, 2010; Hewitt, 2007; Wisner vd., 2004). Afetlerden sonra okulların kapanması durumunda eğitimin devamlılığı için farklı stratejiler uygulanmaktadır. Geçmişten günümüze kullanılan farklı yöntemler şu şekilde sıralanabilir: radyo ve televizyon yayınları yolu ile eğitimin devam ettirilmesi; çevrimiçi senkron ve asenkron yöntemler ile eğitimin sürdürülmesi; çadır ve konteyner gibi alanlarda kurulan sınıflarda yüz yüze eğitim imkânlarının yaratılması yolu ile eğitimin devamlılığının sürdürülmesi. Bununla birlikte günümüzde en yaygın olarak uzaktan eğitim yöntemleri kullanılmaktadır.

Yaşanılan krizlerin büyüklüğüne bağlı olarak eğitime yeniden devam etme sürecine geçiş uzun sürebilmektedir. Poujard’un (2019) araştırmasından

elde edilen bulgular, afetlerin ne kadar şiddetli olduğu, ülkelerin veya afeti yaşayan toplumların yoksulluk oranları ve krizi yaşayan savunmasız bireylerin nüfus büyüklükleri gibi faktörler ile okulların kapanma süresi arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Bu da afet öncesi toplumun sosyal ve ekonomik olarak dirençliliği ile ilgili bir durumdur. Sosyoekonomik olarak zayıf olan devletlerde bu durum çok ağır ilerlerken güçlü ekonomik ve sosyal yapılarda yaşanan afet durumlarında diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de hızla iyileşme ve normalleşme sürecine girildiği gözlenmektedir.

Afetlerin eğitim üzerindeki etkileri; okul fiziki ortamlarının zarar görmesi ve dolayısı ile uzun süreli okul kapanmalarının yaşanması, öğrenme kayıpları, afetin ve can ve mal kayıplarının beraberinde getirdiği travma, travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon gibi faktörlerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemesi, öğrenci ve öğretmenlerde öğrenme ve öğretmeye yönelik motivasyon düzeyinin düşmesi, öğrenciler arasında halihazırda var olan eşitsizliklerin derinleşmesi ve yeni eşitsizliklerin ortaya çıkması şeklinde görülmektedir (Le Brocque vd., 2017). Afetlerin eğitimdeki etkilerine yönelik yapılan araştırmalar; eğitim yapıları, öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere üç ana grup üzerinde yoğunlaşmaktadır. Takip eden alt bölümlerde bu üç grup sırası ile incelenmektedir.

1.1.1. Eğitim Yapıları Üzerindeki Etkiler

Özellikle deprem, sel ya da yangın gibi olaylar sonrasında eğitim kurumlarında bina ve alt yapı sorunlarının ortaya çıkması eğitimin fiziki anlamda kesintiye uğramasına neden olmaktadır. Diğer bir deyişle, eğitim binalarının tamamen yıkılması veya büyük oranda zarar görmesi eğitimi kesintiye uğratarken; afetten etkilenmese ya da çok az etkilense bile bu binaların çoğu zaman barınma merkezi olarak kullanılması nedeniyle de eğitim kesintiye uğrayabilmektedir. Bu durum kısa vadede ilgili bakanlıklara fiziki koşulların yenilenmesi veya onarılması ile ilgili maddi yükler getiriyor gibi görünse de aslında uzun vadede ülkenin beşerî kaynağına yapılan yatırımın zarar görmesi, bu kaynağın eğitimden uzak kalması, öğrenme kayıplarının ortaya çıkması gibi sonuçları nedeniyle ülke ekonomisine çok daha büyük yükler getirmektedir (Hermida, 2011).

Eğitim yapılarının afetlere karşı dirençli olmamasının başka bir sonucu da afet sırasında içerisinde eğitim gören öğrencilerin ve okul personelinin doğrudan zarar görmesine neden olmasıdır. Ekim 2005'te Pakistan'da meydana gelen depremde okulların çökmesi sonucu 16.000'den fazla çocuk hayatını kaybetmiştir. Filipinler Leyte Adası'nda Şubat 2006'da meydana

gelen toprak kayması 200'den fazla öğrencinin toprak altında kalmasına neden olmuştur (Peck, 2008). Bu durumun en kritik örneklerinden bir diğeri de 2004 Hint Okyanusu depremi ve devamında yaşanan tsunamidir. Bu olayda 44.000'den fazla öğrenci ile 2.500 eğitim personeli hayatını kaybetmiş, anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liseler ile üniversiteler dâhil olmak üzere 2.135 okul hasar görmüş ve sonuç olarak 150.000 öğrenci eğitim tesislerine erişimini kaybetmiştir (Setiadi, 2014). Bu afetlerin potansiyel etkileri, en büyük nüfus demografisini çocukların oluşturduğu gelişmekte olan toplumlarda katlanarak artmaktadır (Mudavanhu, 2014).

1.1.2. Öğrenciler Üzerindeki Etkiler

Afet sonrası eğitim kurumlarının zarar görmesi öğrencilerin eğitim faaliyetlerine erişimini kısıtlamaktadır (Baytiyeh, 2018). Erişimi kısıtlanan öğrencilerin eğitimden ve okullarından uzak kalması çeşitli psikolojik sorunların da derinleşmesine neden olabilmektedir.

Okuldan uzak kalan ve uzaktan eğitim ortamları gibi alternatif eğitim olanaklarına erişimi sınırlı olan öğrencilerde öğrenme kayıpları ortaya çıkmaktadır (Cannon et al., 2020). Afetler sonrası geçici barınma alanlarında yaşayan ailelerin sınırlı olanakları eğitimde imkân eşitsizliklerini doğurabilmektedir (Howell & Elliott, 2019). Örneğin afet bölgesinde yaşayan öğrenciler ile afet bölgesi dışında yaşayan öğrencilerin standardize edilmiş ve merkezi yapılandırılmış aynı sınavlara (LGS ya da YKS gibi) girecek olmaları bu eşitsizliklere sadece bir örnektir. Bu durum, okul kapanmalarının neden olduğu aksaklıklar nedeniyle eğitim eşitsizliklerinin genişleyebileceğini göstermektedir.

Öğrenme kaybıyla ilgili olarak, Maldonado ve De Witte (2022) okul kapanmalarının standartlaştırılmış öğrenci test puanlarına etkisi ile ilgili bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın bulguları, dezavantajlı öğrencilerin oranının daha yüksek olduğu okullarda daha fazla öğrenme kaybının yaşandığını ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle, okul dışı faktörler eğitim eşitsizliklerini artırmakta ve okulların kapanması sırasında alt ve üst sosyoekonomik arka plandan gelen çocuklar arasındaki beceri farkı genellikle genişlemektedir.

Öğrencilerin afetler nedeniyle okula devam edemedikleri süre uzadıkça, okula geri dönme olasılıklarının da azaldığı gözlemlenmiştir (Baytiyeh, 2018). Bu eğilim 2011 Washi tayfununun ardından Filipinler'de açıkça görülmüştür. Yaşanan bu tayfunun etkisiyle ailelerin %23'ü bir yıl sonra çocuklarının okulu kalıcı olarak bıraktığını bildirmiştir. Benzer şekilde, 2013 Haiyan tayfununun etkilerine bakıldığında, etkilenen bölgelerde afetten altı

ay sonra öğrenci kayıt oranlarında ortalama %13'lük bir düşüş yaşandığı belirlenmiştir (Baytiyeh, 2018; Save The Children, 2017). Zimbabve'de meydana gelen sel felaketi sonrası yapılan araştırmalarda öğrenme saatlerinde yaşanan kayıplar, yetişmiş personel kaybı, yüksek devamsızlık, düşük akademik çıktılara yol açan yetersiz müfredat kapsamı da dâhil olmak üzere okuldan alınma ve hatta erken evliliğe zorlanma gibi çocuk hakları ihlallerine kadar pek çok farklı noktada öğrencilerin olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır (Mudavanhu, 2014). Gine, Liberya ve Sierra Leone'de Ebola krizi nedeniyle okula gidemeyen öğrencilerin durumu incelendiğinde ise, okulların yeniden açıldığı dönemde okula geri dönmeyen öğrenci oranlarının sırasıyla %7, %25 ve %13 olduğu görülmektedir (Yao vd., 2021; Word Bank, 2016a, 2016b, 2016c). Benzer şekilde, 1974 Guatemala depreminin uzun soluklu araştırması yapıldığında özellikle vasıfsız işçi ailelerinin kız çocuklarını daha erken yaşlarda okuldan aldıkları veya deprem sonrası bir daha hiç okula gönderilmedikleri saptanmıştır (Hermida, 2011). Araştırmaların ortaya koyduğu bu bulgular ve oranlar, uzun süreli kapanmaların ardından eğitime erişimin yeniden sağlanmasındaki zorlukların altını çizmektedir.

Okulların kapanması sadece okul terk oranlarının artmasına değil; aynı zamanda akademik performansın da düşmesine neden olmaktadır. Örneğin, Pakistan'da 2005 yılında meydana gelen depremin ardından okulların 3,5 ay süreyle kapalı kalmasının 1,3 okul notuna eşdeğer bir öğrenme kaybına yol açtığını göstermiştir (Andrabi vd., 2020). Benzer şekilde, uzaktan eğitim için elverişli koşullara sahip bir ülke olan Hollanda'da yürütülen bir araştırmada okulların kapalı olduğu dönemlerde öğrencilerin ya çok az ilerleme kaydettiği ya da hiç ilerleme kaydedemediği saptanmıştır (Engzell vd., 2021). Öğrenme kaybı özellikle dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler arasında daha belirgindir. Bu bulgular, altyapısı daha zayıf olan veya okulların daha uzun süre kapalı kaldığı ülkelerde daha da ciddi öğrenme açıkları ve gerilemeleri yaşanabileceğini göstermektedir. Bunun bir kanıtı olarak, literatürde daha dezavantajlı okullarda eğitimlerine devam eden öğrencilerle ilgili olarak uzaktan öğrenmeyi kolaylaştıran cihazlara erişemedikleri, dersler için normalden daha düşük kalitede işler üretme eğilimi gösterdikleri ve verilen ödevleri tamamlama oranlarının daha düşük olduğu raporlanmıştır (Cullinane ve Montacute, 2020).

Okulların kapanmasının ardından eğitim fırsatlarına eşit erişimin sosyo-mekânsal dağılımı incelenmiş ve okul kapanmalarının eğitime erişimde sosyo-coğrafi eşitsizliklere yol açabildiği ve dezavantajlı toplulukları orantısız bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır (Lee ve Lubienski, 2017). Afetin yoksul ve farklı etnik kökenlere sahip toplulukların yaşadığı bölgelerde eğitim üzerinde daha olumsuz bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir

(Tieken ve Auldridge-Reveles, 2019). COVID-19 döneminde yaşanan okul kapanmasının etkilerine ilişkin yapılan araştırmada ise yetersiz kaynak ve destek nedeniyle yoksul ailelerden gelen ve özel gereksinimli öğrenciler için eğitim eşitsizliklerinin daha da derinleştiği tespit edilmiştir (Chaabane vd., 2021). Ayrıca, düşük gelirli aileler, afetlerin neden olduğu ekonomik durgunluk ya da kayıplar nedeniyle ek zorluklarla karşılaşmakta ve bu da çocukların sağlığını, refahını ve öğrenme durumlarını daha da olumsuz etkileyebilmektedir. Yine sosyoekonomik olarak dezavantajlı ve düşük eğitim seviyesindeki ailelerin afetlerle başa çıkma mekanizmaları incelendiğinde bu ailelerin çocuklarını okula düzenli olarak göndermeme, okuldan alma, ücretli işlerde çalıştırma, erken evlendirme gibi yöntemlere başvurdukları saptanmıştır (Kousky, 2016; Mudavanhu, 2014). Afet sonrası eğitim hizmetlerinin kesilmesinin etkilerine farklı bir açıdan yaklaşan Van Lancker ve Parolin (2020) ise birçok dezavantajlı öğrencinin daha besleyici öğünler için okullara ihtiyaç duyduğunu belirterek, okul kapanmalarının bu gruptaki öğrencilerin besleyici gıdaya erişim konusunda zorluk yaşamalarına neden olduğunu ortaya koymuştur.

Okulların kapatılması ve acil durum müdahale kararları, öğrenciler için ek belirsizlikler yaratarak durumu daha da karmaşık ve travmatik hale getirebilmektedir. Yakın zamanda yapılan çalışmalar, okulların kapanmasının öğrencilerin sosyal gelişimi ve duygusal refahı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Alves vd., 2021; Kaden, 2020). Chaabane ve diğerlerine (2021) göre, okulun kapanması gençler arasında kaygı, yalnızlık, üzüntü, hayal kırıklığı ve disiplinsizlik düzeylerinin artmasına neden olmuştur. Benzer şekilde, Kostelny ve diğerleri (2018) okulların kapalı olduğu dönemlerde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını kaybettiklerini belgelemiştir.

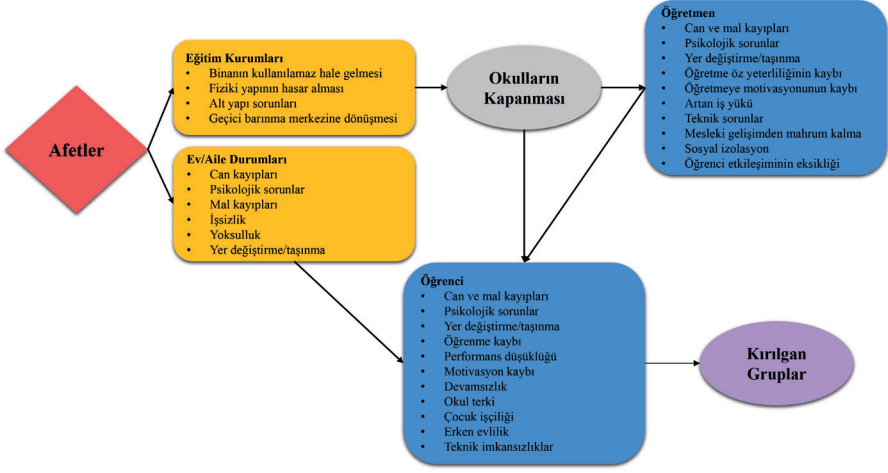
1.1.3. Öğretmenler Üzerindeki Etkiler

Afetler öğrencileri ve velileri etkilediği gibi öğretmenleri de olumsuz yönde etkilemektedir. Kriz durumlarında benzer psikolojik ve duygusal sorunlarla başa çıkmaya çalışan öğretmenler bir yandan da öğrencilerinin eğitimi konusunda birtakım endişelerle karşı karşıya kalırlar. Okul kapanmalarının getirdiği belirsizlik, devamında gelen aşına olmadıkları öğretim yöntemleri, öğretmenlerin afet sonrası farklı stres baskıları ile karşılaşmalarına neden olmaktadır. Örneğin COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim platformlarına ve teknolojiye hızlı bir şekilde adapte olma gerekliliği öğretmenlerin endişe ve kaygı gibi pandeminin getirdiği duygusal yüklerden daha fazla etkilenmesine neden olmuştur (Kaden, 2020). Afet sonrası dönemlerde sıklıkla başvurulmuş uzaktan eğitim,

öğretmenlerin hazır olmadıkları bir öğretim sürecine geçişi gerektirdiğinden beraberinde teknolojik becerilerin geliştirilmesi ve ders materyallerinin adaptasyonu gibi çeşitli iş yükleri de getirmektedir (Küçükakın vd., 2023). Öğretmenler, geleneksel sınıf ortamına kıyasla çevrimiçi dersler için ek içerik hazırlamak, gerekli çevrimiçi araçları kullanmak ve öğrencilerle farklı yollarla etkileşimde bulunmak zorunda kalabilmektedirler. Bu da daha fazla zaman, çaba ve enerji gerektirebilmektedir. Kendi özel hayatlarında krizin etkilerinden kurtulma ve normalleşme çabası içerisinde olan öğretmenler aynı zamanda öğretmenliğin yeni bir iş tipine uyum gösterme zorluğu ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Burić ve Kim, 2020). Buna uyum gösteremeyen öğretmenlerin sınıf içi performansı düşerken öğrencilerle iletişimi de zarar görmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde yaygın olarak teknolojik sorunlarla karşılaşmaktadır. İnternet bağlantıları, video konferans araçları veya diğer çevrimiçi platformlarda yaşanan sorunlar öğretmenlerin planlarını aksatabilmekte ve stres seviyelerini daha da artırabilmektedir (Sitzmann vd., 2010). Uzaktan eğitim, öğrencilerle doğrudan yüz yüze iletişim eksikliği nedeniyle öğretmenlerin öğrencileriyle bağlantı kurma ve motivasyonlarını koruma konusunda zorlanmalarına neden olabilmektedir (Cucco vd., 2021). Kriz dönemlerinde öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımı ve ödevlerini tamamlama düzeyleri normal zamanlardakine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarını ve iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Küçükakın vd., 2023). Ayrıca uzaktan eğitim süreci, öğretmenlerin meslektaşları ve okul personeliyle olan sosyal etkileşimlerinin kısıtlanmasına dolayısıyla bir tür sosyal izolasyona maruz kalmalarına neden olabilmektedir (Gillet-Swan, 2017). Bu durum, öğretmenler ve zümreler arasındaki iş birliği ve destek alma mekanizmalarına zarar verebilmekte, birbirinden öğrenme yolu ile gerçekleşen mesleki gelişim imkânlarını azaltabilmekte ve öğretmenlerin duygusal refahlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Afetlerin eğitimi hangi boyutlar ve faktörler açısından etkilediği aşağıda verilen şekilde özetlenmektedir (bkz. Şekil 1). Şekilde afet sonrası eğitimin kesintiye uğramasının diğer faktörlerle birleştiğinde yeni kırılğan gruplar oluşmasına ve var olan eşitsizliklerin daha da derinleşmesine neden olduğu vurgulanmaktadır.



Şekil 1. Afetlerde çocukların zarar görebilirliğine neden olan faktörler

1.2. Afet Sonrası Eğitimin Sürdürülmesine Yönelik Stratejilerin Geliştirilmesi

Evrensel bir hak olarak görülen eğitim; kendi başına çok önemli olmasının yanı sıra diğer haklara erişimi de ‘mümkün’ kılma rolüyle de daha öncelikli bir konuma yerleşmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesinde; hükümetlerin ilköğretim düzeyinde ücretsiz ve zorunlu eğitimi, ortaöğretime erişimi ve kapasite temelinde yükseköğretime erişimi her türlü uygun araçla teşvik etmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, 1948’de İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile de ilan edilen “eğitim hakkı”, destek sistemlerinin yanı sıra öğrenmeye erişimi de gerektirmektedir (SchWeber, 2008). Acil durumlarda bu hakka ulaşmak daha zor olabilir; ancak asla göz ardı edilemez.

Bölümün bundan önceki kısımlarında afetlerin eğitim kurumlarının fiziki yapılarını ve hem öğrenci hem eğitim personelinin hangi açılardan etkilediği tartışılmıştır. Bu etkilerin en aza indirilebilmesi ve eğitim hakkına erişimin yeniden sağlanabilmesi için birtakım stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Poujaud, 2019). Başka bir deyişle afet sonrası oluşabilecek krizlerin önlenmesi için afet öncesi risk azaltma faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

Kriz durumlarında eğitime erişimin desteklenmesi konusunda geliştirilecek stratejiler yaşanan krizin türüne göre değişmekle birlikte yüksek riskli durumlar için önceden planlamaların mutlaka yapılması gerekmektedir (Paci-Green vd., 2020). Örneğin eğitim kurumlarının fiziki yapılarının zarar görmesi durumlarında eğitimin nerede ve nasıl sürdürüleceği ülke, il, ilçe ve okul ölçeğinde tek tek planlanmalı ve raporlanmalıdır. Her bir okul için

bina sorunu yaşanması durumunda eğitimin nerede sürdürülebileceğinin alternatifleri kurulacak komisyonlar tarafından belirlenmeli ve tüm okul paydaşlarına bildirilmelidir. Diğer bir ifadeyle okul afet hazırlık planları üzerinde ciddi şekilde çalışılmalı; bu elzem çalışmalar evrak yükü ya da tamamlanması gereken rutin bir prosedür olarak görülmemelidir. Hazırlanan bu planlar, afet öncesi, sırası ve sonrasında eğitimin nasıl devam ettirileceğini içermelidir. Acil durum tahliye prosedürleri ve iletişim planları gibi önlemler belirlenmelidir.

İl ve ilçe bazlı çalışmalarda afetler sonrasında eğitimi sürdürmek için yedek eğitim kaynakları ve malzemelerine erişim stratejileri planlanmalıdır. Bu malzemeler; ders kitapları, kırtasiye malzemeleri, teknolojik ekipmanlar ve diğer öğretim araçları gibi materyalleri içerebilir. Ayrıca afet sonrası küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri oyun malzemeleri de ihmal edilmemelidir. Geçmişteki afetlerde UNICEF gibi yardım kuruluşlarının ihtiyaç duyulan materyal desteği konusunda etkin bir rol oynadıkları gözlemlenmiştir. Örneğin, 2009 Batı Sumatra depremi sonrasında UNICEF, 27.840 öğrencinin yararlandığı 348 okul çadırı temin etmiş; ayrıca “Okula Dönüş Kampanyası”nı desteklemek için 2.480 öğrenciyeye eğitim materyali, 124 öğretmene öğretim materyallerinden oluşan ‘Bir Kutuda Okul’ kutusu; 1.560 çocuğun yararlandığı Erken Çocukluk Gelişim Kiti ve 13.120 çocuğun yararlandığı 328 kutu eğlence malzemesi dağıtmıştır (UNICEF, 2010). Ülkemizde ise 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası yine UNICEF, 93.300 çocuk için geçici öğrenme alanı olarak 755 çadır, her birine 100 adet erken çocukluk gelişimi kiti ve 2.500 adet okul ve eğlence kiti; ayrıca temel kırtasiye ürünlerinin bulunduğu 100.000 adet okul çantası dağıtımını gerçekleştirmiştir (UNICEF, 2023). Her ne kadar yardım kuruluşları afet sonrasında öğrenciler ve öğretmenler için materyal desteği sağlamaya çalışsa da bunun hükümet düzeyindeki karar alıcılar tarafından afet öncesi planlanması gerektiği unutulmamalıdır.

Olası bir afet sonrasında fiziki koşulların yüz yüze eğitime izin vermeyebileceği göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim altyapısı geliştirilmeli; afet durumlarında eğitimin çevrimiçi olarak devam edebilmesi için gereken teknolojik imkanlar okullara sağlanmalıdır (Cone vd., 2022). Bunun, internet altyapısı ve erişimi ile birlikte, bilgisayarlar veya tabletler gibi teknolojik araçların sağlanması anlamına geldiği söylenebilir. Uzaktan eğitim konusunda altyapının geliştirilmemesi, bu alanda yeterli mesleki yetkiye sahip olmayan personelin bulunduğu ortamda etkin eğitim hizmetlerinin sunulmasını engelleyebilir. Okul personeli, afet öncesi eğitim ve hazırlık programlarına katılmalıdır. Bu programlar, eğitim personelinin teknolojik ve pedagojik alan bilgisinin geliştirilmesinin yanı sıra afetlerle başa çıkma

becerilerini geliştirmek, acil durum planlarını uygulamak ve öğrencilere destek sağlamak için gereken bilgi ve becerileri de içermelidir (Valverde-Berrocso vd., 2021). Mesleki gelişim programlarına ek olarak afet sonrası özellikle çevrimiçi ve uzaktan eğitim yöntemi uygulamalarında karşılaşılabilecek sorunlar ve aksaklıklar için mutlaka destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bu süreçte, öğretmenlere destek sağlamak ve ihtiyaçlarına cevap vermek, uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde uygulanmasını desteklemek için kritik öneme sahiptir (Baytiych, 2018).

Afet sonrası öğretmen ve öğrencilerin yeniden eğitim konularına uyum gösterebilmeleri, öğretme ve öğrenmeye motive olabilmeleri ve okul performansının yükseltilmesi için psikolojik desteğe ulaşabilmeleri çok önemlidir (Kunii vd., 2022). Psikolojik ilk yardım gibi psikosozal desteklerin afet sonrası erişilebilir olması için bu hizmetlerin nasıl ve kimler tarafından verilebileceği afet öncesinde planlanmalıdır. Bu planlama, travma sonrası stresle başa çıkmak, duygusal destek sağlamak ve topluluk dayanışmasını güçlendirmek için psikologların, rehber öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve sosyal hizmet uzmanlarının katılımını içerebilir.

Bu stratejilerin uygulanması, afetlerin eğitim üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirebilir ve öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz olarak devam etmelerini destekleyebilir. Afetlere müdahale etmek, olumsuz koşullar ve zaman kısıtı/baskısı altında önemli kararlar alınması gerektiğinden ciddi bir zorluk teşkil etmektedir (Platt ve Drinkwater, 2016). Bu nedenle, afet öncesi farklı senaryolar oluşturulmalı ve farklı senaryolara yönelik müdahale stratejilerinin etkilerinin neler olabileceği araştırılmalıdır. Bu çalışmalar çok katmanlı ve çok sektörlü bir yapı kurularak gerçekleştirilmelidir.

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında dayanıklılığı sağlamak; iletişim, destek, stratejik planlama, hazırlık ve liderlik gibi çeşitli konulara dikkat edilmesini gerektirir (Dohaney vd., 2020). Ne yazık ki, bu kritik hususların mevcut pek çok vakada bulunmadığına veya yeterli olmadığına dair kanıtlar vardır ve bu durum eğitim sektörü için afete hazırlık konusunda potansiyel bir boşluğa işaret etmektedir. Oysaki eğitim sektörünün afet sonrası iyileşme sürecinde toplumu birleştirici, destekleyici ve toparlayıcı rolleri vardır. Bu rolü etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için eğitim kurumlarının öncelikle kendilerinin afetlere karşı dayanıklı olması gerekmektedir (Walker vd., 2006). Yani, zorlu durumlardan hızla geri dönme kabiliyetine ve devam eden zorluklara ve sıkıntılara mümkün olan her şekilde dayanma kapasitesine sahip olmalıdırlar.

1.4. Kaynaklar

- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217.
- Andrabi, T., Daniels, B., & Das, J. (2021). Human capital accumulation and disasters: Evidence from the Pakistan earthquake of 2005. *Journal of Human Resources*, 0520-10887R1.Bastidas, 2011;
- Baytiyeh, H. (2017). Why school resilience should be critical for the post-earthquake recovery of communities in divided societies. *Education and Urban Society*, 51(5), 693-711.
- Bhuwance, T. (2010), Welcome to UNESCO Haiti. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188343?posInSet=1&queryId=cea-b2c87-b2a2-4ecf-a4e9-6cb5d853d30a> (accessed July 6, 2023).
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.
- Cannon, S. R., Davis, C. R., & Fuller, S. C. (2020). Preparing for the next natural disaster: Understanding how hurricanes affect educators and schooling. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 17(2), 6-16.
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R., & Cheema, S. (2021). The impact of COVID-19 school closure on child and adolescent health: a rapid systematic review. *Children*, 8(5), 415.
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuyper, M., Förtscher, A., Grimaldi, E., ... & Vanermen, L. (2022). Pandemic acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845-868.
- Cucco, B., Gavosto, A., & Romano, B. (2021). How to fight against drop out and demotivation in crisis context: some insights and examples from Italy. *Radical Solutions for Education in a Crisis Context: COVID-19 as an Opportunity for Global Learning*, 23-36.
- Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). COVID-19 and social mobility impact brief #1: School shutdown. Available at: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2021/01/School-Shutdown-Covid-19.pdf> (accessed 18 February 2024).
- Dohancy, J., de Róiste, M., Salmon, R. A., & Sutherland, K. (2020). Benefits, barriers, and incentives for improved resilience to disruption in university teaching. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 50, 101691.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118.

- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: Supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30.
- Hermida, P. (2011). *The long-term effect of natural disasters: Health and education in Guatemala after the 1976 earthquake*. SSRN.
- Hewitt, K. (2007). Preventable disasters. Addressing social vulnerability, institutional risk and civil ethics. *Geographische Rundschau International Edition*, 3(1), 43-52.
- Howell, J., & Elliott, J. R. (2019). Damages done: The longitudinal impacts of natural hazards on wealth inequality in the United States. *Social problems*, 66(3), 448-467.
- Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Kostelny, K., Lamin, D., Manyeh, M., Ondoro, K., Stark, L., Lilley, S., & Wesells, M. (2016). Worse than the war: An ethnographic study of the impact of the Ebola crisis on life, sex, teenage pregnancy, and a community-driven intervention in rural Sierra Leone. London: Save the Children.
- Kousky, C. (2016). Impacts of Natural Disasters on Children. *The Future of Children*, 26(1), 73-92.
- Kunii, Y., Usukura, H., Otsuka, K., Maeda, M., Yabe, H., Takahashi, S., ... & Tomita, H. (2022). Lessons learned from psychosocial support and mental health surveys during the 10 years since the Great East Japan Earthquake: Establishing evidence-based disaster psychiatry. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 76(6), 212-221.
- Küçükakın, P. M., Demir, C. G., & Gökmenoğlu, T. (2022). Turkish teachers' response to the COVID-19 crisis: Challenges and opportunities. *Education and Science*, 47(212), 83-101.
- Küçükakın, P. M., Taştı, Ö. Y., Çobanoğlu, R., & Gökmenoğlu, T. (2024). The post-disaster response of a higher education institution in Türkiye: Insights from students and instructors. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 104293.
- Le Brocque, R., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S., Triggell, N., ... & Kenardy, J. (2017). Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 1-23.
- Lee, J., & Lubienski, C. (2017). The impact of school closures on equity of access in Chicago. *Education and Urban Society*, 49(1), 53-80.
- Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2022). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49-94.

- Mudavanhu, C. (2014). The impact of flood disasters on child education in Muzarabani District, Zimbabwe. *Jambá: Journal of Disaster Risk Studies* 6(1), 1-8.
- Paci-Green, R., Varchetta, A., McFarlane, K., Iyer, P., & Goyeneche, M. (2020). Comprehensive school safety policy: A global baseline survey. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 44, 101399.
- Peek, L. (2008). Children and disasters: Understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience – An introduction. *Children, Youth and Environments* 18(1), 1-29.
- Platt, S., & Drinkwater, B. D. (2016). Post-earthquake decision making in Turkey: Studies of Van and Izmir. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 17, 220-237.
- Poujaud, C. A. (2019). *The impact of natural disasters on school closure* (Doctoral dissertation, Purdue University Graduate School).
- Save the Children (2017). 1.8 Million children out of school as South Asia floods put education at risk. Save the Children, Victoria. Available at: www.savethechildren.org.uk/news/media-centre/pressreleases/children-out-of-school-as-south-asia-floods-put-education-at-risk (accessed 6 July 2023).
- SchWeber, C. (2008). Determined to learn: Accessing education despite life-threatening disasters. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(1), 37-43.
- Setiadi, A. (2014). Socio-economic impacts of natural disasters on the education sector: a case study of Indonesia. *Jurnal Dialog dan Penanggulangan Bencana*, 5(2), 78-86.
- Sitzmann, T., Ely, K., Bell, B. S., & Bauer, K. N. (2010). The effects of technical difficulties on learning and attrition during online training. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 16(3), 281-292.
- Ticken, M. C., & Auldridge-Reveles, T. R. (2019). Rethinking the school closure research: School closure as spatial injustice. *Review of Educational Research*, 89(6), 917-953.
- UNICEF. (2023). Depremden Etkilenen Çocuklar İçin. Available at: <https://www.unicefturk.org/yazi/depremden-etkilenen-cocuklar-icin> (accessed 18 February 2023).
- UNICEF. (2010). West Sumatra Earthquake One Year on Fact Sheet. Available at: http://www.unicef.org/indonesia/id/West_Sumatra_earthquake_one_year_on_Fact_Sheet.pdf (accessed 18 February 2023).
- Valverde-Berrocoso, J., Fernández-Sánchez, M. R., Revuelta Dominguez, F. I., & Sosa-Díaz, M. J. (2021). The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PLoS one*, 16(8), e0256283.

- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), e243-e244.
- Walker, C., Gleaves, A., & Grey, J. (2006). Can students within higher education learn to be resilient and, educationally speaking, does it matter?. *Educational Studies*, 32(3), 251-264.
- Wisner, B., Kelman, I., Monk, T., Bothara, J. K., Alexander, D., Dixit, A. M., ... & Petal, M. (2004). School seismic safety: Falling between the cracks. *Earthquakes. London*, 1-56.
- World Bank (2016a). Republic of Guinea Socioeconomic Impact of Ebola Using Mobile Phone Survey, Report No: ACS18659. Available at: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/978361468032399061/pdf/ACS18659-WP-PUBLIC-Ebola-report-Guinea-has-been-approved-P146532.pdf>. (accessed 18 February 2023).
- World Bank (2016b). The Socio-economic Impacts of Ebola in Liberia. Results From a High-frequency Cell Phone Survey. Report No: 96196. Available at: [https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Poverty%20documents/Socio-Economic%20Impacts%20of%20Ebola%20in%20Liberia%20C%20April%2015%20\(final\).pdf](https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/Poverty%20documents/Socio-Economic%20Impacts%20of%20Ebola%20in%20Liberia%20C%20April%2015%20(final).pdf). (accessed 18 February 2023).
- World Bank (2016c). The Socio-economic Impacts of Ebola in Sierra Leone. Results From a High Frequency Cell Phone Survey, Report No: 97392. Available at: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/597411493657060331/pdf/114701-WP-P151624-PUBLIC-ROUNND-1-Socio-Economic-Impacts-of-Ebola-in-Sierra-Leone-Jan-12-final.pdf>. (accessed 18 February 2023).
- Yao, H., Memon, A. S., Amaro, D., Rigole, A., & Abdou, Y. D. (2021). Public health emergencies and school attendance: What the Ebola crisis can teach us about the coming post-COVID education landscape. *International Journal of Educational Development*, 85, 102457.