

Afet Sonrası İç Göç ve Eğitimde Zincirleme Reaksiyonlar

Internal Migration after Disasters and Chain Reactions in Education

Ayşegül Atalay¹

¹*Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, atalay.aysgl@gmail.com
(<https://orcid.org/0000-0003-3079-801X>)*

Geliş Tarihi: 14.04.2023

Kabul Tarihi: 10.08.2023

ÖZ

Doğal afetler son yıllarda giderek daha yaygın hale gelmiş ve büyük ölçekli iç göçe ve eğitim dâhil olmak üzere çeşitli sosyal yönler üzerinde önemli etkilere yol açmıştır. Bu çalışma, doğal afetler sonrasında meydana gelen iç göçün eğitimde yarattığı zincirleme reaksiyonları incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim üzerinde çeşitli etkileri gözlenen iç göçün yarattığı sorun ve fırsatlar çok yönlü ve karmaşık bir konudur. Çalışma özellikle, iç göçün eğitimde meydana gelen mevcut durumuna ve sonuçlarına genel bir bakış sunmayı, iç göç ve eğitim arasındaki ilişkiye ilişkin literatürü gözden geçirmeyi ve iç göçün eğitim üzerindeki zorluklarını ve fırsatlarını tartışmayı amaçlamaktadır. Bir inceleme ve değerlendirme çalışması niteliğindeki bu araştırma, iç göç sonucu başka bölgelerde eğitimine devam eden öğrenciler özelinde eğitim sisteminde pek çok problemin ortaya çıkabileceğini savunmaktadır. Eğitim pratiklerinde zincirleme etkileri olabilecek bu sorunların ortaya konulması, üzerinde düşünülmesi, tartışılması, proaktif bir yaklaşımla tedbirler alınması ve ilgili paydaşlara ulaştırılması bakımından önemli bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak, doğal afetlerin ve müteakip iç göçün eğitim üzerindeki etkilerinin uzun vadeli olduğunun kabul edilmesi önemlidir. Yerinden edilmiş öğrenciler, ilk felaketten sonra yıllarca destek ve yardıma ihtiyaç duyabilir. Bu nedenle, iç göçün eğitim üzerindeki zorluklarını ve fırsatlarını ele almak için sürdürülebilir ve uzun vadeli çözümler geliştirmek önemsenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Doğal afetler, iç göç, eğitim, zincirleme reaksiyonlar.

ABSTRACT

Natural disasters have become increasingly common in recent years, leading to large-scale internal migration and significant impacts on various social aspects, including education. This study aims to examine the chain reactions of internal migration in education following natural disasters. The problems and opportunities created by internal migration, which has various impacts on education, is a multifaceted and complex issue. In particular, the study aims to provide an overview of the current situation and consequences of internal migration in education, review the literature on the relationship between internal migration and education, and discuss the challenges and opportunities of internal migration on education. As a review and evaluation study, this research argues that many problems may arise in the education system for students who continue their education in other regions as a result of internal migration. It is understood that there is an important need to identify, reflect on, discuss these problems that may have chain effects on educational practices, take measures with a proactive approach and reach out to relevant stakeholders. Finally, it is important to recognize that the effects of natural disasters and subsequent internal migration on education are long-term. Displaced students may need support and assistance for years after the initial disaster. Therefore, it is important to develop sustainable and long-term solutions to address the challenges and opportunities of internal displacement on education.

Keywords: Natural disasters, internal migration, education, chain reactions.

GİRİŞ

Türkiye deprem, sel, orman yangınları gibi doğal afetlerin yaşanması oldukça muhtemel bir ülke olarak riskli bir bölgedir. Bu risk ülkenin ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi gibi alanları ile eğitim alanını doğrudan etkileyebilecek düzeydedir. Buna ek olarak yaşanan afet veya afetler sonrası bölgesel göçün etkilerini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Zira iç göç başta ekonomik, sosyal ve eğitim alanlarında olmak üzere ülkedeki tüm dinamikleri değiştirebilecek etkiye de sahip olabilmektedir.

Türkiye’de en son 2023 yılı Şubat ayında meydana gelen yıkıcı depremlerin geride kalanlar için çok ciddi etkilerinin olabileceğini söylemek mümkündür. Türkiye’de afetlerden kaynaklı can kayıplarının yüzde 60’ının depremler sonucu meydana geldiği (Şahiner, 2022) düşünüldüğünde 2023 Şubat ayında yaşanan son afetin de can, mal kayıplarıyla birlikte pek çok sorunu da beraberinde getireceği muhtemeldir. Kayıp oranının bu kadar ciddi boyutta olduğu depremlerden sonra süreci psikolojik olarak yönetmek de bir o kadar zor ve önemlidir. Zira can ve mal kayıplarıyla birlikte insanların ciddi düzeyde psikolojik çökkünlük yaşamaları da mümkün hale gelmektedir.

Bilindiği üzere Türkiye’de 2023 yılının Şubat ayında 10 ili etkileyen ve asrın felaketi olarak nitelendirilen büyük çapta iki deprem meydana gelmiş ve büyük kayıplar yaşanmıştır. Bu afet sonrası bölgede başta barınma olmak üzere pek çok sorun meydana gelmiş ve bölgedeki insanların olağan hayatlarına dönmesi için çeşitli yollar aranmıştır. Bölge insanların önemli bir kısmı büyük oranda kullanılamaz halde olan hanelerinden ayrılmak zorunda kalmış veya psikolojik travmalar sonucu ayrılmak arzusunda olmuştur. Tüm bunların sonucunda ülkede yoğun bir iç göç başladığı gözlenmektedir. Kuşkusuz yaşanan iç göçler sonucu depremlerden psikolojik, ekonomik, sosyolojik ve eğitime devamlılığı bakımından pek çok sorunla karşı karşıya geldiği de açıktır. Ancak eğitim açısından bakılacak olursa afeti yaşayan çocukların okula devamlılığını sağlamak önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bununla beraber iç göçle birlikte yaşanabilecek muhtemel sorunların ortaya konulması bunların dikkate alınması bakımından önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın amacı iç göçün eğitimde yaratabileceği etkilere dair kapsamlı bir değerlendirme ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda alan yazındaki çalışmalara ve deprem başta olmak üzere çeşitli felaketler sonrası iç göç ve eğitimi konu edinen araştırmalara dayalı kapsamlı bir değerlendirme yapılması planlanmıştır. Özellikle afet sonrası öğrencilerin karşılaşılabileceği sorunlar ve bunların eğitimde zincirleme şeklinde kendini gösterebilecek reaksiyonların belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.1. Afet Sonrası İç Göç ve Eğitim

Birleşmiş Milletlerin tanımına göre afet; etkilenen topluluk veya toplumun kendi kaynaklarını kullanarak başa çıkma kabiliyetini aşan, yaygın şekilde insani, maddi, ekonomik ve çevresel kayıpların olması ve toplumun işleyişinde ciddi bir aksamanın yaşanması olayıdır (UNDRR, 2009). Afetlere karşı toplum bilincini artırmanın gittikçe önem kazanmasına rağmen, toplumların bu tür aşırı olaylardan ne zaman, nasıl ve neden kurtulabileceklerine dair anlayışı sınırlıdır (Yabe vd., 2020). Ancak toplumun afet sürecinde ve sonrasında meydana gelebileceklerden sorumlu olduğu düşünüldüğünde muhtemel afete karşı tamamiyle savunmasız olmadığı düşünülebilir. Tam da bu sebeplerden dolayı afet sonrası yaşanabilecek durumlar ve gelişebilecek reaksiyonları ön görmeye çalışmak oldukça önemlidir.

Afetler genellikle şu hususların birleşimi sonucu olarak tanımlanır: (a) Bir tehlikeye maruz kalma, (b) zayıf-kötü koşullar, (c) muhtemel olumsuz sonuçları azaltmak veya bunlarla başa çıkmada mevcut kapasite ve önlemlerin yetersizliği. Afetin etkileri, can kaybı, yaralanma, hastalık ve insanların fiziksel, zihinsel ve sosyal refahı üzerindeki diğer olumsuz etkilerin yanı

sıra mülke zarar verme, varlıkların yok edilmesi, hizmet kaybı, sosyal ve ekonomik bozulma ile çevresel bozulmayı içerebilir (UNDRR, 2009). Tüm bunların ötesinde toplumsal hayatta ciddi bozulma ve aksaklıklar gözlenebilmektedir. Dolayısıyla bu tür afetlerin ardından normale dönme pratikleri ile bu pratiklerin uygulanış biçimi de önemsenmesi gereken bir konudur. Çok ciddi etkileri olabilecek afetlerin ardından toplumsal hayata tekrar dönebilme ve iyileştirici, dönüştürücü etkisi olabilecek en önemli araçlardan biri de eğitimidir. Rose ve Greeley'in (2006) de öne sürdüğü gibi devletin meşruiyetini yeniden tesis etmede gözle görülür derecede önemli bir rolü olan ve ülkedeki esenliğin aracısı olabilecek eğitimin sürdürülebilir bir şekilde olması bu yüzden önemsenmelidir.

Özellikle büyük yerleşim yerlerinde meydana gelebilecek deprem, yangın, sel ve toprak kayması gibi doğa olaylarının etkileri sadece etkilenen bölgeleri değil, çok daha geniş sosyo-ekonomik bölgeleri ve hatta tüm ulusları etkileyebilmektedir (Şahiner, 2022). Bu yüzden tıpkı 2023 yılının Şubat ayında Türkiye'de gerçekleşen depremler gibi afetin etkileri bölgesel olarak değil ulusal çapta gözlenmektedir. Bu etkilerin sonuçlarından biri de iç göç ve eğitimde öğrenci hareketliliğidir. İç göç "bir ülkenin kendi sınırları içerisinde belli bir bölgeden başka bir bölgeye gerçekleştirilen göç hareketliliği" olarak tanımlanabilir (Sağlam, 2006). İlk etapta göç, basit bir yer değiştirme süreci olarak görünse de nedenleri ve sonuçları bakımından toplum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bülbül & Köse, 2010). En temel şekilde "bir mekân değiştirme durumu" olarak tanımlanabilecek göçte, kişiler çeşitli sebeplerle buldukları bölgeden başka bir bölgeye belli bir zaman aralığında veya daimi olarak kalmak için giderler (Sağlam, 2006). Bu yüzden afet sonrası ülke nüfusunda yaşanan bu yoğun hareketlilik mevcut düzende değişiklikler veya düzenleme ve hazırlıklar yapılmasını gerektirmektedir.

Dünyada doğal ve insan kaynaklı afetlerden etkilenen çocukların sayısı hakkında çok az istatistiksel bilgi olmasına rağmen, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), 15 yaşın altındaki yaklaşık 1 milyar çocuğun depremden etkilenen ülkelerde yaşadığını tahmin etmektedir. Ayrıca her yıl 175 milyondan fazla çocuk, iklim değişikliğinin neden olduğu krizle karşı karşıya kalmaktadır. Bilim insanları ve yetkililer, çocukların güvenlik, acil durumlara ve afetlere karşı korunmanın yanı sıra fiziksel, duygusal ve bilişsel yetenekleri nedeniyle yetişkinlere bağımlı olduklarını kabul etmektedirler (Torani, 2019). Dolayısıyla toplumdaki en hassas gruplardan biri olan çocukların eğitiminde aile bireyleri, öğretmenler ve diğer okul paydaşları başta olmak üzere yetişkinlerin önemli bir rolü vardır. Bu yüzden afet sonrası oluşabilecek sorunlar ve etkilerini çocuklarla etkileşim halinde olan herkesle birlikte değerlendirmek gerekmektedir.

Öğrenciler, hem fiziksel hem de ruhsal olarak afetten etkilenebilecek en savunmasız insan gruplarından biridir. Bu yüzden öğrencilerin hem fiziksel hem de mental olarak acı çekmesi, zorlanması ve travmalar yaşaması oldukça muhtemeldir (Nipa vd, 2020). Bununla birlikte Tanner ve Doberstein (2015) afetler söz konusu olduğunda öğrencilerin tüm topluluk grupları arasında en kırılgan grup olduğunu, ancak buna rağmen acil durum hazırlıkları sürecinde en az dikkate alınan grup olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında psikolojik olarak bu kadar zorlu bir sürecin içinde kendilerini bulan öğrencilerin yok sayıldığı veya gerçek ihtiyaçları konusuna yeterince değinilmediği düşünülebilir. Afet sonrası bu ihtiyaçların tespiti ve giderilmesi ise öğrencinin eğitime devamının sağlanmasıyla daha kolay ve mümkün olabilir. Dolayısıyla bu zorlu zamanlarda öğrencinin okula devamlılığını, salt bir akademik kazanım olarak değil, öğrencilerin diğer tüm zihinsel ve psikolojik ihtiyaçlarını giderebildiği bir mesele olarak bakmak gerekmektedir.

Ülkelerde afet ve diğer olağanüstü hallerde eğitimin devamlılığı önemsenmeli ve istikrarlı bir şekilde eğitimin sürdürülmesi için koruyucu önemler alınmalıdır. Zira eğitim, paylaşılan değerler ve verdiği mesajlar dolayısıyla toplumda uzlaşma sağlayıcı bir role sahiptir. Temel olarak eğitim sosyal bir uyum ve bütünlüğün sağlanmasını teşvik eder. (Tawil & Harley, 2004). Bu sebeple eğitimin devamlılığı afetten etkilenen çocuklar için iyileştirici bir role sahip olabileceği gibi normal yaşantıya dönüşü daha hızlı sağlayabilecek bir potansiyeli de bünyesinde barındırır.

Tam da bu noktada çocukların kendileri için yeni sayılabilecek yerlerde eğitimlerine devam ederken süreci nasıl geçirdikleri önemli görülmelidir. Bunun başta afetzedede öğrenciler olmak üzere tüm okul paydaşları için yaşanabilecek muhtemel sorunlara proaktif bir şekilde yaklaşmakla mümkün olacağı açıktır.

Türkiye’de 2023 yılı Şubat ayı içinde meydana gelen depremlerden sonra afetzedeleri ilgilendiren ve alınan bazı karar ve hususlar şu şekilde özetlenebilir (MEB, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e, 2023f):

- Deprem bölgesindeki illerde kayıtlı öğrenciler, istemeleri hâlinde "yerleşim yeri adresine bakılmaksızın" ve "hiçbir şart aranmadan" Türkiye'nin her yerinde eş değer okul türüne nakillerini yapılabilecektir. Bu kapsamda yaklaşık 254 bin öğrenci, başka illere nakillerini aldırılmıştır.
- Depremden etkilenen 10 ilde (Kahramanmaraş, Hatay, Gaziantep, Osmaniye, Malatya, Diyarbakır, Şanlıurfa, Adıyaman, Adana ve Kilis) öğrenim gören öğrencilerin 2022-2023 eğitim ve öğretim yılının ikinci döneminin tamamında tüm sınıf ve kademelerde devam şartı aranmayacaktır.
- Deprem felaketi nedeniyle 10 ilden diğer illere nakil olan öğrencilerin de devamsızlık ile ilgili hükümlerden muaf tutulmasına karar verilmiştir.
- YKS ve LGS'ye hazırlanan 8 ve 12. sınıf öğrencileri ile ilgili bir dizi karar alınmış, her iki sınava da ikinci dönem konularının dâhil olmayacağı açıklanmıştır.
- Özel öğretim kurumlarının kapasitesinin yüzde 3’ünü tam burslu okutma şartı yüzde 10’a çıkarılmıştır. Özel öğretim kurumlarına şu ana kadar 35 bin 280 öğrenci geçiş yapmıştır.
- 10 ildeki ortaokul ve lise öğrencilerine istemeleri halinde nakillerini aldıkları illerdeki pansiyonlu okullara doğrudan parasız yatılı olarak yerleştirilme hakkı getirilmiştir.
- Anne veya babası ya da vasisi vefat eden öğrenciler, 2022-2023 eğitim öğretim yılı sonuna kadar burslu öğrenci kapsamına alınmıştır.
- Deprem bölgesindeki öğrencilere 1 Ağustos-1 Eylül'de telafi programı düzenlenmesi planlanmış ve bu sayede on ildeki öğrencilerin öğrenme kayıplarının telafi edilmesi için iki aylık bir telafi programının hazırlanması amaçlanmıştır.
- Nakillerini daha önceden diğer illere aldırılan 11 bin 64 öğrenci, bölgedeki okulların açılmasından sonra bölgeye dönmüştür.
- Nakil işlemleri gerçekleştirilen öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinin sürekliliğini herhangi bir aksamaya mahal verilmeden sağlamak için gerekli ihtiyaçların giderilmesi amacıyla, eğitim ortam ve süreçlerinde depremden etkilenen öğrencileri takip ve izleme sistemi oluşturulmuştur. Bu kapsamda bakanlık tarafından görevlendirilen yeterli sayıda gönüllü öğretmenin katılımıyla 'Depremden Etkilenen Öğrencileri Takip ve İzleme Grubu' oluşturulmuştur. Bu bağlamda oluşturulan izleme grubu ile en az ayda bir olmak üzere belirli periyotlarda deprem bölgesinden nakil gelen öğrencilerin bulunduğu okulların ziyaret edilmesi, ihtiyaçların tespit ve temini için ilgili birimlerle iş birliği içinde çözüm üretilmesi amaçlanmıştır.

En öne çıkan kararlardan biri de nakillerini başka okullara aldırılan öğrenciler için takip ve izleme sisteminin oluşturulmasıdır. Olumlu olarak değerlendirilebilecek bu gelişme afet sonrası öğrencilerin yaşayabileceği sorunların tespitinin resmi olarak kayıtlara geçilmesini ve düzenli bir şekilde ele alınmasını sağlayabilir. Ayrıca oluşabilecek ihtiyaçların tespit ve temini için ilgili birimlerle işbirliği halinde olup çözüm üretme amacı taşıması da sürecin daha hızlı bir şekilde dönüştürülmesine yardımcı olabilecektir.

YÖNTEM

Bu çalışma anlatı (literatür) incelemesi türüyle oluşturulmuştur. Literatür veya anlatı incelemeleri belirli bir konu hakkında bilinenlere genel bir bakış sağlar. Anlatı incelemeleri çoğunlukla konu bazlı olup tartışma ve değerlendirme şeklinde gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte bu tür çalışmaların standart yapısı üzerinde bir fikir birliği sağlanmış değildir. Örneğin bir anlatı incelemesi kronolojik bir sırayla düzenlenebilir, net eğilimler belirlendiğinde bir araştırmanın geçmişinin bir özeti ile veya içeriğin bağımlı veya bağımsız değişkenlere göre ayrıldığı bir 'kavramsal çerçeve' olarak sunulabilir (Ferrari, 2015; Green vd., 2006; Randolph, 2009). Sistematik derleme çalışmalarının aksine anlatı incelemelerinde yöntemler bölümünün oluşturulması zorunlu değildir. Anlatı incelemelerinde yayınlanmış makale içeriklerini tasvir etmek ve değerlendirmek önemlidir ancak makaleleri seçmek için kullanılan yöntemler açıklanmayabilir. Anlatı inceleme çalışmalarının yapısı da toplanan bilgilerin organizasyonuna bağlı olarak şekillenebilir (Ferrari, 2015). Bu çalışmada da afet sonrası meydana gelen iç göçün etkisiyle eğitimde oluşabilecek temel sorun veya sorunları işleyen çalışmalara ulaşılmış; bunun için oluşacak zincirleme reaksiyonların ortaya konması için dünya üzerinde meydana gelmiş çeşitli afetler (deprem, sel, tsunami vs.) sonrası özellikle ampirik olarak yapılmış araştırmalar incelenmiştir. İncelemeler sonucu kavramsal çerçeve ve konuyla ilgili olduğu düşünülen alt başlıklar oluşturulmuştur. Tespit edilen bu başlıklara dair içerikler çeşitli araştırma bulguları, yazarın değerlendirme ve çıkarımlarından oluşmaktadır.

Bir literatür taramasının sonuçları ya da vardığı sonuç, istatistiksel yöntemlerden ziyade anlatı formatında sunulabilir (Green vd., 2006). Bu çalışmanın sonuçları da afet sonrası oluşan reaksiyonlara dair temel çıkarımlardan oluşmaktadır. Ortaya konan reaksiyonlar bir anlatı formatında olup çeşitli değerlendirmeleri kapsamaktadır. Dolayısıyla çalışmada, iç göçle birlikte meydana gelen veya gelmesi muhtemel reaksiyonları ortaya koymak üzerine amaçlanmış olup her bölümdeki akış içinde ilgili reaksiyona dair değerlendirme ve sonuçlara birlikte yer verilmiş ve tartışılmıştır.

2.1. Zincirleme Reaksiyonlar

İç göç sonrası eğitimine farklı şehir ve okullarda devam eden öğrencilerin buldukları yerde eğitim pratiklerinin olabildiğince huzuru korumaya ve afetzede öğrencilerin uyumunu arttırmaya dönük olması gerekmektedir. Buna ek olarak afetzedelerin bulunduğu okulun her yönden hazırlıklı olması, sadece afetzede öğrenciyi değil öğretmeni, diğer öğrencileri ve velilerini de göz önünde bulunduran politikalar benimsemelidir. Zira afetin etkileri, okulda zincirleme reaksiyonlar şeklinde görülebilir. Bu yüzden alan yazın incelenmiş ve iç göçün eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ele alan bazı başlıklar oluşturulmuştur. Bir değerlendirme ve inceleme niteliğindeki bu alt başlıklar iç göçün eğitimde yaratabileceği zincirleme etkilerini ele almaktadır. Bu alt başlıklar iç göçün eğitim sistemi ve sürecinde hangi etkileri yaratabileceğine dair alan yazın taramasından sonra yazar tarafından psikososyal etkiler, uyum sorunu, eğitim programı sorunu ve öğretmenin etkisi, okul yönetimin etkisi, çeşitlilik ve yenilik etkisi şeklinde belirlenmiştir.

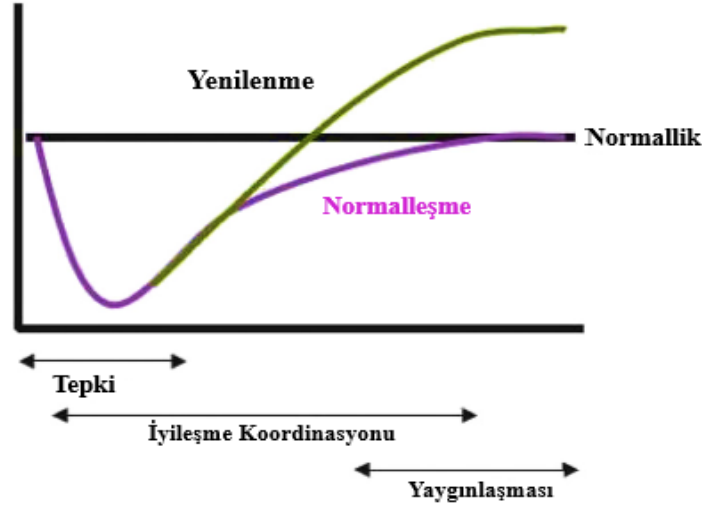
2.1.1. Psikososyal Etkiler

Şili depremi ve tsunamisi ile Katrina Kasırgası arasında uluslararası bir karşılaştırma çalışması yapan Navarro ve diğerleri (2016) kültürel ve afet türünde farklılıklar olsa bile, genel olarak çocukların afetlere verdikleri tepkilerin kültürler arasında benzer olduğunu ve iyileşmeyi desteklemek için ruh sağlığı hizmetlerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuşlardır. Ancak afet sonrası müdahale ve kurtarma aşamaları krizin hemen ardından gündeme gelen, popüler bir konu olsa da daha uzun vadeli iyileştirme süreci ve bunun gerektirdiği duygular genellikle göz ardı edilmektedir. İyileşme süreci genellikle ilgililerce açıklanan fiziksel ve ekonomik kilometre

taşları cinsinden ölçülürken, felaketten kurtulmanın fark edilmeyen önemli bir duygusal bileşeni vardır (Whittle vd., 2012). Bu duygusal bileşen dünyada meydana gelen pek çok felaketin ardından (Haiti depremi, Hull sel felaketi gibi) göz ardı edilen bir konu olarak göze çarpmaktadır. Örneğin 2007 yılında Birleşik Krallık'ta meydana gelen sellere ilişkin hükümetin incelemeleri sonucunda (The Pitt Riview Dosyası) sürecin neye benzediğine dair bir model geliştirilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Olağanüstü Hal Sonrası İyileşme Eğrisi (Review Pitt, s.398 Akt. Whittle vd., 2012)



Whittle ve diğerleri (2012) bu modelin bazı açılardan kusurlu olduğunu öne sürmektedir. İlk olarak, "normallik" düz bir çizgi olarak temsil edilmekte ve bunun her ailenin hem iyi hem de kötü günlerden geçtiği yolları göz ardı ettiği anlaşılmaktadır. İkincisi ve en önemlisi, hızla yükselen yukarıya doğru eğri, iyileşmenin, her şeyin "normale" döndüğü veya "yeniden canlandığı" varsayılan, tanımlanmış bir son noktaya doğru yumuşak ve hızlı bir ilerleme anlamına gelmektedir. Ancak böyle bir model daha önceden var olan zayıf noktalara yer bırakmaz veya bunları yok sayar. Ayrıca bu normallik modeli iyileşmenin hızlı, pürüzsüz bir süreç olmaktan çok uzak olduğunu, genellikle kendi "yüksek" ve "düşüşleri" ile uzun süreli, kopuk ve yorucu bir deneyim olduğunu gösteren afet çalışmaları literatürüyle (Mileti, 1999; Whittle vd., 2010; Wisner vd., 2004) de çelişmektedir. Son olarak, iyileşmenin hem görece hem de olumsal olarak anlaşılması gerektiği için modelin "normale" dönüşü içermesi fikri eleştirilmektedir. (Akt. Whittle vd., 2012). Özetle normallik sürecinde yukarıya doğru tek bir ivmenin olmasının yapay ve gerçekten kopuk bir resim olduğu öne sürülmektedir. Zira normalliğe ulaşmak ve afet sonrası toplumun eski yaşantısına veya canlılığına dönmesi sanıldığından daha karmaşık ve gelgitli duygusal süreçlerdir. Bu yüzden normalliğe dönüş sürecinde öğrencilerde gözlenebilecek afet psikososyal etkileri göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir.

Afetlerin ardından bireylerin korku, kaygı ve üzüntü gibi duyguları yoğun bir şekilde yaşamaları beklenir. Örneğin depremin oluş şekli, hâlihazırdaki varlığı ve kendileri ile sevdiklerini koruma ya da koruyamama durumlarının tamamı kişide içsel bir savunmasızlık ve yetersizlik duygusu yaratabilmektedir. Sonuç olarak bu durum gelecek kaygısı ve korkusunu da beraberinde getirebilmektedir. Özellikle öğrencilerin bu konudaki duygularını çözümlenmek ve anlamak önemlidir. Deprem sonrası özellikle lise öğrencilerinin birincil önceliklerinin nasıl

çalışıp para kazanabileceği üzerine olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Salim & Darmayanti, 2020) da bu konunun önemini açıklamaktadır.

Doğal afetler, insanların kaygı, depresyon ve korku gibi ciddi olumsuz duygular yaşamasına neden olur (Fan vd., 2011) ve *zamanında müdahale*, hayatta kalanların sağlığı üzerindeki bu duyguların olumsuz etkilerini azaltmak için son derece önemlidir (Xiang vd., 2016). Zira deprem ve sel gibi felaketlerin ardından kurtulan çocuklarda post-travmatik stres bozukluğunun yaygın oranda gözlemlendiğini ortaya koyan çalışmalar (Asarnow vd., 1999; Kolaitis vd., 2003; Bokszezanin, 2007) bulunmaktadır. Örneğin Fan ve diğerlerinin (2016) Çin’de yaşanan Wenchuan depremi sonrası öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, deprem felaketinden 6 ay sonra örneklemin yaklaşık yarısında post travmatik stres bozukluğu, depresyon veya anksiyete semptomları gözlemlenmiştir. Bu üç semptomun tamamı yüksek orandadır. Buna ek olarak kız öğrencilerin erkek akranlarına göre bu psikolojik bozukluklara sahip olma olasılığı daha yüksek bulunmuştur. Son olarak bir aile üyesinin kaybı veya yaralanması bu psikolojik semptomların daha da artması ile ilişki bulunmuştur. Son derece kritik olan bu konu öğrencilerin içinde buldukları ruhsal duruma özellikle eğilmek gerektiğini hatırlatmaktadır.

Deprem felaketi sonrası mülkü hasar gören veya evlerinin yıkılmasına tanıklık eden ve akrabalarını kaybeden kişilerin düşük ve negatif yönde duygusal tepki verdikleri bilinmektedir. Bu nedenle bu kişilerin olumsuz duygular yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu çeşitli araştırmalarla (Zheng vd., 2012; Xiang vd., 2016) da kanıtlanmıştır. Bu sonuçlar, bir doğal afet sonrasında şiddetli olumsuz duygular yaşayan bireylerin daha içine kapanık, başkalarına daha az saygı gösteren, hayata güven duymayan, daha mantıksız davranan ve daha karamsar hisseden kişiler olarak nitelendirilebileceğini göstermektedir (Xiang vd., 2016).

Doğal afetler sonrası çocuklar ve gençlerin psikolojik sorunlar açısından daha hassas gruplar olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma vardır. Örneğin Hızlı ve diğerlerinin (2009) Türkiye’deki 1999 depremi sonrası buldukları yerden göç eden çocuk ve ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada bu grubun depremi *öznel algılama* durumları ile yüksek düzeyde travma sonrası stres ve depresyon düzeyleri arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca yazarlara göre depremden 4 yıl sonra bile işlevselliğin (deprem sonrası yaşam değişikliğinin sorgulandığı ve depremin katılımcıları ne derece olumsuz etkilediğinin irdelendiği boyut) psikiyatrik semptomlarla bu kadar güçlü bir şekilde ilişkili olması, büyük travmalardan sonra yaşam tarzının yeniden kurulması gerektiğini düşündürmektedir. Yine İtalya’daki L’Aquila depreminden on ay sonra ergenler üzerinde yapılan bazı çalışmalarda da (Dell’Osso vd., 2011; Dell’Osso vd., 2012) gençlerde yüksek oranlarda tam veya kısmi stres bozuklukları tespit edilmiş ve en çok kızlar etkilenmiştir.

Snatta ve diğerlerinin (2014) yaptıkları çalışmada İtalya’daki L’Aquila depreminden 2 yıl sonra bile ergenlerde intihar düşüncesinin olabildiğini ortaya koymuşlardır. Zorlu çevresel koşulları değiştirmek için hiçbir şey yapılamayacağına inandığında kişinin, duygu odaklı başa çıkma stratejileri kapsamında ele alınan intihar düşüncesi ve girişiminin daha olası olduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar, olaydan yaklaşık beş yıl sonra, L’Aquila bölgesinin hala "hayalet kasaba" şeklinde olduğunu ve nüfusun büyük bir kısmının toplumun az olduğu geçici bölgelere dağılmış durumda olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle ergenlerde intihar düşüncesi, değişimin imkansızlığı ve artan sıkıntılar ile hayal kırıklığı ve ruh sağlığı sorunlarıyla beslenebilmektedir (Stratta vd., 2014). Bu yüzden çocuğu duygusal umutsuzluktan ve intihar düşüncesi gibi sorunlu duygu ve düşüncelerden korumak için dışsal desteğin önemsenmesi gerekmektedir. Özellikle okulda öğretmenlerin desteği ve ailelerle işbirlikçi rolleri, bu durumlarda en fazla ihtiyaç duyulan ve iyileştirici etkisi olabilecek bir konudur.

2.1.2. Uyum/Entegrasyon Sorunu

Afet sonrası yaşanan iç göçün eğitim ortamlarında pek çok etkisini gözlemlemek mümkündür. Çocukların bu süreçte en çok yaşadıkları sorunlardan biri de buldukları ortam veya çevreye uyumu şeklindedir. Yeni bir eğitim ortama giren çocukların bu ortama giriş şekli afetin üzerlerinde yarattığı psikolojik ve fiziksel etkilerden beslenir. Dolayısıyla afet sonrası travmatik duygular yaşayan, stres, kaygı ve depresyon düzeylerinin yüksek gözlenebildiği öğrenciler, yeni girdikleri eğitim ortamlarına entegre olmada zorlanabilirler. Bu yüzden göçün etkileri irdelendiğinde diğer pek çok problemin yanında öğrencilerde belirgin şekilde uyum sorunlarının oluşması şaşırtıcı değildir. Örneğin Uluocak (2009) göç eden çocukların okulda daha fazla içe dönük davranışlar sergilediği ve ev ile okul ortamlarında uyum ve davranış bakımından farklılaştığını gözlemiştir. Snattra ve diğerleri (2014) de benzer şekilde ergenlerde dışa yönelim sorunları ve uyumsuz davranışlar ortaya çıkabileceğini öne sürmektedir. Dolayısıyla afet sonrası öğrencinin eğitim ortamına veya sürecine uyumsuzluk göstermesi her ne kadar beklenen bir durum olsa da çocuğun diğer pek çok sorununu da içine dâhil eden ve üzerinde önemle durulması gereken bir problem olarak belirlemektedir.

İç göç de dâhil olmak üzere her göç şekli eğitimde çeşitli zorluklarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Örneğin Topsakal ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada iç göç sonucu öğrencilerin yeni ortama uyum sağlamada güçlük çektikleri; kültür çatışması, yabancılaşma hissi, içe kapanma ve yalnızlık gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Moilanen ve Myhrman (1989 Akt. Uluocak, 2009) ise göç sonrası çocuğu yaşadığı veya yaşayabileceği psikolojik problemlerden koruyabilecek değişkenlerin başında iyi uyum yapmasını sağlayacak iyi ilişkilerin geliştirilmesini önermektedir. Bu açıdan bakıldığında afet sonrası öğrencilerin okulda uyumsuzluk yaşaması düşük akademik başarı, düşük özsaygı ve kendine güven, akran zorbalığı ile sosyalleşme sorunları gibi birçok durum ve davranışları da etkileyebilecek bir mesele olarak göze çarpmaktadır. Afet sonrası eğitim hayatında uyumsuzluk yaşayan çocukların bu durumları diğer pek çok durum ve davranışları da etkileyebilecek düzeyde olduğu dikkate alındığında acil müdahale gerektirdiği söylenebilir.

Afet sonrası çocukların uyum durumu, aileler, okullar, sivil toplum kuruluşları ve siyasi mecralar dâhil olmak üzere birbirine bağlı sistemlerin dayanıklılığına bağlıdır. Genel olarak yaşanan travmanın dozu arttıkça çocuklar için daha fazla sorun ve daha az olumlu düzeyde uyumun olacağı bildirilmektedir. Örneğin, yıkıma veya şiddete, kayba veya yaralanmaya, yerinden edilmeye veya aileden ayrılmaya daha fazla maruz kalma, tipik olarak daha fazla semptom ve işlevsel bozuklukların yaşanması ile ilişkilendirilir (Masten, 2021). Bu sebeple afet sonrası yıkım, yaralanma, kayıp ve ayrılık gibi problemler yaşamış çocukların okullarda daha fazla uyum sorunları yaşayabileceği düşünülmelidir. Bu kapsamda öğrencinin afet hikâyesi, yaşanabilecek uyum durumuna dair problemler ile dozunu öngörmede ve müdahale planı hazırlamada dikkate alınması gereken en önemli veridir.

2.1.3. Afetzedeye Öğrencilere Yönelik Eğitim Programı Sorunsalı ve Öğretmen

Dünya geneline bakıldığında son yıllarda afetlerin ardından okullarda eğitime devamlılık sağlanması için uzaktan eğitim uygulamalarına ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durumun 2019 yılındaki Covid pandemisiyle birlikte hız kazandığı söylenebilir. Uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde, öğrencilerin eğitime en hızlı ve pratik şekilde başlamasının önemli bir ayağı olarak görülmektedir. Ancak online eğitim de dâhil afet sonrası tüm fiziki koşulların sağlanmasıyla birlikte okulda eğitim hayatına devam eden öğrencilere sunulacak eğitim programını uygulamak ise çok farklı bir yaklaşım gerektirmektedir. Zira Wolmer ve diğerlerinin (2003) de belirttiği gibi afetlerden sonra okullarda öğretmenlik yapmak zor bir iştir. Travma geçirmiş öğrenciler için müdahale programlarını entegre ederken normal müfredatı yönetmek, öğretmenlerin çok büyük duygusal, davranışsal ve bilişsel kaynaklara yatırım yapmasını gerektirir (Wolmer vd, 2003). Öyle ki öğretmenlerden bu durumlarda müdahale eden, danışman görevi gören, sorunların tespitini yapması beklenen ve hatta psikolog rolüne bürünebilen önemli bir aktör olarak yer alması beklenebilir. Dolayısıyla hem normal eğitim programlarının

yürütülmesi hem de öğrenciler için sunulması planlanan müdahale programlarının yürütülmesinde öğretmenlere çok fazla iş düşmektedir. Bu durum kimi zaman öğretmenlerin üzerinde oluşan bir baskı ve stresli bir durum gibi görülebilir. Nitekim tam da bu sebeple afet sonrasında öğretmenlerin müdahale programları için sorumluluk alma konusunda isteksiz davrandığı ve normal müfredatı sürdürme eğilimlerinin gözlemlendiği çalışmalar (Wolmer vd., 2003) da vardır.

Nüfus hareketliliği, bir ülkenin farklı yerlerine sürüklenen öğrencileri çok sayıda tehlikeli olaya maruz bırakabileceğinden, doğal afetlerle ilgili ulusal eğitim programlarının hazırlanması elzemdir (Cardona, 2004). Alan yazın incelendiğinde afetlere hazırlık programlarının ulusal eğitim programlarına dâhil edilmesi gerektiğini savunan pek çok araştırmacı (Cardona, 2004; Johnson vd, 2014; Hayashi, 2014; Ndetu & Kaluyu, 2016) göze çarpmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bakanlık ve ilgili organların eğitim sisteminde afetlere yönelik hem öğrencileri hem de diğer paydaşları kapsayan bir programı hâlihazırda elinde tutması beklenir. Nitekim iç göçle yeni okullarına yerleşen öğrencilere yönelik bir plan hazırlığına yaşanan afetin akabinde girmek, geç atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir.

Okullarda afetten çeşitli düzeylerde etkilenen öğrencilere sunulan eğitim programı, içeriği, nasıl sunulacağı ve süresi ile ilgili pek çok soru işareti oluşmaktadır. İlk etapta akademik başarıdan ziyade psikolojik iyi oluş haline odaklanmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir. Ancak öğrencinin afet öncesine kadar devam edegelen eğitim programına dâhil olması da önemlidir. Şüphesiz afetzede öğrencinin yaşadığı travmanın dozu da dikkate alınarak eğitim programlarının dağılımı ve içeriklerinin ağırlıkları hesaplanabilir. Ancak genel anlamda öğrenciye sunulacak rehberlik veya psikolojik hizmetlerin yanında okulda sunulacak normal eğitim programı, öğrenciyi normalleşme sürecine daha hızlı hazırlayacaktır. Ayrıca ne kadar farklı bir ortama giriş yapsalar da afetzede öğrencinin akranlarıyla aynı ortamda bulunması ve afet öncesi sürdürdüğü müfredat kapsamına yeniden dâhil olması daha olumlu duygular geliştirmesini sağlayacaktır.

Afet sonrası uygulanabilecek müdahale programları ile normal müfredatın entegre edilerek sunulması önemlidir. Müdahale programlarıyla pek çok öğrenci ruhsal olarak daha iyi bir noktaya gelirken eğitim programıyla da kendini normal akışın içinde hisseder ve öğrencinin bazı gün yüzüne çıkmamış sorunları bu şekilde kendiliğinden çözülebilir. Örneğin Türkiye'deki 1999 depremi ardından öğrenci ve öğretmenler üzerinde yapılan çalışma (Wolmer vd., 2003) göstermiştir ki çocuklara uygulanan adaptasyon programlarıyla birlikte öğrenciler sınıfta konsantre olma ve normal müfredatı öğrenme konusunda artış göstermişlerdir. Buna ek olarak, sınıftaki iklim önemli ölçüde iyileşmiş ve öğretmenler kendilerini daha motive, öğretim sürecini daha iyi kontrol edebilmiş ve öğrencilerine daha yakın hissetmişlerdir. Dolayısıyla afetzede öğrencilere sunulacak müdahale programlarının eğitim programından ayrı düşünülmemeyeceği açıktır. Sadece adaptasyon veya müdahale programlarının sunulması ve müfredatın çoğunlukla dışarıda bırakılması da bir süre sonra öğrencinin kendini hayatın akışı dışında hissetmesine sebep olabilir. Ayrıca doğal olarak akademik düşüş yaşayan öğrenciler zaman zaman yetersizlik ve başarısızlık gibi duygular yaşayarak daha farklı sorunların yaşanmasına zemin hazırlanabilir.

2.1.4. Okul Yönetiminin Etkisi

Doğal afetlerin ardından oluşan iç göç ve eğitimin sürdürülmesi meselesi pek çok paydaşı doğrudan ve dolaylı şekilde etkileyebilecek düzeydedir. Ancak Fletcher ve Nicholas'ın (2016) da belirttiği gibi mevcut afetin öğrenciler, aileleri ve öğretmenler üzerindeki etkileri, en çok okul müdürlerinin stratejik ve soğukkanlı liderliğine bağlıdır. Okullar toplumun içinde var olan ve bir nevi toplumun yansıması olduğundan, müdürler okul içinde yalnızca bir liderlik rolüne sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda toplum liderleri olarak da görülürler. Bu sebeple okul yönetiminin afetlerle birlikte okullarda meydana gelebilecek zorluklara yaklaşımı ve baş etme yöntemleri tüm okulun iklimini etkileyebilecek düzeydedir.

Doğal afetler öğrencilerin eğitim çıktılarını ve refahını olumsuz etkileyebilir. Okulların öğrencileri travmadan korumada ve zorluklarla baş etmelerine yardımcı olmada genellikle merkezi bir rol oynadığı (Potter vd., 2021) göz önüne alındığında, okulların sanıldığından daha fazla sorumluluğu olduğu görülmektedir. Bu sebeple okulların üstlendiği rol ve sorumlulukların yönetilmesi ve tüm paydaşlar arasında koordinasyonun sağlanması için okul yönetimi baş aktör olarak yer alır. Eğitimdeki zincirleme reaksiyonların oluşu ve bunların idaresinde okul yönetimi önemli bir role sahiptir. Nitekim iç göç sonucu okulda meydana gelecek muhtemel sorunlar okul yönetimin doğru bir şekilde hareket etmesiyle minimize edilebilir. Acil durum planları oluşturmak, düzenli kayıt tutmak ve ilgili takımları oluşturmak okul yönetimin hem afet öncesi hem de sonrası görev alanları içinde değerlendirilebilir.

Afet sonrası iç göçle birlikte devam eden eğitimin sürdürülmesi ve yönetilmesinde genellikle okul müdürlerine dışarıdan çok az rehberlik yapıldığı görülmektedir. Bu da onların çoğunlukla tek başına kaldığı ve zorunlu olarak kendi liderlik becerilerini geliştirmeleri gerektiğini açıklamaktadır. Tüm bunların ötesinde bir doğal afetin ardından eğitim liderleri sayılan okul yönetimin okul paydaşları ve ilgili organlarla etkili bir iletişim kurması gerekli görülmektedir. İşlevsel kararlar almak, öğrenci ve ailelerinin ihtiyaçlarını verimli bir şekilde değerlendirmek, gelen yardımları koordine etmek, ebeveyn ve toplumun sesine kulak vermek ve bunu yönetime entegre ederek yönetişimi sağlamak konularında başta müdür olmak üzere okul yönetimine öneriler sunulmaktadır (Fletcher & Nicholas, 2016).

Okul yönetimi afet sonrası bölge ve üst birimlerle işbirliği yaparak gereken yardım, kaynak ve desteği sağlamalıdır. Öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için hem okulun fiziki koşullarını hem de gereken alt yapıyı hazırlamada yine okul yönetimin gereken hazırlıkları yapması gerekmektedir. Bunun dışında afet sonrası öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalı; bu durumla ilgili öğrencilerin psikolojik destek alabileceği programlar ve danışmanlık hizmeti sağlamasına yardımcı olmalıdır. Bu nedenlerden dolayı okul yönetimi afet sonrası oluşabilecek zincirleme reaksiyonların merkezinde yer alır ve tüm bunların yönetilmesi ve koordinasyonunda önemli rolleri vardır. Okul yönetimi doğru planlama, kayıt tutma, yeniden inşa veya okulu fiziksel olarak hazırlama ile psikolojik destek sağlama konularında önlemler alarak öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerine ve afetin etkilerini en aza indirmelerine yardımcı olabilecek önemli aktörlerdir.

2.1.5. Çeşitlilik ve Yenilik Etkisi

Afetlerin ardından ülke içinde meydana gelen iç göç, her ne kadar bir problem gibi olsa da bu durum okullarda ve eğitim sisteminde bazı fırsatları da beraberinde getirmektedir. Örneğin iç göç, okullardaki öğrenci çeşitliliğini artırabilir ve bu durum daha fazla kültürel alışveriş ve anlayışın oluştuğu okul ortamları yarabilir. Ayrıca, farklı bölgelerden gelen öğrenciler sınıfa yeni bakış açıları ve fikirler getirdikleri için iç göç, eğitimde yeniliği de teşvik edebilecek bir avantajı da bünyesinde barındırır. Oyeniyi (2013) de iç göçün ekonomik ve gelişimsel bir sorun olduğu yönündeki yaygın görüşün aksine eğitime yönelik bazı katkılar getirdiğini öne sürmektedir. Oyeniyi'nin (2013) Nijerya'da yaptığı araştırmasında iç göçün ulusal düzeyde bütünleşmeyi artırdığı, eğitime erişimi artırdığını ve yaşam standartlarının iyileştirilmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

İç göç eğitim ortamlarında yapısal olarak okulun ve sınıfın kültürel çeşitliliği arttıracak ve bu yönde bir iklim oluşturacaktır. Bu durum okuldaki iklimi yumuşatmaya zemin hazırlayabilir (Juang & Schachner, 2020). Heikamp ve diğerleri (2020) kültürel çeşitlilikle birlikte okulda olumlu bir iklimin oluşması öğrencilerin okula aidiyet duygusuyla geldiklerini ve dolayısıyla öğrencilerde daha yüksek düzeyde akademik bağlılığın oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Daha da önemlisi kültürel çeşitlik sonucu oluşan olumlu iklimin okulda yaşanabilecek ayrımcılığa karşı da bir koruma görevi gördüğü kanıtlanmıştır. Bu durum da okulda kültürel çeşitliğe açıkça

değer verilmesi ve bu yönde okul politikalarının oluşturulması yoluyla başarılabilir (Juang & Schachner, 2020).

Göçmen öğrencilerin varlığı okullarda dayanışma ruhunu arttırabilir. Özellikle yıkıcı etkileri olan olaylara maruz kalmanın toplumda yardımlaşma davranışlarını arttırdığı düşünüldüğünde insanlar arası bu tür duygu ve davranışların okula da yansımaları görmek mümkündür. Özellikle gençler arasında akran desteği ve yardımlaşma motivasyonlarında artış gözlenebilir. Bu durum göçmen öğrencilerin sosyalleşmesini arttıracak eylemler olup özellikle kendi akranları tarafından anlaşıldığını ve desteklendiğini hissettirebilir. Ayrıca bu yolla sosyalleşmesi artan öğrencilerin psikolojik travma veya sorunlarını daha kısa vadede ve nispeten kolay atlatması mümkün görünmektedir. Dolayısıyla okul ortamlarında bu şekilde meydana gelen çeşitliliğin bütünleşme ruhunu beslediği ve çeşitliliğin yarattığı zenginlik ile kazandıracığı kültürel alışverişi de iç göçün yarattığı avantajlar bağlamında değerlendirmek mümkündür.

Özellikle ülkeden ülkeye yaşanan göçün okullarda öğrencileri zorbalığa, ayrımcılığa ve sosyal dışlanmaya maruz bırakabildiği bilinmektedir. Bunun akabinde okuldaki etnik ve kültürel çeşitliliğin yaratabileceği başka sorunlar oluşmaktadır. Örneğin dıştan yaşanan göçün eğitimde olumsuz akademik çıktılarla birlikte kötü ruh sağlığına sebebiyet verdiğini öngören çalışmalar vardır (Benner vd., 2018). Ancak literatürde iç göçün okullarda böyle sonuçlar yaratabileceğine dair ayrıntılı kanıtlar gözlenmemiştir. Dolayısıyla iç göçün diğer göç çeşitlerine nazaran yaratabileceği sorunlara daha az rastlanabileceği sonucu çıkarılabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda dünya genelinde deprem, sel, yangın, kasırga gibi doğal afetler giderek daha sık ve yoğun halde meydana gelmektedir. 2023 yılının Şubat ayında Türkiye’de meydana gelen ve 11 ili derinden etkileyen deprem de bunlardan biridir. Altyapıda önemli hasarlara neden olan afetler dünya çapında milyonlarca insanın yerinden olmasına yol açmaktadır. İnsanların bir ülke içindeki hareketi veya iç göç, doğal afetlerin ortak bir sonucu haline gelmektedir. Eğitim üzerinde çeşitli etkileri gözlenen iç göçün yarattığı zorluklar ve fırsatlar çok yönlü ve karmaşık bir konudur. Ancak yerinden edilmiş öğrencilerin ihtiyaçlarına öncelik vermek benimsenmesi gereken en öncelikli yaklaşımlardan biridir. Buna eğitime erişim ve eğitime devamlılık da dâhildir. Bu kapsamda iç göçün eğitim üzerinde bazı reaksiyonlar gösterebileceği anlaşılmakta ve yaratabileceği bu etkilerin dikkate alınarak sürecin planlanması önemli görülmelidir.

Dönemin MEB Bakanı Mahmut Özer, eğitim öğretimi normalleştirmek, bu süreçte müfredata dayalı bir eğitim vermenin ötesinde psikoeğitim vermeyi amaçladıklarını belirtmiştir. Ayrıca çocukların travmalardan kurtulmalarının en önemli öncelik olduğunu ifade etmiştir. Bunun için bakanlık depremzede öğrenciler için devam mecburiyetinin kaldırıldığını öğrencilere psikososyal sağlıklarını güçlendirmek için her türlü desteği verdikleri öne sürmektedir (MEB, 2023f). Bu yaklaşım afet sonrası olumsuz psikososyal etkilerin yarattığı veya yaratabileceği sorunların dikkate alındığını göstermektedir. Bu etkilerin öncelikli hale getirilmesi oldukça önemlidir, zira yaşanabilecek diğer tüm sorunların da büyüklüğü bu konunun ele alış şekline ve önem derecesine bağlıdır.

Watson ve diğerleri (2011) doğal afet sonrası öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada öne çıkan üç tema belirlemişlerdir: Bunlar; *hazırlıklı olmak, bağlanmaya ihtiyaç duymak* ve *normale dönmek* şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin doğal afetlere karşı hem psikolojik hem de fiziksel olarak hazırlıklı olmaya ve oryantasyona ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Bu kapsamda doğal afetler nedeniyle öğrencilerin okula gidememesinin sonucunda ne olacağına dair bir plan oluşturmak birçok öğrenciyi rahatlatıp onlara biraz güvence verebilecektir. Aynı şekilde afet sonrasında okula farklı bölgelerde devam

eden öğrenciler için de plan ve program oluşturmak; bundan öğrenciyi haberdar etmek de benzer etkiyi yaratacaktır. Diğer bir tema olan bağlanmaya dönük ihtiyaç ise *görülme, önemsenme ve değer verilme* ihtiyacından doğmaktadır. Nitekim “önemsendiğini hissetme” ihtiyacı, bağlantıda kalma temasının doğasında vardır. Bu kapsamda öğrenciler, afet sonrası doğru ve güvenebilecekleri bilgi almalarının öneminden ve ilgili kurum veya kurumların kendilerine değer verdiklerine yönelik inançlarından bahsetmişlerdir. Yaşadıkları olağanüstü durum sonrası okulda her afettede öğrencinin kendini buldukları ortama ve kişilere ait hissetmeye ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ayrıca öğrencilerin hiçbir şekilde okuldan soyutlanmaması gerektiğini bir kere daha kanıtlamaktadır. Bununla birlikte araştırmada okula tekrar dönmenin zor olduğundan bahseden öğrenciler buna rağmen normalleşme için büyük bir ihtiyaç ve istek duyduklarını dile getirmişlerdir (Watson vd., 2011). Sonuç olarak bakıldığında her ne kadar pek çok yönden yıkıcı sonuçları olsa da çocukların afet sonrası normal yaşantılarına dönme isteklerinin de yoğun olduğu anlaşılmaktadır. Normal akışa dönmenin en dönüştürücü, kolay ve hızlı yolu da başka okullarda da olsa eğitime kaldıkları yerden devam etmeleridir.

Afet sonrası yaşanan nüfus hareketliliği şüphesiz devletin özel ve kamu kurumlarında bazı düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir. Yapılacak düzenlemeler öğrenciyi psikolojik ve fiziksel olarak korumaya dönük olmalı ve diğer tüm paydaşların etkin katılımını sağlamalıdır. Nitekim deprem gibi doğal afetlerin ardından meydana gelebilecek reaksiyonlar da birbirini besleyen ve bütüncül olarak üzerinde düşünülmesi gereken konular olarak göze çarpmaktadır. Örneğin psikososyal etkiler bağlamında öğrencilerin post-travmatik stres bozukluğu, anksiyete, depresyon, içe kapanma, karamsarlık, gelgitli duygu ve davranışlar ile intihar eğilimi ve düşüncesi gibi ciddi sorunlarla karşı karşıya kalabileceği anlaşılmaktadır. Bu yüzden Stratta ve diğerlerine göre (2014) duygusal umutsuzluk ve intihar düşüncesinden koruyabilecek başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Bu gibi problemlerin eğitim ortamlarında daha hızlı ve doğru tespiti yapılabileceği gibi akranlarıyla bir arada olan ve okulla birlikte günlük rutinlerine dönmüş hissini yaşayan öğrencilerin daha hızlı iyileşmesi sağlanabilir.

Afettede öğrenci için eğitimde bir diğer önemli konu ise müfredatın nasıl sunulacağı, kapsamı ve süresi ile ilgili belirsizliklerdir. Bu gibi durumlarda çoğunlukla öğrenciler için adaptasyon ve müdahale programları ile normal müfredatın iç içe sunulması önerilmektedir. Zira uyum ve müdahale programıyla bireysel olarak psikolojik sorunlarını çözmede yardım alan öğrenci normal eğitim programına dâhil olarak da kendini hayatın akışından kopmamış hisseder. Dolayısıyla yaşanabilecek pek çok muhtemel problemlerin de bu şekilde önüne geçmek mümkün olabilmektedir.

Afettede öğrencilerin eğitime devamlılığı önemsenmesi gereken bir konudur. Her ne kadar başlangıçta hayatta kalma ve fiziksel ihtiyaçlar öncelikli hale gelse de göç eden öğrencinin psikolojik iyi oluş hali, geri kalan tüm hayatını etkileyebilecek düzeyde etkili olan bir durumdur. Bunun da en kolay ve etkili yollarından biri de eğitime devamlılığının sağlanmasıdır. Bakanlık da bu süreçte eğitim öğretimi normalleştirmenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu konuda deprem bölgesinde olağanüstü koşullarda çalışmaların yürütüldüğünü ifade eden dönemin MEB Bakanı Özer, "*Uluslararası literatüre de bakarsanız olağanüstü afetlerde birinci öncelik, eğitimidir. Eğitimi normalleştirdiğiniz zaman hayat normalleşir. Onun için orada da öğrencilerimizin öğretmenleriyle buluşmalarını sağlamak için her türlü imkânı kullandık. Çadırlardan, konteynerlerden, buldukları, konakladıkları tüm noktalardan öğrencilerimizi ücretsiz bir şekilde taşıdık, ücretsiz yemek verdik ve tekrar ücretsiz şekilde konakladıkları mekânlara taşıdık.*" ifadelerini kullanmıştır (MEB, 2023f). Normalliğin sağlanması adına yapılan çalışmalara bakıldığında ise sınıf geçme sisteminde kolaylık, devam zorunluluğunun ortadan kaldırılması, ikinci dönem notlarının düşük olması durumunda birinci dönem notlarının geçerli sayılması ve öğrenme kayıplarına ilişkin telafi programlarının yapılması gibi bazı uygulamalara gidildiği görülmektedir.

Eđitim pratiklerini sűrdűrme fırsatı bulan afetzede օđrenciler için ise օđretmenlerin yaklařımı ele alınması gereken diđer օnemli bir meseledir. Zira afet sonrası okullarda օđretmenlik yapmanın zorlu bir iř olduđu; bu sűreci yօnetmek için օđretmenlerin duygusal, davranıřsal ve biliřsel olarak kendini hazırlaması ve geliřtirmesi gerektiđi bilinmektedir (Wolmer vd.,2003). օđretmenlerden bu durumda danıřman, sorun tespit edici, psikolog ve műdahale eden aktօrler olarak rol alması beklenebilir. Ayrıca hem normal műfredat hem de adaptasyon ve műdahale programlarının yűrűtűlmesinde de օnemli rolleri olan օđretmenler bu sűrete oldukça etkin olmak zorunda kalmaktadırlar. Tam da bu sebeple օđretmenlerde Womer ve diđerlerinin (2003) de arařtırma bulgularından biri olan yođun stres, baskı ve akabinde isteksizlik duyguları oluřabilir. Dolayısıyla օđretmenlerin de bu gibi sűrelerde desteklenmesine, yol gօsterilmesine ve kendileriyle iřbirliđi yapılmasına ihtiyaç vardır. օđretmenlerin iyi oluř hali օđrencilerin de iyi oluř halini beslediđinden bu durum da zincirleme bir etkiye sahiptir. MEB'in afet sonrası hayata geçirdiđi veya geçirmek űzere kamuoyuna duyurduđu dűzenlemeleri incelendiđinde ise օđretmenlere yօnelik psikolojik, sosyal ve akademik destek hizmeti sađlanması bakımından օzel olarak yapılan veya yapılması planlanan bir etkinliđe rastlanmamıřtır. Yanlızca օđretmen atamalarına iliřkin açıklama yapan bakanlık bu yıl 45 bin օđretmen atamasının yapılacađını ve gerçekleřtirilecek bu atamaların %50'den fazlasının bu 10 afet iline, restorasyon çalıřmalarına destek olması için gօrevlendirileceđini belirtmiřtir (MEB, 2023f). Bunun dıřında řimdiki bakan Yusuf Tekin ise depremlerden etkilenen 11 ilde gօrev yapmaya devam eden օđretmenlere destek amaçlı bu օđretmenlerin hizmet puanlarının arttırılacađını bildirmiřtir (www.trthaber.com).

Afetlerin ardından normal hayata dօnűřűn sađlanmasında okulların sanıldıđından fazla rolleri vardır. Ancak okul yօnetimi tűm bu rol ve sorumlulukların yօnetilmesinde bař aktօr olarak kabul edilebilir. Zira Fletcher ve Nicholas (2016) afetin օđrenciler, aileleri ve օđretmenler űzerindeki etkilerini, en çok okul műdűrlerinin stratejik ve sođukkanlı liderliđine bađlı olduđunu օne sűrmektedirler. Dolayısıyla paydařlar arası koordinasyonun sađlanması, dođru, açık ve sűrekli iletiřim kurulması, tűm birimler arasında bilgi alıřveriřinin sűrdűrűlmesi ve bunların idaresi okul yօnetiminin sorumluluđundadır. Ayrıca kayıtların tutulması, műdahale programlarının oluřturulması, gelen yardım ve diđer kaynakların koordinasyonu ile iřbirliđi içinde rol ve sorumlulukların dađıtılmasında okul yօnetimi bař aktօr olarak gօrev yapar. Sonuç olarak okul yօnetiminin afet sonrası uygulanan eđitimin etkili bir řekilde sűrdűrűlmesi ve planlanmasında օnemli rolleri olduđu gօrűlmektedir.

Afet sonrası yařanan i gօűn yarattıđı en belirgin ve belki de tek olumlu tarafı eđitimde çeřitlilik ve yenilik fırsatlarını beraberinde getiriyor olmasıdır. İ gօ sonucunda okuldaki օđrenci profilinde çeřitlilik yařanırken bu durumun okuldaki kűltűrel etkinlik ve uygulamalara yansıtılması okuldaki tűm օđrenciler için yeni bakıř açıları kazandıracaktır. Farklı kimliklerin olduđu eđitim ortamlarında yaratıcılıđın օne çıkması da muhtemeldir. Ayrıca çeřitlilikten kaynaklanan bu durum, farklılıklara sayđı ilkesini esas almada bir fırsat olarak gօrűlmelidir. Sonuç olarak okullarda yařanan bu gibi durumların tűm űlke dűzeyinde bűtűnleřtirmeyi ve dayanıřmayı arttırıcı etkiye sahip olabileceđi dűřűnűlmedir. Ayrıca eđitimde iřlemeyen veya eksik kalan pratiklerin i gօűn etkisiyle daha belirgin hale gelmesi de műmkűn olup bu durum da ilgililerce bir fırsat olarak gօrűlebilir ve yenilikler getirilebilir.

Son olarak, dođal afetlerin ve műteakip i gօűn eđitim űzerindeki etkilerinin uzun vadeli olduđunun kabul edilmesi օnemlidir. Yerinden edilmiř օđrenciler, ilk felaketten sonra yıllarca destek ve yardıma ihtiyaç duyabilir. Bu nedenle, i gօűn eđitim űzerindeki zorluklarını ve fırsatlarını ele almak için sűrdűrűlebilir ve uzun vadeli օzűmler geliřtirmek օnemlidir. Deđerlendirme ve inceleme niteliđinde bu çalıřmadan hareketle gelecek çalıřmalar için arařtırmacılara afet sonrası i gօle birlikte eđitimde meydana gelebilecek zincirleme reaksiyonlara dair kapsamlı bir օngօrű geliřtirmesi umulmaktadır. Bu dođrultuda arařtırmacılar çalıřmada belirlenmiř her bir etki ve reaksiyonu ayrı ayrı veya bűtűncűl bir řekilde çeřitli օrneklemeler űzerinde inceleyebilirler. Ayrıca zincirleme reaksiyonlar kapsamında ele alınan

psikososyal etkiler, uyum/adaptasyon sorunu, eğitim programı sorunsalı ve okul yönetimin etkisi ile öğretmen yaklaşımı konuları belirlenmiş temalar halinde ele alınarak ölçek veya envanter gibi ölçme araçları geliştirilebilir. Benzer şekilde nitel araştırmalar kapsamında bu başlıklar altında derinlemesine görüşmeler yapılabilir. Sonuç olarak başka araştırmacıların incelenen bu zincirleme reaksiyonlar bağlamında çeşitli yöntemler kullanarak yeni çalışmalar yapması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Benner, A., Wang, Y., Shen, Y., Boyle, A., Polk, R., & Cheng, Y. (2018). Racial/ethnic discrimination and well-being during adolescence: A meta-analytic review. *American Psychologist, 73*, 855–883. <https://doi.org/10.1037/amp0000204>
- Cardona, O.D. (2007). Curriculum adaptation and disaster prevention in Colombia. In: Lidstone, J., Dechano, L.M., Stoltman, J.P. (eds) *International Perspectives on Natural Disasters: Occurrence, Mitigation, and Consequences. Advances in Natural and Technological Hazards Research*, vol 21. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2851-9_22
- Dell’Osso, L., Carmassi, C., Massimetti, G., Conversano, C., Di Emidio, G., Stratta, P., & Rossi, A. (2012). Post-traumatic stress spectrum in young versus middle-aged L’Aquila 2009 earthquake survivors. *Journal of Psychopathology, 18*, 281-289.
- Dell’Osso, L., Carmassi, C., Massimetti, G., Conversano, C., Daneluzzo, E., Riccardi, I., Stratta, P., & Rossi, A. (2011). Impact of traumatic loss on post-traumatic spectrum symptoms in high school students after the L’Aquila 2009 earthquake in Italy. *Journal of affective disorders, 134*(1-3), 59-64.
- Fan, F., Zhang, Y., Yang, Y., Mo, L., & Liu, X. (2011). Symptoms of posttraumatic stress disorder, depression, and anxiety among adolescents following the 2008 Wenchuan earthquake in China. *Journal of Traumatic Stress, 24*, 44-53. <http://doi.org/cd8njg>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical writing, 24*(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Fletcher, J., & Nicholas, K. (2016). What can school principals do to support students and their learning during and after natural disasters?. *Educational Review, 68*(3), 358-374. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1114467>
- Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of chiropractic medicine, 5*(3), 101-117. [https://doi.org/10.1016/S0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6)
- Hayashi, T. (2014). Disaster prevention education in Merapi Volcano area primary schools: Focusing on students’ perception and teachers’ performance. *Procedia Environmental Sciences, 20*, 668-677.
- Heikamp, T., Phalet, K., Van Laar, C., & Verschueren, K. (2020). To belong or not to belong: Protecting minority engagement in the face of discrimination. *International Journal of Psychology, 55*(5), 779-788. <https://doi.org/10.1002/ijop.12706>
- Hizli, F. G., Taskintuna, N., Isikli, S., Kilic, C., & Zileli, L. (2009). Predictors of posttraumatic stress in children and adolescents. *Children and Youth Services Review, 31*(3), 349-354.

- Johnson, V. A., Ronan K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014). Implementing disaster preparedness education in New Zealand primary schools. *Disaster Prevention and Management*, 23(4), 370-380.
- Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2020). Cultural diversity, migration and education. *International Journal of Psychology*, 55(5), 695-701.
- Kermanshachi, S., Bergstrand, K., & Rouhanizadeh, B. (2019). *Identifying, weighting and causality modeling of social and economic barriers to rapid infrastructure recovery from natural disasters: A study of hurricanes Harvey, Irma and Maria*, No. CTEDD: 018-05 SG
- Masten, A. S. (2021). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International journal of psychology*, 56(1), 1-11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>
- MEB (2023a). <https://www.meb.gov.tr/deprem-bolgesindeki-illerde-ogrenciler-icin-ikinci-donemde-devam-kosulu-aranmayacak/haber/28991/tr> Erişim tarihi: 06.03.2023
- MEB (2023b). <https://www.meb.gov.tr/depremden-en-cok-etkilenen-4-ilde-egitim-ogretme-kademeli-olarak-baslanacak/haber/29406/tr> Erişim Tarihi: 05.03.2023
- MEB (2023c). <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozel-ogretmenlerimiz-zorunlu-calisma-yukumluluklerini-deprem-nedeniyle-1-yil-erteliyoruz/haber/29274/tr> Erişim tarihi: 06.03.2023
- MEB (2023d). <https://www.meb.gov.tr/2022-2023-egitim-ogretim-yili-16-haziranda-tamamlanacak-uzatma-yapilmayacak/haber/29460/tr> Erişim tarihi: 06.03.2023
- MEB (2023e). <https://www.meb.gov.tr/depremden-etkilenen-ogrencileri-izleme-grubu-olusturdu/haber/29290/tr> Erişim tarihi: 06.03.2023
- MEB (2023f). <https://www.meb.gov.tr/depremezde-ogrencilerin-sinif-gecme-notunda-iki-donemde-aldiklari-en-yukse-puani-esas-alinacak/haber/29699/tr> Erişim tarihi: 10.07.2023).
- Navarro, J., Pulido, R., Berger, C., Arteaga, M., Osofsky, H. J., Martinez, M., Osofsky, J. D., & Hansel, T. C. (2016). Children's disaster experiences and psychological symptoms: An international comparison between the Chilean earthquake and tsunami and Hurricane Katrina. *International Social Work*, 59(4), 545-558.
- Ndetu, D. K., & Kaluyu, V. (2016). Factors influencing fire disaster management preparedness: A case of primary schools in Makueni County, Kenya. *European Journal of Education Studies*.
- Nipa, T. J., Kermanshachi, S., Patel, R., & Tafazzoli, M. (2020). Disaster Preparedness Education: Construction Curriculum Requirements to Increase Students' Preparedness in Pre-and Post-Disaster Activities. In *Associated Schools of Construction (ASC) International Conference*.
- Oyeniya, B. A. (2013). Internal migration in Nigeria: A positive contribution to human development. *ACP Observatory on Migration International Organization for Migration*. University of the Free State, South Africa.
- Potter, P. D., Pavlakakis, A. E., & Roberts, J. K. (2021). Calming the storm: Natural disasters, crisis management, and school leadership. *Journal of cases in educational leadership*, 24(2), 96-111.

- Randolph, J. (2009). A guide to writing the dissertation literature review. *Practical assessment, research, and evaluation*, 14(1), 13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Rose, P., & Greeley, M. (2006). Education in fragile states: Capturing lessons and identifying good practice. *DAC Fragile States Group*.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 5, 33-44.
- Salim, R. M. A., & Darmayanti, K. K. H. (2020). Striving for the brighter future: an experience of high school students as earthquake victims. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 887-895.
- Stratta, P., Capanna, C., Carmassi, C., Patriarca, S., Di Emidio, G., Riccardi, I., Collazzoni, A., Dell'Osso, L., & Rossi, A. (2014). The adolescent emotional coping after an earthquake: a risk factor for suicidal ideation. *Journal of Adolescence*, 37(5), 605-611. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.015>
- Takahiro, Y., Kota, T., Naoya, F., Yoshihide, S., & Satish, V. U. (2020). Understanding post-disaster population recovery patterns. *Journal of the Royal Society Interface*, 17(163), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1098/rsif.2019.0532>
- Tanner, A., & Doberstein, B. (2015). Emergency preparedness amongst university students. *International journal of disaster risk reduction*, 13, 409-413. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.08.007>
- Tawil, S. & Harley, A. (2004) Education and identity-based conflict: Assessing curriculum policy for social and civic reconstruction. *Education, Conflict, and Social Cohesion*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Topsakal, C., Z. Meray, & M. Keçe. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27). 546-560.
- Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M., & Sheikhi, R. A. (2019). The importance of education on disasters and emergencies: A review article. *Journal of education and health promotion*, 8, 1-7.
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- UNDRR (2009). United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UNISDR). Geneva, Switzerland, May 2009.
- Watson, P. G., Loffredo, V. J., & McKee, J. C. (2011). When a natural disaster occurs: lessons learned in meeting students' needs. *Journal of Professional Nursing*, 27(6), 362-369.
- Whittle, R., Walker, M., Medd, W., & Mort, M. (2012). Flood of emotions: emotional work and long-term disaster recovery. *Emotion, Space and Society*, 5(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.08.002>
- Wolmer, L., Laor, N., & Yazgan, Y. (2003). School reactivation programs after disaster: could teachers serve as clinical mediators?. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 12(2), 363-381. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00104-9](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00104-9)
- Xiang, Y., Wang, R., Jiang, Y., & Mo, L. (2016). Relationships among personality, coping style, and negative emotional response in earthquake survivors. *Social Behavior and*

Zheng, Y., Fan, F., Liu, X., & Mo, L. (2012). Life events, coping, and posttraumatic stress symptoms among Chinese adolescents exposed to 2008 Wenchuan earthquake, China. *PloS one*, 7(1), e29404. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0029404>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As it is known, in February 2023, two large-scale earthquakes, which affected 10 provinces in Turkey and were described as the disaster of the century, occurred and caused great losses. After this disaster, many problems occurred in the region, especially shelter, and various ways were sought for the people in the region to return to their normal lives. A significant portion of the people in the region were forced to leave their largely unusable houses or were willing to leave as a result of psychological traumas. As a result of all these, an intensive internal migration is observed in the country. Undoubtedly, as a result of internal migration, earthquake victims face many problems in terms of psychological, economic, sociological and educational continuity. However, in terms of education, ensuring the school attendance of children who have experienced the disaster stands out as an important issue. In this context, it is planned to make a comprehensive evaluation based on the studies in the literature and the data obtained after various disasters, especially earthquakes. In particular, it was tried to determine the problems that students may encounter after the disaster and their reactions that may manifest themselves as a chain in education.

Internal Migration and Education

The effects of natural events such as earthquakes, fires, floods and landslides, especially in large settlements, can affect not only the affected regions but also much wider socio-economic regions and even entire nations (Şahiner, 2022). Therefore, just like the earthquakes that struck Turkey in February 2023, the effects of disasters are observed nationally rather than regionally. One of the consequences of these effects is internal migration and student mobility in education. Internal migration can be defined as "migration mobility from a certain region to another region within the borders of a country" (Sağlam, 2006). Although migration may appear as a simple process of relocation in the first place, it has a significant impact on society in terms of its causes and consequences (Bülbul & Köse, 2010). In migration, which can be defined as "a situation of changing a place" in the most basic way, people go to another region for a certain period of time or permanently for various reasons (Sağlam, 2006). Therefore, this intensive mobility of the country's population after a disaster requires changes in the existing order or arrangements and preparations.

Chain Reactions

The educational practices of students who continue their education in different cities and schools after internal migration should be oriented towards preserving peace and increasing the adaptation of disaster victims as much as possible. In addition to this, the school where the disaster victims are located should be prepared in every aspect and adopt policies that take into consideration not only the disaster victim students but also the teacher, other students and parents. Because the effects of the disaster can be seen as chain reactions in the school. For this reason, the literature has been analyzed and some headings addressing the effects of internal migration on the education system have been created. These sub-headings, which are in the

nature of an evaluation and review, address the chain effects that internal migration may create in education.

There are many studies showing that children and adolescents are more vulnerable groups in terms of psychological problems after natural disasters. For example, in a study conducted by Hızlı et al. (2009) on children and adolescents who migrated from their homes after the 1999 earthquake in Turkey, a relationship was found between the subjective perception of the earthquake and high levels of posttraumatic stress and depression in this group. In addition, according to the authors, the fact that functionality (the dimension in which post-earthquake life change is questioned and the extent to which the earthquake negatively affected the participants) is so strongly associated with psychiatric symptoms even 4 years after the earthquake suggests that lifestyle should be re-established after major traumas. Again, in some studies conducted on adolescents ten months after the L'Aquila earthquake in Italy (Dell'Osso et al., 2011; Dell'Osso et al., 2012), high rates of full or partial stress disorders were found in young people and girls were most affected.

It is possible to observe many effects of internal migration after disasters in educational environments. One of the most common problems experienced by children in this process is their adaptation to their environment or surroundings. The way children entering a new educational environment is fed by the psychological and physical effects of the disaster on them. Therefore, students who experience traumatic emotions after the disaster and who have high levels of stress, anxiety and depression may have difficulties in integrating into their new educational environment. Therefore, when the effects of migration are analyzed, it is not surprising that, among many other problems, students have significant adaptation problems. For example, Uluocak (2009) observed that migrant children exhibit more introverted behaviors at school and differ in terms of adaptation and behavior in home and school environments. Similarly, Snattra et al. (2014) suggest that externalizing problems and maladaptive behaviors may occur in adolescents. Therefore, although it is expected that the student will show maladaptation to the educational environment or process after the disaster, it appears to be a problem that includes many other problems of the child and should be emphasized.

Many questions arise about the education program offered to students affected by disasters at various levels in schools, its content, how it will be presented and its duration. In the first place, it may be thought that there is a need to focus on psychological well-being rather than academic achievement. However, it is also important that the student is included in the education program that has been going on until before the disaster. Undoubtedly, the distribution of educational programs and the weight of their contents can be calculated by taking into account the dose of trauma experienced by the disaster survivor student. However, in general terms, the normal education program to be offered at school in addition to the guidance or psychological services to be offered to the student will prepare the student for the normalization process faster. In addition, no matter how much they enter a different environment, being in the same environment with their peers and being re-included in the scope of the curriculum they continued before the disaster will help them develop more positive emotions.

The issue of internal migration and the continuation of education in the aftermath of natural disasters can affect many stakeholders directly and indirectly. However, as Fletcher and Nicholas (2016) point out, the effects of the current disaster on students, their families and teachers are most dependent on the strategic and cool-headed leadership of school principals. Since schools exist within the community and are a reflection of the community, principals not only have a leadership role within the school but are also seen as community leaders. For this reason, principals' approach and coping methods to the challenges that may occur in schools with disasters can affect the climate of the whole school.

Internal migration in educational settings will structurally increase the cultural diversity of the school and classroom and create a climate in this direction. This may pave the way for softening the climate at school (Juang & Schachner, 2020). Heikamp et al. (2020) found that when a positive climate is created in the school with cultural diversity, students come to school with a sense of belonging and therefore, higher levels of academic engagement occur in students. More importantly, it has been proven that the positive climate created as a result of cultural diversity also acts as a protection against discrimination that may occur in the school. This can be achieved by explicitly valuing cultural diversity in schools and establishing school policies in this direction (Juang & Schachner, 2020).

Discussion

It is important to recognize that the effects of natural disasters and subsequent internal displacement on education are long-term. Displaced students may need support and assistance for years after the initial disaster. Therefore, it is important to develop sustainable and long-term solutions to address the challenges and opportunities of internal migration on education. Based on this evaluation and review study, it is hoped that future studies will provide researchers with a comprehensive insight into the chain reactions that may occur in education with internal migration after disasters. In this direction, researchers can examine each effect and reaction identified in the study separately or holistically on various samples. In addition, *psychosocial effects, adaptation/adaptation problem, education program problematic, the effect of school administration and teacher approach*, which are addressed within the scope of chain reactions, can be addressed in determined themes and measurement tools such as scales or inventories can be developed. Similarly, in-depth interviews can be conducted under these headings within the scope of qualitative research. As a result, it is recommended that other researchers conduct new studies using various methods in the context of these chain reactions.