



unicef 
her çocuk için

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI



EĞİTİCİ EL KİTABI | 3

PSİKOSOSYAL DESTEK MODÜLLERİ



AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

EĞİTİCİ EL KİTABI | 3

PSİKOSOSYAL DESTEK MODÜLLERİ

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

GENEL YAYIN YÖNETMENİ KOORDİNATÖR

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ
H. Nur KIRAZ AKKAŞ

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı
Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı

EDİTÖRLER

BAŞ EDİTÖR EDİTÖRLER

Prof. Dr. Esra ÇALIK VAR
Prof. Dr. Neslihan G. KARAMAN
Doç. Dr. Erdem HAREKET
Dr. Ayşe Şule YÜKSEL

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

YAZARLAR

EĞİTİM REHBERİ YETİŞKİN EĞİTİMİ GİRİŞ MODÜLÜ MODÜL 1 MODÜL 2

Prof. Dr. Esra ÇALIK VAR
Doç. Dr. G. Şule TEPETAŞ CENGİZ
Doç. Dr. Kâmil KURTUL
Prof. Dr. Betül ULUKOL
Prof. Dr. Kasım KARATAŞ
Prof. Dr. Esra ÇALIK VAR
Doç. Dr. Kâmil KURTUL
Prof. Dr. Esra ÇALIK VAR
Doç. Dr. Mehmet Baki BİLİK
Dr. Ayşe Şule YÜKSEL
Prof. Dr. Cem Ali GİZİR
Doç. Dr. Nesime CAN ANGIN
Prof. Dr. Neslihan G. KARAMAN
Doç. Dr. Erdem HAREKET

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
UNICEF Türkiye
Ankara Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
UNICEF Türkiye
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Mersin Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Gazi Üniversitesi

MODÜL 3 MODÜL 4 MODÜL 5 MODÜL 6 MODÜL 7 MODÜL 8 MODÜL 9

MODÜL REVİZYONLARI

PROJE EKİBİ

PROJE KOORD. PROJE KOORD. YRD. İÇERİK UZMANI İÇERİK UZMANI İDARİ İŞLER SORL. İDARİ PERSONEL

Dr. Ayşe Şule YÜKSEL
Dr. Zeynep GÜLER
Ümran DEMİRÖZ
Esra GÜMÜŞ
Fatma PEKMEZCİ CAN
Sena AYDIN

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

DİL VE TASARIM

DİL UZMANI GRAFİK/ TASARIM

Esra GÜMÜŞ
Neslihan BAL

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

KATKIDA BULUNANLAR

EĞİTİM SORUMLUSU REHBER ÖĞRT.

Dr. Bircan ALTUNKESER
Emine ÜN ATLAY

UNICEF Türkiye
Millî Eğitim Bakanlığı

ISBN: 978-975-11-9382-7

ANKARA-2025

Bu yayın Millî Eğitim Bakanlığı tarafından UNICEF'in teknik ve finansal desteği ile Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi kapsamında hazırlanmıştır. Kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yayında beyan edilen görüşler, bilimsel içerik ve değerlendirmeler bölüm yazarlarının kendi sorumluluğundadır ve hiçbir şekilde Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in görüş ve politikalarını yansıtmamaktadır.

ÖN SÖZ

Afetler ve acil durumlar, toplumu bir bütün olarak etkileyen ancak en çok da çocukları kırılgan hâle getiren olağanüstü durumlardır. Bu tür krizlerde çocukların haklarının ihlal edilme riski artmakta; eğitim, sağlık, korunma ve katılım gibi temel haklara erişimleri kesintiye uğramaktadır. Bu nedenle çocukların afet ve acil durumlara karşı korunması yalnızca insani bir sorumluluk değil aynı zamanda ulusal ve uluslararası hukuk çerçevesinde bir yükümlülüktür. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde esas alınan erdem-değer-eylem anlayışı doğrultusunda; merhamet, yardımlaşma, dayanışma, adalet ve sorumluluk gibi değerlerimiz, çocukların korunmasına yönelik sorumluluğumuzun ahlaki ve manevi zeminini oluşturmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, çocuk haklarına duyarlı, kriz durumlarında çocukların ihtiyaçlarını ön planda tutan ve onları merkeze alan bir eğitim sistemini güçlendirmeyi temel önceliklerinden biri olarak görmektedir. Bu doğrultuda, UNICEF iş birliğiyle yürütülen "Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi" kapsamında hazırlanan eğitici el kitabı, afet ve acil durum süreçlerinde çocuk haklarını odağa alan bir yaklaşımın geliştirilmesini hedeflemektedir. Projenin temel amaçlarından biri; öğretmenler ile eğitim paydaşlarının bilgi, tutum ve becerilerini güçlendirerek afet ve acil durum süreçlerinde çocukların korunmasını, güçlenmesini ve hak temelli bir eğitim ortamının oluşturulmasını desteklemektir.

"Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi" kapsamında üç cilt olarak hazırlanan el kitabı seti sahada görev yapan eğitimciler için yol gösterici bir kaynak olarak tasarlanmıştır. Eğitim modülleri; çocuk hakları temelli bir yaklaşımla afet ve acil durum süreçlerinde çocukların korunması, risklerin önceden belirlenmesi, etik ilkeler, çocuk katılımı, psikolojik destek mekanizmaları ve öğretmenlerin iyi oluşu gibi pek çok kritik konuyu kapsamlı biçimde ele almaktadır. Bu modüller yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp öğretmenlerin mesleki uygulamalarını gözden geçirmelerine ve afetlere hazırlık ile müdahale süreçlerinde çocuk haklarını gözetken bir tutum geliştirmelerine destek olmayı amaçlamaktadır. Zira öğretmen, bilgiyi aktaran bir kişi olmanın çok ötesinde; hikmet, feraset ve merhametle kuşatılmış bir rehberdir.

Bu önemli çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen herkesi, bir çocuğun tebessümünde karşılığını bulan gayretin paydaşı olarak görüyorum; bu vesileyle değerli akademisyenlere, saha uzmanlarına, proje ekibine ve UNICEF Türkiye'ye gönülden teşekkür ediyorum. Eğitici eğitimlerinde kullanılacak bu kaynak kitabın, yalnızca afet dönemlerinde değil çocuk haklarının her koşulda korunmasına ve çocukların sesi olabilen bir eğitim kültürünün güçlenmesine hizmet edeceğine yürekten inanıyorum.

Çocukların haklarının eksiksiz tanındığı, saygı gördüğü ve korunduğu bir eğitim sistemi hepimizin ortak sorumluluğudur.

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

"Afet ya da acil bir durum olduğunda bazen haklarımız unutuluyor oysa bizim barınma, beslenme, eğitim, sağlık ve güvende olma hakkımız her durumda korunmalı. Afetlerden en çok biz çocuklar etkileniyoruz ve ihtiyaçlarımızın görölmesini, sesimizin duyulmasını istiyoruz. Özel gereksinimi olan arkadaşlarımız ve bizler, hepimiz eşit davranılmayı hak ediyoruz; kimseye farklı davranılmamalı. Ailemizle birlikte güvende olmayı istiyoruz. Oyun oynayabileceğimiz, dinlenebileceğimiz, kendimizi rahatça ifade edebileceğimiz güvenli alanların oluşturulması bizim için çok önemli. Haklarımızı bilen ve bizi her durumda destekleyen öğretmenlerimiz sayesinde kendimizi daha güçlü ve güvende hissederiz."

*Çocuk Görüşü**



**Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi
Çocuk Katılımı Etkinliği (8 Mayıs 2025)*

İÇİNDEKİLER

4 DİZİNLER

5 KISALTMALAR

7 EĞİTİM REHBERİ

65 MODÜL | 7

*AFET VE ACİL DURUMLARDA PSİKOLOJİK TRAVMA,
YAS VE ÇOCUKLAR*

131 MODÜL | 8

AFET VE ACİL DURUMLARDA PSİKOLOJİK İLK YARDIM

181 MODÜL | 9

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÖĞRETMENİN İYİ OLUŞU

226 SÖZLÜK

DİZİNLER

TABLolar

Tablo 1 Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Modülleri Amaç ve Kapsamı ..	17
Tablo 2 Eğitim Modüllerinin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Maddeleri ile ilişkilendirilmesi.....	19
Tablo 3 Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Programı.....	21
Tablo 4 Eğitimciler İçin Kontrol Çizelgesi.....	37
Tablo 5 Zor Katılımcı Profilleri	57
Tablo 7.1 Modül 7'nin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Maddeleri ile ilişkilendirilmesi.....	91
Tablo 7.2 Çocuklarda Gözlemlenen Olası Travmatik Stres Tepkileri.....	95
Tablo 7.3 Çocukların Travmatik Stres Tepkilerini Artıran Temel Faktörler	96
Tablo 7.4 Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklara Yardımcı Olmaya Yönelik Öneriler	98
Tablo 7.5 Psikolojik Travma Yaşayan Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar	99
Tablo 7.6 Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklarla İletişime Yönelik Öneriler	100
Tablo 7.7 Kayıp Yaşayan Çocuklarda Gözlemlenen Yas Tepkileri	104
Tablo 7.8 Yas Sürecindeki Çocuklara Yaklaşım Önerileri	105
Tablo 7.9 Yas Sürecindeki Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar...	108
Tablo 7.10 Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişime Yönelik Öneriler.....	109
Tablo 8.1 Yetişkinler ve Çocuklar İçin İzle-Dinle-Bağ Kur Uygulama Örnekleri	167
Tablo 8.2 İletişimde Yapılması Gerekenler	168
Tablo 8.3 İletişimde Yapılmaması Gerekenler	169

ŞEKİLLER

Şekil 8.1 İzle-Dinle-Bağ Kur Aşamaları Tanıtımı	160
Şekil 8.2 Hazırlık Aşamasında Yöneltebilecek Soru Örnekleri	160
Şekil 9.1 Stresin Aşamaları	207
Şekil 9.2 Stres Kaynakları.....	208
Şekil 9.3 Stres Altındaki Bireylerde Gözlenen Tepkiler	215

GÖRSELLER

Görsel 1 Modül Planı Kapağı Örneği.....	26
Görsel 2 Modül Planı Çocuk Görüşü Örneği.....	27
Görsel 3 Modül Planı İzlencesi Örneği	29
Görsel 4 Modül Akışı Örneği	30
Görsel 5 Modül İçeriği Kapağı Örneği	31
Görsel 6 Modül İçeriği Çocuk Görüşü Örneği	32
Görsel 7 Modül İçeriği İzlencesi Örneği.....	33
Görsel 8 Modül Notları Örneği	34

KISALTMALAR

AADYM: Afet ve Acil Durum Yönetim Merkezleri

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

ARA: Afet Risk Azaltma

ASDEP: Aile Sosyal Destek Programı

ASHB: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

bk.: Bakınız

BM: Birleşmiş Milletler

BMÇHS: Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

ÇDM: Çocuk Dostu Mekânlar

dk.: Dakika

ÇİM : Çocuk İzlem Merkezi

ÇOKİM: Çocuk Koruma İlk Müdahale ve Değerlendirme

ÇSGB: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı

KBRN: Kimyasal, Biyolojik, Radyolojik, Nükleer

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÖRGM: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

ÖYGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

PİY: Psikolojik İlk Yardım

SB: Sağlık Bakanlığı

SED: Sosyal ve Ekonomik Destek

SHM: Sosyal Hizmet Merkezi

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

TAMP: Türkiye Ulusal Afet Müdahale Planı

TGC: Türkiye Gazeteciler Cemiyeti

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations Children's Fund)

WHO: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

YY: Yerel Yönetimler



unicef 
her çocuk için



AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

EĞİTİM REHBERİ



unicef 
her çocuk için

EĞİTİM REHBERİ



İÇİNDEKİLER

EĞİTİM REHBERİ

BÖLÜM 1

Eğitim Hakkında

- 1.1. Eğitimin Amacı ve Gerekçesi
- 1.2. Yasal Dayanak ve Politika Çerçevesi
- 1.3. Hedef Kitle ve Katılımcı Profili
- 1.4. Eğitimin Süresi ve Ortamı
- 1.5. Eğitimde Kullanılacak Materyal ve Araçlar
- 1.6. Eğitimin Kapsamı
- 1.7. Eğitim Modüllerinin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Maddeleriyle İlişkilendirilmesi
- 1.8. Eğitim Programı

BÖLÜM 2

Eğitici El Kitabı: Amacı, Kapsamı, Kullanım Rehberi

- 2.1. Eğitici El Kitabının Amacı
- 2.2. Eğiticilerin Rol ve Sorumlulukları
- 2.3. Eğiticilerin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar
- 2.4. Eğitici El Kitabı Kullanım Rehberi
 - 2.4.1. Modül Planları
 - 2.4.2. Modül İçerikleri
 - 2.4.3. Sunumlar
 - 2.4.4. Katılımcı El Kitabı
- 2.5. Eğiticiler İçin Kontrol Çizelgesi

BÖLÜM 3

YETİŞKİN EĞİTİMİ

- 3.1. Yetişkin Eğitiminin Temel Dayanakları: Eğitici İçin Bir Pusula**
- 3.2. Yetişkin Öğrenenlerin Dünyası: Farklılıkları Kucaklayan Kapsayıcı Bir Yaklaşım**
- 3.3. Katılımcıların Muhtemel Endişeleri ve Bunlara Yönelik Stratejiler**
- 3.4. Yetişkinler Nasıl Öğrenir?**
- 3.5. Yetişkinler İçin Öğretim Yöntemleri**
- 3.6. Yetişkin Eğitiminde Eğitcinin Rolü**
 - 3.6.1. Yetişkin Öğretmenlerinde Bulunması Gereken Özellikler**
 - 3.6.2. İletişim ve Rehberlik Becerileri**
 - 3.6.3. Öğrenme Ortamının Yönetimi**
 - 3.6.4. Etik Sorumluluklar**
 - 3.6.5. Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Yolları**



NOT

EĞİTİM REHBERİ

BÖLÜM | 1

EĞİTİM HAKKINDA

1.1. Eğitimin Amacı ve Gerekçesi

Afet ve acil durumlar, çocuklar için yalnızca fiziksel değil duygusal, sosyal ve eğitsel açıdan da ciddi riskler barındırır. Bu dönemlerde çocuklar; korunma, eğitim, sağlık, barınma ve katılım gibi temel haklara erişimde güçlük yaşayabilir. Özellikle kırılgan gruplarda yer alan çocuklar; ihmal, istismar, ayrımcılık veya haklarının göz ardı edilmesi gibi durumlara maruz kalma riski taşır. Bu nedenle, afet ve acil durum süreçlerinde çocuk haklarını bilmek ve uygulamak yalnızca insani bir sorumluluk değil aynı zamanda hukuki ve etik bir yükümlülüktür. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS) ve ulusal mevzuat, devletlere ve eğitimcilere bu konuda açık sorumluluklar yüklemektedir. Afet dönemlerinde çocukların ihtiyaçları, tepkileri ve desteklenme biçimleri yetişkinlerden farklı olduğundan öğretmenlerin ve eğitim çalışanlarının özel bilgi, beceri ve duyarlılıklara sahip olmaları gereklidir.

Söz konusu gereklilik çerçevesinde geliştirilerek Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu; United Nations Children's Fund) iş birliğinde yürütülen *"Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi"*, afetlerden etkilenen çocukların hak kayıplarının önlenmesini; çocukların korunmasına yönelik farkındalık, bilgi ve becerilerin güçlendirilmesini hedeflemektedir. Bu kapsamda düzenlenen eğitimler aracılığıyla katılımcıların, çocuk hakları temelli afet yönetimi anlayışını benimsemeleri, öğretmenlere yönelik eğitimleri planlayıp uygulayabilmeleri ve çocukların afet öncesinde, sırasında ve sonrasındaki

ihtiyaçlarına bütüncül bir yaklaşımla yanıt verebilmeleri amaçlanmaktadır.

Bu eğitim, afet yönetiminin tüm aşamalarında (hazırlık, müdahale, iyileştirme) çocukların korunması, katılımı ve haklarının güçlendirilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını hedeflerken aynı zamanda MEB'in afet politikaları ve uygulamalarında çocuk hakları temelli bir yaklaşımın yerleşmesine katkı sunmaktadır.

1.2. Yasal Dayanak ve Politika Çerçevesi

Afet ve acil durumlarda çocuk haklarının korunmasına ilişkin en temel uluslararası yasal dayanak, Türkiye'nin 1995 yılında taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS)'dir. BMÇHS; devletlere ve kamu kurumlarına, çocukların yaşam, gelişim, korunma ve katılım haklarını her koşulda güvence altına alma yükümlülüğü getirmektedir.

Ulusal düzeyde, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu, çocuklar için koruyucu ve önleyici çalışmaların yürütülmesini öngörerek afet ve acil durum süreçlerinde çocukların korunmasına temel oluşturmaktadır. Afet yönetimiyle doğrudan ilişkili yasal çerçeveyi ise aşağıdaki mevzuat ve politika belgeleri oluşturmaktadır:

- 5902 sayılı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun
- 7126 sayılı Sivil Savunma Kanunu
- 7269 sayılı Umumi Hayata Müessir Afetler Dolayısıyla Alınacak Tedbirler ile Yapılacak Yardımlara Dair Kanun

- Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi No: 4 (18 Temmuz 2018 tarihli, 30479 sayılı Resmî Gazete)
- 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ve İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik
- Afet ve Acil Durum Müdahale Hizmetleri Yönetmeliği (18 Aralık 2013 tarihli Resmî Gazete)
- Türkiye Afet Müdahale Planı (TAMP)
- Ulusal Deprem Stratejisi ve Eylem Planı (2012-2023)
- Millî Eğitim Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Genelgesi (19.03.2021)
- Millî Eğitim Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetim Merkezi Yönergesi
- Sivil Savunma ile İlgili Şahsi Mükellefiyet, Tahliye ve Seyrekleştirme, Planlama ve Diğer Hizmetler Tüzüğü
- Sivil Savunma ile İlgili Teşkil ve Tedbirler Tüzüğü
- Daire ve Müesseseler İçin Sivil Savunma İşleri Kılavuzu

Bu düzenlemeler, MEB'in afet yönetimi süreçlerinde çocukların korunması, güvenliği ve eğitime erişiminin sürekliliği konularında yasal sorumluluklarını belirlemekte; aynı zamanda çocuk hakları temelli bir afet yönetimi anlayışının kurumsallaşmasına yön vermektedir.

Ulusal mevzuatın yanı sıra uluslararası düzeyde hazırlanan politika belgeleri ve raporlar da alandaki çalışmalar için yol gösterici niteliktedir. Bu belgeler, afet yönetimi süreçlerinde çocukların korunması, katılımı ve iyi olma hâlinin sağlanmasına

yönelik standartları tanımlamakta; devletlerin sorumluluklarını ve iyi uygulama örneklerini ortaya koymaktadır.

Başlıca uluslararası referans belgeleri şunlardır:

- UNICEF Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı (2007)
- Sphere El Kitabı: İnsani Yardımda İnsani Şart, Koruma İlke-leri ve Asgari Standartlar (Sphere Handbook: Humanitarian Charter and Minimum Standards in Humanitarian Response, 2011)
- Eğitimde Asgari Standartlar: Hazırlık, Müdahale ve İyileşme (Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE, Acil Durumlarda Eğitim İçin Kurumlararası Ağ) (2010)
- Sendai Afet Risklerinin Azaltılması Çerçevesi 2015-2030 (Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030)
- Birleşmiş Milletler Afet Risklerini Azaltma Ofisi-Eyleme Dönüştürme: Afet Risklerinin Azaltılmasında Çocukların ve Gençlerin Katılımı (United Nations Office for Disaster Risk Reduction – Words into Action: Engaging Children and Youth in Disaster Risk Reduction, 2020)
- Çocuk Koruma Asgari Standartları (Child Protection Minimum Standards, 2019)
- UNICEF Acil Durumlarda Çocuklara Yönelik Temel Görevler (2014)
- UNICEF Çocuklar İçin İnsani Yardımda Temel Taahhütler (Core Commitments For Children in Humanitarian Action, 2022)

- Eğitim Sektöründe Afet Risklerinin Azaltılması ve Toplumsal Dayanıklılık İçin Küresel İttifak-Kapsayıcı Okul Güvenliği Çerçevesi (Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector-Comprehensive School Safety Framework, 2022)
- UNICEF Kapsayıcı Okul Güvenliği Çerçevesi: Eğitim Sektöründe Çocuk Hakları ve Toplumsal Dayanıklılık 2022-2030 (Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector, 2024)
- Avrupa Birliği Çocuk Hakları Stratejisi (EU Strategy on the Rights of the Child, 2021)
- Avrupa Birliği Çocuk Hakları için Eylem Planı (EU Plan for the Rights of the Child, 2021)

Bu belgeler; afet ve acil durumlarda çocuk haklarının korunması, psikososyal destek, eğitimde sürekliliğin sağlanması, çocuk dostu alanların oluşturulması ve çocuk katılımının güçlendirilmesi gibi alanlarda uluslararası standartlar sunarak afet ve acil durumlarda çocukların ve haklarının korunmasına ilişkin politika ve uygulamalara yön vermektedir (Modüllere özgü ulusal ve uluslararası bazı temel belgeler ilgili modüllerin içeriklerinde sunulmuş ve detaylandırılmıştır.).

1.3. Hedef Kitle ve Katılımcı Profili

Bu eğitim programı, afet ve acil durumlarda çocukların korunması ve eğitime erişimin sürekliliği başta olmak üzere çocuk haklarının gözetilmesi konusunda MEB bünyesinde görev yapan farklı düzeydeki

personelin bilgi, farkındalık ve uygulama becerilerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim; politika geliştirme, planlama, uygulama ve izleme süreçlerinde rol alan grupları da kapsamaktadır. Hedef kitlesi ve katılımcı profili aşağıda açıklanmaktadır.

- *Öğretmenler:* Afet öncesi hazırlık, afete müdahale ve iyileştirme süreçlerinde çocuklarla doğrudan çalışan, çocukların haklarını gözetken uygulamaları hayata geçiren ve eğitimde en geniş katılımcı grubunu oluşturan birincil hedef kitledir.
- *Okul Yöneticileri:* Okul afet planlarının hazırlanması, güvenli okul ortamlarının sağlanması ve öğretmenlerin bu süreçte desteklenmelerinden sorumlu liderlerdir.
- *MEB AKUB Personeli:* Afet alanında doğrudan görev yapan, çocukların korunması ve güvenliği için sahada uygulama ve koordinasyon görevleri üstlenen ekip üyeleridir.
- *MEB Merkez Teşkilatı Personeli:* Afet yönetimi ve çocuk hakları alanında politika, strateji ve mevzuat geliştirme süreçlerinde rol alan karar vericilerdir.
- *Öğretim Programı ve Ders Kitabı Yazarları:* Afet bilinci, çocuk koruma ve hak temelli yaklaşımı öğretim materyallerine entegre eden uzmanlardır.
- *Öğretim Programı ve Kitap İnceleme Uzmanları:* Eğitim materyallerinin içeriklerini çocuk hakları temelli bir bakış açısıyla değerlendiren uzmanlardır.

1.4. Eğitimin Süresi ve Ortamı

Eğitim programı üç gün sürmekte olup her gün belirli modüllerin işlenmesine ayrılmıştır. Modüllerin önerilen sırayla uygulanması, öğrenme sürecinin planlı ve bütüncül biçimde ilerlemesine katkı sağlar. Ayrıntılı akış ve zaman planı “Eğitim Programı” bölümünde sunulmaktadır.

Modül süreleri, içerik yoğunluğu ve uygulama türüne göre 60, 90 veya 120 dakika olarak planlanmıştır. Eğitici, katılımcıların dikkat sürelerini gözetenek yaklaşık 45 dakikalık oturumların ardından 10 dakikalık kısa aralar verebilirler.

Katılımı, deneyim aktarımını ve duygusal paylaşımları artırabilmek için eğitimlerin 30-35 kişilik gruplarla gerçekleştirilmesi önerilir. Tavsiye edilen kişi sayısının aşılması etkileşimli öğrenme yöntemlerinin (örneğin grup çalışmaları, tartışmalar, rol yapma ve soru-cevap etkinlikleri) etkin biçimde uygulanmasını kolaylaştırır.

Eğitimler, etkileşimli öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlenmiş sınıf veya toplantı ortamlarında gerçekleştirilir. Grup çalışmaları, tartışmalar ve uygulamalı etkinlikler için U düzeni yerleşim biçimi tavsiye edilir, bu düzenin mümkün olmadığı durumlarda küçük grup masaları veya yarı dairesel oturma biçimleri tercih edilebilir. Eğitim ortamının katılımcıların aktif katılımını ve deneyim paylaşımını kolaylaştıracak şekilde hazırlanması önerilir.

1.5. Eğitimde Kullanılacak Materyal ve Araçlar

Modüllerde kullanılacak tüm materyaller, ilgili modül planlarında ayrıntılı

olarak belirtilmiştir. Ancak eğiticilerin hazırlık sürecinde kolaylık sağlaması amacıyla genel olarak aşağıdaki materyallerin temin edilmesi önerilir:

- Ayaklı yazı tahtası/beyaz tahta
- Tahta kalemli
- A4 kâğıtlar
- Flipchart kâğıtları
- El notlarının çıktıları
- Renkli kalemler
- Yapışkanlı not kâğıtları (post-it)
- İp
- Gözleri bağlamak için fular

Eğitici, kullanılacak materyalleri eğitim öncesinde kontrol etmeli ve her modülün gerektirdiği özel materyalleri modül planlarında belirtilen şekilde hazırlamalıdır. Bu araç ve materyallerin hazır bulundurulması, eğitim akışını düzenli ilerlemesini ve etkinliklerin verimli şekilde yürütülmesini destekler.

1.6. Eğitimin Kapsamı

Bu eğitim programı; afet ve acil durumlarda çocuk haklarının korunması, çocuk koruma, etik ilkeler, psikososyal destek ve çocuk katılımı konularında bütüncül bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir. Eğitim; çocuk hakları temelli afet yönetimi anlayışının yerleşmesini, öğretmenlerin ve diğer katılımcıların bilgi, farkındalık ve uygulama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan on modülden oluşmaktadır.

Modüller; katılımcıların temel kavramları öğrenmelerini, afet yönetimi süreçlerindeki rollerini tanımlamalarını, çocukların korunması ile güçlendirilmesine yönelik bilgi, tutum ve becerilerini geliştirmelerini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır.

Her modül, belirli bir öğrenme amacına hizmet etmekte; tüm modüller birlikte ele alındığında afet ve acil durumlarda çocuk haklarının korunmasına ilişkin kapsamlı bir öğrenme süreci sunmaktadır (bk. Tablo 1).



NOT

Tablo 1*Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Modülleri Amaç ve Kapsamı*

Modülün Teması	Modül Başlığı	Modülün Amacı ve Kapsamı
Hak Temelli ve Sistem Odaklı Modüller	Giriş Modülü	Bu modül ile katılımcıların çocuk koruma kavramına ilişkin temel bilgi, duyarlılık, empati ve farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır. Toplumda bireylerin ve kurumların çocuk koruma konusundaki ortak sorumluluklarının, çocukların yetişkinlerden farklı ve özel ihtiyaçlara sahip bireyler olduğunun, çocuklara özgü hakların önem ve kapsamının anlaşılması hedeflenmektedir. Ayrıca çocukların maruz kalabileceği ihmal ve istismar türleri ile karşılaşabilecekleri risk ve tehditler de modül kapsamında ele alınmaktadır.
	Modül 1	Bu modül ile çocukluk kavramının ve çocuk haklarının tarihsel gelişiminin, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (BMÇHS) kapsamının, hak temelli yaklaşımın ilkelerinin ve çocuk koruma alanındaki temel kavramların tartışılarak katılımcıların bu konulardaki bilgi altyapılarının güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.
	Modül 2	Bu modül ile afet ve acil durumlarda çocuk korumaya ilişkin hak temelli yaklaşımın gözden geçirilmesi, temel kavramların tartışılması ve çocukların karşılaşabilecekleri risklerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca dezavantajlı konumdaki çocukların tanımlanması, afet öncesinde, sırasında ve sonrasında korunmalarına yönelik yapılması gerekenlerin belirlenmesi ve katılımcılarla birlikte çözüm önerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.
	Modül 3	Bu modül ile katılımcıların Türkiye Ulusal Afet Müdahale Planı'nın (TAMP) yapısı ile bu planın tamamlayıcısı olan ulusal ve uluslararası kriz müdahale bileşenlerini tanımlamaları, MEB personelinin afet ve acil durumlarda üstleneceği rol ve sorumluluklara ilişkin temel bilgi ve farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.

Çocuk Dostu Afet Müdahalesi Modülleri	Modül 4	Bu modül ile afet ve acil durumlarda çocukların karşılaşabilecekleri risklerin ve zarar görabilirliklerinin değerlendirilmesi, yaşları ve özel gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu risklerin azaltılmasına yönelik uygulanabilecek faaliyetler ile okul ortamında afet ve acil durumlara ilişkin risklerin nasıl yönetileceğine dair bilgiler bir arada sunulmaktadır.
	Modül 5	Bu modül ile katılımcıların afet ve acil durumlarda çocukların zarar görmemeleri için etik ilkelere uygun davranmalarının önemini kavramaları hedeflenmektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası kuruluşlarca geliştirilmiş etik standartların tanınması, dijital ortamlar ve medyada çocukların korunmasına yönelik duyarlılığın artırılması amaçlanmaktadır.
	Modül 6	Bu modül ile afet ve acil durumlarda çocukların karar alma süreçlerine katılımının güçlendirilmesi ve güvenli, kapsayıcı, destekleyici ortamlar oluşturulması amaçlanmaktadır. Katılımcıların, çocuk dostu mekânların (ÇDM) planlanması, uygulanması ve geliştirilmesine ilişkin bilgi ve farkındalıklarının artırılması hedeflenmektedir.
Psikososyal Destek Modülleri	Modül 7	Bu modül ile afet ve acil durumlar sonrasında çocukların uyum ve toparlanmalarını kolaylaştırmak amacıyla psikolojik travma ve yas odaklı destek çalışmalarında çocuk hakları temelli yaklaşımların uygulanması hedeflenmektedir. Katılımcıların, çocuklarla etkileşimlerinde dikkate alabilecekleri temel ilkeler ve destekleyici iletişim yöntemleri konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.
	Modül 8	Bu modül ile katılımcıların afet ve acil durumlarda çocuk haklarını gözeterek psikolojik ilk yardım uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Katılımcıların “İzle-Dinle-Bağ Kur” modeli doğrultusunda çocuklara uygun destek sunabilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.
	Modül 9	Bu modül ile afet ve acil durumlarda eğitimcilerin maruz kalabileceği stres kaynaklarını, belirtilerini ve stresle baş etme mekanizmalarını tanımaları amaçlanmaktadır. Katılımcıların stres yönetimine ilişkin bireysel farkındalık geliştirmeleri ve çocuk hakları temelli bir perspektifle afet süreçlerinde stres, kaygı ve travmanın yönetimine dair bakış açısı edinmeleri hedeflenmektedir.

1.7. Eğitim Modüllerinin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS) Maddeleriyle İlişkilendirilmesi

Tablo 2, “Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi” kapsamında geliştirilen eğitim modüllerinin BMÇHS maddeleriyle ilişkisini göstermekte olup her modül; sözleşmenin yaşam, gelişim,

korunma ve katılım haklarını güçlendirmeye yönelik belirli maddelerle ilişkilendirilmiştir. Bu tablo, eğitimcilerin her modülün çocuk haklarının hangi boyutlarını desteklediğini hızlı bir biçimde hatırlanmasını sağlamak ve eğitim sürecinde hak temelli vurguların görünürlüğünü artırmak amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 2

Eğitim Modülleri ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Maddeleri ile İlişkilendirilmesi

Modül	İlgili BMÇHS Maddeleri
Giriş Modülü Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Çocuk Korumaya Giriş	2, 3, 12, 19, 20, 24, 28, 29, 30, 32, 34, 39
Modül 1 Çocuk Hakları ve Çocuk Koruma Alanında Temel Kavramlar	Tüm maddeler
Modül 2 Afet ve Acil Durumlarda Çocukların Korunması ve Dezavantajlı Çocuklar	2, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 17, 19, 20, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39
Modül 3 Afet ve Acil Durum Yönetimi ve Türkiye Afet Müdahale Sistemi	2, 3, 4, 6, 12, 19, 20, 24, 28, 29, 30, 32, 34, 39
Modül 4 Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları Temelli Risk Yönetimi ve İhtiyaç Tespiti	2, 3, 6, 9, 12, 19, 23, 24, 27, 28
Modül 5 Afet ve Acil Durumlarda Etik Kurallar ve Medyada Çocukların Korunması	2, 3, 5, 13, 17, 20, 29, 30
Modül 6 Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Katılımı ve Çocuk Dostu Mekânlar	6, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 31
Modül 7 Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik Travma, Yas ve Çocuklar	6, 12, 19, 24, 28, 29, 39
Modül 8 Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik İlk Yardım	3, 6, 12, 19, 27, 23, 24, 25, 32, 33
Modül 9 Afet ve Acil Durumlarda Öğretmenin İyi Oluşu	3, 6, 19, 28, 29, 39

1.8. Eğitim Programı:

Bu bölümde, Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları Eğitimi için önerilen standart üç günlük eğitim programı sunulmaktadır. Program, giriş modülü dâhil olmak üzere toplam on modülü kapsamaktadır. Modüller, birbirini tamamlayacak şekilde yapılandırılmış olup öğrenme hedefleri arasındaki ilişki dikkate alınarak sıralanmıştır.

Eğitim, yüz yüze yürütölmek üzere tasarlanmıştır. Her modöölün süresi sabittir ve modöl sırası ile içerik bütönlöğü korunmalıdır. Eğiticiler, uygulama

koşullarına göre yalnızca ara sürelerinde küçük düzenlemeler yapabilirler. Programın standart yapısı, zaman yönetimini kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecinde bütünlüğü sağlamaktadır.

Tablo 3'te yer alan "saat" sütunu, başlangıç saatine göre eğitici tarafından doldurulmalı ve eğitim öncesinde katılımcılara ilan edilmelidir. Bu uygulama, yerel koşullara uygun planlama yapılmasını sağlarken programın genel bütünlüğünü de korur.



NOT

Tablo 3*Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Programı*

Saat	Süre	1. Gün	2. Gün	3. Gün
120 dk.		Açılış ve Bilgilendirme (60 dk.)	Modül 4 Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları Temelli Risk Yönetimi ve İhtiyaç Tespiti	Modül 7 Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik Travma, Yas ve Çocuklar
		Giriş Modülü Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Çocuk Korumaya Giriş (60 dk.)		
15 dk.		Ara	Ara	Ara
90 dk.		Modül 1 Çocuk Hakları ve Çocuk Koruma Alanında Temel Kavramlar	Modül 5 Afet ve Acil Durumlarda Etik Kurallar ve Medyada Çocukların Korunması	Modül 8 Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik İlk Yardım
		Öğle Arası	Öğle Arası	Öğle Arası
90 dk.		Modül 2 Afet ve Acil Durumlarda Çocukların Korunması ve Dezavantajlı Çocuklar	Modül 6 Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Katılımı ve Çocuk Dostu Mekânlar	Modül 9 Afet ve Acil Durumlarda Öğretmenin İyi Oluşu
15 dk.		Ara		Ara
90 dk.		Modül 3 Afet ve Acil Durum Yönetimi ve Türkiye Afet Müdahale Sistemi		Kapanış

EĞİTİM REHBERİ

BÖLÜM | 2

EĞİTİCİ EL KİTABI:

AMACI, KAPSAMI, KULLANIM REHBERİ

2.1. Eğitici El Kitabının Amacı

Eğitici el kitabı, “Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi”nin yaygınlaştırılmasında görev alacak eğitimcilere rehberlik etmek amacıyla hazırlanmıştır. El kitabı, eğitimcilerin, eğitim sürecini yetişkin eğitimi ilkeleri ve aktif öğretim yöntemleri doğrultusunda planlamalarına, yürütmelerine ve değerlendirmelerine destek olmak amacıyla hazırlanmıştır.

El kitabında, öğretmenlere yönelik eğitimleri yapılandırmak ve eğitimcileri bu süreçte desteklemek amacıyla;

- Yetişkin eğitimi ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış pedagojik bilgiler,
- Etkinliklerin ve içeriklerin sunumuna ilişkin adım adım yönergeler,
- Afet ve acil durumlarda çocuk haklarını kapsayan modül içerikleri,
- Her modül için ayrıntılı olarak tasarlanmış modül planları yer almaktadır.

Bu yapı sayesinde eğitimciler, eğitimi etkili biçimde yürütebilecek bilgi, beceri ve tutumları kazanacaklardır.

Eğiticilerin, bu el kitabını eğitim öncesinde dikkatle incelemeleri ve modüllerin içeriği ile akışına aşina olmaları eğitimin planlı, verimli ve etkileşimli biçimde yürütülmesi açısından önemlidir.

2.2. Eğitimcilerin Rol ve Sorumlulukları

Eğiticiler, eğitimin etkili ve başarılı bir şekilde yürütülmesinde temel rol üstlenen kişilerdir. Bu eğitimde eğitimcinin görevi yalnızca bilgi aktarmak değil aynı zamanda katılımcıların öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak, deneyim paylaşımını teşvik

etmek ve öğrenme ortamında güven, saygı ve iş birliğini desteklemektir.

Eğiticiler; yetişkin eğitimi ilkeleri doğrultusunda katılımcıların mevcut bilgi ve deneyimlerinden yararlanmalı, onları aktif öğrenmeye dâhil etmeli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Öğrenme sürecinde yönlendirici değil rehber ve kolaylaştırıcı bir tutum sergilemek esastır.

Eğiticilerin başlıca rol ve sorumlulukları şunlardır:

- *Hazırlık ve planlama yapmak:* Modül planlarını, içerikleri ve materyalleri önceden inceleyerek eğitim sürecine hazırlıklı olmak.
- *Katılımcı merkezli bir yaklaşım benimsemek:* Farklı öğrenme stillerini ve katılımcıların deneyimlerini dikkate almak, aktif katılımı teşvik etmek.
- *Çocuk hakları temelli bir bakış açısını korumak:* Eğitimin her aşamasında çocukların yüksek yararını, katılımını ve korunmasını merkeze almak.
- *Kapsayıcı ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak:* Cinsiyet, yaş ve deneyim farklılıklarına saygı duymak; bu doğrultuda eşit söz hakkı ve katılım imkânı tanımak.
- *Etkin iletişim kurmak:* Katılımcıların görüşlerini dinlemek, açık uçlu sorularla düşünmeyi teşvik etmek, geri bildirimleri destekleyici biçimde sunmak.
- *Zaman yönetimi ve akışa bağlılık sağlamak:* Modül sürelerine ve etkinlik sıralarına dikkat etmek, gerektiğinde esneklik göstermek.

- Etik ve profesyonel tutum sergilemek: Tarafsız, saygılı, duyarlı ve örnek bir iletişim tarzı benimsemek.
- Değerlendirme ve yansıtma yapmak: Eğitim süreci sonunda katılımcılardan geri bildirim almak ve kendi uygulamasını gözden geçirerek sürekli gelişime açık olmak.

Bu roller, eğiticinin yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil öğrenmeyi kolaylaştıran, katılımcıların düşünme süreçlerini harekete geçiren ve çocuk hakları temelli öğrenme kültürü oluşturan bir rehber olduğunu vurgular.

2.3. Eğiticilerin Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

- Eğitimci el kitabı, verilecek eğitimin pedagojik düzeni ve içeriği bakımından yapılandırılmış ve standartlaştırılmış bir akışla hazırlanmıştır. Afet ve acil durumlarda çocuk haklarına ilişkin bilgilerin hedeflenen düzeyde kazandırılabilmesi için bu standart akış ve içerik yapısına uygun hareket edilmesi önemlidir.
- Eğitim, modüler bir yapıda hazırlanmış olsa da modüllerin sırası ve içeriğinin değiştirilmemesi önerilmektedir. Her modül, bir önceki modülün üzerine inşa edilen bir öğrenme süreci oluşturur.
- *Modül planları*, her oturumun içeriğini, etkinlik sırasını ve sunum adımlarını içeren ayrıntılı bir rehber niteliğindedir. Eğitici, bu akışları izleyerek modüllerle ilgili temel bilgileri, etkinlikleri ve tartışma bölümlerini sistematik biçimde aktarabilirler.
- *Modül notları* ise ilgili konu hakkında daha derin bir bilgi kaynağı sunar; eğiticinin konunun bağlamını, kavramsal çerçevesini ve uygulama mantığını daha iyi kavramasına yardımcı olur.
- Modüller hazırlanırken katılımcıların eğitime aktif biçimde katılmalarını sağlayacak grup etkinlikleri de tasarlanmıştır. Bu etkinlikler, modül içerikleriyle doğrudan ilişkili olup katılımcıların etkileşimini, odaklanmasını ve öğrenme düzeyini artırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle modül planlarında belirtilen etkinliklerin ilgili adımlara uygun şekilde ve özenle uygulanması önemlidir.
- Eğitim sürecinde eğitici, katılımcıların -özellikle öğretmenlerin- afet, acil durum veya mesleki deneyimlerini eğitime taşıyabileceklerini göz önünde bulundurmalıdır. Bu deneyimler, öğrenme ortamını zenginleştirir ve paylaşım odaklı bir öğrenme kültürünün oluşmasına katkı sağlar.
- Yetişkin eğitimi ilkeleri doğrultusunda, katılımcılar yalnızca bilgi alan kişiler olarak değil kendi bilgi ve deneyimleriyle öğrenme sürecine katkı sunan aktif katılımcılar olarak görülmelidir. Katılımcıların edindikleri bilgi ve becerileri, çocuklarla çalıştıkları her ortama uyarlayabilmeleri, çocuk hakları temelli müdahalelerin okul ve toplum düzeyinde yaygınlaştırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

2.4. Eğitici El Kitabı Kullanım Rehberi

Bu bölüm, eğitimcilerin eğitim sürecinde kullanacakları tüm araçları (modül planları, modül içerikleri, sunumlar ve katılımcı el kitabı) etkin biçimde kullanmalarını desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Araçlar, eğitiminin eğitimleri planlamasına, yürütmesine ve değerlendirmesine rehberlik eden bütüncül bir yapı sunar. Her bir materyal, eğitimin belirlenen amaç, yöntem ve öğrenme çıktılarıyla doğrudan ilişkilidir ve birbiriyle uyum içinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır.

Eğitici el kitabı, yalnızca bilgi aktarımını değil yetişkin eğitimi ilkeleri doğrultusunda aktif katılımı, etkileşimi ve yansıtmayı esas alır. Bu nedenle eğitimciler, her modülde el kitabındaki yönlendirmeleri takip etmeli; sunumları, etkinlik eklerini ve katılımcı el kitabını eş zamanlı kullanarak öğrenme sürecini desteklemelidir.

Bölümün alt başlıklarında materyallerin her birinin yapısı, amacı ve kullanım biçimi ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

2.4.1. Modül Planları

Bu bölüm, eğitimcilerin modül planlarını etkili biçimde kullanmalarını ve modülleri belirlenen amaç, yöntem ve akışa uygun şekilde uygulamalarını desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Toplamda on modül planı bulunmaktadır. Bunların ilki olan giriş modülü, uygulamalı bir etkinlikten oluşmakta; diğer dokuz modül ise eğitim içeriğini kapsamaktadır. Modül planı; modül planı kapağı, çocukların katılım görüşleri, modül izlencesi, modül akışı ve etkinlik ekleri (giriş modülü hariç) bölümlerinden oluşmaktadır. Aşağıda bu bölümler görsellerle tanıtılmıştır.

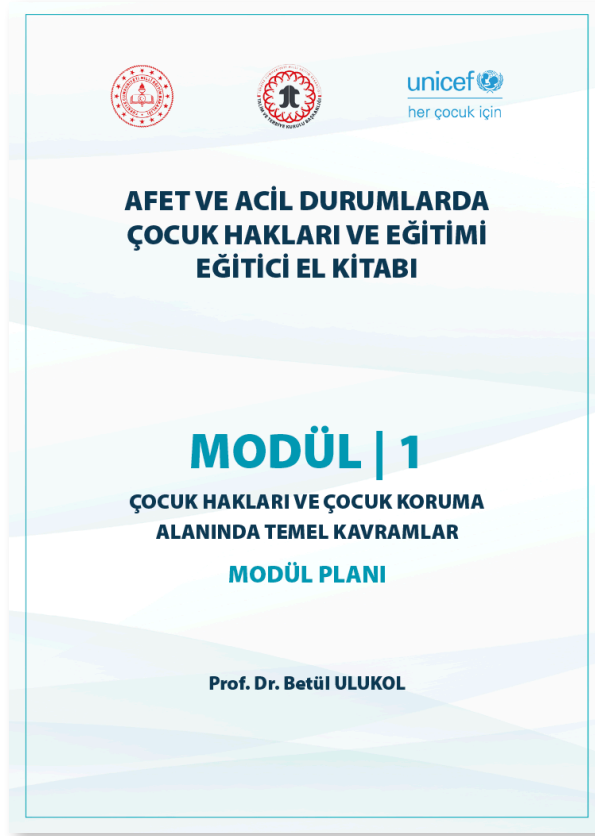
NOT

1. Modül Planı Kapağı

Modül planı kapağında modülün numarası, ismi ve modül yazarının adı yer almaktadır (bk. Görsel 1). Bu sayfa, eğiticinin hangi modül planı üzerinde çalıştığını kolayca belirlemesini ve belge düzeninde bütünlüğün korunmasını sağlar. Aşağıda örnek bir kapak sunulmaktadır:

Görsel 1

Modül Planı Kapağı Örneği



NOT

2. Çocuk Katılımı Görüşleri

Kapağın ardından, 8 Mayıs 2025'te gerçekleştirilen "Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi Çocuk Katılımı Etkinliği" kapsamında elde edilen çocuk görüşleri yer almaktadır. Bu etkinlik, BMÇHS'nin 12. maddesi uyarınca, çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı çerçevesinde düzenlenmiştir.

Proje kapsamında, çocuk katılımı hakkının hayata geçirilmesi ve hazırlanmakta olan eğitim programının içeriğine çocukların bakış açılarının dâhil edilmesi amacıyla UNICEF temsilcileri ile birlikte, ortaöğretim kademesinden seçilen

öğrencilerin katılımıyla MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında bir günlük "Çocuk Katılımı Etkinliği" gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik sonucunda çocukların afet, acil durumlar ve çocuk hakları konularındaki değerlendirmeleri, önerileri ve beklentileri derlenmiş ve bir rapor hazırlanmıştır. Bu bölümde, her bir modül planı ve içeriğinin başında söz konusu rapordan alınan çocuk görüşlerine yer verilmektedir (bk. Görsel 2). Böylece proje sürecinde çocukların sesinin duyurulması, katılım hakkının somut biçimde uygulanması ve eğitim içeriğinin çocukların perspektifinden zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Görsel 2

Modül Planı Çocuk Görüşü Örneği



3. Modül Planı İzlencesi

Modül planı izlencesi, her modül planının genel yapısını, amacını ve uygulama bileşenlerini bir arada sunar (bk. Görsel 3). Eğitimciler için modülün özet haritası niteliğindedir. Bu bölümde:

- Modülün adı ve süresi,
- Öğrenme hedefleri,
- İçindekiler (modülün alt başlıkları),
- Öğretim yöntem ve teknikleri,
- Eğitim ortamı,
- Modül materyalleri,
- Etkinlik,
- El notları,
- Ek okuma listesi yer almaktadır.

Modül izlencesi, eğitimcilerin eğitim öncesinde hazırlık yapmalarını ve modülün bütününe bir bakışta görmelerini sağlar. Her bileşen, eğitimcinin eğitim sürecini planlamasına yardımcı olacak biçimde yapılandırılmıştır:

- *Öğrenme hedefleri:* Katılımcıların modül sonunda hangi bilgi, beceri ve tutumları kazanacağını açıklar.
- *İçindekiler:* Modülün alt başlıklarını, konu akışını ve her bölümde ele alınacak temel içerikleri gösterir. Eğitimcinin modülün yapısını ve ilerleyiş sırasını kolayca takip etmesini sağlar.
- *Öğretim yöntem ve teknikleri:* Uygulanacak öğretim stratejilerini ve öğrenme yollarını tanımlar.
- *Eğitim ortamı:* Etkileşimi destekleyen oturma biçimini ve gerekli fiziksel

koşulları belirtir. Bu başlık, yalnızca modülün genel eğitim ortamından farklı bir düzen önerdiği durumlarda (örneğin geniş bir alan gerektiren etkinlikleri içeren modüller) kullanılır.

- *Modül materyalleri:* Eğitim sırasında kullanılacak araç, görsel, sunum ve el notlarının listelendiği bölümdür.
- *Etkinlik:* Katılımcıların aktif öğrenme deneyimlerini destekleyen uygulama adımlarını içerir.
- *El notları:* Modülde kullanılacak bilgilendirme metinleri ve görsellerini içerir.
- *Ek okuma listesi:* Eğitimcinin modül konusunu daha derinlemesine inceleyebilmesi için ilgili kaynaklara yönlendirildiği bölümdür.

Görsel 3

Modül Planı İzlenesi Örneği

MODÜL 1

ÇOCUK HAKLARI VE ÇOCUK KORUMA ALANINDA TEMEL KAVRAMLAR MODÜL PLANI

MODÜL İZLENESİ

- 1. Modül Adı:** Çocuk Hakları ve Çocuk Koruma Alanında Temel Kavramlar
- 2. Süresi:** 90 dk.
- 3. Öğrenme Hedefleri:**
 - Yasalar kapsamında çocuk kavramını tanımlar.
 - Çocuk haklarının tarihsel gelişim sürecini ve çocuk haklarının temel felsefesini açıklar.
 - Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin kapsamını bilir.
 - Afet ve acil durumlarda çocuk hakları temelli yaklaşımı açıklar.
 - Çocuk koruma kavramının bileşenlerini bilir.
 - Çocuk koruma süreçlerini sıralar.
 - Çocuk koruma alanında çalışma ilkelerini açıklar.
 - Çocukların korunması gereken durumları sıralar.
- 4. İçindekiler**
 1. Çocuk ve Çocukluk Kavramı
 2. Çocuk Hakları
 - 2.1. Çocuk Haklarının Gelişimi
 - 2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
 - 2.3. Çocuk Hakları Temelli Yaklaşım
 3. Çocukların Korunması
 - 3.1. Çocuk Koruma Süreçleri
 - 3.2. Çocuk Koruma Alanında Çalışmanın İlkeleri
 - 3.3. Çocukların Korunması Gereken Durumlar

MODÜL 1 | 51

AFET VE ACIL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

- 5. Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Sunum, soru-cevap, örnek olay, beyin fırtınası, grup etkinliği
- 6. Eğitim Ortamı:** U düzeni sınıflar
- 7. Modül Materyalleri:** A4 kâğıtlar, ayaklı yazı tahtası/beyaz tahta, tahta kalem, el notları, yapışkanlı küçük not kâğıtları
- 8. Etkinlik:** "Haklar ve Roller"
- 9. El Notları:** "Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Özeti"
- 10. Ek Okuma Listesi:**
 - UNICEF Türkiye. (n.d.). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/cocuk-haklarına-dair-sözleşme>
 - UNICEF. (2014, Nisan). *Acil durumlarda çocuklara yönelik temel görevler* [Broşür]. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/acil-durumlarda-%C3%A7ocuklara-y%C3%B6nelik-temel-g%C3%B6revler>
 - Ulukol, B., & Koçtürk, N. (Eds.). (2024). Çocuk ihmali ve istismarı: Temel bilgiler (2. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

52 | MODÜL PLANI

NOT

4. Modül Akışı

Modül akışı, modülün anlatımı sırasında ele alınacak konuları, gerçekleştirilecek etkinlikleri ve tüm öğrenme adımlarını ayrıntılı biçimde gösterir. Eğitimciler, eğitim sürecini adım adım planlama ve uygulama olanağı sağlar (bk. Görsel 4).

- Bu bölümde her modülün içeriği; kullanılacak yöntem ve teknikler, süre, materyal ve uygulama adımlarıyla birlikte aktarılmıştır.
- Modül akışı, eğitimin bütünlüğünü koruyacak biçimde (1) dikkat çekme/ güdüleme, (2) geliştirme, (3) özet ve kapanış aşamalarını içerir. Her aşama, öğrenme hedefleriyle uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır.
- Modül akışında yer alan konu anlatımları ve etkinlikler, PowerPoint (PPT) sunumlarıyla da desteklenmiştir. Bu sunumlar, eğitimciler modül anlatımı sırasında kolaylık sağlaması ve uygulamada tutarlılık oluşturması amacıyla hazırlanmıştır.
- Modül akışı, eğitimin farklı eğitimciler tarafından yürütülmesi durumunda da öğrenme deneyiminin eşit ve standart biçimde gerçekleşmesini sağlamak üzere ayrıntılı biçimde tasarlanmıştır.
- Her adım, modülün başlangıcından kapanışına kadar sıralı ve açıklamalı biçimde sunulmuştur.

Görsel 4

Modül Akışı Örneği

Modül Akışı	Konu Başlığı	Öğretim Yöntem ve Tekniği	Süre	Uygulama Adımları ve Eğitici İpuçları	Materyaller ve Eğitim Ortamı
DİKKAT ÇEKME/ GÜDÜLEME	Giriş	Anlatım	5 dk.	Katılımcılar selamlanır ve "Çocuk Hakları ve Acil Durumlarda Çocuk Korumaya Giriş" modülünde ele alınanlar kısaca hatırlatılır.	
		Grup Etkinliği	15 dk.	- Katılımcılara çocuk hakları konusunda empati geliştirme ve farklı perspektiflerden düşünmeyi destekleyecek "Haklar ve Roller Etkinliği"nin yapılacağı belirtilir. - Haklar ve Roller Etkinliği'nin yönergeleri takip edilir ve uygulanır.	"Haklar ve Roller" etkinliğinde kullanılacak materyaller - Kalem ve kâğıt
		Tartışma: Soru-cevap	10 dk.	- Katılımcıların paylaşımlarının tamamlanmasının ardından grup genelinde söz konusu durumlar ve roller tartışılır, çocuk haklarının korunması ve desteklenmesi için neler yapılabileceği üzerinde durulur. - Modülün içeriği, amacı ve kapsamı sunulur (Slayt 2-3). - Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Özeti (el notu) işaret edilerek (Slayt 4) "Bu oturum, söz konusu maddeler dikkate alınarak ve sizlerle birlikte bu maddeleri incelemek üzere hazırlanmıştır." ifadesi aktarılır. Not: Katılımcıların maddeleri incelemeleri için birkaç dakika verilir.	El Notu: Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Görseli Özeti

2.4.2. Modül İçerikleri

Modül içerikleri, eğiticilere her modülde yer alan konulara ilişkin ayrıntılı kuramsal bilgi ve uygulama örnekleri sunar. Bu bölüm, alan yazını temelli açıklamalar ile uygulamadan örneklerin bir araya getirildiği, modülün ana bilgisel çerçevesini oluşturan kısımdır.

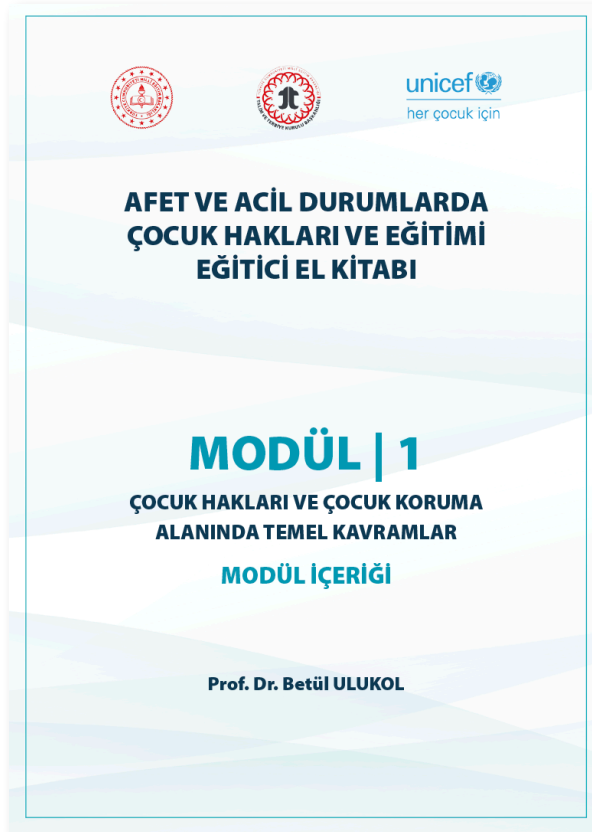
El kitabında yer alan giriş modülü, uygulamalı bir etkinlikten oluştuğu için bu modüle ilişkin ayrı bir içerik bulunmamaktadır. Dolayısıyla yalnızca dokuz modül için modül içeriği bulunmaktadır.

Modül içeriğinde;

- Konu başlıkları detaylı biçimde ele alınır ve ilgili kaynakçalar belirtilir.
- Örnek olaylar, vaka anlatımları ve uygulama örnekleri aracılığıyla teorik bilginin sahadaki karşılığı somutlaştırılır.

Görsel 5

Modül İçeriği Kapağı Örneği



- Eğiticilere rehberlik edecek bölümler, “Unutmayalım, Hatırlayalım, Birlikte Düşünelim, İpucu” gibi dikkat çekici başlıklarla vurgulanır. Bu bölümler, eğiticilerin içeriğin temel noktalarını hatırlamasını, tartışmayı yönlendirmesini ve katılımcıların düşünme süreçlerini derinleştirmesini amaçlar.
- Modül içeriği; modül içeriği kapağı, çocuk katılımı görüşleri, modül izlencesi, modül notları ve kaynakça alt bölümlerinden oluşmaktadır.

1. Modül İçeriği Kapağı

- Modül içeriği kapağında modülün numarası, ismi ve modül yazarının adı yer almaktadır (bk. Görsel 5). Bu sayfa, eğiticinin hangi modül içeriği üzerinde çalıştığını kolayca belirlemesini ve belge düzeninde bütünlüğün korunmasını sağlar. Aşağıda örnek bir kapak sunulmaktadır:

2. Çocuk Katılımı Görüşleri

Bu bölüm, modül planlarında olduğu gibi, 8 Mayıs 2025'te gerçekleştirilen "Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi Çocuk Katılımı Etkinliği" kapsamında elde edilen çocuk görüşlerini

içermektedir (bk. Görsel 6). Bu sayfalarda çocukların modüllerin içeriklerine ilişkin değerlendirmeleri paylaşılmakta; böylece her modülün, çocukların bakış açısı ve deneyimleriyle ilişkilendirilmesi amaçlanmaktadır.

Görsel 6

Modül İçeriği Çocuk Görüşü Örneği



NOT

3. Modül İçeriği İzlenesi

Modül içeriği izlenesi, modül içeriğinin genel yapısını özetleyen bir bölümdür. Bu kısımda modülün;

- Adı,
- Amacı,
- Öğrenme hedefleri,
- Özet,
- İçindekiler bölümü (modül içeriğine ait) yer almaktadır.

Modül içeriğinin "İçindekiler" bölümü, modül planındaki içindekiler bölümünden

Görsel 7

Modül İçeriği İzlenesi Örneği

MODÜL 1
ÇOCUK HAKLARI VE ÇOCUK KORUMA
ALANINDA TEMEL KAVRAMLAR
MODÜL İÇERİĞİ

MODÜL İZLENESİ

Modül Adı: Çocuk Hakları ve Çocuk Koruma Alanında Temel Kavramlar

Modülün Amacı:
Bu modülle çocukluk kavramı ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin kapsamı, çocuklara hak temelli yaklaşımın ilkeleri ve çocuk koruma alanında yer alan temel kavramlar tartışılarak eğitim alt yapısının güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğrenme Hedefleri:

- Yasalar kapsamında çocuk tanımını bilir.
- Çocuk haklarının tarihsel gelişim sürecini ve çocuk haklarının temel felsefesini açıklar.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin kapsamını bilir.
- Afet ve acil durumlarda çocuk hakları temelli yaklaşımı açıklar.
- Çocuk koruma kavramını bilir.
- Çocuk koruma süreçlerini sıralar.
- Çocuk koruma alanında çalışma ilkelerini açıklar.
- Çocukların korunması gereken durumları sıralar.

Özet:
Bu modülde çocukların hakları, afet ve acil durumlarda karşılaşılabilecekleri riskler ve bu risklerin en aza indirilmesi amacıyla çocukların korunmasına ilişkin yaklaşımlar konusunda temel kavramlara yer verilmiştir. İlk bölümde çocukluk dönemi yasalarda yer aldığı şekli ile tanımlanmıştır.

MODÜL | 1 31

AFET VE ACIL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ PROJESİ EĞİTİM SETİ

İkinci bölümde çocuk haklarının günümüze kadar nasıl bir gelişim gösterdiği tarihsel ve kavramsal bir bakış açısı ile tartışılmıştır. Ardından günümüzde çocuk hakları konusunda en kapsamlı ve en çok kabul gören yazılı metin olan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme incelenmiş, çocuk hakları temelli yaklaşım tartışılmıştır. Üçüncü bölümde çocukların korunması başlığı altında yasal olarak çocuk korumanın temelleri ve çocuk koruma süreçleri incelenmiştir. Çocuk koruma alanında çalışmanın ilkeleri ve özellikle afet ve acil durumlarda risk altında olan çocukların korunması konusunda temel kavramlar işlenmiştir.

İçindekiler:

1. Çocuk ve Çocukluk Kavramı
2. Çocuk Hakları
 - 2.1. Çocuk Haklarının Gelişimi
 - 2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
 - 2.2.1. Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin Kapsamı
 - 2.3. Çocuk Hakları Temelli Yaklaşım
 - 2.4. Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları Temelli Yaklaşım
3. Çocukların Korunması
 - 3.1. Çocuk Koruma Süreçleri
 - 3.2. Çocuk Koruma Alanında Çalışmanın İlkeleri
 - 3.3. Çocukların Korunması Gereken Durumlar
 - 3.3.1. Çocuk İhmali ve İstismarı

32 MODÜL İÇERİĞİ

4. Modül Notları

Modül notları, konu içeriklerinin ayrıntılı biçimde ve kaynakçalarla birlikte ele alındığı bölümdür (bk. Görsel 8). Bu bölüm, eğitimcilerin ilgili konularda derinlemesine bilgi edinmelerini ve modül planını uygularken ihtiyaç duyacakları teorik ve uygulamalı bilgilere hızlıca ulaşmalarını sağlar.

Eğitici, modül planlarını takip ederken ilgili kavram, yaklaşım veya örnek olayların dayandığı bilimsel ve pedagojik temellere bu bölümden erişebilirler.

Görsel 8

Modül Notları Örneği



NOT

2.4.3. Sunumlar

El kitabına eşlik eden sunum seti, eğitimcilerin modül planı ve akışlarını takip ederek eğitimleri standart ve etkili biçimde yürütmelerini desteklemek amacıyla hazırlanmıştır.

Her biri ayrı bir modüle ait olmak üzere dokuz PowerPoint sunumu oluşturulmuştur.

Giriş modülü, uygulamalı bir etkinlikten oluştuğu için bu modül için sunum materyali bulunmamaktadır.

- Sunumlar, modül planı ve modül akışıyla birebir uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır.
- Her slayt, modül planında belirtilen adımlar, süreler ve içerik başlıklarıyla uyumlu olup eğitimcilerin konunun hangi bölümünde hangi slaytı kullanacaklarını açık biçimde göstermektedir. Bu yapı sayesinde eğitim süreci tüm eğitimciler arasında standartlaştırılmış, sistematik ve kolay takip edilebilir hâle getirilmiştir.
- Sunumlarda çocuk hakları, afet yönetimi, psikososyal destek, etik ilkeler ve çocuk katılımı gibi konulara ilişkin kavramsal içerikler, infografikler, tablolar, örnek olaylar ve videolar yer almaktadır.
- Görseller etik ilkelere uygun olarak seçilmiş olup çocukların yüzleri görünür biçimde kullanılmamıştır.
- Bazı modüllerde video bağlantılarına doğrudan slayt üzerinden erişim sağlanmaktadır.
- Tüm sunumlar, eğitimcilere dijital ortamda (bulut bağlantısı aracılığıyla) iletilecek olup yalnızca eğitimciler tarafından kullanılacaktır.

- Katılımcılar eğitim sırasında kendi katılımcı el kitapları üzerinden içeriği takip edeceklerdir.
- Eğitimcilerin, oturum öncesinde ilgili modülün sunumunu kontrol etmeleri ve videoların bağlantılarını önceden test etmeleri önerilmektedir.

2.4.4. Katılımcı El Kitabı

Katılımcı el kitabı; eğitime katılan öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personelin modüllerde ele alınan konuları aktif biçimde takip etmelerini, öğrendiklerini not etmelerini ve kendi uygulamalarıyla ilişkilendirmelerini kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu el kitabı, eğitimcilerin kullandığı modül planlarıyla eş zamanlı ve uyumlu bir yapıya sahiptir. Her modül, eğitimcinin sunum ve yönlendirmeleriyle uyumlu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Ancak eğitimcilerin el kitabından farklı olarak katılımcı el kitabında bilgi aktarımı yerine katılım ve yansıtma odaklı etkinliklere, öz değerlendirme alanlarına ve bireysel düşünme sorularına yer verilmiştir.

• Katılımcı el kitabı, öğretmenlerin eğitim sürecinde kendi deneyimlerini, gözlemlerini ve farkındalıklarını kaydetmelerine olanak tanır. Ayrıca modüller arasında öğrenmenin sürekliliğini destekleyen kısa özetler, hatırlatma kutuları ve reflektif sorularla öğrenmenin derinleşmesine katkı sağlar.

• Eğitim süresince her katılımcının kendi katılımcı el kitabını aktif biçimde kullanması beklenmektedir. Eğitimciler, katılımcıları modül süresince katılımcı el kitaplarında ilgili bölümleri doldurmaya yönlendirmeli, gerekli açıklamaları yapmalı

ve etkinlikler tamamlandıktan sonra tartışmaların yürütülmesine rehberlik etmelidir.

- Katılımcı el kitabı yalnızca eğitim süreci boyunca değil eğitim sonrasında da öğretmenlerin kendi kurumlarında yapacakları uygulamalarda bir rehber doküman olarak kullanılabilir. Böylece afet ve acil durumlarda çocuk haklarını koruma ve güçlendirme yaklaşımı, eğitimin ötesine taşınarak okul ortamlarında da sürdürülebilir hâle gelir.
- Katılımcı el kitabı dijital formatta temin edilecek ve her katılımcıya eğitim öncesinde erişim bağlantısı sağlanacaktır. Katılımcıların eğitim sırasında bu dokümana bilgisayar, tablet veya basılı kopya üzerinden erişimleri önerilmektedir.

2.5. Eğiticiler İçin Kontrol Çizelgesi

Eğiticiler, el kitabını rehber olarak yürütecekleri eğitime hazırlanırken Tablo 4'te yer alan kontrol çizelgesini incelemeli

ve belirtilen adımları uygulamalıdır. Bu çizelge, eğiticilerin eğitim öncesi hazırlıklarını tamamlamalarına, eğitim sırasında ortaya çıkabilecek aksaklıkları en aza indirmelerine ve öğrenme sürecini daha etkili biçimde yönetmelerine yardımcı olur. Ayrıca eğitim sonrasında geri bildirimlerin değerlendirilmesi, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesi ve bir sonraki eğitim için iyileştirme önerilerinin oluşturulması sürecini de destekler.

Kontrol çizelgesi (bk. Tablo 4), yalnızca yapılacak hazırlıkların listesini sunmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimi destekleyecek temel beceriler ve hatırlatmalar açısından da bir bilgi notu niteliği taşır. Eğiticiler, eğitim öncesinde ve sonrasında çizelgeyi gözden geçirerek uygulama sürecinde tutarlılığı ve öğrenme hedeflerine ulaşmayı destekleyen bir öz değerlendirme aracı olarak kullanabilirler.

NOT

Tablo 4*Eğiticiler İçin Kontrol Çizelgesi*

EĞİTİME BAŞLAMADAN ÖNCE YAPILACAKLAR	Yapılması gerekenler	Evet	Hayır	Kısmen
	Katılımcılarla ilgili bilgi edinildi, özel gereksinimleri varsa gerekli düzenlemeler yapıldı.			
	Modüllerle ilgili detaylı bilgiye sahip olmak için modül içerikleri ve ekleri okundu.			
	Modül planı ve akışı gözden geçirildi, sunum ve grup etkinlikleri için kısa bir prova yapıldı.			
	Modüllerde kullanılacak materyaller (örneğin el notları, etkinlik ekleri, renkli kalemler) hazırlandı ve çıktıları alındı.			
	Sunumlar kontrol edilip bilgisayar ortamında yansıtılacak biçimde hazırlandı.			
	Katılımcı el kitabı ve eğitim programının dijital ortamda paylaşıldığı doğrulandı.			
	Grup etkinlikleri için uygun alan sağlandı. Katılımcıların grup etkinliklerini gerçekleştirebilecekleri boş alanlar ve koridor gibi ortamların varlığı kontrol edildi, eğer ortam uygun değilse etkinlik sırasında sıraların/sandalyelerin kenara çekilebileceği bir düzenleme yapıldı.			
	Katılımcıların eğiticiyi görebilme ve sesini duyabilme durumu kontrol edildi.			
	Modüllerde yer alan videoların izlenebilmesi için gerekli teknik düzenlemeler yapıldı.			
	Eğitim başlangıç, bitiş ve ara saatleri planlandı (örnek eğitim programında değişiklik yapılması ihtiyacının ortaya çıktığı durumlarda).			

EĞİTİM SİRASINDA YAPILACAKLAR	Katılımcılar selamlandı ve eğitim hakkında genel bilgilendirme yapıldı.			
	Katılımcılarla etkileşim kuruldu, öğrenme sürecine aktif katılımları desteklendi.			
	Kısa bir tanışma etkinliği yapılarak katılımcıların birbirini tanıması sağlandı.			
	Modül akışları planlanan şekilde takip edildi.			
	Grup etkinliklerinin amacı açıklandı, yönergelerin anlaşıldığından emin olundu.			
	Katılımcıların tamamının sürece dâhil edildiğinden emin olundu, herkese konuşma fırsatı tanındı.			
	Katılımcı görüşlerine saygı gösterildi, eleştirel veya yargılayıcı tutumlardan kaçınıldı.			
	Zaman etkin kullanıldı, oturumlar planlanan sürede tamamlandı.			
	Gerçek hikâyeler veya örnek olaylar paylaşılırken kişisel bilgilerin gizliliğine özen gösterildi.			
	Her modül sonunda temel mesajlar özetlendi ve bir sonraki modülün konusu açıklandı.			
EĞİTİM SONRASINDA YAPILACAKLAR	Katılımcılardan eğitimle ilgili geri bildirim alındı.			
	Eğitim sırasında kullanılan materyaller toplandı, çıktı ve formlar (gerekirse) geri dönüşüme atıldı.			
	Uygulama sürecinde yaşanan güçlü yönler ve geliştirilmesi gereken noktalar not edildi.			
	Eğitimin genel değerlendirmesi yapıldı ve raporlandı.			
	Bir sonraki eğitim için iyileştirme önerileri belirlendi.			

Eğitim Ortamlarında Etik Tutum ve Davranış İlkeleri

Eğitim sürecine başlamadan önce, tüm katılımcılar için anlamlı, güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla aşağıdaki ilkelerin dikkate alınması önemlidir:

- Katılımcılar arasında karşılıklı saygı, anlayış ve destek temelli bir iletişim kurulmalıdır. Fikir paylaşımı sırasında yapıcı, kapsayıcı ve saygılı bir dil kullanılmalı; şiddet içeren, küçümseyici veya dışlayıcı ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Her birey; kendi kişiliği, ihtiyaçları, ilgi alanları ve özel yaşamıyla değerli ve saygıya layık bir insandır. Eğitim

sürecinde herkesin hak sahibi bir birey olarak tanınması ve buna uygun davranılması esastır.

- Katılımcıların birbirini daha iyi anlayabilmesi için açık, sade ve anlaşılır bir dil tercih edilmelidir. Herkesin görüşlerini ifade etmesine fırsat tanınmalı ve farklı görüşlere saygı gösterilmelidir.
- Sosyal medya veya çevrim içi ortamlarda, diğer katılımcıların kişisel bilgileri veya fotoğrafları önceden onay alınmadan paylaşılmamalıdır. Dijital ortamda da saygılı, güvenli ve sorumlu bir iletişim sürdürülmelidir.



NOT

EĞİTİM REHBERİ

BÖLÜM | 3

YETİŞKİN EĞİTİMİ

Giriş

Yetişkin eğitimi, bireylerin yaşam boyu öğrenme döngüsü içerisinde ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı hedefleyen; bu yönüyle çocuk ve gençlere yönelik örgün eğitimden yöntemsel ve felsefi olarak ayrılan bir alandır. Bu alanın temel amacı yalnızca akademik yetkinliklerin artırılmasıyla sınırlı değildir, aksine bireylerin gündelik yaşamlarını zenginleştiren pratik beceriler, iş yaşamında rekabet avantajı sağlayan profesyonel yetkinlikler ve toplumsal katılımı güçlendiren demokratik değerler kazandırmak yetişkin eğitiminin odak noktalarını oluşturur (UNESCO Institute for Lifelong Learning [UIL], 2022).

Yetişkin eğitiminin en temel işlevlerinden biri, bireylerin kişisel gelişim süreçlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemektir. Bu destek, bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmelerini, içsel motivasyonla merak ettikleri alanlarda derinleşmelerini ve nihayetinde yaşam kalitelerini artırmalarını teşvik eder. Knowles vd.nin (2015) andragoji modeli, yetişkin öğrenenlerin doğasını problem merkezli ve en önemlisi mevcut yaşam deneyimleriyle bütünleşik bir süreç olarak tanımlar. Bu çerçevede yetişkin eğitimi, katılımcıların bireysel potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve kişisel hedeflerine ulaşmaları için bir katalizör görevi görür.

Mesleki bağlamda ise yetişkin eğitimi, bireylerin dinamik iş gücü piyasasının sürekli değişen taleplerine adaptasyonunu ve mesleki yeterliklerinin sürdürülebilirliğini sağlamayı amaçlar. Örneğin Chia &

Bi'nin (2021) Singapur'daki *IN.LEARN 2020* girişimi üzerine yürüttükleri çalışma, yetişkin eğitiminin inovatif öğrenme yöntemleri ve dijital teknolojilerle entegre edilmesinin bireylerin mesleki becerilerini güncel tutmadaki kritik rolünü kanıtlar niteliktedir. Bu dijitalleşme eğilimi, özellikle COVID-19 pandemisi sonrası hızlanarak *mikro yeterlikler* (micro-credentials), *dijital rozetler* ve esnek çevrim içi platformların yaygınlaşmasıyla yaşam boyu öğrenmeyi her zamankinden daha erişilebilir ve kişiselleştirilmiş hâle getirmiştir. Benzer şekilde Jeffries (2023) tarafından yapılan araştırma, kurumsal düzeyde sunulan *Çeşitlilik, Eşitlik ve Kapsayıcılık* (Diversity, Equity, and Inclusion-DEI) eğitimlerinde yetişkin öğrenme ilkelerinin uygulanmasının çalışanların yerleşik tutum ve davranışlarını dönüştürmede ne denli etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireysel ve mesleki hedeflerin yanı sıra yetişkin eğitimi, bireylerin toplumsal uyumlarını ve sosyal sermayelerini güçlendirmeyi de amaçlar. Özellikle göç ve kültürel çeşitliliğin belirgin olduğu toplumlarda yetişkin eğitimi sosyal bütünleşme ve kültürler arası diyalog için vazgeçilmez bir araç hâline gelmektedir (Grotlüschen vd., 2024). Katılımcılar, bu eğitimler aracılığıyla farklı kültürel perspektifleri anlama, toplumsal yaşamda daha aktif roller üstlenme ve demokratik süreçlere bilinçli katılım gösterme fırsatı bulurlar. UNESCO'nun beşinci Küresel Yetişkin Öğrenme ve Eğitimi Raporu'nda (GRALE 5) (UIL, 2022) belirtildiği gibi yetişkin eğitimi, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir

Kalkınma Hedefleri'ne ulaşmada kritik bir işlev görmek; bilhassa toplumsal eşitsizliklerin azaltılması, yoksullukla mücadele ve sivil katılımın artırılması yönünde somut katkılar sunmaktadır. Bu nedenle yetişkin eğitimi yalnızca bireysel bir kazanım olmanın ötesinde, doğrudan toplumsal fayda üreten bir yatırımdır.

Yetişkin eğitimi aynı zamanda bireylerin demokratik süreçlere etkin katılımını ve hak temelli farkındalıklarını artırma misyonunu üstlenir. Çocuk eğitiminde yurttaşlık bilgisi genellikle teorik bir çerçevede aktarılırken yetişkin eğitiminde katılımcılar, aktif yurttaşlar olarak demokratik karar alma mekanizmalarına katılmaya ve eleştirel bir pozisyon almaya teşvik edilir. Brookfield'ın (2013) da altını çizdiği gibi yetişkin eğitiminin eleştirel düşünmeyi teşvik etme gücü, bireylerin mevcut güç yapılarını ve otoriteyi sorgulamalarına, toplumsal adalet ve eşitlik idealleri için aktif bir rol üstlenmelerine zemin hazırlar. Günümüzün dijital çağında bu eleştirel duruş, özellikle dezenformasyon ve bilgi kirliliğiyle mücadelede hayati bir önem kazanmıştır. Bu bağlamda yetişkin eğitimi, bireylere yalnızca bilgiye erişmeyi değil aynı zamanda karşılaştıkları bilginin güvenilirliğini sorgulama ve doğrulama yetkinliği olan *eleştirel dijital okuryazarlık* becerisini kazandırmayı da temel amaçları arasına almıştır. Bu yönüyle yetişkin eğitimi, demokratik toplumların sürdürülebilirliğinin ve gelişiminin temel dinamiklerinden birini teşkil eder.

Sonuç olarak yetişkin eğitiminin amaçları arasında yalnızca yeni bilgi ve beceriler kazandırmak değil aynı zamanda bireylerin mevcut değer yargılarını ve dünya görüşlerini

dönüştürmek de vardır. Mezirow'un (1991) öncülük ettiği dönüşümcü öğrenme kuramı, yetişkinlerin yeni deneyimler ve eleştirel diyaloglar aracılığıyla yerleşik varsayımlarını sorgulayıp daha kapsayıcı, ayırt edici ve bütünleştirici bakış açıları geliştirmeleri gerektiğini vurgular. Bu fikri daha da ileri taşıyan Baumgartner (2024), yetişkin öğrenmesinin çok boyutlu doğasına işaret ederek bu sürecin bireyleri yalnızca mesleki açıdan değil aynı zamanda bilişsel, duygusal, toplumsal ve kültürel düzeylerde de dönüştürme potansiyeli taşıdığını belirtmektedir. Özellikle 2020 sonrası dönemin getirdiği küresel belirsizlikler, bu çok boyutlu dönüşümün bir parçası olarak bireylerin *psikolojik sağlamlığını* ve *uyum yeteneğini* artırma hedefini de yetişkin eğitiminin merkezine taşımıştır. Yetişkin eğitiminin çokkatmanlı amaçlarının daha net kavranabilmesi için onu çocuk eğitiminden ayıran aşağıdaki temel prensiplerin göz önünde bulundurulması faydalı olacaktır.

Çocuk eğitimi geleceğe hazırlık niteliğindeyken yetişkin eğitimi mevcut ve acil sorunlara çözüm üretmeye odaklıdır.

Çocuklar öğrenme sürecinde büyük ölçüde öğretmenin rehberliğine ihtiyaç duyarken yetişkinler zengin yaşam deneyimlerini öğrenme için birincil kaynak olarak kullanır.

Çocuklarda motivasyon genellikle not, övgü gibi dışsal faktörlere dayanırken yetişkinlerde içsel merak, kariyer hedefleri ve yaşamdaki gereklilikler gibi içsel motivasyon unsurları baskındır.

Çocuk eğitimi büyük oranda zorunluluk esasına dayanırken yetişkin eğitimi

gönüllülük, ihtiyaç ve bilinçli tercih temelinde gerçekleşir.

Çocuk eğitiminde standartlaştırılmış sınavlar ve sonuç odaklı ölçme yöntemleri yaygınken yetişkin eğitiminde süreç odaklı değerlendirme, performansa ve uygulamaya dayalı ölçütler tercih edilir.

3.1. Yetişkin Eğitiminin Temel Dayanakları: Eğitici İçin Bir Pusula

Yetişkin eğitimi alanına adım atan her profesyonel, elinde bir haritadan ziyade bir pusulaya ihtiyaç duyar. Bu pusula, yetişkin öğrenenlerin karmaşık ve çok katmanlı dünyasında yol gösteren temel ilkeler bütünüdür. Söz konusu ilkeler katı kurallara değildir, etkili ve dönüştürücü öğrenme deneyimleri tasarlanmasını sağlayan rehberlerdir. Bu pusulanın temel yönleri (yetişkin eğitiminin vazgeçilmez ilkeleri) ve ilkelerin pratikteki yansımaları aşağıda açıklanmaktadır.

1. Öğrenmeye Hazırbulunuşluk: "Doğru Anın" Önemi

Yetişkin eğitiminin belki de en temel hareket noktası, öğrenmenin zamanlamasıdır. Yetişkinlerin öğrenmeye en açık oldukları an, edinecekleri bilgi veya becerinin yaşamlarındaki bir ihtiyaca doğrudan yanıt verdiğini hissettikleri andır. Knowles vd.nin (2015) andragoji modelinin merkezine yerleştirdiği bu ilke, yetişkinin öğrenme motivasyonunun dışsal zorlamalardan değil hayatın doğal akışından doğduğunu savunur. Örneğin kariyerinde terfi fırsatı beliren bir çalışan için proje yönetimi eğitimi, soyut bir konudan somut bir gerekliliğe dönüşür. Ancak St. Clair vd.nin (2024) isabetle belirttiği gibi,

hazırbulunuşluk yalnızca bilişsel bir "ihtiyaç anı" değildir; aynı zamanda duygusal ve sosyal dinamiklerle de şekillenir. Bir iş kaybı, yeni bir ebeveynlik rolü veya bir sağlık sorunu gibi hayatın dönüm noktaları, bireyi yeni şeyler öğrenmeye iten en güçlü katalizörler olabilir. Bu noktada eğiticinin görevi, programın içeriğini sunmadan önce katılımcıların "neden burada olduklarını" anlamak, onların mevcut yaşam rolleri ve ihtiyaçları ile eğitim arasında anlamlı köprüler kurmaktır.

2. Deneyim: Yetişkinin En Değerli Ders Kitabı

Yetişkinler, eğitim ortamına boş bir levha olarak gelmezler; aksine yanlarında yılların birikimi olan zengin bir deneyim hazinesi getirirler. Baumgartner'a (2024) göre yetişkin eğitimi güçlü kılan, sürecin yeni bilginin mevcut deneyimlerle harmanlandığı ve yeniden şekillendiği dinamik bir alana dönüştürme potansiyelidir. Bu ilke, öğrenmeyi tek yönlü bir bilgi aktarımından çıkarıp çok boyutlu bir keşif sürecine dönüştürür. Pratikte bu, sınıfı bir laboratuvara çevirmek anlamına gelir. Örnek olay analizleri, grup tartışmaları, simülasyonlar ve deneyim paylaşım oturumları bu ilkeyi hayata geçiren en etkili araçlardır. Loeng'in (2020) "deneyimsel öğrenme döngüsü" olarak kavramsallaştırdığı söz konusu süreçte katılımcılar kendi deneyimlerinden yola çıkarak soyut kavramları somutlaştırır ve öğrenmelerini kalıcı hâle getirirler. Eğiticilerin rolü, bu değerli deneyim hazinesini ortaya çıkaracak güvenli ve teşvik edici bir ortamı oluşturmaktır.

3. Problem Odaklılık: Soyut Bilgiden Somut Çözüm

Bir yetişkin için öğrenme genellikle entelektüel bir merakın ötesinde, hayattaki gerçek bir sorunu çözme aracıdır. Bu nedenle öğrenme süreci, konu başlıkları etrafında değil problemler etrafında tasarlandığında çok daha anlamlı hâle gelir. Jeffries'in (2023) kurumsal eğitimler üzerine yaptığı çalışma, problem çözmeye dayalı senaryoların davranış değişikliği yaratmada teorik sunumlardan çok daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşım, öğrenilen bilginin "raf ömrünü" uzatır çünkü bilgi, doğrudan uygulama alanına bağlanır. Eğitici için bu yaklaşım, içeriği "muasebenin temel ilkeleri" gibi soyut başlıklar etrafında değil, "Şirketimizin nakit akışını nasıl iyileştirebiliriz?" gibi somut problem durumları üzerinden yapılandırmak anlamına gelir. Bu bağlamda vaka çalışmaları, rol oynama egzersizleri ve uygulamalı atölyeler, söz konusu ilkenin en etkili biçimde hayata geçirildiği yöntemler arasında yer alır (Clair & K  pplinger, 2021).

4. İçsel Motivasyon:   ğrenme Ate  ini Canlı Tutmak

Çocuklar genellikle notlar, övgüler veya cezalardan kaçınma gibi dışsal faktörlerle motive olurken yetişkinleri harekete geçiren g    büyük     de içsel bir motivasyon olarak ortaya çıkar. Wlodkowski'nin (2008) klasikleşmiş modelinde belirttiği gibi, bir yetişkinin öğrenmeye ba  lanması için dört koşul gereklidir: eğitimin sunduklarının değerli olduğuna inanmalı, süreçte kendini yeterli hissetmeli, ortamı güvenli bulmalı ve en önemlisi öğrendiklerinin hayatında anlamlı bir karşılığı olduğunu görmelidir. Jeffries'in (2023) DEI eğitimleriyle ilgili bulguları da ilkeyi desteklemekte; gönüllü katılım ve içsel adanmışlık, öğrenme çıktılarının kalitesini doğrudan artırmaktadır. Bu durumda eğiticilerin sorumluluğu yalnızca ilgi çekici içerik sunmak değil aynı zamanda katılımcıların öğrenme sürecinde anlam ve değer bulmalarını sağlayacak, başarı hissini tadacakları ve kendilerini güvende hissedecekleri bir atmosfer yaratmaktır.

NOT

3.2. Yetişkin Öğrenenlerin Dünyası: Farklılıkları Kucaklayan Kapsayıcı Bir Yaklaşım

Yetişkin eğitimi ilkelerini anlamak, denklemin yalnızca bir yarısını oluşturur. Diğer yarısı ise bu ilkelerin uygulanacağı öğrenen kitlesi olan yetişkinlerin kendisidir. Yetişkinlerden oluşan bir öğrenme grubu nadiren homojendir; çoğunlukla farklı yaşlardan, kültürlerden, eğitim seviyelerinden ve yaşam deneyimlerinden gelen bireylerin oluşturduğu zengin bir mozaiktir. Bu heterojenlik, bir zorluk değil doğru yönetildiğinde büyük bir zenginlik kaynağıdır. Ancak bu zenginliği ortaya çıkarmanın tek yolu, kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemektir. UNESCO'nun GRALE 5 Raporu'nda (UIL, 2022) vurgulandığı gibi kapsayıcılık, yalnızca dezavantajlı grupların erişimini sağlamak değil her bir öğrenenin kendini değerli ve ait hissettiği bir öğrenme kültürünü inşa etmektir.

Yaş ve Gelişimsel Farklılıklar: Genç bir profesyonel ile emekliliğe hazırlanan bir bireyin öğrenme hızı, teknolojiyle ilişkisi ve motivasyon kaynakları doğal olarak farklıdır. Araştırmalar, ileri yaştaki yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde daha fazla somut örneğe, tekrara ve deneyimlerini paylaşmaya ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (St. Clair & K  pplinger, 2021). E  ticiler, program tasarımında bu farklılıkları gözeterek tek bir tempo veya yöntem dayatmak yerine esnek ve çeşitli öğrenme yolları sunmalıdır.

Sosyoekonomik ve Kültürel   e  itlilik: Bir öğrenenin eğitime ayırabileceği zaman, bütçe ve zihinsel enerji sosyoekonomik koşullarından doğrudan etkilenir. D    k gelirli yetişkinler için programların

maliyeti, ulaşımı ve zamanlaması kritik engeller olabilir (UIL, 2022). Benzer şekilde, göçmen veya uluslararası koruma altında bulunan bir öğrenen için dil bariyeri ve kültürel uyum süreci, öğrenmenin önünde ek zorluklar yaratabilir. Kapsayıcı bir eğitici, bu yapısal engellerin farkında olmalı ve tüm katılımcıların eşit şekilde fayda sağlayabileceği koşulları yaratmaya çalışmalıdır (Jeffries, 2023).

   renme Stilleri ve Deneyimsel Farklılıklar: Her bireyin bilgiyi işleme biçimi farklıdır. Kimimiz okuyarak ve dinleyerek (işitsel/sözel) kimimiz görerek (görsel) kimimiz ise yaparak ve deneyimleyerek (kinestetik) daha iyi öğreniriz. Merriam ve Baumgartner (2020), yetişkinlerin öğrenme tercihlerinin ba  lama göre değişebileceğini savunur. Bu nedenle etkili bir yetişkin eğitimi programı, tek tip bir sunum yerine grup tartışmaları, bireysel okumalar, videolar, uygulamalı atölyeler gibi çeşitli yöntemleri bir arada kullanarak tüm öğrenme stillerine hitap etmelidir.

Motivasyon ve Katılım Farklılıkları: Yetişkinler kariyerlerinde ilerlemek, yeni hobiler edinmek ya da topluma daha fazla katkı sağlamak gibi çok çeşitli amaçlarla eğitimlere katılabilirler. Wlodkowski'nin (2008) motivasyon boyutları, bu çeşitliliği anlamaya yönelik güçlü bir   er  eve sunar. Bu nedenle eğiticinin temel görevi, her bir katılımcının kişisel "neden"ini fark etmek ve eğitimin içeriğini bu motivasyon kaynaklarıyla ilişkilendirmektir. Motivasyondaki farklılıklar dikkate alınmadığında ise en iyi tasarlanmış eğitim programı bile istenen etkiyi yaratamayabilir.

Sonuç olarak yetişkin eğitiminde kapsayıcılık bir iyi niyet beyanı veya pedagojik bir tercih değildir, yapısal bir gerekliliktir. Brookfield (2013) ve Cranton'ın (2016) vurguladığı üzere her öğrenenin kimliğini ve deneyimini bir zenginlik olarak kabul eden ve onları öğrenme sürecinin merkezine yerleştiren yaklaşım, yalnızca etik açıdan doğru değil aynı zamanda en etkili öğrenme ortamını da yaratır. Kapsayıcılık, belirli grupları "dâhil etmekten" ibaret değildir; tüm katılımcıların öğrenme deneyimini derinleştiren ve zenginleştiren bir anlayışı ifade eder. Bu nedenle kapsayıcılık, etkili bir yetişkin eğitiminin vazgeçilmez temelini oluşturur.

3.3. Katılımcıların Muhtemel Endişeleri ve Bunlara Yönelik Stratejiler

Yetişkinler, özellikle de kendi alanlarında yetkin profesyoneller olan öğretmenler, öğrenme ortamına bir dizi örtük endişe ile gelirler. Bu endişeleri öngörmek ve yönetmek eğitimin başarısı için kritik öneme sahiptir. Aşağıda, sıkça karşılaşılan endişeler ve eğiticinin bunlara yönelik geliştirebileceği stratejiler sıralanmıştır.

1. Hata Yapma ve Yetersiz Görünme Korkusu

Yetişkin katılımcıların en temel kaygılarından biri, grup önünde hata yapma ve meslektaşları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusudur. Kendi alanında uzman olan bir öğretmenin, bilmediği bir konuda "acemi" gibi görünmekten çekinmesi doğaldır. Bu kaygı, katılımcıyı pasif bir dinleyici konumuna itebilir.

Eğiticinin Stratejisi: Eğitimin en başında psikolojik olarak güvenli bir alan inşa etmek esastır. "Burada yanlış cevaplar veya anlamsız

sorular yoktur, yalnızca öğrenme fırsatları vardır." gibi bir çerçeve çizmek bu kaygıyı hafifletir (Brookfield, 2013; Wlodkowski, 2008). Büyük grup tartışmaları yerine önce ikili paylaşımlara veya küçük grup paylaşımlarına yer vermek katılımcıların fikirlerini daha güvenli bir ortamda test etmelerine olanak tanır.

2. Eğitimin İhtiyaçlara Yanıt Vermeyeceği Düşüncesi

Katılımcılar, eğitimin kendi özgün sorunlarına ve mesleki gerçekliklerine hitap etmeyeceğinden endişe duyarlar. Farklı branşlardan veya okul kademelerinden gelen öğretmenlerin oluşturduğu heterojen bir grupta bu kaygı daha da artar. İçeriğin genele hitap etmesi, bireyin "Bu anlatılanlar benim sınıfıma uygun değil." şeklinde düşünerek süreçten kopmasına neden olabilir.

Eğiticinin Stratejisi: Eğitim öncesi yapılan ihtiyaç analizi bu endişeye verilecek en güçlü yanıttır (Knowles vd., 2015). Eğitim başında katılımcılardan beklentilerini almak ve bu beklentileri görünür bir yere (örneğin bir panoya) asmak, onların sesinin duyulduğunu gösterir. Eğitici, oturumlar sırasında düzenli olarak bu beklentilere atıfta bulunarak içeriğin katılımcıların ihtiyaçlarıyla ne kadar ilişkili olduğunu gösterebilir.

3. Zaman Kaybı ve Verimsizlik

Yoğun bir iş temposuna sahip olan öğretmenler için zaman son derece değerlidir. Eğitimin pratik bir fayda sağlamayacağı veya zamanlarının boşa harcanacağı endişesi, en yaygın motivasyon kırıcılarından biridir.

Eğitçinin Stratejisi: Her modülün ve etkinliğin amacı, başında net bir şekilde açıklanmalıdır. Bir etkinliğin, öğretmenlerin mesleki bir sorununa nasıl çözüm sağlayacağı veya bir yetkinliklerini nasıl geliştireceği açıkça vurgulandığında zaman kaybı algısı ortadan kalkar (Merriam & Baumgartner, 2020). "Bu 15 dakikalık grup çalışmasının sonunda, derslerinizde hemen kullanabileceğiniz bir kontrol listesi olacak." gibi somut çıktılara odaklanmak bu kaygıyı yönetmenin en etkili yoludur.

4. Dijital Araçlar ve Teknoloji Yetersizliği

Özellikle çevrim içi veya hibrit eğitimlerde teknoloji kullanımı başlı başına bir kaygı kaynağı olabilir. Platformda hata yapma, teknik sorunlar yaşama veya diğer katılımcılara göre yavaş kalma korkusu bireyin kendine olan güvenini sarsabilir.

Eğitçinin Stratejisi: Eğitçinin rolü, teknolojiyi bir engel değil bir kolaylaştırıcı olarak sunmaktır. Kullanılacak araçlar basit ve kullanıcı dostu olmalı, aşamalar hâlinde sunulmalı ve katılımcılara deneme yanılma yapabilecekleri bir alan tanınmalıdır. Teknik sorunlar için hızlı destek sunulması ve teknoloji kullanımının bir "zekâ" göstergesi olmadığının vurgulanması katılımcıları rahatlatır (UIL, 2022).

5. Deneyimlerin Göz Ardı Edilmesi

Yetişkinler, öğrenme ortamına yılların mesleki birikimiyle gelirler. Bu deneyimlerin görmezden gelinerek onlara pasif bir alıcı muamelesi yapılması, kendilerini değersiz hissetmelerine neden olur.

Eğitçinin Stratejisi: Eğitçinin en temel görevlerinden biri, gruptaki kolektif bilgeliği ortaya çıkarmaktır. "Bu konuda

farklı bir deneyimi olan var mı?" veya "Siz kendi okulunuzda bu sorunu nasıl aşıyorsunuz?" gibi sorular katılımcıları öğrenme sürecinin aktif birer öznesi hâline getirir (Baumgartner, 2024; Jeffries, 2023). Bu, öğrenmeyi zenginleştirir ve katılımcılara değer verildiğini hissettirir.

6. Teorinin Pratiğe Aktarılamaması

Öğretmenler için en büyük kaygılardan biri, eğitimde sunulan soyut bilgileri kendi sınıflarının somut gerçekliğine nasıl uyarlayacakları konusudur. Teori ve pratik arasındaki kopukluk, öğrenilenlerin kalıcılığını engelleyen en büyük bariyerdir.

Eğitçinin Stratejisi: Her teorik kavram, mutlaka gerçekçi ve uygulanabilir bir örnekle somutlaştırılmalıdır. Bir pedagojik yaklaşımdan bahsediliyorsa o yaklaşımın kullanıldığı bir ders planı örneği veya sınıf içi bir video kesiti sunulmalıdır. Katılımcıların kendi ders planları üzerinde küçük uyarlamalar yapmaları teori ile pratik arasında köprü kurmalarını sağlar (St. Clair vd., 2024).

7. Grup İçindeki Statü ve Görünürlük

Baskın karakterli veya daha deneyimli katılımcıların gölgesinde kalma korkusu özellikle çekingen bireyler için önemli bir kaygı türüdür. Herkesin eşit katılım gösteremediği bir ortam, öğrenme adaletini zedeler.

Eğitçinin Stratejisi: Katılımı yapılandırmak ve dengelemek eğitçinin sorumluluğundadır. Konuşma sırasını yönetmek, küçük grup çalışmalarında herkese söz hakkı vermek ve roller (yazıcı, sözcü, zaman tutucu vb.) dağıtmak, tüm katılımcıların katkıda bulunmasını teşvik

eder. Her katkının değerli olduğunun altının çizilmesi grup içindeki hiyerarşiyi azaltır (UIL, 2022).

8. Değişime Karşı Direnç ve Eski Alışkanlıkları Bırakma

Yeni bir yaklaşım veya beceri, çoğu zaman profesyonellerin yıllardır kullandığı ve rahat ettiği eski alışkanlıkları sorgulamalarını gerektirir. Bu "öğrenilmişleri terk etme" süreci, birey tarafından mesleki kimliğine yönelik bir tehdit olarak algılanabilir ve direnç yol açabilir.

Eğiticinin Stratejisi: Değişimin bir gecede olmayacağını kabul etmek ve sürece saygı duymak gerekir. Eğitici, yeni yaklaşımın eskisini tamamen "yanlış" kıldığını ima etmek yerine yeni yöntemin mevcut pratiği nasıl "zenginleştirebileceğini" vurgulamalıdır. Katılımcıları, yeni fikri kendi bağlamlarında küçük adımlarla denemeye teşvik etmek bu direnci yönetmede etkilidir. Süreç, Mezirow'un (2000) tanımladığı gibi, eski bakış açılarının sorgulandığı dönüştürücü bir öğrenme anı olarak çerçevelenebilir.

9. Değerlendirme ve Yargılanma

Öğrenme sürecinin sonunda bir "sınav" veya "değerlendirme" olacağı düşüncesi, özellikle profesyonel yetişkinler için ciddi bir kaygı yaratabilir. Performanslarının ölçülecek olması, öğrenme keyfinin önüne geçerek bir baskı unsuru hâline gelebilir.

Eğiticinin Stratejisi: Değerlendirmenin amacının "not vermek" değil, "öğrenmeyi görünür kılmak" olduğu en başından vurgulanmalıdır. Süreç odaklı, biçimlendirici ve yargılayıcı olmayan yöntemler tercih edilmelidir. Öz değerlendirme formları,

akran geri bildirimleri veya bir eylem planı hazırlama gibi farklı değerlendirme araçları, katılımcıların kendi gelişimlerini takip etmelerine olanak tanır ve değerlendirme kaygısını azaltır (Cranton, 2016).

3.4. Yetişkinler Nasıl Öğrenir?

Yetişkinlerin öğrenme biçimleri, çocukların öğrenme süreçlerinden hem yapısal hem de felsefi olarak ayrılır ve bu fark, etkili bir yetişkin eğitiminin temelini oluşturur. Knowles vd.nin (2015) andragoji kuramı, bu farkı özerklik, deneyim, amaç odaklılık ve yaşamla doğrudan bağlantı kurma ihtiyacı gibi temel unsurlar üzerinden açıklar. Eğiticiler, öğrenme ortamlarını yalnızca bilgi aktarılan mekânlar olarak değil katılımcıların mevcut deneyimlerini gündeme getirdiği ve öğrenmeyi birlikte inşa ettiği dinamik alanlar olarak tasarlamalıdır.

Yetişkin öğrenmesinin merkezinde deneyim yer almaktadır. Merriam ve Baumgartner'ın (2020) belirttiği üzere yetişkinlerin öğrenme süreçleri, sahip oldukları zengin yaşam deneyimleri ve mesleki deneyimlerinin yeni bilgilerle girdiği etkileşimle şekillenmektedir. Örneğin bir grup öğretmenin sınıf içindeki disiplin sorunları, teknoloji kullanımıyla ilgili güçlükleri veya ailelerle iletişimde yaşadığı gerilimler, öğrenme ortamının en değerli ham maddesi hâline gelir. Bu deneyimlerin göz ardı edilmesi durumunda öğrenme soyut bir nitelik kazanır ve katılımcı açısından anlamlılığını yitirir. Bu nedenle eğiticinin temel sorumluluğu, tartışmalar, vaka analizleri ve grup çalışmaları gibi pedagojik yöntemlerle katılımcı deneyimlerini görünür kılacak etkileşimsel bir öğrenme ortamı

kurmaktır. Basit bir “Benzer bir durumla karşılaşan oldu mu?” sorusu dahi bilgiyi somutlaştırarak öğrenmeyi derinleştirir. Böylece yetişkin eğitimi, bilginin yalnızca uzmandan katılımcıya aktarıldığı bir süreç olmaktan çıkar; katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanıyan zenginleştirilmiş bir etkileşim alanına dönüşür.

Yetişkin öğrenmesinin diğer bir önemli unsuru motivasyondur. Wlodkowski (2008) yetişkin motivasyonunun, öğrenmenin niteliğini, kalıcılığını ve uygulamaya dönüşme düzeyini doğrudan etkilediğini vurgular. Öğretmenlerin bir eğitime katılma nedenleri oldukça çeşitlidir: Kimi içsel bir ilgi ya da mesleki gelişim arzusu taşıırken kimi de sertifika gereklilikleri veya kariyer beklentileri gibi dışsal nedenlerle katılım sağlar. Etkili bir eğitici, bu farklı motivasyon kaynaklarını tanır ve her birini destekleyecek bir öğrenme tasarımı geliştirir. Örneğin teknoloji kullanımı eğitime katılan bir öğretmenin hem öğrenci başarısını artırma isteğiyle (içsel motivasyon) hem de zorunlu bir hizmet içi eğitim gerekliliğini yerine getirme amacıyla (dışsal motivasyon) orada olabileceğini kabul eden bir yaklaşım, içeriği hem ilham verici uygulamalarla hem de resmî beklentilerle uyumlu hâle getirir.

Yetişkinler, öğrendikleri bilginin kendi yaşam gerçeklikleriyle doğrudan ilişkili olmasını beklerler. Brookfield (2013), öğrenmenin “yaşamla ilişkili” olmadığı durumlarda hızla anlamsızlaştığını ve unutulduğunu belirtir. Nitekim öğretmenlere sunulan soyut pedagojik kavramlar, sınıf ortamına aktarılabilirliği açıklanmadığında sıklıkla “Bu yaklaşımı kendi sınıfımda nasıl

kullanabilirim?” kaygısını doğurur. Ancak aynı kuram, bir ders planı örneğine ya da sınıf içi etkinlik taslağına entegre edildiğinde uygulanabilir ve işlevsel bir öğrenme aracına dönüşür. Bu nedenle yetişkin eğitiminde “teori ve pratik” arasındaki denge hayati önem taşır, her kavram somut bir bağlama oturtulmalıdır.

Yetişkin öğrenmesinin bir diğer kritik boyutu eleştirel yansıtma sürecidir. Brookfield (1995), yetişkinlerin özellikle profesyonel bağlamlarda kendi uygulamalarının arka planındaki varsayımları sorguladıklarında daha derin ve dönüşümsel bir öğrenme yaşadıklarını ifade eder. Bu bağlamda eğiticinin rolü, yalnızca bilgi sunmak değil aynı zamanda katılımcıları kendi pedagojik uygulamalarını sorgulamaya teşvik eden yansıtıcı sorular üretmektir. Örneğin “Sınıfınızdaki uygulamalarınızdan hangileri kapsayıcılık ilkesiyle çelişiyor olabilir?” ya da “Bugüne kadar ‘başarı’ tanımınızın dışında kalan öğrenciler kimlerdi?” gibi sorular, öğrenmeyi reçete temelli bir aktarımdan çıkarıp profesyonel öz değerlendirme ve farkındalık geliştirme sürecine dönüştürür.

Amaç odaklı öğrenme de yetişkin eğitiminin temel özelliklerinden biridir. St. Clair vd. (2024), yetişkinlerin öğrenme ortamına genellikle “Bu bilgiyi neden öğrenmeliyim?” ve “Bu bana ne sağlayacak?” sorularıyla geldiklerini belirtir. Bu nedenle eğitim hedeflerinin baştan açık bir biçimde ifade edilmemesi, katılımcıların sürecin yönüne ilişkin belirsizlik yaşamasına ve motivasyon kaybına yol açabilir. Eğiticilerin her modülün başında öğrenme hedeflerini net bir şekilde tanımlamaları ve süreç

boyunca bu hedeflere ulaşıldığını gösteren geri bildirimlerde bulunmaları işletmeleri öğrenme sürecinin tutarlılığını artırır.

Özerklik, yetişkin öğrenmesinin vazgeçilmez ilkelerinden biridir. St. Clair ve K  pplinger (2021), yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde söz sahibi olmak istediklerini, pasif bir bilgi alıcısı rolünü reddettiklerini belirtir. Özellikle öğretmenler gibi meslek yaşamında yüksek düzeyde özerklik ve karar verme sorumluluğu taşıyan gruplar için bu ihtiyaç daha da belirgindir. Bu doğrultuda eğiticinin, katılımcılara etkinlik seçenekleri sunması, tartışma konularının belirlenmesine katkıda bulunmalarına imkân tanınması veya kendi deneyimlerine dayalı kısa sunumlar yapmalarını teşvik etmesi, öğrenme sürecine bağlılığı ve sahiplenme duygusunu güçlendirir.

Mezirow'un (2000) dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkin öğrenmesinin yalnızca bilgi ekleme süreci değil aynı zamanda bireyin perspektifini dönüştüren derin bir bilişsel yeniden yapılandırma olabileceğini ileri sürer. Örneğin bir öğretmenin, eğitim sırasında aslında bazı öğrencilerine yönelik   n yargılarla hareket ettiğini fark etmesi, sadece yeni bir yöntem öğrenmesi anlamına gelmez; aynı zamanda adalet, e  tlik ve öğretmenlik rolüne ilişkin yerleşik varsayımlarını yeniden değerlendirmesini sağlar. Bu, yetişkin eğitiminin en güçlü ve en kalıcı öğrenme biçimidir.

Dijitalleşme ise son yıllarda yetişkin öğrenmesinin doğasını önemli   l  de d  n  t  rm  şt  r. UNESCO (UIL, 2022),   evrim içi öğrenme olanaklarının erişimi genişlettiğini ancak dijital yeterlik

farklılıkları nedeniyle yeni eşitsizlikler ürettiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda eğiticinin görevi, teknolojiyi bir engel veya kaygı kaynağı olmaktan çıkarıp destekleyici bir araç hâline getirmektir. Teknik adımları basitleştirmek, pratik yapma imkânı tanımak ve "hata yapmanın öğrenmenin doğal bir parçası olduğunu" modellemek, teknoloji kaygısı yaşayan katılımcıların sürece dâhil olmasını sağlar.

Son olarak yetişkin öğrenmesi, yalnızca bireysel beceri gelişimiyle sınırlı değildir; aynı zamanda toplumsal katılım, öz yeterlik ve yaşam boyu öğrenme kültürüyle yakından ilişkilidir. UNESCO'nun GRALE 5 raporu (UIL, 2022), yetişkin eğitiminin demokratik yurttaşlığı güçlendirdiğini, bireylerin toplumsal katılımını artırdığını ve sosyal dayanışmayı desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu perspektiften bakıldığında öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları, yalnızca pedagojik becerilerin güncellenmesi değil aynı zamanda daha adil, kapsayıcı ve demokratik bir toplumun in  şasına yönelik uzun vadeli bir yatırım niteliği taşır.

3.5. Yetişkinler İçin   ğretim Yöntemleri

1. Anlatım

Sunum, yetişkin eğitiminde özellikle kısa sürede temel bilgileri sistematik bir çerçevede aktarmak için sıkça başvurulan bir yöntemdir. Ancak yetişkinlerin pasif dinleyici konumunda uzun süre kalmaları dikkatlerinin dağılmasına ve öğrenmeden kopmalarına neden olabilir. Dolayısıyla etkili bir sunumun tek yönlü bir bilgi aktarımından ziyade etkileşimli bir diyalog olarak tasarlanması gerekir

(Knowles vd., 2015). Örneğin "yetişkin öğrenme ilkeleri" konulu bir sunumda, her ilkenin ardından öğretmenlere yöneltilen "Bu ilkenin kendi sınıfınızdaki bir yansımasını paylaşabilir misiniz?" gibi bir soru, soyut bilgiyi somut deneyimle buluşturur. Yöntemin güçlü yönü, karmaşık bir konuyu yapılandırılmış biçimde sunmasıyla en büyük riski ise tek başına kullanıldığında katılımı ve motivasyonu düşürmesidir (Brookfield, 2013). Bu riski yönetmek için eğiticiler, sunumu 15-20 dakikalık kısa bilgi bloklarına ayırmalı, görsel materyallerle zenginleştirmeli ve katılımcıların sorular yönelterek katkı sunacağı etkileşim anları yaratmalıdır (Merriam & Bierema, 2014).

2. Tartışma

Tartışma, yetişkinlerin kendi deneyimlerini paylaşmalarına, farklı bakış açılarıyla tanışmalarına ve eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirmelerine olanak tanıdığı için en değerli öğrenme yöntemlerinden biridir. Brookfield ve Preskill (2005), tartışmayı demokratik bir öğrenme ortamının kalbi olarak tanımlar. Örneğin "Afet ve acil durumlarda çocukları korumak için nelere dikkat edilmelidir?" sorusu etrafında şekillenen bir tartışma katılımcıların hem kendi varsayımlarını sorgulamalarına hem de meslektaşlarının zengin deneyimlerinden öğrenmelerine imkân tanır. Yöntemin en güçlü yanı, öğrenenin sürece aktif katılımını sağlamasıdır. Ancak iyi yönetilmediği takdirde, sohbetin dağılması ya da birkaç baskın katılımcının tartışmaya yön vermesi gibi riskler oluşabilir. Bu nedenle, tartışmanın amacının, çerçevesinin ve temel kurallarının en başta belirlenmesi kritik öneme sahiptir (Wlodkowski, 2008).

3. Örnek Olay

Örnek olay, teori ile pratik arasındaki boşluğu dolduran, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştiren son derece etkili bir yöntemdir. Katılımcılara gerçek veya gerçeğe yakın bir problem durumu sunulur ve bu durumu analiz ederek çözüm yolları geliştirmeleri istenir (Merriam & Bierema, 2014). Örneğin "Dijital araçları etkin kullanan öğrencilerle bu süreçte geride kalanlar arasındaki makasın açıldığı bir sınıfta öğretmen nasıl bir kapsayıcı strateji izlemelidir?" şeklinde kurgulanan bir örnek olay öğretmenlerin standart bir çözümden ziyade kendi bağlamlarına uygun, yaratıcı çözümler üretmelerini teşvik eder. Yöntemin başarısı örnek olay kurgusunun kalitesine bağlıdır. Örnek olay ne çözümün hemen belli olacağı kadar basit ne de katılımcıları yıldıracak kadar karmaşık olmalıdır. Eğitimin rolü, analizi derinleştirecek uygun soruları yöneltmek ve grubun kolektif bilgisini etkin bir şekilde harekete geçirmektir (Brookfield, 2013).

4. Rol Oynama/Canlandırma

Rol oynama; özellikle iletişim, empati ve çatışma çözümü gibi sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olan bir tekniktir. Katılımcılar, belirli bir senaryodaki rolleri üstlenerek bir durumu farklı perspektiflerden deneyimlerler. Örneğin bir öğretmen eğitimi sırasında "öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin velisiyle görüşme" senaryosu canlandırılabilir. Yöntemin güçlü yönü katılımcılara yalnızca ne yapmaları gerektiğini söylemekle kalmayıp o anın duygusal ve ilişkisel dinamiklerini de yaşatmasıdır. Ancak bazı

yetişkinler rol yapmaktan çekinebilir. Bu nedenle eğitici, güvenli bir ortam yaratmalı, katılımın gönüllülük esasına dayandığını vurgulamalı ve senaryoların net ve amacına uygun olduğundan emin olmalıdır (Brookfield, 2013).

5. Küçük Grup Çalışması

Küçük grup çalışması, 3-6 kişilik grupların belirli bir görev üzerinde iş birliği içinde çalışarak ortak bir ürün ortaya koyduğu, katılımı ve etkileşimi en üst düzeye çıkaran bir yöntemdir. Bu yöntem, yetişkinlerin farklı deneyimlerini ve bakış açılarını bir araya getirerek daha zengin ve çok katmanlı çözümler üretilmesini sağlar (INEE, 2022). Özellikle analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirir. Ancak grup içinde herkesin eşit katılımını sağlamak için eğiticinin süreci iyi yapılandırması gerekir. Herkese belirli roller (kolaylaştırıcı, yazıcı, zaman tutucu, sözcü vb.) vermek, bu riski yönetmenin etkili bir yoludur. Brookfield ve Preskill (2005) küçük grupların, yetişkinlerin kendilerini ifade etmeleri için daha güvenli bir alan yarattığını ve öğrenme ortamını demokratikleştirdiğini savunur.

6. Etkinlikler, Oyunlar ve Oyunlaştırma

Oyunlaştırma,oyundışı bağlamlara oyun elementlerinin (puanlar, rozetler, rekabet vb.) entegre edilerek katılım ve motivasyonun artırılmasını hedefleyen bir yaklaşımdır. "Ciddi oyunlar" ise karmaşık bir öğrenme hedefine ulaşmak için tasarlanmış, kural tabanlı deneyimlerdir. Örneğin "sınıf içi iletişim engelleri" konulu bir eğitimde grupların

kartlar çekerek karşılırlarına çıkan senaryolara en yapıcı çözümü bulmaya çalıştığı bir oyun,konunun hem eğlenceli hem de akılda kalıcı bir şekilde işlenmesini sağlar.Yöntemin başarısı, oyunun mekaniklerinin öğrenme hedefleriyle ne kadar iyi hizalandığına bağlıdır. Amaç sadece eğlenmek değil eğlenirken hedeflenen yetkinliği kazanmaktır (Kapp, 2012).

7. Akran Öğretimi ve Çapraz-Mentorluk

Akran öğretimi, katılımcıların birbirlerine öğrettiği, deneyim ve bilgi farkının öğrenme fırsatına dönüştürüldüğü bir yöntemdir. Çapraz mentorluk ise farklı deneyim seviyelerinde veya uzmanlık alanlarındaki katılımcıların birbirlerine rehberlik etmesidir. Örneğin teknoloji konusunda yetkin bir öğretmenin teknoloji alanında zorlanan bir meslektaşıyla eşleştirilmesi her iki taraf için de bir öğrenme deneyimidir. Bu yöntemler, öğrenmenin yalnızca eğitici den katılımcıya doğru hiyerarşik bir akış olmadığını, yatay ve karşılıklı bir süreç olabileceğini gösterir. Başarısı, katılımcılar arasında yapıcı bir geri bildirim kültürü oluşturulmasına ve sürecin iyi yapılandırılmasına bağlıdır (Topping, 2005).

3.6. Yetişkin Eğitiminde Eğiticinin Rolü

Yetişkin eğitimi, çocuğa yönelik eğitimden farklı olarak eğitici den yalnızca bilgi aktaran bir rol değil; öğrenme sürecini kolaylaştıran, yönlendiren, destekleyen ve katılımcıların deneyimlerinden öğrenmeyi teşvik eden bir rol bekler. Knowles'un andragoji yaklaşımına göre yetişkinler kendi öğrenmelerinde aktif sorumluluk almak, önceki deneyimlerini sürece dâhil etmek

ve eğitim içeriğini günlük yaşamlarında uygulayabilmek isterler (Knowles vd., 2015). Bu nedenle eğitici, klasik anlamda “öğreten” değil, “rehberlik eden ve kolaylaştıran” bir kişi olarak konumlanır.

3.6.1. Yetişkin Eğitimcilerinde Bulunması Gereken Özellikler

Yetişkin eğitimcilerinin en temel özelliği, alan bilgisi ile yetişkin eğitimi yeterliliklerini birleştirebilmeleridir. Sadece içerik bilgisine sahip olmak yeterli değildir; öğrenme süreçlerini tasarlama, yetişkin psikolojisini anlama ve farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler geliştirme becerisi de kritik öneme sahiptir (Merriam & Bierema, 2014). Bunun yanı sıra eğitiminin empati, sabır ve kapsayıcılık göstermesi, katılımcıların farklı hızlarda öğrenebileceğini kabul etmesi ve bireysel farklılıklara saygı duyması gerekir (Brookfield, 2013). Ayrıca kültürel duyarlılık geliştirmesi önemlidir. Özellikle çok kültürlü sınıflarda katılımcıların geçmiş deneyimleri, değerleri ve öğrenme alışkanlıkları farklılık gösterebilir. INEE (2024) standartlarına göre, kültürel farklılıkların eğitim ortamında bir zenginlik olarak görülmesi kapsayıcı eğitimin en önemli göstergelerindendir. Bir diğer önemli özellik ise sürekli öğrenmeye açıklıktır. Yetişkin eğitimcisi, alanında uzman olsa bile değişen koşullara ve güncel bilgiye açık olmalı; katılımcılardan da öğrenebileceğini kabul etmelidir (Baumgartner, 2024). Bu yaklaşım, eğitiminin hem güvenilirliğini hem de samimiyetini artırır.

3.6.2. İletişim ve Rehberlik Becerileri

Etkili iletişim, yetişkin eğitimcisinin en temellaraçlarından biridir. Wlodkowski (2008),

yetişkinlerde öğrenme motivasyonunun büyük ölçüde eğitiminin kullandığı dil, beden dili ve geri bildirim biçimiyle şekillendiğini belirtir. Eğitimci yalnızca bilgi aktaran değil aynı zamanda aktif dinleyen, açık uçlu sorular yönelten ve katılımcıların görüşlerini değerli kılan bir kolaylaştırıcı olmalıdır. Rehberlik boyutu ise katılımcıların öğrenme hedeflerini belirlemelerine, güçlü yönlerini fark etmelerine ve gelişim alanlarında destek bulmalarına aracılık eder. Örneğin öğretmenlere yönelik bir eğitici eğitiminde, eğitiminin yalnızca yöntem tanıtmakla kalmayarak öğretmenlerin kendi sınıflarında uygulama planı hazırlamalarına rehberlik etmesi bu role somut bir örnektir (Brookfield, 2013).

Geri bildirim de iletişimin temel bir parçasıdır. Yetişkinler, çocuklardan farklı olarak kendi öğrenmelerini değerlendirme eğilimindedirler. Eğitiminin yapıcı, kanıta dayalı ve geliştirici geri bildirim vermesi katılımcıların sürece aktif katılımını pekiştirir (Jeffries, 2023).

3.6.3. Öğrenme Ortamının Yönetimi

Öğrenme ortamı, yetişkin eğitiminin başarısını doğrudan etkiler. Katılımcılar kendilerini güvende hissettikleri, görüşlerinin değer gördüğü ve iş birliğine dayalı bir ortamda öğrenmeye daha açık olurlar. INEE (2024) kılavuzu, yetişkin eğitimi ortamlarında katılımcıların deneyimlerini özgürce paylaşabilecekleri güvenli alanların oluşturulmasını önermektedir.

Eğitici, ortamı yönetirken katılımcıların aktif katılımını kolaylaştıran stratejiler kullanmalıdır. Örneğin küçük grup çalışmaları, tartışma oturumları ve senaryo

temelli alıştırmalar hem katılımcıların sürece aktif olarak katılmasını sağlar hem de farklı bakış açılarını bir araya getirir (St. Clair vd., 2024). Fiziksel düzenlemeler de önemlidir: yüz yüze oturulabilecek dairesel düzen tartışma ve etkileşimi artırır. Ayrıca öğrenme ortamında teknolojinin kullanımı da eğiticinin sorumlulukları arasındadır. Harmanlanmış öğrenme, mikro modül uygulamaları ve elektronik öğrenme araçları yetişkinlere esneklik sağlar (St. Clair & Kapplinger, 2021). Ancak teknolojinin erişilebilir, amaçla uyumlu ve katılımcıların düzeyine uygun olması gerekir.

3.6.4. Etik Sorumluluklar

Eğiticinin rolü yalnızca pedagojik değildir, aynı zamanda etik sorumluluklar içerir. Etik sorumlulukların başında tarafsızlık gelir. Eğitici farklı görüşlere açık olmalı, tek doğruyu empoze etmekten kaçınmalıdır (Brookfield, 2013). Bunun yanı sıra gizlilik ilkesi önemlidir, katılımcıların paylaştığı kişisel ya da mesleki deneyimler üçüncü kişilerle paylaşılmamalıdır. Adil katılım da etik sorumluluklardan biridir. Eğitici, oturumlarda baskın seslerin yanı sıra sessiz kalan katılımcıları da sürece dâhil edecek yöntemler kullanmalı ve herkesin kendini ifade edebilmesi için fırsatlar yaratmalıdır (INEE, 2024).

3.6.5. Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Yolları

Yetişkin eğiticileri, pratikte çeşitli güçlüklerle karşılaşabilir. Bunların başında motivasyon düşüklüğü gelir. Özellikle zorunlu katılımın olduğu eğitimlerde yetişkinler isteksiz olabilir. Bu durumda eğitici, içsel motivasyonu artıracak stratejiler

(örneğin deneyim paylaşımı) geliştirmelidir (Wlodkowski, 2008). Bir diğer güçlük dirençtir. Katılımcılar yeni bir yöntemi ya da yaklaşımı benimsemekte zorlanabilir. Eğitici bu noktada, katılımcılara önce küçük ölçekli uygulamalar yaptırarak güven inşa edebilir (Merriam & Bierema, 2014). Ayrıca farklı beklentiler ve öğrenme hızları da eğitimde zorluk çıkarabilir. Eğiticinin bireyselleştirilmiş öğrenme stratejileri ve esnek planlama ile bu çeşitliliği yönetmesi gerekir.

1. Eğiticinin Profesyonel Gelişim Süreci

Eğiticinin kendisi de yaşam boyu öğrenen bir birey olarak sürekli gelişim göstermelidir. Brookfield (2013), eğitmenin kendi uygulamalarını eleştirel bir gözle değerlendirmesini, katılımcılardan geri bildirim almasını ve bu doğrultuda kendini geliştirmesini önermektedir. Profesyonel gelişim; konferanslara katılım, güncel literatürü takip etme, akran gözlemi ve mentorluk gibi etkinliklerle desteklenebilir. Ayrıca dijital platformlar aracılığıyla uluslararası topluluklarla etkileşim kurmak eğiticinin mesleki ufkunu genişletir (Baumgartner, 2024).

2. Yetişkin Eğitiminde Sunum Yapma

Anlatım (sunum) yöntemi, yetişkin eğitiminde en yaygın kullanılan öğretim stratejilerinden biridir. Ancak sunumun yalnızca bilgi aktarma odaklı, tek yönlü bir araç olarak kullanılması, yetişkinlerin aktif katılım ve deneyim temelli öğrenme gereksinimleriyle çelişebilmektedir (Brookfield, 2013). Yetişkin öğrenenler sürece katılabildikleri, deneyimlerini paylaşabildikleri ve edindikleri bilgiyi kendi yaşam bağlamlarına aktarabildikleri

sunumları daha anlamlı ve değerli bulurlar (Knowles vd., 2015). Bu nedenle yetişkinlere yönelik sunumlar, klasik “anlatma” anlayışının ötesine geçerek etkileşimli, katılımcı ve deneyim merkezli biçimde tasarlanmalıdır.

Etkili bir sunumun temel boyutlarından biri amacın netliğidir. Eğitici, oturumun başında öğrenme hedeflerini ve beklenen çıktıları açıkça ifade etmeli; katılımcılara bu hedeflerin mesleki ya da kişisel yaşamlarında nasıl işlevsel olabileceğini göstermelidir (Wlodkowski, 2008). Örneğin “Bu oturumun sonunda kapsayıcı dil ilkelerini tanıyacak ve sınıf içi yönergelerinizi daha kapsayıcı hâle getirebileceksiniz.” gibi açıklamalar, sürecin katılımcılar tarafından anlamlandırılmasına yardımcı olur.

Yetişkin odaklı bir sunumda öğrenen merkezlilik esastır. Eğitici, yalnızca uzmanlığını aktaran bir anlatıcı değil katılımcı deneyimlerini harekete geçiren bir kolaylaştırıcı rolü üstlenmelidir. Jeffries (2023), yetişkin eğitimlerinde katılımcı deneyimlerinin sunuma dâhil edilmesinin öğrenmenin kalıcılığını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda, kapsayıcı sınıf yönetimi üzerine bir sunumda eğitcinin kendi örnekleri yerine katılımcıları sınıf deneyimlerini paylaşmaya davet etmesi hem etkileşimi hem de öğrenme derinliğini artırır.

Sunumların etkisini belirleyen bir diğer unsur görsel materyal kullanımının niteliğidir. Araştırmalar, görsel desteğin dikkat düzeyini yükselttiğini ve bilginin daha kalıcı olmasını sağladığını ortaya koymaktadır (Mayer, 2009). Bu nedenle slaytların sade, açık, gereksiz metin yükünden

arındırılmış ve öğrenme hedefiyle uyumlu görseller içermesi önemlidir. INEE (2024), yetişkin eğitimlerinde kullanılan görsel ve işitsel materyallerin kültürel bağlama uygun olmasını vurgulayarak görsellerin kapsayıcı olması gerektiğini belirtir.

Sunum sürecinin merkezinde katılımcı etkileşimi yer almalıdır. Soru-cevaplar, küçük grup tartışmaları, ikili paylaşım etkinlikleri, anlık oylamalar (Mentimeter, Kahoot vb.) gibi yöntemler, sunumu tek yönlü bilgi aktarımı olmaktan çıkararak aktif öğrenmeyi destekler. Wlodkowski (2008), yetişkinlerin dikkat süresinin 15–20 dakika ile sınırlı olduğunu belirterek, bu aralıklar içinde etkileşim sağlayacak kısa aktivitelerin kullanılmasını önermektedir.

Eğitcinin sunum becerileri de öğrenmenin niteliğini doğrudan etkiler. Etkili bir sunum; uygun ses tonu, vurgu, beden dili, göz teması ve başarılı zaman yönetimi gibi iletişim unsurlarını gerektirir. Merriam ve Bierema (2014), yetişkin eğitimcisinin “otantik iletişim” kurmasının önemini vurgulayarak içeriğin yanı sıra eğitcinin samimiyet ve güven vermesinin de sürecin niteliğini güçlendirdiğini belirtir.

Öte yandan sunum yönteminin sınırlılıkları da bulunmaktadır. Katılımcıların pasifleşme riski, farklı öğrenme stillerine yeterince hitap etmeme ve soyut bilgilerin hemen uygulanamaması bu sınırlılıklar arasındadır (Brookfield, 2013). Dolayısıyla sunumlar; tartışma, küçük grup çalışmaları, problem temelli öğrenme veya uygulamalı etkinlikler gibi yöntemlerle mutlaka desteklenmelidir. Örneğin öğretmenlere yönelik bir “dijital araçlar” eğitiminde, yalnızca

araçların özelliklerini anlatmak yerine kısa bir gösterim yapılmalı ve öğretmenlere kendi sınıflarında kullanabilecekleri bir örnek uygulama yaptırılmalıdır. Böylece sunum, öğrenmenin başlangıç noktası olmakla kalmayıp deneyimle bütünleşen bir sürece dönüşür.

Sonuç olarak yetişkin eğitiminde sunum yapmak yalnızca bilgi aktarma eylemi değil; öğrenmeyi yapılandırma, katılımcı deneyimlerini harekete geçirme ve etkileşimli öğrenme fırsatları yaratma sürecidir. Eğitimin, hazırlık aşamasından uygulamaya kadar her adımda bu yaklaşımı benimsemesi sunum yöntemini güçlü ve etkili bir öğrenme aracına dönüştürür.

3. Zor Katılımcılarla Başa Çıkma

Yetişkin eğitiminde “zor katılımcı” kavramı, oturumun akışını sekteye uğratan, diğerlerinin söz hakkını sınırlayan, konudan sapmaya yol açan ya da açıkça karşı koyma veya geri çekilme davranışlarıyla öğrenme iklimini zayıflatan katılımcıları tanımlamak için kullanılan işlevsel bir sınıflamadır. Bu sınıflamanın amacı kişiyi “etiketlemek”

değildir, aksine eğitiminin pedagojik ve iletişimsel müdahalelerini kanıta dayalı biçimde planlamasını kolaylaştırmaktır.

Nitel kılavuzlarda zor katılımcı, “eğiticiyi zorlayan, engelleyen ya da kızdıran davranışlar sergileyen; bu yönüyle hem kendinin hem de başkalarının öğrenmesini sekteye uğratma potansiyeli taşıyan kişi” olarak tanımlanır (Silberman, 1998). Bu davranış kümesi çoğu zaman “direnç” (resistance) olgusuyla kesişir: Yetişkinler içeriğin yararlılığına ikna olmadıklarında, öğrenmekimliklerinin tehdit altında olduğunu hissettiklerinde ya da sınıf normlarını adaletsiz algıladıklarında hem pasif hem aktif direnç gösterebilirler (Brookfield, 1995). Öte yandan araştırmalar, psikolojik güvenliğin yüksek olduğu ortamlarda hataların cezalandırılmadığı, soru sormanın teşvik edildiği ve geri bildirimin yargılayıcı olmayan bir biçimde sunulduğu durumlarda hem öğrenme davranışlarının hem de ekip veriminin belirgin şekilde arttığını göstermektedir (Edmondson, 2023; Patil vd., 2023). Zor katılımcı profillerine dair bilgiler Tablo 5’te açıklanmaktadır.

NOT

Tablo 5*Zor Katılımcı Profilleri*

Zor Katılımcı Profili	Açıklama
Sürekli Konuşan ve Baskın Katılımcı	Tartışmalara başkalarının söz hakkını kısıtlayacak derecede aktiftir. Kendi deneyimlerini sürekli anlatarak grubun akışını bozabilir. Genelde iyi niyetlidir ancak dengeyi bozar.
Sessiz veya Çekingen Katılımcı	Konuşmaktan kaçınır, kendini geri çeker, çoğunlukla fark edilmez. Katılım göstermediği için öğrenme sürecinden yeterince yararlanamaz. Çekingenlik kişilikten veya öz güven eksikliğinden kaynaklanabilir.
Konudan Sapan Katılımcı	İlgisiz konular açar, uzun anekdotlarla tartışmayı dağıtır. Söyledikleri değerli olabilir ancak grubun odaklanmasını zorlaştırır.
Negatif ve İtirazcı Katılımcı	Eğiticiyi sık sık eleştirir, sürekli “ama...” diyerek karşı argüman üretir. Grup içinde olumsuz hava yaratır ve dirençli bir profil sergiler.
Bilgiç (Her Şeyi Bilen) Katılımcı	Kendini uzman gibi gösterir, eğiticiyi ve diğerlerini küçümseyebilir. Sürekli teori veya bilgi aktararak tartışmaları kendi etrafında toplar.
İlgisiz veya Pasif Katılımcı	Eğitime odaklanmaz, telefonla ilgilenir veya sessiz kalır. Katılım göstermediği için hem kendi öğrenmesi sınırlı kalır hem de diğerleri üzerinde olumsuz etki bırakır.
Mizahı Abartan Katılımcı	Sürekli espri yapar, alaycı davranır. Başta eğlenceli görünse de bir süre sonra ciddiyeti bozarak öğrenme sürecini sekteye uğratır.
Şikâyetçi Katılımcı	Eğitim süresi, içerik veya mekânla ilgili sürekli memnuniyetsizlik dile getirir. Bu durum grup motivasyonunu olumsuz etkiler.
Sessiz Direnç Gösteren Katılımcı	Açıkça itiraz etmez fakat beden diliyle veya pasif agresif tavırlarla direnç gösterir. İlgisizliği, göz devirmesi veya kollarını kavuşturmasıyla ortamda huzursuzluk yaratır.
Tartışmaları Kişiselleştiren Katılımcı	Görüşleri kişiler üzerinden algılar, fikirleri kişiselleştirir. Grup içinde gerginlik yaratır ve güven ortamını zedeler.

Örnek Senaryolar ve Çözüm Stratejileri

1. Örnek Olay: Sürekli Konuşan ve Baskın Katılımcı

Bir öğretmen eğitiminde katılımcılardan biri sürekli kendi sınıf deneyimlerini anlatır. Eğitici bir konuyu tartışmaya açtığında hemen araya girer ve 10 dakika boyunca yalnızca kendi deneyimlerinden bahseder. Diğer katılımcılar söz alamaz ve dikkatleri dağınık olur.

Çözüm Stratejileri:

- Katılımcıya teşekkür edilerek sözü nazikçe kesebilir, "Bu çok değerli bir katkı, diğer katılımcıların da görüşlerini duymak isterim." gibi bir ifade aktarılabilir.
- Konuşma süresini sınırlamak için "zaman kartları" ya da "iki dakikalık paylaşım" kuralı getirilebilir.
- Daha sonra birebir konuşularak katkılarının önemli olduğu fakat grubun eşit katılımına dikkat edilmesi gerektiği açıklanabilir.
- Bu katılımcıya kolaylaştırıcı bir görev verilebilir (örneğin küçük grupta moderatörlük yapmak). Böylece enerjisi daha yapıcı bir şekilde kanallenebilir (Brookfield, 2013; Knowles vd., 2015).

2. Örnek Olay: Negatif ve İtirazcı Katılımcı

Bir eğitim sırasında katılımcılardan biri sürekli eleştirel bir tavır sergiler. Eğitici her yeni kavramı sunduğunda "Ama bizim okulda bu işe yaramaz." veya "Bu yöntem teoride var, pratikte olmaz." gibi itirazlarla araya girer. Grup içinde olumsuz bir atmosfer oluşur.

Çözüm Stratejileri:

- Katılımcının eleştirileri tamamen reddedilmek yerine yapıcı bir tartışmaya dönüştürülebilir, "Bu kaygınızı anlıyorum, acaba başka çözüm önerisi olan var mı?" gibi bir ifade aktarılabilir.
- Negatif enerjinin olumluya dönüşmesi için küçük grup tartışmalarında katılımcı, "farklı bakış açısı getirme" göreviyle destekleyici bir role yönlendirilebilir.
- Ben merkezli itirazlar grup odaklı hâle getirilebilir, "Sizin okulunuzda bu zor olabilir, peki farklı bağlamlarda nasıl uygulanabilir sizce?" gibi bir ifade aktarılabilir.
- Eğitim sonunda birebir görüşme yapılarak bu tutumun grup dinamiğini olumsuz etkilediği nazik bir şekilde ifade edilebilir (Brookfield, 2013; Wlodkowski, 2008).

3. Örnek Olay: Sessiz veya Çekingen Katılımcı

Bir atölye çalışmasında katılımcılardan biri hiç konuşmaz. Grup etkinliklerinde kenarda kalır ve göz teması kurmaktan kaçınır. Eğitici, katılımcının aslında notlar aldığını ancak paylaşım yapmadığını fark eder.

Çözüm Stratejileri:

- Doğrudan "Sen de bir şey söyler misin?" demek yerine küçük grup tartışmalarına yönlendirilerek daha güvenli bir ortam sunulmalıdır.
- Katılımcıya basit ve kısa cevap gerektiren sorular sorularak katılım teşvik edilebilir.

- “Think–Pair–Share” gibi bireysel düşünme+eşli paylaşım+sınıf paylaşımı yöntemiyle güvenli adımlarla sürece dâhil edilmesi sağlanabilir.
- Çekingen katılımcının yazılı notları veya küçük grupta yaptığı katkılar görünür kılınarak katılımcı, topluluk önünde konuşmaya teşvik edebilir.
- Süreç boyunca olumlu pekiştirmeler yapılarak ve teşekkür edilerek özgüvenin artırılması önemlidir (Brookfield, 2013; Merriam & Bierema, 2014).

Eğiticiler İçin Zor Katılımcılarla Çalışırken Kullanılabilecek Kontrol Listesi

Grup kurallarını katılımcılarla birlikte oluşturun.

Eğitim başladığında kuralları eğitici olarak tek başınıza dikte etmek yerine katılımcıların da katkıda bulunduğu bir “öğrenme sözleşmesi” hazırlayın. Örneğin “söz kesmemek, zamanında başlamak, her görüşe saygı duymak” gibi temel ilkeler katılımcılar tarafından dile getirildiğinde sahiplenme duygusu artar (Brookfield, 2013).

Sessiz kalan katılımcıları sürece dâhil edin.

Bazı katılımcılar çekingen olabilir veya grupta kendini ifade etmekte zorlanabilir. Onlara küçük sorumluluklar verin (örneğin not tutma, sunumun özetini yapma) ya da daha küçük gruplarda konuşma fırsatı tanıyın. Böylece kendilerini daha öz güvenli hisseder ve yavaş yavaş söz almaya başlarlar (Wlodkowski & Ginsberg, 2017).

Baskın olan katılımcıları nazikçe sınırlandırın.

Çok konuşan kişiler katkılarını değerli kılmak ister ancak grup dengesini bozabilirler. Onların katkısını onayladıktan sonra sözü başka kişilere yönlendirin: “Bu konuda farklı bir bakış açısını duymak isterim.” gibi yargısız ifadeler etkili olur (Silberman, 1998).

Konudan sapmaları “otopark” listesine alın.

Katılımcının açtığı konu önemli olabilir ancak zamanı etkili kullanmak için tahtada veya flipchartta “otopark” köşesi açın. Konuyu oraya not edin ve “Bu noktayı mola sırasında ya da gün sonunda ele alacağız.” ifadesini aktararak ana akışı koruyun (Northwest Center for Public Health Practice [NWCPHP], 2012).

Tartışmaları kişiselleştirmeyin, fikre odaklanın.

Zor katılımcılar bazen doğrudan eğiticiye ya da diğer katılımcılara karşı meydan okuyabilir. Bu durumda kişiye değil dile getirilen fikre yanıt verin. “Bu konu farklı açılardan değerlendirilebilir, hadi beraber tartışalım!” gibi cümleler ortamı sakinleştirir (Brookfield, 2013).

Psikolojik güvenliği koruyun.

Katılımcıların hata yapma hakkı olduğunu hatırlatın. “Burada yanlış cevap yok, sadece farklı görüşler var.” gibi ifadeler öğrenme ortamını güvenli kılar. Araştırmalar böyle bir ortamda katılımın ve öğrenmenin arttığını göstermektedir (Edmondson, 2023; Patil vd., 2023).

Bire bir görüşmeler yapmaktan çekinmeyin.

Grup ortamında çözülmeyen bir gerginlik varsa mola sırasında ya da oturumdan sonra katılımcıyla bire bir görüşün. “Sizin katkınızı önemsiyorum ancak grubun akışını birlikte nasıl daha dengeli kılabiliriz?” gibi cümlelerle hem takdir hem çözüm önerisi sunabilirsiniz.

Zamanı dikkatle yönetin.

Uzun oturumlarda zor katılımcıların etkisi daha da artabilir. Her bölüm için net süreler belirleyin ve tartışmalar uzadığında kibarca konuyu toparlayın. Örneğin “Bu başlığa 5 dakika daha ayırabiliriz, sonra diğer konumuza geçmemiz gerekecek.” şeklinde bir ifade yapıcıdır (Wlodkowski & Ginsberg, 2017).

Enerji ve dikkat yönetimini ihmal etmeyin.

Öğle sonrası ya da uzun oturumlarda dikkat azalabilir. Bu noktada ısınma etkinlikleri ve buz kırıcı oyunlarla enerjiyi tazeleyin. Grup içinde yeniden canlanma sağlandığında “zor” davranışların azaldığı görülür (NWCPHP, 2012).

Yargısız ve kapsayıcı dil kullanın.

Katılımcıların farklı deneyim, yaş ve meslek gruplarından geldiğini unutmayın. “Siz yanlış biliyorsunuz.” yerine “Bu konuda farklı yorumlar var.” gibi cümlelerle daha kapsayıcı bir iklim oluşturun (INEE, 2024).

Akran desteğini teşvik edin.

Her soruya yalnızca eğitici cevap vermek zorunda değildir. Bazen “Bu noktada kim farklı bir deneyim paylaşmak ister?” sorusu grubu güçlendirir ve zor katılımcının yükünü dağıtır (Course Coordinator Handbook, t.y.).

Kendi tutumunuzu gözden geçirin.

Eğitcinin sabrı, ses tonu ve beden dili de zor katılımcılarla başa çıkmada belirleyicidir. Kızgın ya da küçümseyici bir ifade, sorunu daha da büyütebilir. Bu nedenle kendi farkındalığınızı koruyun (Brookfield, 2013)

NOT

KAYNAKÇA

- Baumgartner, L. M. (2024). Adult learning: A multifaceted endeavor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2024(181), 9–22. <https://doi.org/10.1002/ace.20550>
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International Encyclopedia of Education*, 10(3), 375–380. https://positiveacorn.com/wp-content/uploads/2022/11/Adult_Learning.pdf
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Chia, A., & Bi, X. (2021). Promoting innovative learning in training and adult education: A Singapore story. *Studies in Continuing Education*, 43(2), 196–207.
- Clair, R. S., & K  pplinger, B. (2021). Made in Germany, matured abroad: Andragogy as token in global adult education. In G. K. Zarifis & E. M. O. Berg (Eds.), *Learning in flux: Proceedings of the 10th ESREA Triennial Research Conference* (pp. 482–490). ESREA; University of Macedonia Press.
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2006). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(111), 61–70. <https://doi.org/10.1002/ace.222>
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (3rd ed.). Stylus Publishing.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3rd ed.). Dryden Press.
- Edmondson, A. C. (2023). *Right kind of wrong: The science of failing well*. Simon and Schuster.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.
- Grotl  schen, A., Belzer, A., Ertner, M., et al. (2024). The role of adult learning and education in the Sustainable Development Goals. *International Review of Education*, 70, 205–221. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10066-w>
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (2022). *INEE Minimum standards trainer’s guide: Training of Trainers (ToT)*. INEE.
- Jeffries, M. (2023). Adult learning principles in corporate diversity, equity, and inclusion training. *Human Resource Development Quarterly*, 34(3), 345–365. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21493>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Karge, B. D., Phillips, K. M., Jessee, T., & McCabe, M. (2011). Effective strategies for engaging adult learners. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(12), 53–56. <https://doi.org/10.19030/tlc.v8i12.6621>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. *Education Research International*, 2020, Article 3816132. <https://doi.org/10.1155/2020/3816132>
- Mayer, K. U. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 413–433. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134619>
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Northwest Center for Public Health Practice (NWCPHP). (2012). *Training and facilitation toolkit*. University of Washington, School of Public Health. <https://www.nwcphp.org/training>
- Patil, A., Bhalerao, S., & Jha, R. (2023). Lifelong learning frameworks for digital literacy in adult education. *Journal of Continuing Higher Education*, 71(2), 115–130.
- Rudolph, J. W., Simon, R., Dufresne, R. L., & Raemer, D. B. (2008). There's no such thing as "nonjudgmental" debriefing: A theory and method for debriefing with good judgment. In K. Henriksen, J. B. Battles, M. A. Keyes, & M. L. Grady (Eds.), *Advances in Patient Safety: New Directions and Alternative Approaches* (Vol. 4). Agency for Healthcare Research and Quality (US).
- Rutherford-Hemming, T. (2012). Simulation methodology in nursing education and adult learning theory. *Adult Learning*, 23(3), 129–137. <https://doi.org/10.1177/1045159512452848>
- Silberman, M. (1998). *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips* (2nd ed.). Jossey-Bass/Pfeiffer.

- St. Clair, R., & K  pplinger, B. (2021). The new imperative for andragogy: Lifelong learning for a mediatized world. *Adult Education Quarterly*, 71(4), 359–375. <https://doi.org/10.1177/07417136211029221>
- St. Clair, R., Thomas, E., & Merrill, B. (Eds.). (2024). *The Routledge handbook of adult and continuing education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003189953>
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2022). *Fifth Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381766>
- Wlodkowski, R. J. (2008). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. John Wiley & Sons.



NOT



NOT



AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

MODÜL | 7

AFET VE ACİL DURUMLARDA
PSİKOLOJİK TRAVMA, YAS VE ÇOCUKLAR

MODÜL PLANI

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR

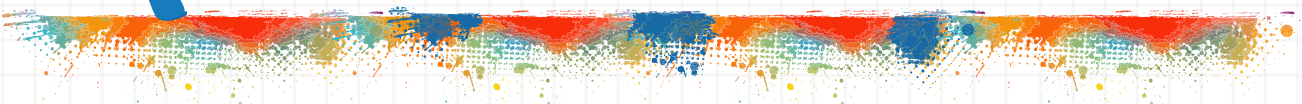


“Öğretmenlerimiz yeterli bilgi ve donanıma sahip oldukları için afet ve acil durumlarda sakin kalabilirler. Bize ne yapmamız gerektiğini güvenli bir şekilde anlatıp yönlendirebilirler. Onların sakin ve kararlı tutumu bizi rahatlatır ve kendimizi güvende hissetmemizi sağlar.”

Çocuk Görüşü*



***Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi
Çocuk Katılımı Etkinliği (8 Mayıs 2025)**



MODÜL 7

AFET VE ACİL DURUMLARDA PSİKOLOJİK TRAVMA, YAS VE ÇOCUKLAR

MODÜL PLANI

MODÜL İZLENESİ



1. Modül Adı: Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik Travma, Yas ve Çocuklar



2. Süresi: 120 dk.



3. Öğrenme Hedefleri:

- Psikolojik travma ve yas kavramlarını açıklar.
- Çocuklarda gözlemlenen ortak psikolojik travma ve yas tepkilerini ayırt eder.
- Çocukların travma sonrası stres ve yas tepkilerinde gelişimsel farklılıkları tartışır.
- Psikolojik travma ya da yas sürecindeki çocuklara, çocuk hakları çerçevesinde ve genel yaklaşım kurallarına uygun biçimde sosyal destek sağlar.
- Psikolojik travma ya da yas sürecindeki çocuklarla sağlıklı iletişim kurar.
- Afet ve acil durumlar sonrasında, çocukların bir ruh sağlığı uzmanına ihtiyaç duyabileceği durumları dikkate alarak uygun yönlendirmeyi yapar.



4. İçindekiler

1.1. Psikolojik Travma ve Çocuklar

1.1.1. Çocuklarda Gözlemlenen Ortak Travma Tepkileri

1.1.2. Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklara Genel Yaklaşım (Tüm Yaş Grupları)

1.1.3. Travma Yaşayan Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar

1.1.4. Psikolojik Travma Sürecindeki Çocuklarla İletişim

1.2. Yas ve Çocuklar

1.2.1. Çocuklarda Gözlemlenen Yas Tepkileri

1.2.2. Yas Sürecindeki Çocuklara Genel Yaklaşım (Tüm Yaş Grupları)

1.2.3. Kayıp Yaşayan Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar

1.2.4. Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim



5. Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Sunum, anlatım, soru-cevap, grup etkinliği



6. Eğitim Ortamı: U düzeni yerleşim biçimi



7. Modül Materyalleri: Çalışma kâğıtları, kalem, el kitabı ve el notları



8. Etkinlik: “Hayalî Gözlükler”, “Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim”



9. El Notları:

“El Notu: Hayalî Siyah Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)”, “El Notu: Hayalî Renkli Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)” ve “El Notu: Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim (Çalışma Kâğıdı)”



10. Ek Okuma Listesi:



Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200204>



Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Afet sonrası öğretmenlerin psikososyal destek becerilerinin geliştirilmesi: Öğretmen kılavuzu (ortaöğretim). Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü.

https://yuzuncuyilanadolu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/33/12/767380/dosyalar/2023_05/12144752_Afet_Sonrasi_Ogretmenlerin_Psikososyal_Destek_Becerilerinin_Gelistirilmesi_Ogretmen_Kilavuzu_Ortaogretim.pdf



Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022). Travmatik yaşam olayları karşısında okulda psikolojik sağlamlığı korumak. AFS Medya.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/28161321_okuldapsikolojiksaglamlikogretmenicin.pdf

Modül Akışı	Konu Başlığı	Öğretim Yöntem ve Tekniği	Süre	Uygulama Adımları ve Eğitici İpuçları	Materyaller ve Eğitim Ortamı
DİKKAT ÇEKME/ GÜDÜLEME	Giriş	Anlatım	5 dk.	- Katılımcılar selamlanır ve modülün amaç, kapsam ve hedefleri hakkında bilgi verilir. - Ardından modül, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS) maddeleri ile ilişkilendirilir (Slayt 1-5).	
GELİŞTİRME	1.1 Psikolojik Travma, Yas ve Çocuklar	Grup Etkinliği	10 dk.	- Katılımcılara, “Hayalî Siyah Gözlükler” etkinliğinin yapılacağını belirtildikten sonra aşağıdaki açıklama yapılır (Slayt 6): <i>“Bu iki aşamalı etkinliğin amacı, gözlemlerimizi, öznel gerçekliğimizi ve duygularımızı değerlendirirken hangi bakış açılarından hareket ettiğimizi fark ettirmektir. Şimdi ilk bölümü uygulayacağız, oturumun sonunda ise ikinci bölümü tamamlayacağız.”</i> - Açıklamanın ardından “Hayalî Siyah Gözlükler” etkinliğinin yönergeleri takip edilir ve uygulanır. - El Notu: Hayalî Siyah Gözlükler (Çalışma Kâğıdı) dağıtılır. Not: Etkinlik sonrasında katılımcılardan çalışma kâğıtlarına yazdıkları notları etkinliğin 2. bölümü için saklamaları istenir ve sunuma devam edilir. - Modül adı çerçevesinde kısa bir giriş yapılarak (Slayt 8-9) öğretmenlerin rolü (Slayt 10) üzerinde durulur. - Bu bölümde en önemli nokta, çocukların travma ve yas tepkilerinin yetişkinlerden farklı olmasının dört temel nedeninin (Slayt 11) ifade edilmesidir. Not: Daha detaylı bilgiye modül içeriğinden ulaşılabilir.	“Hayalî Siyah Gözlükler” etkinliği El Notu: Hayalî Siyah Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)

	Sunum Anlatım	10 dk.	- Öncelikle “Travmatik Olay” ve “Psikolojik Travma” kavramlarının tanımı yapılır (Slayt 13 ve 14). - Ardından, bir çocuğun ya da bireyin psikolojik travma yaşamasına neden olanın yalnızca olayın kendisi olmadığı, çocukları ya da bireyleri travmatize eden unsurların temelinde “travma bileşenleri” olarak adlandırılan üçlü etkinin bulunduğu vurgulanır. Not: Bu üçlü etki sırayla açıklanmalıdır (Slayt 15 ve 16). Daha detaylı bilgiye modül içeriğinden ulaşılabilir.	
1.1.1. Çocuklarda Gözlemlenen Ortak Travma Tepkileri	Sunum Anlatım	5 dk.	- Çocuklarda gözlemlenen ortak travma tepkileri özetlenir (Slayt 17-18). - Ardından, bir travmatik olayın hemen ardından gözlemlenen bu tepkilerin “anormal bir olaya verilen normal tepkiler olduğu” ve normal koşullarda bu tepkilerin yoğunluğunun ve şiddetinin yaklaşık bir ay içerisinde azalmasının beklendiği ifade edilir (Slayt 19).	
1.1.2. Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklara Genel Yaklaşım (Tüm Yaş Grupları)	Sunum Anlatım	10 dk.	- Öğretmenlerin psikolojik travma yaşayan çocuklara nasıl yaklaşmaları gerektiği ve bu süreçte dikkat etmeleri gereken temel noktalar ele alınır (Slayt 20-22). - Modül içeriğinde yer alan Tablo 7.4 Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklara Yardımcı Olmaya Yönelik Öneriler’deki maddelerin 7 temel başlık altında toplanabileceği belirtilerek katılımcıların ilgili maddeleri oturum sonrasında mutlaka gözden geçirmeleri hatırlatılır.	

1.1.3. Travma Yaşayan Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar	Sunum Anlatım	5 dk.	- Öğretmenlerin psikolojik travma yaşayan çocukları bir uzmana yönlendirmesini gerektiren durumlar tartışılır (Slayt 23-24). - Modül içeriğinde yer alan Tablo 7.5 Psikolojik Travma Yaşayan Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar'daki maddelerin 3 temel başlık altında toplanabileceği belirtilerek katılımcıların ilgili maddeleri oturum sonrasında mutlaka gözden geçirmeleri hatırlatılır.	
1.1.4. Travma Sürecindeki Çocuklarla İletişim	Sunum Anlatım	5 dk.	- Travma sürecindeki öğrencilerle iletişim kurarken dikkat edilmesi gereken temel ilkeler değerlendirilir (Slayt 25- 26). - Modül içeriğinde yer alan <i>Tablo 7.6 Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklarla İletişime Yönelik Öneriler</i>'deki maddelerin 3 temel başlık altında özetlenebileceği belirtilerek katılımcıların ilgili maddeleri oturum sonrasında mutlaka gözden geçirmeleri hatırlatılır. - Afet ve acil durumlarda çocuklarla iletişimde, gelişimsel dönemlerin dikkate alınmasının önemi vurgulanır. Ayrıca özel gereksinimli çocuklarla iletişime ilişkin bölümdeki konulara özen gösterilmesi gerektiği hatırlatılır.	
1.2. Çocuklar ve Yas	Sunum Anlatım	10 dk.	Katılımcılara yas ve yas süreci açıklanır (Slayt 27-29).	

1.2.1. Çocuklarda Gözlemlenen Ortak Yas Tepkileri	Sunum Anlatım	5 dk.	- Çocuklarda gözlemlenen ortak yas tepkileri özetlenir (Slayt 30-31). - Ardından bu tepkilerin “normal yas tepkileri” olduğu, yas sürecinin sağlıklı tamamlanabilmesi için çocukların duygularını bastırmamalarının önem taşıdığı vurgulanır.
1.2.2. Yas Sürecindeki Çocuklara Genel Yaklaşım (Tüm Yaş Grupları)	Sunum Anlatım	10 dk.	- Öğretmenlerin yas yaşayan çocuklara nasıl yaklaşmaları gerektiği ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken noktalar ele alınır (Slayt 32-34). - Modül içeriğinde yer alan Tablo 7.8 Yas Sürecindeki Çocuklara Yaklaşım Önerileri’ndeki maddelerin 6 temel başlık altında toplanabileceği belirtilirerek katılımcıların ilgili maddeleri oturum sonrasında mutlaka gözden geçirmeleri hatırlatılır.
1.2.3. Kayıp Yaşayan Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar	Sunum Anlatım	5 dk.	- Öğretmenlerin kayıp yaşayan çocukları bir uzmana yönlendirmesini gerektiren durumlar üzerinde durulur (Slayt 35-36). - Modül içeriğinde yer alan Tablo 7.9 Yas Sürecindeki Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar’daki maddelerin 3 temel başlık altında toplanabileceği belirtilirerek katılımcıların ilgili maddeleri oturum sonrasında mutlaka gözden geçirmeleri hatırlatılır.

1.2.4. Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim	Sunum Anlatım Grup Etkinliği Tartışma: Soru-cevap	15 dk.	- Yas sürecindeki öğrencilerle iletişim kurarken dikkat edilmesi gereken temel ilkeler değerlendirilir (Slayt 38). - Modül içeriğinde yer alan <i>Tablo 7.10 Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişime Yönelik Öneriler</i>'deki maddelerin 3 temel başlık altında özetlenebileceği belirtilerek katılımcıların ilgili maddeleri oturum sonrasında mutlaka gözden geçirmeleri hatırlatılır. Not: Ayrıca afet ve acil durumlar sonrasında kayıp yaşayan çocuklarla iletişimde, çocukların gelişimsel dönemlerine dikkat edilmesinin önemi vurgulanmalıdır. Özel gereksinimli çocuklarla iletişime özgü konuların yer aldığı bölümdeki içeriklere özen gösterilmesi gerektiği de hatırlatılmalıdır. - Ardından "Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim" etkinliğine ait "El Notu: Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim (Çalışma Kâğıdı)" katılımcılara dağıtılarak aşağıdaki açıklama yapılır. <i>"Değerli Katılımcılar! Yas sürecindeki çocukların sosyal çevrelerinden gelen bazı açıklama, teselli ya da yorumların çoğu zaman çocuk ve yetişkinlere yardımcı olmadığı gözlemlenmektedir. Bu tür yaklaşımlar karşısında çocukların kendilerini anlaşılmamış hissedebilecekleri ve hatta hayal kırıklığı yaşayabilecekleri unutulmamalıdır. Şimdi yapacağımız etkinlik ile yas sürecindeki çocuk ve ergenlere nelerin söylenip nelerin söylenmemesi gerektiğine dair bir farkındalık oluşturmayı amaçlıyoruz. Lütfen, çalışma kâğıdında yer alan cümleleri tek tek okuyunuz ve yas sürecindeki öğrencilere söylenmesi uygun olan ifadelere (X) işareti koyunuz."</i> - Etkinliğin ardından, uygun olan cümleler birlikte değerlendirilir ve katılımcıların doğru yanıtları fark etmelerine yardımcı olunur.	El Notu: Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim (Çalışma Kâğıdı)
--	--	---------------	--	--

		Grup Etkinliği	10 dk.	- Sonrasında “Hayalî Renkli Gözlükler” etkinliğine geçilir. “Hayalî Renkli Gözlükler Etkinliği”nin yönergeleri takip edilir ve uygulanır. - Ardından katılımcılara, duygu ve düşüncelerini “El Notu: Hayalî Renkli Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)”e yazmaları istenir ve üzerinde tartışılır.	El Notu: Hayalî Renkli Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)
ÖZET VE KAPANIŞ		Sunum Anlatım	10 dk.	- Modülün sonuç bölümü dikkate alınarak genel bir özet yapılır (Slayt 42-45). - Katılımcılara, modülde kendileri için en dikkat çekici veya ilgi uyandırıcı buldukları noktanın ne olduğu sorulur ve kısa bir paylaşım yapılmaları istenir. - Son olarak, bir sonraki modüle geçişi kolaylaştıracak bir bağlayıcı cümleyle oturum tamamlanır.	



ETKİNLİK

Hayalî Gözlükler

1. Bölüm: Hayalî Siyah Gözlükler

2. Bölüm: Hayalî Renkli Gözlükler



Amaç:

Etkinlik sonunda katılımcıların;

- Gözlemlerini nasıl renklendirdikleri konusunda farkındalıklarının artırması,
- Farklı ruh hâlleri ve bakış açılarının bireylerin duygularını ve düşüncelerini nasıl farklılaştırabilceği ile ilgili içgörü kazanmaları hedeflenmektedir.



Süre:

10+10 dk.

1. Bölüm: Hayalî Siyah Gözlükler (Modül oturumunun başında uygulanır.)

- Açıklamalar doğrultusunda “hayal kurma” sürecinin gerçekleştirilmesi (5dk).
- Açıklamalar doğrultusunda yazma uygulamasının gerçekleştirilmesi (5dk).

2. Bölüm: Hayalî Renkli Gözlükler (Modül oturumunun sonunda uygulanır.)

- Açıklamalar doğrultusunda “hayal kurma” sürecinin gerçekleştirilmesi (5dk).
- Açıklamalar doğrultusunda yazma uygulamasının gerçekleştirilmesi (5dk).



Materyal:

- Hayalî Siyah Gözlükler (Çalışma Kâğıdı), Hayalî Renkli Gözlükler (Çalışma Kâğıdı), kalem.
- Katılımcıların rahat bir şekilde oturmalarını sağlayacak masa ve sandalyeler ile hayal kurma sürecinin sağlıklı olabilmesi için sessiz, sakin ve sağlıklı iklimlendirmeye sahip kapalı bir alan



Açıklama

Etkinlikte, katılımcıların bir sembol olarak kullandıkları (siyah ya da renkli) gözlükler aracılığıyla karşılaştıkları olayları nasıl gözlemlediklerinin ve yorumladıklarının farkına varmaları amaçlanır. Bu deneyim, bir kişinin âşık olduğunda her şeyi güzel gösteren “pembe gözlükler” takmasına veya depresyondayken dünyayı karanlık ve kasvetli gösteren “koyu renkli gözlükler” takmasına benzetilebilir. Burada önemli olan, katılımcıların yaşananlara gözlüğün simgelediği bakış açısından bakabilmeleri, kendi gözlem biçimlerini fark etmeleri ve çoğu durumda kendileri için tipik olan eğilimleri görmeleridir.

Etkinlik başlamadan önce:

- Katılımcılardan sandalyelerinde rahat bir duruş almaları istenir.
- Ardından yönergeleri dikkatle takip etmeleri rica edilir.



Uygulama

1. Bölüm: Hayalî Siyah Gözlükler (Modül oturumunun başında uygulanır.)

- Katılımcılara önlerinde hayalî siyah gözlüklerin bulunduğu söylenir.
- “Morali bozuk, canı sıkkın ya da bunalım içindeki insanlar siyah gözlükleri taktıklarında dünya onlara karamsar, hüznü, üzücü ve sönük görünür.” açıklaması yapılır.
- Katılımcılardan siyah gözlükleri takıyormuş gibi yapmaları ve bu gözlüklerin çevrelerini ya da yaşadıklarını üzücü ve kötü göstermesine izin vermeleri istenir.

- “Şimdi, küçük bir çocukken hoş olmayan bir durumda olduğunuzu hayal ediniz (Dilerseniz gözlerinizi kapatabilirsiniz.)”
- “Siyah gözlüklerin takılı olduğunu unutmadan bekleyiniz ve bir görüntü gelip gelmediğine bakınız, acele etmeyiniz.”
- “Nerede olduğunuzu, yanınızda kimlerin bulunduğunu gözlemleyiniz.”
- “Bu hoş olmayan durumun sizde yarattığı duygu ve düşünceleri fark ediniz.”

- “Şimdi yavaş yavaş çocukluğunuzdaki hoş olmayan durumdan çıkınız ve dikkatinizi bu odaya/salona geri getiriniz, bu ana geri dönünüz. Hazır olduğunuzda gözlerinizi açabilirsiniz.”
- “Siyah gözlüklerle geriye dönüp baktığınızda çocukluğunuzdaki hoş olmayan durumla ilgili hangi duygu ve düşünceler öne çıktı?”
- Katılımcılardan bu duygu ve düşünceleri “El Notu: Hayalî Siyah Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)” bölümüne not etmeleri istenir.
- Notların oturum sonunda yeniden ele alınacağı belirtilir.

2. Bölüm: Hayalî Renkli Gözlükler (Modül oturumunun sonunda uygulanır.)

- Katılımcılara önlerinde hayalî renkli gözlüklerin bulunduğu söylenir.
- “Renkli gözlükler, sevgi dilini ve yaşam zorluklarını aşmış kişilerin bakış açısını temsil eder. Bu gözlüklerle herkes ve her şey daha anlamlı, güzel ve umut verici görünür.” İfadesi aktarılır.
- Katılımcılardan renkli gözlüklerini takıyormuş gibi yapmaları ve çevrelerini hoş ve güzel göstermesine izin vermeleri istenir.

- “Şimdi, kendinizi bugünkü yetişkin hâlinizle hayal edin. (Dilerseniz gözlerinizi kapatabilirsiniz.)”
- “Renkli gözlük takan bir yetişkin olarak, az önce siyah gözlük takan o küçük çocuğa yardımcı olmak için neler yapardınız ya da ne söylediniz?”
- “Bu yardımı gerçekten yaptığınızı hayal edin: Ne söylüyorsunuz, ne yapıyorsunuz? Durum nasıl değişiyor?”
- “Şimdi yavaşça hayalinizden çıkın, dikkatinizi bu odaya/salona geri getirin. Hazır olduğunuzda gözlerinizi açabilirsiniz.”
- “Renkli gözlüklerle geriye baktığınızda çocukluğunuzdaki kendinize nasıl yardımcı oldunuz?”
- Katılımcılardan yanıtlarını “El Notu: Hayalî Renkli Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)” bölümüne not etmeleri istenir.

Değerlendirme:

Aşağıdaki sorular çerçevesinde grupta kısa bir tartışma başlatınız.

- Siyah ya da renkli gözlükleri en çok ne zaman kullanıyorsunuz?
- Bu gözlükleri kullanmanın olumlu yönleri (avantajları) neler?
- Olumsuz yönleri (dezavantajları) neler?

Gelen cevaplar özetlenir, gerekirse yazı tahtasına kısa notlar alınır. Afet ve acil durumların çocukların çevreyi algılama biçimlerini değiştirebileceği vurgulanır. Yetişkinlerin çocukların duygu ve düşüncelerini anlamlandırırken empatik bir yaklaşım benimsemelerinin önemi açıklanır. Etkinlik sonunda, katılımcılara dilerlerse çalışma kâğıtlarındaki notlarını daha sonra meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri belirtilir.

El Notu: Hayalî Siyah Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)

1. BÖLÜM: HAYALÎ SİYAH GÖZLÜKLER

El Notu: Hayalî Renkli Gözlükler (Çalışma Kâğıdı)**2. BÖLÜM: HAYALÎ RENKLİ GÖZLÜKLER**



ETKİNLİK

Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim



Amaç:

Etkinlik sonunda katılımcıların;

- Yas sürecindeki çocuklara söylenmesi uygun ifadeler konusunda farkındalık kazanmaları,
- Yas sürecindeki çocuklara söylenmemesi gereken ifadeler konusunda duyarlılık geliştirmeleri hedeflenmektedir.



Süre:

- 10 dk.



Materyal:

- El Notu: Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim (Çalışma Kâğıdı) ve kalem
- Katılımcıların rahat bir şekilde oturmalarını sağlayacak masa ve sandalyeler ile hayal kurma sürecinin sağlıklı olabilmesi için sessiz, sakin ve sağlıklı iklimlendirmeye sahip kapalı bir alan



Açıklama

- Bu etkinlikte, katılımcılarda yas sürecindeki çocuk ve ergenlerle iletişimde söylemeleri uygun olan ve söylememeleri gereken ifadeler konusunda farkındalık oluşturulması hedeflenmektedir.

Etkinlik başlamadan önce:

- Katılımcılardan sandalyelerinde rahat bir duruş almaları istenir.
- Ardından yönergeleri dikkatle takip etmeleri rica edilir.



Uygulama:

Değerli katılımcılar,

- Yas sürecindeki çocuklara yönelik bazı açıklama, yorum veya teselli cümlelerinin hem çocuklara hem de yetişkinlere her zaman yardımcı olmadığı gözlemlenmektedir.
- Bu tür yaklaşımlar, çocuklarda anlaşılma hissi ve hatta hayal kırıklığına yol açabilir.
- Şimdi yapacağımız etkinlikte, yas sürecindeki çocuk ve ergenlere nelerin söylenip söylenmemesi gerektiğine dair farkındalık kazandırmayı amaçlıyoruz.
- Lütfen “El Notu: Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim (Çalışma Kâğıdı)”de yer alan cümleleri tek tek okuyunuz ve yas sürecindeki öğrencilere söylenmesi uygun olanlara (x) işareti koyunuz.

Değerlendirme:

- Uygun olan cümleler grupça değerlendirilir, katılımcıların doğru yanıtları fark etmelerine yardımcı olunur.
- Etkinlik sonrasında, katılımcılara dilerlerse kâğıda aldıkları notları ilerleyen zamanda meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri belirtilir.

**NOT**

El Notu: Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim (Çalışma Kâğıdı)**Yas sürecindeki öğrencilere söylenmesi uygun olan cümlelere (x) işareti koyunuz.**

Yas Sürecindeki Öğrencilere Söylenen Bazı Sözler	☐
"Başın sağ olsun."	☐
"Endişelenme, her şey daha iyi olacak"	☐
"Nasıl hissettiğini biliyorum."	☐
"Nasılsın?"	☐
"Kaybın için gerçekten çok üzgünüm."	☐
"Zamana bırak, zaman her şeyin ilacıdır."	☐
"Neler yaşadığını ve nasıl hissettiğini hayal bile edemiyorum. Neler yaşadığını (olduğunu) anlatmak ister misin?"	☐
"Senin için buradayım. Yanındayım."	☐
Senin için ne yapabilirim?	☐
Senin için yapmamı ister misin?"	☐
"Bu sayede daha güçlü olacaksın."	☐
"Şu an neler hissettiğini hayal bile edemiyorum."	☐
"Annen/baban (.....) bu kadar üzgün olmanı istemezdi."	☐
"Umarım doğru cümleler kurabilirim, senin için burada olduğumu ve seni çok önemseydiğimi bilmeni istiyorum."	☐
"En azından uzun yaşadı, birçokları erkenden ölüyor. Onun için en iyisi buydu."	☐
"Artık ağlama, güçlü olmalısın. Artık evin erkeği/kadını sensin"	☐
"Her şeyin bir nedeni var. Daha kötüsü de olabilirdi."	☐
"Anne/baba/kardeşinin öldüğünü duyduğum için çok üzgünüm."	☐
"Sonsuza kadar yas mı tutacaksın? Üzülmeni istemezdi."	☐
"Bir süre sonra (kendini) daha iyi hissedeceksin. Kendini meşgul et, düşünme bu kadar artık."	☐
"Ne söyleyeceğimi bilmiyorum ama yanındayım. İstersen konuşabiliriz ya da burada seninle birlikte kalabilirim ve hiç konuşmamıza gerek yok."	☐
"Şu an neler hissettiğini hayal edemiyorum, ben de kaybettüğimde hissetmişim."	☐



unicef 
her çocuk için

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

MODÜL | 7

AFET VE ACİL DURUMLARDA
PSİKOLOJİK TRAVMA, YAS VE ÇOCUKLAR

MODÜL İÇERİĞİ

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR



"Bize yardımcı olacak yetişkinlerin, işini bilen uzmanlar olması ve yanımızda olup, bizi dinleyerek desteklemesi kendimizi güvende hissetmemiz için çok önemli diye düşünüyorum."

Çocuk Görüşü*



***Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi
Çocuk Katılımı Etkinliği (8 Mayıs 2025)**

MODÜL 7

AFET VE ACİL DURUMLARDA PSİKOLOJİK TRAVMA, YAS VE ÇOCUKLAR

MODÜL İÇERİĞİ



MODÜL İZLENESİ

Modül Adı: Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik Travma, Yas ve Çocuklar



Modülün Amacı:

Bu modül ile afet ve acil durumlar sonrasında çocukların uyum ve toparlanmalarını kolaylaştırmak amacıyla psikolojik travma ve yas odaklı destek çalışmalarında çocuk hakları temelli yaklaşımların uygulanması hedeflenmektedir. Katılımcıların, çocuklarla etkileşimlerinde dikkate alabilecekleri temel ilkeler ve destekleyici iletişim yöntemleri konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır.



Öğrenme Hedefleri:

- Psikolojik travma ve yas kavramlarını açıklar.
- Çocuklarda gözlemlenen ortak psikolojik travma ve yas tepkilerini ayırt eder.
- Çocukların travma sonrası stres ve yas tepkilerindeki gelişimsel farklılıkları tartışır.
- Psikolojik travma ya da yas sürecindeki çocuklara, çocuk hakları çerçevesinde ve genel yaklaşım kurallarına uygun biçimde sosyal destek sağlar.
- Psikolojik travma ya da yas sürecindeki çocuklarla sağlıklı iletişim kurar.
- Afet ve acil durumlar sonrasında, çocukların bir ruh sağlığı uzmanına ihtiyaç duyabileceği durumları dikkate alarak uygun yönlendirmeyi yapar.



Özet:

Psikolojik sağlık, afet ve acil durumlar sonrasında yaşanan zorlu dönemlerde dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan biridir. Söz konusu süreçte, psikolojik sağlığın korunması ve psikolojik sağlamlığın artırılması adına özellikle çocuklar için alınabilecek önlemlerin bilinmesi ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu noktada çocukların en önemli sosyal destek kaynaklarından biri olan öğretmenlerin, okul ve sınıf ortamlarında psikososyal çalışmalara katılmaları kaçınılmaz hâle gelmektedir. Afet ve acil durumlarda çocuklarda psikolojik travma ve yas konularını temel alan bu

modül ile öğretmenlerin, gerçekleştirdikleri psikososyal destek çalışmalarında dikkat etmeleri gereken temel noktalar çocuk hakları çerçevesinde ele alınmaktadır.

Modül içerisinde öncelikle, çocuklarda gözlemlenen travmatik stres ve yas tepkilerinin yetişkinlerden farklı olmasının temel boyutları yukarıdaki bakış açısıyla incelenmektedir. *Psikolojik Travma ve Çocuklar* başlığı altında ise travmatik yaşam olaylarına bağlı olarak çocukların psikolojik travmaya maruz kalmalarının ana hatları belirtilmekte ve çocuklarda gözlemlenen olası travmatik stres tepkileri özetlenmektedir. Ardından afet ve acil durumlarda psikolojik travma yaşayan çocuklara sosyal destek sağlayan öğretmenlere yönelik olarak çocuk hakları çerçevesinde çeşitli öneriler sunulmaktadır. Ayrıca psikolojik travma sürecindeki çocukların bir ruh sağlığı uzmanına yönlendirilmesini gerektiren durumlar ele alınmakta ve çocuklarla iletişimin ana hatları belirtilmektedir.

Benzer şekilde *Yas ve Çocuklar* başlığı altında da afet ve acil durumlarda yaşadıkları kayıplara bağlı olarak çocuklarda gözlemlenen olası yas tepkileri değerlendirilmektedir. Ayrıca yas sürecindeki çocuklara psikososyal destek sunan öğretmenlerin çocuk hakları odağında uygulayabilecekleri çeşitli öneriler sunulmaktadır. Yas sürecindeki çocukların bir ruh sağlığı uzmanına yönlendirilmesini gerektiren durumlar belirtilmekte ve kayıp yaşayan çocuklarla iletişimde öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken temel noktalara dikkat çekilmektedir.

Modülde, çocuklarda psikolojik travma ve yas odağındaki tüm içerikler çocuk hakları odağında ele alınmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına özgü temel yaklaşımlara ana hatlarıyla yer verilmektedir. Modülün ekler bölümünde ise yaş gruplarına göre çocuklarda psikolojik travma ve yas tepkileri detaylı olarak açıklanmakta ve çocuklara psikososyal destek sağlanmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır. Eklerde yer alan bilgilerin, velileri bilgilendirme sürecinde öğretmenlere önemli bir katkı sunacağı değerlendirilmektedir.



İçindekiler:

Giriş

1. Psikolojik Travma, Yas ve Çocuklar

1.1. Psikolojik Travma ve Çocuklar

1.1.1. Çocuklarda Gözlemlenen Ortak Travma Tepkileri

1.1.2. Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklara Genel Yaklaşım (Tüm Yaş Grupları)

1.1.3. Travma Yaşayan Çocukları Bir Uzmana Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar

1.1.4. Psikolojik Travma Sürecindeki Çocuklarla İletişim

1.2. Yas ve Çocuklar

1.2.1. Çocuklarda Gözlemlenen Yas Tepkileri

1.2.2. Yas Sürecindeki Çocuklara Genel Yaklaşım (Tüm Yaş Grupları)

1.2.3. Kayıp Yaşayan Çocukları Bir Uzmana Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar

1.2.4. Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim

**Ekler****1. Yaş Gruplarına Göre Çocuklarda Travma Tepkileri ve Öneriler**

1.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri ve Öneriler

1.2. İlkokul Dönemindeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri ve Öneriler

1.3. Ortaokul Dönemindeki Ergenlerde Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri ve Öneriler

1.4. Lise Dönemindeki Gençlerde Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri ve Öneriler

2. Yaş Gruplarına Göre Çocuklarda Yas Tepkileri ve Öneriler

2.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri ve Öneriler

2.2. İlkokul Dönemindeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri ve Öneriler

2.3. Ortaokul Dönemindeki Ergenlerde Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri ve Öneriler

2.4. Lise Dönemindeki Gençlerde Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri ve Öneriler

**NOT**



NOT

MODÜL NOTLARI

Giriş

Afet ve acil durumlara özgü travmatik deneyimler ile çeşitli kayıplar, çocukların da tıpkı yetişkinler gibi yaşadıkları süreçten etkilenmelerine yol açmaktadır. Bu süreçte çocuklar, bir yandan içinde bulundukları gelişim görevlerini tamamlamak için karşılaştıkları çeşitli güçlüklerle uğraşırken diğer yandan yaşadıkları psikolojik travma ve/veya yas sürecinin etkileri ile baş etmeye çalışmaktadırlar. Bu durum, çocuklar için yoğun bir karmaşa oluşturabilmekte ve yaşamlarını oldukça zorlayıcı hâle getirebilmektedir. Yaşanan bu karmaşa ile sağlıklı bir şekilde baş edemeyen çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri ciddi biçimde örselenebilmektedir. Özellikle okul çağındaki çocuklarda bu durum; akademik güçlüklerin artmasına, öğrenme motivasyonunun azalmasına ve okul yaşamına yeniden uyum sağlama sürecinde zorlukların yaşanmasına yol açabilmektedir.

Diğer yandan çocukların sahip oldukları koruyucu faktörler, afet ve acil durum sonrası yaşadıkları zorluklarla baş edebilmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu faktörler, psikolojik sağlamlığı artıracak kişisel özelliklerle çevresel destek kaynaklarını (aile, okul, toplum) içerir (Gizir, 2007). Dolayısıyla birçok çocuk, yaşadığı örseleyici olayların olumsuz etkileriyle başa çıkabilmekte ve zamanla iyilik hâlini geri kazanabilmektedir. Bu noktada okuldaki en önemli sosyal destek kaynaklarından biri olan öğretmenler; çocukların karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkmalarına önemli katkılar sağlamakta, afet ve acil durumlar sonrasında uyum ve

toparlanmalarını kolaylaştırmaktadırlar. Bu sayede çocukların akademik, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri devam etmektedir.

Elbette ki zorlu ya da örseleyici yaşam olayları ile karşılaşan çocuklara nitelikli sosyal destek sunulması kolay değildir. Bu noktada mesleki deneyimine bakılmaksızın her öğretmen psikososyal destek faaliyetlerini yürütürken çeşitli endişelere kapılabilir ve sağladığı desteğin çocuklara katkısı ya da sınırlılıkları konusunda sorgulamalar içine girebilir. Diğer yandan öğretmenler, bu örseleyici süreçte çocukların karşılaştıkları zorluklar karşısında ne kadar cesur davrandıklarına ve yaşadıkları zorlu ve örseleyici durumların ya da kayıpların gerçekliğiyle başa çıkmak için gösterdikleri çabaya tanık olabilirler. Bu durum karşısında, çocuklara psikososyal destek sağlayabilmek adına neler yapabileceklerini yeniden gözden geçirmeye gereksinim duyabilirler.

Çocuk hakları bakış açısıyla değerlendirildiğinde afet ve acil durumlar sonrasında çocuklara yönelik yürütülecek psikolojik travma ve yas temelli tüm psikososyal çalışmaların, çocukların iyilik hâllerini korumaya ve geliştirmeye odaklanması zorunludur. Dolayısıyla söz konusu psikososyal çalışmaların *çocuk odaklı yaklaşım* çerçevesinde çocukların yaş, gelişim düzeyi ve bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanması ve uygulanması önem arz etmektedir. Ayrıca *hak temellilik* ilkesine uygun olarak çocukların güvenlik, sağlık, eğitim desteği ve psikolojik destek

alma hakları gözetilmeli; bu çerçevede her çocuğun korunma hakkı öncelikli olarak ele alınmalıdır. *Toplumsal ve kültürel duyarlılık* odağında planlanan psikososyal destek çalışmaları çocukların yaşadıkları toplumun sosyokültürel yapısına uygun şekilde tasarlanmalıdır.

Afet ve acil durumlar, çocukların temel yaşam haklarını tehdit eden ve çok boyutlu kırılğanlıklar oluşturan olağanüstü durumlardır. Bu tür olaylar; çocukların fiziksel bütünlüklerini, psikolojik sağlamlıklarını, sosyal ilişkilerini ve eğitsel devamlılıklarını sarsarak çok yönlü travmalara yol açabilir. Travmatik süreçte çocuklar yalnızca mağduriyet yaşamaz, hak kaybı riskiyle de karşı karşıya kalabilirler. Bu nedenle afet ve acil durum sonrasında uygulanacak psikososyal destek çalışmaları yalnızca çocukların iyi oluş hâllerini desteklemekle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda onların haklarını koruma ve yeniden inşa etme misyonunu da üstlenmelidir.

Öğretmenler yalnızca bilgi aktaran kişiler değildir; aynı zamanda çocuğun psikolojik onarım sürecinde koruyucu, destekleyici ve yönlendirici bir role sahiptir. Bu rolün etkin biçimde yerine getirilebilmesi, öğretmenlerin çocuklara hak sahibi bireyler olarak yaklaşmalarına bağlıdır. Dolayısıyla çocuk hakları temelli bir bakış açısı geliştirmeleri gereklidir. Bu yaklaşımın, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (BMÇHS) temel ilkeleriyle tam uyum içinde şekillenmesi büyük önem taşır.

Çocuklara yönelik tüm müdahalelerde BMÇHS'nin 3. maddesinde yer alan "çocuğun yüksek yararı" ilkesi esas alınmalı; afet sonrasında çocukların sağlık, barınma, psikososyal destek, eğitim ve korunma gibi temel haklara erişimleri mutlaka güvence altına alınmalıdır. Bu çerçevede, BMÇHS'nin temel ilkeleri afet ve acil durumlarda yürütülecek psikososyal destek uygulamalarıyla Tablo 7.1'de ilişkilendirilmiştir.



NOT

Tablo 7.1

Modül 7'nin Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Maddeleri ile ilişkilendirilmesi

Madde No.	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Maddeleri
Madde 6	<i>Yaşama ve gelişme hakkı:</i> Afet ve acil durumlar, çocukların yaşamsal risklerle karşılaştığı durumlardır. Bu nedenle tüm destek uygulamaları çocukların fiziksel ve ruhsal varlığını sürdürebilmesine imkân tanıyan bir çerçevede yapılandırılmalıdır.
Madde 12	<i>Görüş bildirme ve katılım hakkı:</i> Çocuklar, kendilerine yönelik yardım süreçlerinde pasif alıcılar değil aktif özneler olarak görülmelidir. Onların ihtiyaçları, tercihleri ve duygusal tepkileri dikkate alınarak süreç planlaması yapılmalıdır.
Madde 19	<i>Her türlü istismar, ihmal ve şiddetten korunma hakkı:</i> Afet sonrası dönemlerde artan denetimsizlik ortamı, çocukların ihmal ya da istismar riski altında kalmalarına neden olabilir. Bu nedenle koruma mekanizmaları güçlendirilmeli, öğretmenler ve saha çalışanları bu konuda bilinçlendirilmelidir.
Madde 24	<i>En üst düzeyde sağlığa ulaşma hakkı:</i> Psikolojik sağlamlık da çocuk sağlığının ayrılmaz bir parçasıdır. Psikososyal destek uygulamaları, ruh sağlığı hizmetlerine erişimi mümkün kılmalı ve ruhsal onarım süreçlerini desteklemelidir.
Madde 28 ve 29	<i>Eğitim hakkı ve eğitimin amacı:</i> Afetlerde ve acil durumlarda eğitim hakkı kesintiye uğrayabilir. Psikososyal destek çalışmaları eğitimin sürdürülmesini sağlayan tamamlayıcı mekanizmalar olarak yapılandırılmalı, öğrenme süreçleriyle duygusal iyileşme birbirini desteklemelidir.
Madde 39	<i>Rehabilitasyon ve yeniden topluma kazandırma hakkı:</i> Travmatik deneyim yaşamış çocukların psikolojik ve sosyal bakımdan iyileşmeleri, hak temelli destek çalışmaları ile mümkün olabilir. Rehabilitasyon süreçleri hem bireysel hem toplumsal düzeyde desteklenmelidir.

Bu modülde çocuklara yönelik psikososyal destek faaliyetleri kapsamında öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken temel konular yukarıdaki bilgiler ışığında ele alınmaktadır. Bu sayede özellikle afet ve acil durumlar sonrasında çocuklara yönelik destek çalışmalarında bulunan öğretmenlerin çocuk haklarını göz ardı etmeden ortak bir bakış açısı oluşturmalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1. Psikolojik Travma, Yas ve Çocuklar

Çocukların travma ve yas tepkileri bazı boyutlarda yetişkinlerden önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Bu durum genellikle yetişkinlerin çocukları "etkilenmemiş", "sağlıklı" ya da "toparlanmış" olarak değerlendirmelerine yol açabilir. Bazı çocuklar süreçte anlaşılmadıklarını düşündükleri için yaşadıklarını paylaşmak yerine gizleme eğilimi gösterebilirler. Bazı çocuklar ise düşünce ve duygularını ifade etmekte zorlanabilir ve travma ya da yas tepkilerini farklı tutum ve davranışlarla

sergileyebilirler. Çocukların travma ve yas tepkilerini yetişkinlerden farklı kılan bazı boyutlar (Gizir, 2020a) aşağıda sunulmuştur.

Çocukların bilişsel düzeyleri henüz olgunlaşmamıştır. Çocukların beyinlerinin düşünme ve işleme bölümleri ve bölümler arasındaki bağlantılar zaman içinde olgunlaşır, etkinleşir. Bu nedenle çocuklar, yaşadıkları zorlu ya da örseleyici olayları değerlendirme, anlamlandırma ve kontrol etme noktasında (yetişkinlere kıyasla) karmaşa ve çeşitli bilişsel güçlükler yaşayabilirler. Özellikle ölümle ilgili kavramların anlaşılabilmesi bilişsel gelişim aşamasına henüz ulaşmamış küçük yaştaki çocuklar, ölümle ilgili kalıcılık/geri döndürülemezlik, işlevsizlik (vücudun çalışmayı durdurması), nedensellik, öngörülemezlik ile kaçınılmazlık/evrensellik gibi temel kavramları anlamlandırmakta güçlük yaşarlar (Humphrey & Zimpfer, 2008; Speece & Brent, 1984).

Duygusal acıları ile baş etme becerileri, kapasiteleri sınırlıdır. Afet ve acil durumlar sonrasında çocukların oldukça dirençli ve dayanıklı oldukları düşünülebilir. Bu bakış açısı kısmen doğru olsa da çocukların birçoğunun travma ve yas odağındaki duyguları dışarıdan her zaman görülemeyebilir. Hissettiklerini anlamaya ya da yaşadıklarını anlatacak kelimelere (henüz) sahip olamayan çocuklar, içten içe ifade edilmesi zor duygular hissedebilir ve bunları farklı şekillerde ya da olumsuz tutum ve davranışlarla göstermeye çalışabilirler (McLean, 2018).

Duygularını söze dökme becerileri, kapasiteleri sınırlıdır. Çocuklar (özellikle

küçük yaştaki çocuklar), bir travma ya da kayıp ile karşılaştıklarında güçlü ve yoğun duygular hissedebilirler ancak duygularını ifade edecek kelimeleri her zaman bulamayabilirler. Bu durum onlar için oldukça zorlu ve sinir bozucu olabilir (Grosse vd., 2021). Özellikle travmatik bir olay ya da ölüm sonrasında çocuklarda sıkça görülebilen değişken ruh halleri, çocukların üzgün ve kaygılı olmadıkları ya da acı çekmedikleri anlamına gelmez. Travmatize bir çocuk, bir dakika ağlayıp ardından tekrar oyun oynamaya başlayabilir. Özellikle küçük çocuklar, genellikle güçlü duygularla çok uzun süre başa çıkamazlar ve bir su birikintisinde oynuyormuş gibi sürekli yoğun duygulara girip çıkabilirler.

Akranlarından “farklı” olmaya karşı duyarlıdır. Çocuklar uyum sağlamak için çaba gösterir ve kendilerini özdeşleştirebilecekleri akranlar ararlar. Diğerlerinden farklı olmak özellikle ergenler için son derece zorlu ve acı verici olabilir. Yaşadıkları travma ya da yas, akranlarından farklı olmalarının bir başka şeklidir. Bu nedenle diğer çocuklar gibi “eğlenceli olmadıkları” için ya da “dışlanabilecekleri” kaygısıyla kendilerini izole ederek akran ilişkilerinden uzaklaşabilir, yaşıtlarıyla bu konularda konuşmaktan kaçınabilir, akranlarıyla bir arada olduklarında sanki hiçbir şey olmamış gibi davranabilir ve hatta yalan söyleyebilirler. Bazı çocuklar ise benzer deneyimleri olmayan akranlarıyla travma ve ölüm hakkında konuşurken kendilerini rahat hissetmeyebilirler. Yaşıtlarının onları anlamayacaklarını düşünebilir ya da arkadaşlarını üzmetten ve korkutmaktan çekinebilirler.



DİKKAT

Çocukların travma ve yas tepkileri bazı boyutlarda yetişkinlerden farklıdır.

- Çocukların bilişsel düzeyleri henüz olgunlaşmamıştır.
- Çocukların duygusal acıları ile baş etme becerileri, kapasiteleri sınırlıdır.
- Çocukların duygularını söze dökebilme becerileri, kapasiteleri sınırlıdır.
- Çocuklar, akranlarından “farklı” olmaya karşı duyarlıdırlar.

1.1. Psikolojik Travma ve Çocuklar

Travmatik yaşam olayları ifadesi; çocuk ve yetişkinlerin yaşamını fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan ciddi biçimde tehdit eden, sahip oldukları güvenlik ve kontrol algısını zedeleyen; yoğun kaygı, korku, güçsüzlük ve çaresizlik duygularının oluşmasına neden olan zorlu ya da örseleyici olayları tanımlamak için kullanılır. Başka bir ifadeyle zorlu ve örseleyici (travmatik) yaşam olayları; bireylerin yaşamı, vücut bütünlüğü, sevdikleri ve değer sistemleri için tehdit oluşturan olağan dışı her türlü olaydır (MEB ve UNICEF, 2002). Başta çocuklar olmak üzere tüm bireyleri derinden etkileyen travmatik yaşam olaylarına örnek olarak doğal afetler, salgın hastalıklar, savaşlar, terör olayları, zorunlu göçler, kronik hastalıklar, çeşitli kazalar ve yaralanmalar ile ihmal ve istismar verilebilir.

Afet ve acil durumlara özgü ve hayatı belirgin bir şekilde etkileme potansiyeli olan travmatik yaşam olaylarının fiziksel, psikolojik, sosyal ve kültürel açıdan çeşitli olumsuz etkileri olabilmektedir. Zorlu ya da örseleyici yaşam olaylarına bağlı bu olumsuz etkiler karşısında çocuk ve yetişkinlerin sergiledikleri yoğun stres tepkileri psikolojik travma olarak adlandırılmaktadır (Gizir vd., 2022). Bu süreçte çocuklar, tehdit olarak algıladıkları yaşam olayları karşısında kontrol kaybı ile birlikte fiziksel çevrelerine ve sosyal

ilişkilerine yönelik ciddi bir güvensizlik yaşayabilirler. Sahip oldukları baş etme becerilerinin yetersiz kalmasına bağlı olarak yetersizlik ve güçsüzlük hissedebilirler. Aynı zamanda yoğun engellenmişlik, kaygı, korku ve öfke yaşayabilirler.

Özellikle afet ve acil durumlar karşısında çocukların fiziksel güvenlik ve kontrol algıları ciddi biçimde örselenebilir (Gizir, 2020a). Bu süreçte çocuklar, çevrelerinde olup biten her şeyi sürekli gözlemler ve neler olup bittiğini anlamaya çalışırlar. Başka bir ifadeyle her şeyin kontrol altında olduğunu, kendilerinin ve ailelerinin güvende olduğunu, gerektiğinde aile üyelerinin onları koruyacaklarını ya da her koşulda sevildikleri ve değerli olduklarını bilmeye ihtiyaç duyarlar. Bu noktada travmatik yaşam olaylarına maruz kalan çocukların (ve ailelerinin) temel ihtiyaçlarının karşılanarak güvenli ve destekleyici bir ortamda bulunmaları sonucunda güvenlik ve kontrol algısı yeniden sağlanabilir. Temel ihtiyaçlar; arama kurtarma çalışmaları, sağlık, barınma, beslenme ve güvenlik hizmetlerinin sağlanması ve psikososyal destek verilmesi gibi çeşitli konuları içerir. Bu ihtiyaçların planlı ve düzenli bir şekilde karşılanamadığı durumlarda ise çocuklar, artık hiçbir yerde ya da hiç kimsenin yanında güvende olamayacaklarına ve hiçbir şeyin kontrol edilemeyeceğine dair çeşitli yargılara

varabilirler. Bu tür düşünce ya da olumsuz algılar odağında duygu ve davranışlarını kontrol etmekte zorlanabilir, çevrelerini sürekli kontrol altında tutmaya çalışabilir, yaşadıkları yoğun güçsüzlük ve çaresizlik ile baş edebilmek amacıyla saldırgan tutum ve davranışlar sergileyebilirler.

Afet ve acil durumlara özgü yaşam deneyimleri çocukların öznel algılarında ciddi olumsuz etkiler bırakabilir (Gizir vd., 2023a). Bu süreçte çocukların dünya, yaşam, insanlar, eşitlik ve adalet konularındaki temel düşünce ve inançlarında olumsuz değişimler meydana gelebilir. Diğer bir deyişle çocuklar; dünyanın güvenli bir yer olmadığı, tehlikelerden kaçınmanın olanaksız olduğu, gelecekte asla güvende olamayacakları ve yaşamın anlamsız olduğu gibi gerçekliği tam olarak yansıtmayan yargılar geliştirebilirler. Ayrıca insanların asla adil davranmadıklarını, hiçbir koşulda diğer insanlara güvenmemek gerektiğini ve bu hayatta yalnız olduklarını düşünebilirler. Bu olumsuz düşünce ve yargılar ise diğer insanlara karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemelerine yol açabilir.

Özellikle yakın ilişkileri çerçevesinde (aile, arkadaş, öğretmen) gereksinim duydukları sosyal desteği bulamadıklarında çocukların temel güven duyguları ciddi biçimde örselenebilir. Bunun sonucunda ise çocuklarda içe kapanma, aileden ya da sosyal çevreden uzaklaşma ve yabancılaşma görülebilir. Kendini soyutlama, aile bağlarından okuldaki sosyal ilişkilere kadar her alanda kendini gösterebilir. Çocuklar, arkadaşlarının ve öğretmenlerinin güvenilirliğini sorgulamaya başlayabilir ve arkadaşları ya da öğretmenleriyle

ilişkilerinde sık sık çatışma yaşayabilirler. Sonrasında ise öğrencilerin okula yönelik akademik, sosyal ve kişisel uyumları ciddi ölçüde bozulabilir.

Zorlu ve örseleyici yaşam olaylarına bağlı olarak çocukların kendilerine yönelik algılarında da belirgin bilişsel çarpıtmalar yaşanabilir (Gizir vd., 2023a). Travmatize çocuklar, gerçek anlamda sevilmedikleri ya da değersiz oldukları, hiç önemsenmedikleri ve kendileriyle hiç kimsenin ilgilenmediği şeklinde olumsuz düşüncelere yönelebilirler. Benzer şekilde, zorluklar karşısında her zaman yetersiz-güçsüz-çaresiz kaldıkları ve yaşamları boyunca asla başarılı, yetkin ya da saygı duyulan birisi olamayacakları gibi kendilerine yönelik çeşitli çarpıtılmış düşünceler geliştirebilirler. Bu durumda çocukların kendilik algıları derin yara alabilir, öz güven ve öz saygıları azalabilir, geleceğe yönelik iyimserlikleri ve beklentileri yıkılabilir, yoğun yetersizlik ve güçsüzlük yaşayabilir, yaşamın anlamsız olduğu inancıyla yaşam amaçlarından kopabilirler.

Tüm bunların yanı sıra afet ve acil durumlar, özel gereksinimli çocuklar için daha büyük riskler barındırabilir ve onların korunma, destek ve rehabilitasyon süreçlerinde daha kapsamlı önlemler alınmasını gerektirebilir. Özellikle psikososyal destek çalışmalarına erişimde yaşanan zorluklar, olası iletişim engelleri, özel sağlık ve bakım ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanamaması, istemeden de olsa göz ardı edilme ya da ayrımcılık ve sosyal dışlanma gibi güçlükler özel gereksinimli bireylerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal açıdan daha kırılgan olmalarına yol açabilir.

1.1.1. Çocuklarda Gözlemlenen Ortak Travma Tepkileri

Yetişkinler gibi çocuklar da zorlu yaşam deneyimlerinden derinden etkilenebilirler. Afet ve acil durumlar sonrasında çeşitli risk, tehdit ya da tehlikelere maruz kalmak, yaşanan zorlu olayı anlamlandıramamak, olayın olumsuz etkileriyle nasıl baş edeceğini bilememek ve olay sonrasında ortaya çıkan çeşitli güçlükler karşısında belirsizlik yaşamak çocuklarda travma sonrası stres tepkilerinin ortaya çıkmasına

neden olabilir. Genel olarak travma sonrası stres tepkileri ifadesi; korkutucu ya da zarar verici olaylar karşısında gösterilen fiziksel, bilişsel, duygusal ya da davranışsal tepkiler için kullanılır. Bu noktada, çocuklarda gözlemlenen travmatik stres tepkileri konusunda (Dogan-Ates, 2010; Gizir vd., 2022; MEB-ÖRGM, 2020; 2022; Madde Bağımlılığı ve Ruh Sağlığı Hizmetleri İdaresi [Substance Abuse & Mental Health Services Administration], 2014) bilgi sahibi olunması önem kazanmaktadır (bk. Tablo 7.2)

Tablo 7.2

Çocuklarda Gözlemlenen Olası Travmatik Stres Tepkileri

Fiziksel tepkiler	Bilişsel tepkiler
Aşırı irkilme tepkileri	Her şeyin kontrolden çıktığını düşünme
Sık sık titreme, terleme	Her şeyin anlamsız olduğunu düşünme
Gerginlik, huzursuzluk, sersemlik	Ne olup bittiğini anlayamama
Süregiden baş dönmesi ya da bayılma	Dikkat eksikliği, dağınık dikkat
Çabuk yorulma, bitkinlik, tükenmişlik	Aklın karışması
Uykusuzluk ve uyku sorunları	Hatırlama güçlüğü
İştah kaybı ve yeme sorunları	Karar verme güçlüğü
Bağıışıklık sisteminin bozulması	Odaklanma güçlüğü
Tıbbi nedeni olmayan bedensel yakınmalar	İstenmeyen anıları sürekli hatırlama
Aşırı uyarılma tepkileri	Kendini suçlama
Duygusal tepkiler	Davranışsal tepkiler
Şok	Belirgin ve ani davranış değişiklikleri
Çeşitli kaygı ve korkular	Yoğun duygularına hâkim olamama
Anlaşılmamışlık	Ani değişikliklere aşırı tepki gösterme
Engellenmişlik	İçe kapanma, kendini toplumdan soyutlama
Suçluluk, pişmanlık	İlişkilerde yaşanan çatışmaların artması
Kontrolü tamamen kaybetme kaygısı	Okula geç gelme, devamsızlık sorunları
Huzursuzluk, gerginlik, sinirlilik, öfke	Akademik sorunların artması
Umutsuzluk, çaresizlik, çökkünlük	Saldırganlık eğilimleri gösterme
Duygusal hissizlik, donukluk	Risk alma davranışlarında artış
Kendinin ya da sevdiklerinin güvenliğinden endişe duyma	Sürekli travmatik olaydan söz etme ya da bu olay hiç olmamış gibi davranma



DİKKAT

Travma sonrası stres tepkileri ifadesi; korkutucu ya da zarar verici olaylar karşısında gösterilen fiziksel, bilişsel, duygusal ya da davranışsal tepkiler için kullanılır.

Bir afetin ya da acil durumun yol açabileceği psikolojik etkinin boyutu oldukça büyük olabilir. Bu tür olayların duygusal etkisi, çocuğun özelliklerine ve deneyimlerine, ailenin ve toplumun sosyal ve ekonomik koşullarına ve yerel kaynakların niteliklerine bağlıdır. Elbette ki tüm çocuklar aynı şekilde tepki vermez. Bazıları daha şiddetli ve daha uzun süreli

tepkiler gösterebilir. Tablo 7.3'te çocukların travma sonrası stres tepkilerinin artmasına ya da çeşitli psikolojik sorunlar yaşamalarına (örneğin travma sonrası stres bozukluğu) neden olabilecek temel faktörler (MEB & UNICEF, 2002; Perry, 2007; Trickey vd., 2012; Ulusal Çocuk Travmatik Stres Ağı [The National Child Traumatic Stress Network], 2008) sıralanmaktadır.

Tablo 7.3

Çocukların Travmatik Stres Tepkilerini Artıran Temel Faktörler

Olaya doğrudan maruz kalma
Olaya maruz kalma süresi
Olayın yaşamı tehdit edici olarak algılanması
Ciddi fiziksel yaralanmalar ya da bedensel kayıplar
Olay sırasında ve sonrasında kontrolü tamamen kaybetme
Yaşam beklentilerinin yıkılması (yakınların kaybı, ev kaybı, okul kaybı, şehir değiştirmek)
Ölümlere tanık olma
Geçmiş (çözümlememiş) travmaların bulunması
Sosyal destek kaynaklarının olmaması
Sosyal destek kaynaklarının niteliğinin zayıf olması
Aile üyelerinden ayrı düşme
Aile üyelerinin yoğun stres düzeyi ve olumsuz tepkileri
Aile üyeleri arasındaki sağlıklı ilişkiler ve iletişim
Olayın neden ve sonuçlarına yönelik olumsuz algı
Medya ve sosyal medya haberlerine sürekli maruz kalma
Olay sonrası karşılaşılan çeşitli yaşamsal zorluklar



UNUTMAYALIM

Her çocuğun travma tepkisi kendine özgüdür ve yaşanan olayın niteliğine ya da çocuğun özelliklerine bakılmaksızın aynı ciddiyetle ele alınmalıdır.

Aslında afet ve acil durumlar odağında çocuklarda çeşitli stres tepkilerinin oluşması beklendik bir durumdur. Bu nedenle, travmatik bir olay sonrasında oluşan stres tepkileri olağan dışı (anormal) bir olaya verilen olağan (normal) tepkiler olarak tanımlanır. Elbette ki çocuklar travma ile farklı şekillerde başa çıkarlar ve bu noktada çocukların, yaşadıklarıyla başa çıkmak için kullanabilecekleri tek bir “standart” yolu yoktur (Gizir vd., 2023a). Çocukların bir bölümü, zorlu ya da örseleyici yaşam olaylarından minimum düzeyde etkilenecek ve ortaya çıkan travmatik stres tepkileri zaman içinde azalacak ve hatta kaybolacaktır. Bazı çocuklar başlangıçta orta düzeyde ya da şiddetli stres tepkileri sergilese de kademeli olarak toparlanacak ve önceki işlevselliklerine geri

döneceklerdir. Bazı çocuklar da başlangıçta oldukça dirençli ya da etkilenmemiş görünseler de zaman içinde travmatik stres tepkileri geliştirebileceklerdir. Çocukların küçük bir azınlığı ise travma sonrası şiddetli stres tepkileri sergileyecek ve zaman içinde bu tepkiler giderek yoğunlaşacaktır. Bu noktada travmatik bir yaşam olayı sonrasında çocukların aile, okul ve sınıf içindeki tutum ve davranışlarını gözlemlemek erken dönem müdahale için önemli ipuçları verecektir. Özellikle travmatik stres tepkilerinde zamanla herhangi bir azalma olmuyorsa ya da okul çalışmaları ve sosyal ilişkileri ciddi biçimde olumsuz etkileniyorsa çocuklar için psikolojik yardım almak en uygun yaklaşım olacaktır.



UNUTMAYALIM

Afet ve acil durumlar sonrasında çocuklar yeniden kontrol, güven ve korunmayı sağlayacak sosyal destek kaynakları ararlar. Başka bir ifadeyle çocuklar sabır, koşulsuz saygı ve empatik anlayış odağında tutarlı tutum ve davranışlar sergileyen bir sosyal çevreye gereksinim duyarlar.

Özellikle yakın ilişkileri çerçevesinde gereksinim duydukları bu sosyal destek sağlandığında çok daha kolay toparlanma (normalleşme) olanağı yakalayabilirler.



NOT

1.1.2. Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklara Genel Yaklaşım (Tüm Yaş Grupları)

Travmatik yaşantılara duyarlı bir okul iklimi geliştirilmesi ve afet ya da acil durumlar sonrasında etkilenen çocuklara sosyal destek sağlanması oldukça önemlidir. Bu bakış açısıyla öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda çocuklarla etkileşimlerinde

dikkate alabilecekleri çeşitli öneriler bulunmaktadır (Gizir vd., 2023b; Guarino & Chagnon, 2018; MEB-ÖRGM, 2022, 2023; U.S. Department of Education, 2005). Tablo 7.4'te özetlenen bu öneriler doğrultusunda öğretmenler, bir afet ya da acil durum sonrasında travma tepkileri sergileyen çocukların karşılaşılabilecekleri akademik, sosyal ve kişisel zorluklarla baş etmeleri konusunda önemli katkılar sağlayabilirler.

Tablo 7.4

Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklara Yardımcı Olmaya Yönelik Öneriler

Okul ve sınıf içi uygulamalarda var olan rutin çalışmaları mümkün olduğunca devam ettiriniz ve çok gerekli olmadıkça ani değişiklikler yapmayınız.
Akademik motivasyonlarını yeniden kazanabilmeleri için onlara süre tanıyınız.
Akademik beklentilerinizi düşürmeden ders yoğunluğunu ve hızını bir süreliğine azaltınız.
Çocuklara (mümkünse), derse özgü yapılandırılmış görev ve sorumluluklar veriniz.
Sınıf içi ve sınıf dışında grup çalışmaları ya da etkinlikler düzenleyiniz.
Akademik performanslarını ve başarılarını artırma konusunda destek olunuz.
Okul ya da sınıf içindeki "hatırlatıcılar" (afet ve acil durumu hatırlatan görseller, oyunlar vb.) konusunda dikkatli olunuz ve önlem alınız.
Hatırlatıcılar karşısında ani stres tepkileri sergileyen çocuklara yardımcı olunuz.
Öz bakımlarına özen göstermeleri konusunda destek olunuz.
Sizinle konuşmak isteyen çocuklara mutlaka zaman ayırınız.
Yaşadıklarını sizinle konuşmaları için ısrarcı olmayınız.
Sağladığınız sosyal desteğin sınırlarını belirleyiniz ve koruyunuz.
Duygu ve düşüncelerini güvendikleri kişilerle paylaşmalarını sağlayınız.
Birbirlerine nasıl destek olacakları konusunda çocukları bilgilendiriniz.
Birbirlerine destek olmaları konusunda yardımcı ve model olunuz.
Olumlu tutum ve davranışlarını destekleyerek yeterliklerine odaklanınız.
Her koşulda başarılı olabileceklerine dair inancınızı çocuklarla paylaşınız.
Travmatik olaylarla ilgili tekrarlayan haberlere maruz kalmalarını sınırlayınız.
Çocukların ihtiyaç ve beklentileri farklı olabileceği için tepkilerinizde esnek davranınız.
Çadır/konteyner kentler çocuklar için yabancılaşmış bir sosyal çevre olabilir. Yeni ihtiyaç ve beklentilerinin olabileceğinin farkında olunuz.



DİKKAT

Bilindiği üzere olumlu bir kendilik algısının gelişmesi ve sürdürülmesinde başkalarıyla anlamlı ve sağlıklı ilişkiler kurulması büyük önem taşır.

Özellikle iletişim içinde oldukları ve yakınlık hissettikleri öğretmenler tarafından görüldüklerini, duyulduklarını ve anlaşıldıklarını hisseden çocukların anlam duygusu olumlu yönde pekişir; geleceğe yönelik umut ve beklentileri artar.

1.1.3. Psikolojik Travma Yaşayan Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar

Afet ve acil durumlar sonrasında psikolojik travma yaşayan çocukların aile, sınıf ve okul içindeki tutum ve davranışlarını gözlemlemek erken dönem müdahaleler için önemli ipuçları verir. Zorlu ve örseleyici bir olay sonrasında gözlemlenen tutum ve davranışlar çerçevesinde, çocukların travmatik stres tepkilerinde zamanla herhangi bir azalma olmuyorsa ya da okul çalışmaları ve sosyal ilişkileri ciddi biçimde

olumsuz etkileniyorsa psikolojik yardım almak en uygun yaklaşım olacaktır. Özellikle Tablo 7.5'te yer alan durumlar (Gizir, 2020a; MEB & UNICEF, 2002; Ulusal Çocuk Travmatik Stres Ağı [The National Child Traumatic Stress Network], 2008) söz konusu ise öğrencilerin okul rehberlik servisine, psikolojik danışman/rehber öğretmenin bulunmadığı durumlarda bölgedeki rehberlik ve araştırma merkezine ya da bir ruh sağlığı uzmanına en kısa sürede yönlendirilmesi gerekmektedir.

Tablo 7.5

Psikolojik Travma Yaşayan Çocukları Bir Uzmanla Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar

Travmatik stres tepkilerinde zamanla bir azalma olmaması (yaklaşık 1 ay),
Travmatik stres tepkilerinin sıklığı ve şiddetinin zamanla artması,
Tepkilerin çocukların günlük yaşamını ciddi biçimde olumsuz etkilemesi,
Bir nedeni olmamasına rağmen sürekli kaygı ve korku yaşama,
Sevdiklerine dair yoğun endişe yaşama ve onlardan kesinlikle ayrı kalamama,
Sürekli travmatik olay ile ilgili konuşma ve olaya özgü oyunlar oynama,
Yaşananlar nedeniyle sürekli kendini suçlama,
Yaşananlar hakkında hiç konuşmama ya da bir şey duymak istememe,
Kural ya da düzen bozucu davranışlarda artış,
Şiddet içeren öfke davranışları sergileme,
Olay sonrasında ortaya çıkan yoğun dürtüsel davranışlar,
Yeme bozukluklarının gelişmesi,
Ciddi akademik sorunlar (çarpıcı ve tekrarlayan not düşüklükleri),
Aşırı sosyal geri çekilme (özellikle öncesinde sosyal olan çocuklar),
Aşırı kaygı ve panik davranışları sergileme (nefessiz kalma, sürekli titreme, baş dönmesi, hızlı kalp atışı, yüksek tansiyon, aşırı irkilme vb.).

1.1.4. Psikolojik Travma Sürecindeki Çocuklarla İletişim

Zorlu ya da örseleyici yaşam olaylarına maruz kalan çocuklara destek sürecindeki en önemli konulardan biri onları koşulsuz dinleyecek, güvenilir bir kişinin varlığıdır. Travma sürecindeki çocuklar, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşmaya ya da kaygı ve korkularını dile getirmeye ihtiyaç duyduklarında güvenli bir yetişkinle birlikte olmak isterler. Bu noktada bir afet ya da acil

durum sonrasında çocuklarla iletişimde bazı temel konulara dikkat edilmesi (Gizir vd., 2023b; Krasnoff, 2024; MEB-ÖYGM, 2023) oldukça önemlidir. Bu bakış açısıyla, travma yaşayan çocuklarla iletişime yönelik öneriler Tablo 7.6'da sunulmuştur. Aşağıda sunulan genel bilgi ve öneriler çerçevesinde, travma yaşayan çocukların öğretmenleriyle güven ve kontrol algısına dayalı sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri mümkün görülmektedir.

Tablo 7.6

Psikolojik Travma Yaşayan Çocuklarla İletişime Yönelik Öneriler

Çocuklara neler yaşadıkları hakkında konuşmaları için fırsat sağlayınız.
Hazır olmadıklarını düşünüyorsanız konuşmak için zorlamayınız ve biraz zaman veriniz.
Çocukları dinlerken tüm dikkatinizi onlara veriniz.
İyi bir dinleyici olunuz. Kabul, hoşgörü, güven ve destek gösteriniz.
Yaşadıklarını ifade etmelerine yardımcı olmak için açık uçlu sorular sorunuz.
Çocuklarla konuşurken olayların detayları hakkında fazla soru sormayınız.
Kaygı ve korkularını paylaşmaları ya da soru sormaları için onları teşvik ediniz.
Sorularını dürüstçe ve yaş özelliklerini dikkate alarak yanıtlayınız.
Öğüt vermeyiniz ve kendi açıklamalarınızı kısa tutunuz.
Yaşananlardan dolayı hatalı/suçlu olmadıklarını anlamalarına yardımcı olunuz.
Cesur ya da dayanıklı olmaları gerektiği gibi ifadelerden kaçınınız.
Duygularını ifade ederlerse ya da ağlarsa asla engellemeyiniz.
Çocuklarda gözlemlediğiniz duygusal dalgalanmaları kabul edici şekilde davranınız.
Yaşanan stres tepkilerinin olağan olduğunu söyleyerek süreci normalleştiriniz.
Bir şeye ihtiyaçları olup olmadığını ya da onlar için ne yapabileceğinizi sorunuz.
Asla tutamayacağınız sözler vermeyiniz.
Gerektiğini düşünüyorsanız okul rehberlik servisine yönlendiriniz.



ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR

Psikolojik travma yaşayan özel gereksinimli çocuklarla etkili iletişim kurabilmek için öğretmenlerin hassas, bilinçli, güven verici ve destekleyici bir yaklaşım benimsemeleri büyük önem taşımaktadır. Empati, sabır ve anlayış temelinde şekillenen iletişim stratejileri, çocukların psikososyal iyilik hâllerini korumalarına ve okul ortamında kendilerini güvende hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda, bu bölümde yer alan tüm öneriler de dikkate alınarak aşağıdaki hususlara özen gösterilmesi, özel gereksinimli çocuklarla sağlıklı iletişim kurulması ve onlar için güvenli bir okul ile sınıf ortamının oluşturulması açısından yararlı olacaktır.

- *Rutinleri koruyunuz.* Travma sonrasında çocuklar için öngörülebilirlik çok önemlidir. Günlük programın aynı kalması çocuklara güven verir. Hızla özel eğitime devam etmelerini sağlayınız.
- *Duyusal uyarınları düzenleyiniz.* Otizm spektrum bozukluğu ve benzeri ya da duyu hassasiyeti olan çocuklar için sessiz, düşük ışıklı alanlar oluşturunuz.
- *Özel alanlar sununuz.* Travmatik deneyimler çocuklarda kaygıyı artırabilir. Kendi başlarına kalabilecekleri, rahatlatıcı ve güvenli bir alanın olması önemlidir.
- *Basit ve açık konuşunuz.* Özellikle bilişsel işlev ya da dil becerilerinde çeşitli zorluklar yaşayan çocuklarla iletişimde kısa, net ve somut cümleler kullanınız. Görme yetersizliği olan çocuklar için betimleyici ifadeler kullanınız. İşitme yetersizliği olan çocuklarla konuşurken yüzünüzün tam olarak görülebileceği şekilde iletişim kurunuz.
- *Sözsüz iletişime özen gösteriniz.* Bazı çocuklar sözel iletişim kuramayabilir. Beden dili, işaretler, yazı yazabilecekleri teknolojik araçlar ya da görsel destekler kullanarak iletişimi kolaylaştırınız.
- *Duygularını ifade etmelerine yardımcı olunuz.* "Nasıl hissediyorsun?" yerine "Bugün kendini mutlu mu yoksa üzgün mü hissediyorsun?" gibi yönlendirici sorular sorunuz.
- *Duygularını ifade etmesi için alternatif yollar sununuz.* Sözel olarak kendini ifade etmekte zorlanan çocuklar için hikâye anlatımı, oyun ya da resim etkili birer araç olabilir.
- *Güçlü yönlerini vurgulayınız.* "Bugün gerçekten çok güzel bir şey yaptın." gibi cesaretlendirici geri bildirimler veriniz.

- *Zorlayıcı konularda çocukları konuşmaya zorlamayınız.* Yaşadıkları travmayı anlatmaya hazır değillerse onları asla zorlamayınız. Bunun yerine oyun ya da resim yoluyla duygularını dışa vurmalarına fırsat tanıyınız.
- *Aşırı tepkileri anlayışla karşılayınız.* Öfke patlamaları, içe kapanma ya da korku gibi tepkilerin travmanın bir sonucu olabileceğini unutmayınız.
- *Ani değişikliklerden kaçınınız.* Mekân, öğretmen ya da etkinlik değişiklikleri konusunda çocukları önceden mutlaka bilgilendiriniz.
- *Kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturunuz.* Sınıf arkadaşlarını özel gereksinimli çocuklar konusunda duyarlı hâle getirerek çocukların sosyal uyumunu destekleyiniz.
- *Ailelerle iletişim kurunuz.* Evde neler yaşandığını ve çocuğun tepkilerini öğreniniz.



NOT

1.2. Yas ve Çocuklar

Çocukların yaşamındaki önemli kayıplar çok çeşitli yas tepkilerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yas sürecinin başlamasıyla birlikte ortaya çıkan bu tepkiler, herhangi bir kayıp (özellikle sevilen ve yakın birinin ölümü) sonrasında sergilenen normal ve doğal tepkilerdir. Aslında birçok çocuk, kayıplar karşısında ortaya çıkan yas tepkileri ile sağlıklı yollarla baş ederek mevcut durumlarına uyum gösterebilmektedir. Bazı çocuklar ise kayıpları sonucu ortaya çıkan yas tepkileriyle baş etme konusunda çeşitli sorunlar yaşayabilmektedir.

Her yetişkin gibi çocuklar da (küçük yaştakiler de dâhil olmak üzere) ölüm gibi bir olgunun varlığının farkındadır. Özellikle yaşları küçüldükçe ölümün doğasını anlamakta zorluk çekmelerine rağmen ölüm, çocukların öznel yaşamlarında (çizgi filmlerde, sinema ya da televizyonlarda, çeşitli oyunlarda ve maalesef gerçek hayatta) yer alan bir temadır. Elbette ki ölüm karşısında yası ilk elden deneyimlemek çocuklar için farklı ve genellikle zorlayıcı bir süreçtir. Yaşanılan duyguların yoğunluğu ve şiddeti, bu tür bir deneyimi ilk defa yaşayan çocuklar için baş edilmesi çok güç bir durum oluşturabilir. Bir yetişkin olarak, çocukları kaybın acısından koruyabilmek pek mümkün değildir. Diğer yandan çocukların güvende hissetmelerine, duygularını

ifade etmelerine ve sağlıklı başa çıkma becerileri geliştirmelerine destek olunabilir. Bu noktada, özellikle kayıp sonrası ortaya çıkabilecek yas tepkilerinin anlaşılması büyük önem taşımaktadır.

Yas süreci bir kayıp ya da kayıp tehdidi sonrası başlar ve her ilişki, ayrılık ya da ölüm sonucu biter. Dolayısıyla her insan, yaşamı boyunca kayıplarla ve doğal olarak yas ile karşı karşıya kalmaktadır. Kavramsal olarak yas, bir kayıp sonrası ortaya çıkan şiddetli ve uzun süreli acı olarak tanımlanmaktadır (Worden, 2001). Başka bir ifadeyle yas; sevilen birinin ölümünden sonra kayıp yaşayan bireyler tarafından gösterilen fiziksel, duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler olarak nitelendirilebilir.

1.2.1. Çocuklarda Gözlemlenen Ortak Yas Tepkileri

Temel olarak yas süreci; bir kayba verilen çeşitli fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkileri içerir. Yetişkinler gibi çocuklar da kayıp ve yas deneyimlerinden derinden etkilenebilir. Her yetişkin gibi çocukların yas tepkilerinde de farklılıklar olabileceği göz ardı edilmeden bir kayıp sonrası ortaya çıkabilecek olası yas tepkilerinden (Gizir, 2006, 2020b; Gizir vd., 2023c; Stanford Children's Health, 2024; Worden, 1996) söz etmek mümkündür. Bu çerçevede, bir kayıp sonrası çocuklarda gözlemlenen ortak yas tepkileri Tablo 7.7'de özetlenmiştir.

NOT

Tablo 7.7*Kayıp Yaşayan Çocuklarda Gözlemlenen Yas Tepkileri*

Fiziksel tepkiler	Bilişsel tepkiler	Duygusal tepkiler	Davranışsal tepkiler
Nefes alamama	İnanmama	Şaşkınlık ve şok	Aşırı hareketlilik
Boğulma hissi	Aşırı unutkanlık	Üzüntü ve çaresizlik	Sosyal içe çekilme
Hızlı kalp atışı	Konsantrasyon sorunları	Kızgınlık ve öfke	Saldırgan davranışlar
Mide bulantısı	Karar verme güçlükleri	Suçluluk ve pişmanlık	Kurallara uymama
Mide, baş ya da kalp ağrısı	Hafıza kaybı	Kaygı, Korku	Devamsızlık ya da okula gitmek istememe
Göğüs ve boğazda gerginlik	Dil hataları, uygun kelimeyi bulamama	Bitkinlik Uyuşukluk	Akademik başarısızlık Notlarının düşmesi
Vücutta döküntü ya da kaşıntı	Dikkatsizlik Sıkça hayallere dalma	Yalnızlık Özlem	Ev ödevlerini yapmama Ev ödevlerini gelişigüzel yapma
Sık sık hasta olma	Aşırı sakarlık ve kaza eğilimi	Güvensizlik Terk edilmişlik	Aşırı başarı isteği, mükemmeliyetçilik
Tekrarlayan rüya ve kâbuslar	Kayba yönelik aşırı zihinsel meşguliyet	Umutsuzluk Çökkünlük	İlişkilerde belirgin ve olumsuz değişiklikler
Uyku sorunları	Ölümle meşgul olma, ayrıntılara takılma	Farklı muamele görme kaygısı	Riskli davranışlarda artış Dikkat çekmeye çalışma
İştah düzensizliği	Değerlerde değişim Geleceği anlamsız bulma	Aşırı hassas olma	Regresif davranışlar Hiperaktif davranışlar
Çabuk yorulma	Geçmiş düşüncelerinden sıkça şüphe duyma	Etkilenmemiş görünme	Kalabalık ortamlardan kaçma ya da kaçınma
Güç kaybı	İlişkileri ve yaşamı sürekli sorgulama	Duygusal donukluk	Sürekli yetişkinlerle olma isteği



DİKKAT

Bir kayıp sonrasında çocuklar çok farklı yas tepkileri gösterebilirler. Bireysel, çevresel ve kültürel farklılıklar ile kayba yönelik faktörler yas tutma biçiminin ve yas sürecinin çocuklar arasında değişkenlik göstermesine neden olabilir.

Özellikle yas sürecinde, bir öğretmen olarak bireysel ve kültürel farklılıklara özgü konulara hassas ve titiz bir şekilde yaklaşılması önemlidir.

1.2.2. Yas Sürecindeki Çocuklara Genel Yaklaşım (Tüm Yaş Grupları)

Öğrenimleri sürecinde yas tutan çocuklar için bir ölümün ardından kendilerine en çok destek olan yetişkinler (aile üyeleri dışında) genellikle okul psikolojik danışmanları/ rehber öğretmenleri olmaktadır. Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirdiklerinden, bir ölüm sonrasında yas tutan çocuklara okul ortamında destek olma konusunda hazırlıklı olunması tüm okul personeli açısından önemlidir. Bu noktada çok az okul personeli, yas tutan bir çocukla (öğrenciyle) iletişim kurarken kendini rahat hisseder. Birçoğu yas tutan çocuğa nasıl yaklaşması gerektiği konusunda tereddüt yaşayabilir ya da çocuğun yaşına uygun bir dil kullanmakta zorlanabilir. Bazı eğitimciler bu tartışmaları yapmanın kendi rolleri olup olmadığı konusunda kuşku duyabilir. Bazıları ise yas tutan bir çocuğu desteklemeye

hazır hissetmelerine rağmen nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyabilirler. Başta öğretmenler olmak üzere tüm okul personelinin bu süreçteki katkısı oldukça önemlidir. Aksi takdirde çocuklar, yetişkin ya da akran desteği olmadan tek başına yas tutmak zorunda kalabilirler. Bu nedenle, bir kayıp sonrasında çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiği dikkatle ele alınmalıdır. Ölüm ve yas, herkes için yüzleşilmesi güç konular olsa da öğretmenlerin çocuklara destek olması, yas sürecinin daha sağlıklı bir şekilde geçirilmesine yardımcı olabilir. İlgili alan yazınında da yas sürecindeki çocuklara yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır (Peter's Place, 2024; Schonfeld & Quackenbush, 2021; The Dougy Center, 2011). Bu çerçevede, sınıf ya da okulda yas sürecinde bulunan bir çocuğa yaklaşırken Tablo 7.8'de belirtilen hususların dikkate alınması yararlı olacaktır.

Tablo 7.8

Yas Sürecindeki Çocuklara Yaklaşım Önerileri

1. Her çocuğun yas tepkisi kendine özgü ve benzersizdir. Yas süreci; çocuğun kişilik özellikleri, gelişimsel dönemi, aile yapısı, kültürel geçmişi ve sahip olduğu başa çıkma becerileri gibi birçok faktöre bağlı olarak farklılık gösterebilir.
2. Mümkünse okula dönmeden önce yas sürecindeki çocuğa ve ailesine ulaşınız. Desteğin bir göstergesi olarak çocuk/aile ile bir telefon görüşmesi ya da uygunsa kısa bir ev ziyareti ile taziyelerinizi bildiriniz.
3. Yas sürecindeki çocukların okula dönüş sürecini nasıl yürüteceklerine dair kararlara katılımına izin veriniz. Bazı çocuklar sınıf arkadaşlarına kayıpları ile ilgili açıklamayı kendileri yapmak isterken diğerleri bu sorumluluğu öğretmenin üstlenmesini talep edebilir. Bazı çocuklar ise ölüm hakkında hiçbir şey söylenmemesini tercih edebilir. Bu süreçte çocukla iletişim hâlinde olunuz ve sürecin nasıl ilerlemesini istediğini ona sorunuz.

4. Uygun koşullar var ise kayıp yaşayan çocuğun arkadaşlarına ya da sınıfına, yas sürecindeki çocuk ve ailesiyle paylaşmak isteyebilecekleri taziye kartları, kişisel çizimler ya da yazılar göndererek desteklerini gösterme fırsatı verebilirsiniz (Bu içerikleri göndermeden önce mutlaka gözden geçirerek uygunluğunu kontrol ediniz.).
5. Gerektiğinde, yas tutan çocuğun sınıfıyla yas ve kayıp konusunda ve bunun nasıl görüldüğü/hissettiği üzerine konuşunuz. Sınıftaki çocuklara, kayıpla ilgili bir deneyimleri olup olmadığını ve bununla nasıl başa çıktıklarını sorunuz. Yas tutan çocuğun neler hissedebileceği ve sınıfın nasıl destekleyici olabileceği konusunda tartışma ortamı oluşturunuz.
6. Öğrencilerinize, yas tutan arkadaşları okula döndüğünde ona destek olabileceklerini hatırlatınız ve ihtiyaç duyabileceği bir konuda yardımcı olup olamayacaklarını sormalarını teşvik ediniz. Bu yaklaşım yas sürecindeki çocuk açısından önemli bir sosyal destek sağlar.
7. Yas sürecindeki çocuklar için günlük rutinlerinin mümkün olduğunca sürdürülmesine yardımcı olunması önemlidir. Rutinler, yas tutan çocuk için bir güvenlik ve kontrol duygusu sağlar. Özellikle okul içi çalışmalarda kendilerinden neler beklendiğini bildiklerinde belirsizliğe bağlı endişe yaşamazlar.
8. Okul ya da sınıf içi rutinler konusunda katı olmamaya özen gösteriniz. Gerektiğinde, planlanan bir etkinlikten vazgeçerek çocukların yas sürecine uyum sağlamalarına yönelik etkinlikler gerçekleştiriniz ya da çocukların yas süreci hakkında konuşmalarına izin veriniz. Bu anlar her zaman planlanamaz ancak çocuklar için değerli bir öğrenme deneyimi sağlar.
9. Bir kayıp sonrasında beklentilerinizi makul bir düzeyde tutunuz. Yastaki çocuklar odaklanma ve konsantrasyon ile bilgileri hatırlama ya da ezber yapma konularında zorluk yaşayabilirler. Ayrıca bazı şeyleri çok kolay unutabilirler. Bunlar bir kayıp sonrası gözlemlenen olası tepkilerdir ve akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebilir.
10. Dikkatleri kolayca dağılabilenlerinden okulda ya da evde fazla çalışmalarını beklemeyiniz. Basit ve yapılandırılmış görevler ya da sorumluluklar veriniz. Uygun zamanlarda, kısa süreli ve yoğun dikkat gerektirmeyen etkinliklere yönlendiriniz.
11. Yas tutan çocuklar, ödevlerini tamamlamak ya da teslim etmek gibi akademik yükümlülüklerini yerine getirmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyabilirler. Bu süreçte yas tutan çocuk ve ailesiyle yakın iletişim hâlinde olarak çocukların akademik konularda dönüşü olmayan olumsuz durumlarla karşılaşmasını engelleyiniz.
12. Yas tutan çocuklar ile iletişim hâlinde olmaya devam ediniz. Bu yaklaşım, çocuğun değişen ihtiyaçlarını değerlendirmenize yardımcı olacak ve onu önemseyişinizi bilmesini sağlayacaktır. Tutarlı ve açık iletişim, yanlış anlaşılmalara da önlemeye yardımcı olacaktır.

- 13.** Mümkünse aile ile iletişimi devam ettiriniz. Bu yaklaşım, aile açısından çocuklarının okul ortamında nasıl ilerlediğine dair olası kaygıları azaltacak ve sizin de çocuğun okul dışında nasıl ilerlediğine dair bilgi sahibi olmanızı sağlayacaktır.
- 14.** Yas tutan çocuklar için hatırlatıcı (tetikleyici) olabilecek önemli tarih ve olayların farkında olunuz. Ölüm yıl dönümleri, aile doğum günleri, mezuniyet, düğün, bayram ve dinî kutlamalar gibi önemli günler ölen kişi ile ilgili anıları canlandırabilir ve ölen kişinin yokluğunu hissettirebilir. Böyle zamanlarda çocuğun tutum ve davranışlarında olumsuz değişimler gözlemlenebilir. Bu süreçte çocuğa sakın ve empatik bir tutumla yaklaşılması önemli bir sosyal destek sağlayabilir.
- 15.** Kayıp sonrası ilk haftalarda, yas tutan çocuğun tepkileri yoğunlaşabilir. Bu gibi durumlarda, çocuğun dikkat çekmeden sınıftan çıkmasına ve psikolojik danışman, rehber öğretmen ya da okul yöneticisinden destek almasına fırsat tanıyınız. Çocuğun böyle bir imkânâna sahip olduğunu bilmesi bile yas tepkilerini ve sınıftan çıkma ihtiyacını azaltabilir. Özellikle okul rehberlik servisi ile iş birliği yapıldığında bu imkânın akademik sorumluluklardan kaçınma amacıyla kullanılmasının da önüne geçilmiş olur.
- 16.** Akademik, fiziksel, duygusal ve sosyal işlevselliğinde yoğun bir olumsuz değişim gözlemlediğinizde yas sürecindeki çocuğu olası değerlendirme, müdahale ya da sevk için mutlaka okul rehberlik servisine yönlendiriniz.



HATIRLAYALIM

Bir kayıp yaşantısı sonrasında çocuklar, oldukça stresli bir dönemden geçebilir ve bu süreçte yaşadıklarına yönelik yoğun duygusal tepkiler sergileyebilirler.

Bu tepkilerin normal yas süreci tepkileri olduğunu sürekli anımsayınız.

Kendilerinde, ailelerinde ve çevrelerinde olup bitenleri anlamaları ve deneyimledikleri yas sürecine uyum göstermeleri için çocuklara mutlaka zaman veriniz.



UNUTMAYALIM

Sağlıklı bir ruh için öncelikle sağlıklı bir bedene ihtiyaç vardır.

Yas sürecinin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için öncelikle fiziksel sağlığa önem verilmesi gerekir.

Bu nedenle çocukları (mümkün olduğunca) sağlıklı ve düzenli beslenmeye, yeterince dinlenmeye ve uyumaya teşvik ediniz.

Ayrıca normal zamanda tükettiğinden daha fazla çay, kahve, asitli içecek ve şeker tüketmemesine yardımcı olunuz.

1.2.3. Kayıp Yaşayan Çocukları Bir Uzmanı Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar

Bir kayıp sonrasında yas sürecindeki çocukların aile, sınıf ve okul içindeki tutum ve davranışlarını gözlemlemek erken dönem müdahaleler için önemli ipuçları verir. Bu süreçte gözlemlenen tutum ve davranışlar çerçevesinde, çocukların yas tepkilerinde zamanla herhangi bir azalma olmuyorsa ya da okul çalışmaları ve sosyal ilişkileri ciddi biçimde olumsuz etkileniyorsa psikolojik yardım alınması en uygun yaklaşım olacaktır.

Yas çalışmaları, çocuklar açısından bir yardım çığılığı olarak değerdendirilebilecek çeşitli durumları (bk. Tablo 7.8) ortaya koymaktadır (Gizir vd., 2023c; Humphrey & Zimpfer, 2008; Worden, 1996). Özellikle bir kaybın ardından 6-12 ay geçmesine rağmen Tablo 7.9'da yer alan durumlar söz konusu ise öğrencilerin okul rehberlik servisine, psikolojik danışman/rehber öğretmenin bulunmadığı durumlarda bölgedeki rehberlik ve araştırma merkezine ya da bir ruh sağlığı uzmanına en kısa sürede yönlendirilmesi uygun olacaktır.

Tablo 7.9

Yas Sürecindeki Çocukları Bir Uzmanı Yönlendirmeyi Gerektiren Durumlar

Ölen kişi hakkında hiç konuşmama ya da onunla ilgili bir şey duymak istememe,
Kayıp konusunda sürekli kendini suçlama,
Ciddi akademik sorunlar (çarpıcı ve tekrarlayan not düşüklükleri),
Aşırı sosyal geri çekilme (özellikle öncesinde sosyal olan çocuklar),
Diğer ebeveyne ya da yakınlarına yönelik abartılmış bağlanma,
Sürekli kaygılı olma ya da fobik davranışlar sergileme,
Aşırı öfkeli olma ve şiddet davranışlarına yönelme,
Kural ya da düzen bozucu davranışlarda artış,
Aşırı dikkatsizlik ve kaza eğiliminde giderek artış,
Öz kıyım (intihar) düşünceleri (özellikle ölen kişiye yeniden kavuşma isteği/düşüncesi).



NOT

1.2.4. Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişim

Yas sürecindeki çocuklara destek verirken en önemli konulardan biri onları koşulsuz dinleyecek, güvenilir bir kişinin varlığıdır. Bu süreçte çocuklar deneyimlerini paylaşmaya, kaygı ve korkularını dile getirmeye ya da sessiz kalmaya ihtiyaç duyduklarında güvenli bir yetişkinle birlikte olmak isterler. Yas tutan çocuklar elbette ki diğer çocuklardan farklı muamele

görmek istemezler. Diğer yandan neye ihtiyaç duydukları ya da kendilerine neyin yardımcı olacağı konusunda konuşmaya her zaman ihtiyaçları vardır. İlgili alan yazını odağında, yas sürecindeki çocuklarla iletişim kurulurken dikkat edilmesi gereken temel konular (Gizir, 2020b; Gizir vd., 2023c; Ulusal Okul Psikologları Birliği [National Association of School Psychologists], 2015; Willis, 2002) Tablo 7.10'da özetlenmiştir.

Tablo 7.10

Yas Sürecindeki Çocuklarla İletişime Yönelik Öneriler

Çocukları dinlerken tüm dikkatinizi onlara veriniz.
Çocuklara kabul, hoşgörü, güven ve destek gösteriniz.
Konuşmak zorunda hissetmeyiniz. Çocukların yanında olmanız bile oldukça önemlidir.
İyi bir dinleyici olunuz. Kendi açıklamalarınızı kısa tutunuz.
Çocukların düşüncelerini ve duygularını ifade etmeleri için açık uçlu sorular sorunuz.
Çocuklar duygularını ifade ederlerse asla engellemeyiniz.
Çocukların duygusal dalgalanmalarını kabul edici şekilde davranınız. Sabırlı olunuz.
Empatik yaklaşım sergileyiniz, buna özgü cümleler kurunuz.
Kendi duygularınızı açık, sakın ve uygun bir şekilde ifade ederek çocukların da duygularını paylaşmalarını teşvik ediniz.
Çocuklar ile konuşmaktan korkmayınız. Konuşmak acıyı tetiklemez.
"Gitti", "kayboldu" veya "uyuyor" gibi örtülü ifadeler yerine "ölüm", "ölmek" ve "öldü" kelimelerini kullanınız. Bu kelimelerin duyarlı bir şekilde kullanılması, çocuklara ölümü kabul ettiğinizi, onu önemseydiğinizi ve bu konuyu doğrudan ele almakta rahat olduğunuzu gösterir.
Çocukları neşelendirmeye ya da yaşamlarındaki iyi şeylere odaklanmaya çalışmayınız.
Bir şeye ihtiyaçları olup olmadığını ya da onlar için ne yapabileceğinizi sorunuz.
Öğüt vermeyiniz ve yargılayıcı olmayınız.
Çocukların yaslarını nasıl yaşamaları gerektiğine yönelik konuşmalardan kaçınınız.
Kişisel inançlarınızı ya da yaşam felsefenizi dayatmaya çalışmayınız.
Çocukların kültürel özelliklerine ve yas tutma şekillerine saygı gösteriniz.
Çocuklar sormadıkça kendi yas dönemlerinizden söz etmeyiniz.
Sınırlılıklarınızın farkında olunuz, çocukların acısını yok etmeye çalışmayınız.
Çocuklara yaşadıkları duyguların olağan olduğunu söyleyerek ifade edilen duyguları normalleştiriniz.



UNUTMAYALIM

Yas sürecindeki her çocuğun, yaşadığı kayıp ve yas deneyimi hakkında (bazen aynı şeyleri tekrarlayarak) konuşmaya doğal bir ihtiyacı vardır. Elbette ki bir kayıp sonrası yas sürecindeki çocukları dinlemek ve anlamak oldukça zorlu bir iştir.

Bununla birlikte, kayıp yaşayan çocukların problem çözücü bir yetişkinden önce onları gerçekten önemseyen ve anlamaya çalışan bir öğretmene ihtiyaçları olduğunu unutmayınız.



ALİŞTIRMA

Yas Sürecindeki Öğrencilerle İletişimde Kaçınılması Gereken Sözler

Sosyal çevreleri tarafından yapılan bazı açıklama ve yorumlar ile kurulan teselli cümlelerinin yas sürecindeki çocuklara pek yardımcı olmadığı gözlemlenmektedir. Bu tür yaklaşımlar karşısında çocukların anlaşılmadıklarını düşünebilecekleri ve hatta hayal kırıklıkları yaşayabilecekleri göz ardı edilmemelidir. Bu alıştırmaya ile yas sürecindeki çocuklara nelerin söylenip söylenmeyeceğine dair bir farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır.

Yas sürecindeki öğrencilere söylenmesi uygun olan cümlelere (x) işareti koyunuz.

Yas Sürecindeki Öğrencilere Söylenen Bazı Sözler

Başın sağ olsun.	
Endişelenme, her şey daha iyi olacak.	
Nasıl hissettiğini biliyorum.	
Nasılsın?	
Kaybın için gerçekten çok üzgünüm.	
Zamana bırak, zaman her şeyin ilacıdır.	
Neler yaşadığını ve nasıl hissettiğini hayal bile edemiyorum. Neler yaşadığını (olduğunu) anlatmak ister misin?	
Senin için buradayım. Yanımdayım.	
Senin için ne yapabilirim?	
Senin için yapmamı ister misin?	
Bu sayede daha güçlü olacaksın.	
Şu an neler hissettiğini hayal bile edemiyorum.	
Annen/baban/(.....) bu kadar üzgün olmanı istemezdi.	

Umarım doğru cümleler kurabilirim, senin için burada olduğumu ve seni çok önemsemişimi bilmeni istiyorum.	
En azından uzun yaşadı, birçokları erkenden ölüyor. Onun için en iyisi buydu.	
Artık ağlama, güçlü olmalısın. Artık evin erkeği/kadını sensin.	
Her şeyin bir nedeni var. Daha kötüsü de olabilirdi.	
Anne/baba/kardeşinin öldüğünü duyduğum için çok üzgünüm.	
Sonsuza kadar yas mı tutacaksın? Üzülmeni istemezdi.	
Bir süre sonra (kendini) daha iyi hissedeceksin. Kendini meşgul et, düşünme bu kadar artık.	
Ne söyleyeceğimi bilmiyorum ama yanındayım. İstersen konuşabiliriz ya da burada seninle kalabilirim ve hiç konuşmamıza gerek yok.	
Şu an neler hissettiğini hayal edemiyorum, ben de kaybettüğimde hissetmişim.	

Sonuç olarak yetişkinler gibi çocuklar da afet ve acil durumlar karşısında yaşananlara uyum göstermeye ve kontrol dışı ortaya çıkan zorluklarla baş etmeye çalışmaktadırlar. Travmatik yaşam olaylarının ya da çeşitli kayıpların yarattığı olası riskler kadar çocukların yaşamını olumsuz etkileyen temel bir konu da belirsizlik durumlarıdır. Afet ve acil durumlar sonrasında çeşitli fiziksel, sosyal ve ekonomik zorluklar oluşması, çocukların geleceğe yönelik amaç, hedef ve planlarının aksaması ve yaşananların tam olarak ne zaman biteceğinin bilinmemesi stres ve kaygıya yol açmaktadır. Dolayısıyla var olan belirsizlikler karşısında çocukların endişe, güvensizlik, kaygı ve korku yaşamaları olağan görülmektedir.

Travmatik bir yaşam olayı ya da kayıplar sonrasında yaşanan zorlu dönemde dikkat edilmesi gereken en önemli konulardan biri de psikolojik sağlıktır. Bu noktada psikolojik sağlığı korumak ve psikolojik sağlamlığı artırmak adına alınabilecek önlemlerin

bilinmesi ve uygulanması oldukça önem taşımaktadır. Temel boyutlarıyla çocuklarda psikolojik travma ve yas konularını ele alan bu çalışmanın, çocuklarda gözlemlenen travmatik stres ve yas tepkilerine yönelik birçok temel konunun anlaşılmasına ve sağlıklı bir değerlendirme yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada farklı gelişimsel ve kültürel özelliklerine bağlı olarak her çocuğun toparlanma ve uyum sağlama süresinin birbirinden farklı olabileceği unutulmamalıdır.

Afet ve acil durumlarda öğretmenler tarafından sağlanan sosyal destek, çocukların travma tepkilerinin normalleşmesine, yas sürecinin tamamlanmasına ve psikolojik sağlamlıklarının korunmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Dolayısıyla bireysel farklılıkları ve çevresel faktörleri göz ardı etmeden, psikolojik travma ya da yas tepkileri sergileyen çocukların ihtiyaç ve beklentilerine yönelik farkındalık kazanmak, olası tepkilerini anlamak ve gerektiğinde

aileleri ya da yakın arkadaşlarıyla iletişim hâlinde olmak çocukların ruh sağlığının korunmasında büyük öneme sahiptir.

Afet ve acil durumlar odağında çocukların, yaşadıkları ile başa çıkabilecek temel becerilere sahip olduklarına ve karşılaştıkları zorlu yaşam deneyimlerinin üstesinden başarıyla gelebileceklerine güvenmek önemlidir. Ayrıca yaşadıkları zorlu süreç ile baş edemedikleri gözlemlendiğinde (kişisel ve çevresel sınırlılıkları göz önünde bulundurularak), çocukların yardım alabilecekleri sosyal destek kaynaklarına ya da bir ruh sağlığı uzmanına yönlendirilmesi en uygun yaklaşım olacaktır. Bu bakış açısıyla ele alındığında ve özellikle çocuk hakları bağlamında değerlendirildiğinde afet ve acil durumlara özgü psikososyal çalışmaların çocukların korunma, katılım, eğitim ve sağlık haklarının korunması ve desteklenmesi odağında gerçekleştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, afetlerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilebilmesi adına çocukların kendilerini güvende hissetmeleri için çocuk dostu alanlar oluşturulmalı ve okul ya da sınıf içi rutinlerin ve eğitim öğretim süreçlerinin devam ettirilmesine özen gösterilmelidir. Söz konusu süreçte destek programları

ya da eğitimler aracılığıyla ailelerin de çocuklarının içinde bulunduğu travma ve yas sürecini anlamalarına ve onlara destek olabilmelerine yardımcı olunmalıdır. Okul ya da sınıf içinde öğretmenlerin desteğiyle oluşturulabilecek güvenli sosyal ortamlarda çocukların, yaşadıkları travma ya da yasa ilgili konuları ifade edebilmeleri sağlanmalı; çözüm süreçlerinde onların paylaşımları ve görüşleri dikkate alınmalıdır. Afet ve acil durumların ardından, travma ve yasin etkilerinin zamanla ortaya çıkabileceği göz önünde bulundurularak, okullarda yürütülen psikososyal destek çalışmaları yalnızca afet sonrası kısa bir dönemle sınırlı kalmamalı; uzun vadeli destek mekanizmaları da mutlaka geliştirilmelidir.

Son olarak afet ve acil durumlarda özel gereksinimli çocuklara yönelik travma ve yas temelli psikososyal destek çalışmaları; çocuk hakları bakış açısıyla eşitlikçi, erişilebilir ve kapsayıcı bir anlayışla yürütülmelidir. Bu çocukların fiziksel, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarına uygun destek sağlanarak toplumsal yaşamdan kopmamaları, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişimleri ve psikososyal iyilik hâllerinin korunması her çocuk gibi mutlaka güvence altına alınmalıdır.



NOT

KAYNAKÇA

- Christ, G. H. (2000). *Healing children's grief*. Oxford University Press.
- Dogan-Ates, A. (2010). Developmental differences in children's and adolescents' post-disaster reactions. *Issues in Mental Health Nursing*, 31(7), 470-476.
- Gizir, C. A. (2006). Bir kayıp sonrasında zorluklar yaşayan üniversite öğrencilerine yönelik bir yas danışmanlığı modeli. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 195-213.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gizir, C. A. (2020a). *Travma sonrası psikolojik danışma ders notları*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Gizir, C. A. (2020b). *Yas danışmanlığı ders notları*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Gizir, C. A., Karabıyık, C., Çakır, C., Yıldız, G., Şimşek, M. & Baş, S. (2023a). Travmatik stres anlamak: Öğretmenler için bilgilendirme. C. A. Gizir & Ö. Erdur-Baker (Ed.). *Afet sonrası öğretmenlerin psikososyal destek becerilerinin geliştirilmesi: Ortaöğretim* (ss. 34-43) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Gizir, C. A., Karabıyık, C., Çakır, C., Yıldız, G., Şimşek, M. & Baş, S. (2023b). Travmaya duyarlı öğretmen olmak. C. A. Gizir & Ö. Erdur-Baker (Ed.). *Afet sonrası öğretmenlerin psikososyal destek becerilerinin geliştirilmesi: Ortaöğretim* (ss. 44-59) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Gizir, C. A., Karabıyık, C., Çakır, C., Yıldız, G., Şimşek, M. & Baş, S. (2023c). Kayıplar ve yas. C. A. Gizir ve Ö. Erdur-Baker (Ed.). *Afet sonrası öğretmenlerin psikososyal destek becerilerinin geliştirilmesi: Ortaöğretim* (ss. 60-66) içinde. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Gizir, C. A., Usluoğlu, F., Şahin Yoluk, İ. & Kurt A. A. (2022). *Travma sonrası grup temelli müdahale programı (TS-GTM)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C., & Saalbach, H. (2021). Let's talk about emotions: The development of children's emotion. *Affective Science*, 2, 150–162.
- Guarino, K. & Chagnon, E. (2018). *Trauma-sensitive schools training package*. National Center of Safe Supportive Learning Environments.
- Humphrey, G. M., & Zimpfer, D. G. (2008). *Counselling for grief and bereavement*. Sage.
- Krasnoff, B. (2024). *A practitioner's guide to educating traumatized children*. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/educating-traumatized-children.pdf>
- McLean, S. (2018). *Developmental differences in children who have experienced adversity: Emotional dysregulation*. Australian Institute of Family Studies.

- Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF (2002). *Zorlu yaşam olayları ve etkileri*. MEB/UNICEF Psikososyal Okul Projesi, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022). *Travmatik yaşam olayları karşısında okulda psikolojik sağlamlığı korumak*. AFS Medya.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Salgın hastalık döneminde psikolojik sağlamlığımızı korumak: Yetişkinler için bilgilendirme rehberi*. <https://denizliarge.meb.gov.tr/www/salgın-hastalık-doneminde-psikolojik-saglamligimizi-korumak/icerik/153>
- Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2023). *Afet sonrası öğretmenlerin psikososyal destek becerilerinin geliştirilmesi: Ortaöğretim*. Ankara. https://yuzuncuyilanadolu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/33/12/767380/dosyalar/2023_05/12144752_Afet_Sonrasi_Ogretmenlerin_Psikososyal_Destek_Becerilerinin_Gelistirilmesi_Ogretmen_Kilavuzu_Ortaogretim.pdf
- National Association of School Psychologists. School Safety and Crisis Response Committee. (2015). *Addressing grief: Tips for teachers and administrators*. National Association of School Psychologists.
- National Workforce Centre for Child Mental Health (2022). *Emerging minds*. <https://emergingminds.com.au/>
- New York Life Foundation (2009). *After a loved one dies: How children grieve and how parents and other adults can support them*. New York Life Foundation.
- Perry, B. D. (2007). *Stress, trauma and post-traumatic stress disorders in children*. <https://www.childtrauma.org>
- Peter's Place (2024). *Tips for teachers: Helping a grieving student at school*. <https://petersplaceonline.org/helpful-information/>
- Substance Abuse & Mental Health Services Administration. (2014). *Trauma-informed care in behavioral health services: Treatment improvement protocol (TIP) series 57*. HHS Publication No. (SMA) 13-4801. Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Schonfeld, D. J., & Quackenbush, M. (2021). *The grieving student: A guide for schools*. Paul H. Brookes Publishing.
- Sovenssen, J. (2008). *Overcoming loss: Activities and stories to help transform children's grief and loss*. Jessica Kingsley Publishers.
- Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55, 1671-1686.

- Stanford Children Health (2024). *Supporting grieving students: A handbook for teachers and administrators*. <https://www.stanfordchildrens.org/content/dam/sch/content-public/services/pdf/a-handbook-for-teachers-and-administrators.pdf>
- The Dougy Center (2011). *Helping the grieving student: A guide for teachers*. The Dougy Center: The National Grief Center for Children & Families.
- The National Child Traumatic Stress Network. (2008). *Child trauma toolkit for educators*. <https://www.nctsn.org>
- Trickey, D., Siddaway, A. P., Meiser-Stedman, R. Serpell, L., & Andy P. F. (2012). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 32, 122–138.
- U. S. Department of Education (2005). Tips for helping students recovering from traumatic events. <http://www.ed.gov/parent/academic/help/recovering/>
- Walsh, K. (2012). *Grief and loss: Theories and skills for the helping professions*. Pearson.
- Willis, C. A. (2002). The grieving process in children: Strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226.
- Worden, W. (2001). *Grief counselling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. Brunner-Routledge.
- Worden, J.W. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. Guilford Press.



NOT

EKLER

1. Yaş Gruplarına Göre Çocuklarda Travma Tepkileri ve Öneriler

Genel bir toplumsal bakış açısına göre çocuklar (özellikle küçük yaştaki çocuklar) travmatik olayların olumsuz etkilerine karşı bağıştır. Bu bakış açısının gerçeği tam olarak yansıttığı söylenemez. Travmatik yaşantılar karşısında hiç kimse incinmez değildir. Aslında çocuklar, zorlu ve örseleyici yaşam olaylarının olumsuz sonuçlarına maruz kalma konusunda en savunmasız olan gruptur. Özellikle hızlı bir fiziksel, duygusal ve ruhsal değişim sürecinden geçtikleri için başa çıkma becerileri sınırlıdır ve kendilerine bakmakla yükümlü yetişkinlere güçlü bir şekilde bağımlıdır. Çocuklar, ergenler, gençler ve yetişkinler benzer travmatik stres tepkileri gösterebilseler de bu tepkilerin niteliği gelişimsel dönemlere göre farklılık arz etmektedir. Bu nedenle, bir afet ya da acil durum sonrasında çocukların burada belirtilen travmatik stres tepkilerinin birçoğunu ya da yalnızca birkaçını sergilemeleri olasıdır. Özellikle travmatik bir olayın ardından geçen ilk bir ay içerisinde bu tür tepkilerin gözlemlenmesi olağan bir durum olarak değerlendirilmektedir. Çocukların sergilediği stres tepkilerinin (özellikle öncesinde yaşanan bir travmatik olay yoksa) doğrudan travmatik bir yaşantı ile

bağıntılı olmayabileceği unutulmamalıdır. Çocuklarda gözlemlenen stres tepkileri odağında belirsizlik yaşandığında ya da çocuklara nasıl davranılacağı konusunda ikileme düştüğünde okul rehberlik servisinden görüş ve destek alınması uygun bir yaklaşım olacaktır.

Sonuç olarak gelişim dönemleri bağlamında, afet ve acil durumlar sonrasında çocuklarda gözlemlenebilecek psikolojik travma tepkileri ve çocuklara yönelik destekleyici öneriler konusuna öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları büyük önem taşımaktadır (Gizir, 2020a; Krasnoff, 2024; NTCSN, 2008; National Workforce Centre for Child Mental Health, 2022). Bu bilgi birikimi, öğretmenlerin travmatik deneyimlerle başa çıkmaya çalışan çocuklara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler, edindikleri bilgiler doğrultusunda, psikososyal destek faaliyetleri kapsamında velilere de travmatize olmuş çocukları anlamaları ve onlara destek sunmaları için çeşitli bilgi ve öneriler aktarabilmektedir. Bu bağlamda, gelişim dönemlerine göre çocuklarda görülebilecek travmatik stres tepkileri ve öneriler aşağıda özetlenmiştir.

1.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri ve Öneriler

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri

Normalden daha fazla ağlama ya da çılgılık atma davranışları gösterebilirler.

Sürekli kucağa alınmayı ve sarılmayı isteyebilirler.

Aşırı uyarılmışlık tepkileri gelişebilir (gerginlik, kolayca irkilme, zor yatışma).

Hatırlatıcılar (sesler, kokular, tatlar, görüntüler) karşısında yoğun kaygı yaşayabilirler.

Olayın hatırlatıcılarından sürekli kaçmaya ya da kaçınmaya çalışabilirler.

Davranış değişiklikleri oluşabilir (öfke, telaş, dikkat çekme, saldırgan davranışlar).

Belirgin iştah değişiklikleri gözlemlenebilir (iştahsızlık, aşırı yeme ya da telaşlı yeme).

Gelişimsel gerileme olabilir (tuvalet becerileri, bebeksi konuşma, parmak emme).

Üzgün ve içine kapanık görünebilirler.

Artan fiziksel şikâyetler oluşabilir (karın ağrısı, baş ağrısı, kas ağrısı vb.).

Konsantre olma ve dikkatini verme güçlüğü görülebilir.

Kendilerine ya da başkalarına yönelik saldırganlık davranışları (vurma, ısırma vb.) görülebilir.

Uyku problemleri ortaya çıkabilir (uykuya dalamama, kâbus görme vb.).

Ebeveynlerinden ayrılmaktan korkabilir ya da onlara aşırı bağlanabilirler.

Yeni korkular geliştirebilirler (karanlık, canavarlar, hayvanlar, yalnız kalmak).

Ebeveynleriyle, kardeşleriyle ya da diğer çocuklarla ilişki/iletişim zorlukları görülebilir.

Travmanın yeniden canlandırılmasına yönelik tutum ve davranışlar gelişebilir (örneğin travmatik oyun ya da çizim, sürekli olaydan bahsetme, tekrar tekrar soru sorma vb.).

Okul Öncesi Dönemde Travma Yaşayan Çocuklara Yardımcı Olabilecek Öneriler

Güvende olduklarından ve temel ihtiyaçlarının karşılandığından emin olunuz.

Sabırlı, tutarlı ve güven verici olunuz, şefkat gösteriniz.

Artık güvende olduğunuz ve tehlikenin geçtiği konusunda güvence veriniz.

Mümkün olduğunca sakın kalınız ve olası stres faktörlerini azaltmaya özen gösteriniz.

Sorularını dürüst, somut ve net biçimde yanıtlayınız.

Açıklamalarınızı anladıklarından emin olmak için siz de sorular sorunuz.

Aynı türden soruları tekrar tekrar yanıtlamaya hazırlıklı olunuz.

Uyku ile ilgili düzenlemelerde kısa süreli değişikliklere izin veriniz (ışık ya da kapı açık uyumalarına izin verme ya da uykuya geçene kadar yanlarında kalma gibi).

Uyumadan önce masal okumak, birlikte oyun oynamak gibi gündelik rutinlere bağlı kalınız.

Olay ve yaşadıkları hakkında konuşmalarına ya da resim çizmelerine destek olunuz.

Üzgün olmalarına veya ağlamalarına izin veriniz.

Yemek ya da kıyafetlerini seçmek gibi bazı kararları kendilerinin almalarına izin veriniz.

Davranışlarda, konuşmada, dil kullanımında veya güçlü duygularda ani değişikliklerin doğal bir tepki olduğunu anımsayınız.

Çocuklar için travma sürecinde oyunların önemli bir işlevi olduğunu unutmayınız.

Eğlenceli ve mutlu zamanları teşvik ediniz ve bunlara izin veriniz.



NOT

1.2. İlkokul Dönemindeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri ve Öneriler

İlkokul Dönemindeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri

- Yaşadıklarını yaptıkları bir şeyin cezası olarak algılayabilir ve suçluluk hissedebilirler.
- Duygusal olarak gerileme, ayrılık kaygısı ya da aşırı bağlanma gösterebilirler.
- Duygu patlamaları yaşayabilirler.
- Kendi sağlıkları için aşırı endişelenebilir ya da hastalık ve yaralanmalardan korkabilirler.
- Fiziksel şikâyetlerde (baş ağrısı, mide ağrıları, döküntüler vb.) artış olabilir.
- Okul başarısı azalabilir, akademik süreçlere odaklanmakta güçlük çekebilirler.
- Evde veya okulda kurallara uymayabilirler ya da saldırgan davranışlarda bulunabilirler.
- Aile ve arkadaşlardan uzaklaşma ya da iletişim problemleri gözlemlenebilir.
- Yaşanan olayların tekrarlanacağı konusunda endişelenebilirler.
- Yaşananlar hakkında sürekli konuşmak isteyebilir ya da hiç konuşmak istemeyebilirler.
- Yatağa gitmekte, uykuya dalmakta ya da uykuda kalmakta sorunlar ortaya çıkabilir.
- Gece korku nöbeti, kâbus ya da karanlık korkusu gözlemlenebilir.
- Olayın hatırlatıcıları karşısında endişelenebilir, kaçınma davranışları sergileyebilirler.
- Travmanın yeniden canlandırılmasına yönelik tutum ve davranışlar gelişebilir.
- Sınıf içinde konsantre olmakta ya da bir şeyleri hatırlamakta zorlanabilirler.
- Okul performansında düşüş, motivasyon eksikliği ve devamsızlık görülebilir.
- Kendilerinin ya da sevdiklerinin güvenliği için endişe ve korku duyabilirler.
- Uyarılma ve tepkisellikte belirgin değişiklikler sergileyebilirler (artan sinirlilik, öfke patlamaları, aşırı uyarılmışlık, gerginlik ya da ürkeklik vb.).
- Ruh hâllerinde ve düşüncelerinde belirgin değişiklikler oluşabilir (örneğin olayla ilgili duygusuzluk ya da tepkisizlik, oyunlara ilgi kaybı, daha önce keyif alınan aktivitelerden uzaklaşma).

İlkokul Döneminde Travma Yaşayan Çocuklara Yardımcı Olabilecek Öneriler

- Mümkün olduğunca günlük rutini devam ettiriniz.
- Egzersiz/spor ya da dışarıda oyun için olanak sağlayınız.
- Fiziksel şikâyetlerini önemseyiniz.
- Konuşmak için sık sık zaman ayırınız. Olay hakkında konuşmalarını sağlayarak çocukların neler yaşadıklarını ve nasıl hissettiklerini anlamaya yardımcı olunuz.
- Yaşananların onların hatası olmadığı konusunda çocuklara güvence veriniz.
- Sabırlı ve hoşgörülü olunuz.
- Kendisinin ve diğerlerinin güvende olmaları için yapılan olumlu eylemleri düşünmelerini teşvik ediniz.
- Yetişkinlerle ve yaşlılarıyla oyunlar oynamalarını ve konuşmalarını teşvik ediniz.
- Ev ya da okuldaki beklentilerinizi bir süreliğine azaltınız.
- Ev ya da okulda fazla ilgi ve çaba gerektirmeyen işler ve sorumluluklar üstlenmelerini sağlayınız.
- Küçükken gösterdikleri davranışları sergilediklerinde cezalandırma ve kınamadan kaçınınız.
- Sosyal medya ya da medyada yer alan haberlerle başa çıkmalarına yardımcı olunuz.
- Eğlenceli ve mutlu zamanları teşvik ediniz ve bunlara izin veriniz.

1.3. Ortaokul Dönemindeki Ergenlerde Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri ve Öneriler

Ortaokul Dönemindeki Ergenlerde Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri

- Kolayca öfkelenebilir ve daha yoğun duygusal tepkiler verebilirler.
- Aile üyelerinden ve arkadaşlarından uzaklaşabilir ya da içe kapanabilirler.
- Öz güvenleri azalabilir ve başkalarına yönelik güven problemleri artabilir.
- Olayı hatırlatan şeylerden kaçabilir ya da kaçınabilirler.
- Oldukça kızgın ya da kırgın görünebilirler.
- Yıkıcı, saygısız ya da saldırgan tutum ve davranışlar gösterebilirler.
- Dürtülerini kontrol etmekte zorlanabilirler.
- Uyku ve yeme bozuklukları görülebilir.
- Karar verme ve problem çözme becerilerinde sorunlar ortaya çıkabilir.
- Akranlarının katıldığı sosyal/kültürel etkinliklere ilgi göstermemeye başlayabilirler.
- Uyuşturucu, alkol veya tütün kullanma riski oluşabilir.
- Fiziksel problemlerde artış olabilir (belirsiz ağrılar ve acılar, deride lekelenmeler, bağırsak problemleri, psikosomatik şikâyetler vb.).
- Okulla ilgili problemler gelişebilir (kavga etme, kendini soyutlama, ilgi kaybı, dikkat çekmeye yönelik davranışlar sergileme vb.).

Ortaokul Döneminde Travma Yaşayan Ergenlere Yardımcı Olabilecek Öneriler

- Rutin düzenin sürdürülmesine yönelik faaliyetlere katılmalarını sağlayınız.
- Normalden daha fazla ilgi, anlayış ve şefkat gösteriniz.
- Akran grubu faaliyetlerine katılmalarını teşvik ediniz.
- Travmanın etkilerini azaltmaya yönelik grup çalışmalarına katılmalarına destek olunuz.
- Fazla ilgi ve çaba gerektirmeyen ancak planlanmış sorumluluklar veriniz.
- Evde ya da okuldaki beklentileri geçici olarak düşük tutunuz.
- Olanlardan dolayı kendilerini suçluyorsa böyle hissetmelerinin doğal olduğunu bilmelerini sağlayınız.
- Kuralları görmezden geliyorlarsa neden bu şekilde davrandıklarını sorunuz ve sakince konuşunuz.
- Olayla ilgili medya ya da sosyal medya kullanımını sınırlandırınız (kendiniz dâhil).
- Kimlerle, nerede olduğu ve neler yaptığı konusunda bilgi sahibi olunuz.
- Tehlikeli sonuçlar doğuracak riskli eylemleri düzenli olarak gerçekleştiriyorlarsa çocuk psikiyatristinden yardım ve destek alınız.

1.4. Lise Dönemindeki Gençlerde Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri ve Öneriler

Lise Dönemindeki Gençlerde Gözlemlenebilecek Travma Tepkileri

- Oldukça depresif, öfkeli ve yalnız hissedebilirler.
- Yıkıcı, saygısız ve saldırgan davranışlar gösterebilirler.
- Kendine zarar verme davranışları geliştirebilirler.
- Uyku ve yeme bozuklukları görülebilir.
- Geleceğe dair umutları yok olabilir ve geleceğe hazırlanma çabaları azalabilir.
- Düşük notlar, uzaklaştırma ve okuldan atılma gibi ciddi okul sorunları oluşabilir.
- Sorumsuz ya da ihmalkâr davranışlar sergileyebilirler.
- Kendine zarar vermeye yönelik davranışlar ya da öz kıyım düşünceleri gelişebilir.
- Fiziksel şikâyetler artabilir (deride ve yüzde ortaya çıkan kızarıklıklar, bağırsak problemleri, astım, âdet görmeme ya da ağrılı âdet görme vb.).
- Yaralanma ya da ölümü engelleyemedikleri için suçluluk hissedebilir, intikam düşüncelerine sahip olabilirler.
- Hazırlıksız oldukları ve korunmak için gerekli önlemleri almamış oldukları için kendilerini, ebeveynlerini ya da diğer yetkili kişi/kurumları suçlayabilirler.

Lise Döneminde Travma Yaşayan Gençlere Yardımcı Olabilecek Öneriler

- Sosyal etkinlikler, spor faaliyetleri ve gençlik kulüplerine katılmaları konusuna destek olunuz.
- Toplumun yeniden yapılandırılması çalışmalarına katılmalarını özendiriniz.
- Daha küçük çocuklara ya da yaşlılara yardım etmeleri için teşvik ediniz.
- Travmatik olay ile ilgili deneyimlerini paylaşmalarına yardımcı olunuz.
- Okuldaki genel performansları ile ilgili beklentilerinizi geçici olarak azaltınız.
- Aile ortamı içinde de kaygı ve korkularını konuşmalarını (ısrar ermeden) teşvik ediniz.
- Okulu bırakmak gibi yaşamını doğrudan etkileyecek ani kararlar vermelerine engel olunuz. Bu tür büyük kararları yaşam normalleşene kadar ertelemelerini sağlayınız.
- Yaşamlarını, ailelerini ve içinde yaşadıkları toplumu yeniden inşa etmeye yönelik yapabilecekleri hakkında konuşunuz; gerçekçi gelecek hedefleri belirlemelerine yardımcı olunuz.
- Yoğun çaresizlik, umutsuzluk ve yalnızlıkla ilgili belirtiler ya da öz kıyım düşünceleri ile karşılaşarsanız bir ruh sağlığı uzmanından yardım alınız.

2. Yaş Gruplarına Göre Çocuklarda Yas Tepkileri ve Öneriler

Yetişkinler gibi çocuklar da kayıp ve yas deneyimlerinden derinden etkilenebilirler. Her ne kadar çocuklar ve yetişkinler benzer (ortak) yas tepkileri gösterebilirler de normal yas tepkilerinin niteliği gelişimsel dönemlere göre farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla bir afet ya da acil durum sonrasında yaşadıkları çeşitli kayıplara bağlı olarak çocuklar, burada belirtilen yas tepkilerinin bir bölümünü sergileyebilirler. Özellikle yaşanan bir kayıp (ölüm) sonrası geçen birkaç ay içerisinde bu tepkilerin gözlemlenmesi oldukça normaldir. Çocukların sergilediği yas tepkilerinin (özellikle öncesinde yaşanan bir kayıp olayı yoksa) doğrudan bir kayıp yaşantısı ile bağlantılı olmayabileceği unutulmamalıdır. Bu noktada çocuklarda gözlemlendiğiniz yas tepkileri odağında belirsizlik yaşadığınızda ya da çocuklara nasıl davranmanız konusunda ikileme düştüğünüzde okul rehberlik servisinden görüş ve destek almanız uygun bir yaklaşım olacaktır.

Sonuç olarak her bireyde olduğu gibi çocukların yas sürecinde de çeşitli farklılıklar bulunması olasıdır ancak gelişim dönemlerine özgü olarak çocuklarda gözlemlenen ortak yas tepkileri ve bir kayıp sonrası yas sürecindeki çocuklara yardımcı olabilecek çeşitli öneriler (Christ, 2000; Gizir, 2020b; New York Life Foundation, 2009; Sovensen, 2008; Stanford Children's Health, 2024; The Dougy Center, 2011; Ulusal Okul Psikologları Birliği [National Association of School Psychologists], 2015; Walsh, 2012; Worden, 1996) sıklıkla dile getirilmektedir. Bu sayede öğretmenler, bir kayıp sonrası ortaya çıkan yas deneyimleriyle başa çıkmaya çalışan çocuklara nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda önemli bir farkındalık kazanmış olacaklardır. Ayrıca edindikleri bilgiler çerçevesinde, psikososyal destek faaliyetleri kapsamında bir araya geldikleri velilere de yas sürecindeki çocukları anlama ve onlara destek olma noktasında çeşitli bilgi ve öneriler sunma olanağı yakalamış olacaklardır. Bu bağlamda, gelişim dönemlerine göre çocuklarda görülebilecek yas tepkileri ve öneriler aşağıda özetlenmiştir.

2.1. Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri ve Öneriler

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri

- Ölen kişiyi bir şekilde hâlâ yaşamaya devam eden biri olarak görebilir ya da ölümden kaçabileceklerini düşünebilirler.
- Ölümün fiziksel olarak gerçekleştiğini bilseler de genellikle bunun geçici ya da geri döndürülebilir olduğunu düşünürler. Bu nedenle ölen kişinin geri döneceğini umut edebilirler.
- Ölen kişi hakkında benzer soruları sürekli olarak sorabilirler ("Ölen kişi nasıl yemek yiyor, nasıl nefes alıyor, canı sıkıldığında neler yapıyor ya da nasıl öldü, şimdi ne olacak?" gibi).
- Çocuk benmerkezciliği odağında geniş bir hayal dünyası olan çocuklar, ölümden kendilerini sorumlu hissedebilir ve ölüme kendilerinin neden olduğuna yönelik olumsuz düşünceler geliştirebilirler ("Yaramazlık yaptığım ya da kardeşim hakkında kötü şeyler düşündüğüm için öldü." gibi).
- Çocuklarda yoğun suçluluk, bilişsel karmaşa ve ayrılık kaygısı gözlemlenebilir.
- Kısa ama yoğun yas tepkileri sergileyebilirler. Bir dakika önce ağlayıp, öfke ya da huzursuzluk sergileyip ardından tekrar oyun oynamaya başlayabilirler.
- Duygularını konuşmak yerine tutum ve davranışlarıyla gösterebilirler.
- Oyunlarında hiç etkilenmemiş görünebilirler.
- Uykuya dalmakta ya da uykuyu devam ettirmekte güçlük çekebilirler.
- Yatağını ıslatma ya da parmak emme gibi daha küçük yaşlara özgü davranışlar (gerileme) sergileyebilirler.
- Özellikle bir ebeveyn ölümü sonrası çocuklar, kendilerine kimin bakacağını ya da ihtiyaçlarını kimin karşılayacağını merak edebilir ve bu konuda kaygılanabilirler.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yas Sürecinde Yardımcı Olabilecek Öneriler

- Sabırlı, tutarlı ve güven verici olunuz; şefkat gösteriniz (Bu süreçte çocukların kısa ama yoğun yas tepkileri olabilir.).
- Ölümü doğrudan ve basit cümlelerle çocukların anlayabileceği biçimde açıklayınız.
- Çocukların sorularını dürüst, somut ve net bir biçimde yanıtlayınız.
- Açıklamalarınızı anladıklarından emin olmak için siz de sorular sorunuz.
- Aynı türden soruları tekrar tekrar yanıtlamaya hazırlıklı olunuz.
- Duygularını resim ve hikâyeler yardımıyla ya da ölen kişi hakkında konuşarak ifade etmelerini teşvik ediniz.
- Duygularını öfke, aşırı fiziksel hareketlilik vb. şekilde gösterebileceklerini anımsayınız.
- Güvende olduğu ve sevmeye/ilgilenilmeye devam edileceği (ihtiyaçlarının karşılanacağı) konusunda onu rahatlatınız.
- Yaşa özgü beceriler sergilemesine destek olunuz.
- Olası davranışsal gerileme (regresyon) işaretlerine bir süre izin veriniz.
- Kendisine ve dünyaya yönelik güven duygusu geliştirmesine destek olunuz.
- Yas sürecinde oyunların çocuklar için önemli bir işlevi olduğunu anımsayınız.
- Eğlenceli ve mutlu zamanları teşvik ediniz ve bunlara izin veriniz.
- Normal rutinlerini olabildiğince devam ettirmesine destek olunuz.

2.2. İlkokul Dönemindeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri ve Öneriler

İlkokul Dönemindeki Çocuklarda Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri

- Kalıcılık (ölümün yaşamın sonu olduğu) ve geri dönülmezliği anlamaya başlarlar.
- Nedenselliği tam olarak kavrayamayabilirler ("Neden öldü?" gibi sorular sorabilirler.). Ölümü somut bir şekilde anlamak için çabalarlar. Ölen kişinin bedenine ne olduğu hakkında çeşitli sorular sorabilirler.
- Ölümü genellikle yaptıkları bir şeyin cezası olarak algılayabilir ve bu nedenle genellikle suçluluk duygusu yaşayabilirler ("Keşke daha iyi bir evlat olsaydım, belki annem/babam hâlâ hayatta olurdu." gibi).
- Ölümün sorumluluğunu kendilerine ya da başkalarına yükleyebilirler. Kötü şeyler düşündükleri ya da yanlış davrandıkları için ölüme neden olduklarını düşünebilir ve ölümü kendileri için bir ceza olarak görebilirler.
- Okul başarıları azalabilir ve akademik süreçlere odaklanmakta güçlük çekebilirler.
- Kendi sağlıkları için aşırı endişelenebilir ya da hastalık ve yaralanmalardan korkabilirler.
- Duygusal olarak gerileme, ayrılık kaygısı ya da aşırı bağlanma gösterebilirler.
- İçer kapanık veya depresif görünebilirler. Uyumakta güçlük yaşayabilirler. Gece terörü veya sık uyanmalar ortaya çıkabilir. Öğretmenler, bu öğrencilerin derse yorgun gelmelerinden öğrencilerin durumunu fark edebilirler.
- Aile üyeleri çocuklara duygusal destek veremiyorsa çocuklar hem ölen ebeveynleri hem de hayatta kalanlar tarafından terk edilmiş hissedebilirler.
- Okulda akranlarına uyum sağlama arzusu ile ölen kişi hayattaymış gibi davranabilirler.
- Tepki vermenin "doğru" yolunun ne olduğunu bilmek isterler. Bu süreçte doğru davranıp davranmadıklarını anlamak için başkalarını gözlemlerler.

İlkokul Dönemindeki Çocuklara Yas Sürecinde Yardımcı Olabilecek Öneriler

- Ölüm hakkında konuşmaktan kaçınmayınız.
- Özgürce soru sormalarına olanak veriniz ve sorularını açık ve dürüst bir şekilde yanıtlayınız.
- Ölümü doğrudan ve somut cümlelerle açıklayınız ("Göçtü, uyuyor, onu kaybettik." gibi cümleler yanlış anlaşılabilir.).
- Duygularını açıkça ifade etmelerini teşvik ediniz (Resim, hikâye, masal gibi çeşitli etkinlikler kullanılabilir.).
- Ölümle ilgili kendilerine mantıklı gelen bir açıklama geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışınız.
- Düşünce, duygu ya da davranışlarının ölüme neden olmadığı yönünde güvence veriniz.
- Yanlarında olunuz ama yalnız kalmalarına da izin veriniz.
- Duygusal boşalım (katarsis) yaşamalarına izin veriniz.
- Yetişkinlerle ve yaşlılarıyla oyun oynamaları ya da konuşmalarına izin veriniz.
- Ev ve okuldaki beklentilerinizi bir süreliğine azaltınız.
- Evde ya da okulda fazla ilgi ve çaba gerektirmeyen işler ve sorumluluklar üstlenmelerini sağlayınız.
- Cenaze, anma töreni ya da ritüellere katılma isteklerini dikkate alınız. Böyle durumlarda olası seçenekleri açıklayarak seçim yapabilmelerine izin veriniz. Bu tür ortamlarda neler yaşanacağını ve nelerle karşılaşabileceklerini açık biçimde anlatınız.
- Cenaze/defin sürecine katılması konusunda ısrar etmeyiniz. Böyle ortamlarda, çocuğun yanında sadece onunla ilgilenecek bir yetişkin bulunmasına özen gösteriniz.

2.3. Ortaokul Dönemindeki Ergenlerde Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri ve Öneriler

Ortaokul Dönemindeki Ergenlerde Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri

- Ölümün kaçınılmaz olduğunu anlar ve ölümü bir ceza olarak değerlendirmezler.
- Soyut kavramları daha iyi anlamlandırmaya başlar, ölümün nihai ve herkesin başına gelen bir şey olduğunu (evrensellik) bilirler.
- Bu dönemde sözel ve bilişsel olarak bilgiyi daha yüksek düzeyde işliyor olsalar da yoğun çaresizlik ve umutsuzluk yaşayabilirler.
- Hayatta kalanlar ve kendi gelecekleri hakkında endişe duymaya yatkındırlar.
- Duygu patlamaları yaşayabilirler ve risk alma davranışlarında artış gözlemlenebilir.
- Sosyal çevrelerinde tartışmacı, kavgacı ya da tutarsız davranışlar sergileyebilirler.
- Böyle dönemlerde aile ve toplumun kültürel ve dinsel inançları etkilidir. Tepkiler genellikle ebeveynlerden ve çevrelerindeki diğer yetişkinlerden öğrenilenleri yansıtır.
- Yas tutan ya da benzer deneyimleri paylaşan diğer kişilere ilgi gösterebilirler. Başkalarının tepkilerini görmek ve kendi tepkilerini düzenlemek için diğer insanlarla sıkça konuşurlar.
- Bazı çocuklar ise “güçlü” görünmek ya da “normal” hissetmek için ölüm hakkında konuşmaktan kaçınabilir ve başkalarıyla konuşmak yerine içlerine kapanabilirler.
- Özellikle yakın birini kaybeden çocuklarda içe kapanma, kaygı, depresyon, davranış sorunları ve okul performansında azalma görülebilir.
- Birincil sosyal destek kaynağı, aileden çok arkadaşlarıdır ancak bir ölüm sonrasında akranlarından farklı görülmeye ya da farklı muamele görmeye oldukça duyarlıdırlar. Bu nedenle sosyal desteği kimden ve nasıl alacakları konusunda karmaşa yaşayabilirler.
- Akademik süreçleri devam ettirmekte zorlanabilirler.

Ortaokul Dönemindeki Ergenlere Yas Sürecinde Yardımcı Olabilecek Öneriler

- Fiziksel endişe ve şikâyetlerinde (hastalık, bedensel ağrılar) bir artış olabileceğini öngörünüz.
- Ölüm hakkında konuşmaktan ya da soruları yanıtlamaktan kaçınmayınız. Kayıp hakkında konuşmak çocuğun etkili baş etme becerileri kazanmasına yardımcı olur.
- Hissettikleri tüm duyguları ifade etmelerini teşvik ediniz. Duygu patlamaları karşısında sabırlı olunuz.
- Duygularını ifade edebilecekleri farklı kaynaklar kullanmalarına destek olunuz (resim, müzik, yazma etkinlikleri vb.)
- Kayıp yaşayanların benzer duygular yaşayabileceklerini açıklayınız (normalleştirme).
- Kayıp ile ilgili doğal duyguların (Üzüntü ve kızgınlık gibi) nasıl ifade edileceği konusunda çocuklara model olunuz.
- Yanlarında olunuz ama yalnız kalmalarına da izin veriniz.
- Akademik görevlerini tamamlama konusunda esneklik sağlayınız.
- Kayıp ile ilgili manevi ve kültürel inançları keşfetmek ve tartışmak için olanak sağlayınız.
- Cenaze, anma töreni ya da ritüellere katılma isteklerini dikkate alınız. Böyle durumlarda olası seçenekleri açıklayarak seçim yapabilmelerine izin veriniz. Bu tür ortamlarda neler yaşanabileceği ve nelerle karşılaşabileceklerini açık biçimde anlatınız.
- Özellikle defin sürecine katılmaları konusunda ısrar etmeyiniz. Bu tür ortamlarda çocuğu travmatize edebilecek durumlarla karşılaşılmasını sağlayınız. Ayrıca çocuğun yanında sadece onunla ilgilenecek bir yetişkin bulunmasına özen gösteriniz.

2.4. Lise Dönemindeki Gençlerde Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri ve Öneriler

Lise Dönemindeki Gençlerde Gözlemlenebilecek Yas Tepkileri

- Soyut düşünme aşamasına ulaştıklarından ölüm kavramını anlamada ve problem çözme becerilerini kullanmada bir yetişkine özgü yaklaşımlar sergileyebilseler de bu dönemdeki gençlerin henüz yetişkin olmadıkları unutulmamalıdır.
- Bağımsız olma duygusu içinde yas ile kendi başlarına mücadele etmeye çalışabilirler.
- Ebeveynlerden ve diğer yetişkinlerden uzaklaşmaya başlayabilirler.
- Öfke patlamaları sergileyebilirler. Sık sık ruh hâli değişimleri gözlemlenebilir.
- Acılarını hafifletmek için uygunsuz ya da kendilerine zarar verici davranışlara yönelebilirler.
- Risk alma davranışlarında artış gözlemlenebilir (alkol ve madde kullanımı, dikkatsiz araç kullanma, sağlıklı olmayan davranışlar vb.).
- Var olan kuralların sınırlarını zorlama girişimleri olabilir.
- Akranlarıyla ve aile dışındaki bireylerle konuşmayı daha çok tercih edebilirler.
- Aile üyelerine karşı aşırı sorumluluk hissedebilirler. Değişen aile içi rollere uyum sağlamaya çalışabilirler ("Artık ailemin sorumluluğu bende, para kazanmalıyım ya da kardeşlerimi ben büyütmeliyim." gibi).
- Konsantrasyon eksikliği, odaklanamama, aşırı üzüntü, depresyon, öfke, dışa vurum ve bazı gençlerde olası intihar düşünceleri gözlemlenebilir.

Lise Dönemindeki Gençlere Yas Sürecinde Yardımcı Olabilecek Öneriler

- Onları konuşmaya teşvik ediniz (Sizinle olmasa bile arkadaşları, öğretmenleri vb. ile).
- Her şeyi daha iyi hâle getirmeye çalışmayınız ya da yas tepkilerini görmezden gelmeyiniz.
- Yas tutmalarına izin veriniz.
- Ulaşılabilir olunuz ancak kendi yöntemleriyle yas tutma ihtiyaçlarına saygı gösteriniz.
- Akademik görevlerini tamamlama konusunda esneklik sağlayınız.
- Kayıp ile ilgili manevi ve kültürel inançları keşfetmek ve tartışmak için olanak sağlayınız.
- Cenaze ve anma törenleri ile ilgili seçenekleri açıklayınız ve seçim yapmalarına izin veriniz.



unicef 
her çocuk için

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

MODÜL | 8

AFET VE ACİL DURUMLARDA
PSİKOLOJİK İLK YARDIM

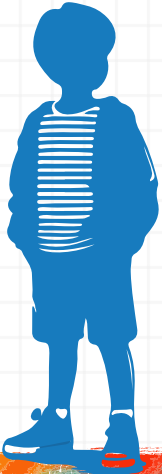
MODÜL PLANI

Doç. Dr. Nesime CAN ANGİN



"Afetten sonra kendimi iyi hissetmem için bana destek olun. Bana güvenli bir yer sağlayın, ihtiyaçlarımı karşılayın ve yaşadığım olumsuzlukların daha da ağırlaşmasını önleyin."

Çocuk Görüşü*



***Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi
Çocuk Katılımı Etkinliği (8 Mayıs 2025)**

MODÜL 8

AFET VE ACİL DURUMLARDA PSİKOLOJİK İLK YARDIM

MODÜL PLANI

MODÜL İZLENESİ



1. Modül Adı: Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik İlk Yardım



2. Süresi: 90 dk.



3. Öğrenme Hedefleri:

- Psikolojik ilk yardımı tanımlar.
- Psikolojik ilk yardımın amacını açıklar.
- Psikolojik ilk yardım sürecinde kullanılan temel modelleri karşılaştırır.
- “İzle-Dinle-Bağ Kur” modelini afet ve acil durumlarda çocuklara uygular.
- Psikolojik ilk yardım sürecinde etkili iletişim tekniklerini uygular.
- Stabilizasyon teknikleriyle ilgili bilgi ve becerilere dayanarak uygun müdahale gerçekleştirir.
- Psikolojik ilk yardım sürecini özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre düzenler.
- Psikolojik ilk yardım uygulamalarının çocuk hakları ile ilişkisini açıklar.



4. İçindekiler

1. Psikolojik İlk Yardımın Çocuk Hakları Sözleşmesi ile İlişkilendirilmesi
2. Psikolojik İlk Yardım Nedir ve Ne Değildir?
3. Psikolojik İlk Yardımın Amacı
4. Psikolojik İlk Yardım Ne Zaman ve Nerede Uygulanır?
5. Psikolojik İlk Yardım Modelleri
6. İzle-Dinle-Bağ Kur Modeli ve Çocuklar ve Yetişkinler İçin Uygulama Farklılıkları
7. Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışmak



5. Öğretim Yöntem ve Teknikleri: Anlatım, tartışma, oyunlaştırma (rol oynama), grup etkinliği, gösterim (demonstrasyon)



6. Eğitim Ortamı: U düzeni yerleşim biçimi



7. Modül Materyalleri: El notları ve kalem



8. Etkinlik: “Nefes Egzersizleri ve Duygusal Farkındalık”, “Afetlerde Çocuklar İçin Psikolojik İlk Yardım: Rol Oynama”



9. El Notları:

- “Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Stabilizasyon”, “İzle-Dinle-Bağ Kur”, “Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Stabilizasyon



10. Ek Okuma Listesi:



Ağar, M. (Ed.) (2021). *Okul temelli psikolojik ilk yardım öğretmen uygulama kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_01/30142550_psikolojikilkyardimogretmenkitabi.pdf



Demircioğlu, M., Şeker, Z., ve Aker, A.T. (2019) Psikolojik ilk yardım: Amaçları, uygulanışı, hassas gruplar ve uyulması gereken etik kurallar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(3), 351-362. doi:10.18863/pgy.456301 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/778332>



Erdur Baker, Ö. (Ed.) (2014). *Psikolojik ilk yardım: Saha çalışanları için rehber*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. https://tekirdagram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/59/01/348119/dosyalar/2023_02/10141917_PIY-Saha-calisanlari-icin-rehber.pdf

 Modül Akışı	 Konu Başlığı	 Öğretim Yöntem ve Tekniği	 Süre	 Uygulama Adımları ve Eğitici İpuçları	 Materyaller ve Eğitim Ortamı
DİKKAT ÇEKME/ GÜDÜLEME	Giriş	Tartışma: Soru-cevap Anlatım	5 dk.	Katılımcılar selamlanır ve modülün içeriği tanıtılır. - Bir önceki modülden kısaca bahsedilir. - Katılımcılara <i>"Psikolojik İlk Yardım (PİY) denildiğinde aklınıza ne geliyor? Sizce PİY nedir?"</i> soruları yöneltilir. - Yanıtlar alınıp katılımcılara teşekkür edildikten sonra sunum içeriği slayttan yansıtılır, modülün amacı ve kapsamı açıklanır (Slayt 2-3).	
GELİŞTİRME	1.Psikolojik İlk Yardımın Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile İlişkilendirilmesi	Anlatım	5 dk.	Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (BMÇHS) ile PİY arasındaki ilişki ilgili maddeler üzerinden açıklanır (Slayt 4).	
	2. Psikolojik İlk Yardım Nedir ve Ne Değildir?	Anlatım	5 dk.	- PİY tanımı ve kapsamı hakkında kısa bir açıklama yapılır (Slayt 5-6). - PİY'in ne olduğu ve ne olmadığına dair önemli noktalar vurgulanır (Slayt 7-8).	

3. Psikolojik İlk Yardım Amacı				
4. Psikolojik İlk Yardım Ne Zaman ve Nerede Uygulanır?	Anlatım	5 dk.	• PİY'in amacı, ne zaman, nerede ve hangi ilkeler doğrultusunda uygulanacağı sırasıyla açıklanır (Slayt 9-11). • PİY ile genellikle afet ve acil durumlardan hemen sonra etkilenen insanlara yardımcı olmanın hedeflendiği ve PİY'in afet yaşayan kişilerle ilk temas kurulduğunda uygulandığı belirtilir. • Uygulamada dikkat edilmesi gereken güvenlik, itibar ve haklar başlıkları ele alınır. • Psikolojik İlk Yardım Modelleri konusuna geçiş yapılır.	
5. Psikolojik İlk Yardım Modelleri	Anlatım	10 dk.	• "Günümüzde psikolojik ilk yardım uygulamalarında en çok kullanılan iki temel yaklaşımdan biri Johns Hopkins Üniversitesi tarafından geliştirilen RAPID modeli, diğeri ise Dünya Sağlık Örgütü'nün önerdiği İzle-Dinle-Bağ Kur modelidir." ifadesi aktarıldıktan sonra sunuma devam edilir. • RAPİD PİY modeli ve "İzle-Dinle-Bağ Kur" modeli kısaca özetlenir (Slayt 12-14).	
6. İzle-Dinle-Bağ Kur Modeli ve Çocuklar ve Yetişkinler İçin Uygulama Farklılıkları	Anlatım Tartışma: Soru-cevap	15 dk.	• İzle-Dinle-Bağ Kur modelinin hazırlık aşaması tanıtılır, bu aşamada yöneltilecek sorulara örnekler verilir (Slayt 15). • İzle-Dinle-Bağ Kur aşamalarında öncelikli olarak neler yapılması gerektiği özetlenir (Slayt 16-17-18-19-20). • İzle ve Dinle aşamalarında yetişkinler ve çocuklarla çalışılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği tablo üzerinden açıklanır (Slayt 21-22). • Dinle aşamasında iletişim kurulurken edilmesi gereken noktalar ile iletişimde yapılan yanlışlar kısaca özetlenir (Slayt 23-24). • Bağ Kur aşaması tanıtılarak bu aşamada yetişkinler ve çocuklarla çalışılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği tablodaki bilgiler özetlenerek açıklanır (Slayt 25).	

			- Afet ve acil durumlarda çocuklar ve çocukların vereceği tepkiler ilişkin slaytlar yansıtılır (Slayt 26-27). - Katılımcılara görüş ve deneyimleri sorulur.	
	Grup Etkinliği	15 dk.	- Katılımcılara stabilizasyon kavramının önemi açıklanır. - Katılımcılara <i>El Notu: Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Stabilizasyon</i> dağıtılır. Not: Bu uygulama öncesinde “Nefes Egzersizleri ve Duygusal Farkındalık” etkinliğinin uygulama şablonu detaylıca okunup içselleştirilmelidir. “Nefes Egzersizleri ve Duygusal Farkındalık” etkinliğinin yönergeleri takip edilir ve uygulanır. - Nefes egzersizleri ve diğer topraklama egzersizleri eğiticinin rehberliğinde grupça uygulanır. - Katılımcılar, stabilizasyon tekniklerini deneyimleyerek duygusal dengeyi nasıl yeniden kazanabileceklerini öğrenirler (Slayt 28-29-30-31-32-33-34-35). - Uygulama sonrasında değerlendirme sorularının sorulması ve katılımcıların görüş paylaşımlarının sağlanması önemlidir.	El Notu: Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Stabilizasyon
7. Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışmak	Anlatım	5 dk.	Özel gereksinimli çocuklara PİY hizmeti sunulurken dikkate alınması gereken bazı özel durumlar bulunduğu vurgulanır ve Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışmak konusuna ilişkin slaytlar incelenir (slayt 36-37). Not: Detaylı bilgilere modül içeriğinde yer alan ilgili bölümden ulaşılabilir.	

		Grup Etkinliği	20 dk.	Katılımcılara “Afetlerde Çocuklar İçin Psikolojik İlk Yardım: Rol Oynama” etkinliğinin gerçekleştirileceği ifade edildikten sonra “El Notu: İzle-Dinle-Bağ Kur” ve “El Notu: Çocuk Odaklı Afet ve Acil Durum Senaryoları” dağıtılır. Etkinlik, yönergelere uygun şekilde ilgili açıklamalar kullanılarak uygulanır. • Katılımcılar ikili gruplara ayrılır ve her gruba bir afet veya acil durum senaryosu verilir. • Gruplar, senaryolara göre “İzle-Dinle-Bağ Kur” modelini kullanarak psikolojik ilk yardım uygular. • Gruplar, rol oynama etkinliği sonrasında deneyimlerini ve gözlemlerini paylaşırlar (Slayt 38-39-40). • Uygulama sonrasında değerlendirme sorularının sorulması ve katılımcıların görüş paylaşımlarının sağlanması önemlidir. Not: Bu uygulama öncesinde “El Notu: Afetlerde Çocuklar İçin Psikolojik İlk Yardım” detaylıca okunup içselleştirilmelidir.	El Notu: İzle-Dinle-Bağ Kur El Notu: Çocuk Odaklı Afet ve Acil Durum Senaryoları
ÖZET VE KAPANIŞ		Anlatım Tartışma: Soru-cevap	5 dk	• Modülün genel bir özeti ve kapanışı yapılır. • Bir sonraki modülün son modül olacağı ifade edilir. • Varsa katılımcıların soruları yanıtlanır, katılımları için teşekkür edilerek modül tamamlanır (Slayt 41-42).	



ETKİNLİK

Nefes Egzersizleri ve Duygusal Farkındalık



Amaç:

Etkinlik sonunda katılımcıların;

- Basit gevşeme ve nefes egzersizleri ile stres düzeylerini nasıl azaltabileceklerini öğrenmeleri,
- Topraklama teknikleri sayesinde duygusal dengeyi yeniden kazanma sürecini deneyimlemeleri,
- Bu becerileri psikolojik ilk yardım sürecinde nasıl uygulayabileceklerini fark etmeleri beklenmektedir.



Süre:

15 dk.



Materyal:

Nefes egzersizleri ve duygusal farkındalık egzersizleri ile ilgili bilgi notu



Açıklama

Eğitici, stabilizasyon kavramını ve neden önemli olduğunu bilgi notundan yararlanarak açıklar. Nefes egzersizleri ve diğer topraklama egzersizleri eğiticinin rehberliğinde grupça uygulanır.



Uygulama

1. Eğitici stabilizasyon kavramını açıklayarak giriş yapar.

Stabilizasyon çalışmaları, bireylerin veya çocukların travmatik veya zorlayıcı yaşam olayları sonrasında duygusal dengeyi yeniden kazanarak günlük işlevselliklerini sürdürebilmeleri için uygulanan yöntemleri ifade eder; stres, kaygı ve korku gibi zorlayıcı duyguların kontrol altına alınmasını amaçlar. Gevşeme, nefes egzersizleri ve topraklama gibi teknikler kişinin sakinleşmesine, duygusal farkındalığını artırmasına ve yoğun duygularla daha etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olur. Bu sayede bireyler travmatik olayların ardından kendilerini güvende ve kontrol altında hissederler.

2. Eğitici daha sonra bu uygulamaların beyindeki işlevini açıklar.

Kişilere stres, kaygı, korku hissettiren durumlarda beynin duygusal merkezi olan amigdala harekete geçer ve sempatik sinir sistemini tetikler. Bu sistem, “savaş ya da kaç” tepkisine hazırlık olarak kalp atışlarını hızlandırır, solunumu sıklaştırır ve vücudu alarma geçirir. Bu süreçte rasyonel düşünmeden sorumlu prefrontal korteks, amigdalanın baskınlığı nedeniyle geçici olarak etkisiz hâle gelebilir. Nefes egzersizleri, solunumu yavaşlatarak vücuda daha fazla oksijen alınmasını sağlar ve sempatik sistemin aşırı aktive olmasını azaltır. Böylece parasempatik sinir sistemi devreye girer ve sakinleşme başlar. Topraklama teknikleri ise dikkati şimdiki ana çekerek prefrontal korteksin yeniden aktif hâle gelmesini destekler.

3. Eğitici aşağıdaki yönlendirmeyi yapar.

Şimdi hep birlikte önce iki farklı nefes egzersizini daha sonra da birkaç farklı topraklama yani duygusal farkındalık egzersizini uygulayalım.

Derin Nefes Egzersizi

Eğitici aşağıdaki açıklama ile uygulamaya başlar.

Afet veya acil durumlarla karşılaştığımızda kalp atışlarımız ve düşüncelerimiz kontrolsüz bir şekilde hızlanabilir. Bu tür durumlarda hızlı bir rahatlama ihtiyacı duyarız. Şimdi uygulayacağımız kısa egzersiz, stresli durumlarda sakinleşmeyi kolaylaştırır. Bu egzersizin temeli derin nefes egzersizine dayanmaktadır.

1. **Adım:** Rahat bir pozisyonda oturunuz. Sol elinizi, avuç aşağıda olacak şekilde, karnınızın ya da göbek deliğinizin üzerine koyunuz. Sağ elinizi sol elinizin üzerine rahatça yerleştiriniz. Gözlerinizi kapalı ya da açık bırakabilirsiniz ancak bundan sonraki adımları gözlerinizi kapatarak uygulamanız daha kolay ve rahatlatıcı olacaktır.
2. **Adım:** Ellerinizi altında içi boş bir şişe veya kese bulunduğunu hayal ediniz. Nefes almaya başlayınız. Nefes alırken, havanın burnunuzdan içeri girip içinizdeki kese/şişeyi doldurduğunu hayal ediniz. Ellerinizi, hava ile dolan kese/şişenin üstünde hareket edecektir. Nefes almaya devam ederken kese/şişenin üst kısmının dolduğunu fark ediniz. Kaburgalarınız ve üst göğsünüz, göbek deliğinizden başlayan dalgalı bir hareketi tekrarlayacaktır (Bu adım ilk denemelerde birkaç saniye sürebilir, bu egzersiz tekrarlandıkça nefes alma süreniz uzayacaktır.).
3. **Adım:** Nefesinizi tutunuz. Havanın kese/şişede kalmasını sağlayınız. Kendinize sakin olduğunuzu hatırlatınız (Bu adım iki saniyeden uzun olmamalıdır.).

4. Adım: Yavaşça nefes vermeye başlayınız ve kese/şişeyi boşaltınız. Nefes verirken içinizden “Sakinim.” diye düşünebilirsiniz. Nefes verirken karnınızın ve göğsünüzün içeriye çekildiğini hissedeceksiniz. Bu adım, önceki iki adım kadar uzun olmalıdır. Birkaç hafta pratik yaptıktan sonra bu adımı daha uzun şekilde uygulayabilirsiniz.

Not: Derin nefes almayı öğrendikten sonra Adım 1’i uygulamadan Adım 2’ye geçebilirsiniz.

Dört aşamadan oluşan egzersizi ardışık olarak üç ila beş kez tekrarlayabilirsiniz. Baş dönmesi hissi oluşursa egzersizi o noktada bırakınız. Baş dönmesi devam ederse nefes almayı kısaltınız ve/veya egzersizi tekrarlama sayısını azaltınız.

Eğitici, katılımcılara uygulamadan sonra nasıl hissettiklerini sorarak deneyimlerini paylaşmalarını ister. Daha sonra ikinci uygulamaya geçilir.

4-2-4 Nefes Egzersizi

Eğitici 4-2-4 nefesini tanıtarak uygulamaya geçer ve şöyle bir açıklama yapar:

“Derin nefes alarak rahatlama egzersizi”ni birine öğretirken sürecin zihinde canlanmasını kolaylaştırmak için aşağıdaki stabilizasyon çalışmasını uygulayabilirsiniz (Mutlu Çaykuş vd., 2024).

1. Adım: 4 saniye boyunca (içinizden 4’e kadar sayarak) bir çiçeği koklar gibi burnunuzdan nefes alınız.
2. Adım: 2 saniye boyunca (içinizden 2’ye kadar sayarak) nefesinizi tutunuz.
3. Adım: 4 saniye boyunca bir pipetle üfler gibi (veya mumu üfler gibi) gibi nefesinizi veriniz.

Topraklama Egzersizleri

Eğitici, topraklama egzersizleri (stabilizasyon teknikleri) hakkında katılımcılara bilgi verir.

Topraklama egzersizleri, dikkati şimdiki ana çekerek zihni sakinleştirmeyi kolaylaştırır. Bu yöntemde çevrenizde gördüğünüz 5 nesneyi, dokunduğunuz 4 yüzeyi, duyduğunuz 3 sesi, kokladığınız 2 kokuyu ve tattığınız 1 şeyi tarif etmeniz istenir. Teknik, duyularınızı harekete geçirerek zihninizi geçmişten veya gelecekte uzaklaştırır. Bir başka yöntem, ayakları yere basma egzersizidir. Ayaklarınızı yere sağlamca bastırıp, zeminin dokusunu ve sıcaklığını hissederek dikkatinizi bedeninize yöneltebilirsiniz. Ayrıca nesne odaklanma tekniğini de kullanılabiliyorsunuz. Elinize bir nesne (örneğin bir tahta parçası veya kalem) alarak onun şeklini, ağırlığını ve yüzeyini detaylıca incelemeniz zihninizi sakinleştirir.

Şimdi birlikte birkaç farklı topraklama uygulaması yapalım.

1. *Ayaklarınızı yere sağlamca bastırıp zeminin dokusunu ve sıcaklığını hissetmenizi istiyorum. 10 saniye boyunca yere sağlamca basınız.*

Eğitici daha sonra katılımcılara şu soruyu sorar: Bu uygulamayı yaparken zihninizi bedeninize yöneltebildiniz mi?

2. *Şimdi de bulunduğumuz ortamda kaç farklı ses duyduğunuzu saymanızı istiyorum, bunu yapmanız için 15 saniye boyunca sessiz kalacağız.*

Eğitici sonrasında katılımcılara kaç farklı ses duyabildiklerini sorar. Seslere odaklandıklarında başka herhangi bir şeye odaklanamadıkları ve zihinlerinin sakinleştiği fark ettirilir.

3. *Son olarak çevrenize dikkatlice bakmanızı ve daha öncesinde ilginizi çekmeyen bir nesneyi fark ettiğinizde elinizi havaya kaldırmanızı istiyorum.*

Grubun çoğunluğu daha önce ilgisini çekmeyen bir nesneyi fark ettiğinde birkaç katılımcıdan bu nesnelerin ne olduğunu paylaşımları istenir. Daha sonra katılımcılara süreç hakkındaki deneyimleri sorulur.



NOT

El Notu: Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Stabilizasyon

Afetler veya acil durumları deneyimleyen kişilerin veya çocukların duygusal olarak dengelenebilmeleri için basit gevşeme ve nefes egzersizlerini uygulamaları önemlidir. Bu süreçte PİY desteği sunan kişilerin söz konusu egzersizleri olaydan etkilenenlerle birlikte uygulamaları önerilmektedir (Ağar, 2021). Stabilizasyon olarak bilinen bu çalışmalar, bireylerin travmatik ya da zorlayıcı yaşam olaylarının ardından duygusal dengeyi yeniden kazanarak günlük işlevselliklerini sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla kullanılan yöntemleri ifade eder. Söz konusu çalışmalarla bireylerin stres, kaygı ve korku gibi zorlayıcı duygularının kontrol altına alınması amaçlanır. Gevşeme, nefes egzersizleri ve topraklama gibi teknikler kişinin sakinleşmesine, duygusal farkındalığını artırmasına ve yoğun duygularla daha etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olur. Bu sayede bireyler, travmatik olayların ardından kendilerini güvende ve kontrol altında hissederler (Demircioğlu vd., 2019; Mutlu Çaykuş vd., baskıda).

PİY desteği sunan kişilerin stresli ya da travmatik bir durumda beynin işleyişini bilmeleri önemlidir. Kişiler stres, kaygı veya korku yaşadıklarında beynin duygusal merkezi olan amigdala devreye girer ve sempatik sinir sistemini tetikler. Bu sistem, “savaş ya da kaç” tepkisine hazırlık olarak kalp atışlarını hızlandırır, solunumu sıklaştırır ve vücudu alarma geçirir. Bu süreçte, rasyonel düşünmeden sorumlu ön beyin, amigdaladaki baskınlık nedeniyle geçici olarak işlevsizleşebilir (Bentley vd., 2023). Nefes egzersizleri ise solunumu yavaşlatarak vücuda daha fazla oksijen alınmasını sağlar ve sempatik sistemin aşırı aktivasyonunu azaltır. Böylece parasempatik sinir sistemi devreye girer ve sakinleşme başlar. Topraklama teknikleri ise dikkati şimdiki ana çekerek prefrontal korteksin yeniden aktif hâle gelmesini destekler (Davis, 2022; Khoddam, 2023).

Örnek Topraklama Egzersizleri

Örneğin 5-4-3-2-1 tekniği yaygın bir topraklama yöntemidir. Söz konusu yöntemde çevrenizde gördüğünüz 5 nesneyi, dokunduğunuz 4 yüzeyi, duyduğunuz 3 sesi, kokladığınız 2 kokuyu ve tattığınız 1 şeyi tarif etmeniz istenir. Bu teknik, duyularınızı harekete geçirerek zihninizi geçmişten veya gelecekte uzaklaştırır. Bir başka yöntem, ayakları yere basma egzersizidir. Ayaklarınızı yere sağlamca bastırıp, zeminin dokusunu ve sıcaklığını hissederek dikkatinizi bedeninize yöneltebilirsiniz. Ayrıca nesne odaklanma tekniğini de kullanılabiliyorsunuz. Elinize bir nesne (örneğin bir tahta parçası veya kalem) alarak onun şeklini, ağırlığını ve yüzeyini detaylıca incelemeniz zihninizi sakinleştirir (Davis, 2022; Khoddam, 2023). Sonuç olarak bu yöntemler bedensel belirtileri düzenler, rasyonel düşünmeyi geri kazandırır ve acil durumlarda psikolojik dengeyi geri kazanmayı kolaylaştırır.

Stabilizasyon çalışmaları verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere pek çok farklı şekilde uygulanabilmektedir. Nefes egzersizleri de bu uygulamalardan biridir. Aşağıda, 30 ila 60 saniye içinde hızlı bir şekilde gevşeme sağlayan ve Johns Hopkins RAPID PİY kapsamında öğretilmesi önerilen kısa bir egzersiz ayrıntılı biçimde açıklanmıştır (Everly & Lating, 2017).

Örnek Nefes Egzersizleri

Afet veya acil durumlarla karşılaştığımızda kalp atışlarımız hızlanabilir, düşüncelerimiz kontrolsüzce çoğalabilir. Böyle anlarda hızlı bir rahatlamaya ihtiyaç duyarız. Aşağıda açıklanan bu kısa egzersiz, stresli durumlarda zihni ve bedeni sakinleştirmeye yardımcı olur. Temeli ise basit ama etkili bir yöntem olan derin nefes egzersizine dayanmaktadır.

Adım 1: Rahat bir pozisyonda oturunuz. Sol elinizi, avuç aşağıda olacak şekilde, karnınızın ya da göbek deliğinizin üzerine koyunuz. Sağ elinizi sol elinizin üzerine rahatça yerleştiriniz. Gözlerinizi kapalı ya da açık bırakabilirsiniz ancak bundan sonraki adımları gözlerinizi kapatarak uygulamanız daha kolay ve rahatlatıcı olacaktır.

Adım 2: Ellerinizi altında içi boş bir şişe veya kese bulunduğunu hayal ediniz. Nefes almaya başlayınız. Nefes alırken, havanın burnunuzdan içeri girip içinizdeki kese/şişeyi doldurduğunu hayal ediniz. Ellerinizi hava ile dolan kese/şişenin üstünde hareket edecektir. Nefes almaya devam ederken kese/şişenin üst kısmının dolduğunu fark ediniz. Kaburgalarınız ve üst göğsünüz, göbek deliğinizden başlayan dalgalı bir hareketi tekrarlayacaktır (Bu adım ilk denemelerde birkaç saniye sürebilir, bu egzersiz tekrarlandıkça nefes alma süreniz uzayacaktır.).

Adım 3: Nefesinizi tutunuz. Havanın kese/şışede kalmasını sağlayınız. Kendinize sakin olduğunuzu hatırlatınız (Bu adım iki saniyeden uzun olmamalıdır.).

Adım 4: Yavaşça nefes vermeye başlayınız ve kese/şışeyi boşaltınız. Nefes verirken içinizden "Sakinim." diye düşünebilirsiniz. Nefes verirken karnınızın ve göğsünüzün içeriye çekildiğini hissedeceksiniz. Bu adım, önceki iki adım kadar uzun olmalıdır. Birkaç hafta pratik yaptıktan sonra bu adımı daha uzun şekilde uygulayabilirsiniz.

Not: Derin nefes almayı öğrendikten sonra Adım 1'i uygulamadan Adım 2'ye geçebilirsiniz.

Dört aşamadan oluşan egzersizi ardışık olarak üç ila beş kez tekrarlayabilirsiniz. Baş dönmesi hissi oluşursa egzersizi o noktada bırakınız. Baş dönmesi devam ederse nefes almayı kısıtınız ve/veya egzersizi tekrarlama sayısını azaltınız.

Bu egzersizi sabah, öğleden sonra ve akşam düzenli olarak yapabilir ve stresli durumlarda uygulayabilirsiniz. Gevşeme becerisi geliştirilebilir olduğundan bu becerinizi geliştirmek için günde en az 10 ila 20 kez pratik yapmanız önemlidir. Başlangıçta hemen bir rahatlama hissetmeyebilirsiniz ancak düzenli uygulama ile rahatlama yeteneğinizde artış olacaktır. Böylece stresli anlarınızda daha kolay rahatlayabileceksiniz.

4-2-4 Nefes Egzersizi

“Derin nefes alarak rahatlama egzersizi”ni birine öğretirken sürecin zihinde canlanmasını kolaylaştırmak için aşağıdaki stabilizasyon çalışmasını uygulayabilirsiniz (Mutlu Çaykuş vd., baskıda).

1. Adım: 4 saniye boyunca (içinizden 4'e kadar sayarak) bir çiçeği koklar gibi burnunuzdan nefes alınız.
2. Adım: 2 saniye boyunca (içinizden 2'ye kadar sayarak) nefesinizi tutunuz.
3. Adım: 4 saniye boyunca bir pipetle üfler gibi (veya mumu üfler gibi) gibi nefesinizi veriniz.

Bu uygulamalara benzer farklı stabilizasyon çalışması örneklerine Deprem Bölgesindeki Öğretmenlerin İyi Oluş Hâllerinin Geliştirilmesi Eğitim Kılavuzu içindeki İleri Düzey Problemleri Olan Öğretmenlere Yönelik Kendi Kendine Yardım Uygulamaları bölümünden (Mutlu Çaykuş vd., baskıda) ulaşabilirsiniz.



NOT



ETKİNLİK

Afetlerde Çocuklar İçin Psikolojik İlk Yardım: Rol Oynama



Amaç:

Etkinlik sonunda katılımcıların;

- Afet ve acil durumlar sonrasında çocuklara yönelik psikolojik ilk yardımı nasıl uygulayabileceklerini deneyimleyerek öğrenmeleri,
- “İzle-Dinle-Bağ Kur” modelini kullanarak çocukların ihtiyaçlarına etkili biçimde yanıt verebilme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir.



Süre:

20 dk.



Materyal:

- Her masaya katılımcı sayısı kadar El Notu: İzle-Dinle-Bağ Kur çoğaltılarak bırakılmalıdır. El Notu: Çocuk Odaklı Afet ve Acil Durum Senaryo örnekleri kesilerek masaya bırakılmalıdır.



Açıklama

Eğitici, stabilizasyon kavramını ve neden önemli olduğunu bilgi notundan yardım alarak açıklar. Eğitcinin yönlendirmesi ile nefes egzersizleri ve diğer topraklama egzersizleri grupça uygulanır.



Uygulama

1. Etkinlik Tanıtımı:

- “İzle, Dinle, Bağ Kur” modeli ve bu modelin çocuklarla nasıl kullanılacağı “El Notu: İzle-Dinle-Bağ Kur”dan yararlanılarak eğitici tarafından açıklanır.
- Modelin her aşaması aşağıdaki bilgiler çerçevesinde adım adım anlatılır:
 - » İzle aşamasında: Durumu değerlendiriniz, çocuğun duygusal ve fiziksel durumunu gözlemleyiniz.
 - » Dinle aşamasında: Çocuğu empatiyle dinleyiniz ve kendini ifade etmesine alan tanıyınız.
 - » Bağ Kur aşamasında: Güven verici bir ortam sağlayarak gerekli yardımları sununuz veya yardım kaynaklarına yönlendirme yapınız.

2. Grupların Oluşturulması:

Katılımcılar ikili gruplara ayrılır. Her gruba bir afet veya acil durum senaryosu örneği (El Notu: Çocuk Odaklı Afet ve Acil Durum Senaryoları) verilir.

- Her grupta bir kişi yardım eden, diğeri ise yardıma ihtiyaç duyan çocuk rolünü oynar.

3. Senaryoların Kullanımı:

- Her grup, kendisine Çocuk Odaklı Afet ve Acil Durum Senaryoları adlı el notundan verilen senaryo üzerinde çalışır. Senaryoya uygun olarak zorlayıcı bir yaşantıyı atlatan çocuğa “İzle-Dinle-Bağ Kur” modeli kapsamında psikolojik ilk yardım uygulanır.
 - » *İzle: Yardım eden kişi, çocuğun stres belirtilerini gözlemlemeli ve ortamı değerlendirmelidir.*
 - » *Dinle: Çocuğun kendisini ifade etmesine izin verilmeli ve aktif dinleme teknikleri kullanılmalıdır. Çocuğun kendisini rahatça anlatması teşvik edilmelidir.*
 - » *Bağ Kur: Güven verici ifadeler ve beden dili kullanılarak çocuk ile empati kurulmalı ve gerektiğinde yönlendirme yapılmalıdır.*
- İlk uygulama tamamlandıktan sonra eğer zaman varsa roller değiştirilir ve yeni bir senaryo örneği ile yeni bir uygulama yapılır.



NOT

El Notu: İzle-Dinle-Bağ Kur

Konuşmaya kendinizi tanıtarak başlayınız. Sonrasında her bir adımda aşağıda belirtilenleri uygulayarak görüşmenizi tamamlayınız.

1. İzle

Amaç: Durumu ve çocuğun ihtiyaçlarını gözlemleyerek güvenliği ve öncelikleri değerlendirmektir.

- Çocuğun davranışlarını ve duygusal durumunu gözlemleyiniz.
- Fiziksel bir tehlike olup olmadığını kontrol ediniz.
- Çocuğun bulunduğu çevreyi değerlendiriniz (Afet alanı mı? Güvensiz mi?).
- Çocuğun stres belirtilerini (panik, korku, çaresizlik gibi) fark etmeye çalışınız.
- Çocuğun yalnız olup olmadığını gözlemleyiniz (Çevresinde destek var mı?).

2. Dinle

Amaç: Çocuğun duygu ve düşüncelerini aktif bir şekilde anlamaya çalışmak ve empatiyle dinlemektir.

- Çocuğa sakin ve güven verici bir dille yaklaşınız.
- Göz hizasına eğilerek konuşunuz ve söyleyeceklerini bölmeden dinleyiniz.
- Çocuğun konuşmak istemeyebileceğini, sadece yanında sessizce durmanızın bile yeterli olabileceğini unutmayınız.
- Duygularını ve düşüncelerini anladığınızı göstermek için kısa, yansıtıcı ifadeler kullanınız ("Çok korkmuşsun." gibi).
- Çocuğu konuşmaya zorlamadan ona destekleyici sorular sorunuz ("Nasıl hissediyorsun, konuşmak ister misin?" gibi).

3. Bağ Kur

Amaç: Çocuğu güvenli bir yere yönlendirmek ve gerekli kaynaklara ulaşması için ona destek sağlamaktır.

- Çocuğa, ihtiyaç duyduğu fiziksel ve duygusal destekleri sunabileceğiniz bir güven ortamı yaratınız.
- Ona güvende olduğunu hissettirip bu güveni destekleyecek somut adımlar atınız (örneğin güvenli bir alana geçmek).
- Çocuğun ihtiyaç duyduğu profesyonel yardımı (sağlık hizmeti ve psikolojik desteğe yönlendirmek, kolluk kuvvetlerini ve ailesini bilgilendirmek) sağlamak için gerekli kişilerle iletişim kurunuz.
- Durumun karmaşıklığına göre çocukla iletişimi kesmeden yanında olduğunuzu ve destek sunmaya devam edeceğinizi ifade edin.
- Destek sınırlarınızı aştığını düşündüğünüz durumlarda, uygun uzmanları veya yetkili kurumları sürece dahil ediniz.

El Notu: Çocuk Odaklı Afet ve Acil Durum Senaryoları

Aşağıda verilen her bir senaryo ayrı ayrı kesilerek masalara bırakılmalıdır. Grup üyeleri sırası geldiğinde bir senaryo seçerek uygulamaya katılacaktır.

1. Deprem Sonrası Kayıp Yaşayan Çocuk

Bir çocuk, yaşadığı depremde ailesinden birini kaybetmiş ve kurtarma ekipleri tarafından kısa süre önce kurtarılmıştır. Şu anda yalnız ve güvensiz hissetmektedir.

2. Sel Felaketi Sonrası Şoka Giren Çocuk

Sel felaketi sonrasında okulu sular altında kalan bir çocuk, arkadaşlarının güvenliğini sağlamaya çalışırken panik atak geçirir ve şoka girer.

3. Afet Sonrası Kardeşinden Ayrılan Çocuk

Bir afet sırasında kardeşinden ayrı düşen bir çocuk, kurtarma ekiplerinden bilgi alamadığı için büyük bir korku içindedir.

4. Yaralanma Sonrası Endişeli Çocuk

Okul bahçesinde meydana gelen bir kaza sonrası yaralanan çocuk, olayın ardından kendisini güvende hissedemez ve sürekli endişe duyar.

5. Afet Sonrası Korkmuş ve Güvensiz Bir Çocuk

Bir çocuk, yaşadığı doğal afetin ardından sürekli güvensizlik hisseder ve yeniden bir afet yaşanacağı korkusuyla okulda arkadaşlarına yaklaşmaktan kaçınmaktadır.

6. Enkaz Alanında Kalmış Çocuk

Enkazdan kurtarılan bir çocuk, yaşadığı travmayı atlatamaz ve sürekli ağlar.

7. Servis Kazası Sonrası Panikleyen Çocuk

Okul servisi yolda kayarak bir ağaca çarpar. Kazada başını çarpan bir çocuk panikleyerek nefes almakta zorlanır ve korku içinde ağlamaya başlar.

8. Tahliye Sırasında Gruptan Ayrılan Çocuk

Okul spor salonunda yaşanan bir kaza sonrası öğrenciler tahliye edilir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı olan bir öğrenci, dikkatinin kolay dağılması ve dürtüsel davranması nedeniyle gruptan ayrılır ve tehlikeli bölgeye geri dönmeye çalışır.

9. Deprem Tatbikatı Sırasında Zorlanan Çocuk

Deprem tatbikatı sırasında gerçek bir sarsıntı yaşanır. Dil ve konuşma bozukluğu olan bir öğrenci, duygularını ifade edemediği için ağlamaya başlar ve çevresindekilerin yönlendirmelerini anlayamaz.

10. Yangın Alarmında Duygusal Hassasiyet Gösteren Çocuk

Okul laboratuvarında çıkan bir yangın sırasında alarm çalar. Tahliye sürecinde, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan bir çocuk yüksek ses ve kalabalıktan etkilenerek kulaklarını kapatır, bir köşeye çekilir ve bulunduğu yerden ayrılmak istemez.



NOT



unicef 
her çocuk için

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

MODÜL | 8

AFET VE ACİL DURUMLARDA
PSİKOLOJİK İLK YARDIM

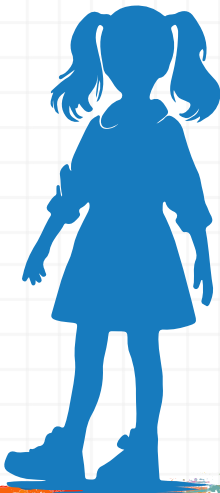
MODÜL İÇERİĞİ

Doç. Dr. Nesime CAN ANGİN



“Öğretmenlerimiz bizimle yaşımıza uygun konuşsun, korkmamamız için bizi rahatlatıp desteklesin. Afetten sonra bizi anlasınlar ve rehber öğretmenlerle birlikte yanımızda olsunlar, böylece kendimizi güvende ve güçlü hissedelim.”

Çocuk Görüşü*



***Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi
Çocuk Katılımı Etkinliği (8 Mayıs 2025)**

MODÜL 8

AFET VE ACİL DURUMLARDA PSİKOLOJİK İLK YARDIM

MODÜL İÇERİĞİ



MODÜL İZLENCESİ

Modül Adı: Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik İlk Yardım



Modülün Amacı:

Bu modül ile katılımcıların afet ve acil durumlarda çocuk haklarını gözeterek psikolojik ilk yardım uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Katılımcıların “İzle-Dinle-Bağ Kur” modeli doğrultusunda çocuklara uygun destek sunabilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.



Öğrenme Hedefleri:

- Psikolojik ilk yardımı tanımlar.
- Psikolojik ilk yardımın amacını açıklar.
- Psikolojik ilk yardım sürecinde kullanılan temel modelleri karşılaştırır.
- “İzle-Dinle-Bağ Kur” modelini afet ve acil durumlarda çocuklara uygular.
- Psikolojik ilk yardım sürecinde etkili iletişim tekniklerini uygular.
- Stabilizasyon teknikleriyle ilgili bilgi ve becerilere dayanarak uygun müdahale gerçekleştirir.
- Psikolojik ilk yardım sürecini özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre düzenler.
- Psikolojik ilk yardım uygulamalarının çocuk hakları ile ilişkisini açıklar.



Özet:

Afet ve Acil Durumlarda Psikolojik İlk Yardım (PİY) bölümünde, PİY tanımı, kapsamı, amaçları ve uygulanış şekilleri ele alınmaktadır. PİY, Dünya Sağlık Örgütü tarafından yakın zamanda ciddi stres faktörlerine maruz kalan insanları desteklemek için insani, destekleyici, pratik yardım olarak tanımlanmaktadır. PİY’in amacı; afet ve acil durumlardan etkilenen kişilerin temel ihtiyaçlarını karşılamak, psikolojik ve davranışsal

tepkileri stabilize etmek, günlük işlevleri yerine getirme becerisini geri kazandırmak, doğal başa çıkma ve esneklik mekanizmalarını teşvik etmek ve sürekli destek ya da daha üst düzey bakıma erişimi kolaylaştırmaktır.

Bu bölümde iki ana psikolojik ilk yardım modeline yer verilmiştir: Johns Hopkins RAPID modeli ve Dünya Sağlık Örgütü'nün İzle-Dinle-Bağ Kur modeli. RAPID modeli; ilişki kurma ve yansıtıcı dinleme, değerlendirme, önceliklendirme, müdahale ve sonlandırma aşamalarını içermektedir. Bu model, acil durumlarda etkili bir müdahale için kullanılmaktadır. İzle-Dinle-Bağ Kur modeli ise daha basit ve uygulanması kolay bir yaklaşım sunar. İzle aşamasında afet veya acil durumlardan etkilenmiş bireylerin güvenlik durumu kontrol edilir, temel ihtiyaçları olan kişilere odaklanılır ve şiddetli sıkıntı belirtileri gözlemlenir. Dinle aşamasında, yardıma ihtiyaç duyan kişilerle iletişim kurularak endişeleri anlaşılır ve bu kişiler sakinleştirilmeye çalışılır. Bağ Kur aşamasında ise kişilerin temel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olunur, sorunlarla başa çıkmaları için destek verilir ve doğru kaynaklarla buluşmaları sağlanır.

Çocuklar, afet ve acil durumlardan yetişkinlere kıyasla çok daha fazla etkilenirler. Bu nedenle PİY uygulamalarında çocukların özel ihtiyaçlarına ve haklarına dikkat edilmelidir. Afet ve acil durumlarda çocukların güvenliği, duygusal iyilik hâli ve yaşlarına uygun destekleri öncelik olmalı; aynı zamanda onların görüş ve katılımlarına saygı duyulmalıdır. PİY uygulayıcıları çocukların korunma, katılım ve sağlıklı gelişme haklarını çocuk hakları perspektifiyle gözetmeli ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır.

Bu bölümde özel gereksinimli çocuklara PİY uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususlara da yer verilmiştir. Çocukların yaşadıkları duygusal tepkilere uygun olarak nasıl desteklenmeleri gerektiği ifade edilmiş ve farklı özel gereksinim durumlarına sahip çocuklara yönelik öneriler detaylandırılmıştır.

Sonuç olarak PİY, afet ve acil durumlardan olumsuz etkilenmiş çocuklara destek sunmanın temel yollarından biridir. Bu desteğin etkili olabilmesi için çocuğun ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanması ve uygulanması gereklidir. PİY uygulamalarıyla çocukların temel ihtiyaçlarının anlaşılması, karşılanması, kendilerini güvende hissetmelerinin sağlanması ve yaşadıkları yoğun duygusal tepkilerin hafifletilmesi amaçlanmaktadır. Afet ve acil durum koşullarında çocuklarla kurulan iletişim onların anlayabileceği bir dilde ve hassasiyetle yürütülmeli, fiziksel ve duygusal iyilik hâllerinin korunması öncelikli hedef olmalıdır.

**İçindekiler:**

1. Psikolojik İlk Yardım Nedir ve Ne Değildir?
2. Psikolojik İlk Yardımın Amacı
3. Psikolojik İlk Yardım Ne Zaman ve Nerede Uygulanır?
4. Psikolojik İlk Yardım Modelleri
5. Çocuklar ve Yetişkinler İçin Uygulama Farklılıkları
6. Psikolojik İlk Yardım Sürecinde İletişim
7. Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Stabilizasyon
8. Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışmak
9. Çocuk Hakları Perspektifinden Psikolojik İlk Yardım Uygulamaları

**NOT**



NOT

MODÜL NOTLARI

Giriş

Psikolojik ilk yardım (PİY), afet ve acil durumlarda yaşanan zorlukların ardından ortaya çıkan psikolojik etkileri hafifletmek amacıyla geliştirilmiş bir destektir. Bu modülde, PİY'in ne olduğu, hangi durumlarda uygulandığı ve nasıl yürütülmesi gerektiği detaylandırılmaktadır. PİY sadece ruh sağlığı profesyonelleri tarafından değil aynı zamanda bu konuda eğitim almış herkes tarafından uygulanabilecek temel bir ilk yardım türüdür. Bu bölümde PİY süreci tanıtılmakta ve çeşitli uygulama modellerinin, çocuk hakları gözetilerek etkili bir şekilde nasıl sunulabileceği anlatılmaktadır.

1. Psikolojik İlk Yardım Nedir ve Ne Değildir?

Afet ve acil durumlarda gündeme gelen pek çok konudan biri de psikolojik ilk yardımdır. PİY, fiziksel ilk yardımın ruh sağlığı alanındaki karşılığı olarak tanımlanabilir. Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO], 2011, s. 20), psikolojik ilk yardımı "yakın zamanda ciddi stres faktörlerine maruz kalan insanları desteklemek için insani, destekleyici, pratik yardım" olarak tanımlamıştır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının yayımlamış olduğu Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü'ne (2025) göre ise PİY; afetler, terör, trafik kazaları, tecavüz, aile içi şiddet, işkence, çocuk istismarı gibi travmatik olaylar sonrası çocuklar, gençler, yetişkinler ve aile bireylerine uygulanabilen modüler bir terapötik yaklaşımdır. Başka bir ifade ile PİY, travmatik olayın yarattığı stresin

azaltılmasını sağlayan ve uzun vadede mağdurların normal fonksiyonlarını kaybetmelerini önleyen, travma sonrasında ortaya çıkan psikolojik sorunlarla baş etmelerini öğreten bir tekniktir.

Kısacası PİY;

- Müdahaleci olmayan pratik bakım ve destek sağlamak,
- İhtiyaçları ve endişeleri değerlendirmek,
- İnsanların temel ihtiyaçlarını (gıda, su vb.) karşılamalarına yardımcı olmak,
- Dinlemek ancak insanlara konuşmaları için baskı yapmamak,
- İnsanları rahatlatmak ve sakin hissetmelerine yardımcı olmak,
- İnsanların doğru bilgi, hizmet ve sosyal ağlara bağlanmasına yardımcı olmak,
- İnsanları daha fazla zarar görmekten korumak amaçlarıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (WHO, 2011; 2013).

PİY'in ne olduğunun bilinmesi kadar neleri kapsamadığının da açıkça anlaşılması gerekir. PİY;

- Sadece ruh sağlığı profesyonellerinin yürüteceği bir süreç değildir.
- Profesyonel bir psikolojik danışma süreci değildir.
- İnsanlardan ne olduğunu analiz etmelerini, yaşananları zamansal olarak sıraya koymalarını istemek değildir.
- İnsanları dinlemeyi gerektirse de insanlara konuşmaları için baskı yapmak değildir (WHO, 2011; 2013).

2. Psikolojik İlk Yardımın Amacı

PİY'in amaçları beş temel maddede özetlenebilir (Everly & Lating, 2017, s. 37):

1. Temel ihtiyaçları karşılamak,
2. Akut psikolojik ve/veya davranışsal tepkileri stabilize etmek,
3. Bir dereceye kadar esnekliğin geri kazanılmasına yardımcı olmak için akut sıkıntıyı, bozukluğu veya işlev bozukluğunu hafifletmek,
4. Doğal başa çıkma ve esneklik mekanizmalarını güçlendirmek,
5. Sürekli desteğe veya daha üst düzey bakıma erişimi kolaylaştırmaktır.

Unutmamak gerekir ki afet veya acil durum yaşayan herkes PİY ihtiyacı içinde olmayabilir veya bu yardımı almak istemeyebilir. Bu sebeple PİY alması için kimseyi zorlamamak ve yalnızca yardım almak isteyen kişilere odaklanmak önemlidir (WHO, 2011; 2013).

3. Psikolojik İlk Yardım Ne Zaman ve Nerede Uygulanır?

PİY, genellikle afet ve acil durumlardan hemen sonra etkilenen insanlara yardımcı olmayı hedefler ve afet yaşayan kişilerle ilk temas kurulduğunda uygulanır. Başka bir ifade ile olay sırasında veya hemen sonrasında uygulanır ancak olayın süresi ve şiddetine bağlı olarak bazen günler veya haftalar sonra da uygulanabilir (WHO, 2011).

PİY, genellikle afetten etkilenen kişilere hizmet sunulan ortamlarda uygulanmaktadır. Bu kapsamda, hizmeti alacak kişiyle güvenli ve rahat bir ortamda konuşma imkânı bulunan her yerde

PİY uygulanabilir. Uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken üç temel ilke bulunmaktadır: güvenlik, itibar ve haklar (WHO, 2011, s. 8).

- *Güvenlik* kapsamında, yapılan eylemlerin sonucunda insanların daha fazla zarar görmelerini önlenmek, yardım edilen kişilerin güvende olduklarından emin olmak ve psikolojik zararlardan korunmalarını sağlamak esastır.
- *İtibar* kapsamında, afetten etkilenen insanlara saygılı davranmak, onların kültürel ve toplumsal normlarına göre hareket etmek önemlidir.
- *Haklar (insan hakları)* kapsamında ise insanların yardıma adil bir şekilde ve ayrımcılık olmaksızın erişebilmelerini sağlamak, haklarını talep edebilmeleri ve mevcut desteğe ulaşabilmelerine yardımcı olmak, kişilerin sadece en iyi çıkarı doğrultusunda hareket etmek önceliklendirilmelidir. Çocuklara sunulan hizmetlerde ise ulusal ve uluslararası mevzuatlar çerçevesinde çocuk haklarını gözetmek önem taşır.

4. Psikolojik İlk Yardım Modelleri

Günümüzde psikolojik ilk yardım uygulamalarında en çok kullanılan iki temel yaklaşımdan biri Johns Hopkins Üniversitesi tarafından geliştirilen RAPID modeli, diğeri ise Dünya Sağlık Örgütü'nün önerdiği İzle-Dinle-Bağ Kur modelidir.

4.1. RAPID Modeli

RAPID modeli, daha önce belirtilen PİY amaçlarına ulaşmak için geliştirilmiş beş temel adıma dayanır. Bu adımlar modelin adını oluşturan RAPID kısaltması ile ifade edilir (Everly & Lating, 2017, s. 21).

İlişki Kurma ve Yansıtıcı Dinleme: Etkili bir psikolojik afet ve acil durum müdahalesi sıkıntı içindeki birey veya bireylerle yakın bir ilişki kurmaya dayanır. Bu yakınlık, modelin diğer aşamalarına temel oluşturan kişiler arası bir bağ olarak düşünülebilir.

A-Değerlendirme: Değerlendirme terimi, burada hem tarama (PİY veya diğer müdahalelere ihtiyaç olduğuna dair kanıt var mı?) hem de değerlendirme (ihtiyacın ciddiyeti nedir?) anlamında kullanılmaktadır. Kişinin afet sürecinde yaşadıklarının, bir başka deyişle hikâyesinin dinlenmesiyle gerekli bilgiler elde edilir. Bu aşamada psikolojik testler veya ruhsal durum muayeneleri yapılmaz. Hikâye dinlenirken, yaşanan olaylara (stres etkenleri) ve kişinin bu olaylara verdiği tepkilere (belirti ve semptomlar) odaklanmak önemlidir.

P-Önceliklendirme: Hikâyeyi dinledikten sonra, müdahalenin ne kadar acil olduğunu belirlemek gerekir.

I-Müdahale: Hikâye ve tepkiler dinlendikten sonra genellikle olumsuz tepkilerin hafifletilmesi ve dengelenmesi için bazı müdahaleler önerilir. Kullanılabilecek birçok pratik afet ve acil durum müdahalesi tekniği bulunmaktadır.

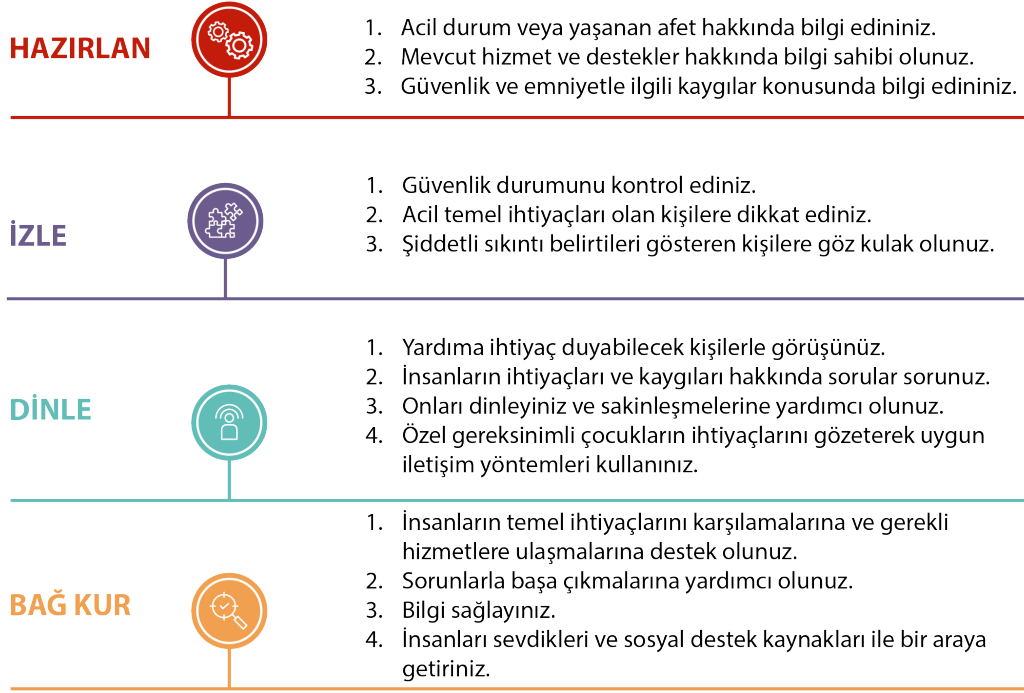
D-Sonlandırma: Hikâye dinlenip uygun bir müdahalede bulunulduktan sonra bir sonraki adımda ne yapılacağına karar verilir.

4.2. İzle-Dinle-Bağ Kur Modeli

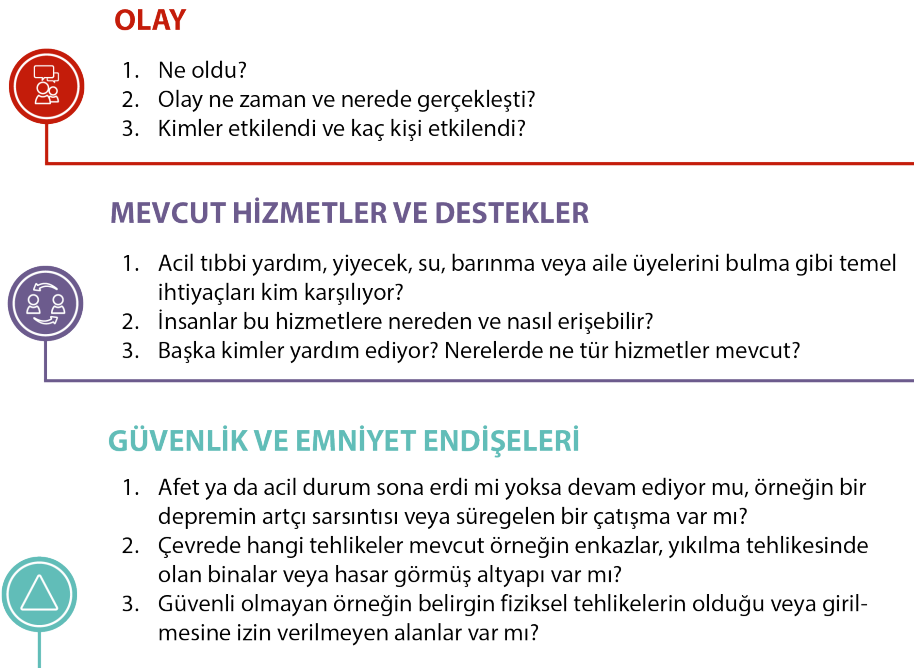
PİY’de 3 eylem ilkesi olarak bilinen İzle-Dinle-Bağ Kur yaklaşımı Johns Hopkins RAPID PİY modeline göre daha basit ve kolay uygulanabilir olduğu için bu bölümde PİY süreci söz konusu yaklaşım üzerinden detaylandırılarak tanıtılacaktır. Tanıtım metni, Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2011 yılında Psikolojik İlk Yardım: Saha Çalışanları İçin Rehber (*Psychological first aid: Guide for fieldworkers*) (WHO, 2011) ismiyle yayımlanan doküman ve bu rehberin Türkçeye çevrilmesi ile oluşturulmuş dokümandan (Erdur Baker, 2014) yararlanılarak oluşturulmuştur. Ayrıntılı bilgi için söz konusu kaynağın incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca okul temelli psikolojik ilk yardım örnekleri için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış Okul Temelli Psikolojik İlk Yardım Öğretmen Uygulama Kitabı’nın (Ağar, 2021) incelenmesi önerilebilir.

Her ne kadar Johns Hopkins RAPID PİY modeli teori temelli, kanıta dayalı ve ampirik olarak doğrulanmış olsa da Dünya Sağlık Örgütü’nün psikolojik ilk yardım süreci için belirlediği üç eylem ilkesi “İzle, Dinle, Bağ Kur (WHO, 2011; 2013)” yaygın olarak kullanılan bir diğer uygulamadır. Bu yaklaşıma göre her bir aşamada yapılması gerekenler Şekil 8.1’de özetlenmektedir (Erdur Baker, 2014; WHO, 2011; 2013).

NOT

Şekil 8.1*İzle-Dinle-Bağ Kur Aşamaları Tanıtımı***4.2.1. Hazırlan**

Hazırlanma aşamasında, yaşanan afet veya acil durumla ilgili temel bilgilere sahip olunmalıdır. Bunun yanı sıra mevcut hizmetler ve sunulan destekler hakkında bilgi edinilmesi önemlidir. Ayrıca güvenlik ve emniyetle ilgili olası riskler ve kaygılar konusunda da bilgi sahibi olunmalıdır. PİY sürecinde bu bilgileri edinmek için Şekil 8.2'deki soruların yanıtlanması gerekmektedir.

Şekil 8.2*Hazırlık Aşamasında Yöneltililebilecek Soru Örnekleri*

Bu soruların yanıtlarını bilmek, PİY uygulayıcısının süreçte daha etkili yardım sunmasını kolaylaştıracak ve yardım ettiği kişilere vereceği net bilgilerle kişilerin güvende hissetmelerine yardımcı olacaktır.

4.2.2. İzle

İzle aşamasında, öncelikle ortamın güvenliği kontrol edilmelidir. Acil temel ihtiyaçları olan kişilere dikkat edilmeli ve bu kişilerin gerekli desteğe yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca şiddetli sıkıntı belirtileri gösteren bireyler gözlemlenmeli ve gerektiğinde uygun destek mekanizmalarına

yönlendirilmelidir. Güvenlik durumunu değerlendirmek amacıyla çevrede aktif çatışma, hasarlı yol, dengesiz bina, yangın veya sel gibi tehlikelerin olup olmadığı kontrol edilmelidir. Acil durum yaşanan alanın güvenliği konusunda emin olunmadığında alana girilmemeli ve başkalarının girişine izin verilmemelidir. Yardıma ihtiyaç duyan insanlar için yardım sağlanmaya çalışılmalı ve mümkünse zor durumdaki insanlarla güvenli bir mesafeden iletişim kurulmalıdır.



ÖRNEK OLAY

Korkudan Güvene

Okul servisi yolda kayarak bir ağaca çarpar. Bir öğrenci kazanın etkisiyle başını çarpar ve panikleyip nefes almakta zorlanır. Servis görevlisi ve PİY uygulayıcısı, öğrenciyi önce güvenli ve açık bir alana tahliye eder. Öğrenci sakinleştirildikten sonra başka acil bir ihtiyacı olup olmadığı kontrol edilir. Nefes darlığı için tıbbi yardım, güvenlik için polis çağırılır. Bu süreçte okul idaresi ve ailesi de bilgilendirilir.

Afet ya da acil durum nerede gerçekleşmiş olursa olsun PİY hizmeti sağlayan kişiler, çevrede ciddi şekilde yaralanmış veya acil tıbbi yardıma ihtiyaç duyan çocuklar olup olmadığını kontrol etmelidir. Özellikle ciddi yaralanmaları olan veya kurtarılması gereken çocukların varlığına dikkat edilmelidir. Hava koşullarından korunma ihtiyacı olan veya giysileri yırtık çocuklar belirlenmelidir. Ayrıca temel hizmetlere (barınma, yiyecek, su gibi) erişimde zorlanan, ayrımcılık veya şiddetten korunması gereken çocuklar tespit edilmelidir.



NOT



UNUTMAYALIM

Afet ve acil durumlar sonrasında birçok çocuk; titreme, mide ağrısı, baş ağrısı, aşırı yorgunluk, iştah kaybı veya uykusuzluk gibi fiziksel belirtiler gösterebilir. Duygusal yönden ise ağlama, üzüntü, korku, kaygı, sinirlilik, öfke, suçluluk, utanç veya kafa karışıklığı yaşayabilir. Ayrıca bazı çocuklar; tetikte olma, irkilme, gerçek dışı hissetme, içine kapanma, hareketsizlik, oyun oynamayı bırakma, kendini izole etme ve çevresindeki yetişkinlere ya da diğer çocuklara tepki vermeme gibi reaksiyonlar gösterebilir. Yaşadıkları durumdan dolayı kendilerini veya başkalarını güvende hissetmeme, temel ihtiyaçlarını karşılayamama veya yaşlarından beklenmeyecek sorumluluklar üstlenme gibi davranışlar da gözlemlenebilir. Afet sonrasında çocuklarda bu tür tepkiler sıklıkla görülebilir ve bu tepkilerin normal olduğu unutulmamalıdır.

Çocukların, yaşadıkları travmatik olaylardan dolayı ek desteğe ihtiyaç duyabilecekleri unutulmamalıdır. Özel yardıma ihtiyaç duyan ya da acil temel gereksinimleri bulunanlara destek sağlanmalı, ciddi yaralanmaları olan çocuklar ise tıbbi personele veya fiziksel ilk yardım konusunda eğitim almış kişilere uygun biçimde yönlendirilmelidir.

İzle aşamasında, afet ve acil durumdan ciddi şekilde etkilenen, aşırı korkmuş, üzüntü içinde olan, kendi başına hareket edemeyen, sorulara yanıt vermeyen veya şokta olan

çocukların tespit edilmesi önemlidir. Bu çocukların güvenli bir alana götürülmeleri ve gerektiğinde daha ileri bir desteğe yönlendirilmeleri gerekmektedir. Çoğu çocuk güvenli bir ortama sağlandığında, temel ihtiyaçları karşılandığında ve çevresinden destek gördüğünde veya PİY desteği aldığında zamanla daha iyi hissedebilir ve toparlanabilir. Ancak şiddetli veya uzun süreli rahatsızlık yaşayan, günlük işlevlerini yerine getiremeyen veya kendisine ya da çevresine zarar verme riski taşıyan çocukların PİY'den daha fazla desteğe ihtiyacı vardır.



NOT

Bu çocukların yalnız bırakılmaması ve güvenli bir yerde tutulması önemlidir. Tepkileri geçene kadar veya yardım gelene kadar bu çocukların yanlarında kalınmalıdır. Ayrıca afet sonrasında çocukların ihmal, istismar veya sömürüye karşı korunmaya ihtiyaç duyabilecekleri unutulmamalıdır. Özellikle yalnız kalan çocuklar çevrelerinden bakım görmeye, güvenli bir ortamda bulunmaya ve temel ihtiyaçlarının karşılanması için yardım almaya ihtiyaç duyabilirler.

4.2.3. Dinle

Dinle aşamasında, yardıma ihtiyaç duyabilecek kişilerle doğrudan iletişim kurmak önemlidir. Bu kişilerle görüşülerek ihtiyaçları ve kaygılarının anlaşılmasına yönelik sorular sorulmalı ve paylaşımları dikkatle dinlenmelidir. Aynı zamanda onlara sakinleşmeleri için destek olunmalıdır. Özellikle özel gereksinimli çocuklarla iletişim kurulurken ihtiyaçlarını gözeten uygun ve hassas iletişim yöntemleri kullanılmalıdır. Kısacası PİY uygulanırken gözlerle (dikkatinizi karşınızdaki kişiye vererek), kulaklarla (yaşanan sıkıntıları gerçekten anlamaya çalışarak) ve kalple (karşıdaki kişiye saygı duyup, özen göstererek) dinlemek önemlidir. Bu aşamada önce, PİY uygulayıcısının yardıma ihtiyacı olan çocuğa yaklaşp kendini tanıtmayı gerekmektedir. Çocuğun göz hizasına eğilip yardıma veya desteğe ihtiyacı olup olmadığı sorulmalıdır. Eğer mümkünse sakin ve güvenli bir yerde konuşmaya devam edilerek çocuğun rahat hissetmesi sağlanmalıdır. Örneğin çocuğa su ikram edilerek güvende olduğu

hissettirilebilir. Eğer çocuk çok üzgün ve endişeli görünüyorsa yalnız olmadığı ve yanında olduğu ifade edilerek destek olunabilir.

Dinle aşamasında odaklanması gereken bir diğer nokta ise çocuğun ihtiyaçlarıdır. Örneğin kıyafet veya battaniye gibi gereksinimlerinin olup olmadığı kontrol edilebilir. Bu tür ihtiyaçlar giderilirken çocuğun en acil ihtiyacının ne olduğuna dikkat edilmelidir. Fark edilmeyen ancak kişi için önemli olan ihtiyaçlar anlaşılmaya çalışılmalı ve bu ihtiyaçlar önem sırasına göre karşılanmaya özen gösterilmelidir. Çocuğu dinlerken onu rahatsız etmeyecek bir mesafede oturulması veya durulması önemlidir. Çocuk konuşmaya zorlanmamalı ve paylaşım yaparken kesilmeden dinlenmelidir. Eğer duygularını kontrol etmekte zorlanıyorsa sakinleşmesi için yardım edilmelidir.

Afet sonrasında bazı çocuklar yoğun kaygı veya üzüntü yaşayabilir, kafaları karışabilir ya da bunalmış hissedebilirler. Ayrıca titreme, nefes almakta güçlük çekme veya kalp atışlarını yoğun hissetme gibi fiziksel tepkiler gösterebilirler. Sakinleşmelerine yardımcı olabilmek için ses tonunun sakin ve yumuşak tutulması, çocukla konuşurken göz teması kurulması, yardım etmek amacıyla orada olduğunun hatırlatılması ve güvende olduğunun belirtilmesi önerilmektedir. Eğer çocuk kendini gerçek dışı bir durumda veya çevresinden kopmuş hissediyorsa çevresiyle ve kendisiyle bağlantı kurması için şunları yapması önerilebilir:

- Çevresindeki rahatsız edici olmayan unsurlara odaklanması sağlanabilir; etrafında kaç farklı renk görebildiği, kaç farklı ses duyabildiği sorulabilir veya hissedebildiği şeyleri anlatması istenebilir ("Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Stabilizasyon" başlığı altında ek bilgilere ulaşılabilir).
- Çocuğun nefesine odaklanması teşvik edilebilir ve birlikte yavaşça nefes alıp verme çalışması yapılabilir. Bu amaçla aşağıdaki örnek etkinlik uygulanabilir.

PIY desteği sağlanırken çocukların anlayacağı şekilde konuşulması ve durumun basitleştirilerek anlatılması gerekmektedir. Bunun için çocuklarla konuşurken aşağıdaki örnek görüşmeye benzer bir diyalog kurmak yerinde olacaktır.

Örnek Görüşme

Görüşmeci: Merhaba! Ben Bir şeye ihtiyacın olup olmadığını sormak için buradayım. Biraz konuşmak ister misin?

Çocuk: (Çocuğa yanıt vermesi için süre verilir, bu aşamada sessizlik yaşanabilir.)

Görüşmeci: Kötü bir olay ya da acil bir durum yaşandığında çocuklar kendilerini tuhaf, garip ya da rahatsız hissedebilirler. Örneğin kalbin çok hızlı atabilir, ellerin terleyebilir, miden ağrıyabilir veya bacaklarını ve kollarını güçsüz hissedebilirsin. Bazen de tecrübe ettiğin kötü bir olayı tekrar yaşıyormuşsun gibi sürekli kafanın içinde tuhaf bir his olabilir. Böyle duygular olay bittikten sonra bile devam edebilir. Bu şekilde bedeninin o kötü olayın ne kadar zor olduğunu sana tekrar hatırlatmaya çalışır. Şu anda bu duygulardan bazılarını hissediyor musun ya da hissettiğin başka bir şey var mı? Paylaşmak ister misin?

Çocuk:(Çocuğa paylaşım yapması için süre verilir, bu aşamada sessizlik yaşanabilir.)

Görüşmeci: Bu duyguları bedeninde nerede hissettiğini ve nasıl hissettiğini bana anlatabilir misin?

Çocuk:(Çocuğa paylaşım yapması için süre verilir, bu aşamada sessizlik yaşanabilir.)

Görüşmeci: Evet, yaşadığımız bu kötü olayı hatırlatan şeyler gördüğümüzde, duyduğumuzda ya da kokladığımızda bazen tuhaf ya da rahatsız edici duygular tekrar ortaya çıkabilir. Duyguların neden ortaya çıktığını ya da bu duygularla ne yapman gerektiğini bilmediğinde durum biraz korkutucu olabilir. İstersen bu duygularla başa çıkmaya yardımcı olabilecek bazı yolları sana anlatabilirim. İster misin? (Bu aşamada 4-2-4 nefes egzersizinden yararlanılabilir.)

Afet ve acil durumlardan sonra yaşanan olumsuz olaylar için çocuklar kendilerini suçlayabilirler. Örneğin “Keşke o gün daha erken eve gitseydim o zaman bu felaket olmazdı.” gibi düşünerek kendilerini sorumlu hissedebilirler. Bu durumda çocuğa, “Senin bu olayın yaşanmasında hiçbir suçun yok. Bazen kötü şeyler, kimin ne yaptığına bakmaksızın gerçekleşebilir.” denilerek destek olunması bir alternatif olabilir. Çocuklar travmatik olayları yeniden anlatarak veya oyunlarla canlandırarak anlamlandırmaya çalışabilirler. Örneğin bir çocuk, bir kâğıda aynı evi veya olayı tekrar tekrar çizebilir ve o sırada yaşadıklarını anlatabilir. Bu durumda ona, “Evin resmini çok güzel çizmişsin. Başka neler eklemek istersin? Kendini güvende hissettiğin bir yer çizmek ister misin?” gibi sorular sorularak duygularını ifade etmesine ve güven duygusunu pekiştirmesine yardımcı olunması önemlidir.

4.2.4. Bağ Kur

Bağ Kur aşamasında, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamalarına ve gerekli hizmetlere ulaşmalarına yardımcı olunmalıdır. Karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmaları konusunda destek verilmeli, ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca kişilerin sevdikleriyle ve diğer sosyal destek kaynaklarıyla yeniden bağlantı kurmalarına yardımcı olunması bu aşamanın önemli bir parçasıdır.

Her afet ve acil durum birbirinden farklı olabilir ancak sonrasında kişilerin ihtiyaçları benzerlik göstermektedir. Yaşananların üstesinden gelinebilmesi için kişilerin ihtiyaçlarının anlaşılması ve destek mekanizmaları ile buluşmalarının sağlanması son derece önemlidir. Bunun

için afet sonrasında afetten doğrudan etkilenen kişilerin barınma, yiyecek, su ve temizlik gibi temel ihtiyaçları karşılanmalıdır. Yaralanmalar veya kronik tıbbi durumlar için sağlık hizmetlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır. Yaşananlar, sevdiklerinin sağlık durumu ve mevcut hizmetler hakkında afetten etkilenen bireylere anlaşılır ve doğru bilgiler verilmelidir. Bununla birlikte kişilerin sevdikleri ve arkadaşlarıyla bağlantı kurmaları ve diğer sosyal desteklerden faydalanmaları konusunda yardım edilmelidir. Eğer belirtilmişse kişilerin kültürel veya dinî desteklerle ilgili ihtiyaçları da karşılanmalıdır. Kısaca bu aşamada aşağıdaki dört temel konuya dikkat edilmelidir:

- *Çocukların temel ihtiyaçlarını karşılamalarına ve hizmetlere erişim sağlamalarına yardımcı olunması gerekmektedir.* Afetten etkilenen herkes gibi çocukların da temel ihtiyaçlarının (yiyecek, su, barınma ve temizlik gibi) karşılanması gerekmektedir. Kişilerin sağlık hizmeti, giysi veya küçük çocuklara yönelik beslenme araçları gibi özel ihtiyaçları belirlenmeli ve bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için ilgili birimlerle iletişim kurmaları sağlanmalıdır. Hassas grupların, dezavantajlı kişilerin ve özel gereksinimli çocukların göz ardı edilmediğinden emin olunması önemlidir. Ayrıca destek sözü verilen çocukların yakın takibi yapılmalı ve verilen sözler tutulmalıdır.
- *Çocukların problemlerle baş etmelerine yardımcı olunmalıdır.* Acil durumdan yeni çıkmış bir çocuk, endişe ve korkularıyla baş edemeyecek durumda olabilir. En acil ihtiyaçlarını belirleyip

bunları nasıl önceliklendirecekleri ve ele alacakları konusunda bu kişilere rehber olunmalıdır. Örneğin hemen ilgilenilmesi gereken konular ile daha sonra ele alınabilecek konular arasında bir ayırım yapmalarına yardımcı olunabilir. Sorunlardan bazılarının çözülmesi, çocuğun durum üzerinde daha fazla kontrol duygusu kazanmasını sağlayabilir ve kendi başa çıkma becerilerini güçlendirebilir. Bu süreçte çocuğun, mevcut durumda kendisine destek olabilecek arkadaşlarını veya aile üyelerini belirlemesine yardımcı olunmalı ve kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için pratik tavsiyeler sunulmalıdır. Geçmişte zor durumlarla nasıl başa çıktığı hatırlatılmalı ve bu tecrübelerden güç alarak mevcut durumu yönetme kapasitesi vurgulanmalıdır. Ayrıca çocuğa neyin kendisini daha iyi hissettirdiği sorulmalı, olumlu başa çıkma yöntemlerinin kullanımı teşvik edilmeli ve olumsuz başa çıkma yöntemlerinden uzak durması önerilmelidir.

- *Çocuklara doğru bilgi verilmelidir.* Acil durumlarda çocukların doğru bilgiye ulaşmaları zor olabilir. Afetten etkilenen çocukların yaşanan olayı ve kendileriyle ya da aileleriyle ilgili güvenlik durumunu anlamaları önemlidir. Çocukların yaşlarına uygun şekilde bilgi almaları hem duygusal açıdan hem de güvenlik açısından önem taşır. Sağlık hizmetleri, barınma ya da gıda dağıtımı gibi temel hizmetlerin sağlandığı durumlarda, çocuklara bu hizmetler hakkında bilgi verilmeli ve aileleriyle birlikte bu hizmetlere nasıl erişebilecekleri konusunda gerekli

yönlendirmeler yapılmalıdır. Özellikle dezavantajlı durumda olan çocukların ihtiyaç duydukları hizmetler hakkında hem kendilerinin hem de ailelerinin bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bu bilgiler aktarılırken destek veren kişilerin tüm beklentileri karşılayamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumda çocukların hayal kırıklığı yaşamamaları için dürüst ve açık bir iletişim kurulmalı, herhangi bir konuda yardımın gecikebileceği veya yapılamayabileceği nazikçe anlatılmalıdır. Yardım eden kişiler, çocukların tepkilerine karşı sakin ve anlayışlı olmalıdır.

- *Çocukların sevdikleriyle bir araya gelmeleri ve sosyal destek mekanizmalarından yararlanmaları sağlanmalıdır.* Acil durum sonrasında yeterli sosyal destek alan kişilerin, yaşadıkları zorlukları daha kolay atlattıkları belirtilmektedir. Bu nedenle çocukların sevdikleriyle buluşturulması, ailelerin bir arada kalmasına özen gösterilmesi ve çocukların ebeveynleriyle birlikte olmalarının desteklenmesi büyük önem taşır. Afet veya acil durumdan etkilenen kişilerin arkadaşları ve akrabalarıyla iletişim kurabilmelerine, örneğin sevdiklerini arayabilmelerine imkân tanınmalıdır. Kişilerin yaşadıklarıyla başa çıkmada inançlarının destekleyici olduğunu düşünmeleri durumunda, inançlarının gereğini yerine getirebilmeleri için uygun koşullar sağlanmalıdır. Ayrıca etkilenen kişilerin birbirlerine yardımcı olmaları teşvik edilebilir, örneğin yetişkinlerin yaşlılara bakım konusunda destek sunmaları sağlanabilir.

5. Çocuklar ve Yetişkinler İçin Uygulama Farklılıkları

Önceki kısımlarda ifade edildiği gibi Dünya Sağlık Örgütü, psikolojik ilk yardımın sağlanmasına yardımcı olmak için “İzle-Dinle-Bağ Kur” adıyla anılan üç eylem ilkesinden oluşan bir çerçeve geliştirmiştir (WHO, 2011). Çocuklara yönelik psikolojik ilk yardım süreci yetişkinlerle aynı eylem ilkelerini izlese de bazı temel farklılıklar söz konusudur ve bazı ek önlemlerin alınması gerekebilir. Bu kapsamda, söz konusu ilkeler doğrultusunda yetişkinler ve çocuklar için yapılması gerekenler Tablo 8.1’de özetlenmiştir (Australian Red Cross, 2020; WHO, 2011).

Tablo 8.1

Yetişkinler ve Çocuklar İçin İzle-Dinle-Bağ Kur Uygulama Örnekleri

	Yetişkinler İçin	Çocuklar İçin
İZLE	Afet veya acil durum bölgesinde güvenliğin sağlandığından emin olunuz ve tehlikeli durumları değerlendiriniz. Yardıma ihtiyaç duyan veya ciddi sıkıntı belirtileri gösteren kişileri belirleyiniz. Çevredeki mevcut kaynakları ve destek hizmetlerini tespit ediniz.	Çocuğun kiminle olduğuna ve yalnız olup olmadığına dikkat ediniz. Fiziksel bir yaralanması varsa müdahale için yardım çağırınız. Çocuğun temel ihtiyaçları ve duygusal durumunu gözlemleyiniz; korkmuş, üzgün veya şokta olup olmadığını anlamaya çalışınız.
DİNLE	Yardıma ihtiyacı olabilecek kişilere nazik ve anlayışlı bir şekilde yaklaşınız. Onların ihtiyaçlarını ve endişelerini öğreniniz. Dikkatlice dinleyerek rahatlamalarına ve güvende hissetmelerine yardımcı olunuz.	Çocuğa güven verici bir şekilde yaklaşınız ve kendinizi tanıttınız. Onun yaşına uygun bir dille konuşarak ihtiyaçlarını ve endişelerini öğreniniz. Duygusal tepkilerini kabul ediniz ve onu yargılamadan dinleyiniz.
BAĞ KUR	Kişilerin, temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için rehberlik ediniz ve gerekli hizmetlere erişimlerini sağlayınız. Sosyal destek ağları ve sevdikleriyle bağlantı kurmalarına yardımcı olunuz. Durumla ilgili ihtiyaç duydukları bilgileri vererek afet ve acil durumla baş etmelerine yardımcı olunuz.	Çocuğun temel ihtiyaçlarını anladıktan sonra ebeveyniyle veya güvenilir bir yetişkinle buluşmasına yardımcı olunuz. Çocuk yalnız ise çocuk koruma hizmetleriyle irtibatını sağlayınız ve gözetimsiz bırakmayınız.

6. Psikolojik İlk Yardım Sürecinde İletişim

Afet ya da acil durum sürecinde çocuklarla iletişim kurarken sakin ve anlayışlı olmak çok önemlidir. Bu yaklaşım; çocukların kendilerini güvende, anlaşılmış, saygı görmüş ve önemsenmiş hissetmelerine yardımcı olur. Bazı çocuklar yaşadıklarını detaylı anlatmak isteyebilir, bu nedenle onları dikkatle dinlemek önemlidir. Ancak kimseyi konuşmaya zorlamamak gerekir çünkü bazı çocuklar sessiz kalmayı tercih edebilir. Bu durumlarda, onların yanında sessizce durarak ya da basit destekler sunarak

(örneğin varsa yemek veya su vermek) varlığını hissettirmeniz bir alternatif olabilir. İletişim kurarken kelimelerin yanı sıra beden diline de dikkat etmek gerekir; kültür, yaş, cinsiyet, gelenekler ve dinî inançlara uygun bir şekilde konuşmak ve davranmak önemlidir (WHO, 2011).

PİY sürecinde hangi model uygulanıyor olursa olsun, kişilerle iletişim kurulurken dikkat edilmesi gereken noktalar benzerdir. Özellikle etkili iletişim için dikkat edilmesi gerekenler Tablo 8.2’de sıralanmıştır (WHO, 2011).

Tablo 8.2

İletişimde Yapılması Gerekenler

Ne Yapılmalı?	Örnekler
Sessiz bir konuşma alanı bulmaya çalışınız ve dışarıdan gelebilecek dikkat dağıtıcı unsurları en aza indiriniz.	Sessiz bir alana geçiniz.
Kişinin mahremiyete özen gösteriniz ve gerekiyorsa hikâyesini gizli tutunuz.	“Senin iznin olmadan bana anlattıklarını kimse ile paylaşmayacağım.” diyebilirsiniz.
Çocuğun yanında durunuz ancak yaşına, cinsiyetine ve kültürüne uygun bir mesafeyi koruyunuz.	Bir yetişkinle konuşurken kol uzunluğunda durmak uygun olabilir ancak bir çocukla konuşurken onun göz hizasına eğilmeye özen gösteriniz.
Dinlediğinizi belli ediniz. Örneğin başınızı sallayarak veya “Hmm...” diyerek tepki veriniz.	Görüştüğünüz kişi bir şey söylediğinde uygun yerde ve zamanda “Anlıyorum.” diyerek başınızı sallayınız.
Sabırlı ve sakin bir tavır sergileyiniz.	Kişi anlatırken duygusal olarak zorlanıyorsa veya ağlıyorsa sessizce bekleyiniz ve duygularını yaşaması için ona zaman tanıyınız.
Gerçeklere dayalı bilgi paylaşınız ve bildikleriniz ile bilmedikleriniz konusunda dürüst olunuz.	“Bilmiyorum ama bu konuda bilgi edinmeye çalışacağım.” diyebilirsiniz.

Bilgileri kişinin anlayabileceği basit bir dille açıklayınız.	"Kıyafet ve battaniye yardımı sokağın başındaki mavi çadırda yapılıyor." şeklinde bir açıklama yapabilirsiniz.
Kişinin duygularını, yaşadığı kayıpları kabul ediniz ve anlayış gösteriniz.	"Çok üzgünüm, bu durum gerçekten çok zor..." diyebilirsiniz.
Kişinin güçlü yanlarını ve kendi kendine nasıl destek olabildiğini fark ediniz ve bunu takdir ediniz.	"Böyle zor bir durumla başa çıkmak için elinden geleni yaptığını görmek gerçekten etkileyici." gibi bir ifade kullanabilirsiniz.
Sessizlik anlarına yer veriniz, konuşmak için baskı yapmayınız.	Görüşme yaptığınız kişi düşüncelerini toparlarken sessizce bekleyiniz, acele ettirmeyiniz.

İletişimde yapılmaması gerekenlerse Tablo 8.3'te sıralanmıştır (WHO, 2011).

Tablo 8.3

İletişimde Yapılmaması Gerekenler

Ne Yapılmamalı?	Örnekler
Birini hikâyesini anlatması için zorlamayınız.	"Lütfen bana her şeyi anlat, bilmem gerek." demekten kaçınınız.
Kişinin hikâyesini bölmeyiniz veya konuşmayı hızlandırmaya çalışmayınız.	Kişi konuşurken sık sık saatinize bakmayınız ya da onu acele ettirecek şekilde çok hızlı konuşarak "Tamam, hızlıca geçelim." demeyiniz.
Uygun olup olmadığından emin değilseniz kişiye dokunmaktan kaçınınız.	Bu konuda gözlem yapınız ve gerekirse izin alınız.
Kişinin duygularını veya eylemlerini yargılamayınız.	"Bu kadar üzülmene gerek yok, daha kötü olabilirdi." gibi ifadeleri kullanmaktan kesinlikle kaçınınız.
Bilgi sahibi olmadığınız konularda kesin yargıda bulunmayınız.	"Biliyorum, her şey düzelecek." demek yerine "Bu konuda emin değilim ama sana yardım etmeye çalışacağım." diyebilirsiniz.
Karmaşık ve teknik terimlerden kaçınınız.	"Bu semptomlarınızın etiyolojisini incelemek lazım." demek yerine "Bu belirtilerin nedenini anlamamız gerekiyor." diyebilirsiniz.
Başka kişilere ait hikâyeleri paylaşmayınız.	"Bir başka depremde de yeğenimin başına aynısı geldi." diyerek başkalarının hikâyelerini anlatmaktan kaçınınız.

Kendi sorunlarınızdan bahsetmeyiniz.	"Ben de benzer bir şey yaşamıştım." diyerek konuyu kendinize çekmeyiniz.
Gerçek olmayan vaatlerde bulunmayınız veya sahte güvence vermeyiniz.	"Her şey yoluna girecek, endişelenme." demekten kaçınınız.
Kişinin tüm sorun çözmek zorundaymışsınız gibi düşünmeyiniz veya davranmayınız.	"Bunu senin için halledeceğim." demek yerine "Bu konuda sana nasıl yardımcı olabilirim?" diye sorulması uygun olacaktır.
Kişinin kendi gücünü ve kendine yetme duygusunu zayıflatacak şekilde hareket etmeyiniz.	Kişiyi sürekli olarak ne yapması gerektiğini söylemek yerine seçenekler sununuz ve onun karar vermesine olanak tanıyınız. Eğer görüşme yaptığınız çocuk karar vermekte zorlanıyorsa bir yetişkini ile iletişime geçmeye çalışınız.

PİY sürecinde hangi model kullanılırsa kullanılsın iletişim çok önemli bir boyuttur ve PİY sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi için yukarıda listelenen her bir maddeye dikkat edilmesi son derece önemlidir. Bununla birlikte çocuklarla etkili iletişim kurmak için bazı temel ilkelere ayrıca dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle çocukların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerinin sağlanması, onlara güvenli bir ortam sunulması önemlidir. Görüşme sırasında kullanılan dilin basit, anlaşılır ve çocuğun yaşına uygun olması iletişimi kolaylaştırır. Çocuğa görüşmenin amacı ve orada bulunma nedeni açıklandığında bu durum sürece katılımını destekler. Kültürel özellikleri ve değerleri ile düşünce, inanç ve duygularınasayıgıgösterilmesiveonlarazarar verebilecek her türlü davranıştan kaçınılması da bu sürecin temel prensiplerindendir. Çocuğun güveninin pekiştirilmesi ve bu güvenin korunması ile kendini ifade edebilmesi için cesaretlendirici bir tutum sergilenmesi gereklidir. Görüşmenin bu konuda eğitilmiş ve yetkin bir kişi tarafından yürütülmesi ve sözsüz iletişim unsurlarına

dikkat edilmesi çocukların kendilerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olur. Bu temel ilkeler, çocuklarla kurulan sağlıklı ve güvenli iletişimin anahtarlarıdır.

7. Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Stabilizasyon

PİY sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta stabilizasyon teknikleri ile ilgili bilgi sahibi olunması ve gerektiğinde uygulanabilmesidir. Afet ve acil durumları deneyimleyen kişilerin ya da çocukların duygusal dengeyi sağlayabilmeleri için basit gevşeme ve nefes egzersizlerinden yararlanmaları önemlidir. Bu süreçte PİY desteği sunan kişilerin söz konusu egzersizleri olaydan etkilenenlerle birlikte uygulamaları önerilmektedir (Ağar, 2021). Stabilizasyon olarak bilinen bu çalışmalar, bireylerin travmatik ya da zorlayıcı yaşam olaylarının ardından duygusal dengeyi yeniden kazanarak günlük işlevselliklerini sürdürebilmelerini sağlamak amacıyla kullanılan yöntemleri ifade eder. Söz konusu çalışmalarla bireylerin stres, kaygı ve korku gibi zorlayıcı duygularının kontrol

altına alınması amaçlanır. Gevşeme, nefes egzersizleri ve topraklama gibi teknikler kişinin sakinleşmesine, duygusal farkındalığını artırmasına ve yoğun duygularla daha etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olur. Bu sayede bireyler, travmatik olayların ardından kendilerini güvende ve kontrol altında hissederler (Demircioğlu vd., 2019; Mutlu Çaykuş vd., 2024).

PİY desteği sunan kişilerin stresli ya da travmatik bir durumda beynin işleyişini bilmeleri önemlidir. Kişiler stres, kaygı veya korku yaşadıklarında beynin duygusal merkezi olan amigdala devreye girer ve sempatik sinir sistemini tetikler. Bu sistem, “savaş ya da kaç” tepkisine hazırlık olarak kalp atışlarını hızlandırır, solunumu sıklaştırır ve vücudu alarma geçirir. Bu süreçte, rasyonel düşünmeden sorumlu ön beyin, amigdaladaki baskınlık nedeniyle geçici olarak işlevsizleşebilir (Bentley vd., 2023). Nefes egzersizleri ise solunumu yavaşlatarak vücuda daha fazla oksijen alınmasını sağlar ve sempatik sistemin aşırı aktivasyonunu azaltır. Böylece parasempatik sinir sistemi devreye girer ve sakinleşme başlar. Topraklama teknikleri ise dikkati şimdiki ana çekerek prefrontal korteksin yeniden aktif hâle gelmesini destekler (Davis, 2022; Khoddam, 2023). Örneğin 5-4-3-2-1 tekniği

yaygın bir topraklama yöntemidir. Söz konusu yöntemde çevrenizde gördüğünüz 5 nesneyi, dokunduğunuz 4 yüzeyi, duyduğunuz 3 sesi, kokladığınız 2 kokuyu ve tattığınız 1 şeyi tarif etmeniz istenir. Bu teknik, duyularınızı harekete geçirerek zihninizi geçmişten veya gelecekte uzaklaştırır. Bir başka yöntem, ayakları yere basma egzersizidir. Ayaklarınızı yere sağlamca bastırıp, zeminin dokusunu ve sıcaklığını hissederek dikkatinizi bedeninize yöneltebilirsiniz. Ayrıca nesne odaklanma tekniğini de kullanılabilirsiniz. Elinize bir nesne (örneğin bir tahta parçası veya kalem) alarak onun şeklini, ağırlığını ve yüzeyini detaylıca incelemeniz zihninizi sakinleştirir (Davis, 2022; Khoddam, 2023). Sonuç olarak bu yöntemler bedensel belirtileri düzenler, rasyonel düşünmeyi geri kazandırır ve acil durumlarda psikolojik dengeyi geri kazanmayı kolaylaştırır.

Stabilizasyon çalışmaları verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere pek çok farklı şekilde uygulanabilmektedir. Nefes egzersizleri de bu uygulamalardan biridir. Aşağıda, 30 ila 60 saniye içinde hızlı bir şekilde gevşeme sağlayan ve Johns Hopkins RAPID PİY kapsamında öğretilmesi önerilen kısa bir egzersiz ayrıntılı biçimde açıklanmıştır (Everly & Lating, 2017).

Örnek Nefes Egzersizi

Afet veya acil durumlarla karşılaştığımızda kalp atışlarımız hızlanabilir, düşüncelerimiz kontrolsüzce çoğalabilir. Böyle anlarda hızlı bir rahatlamaya ihtiyaç duyarız. Aşağıda açıklanan bu kısa egzersiz, stresli durumlarda zihni ve bedeni sakinleştirmeye yardımcı olur. Temeli ise basit ama etkili bir yöntem olan derin nefes egzersizine dayanmaktadır.

Adım 1: Rahat bir pozisyonda oturunuz. Sol elinizi, avuç aşağıda olacak şekilde, karnınızın ya da göbek deliğinizin üzerine koyunuz. Sağ elinizi sol elinizin üzerine rahatça yerleştiriniz. Gözlerinizi kapalı ya da açık bırakabilirsiniz ancak bundan sonraki adımları gözlerinizi kapatarak uygulamanız daha kolay ve rahatlatıcı olacaktır.

Adım 2: Ellerinizi altında içi boş bir şişe veya kese bulunduğunu hayal ediniz. Nefes almaya başlayınız. Nefes alırken, havanın burnunuzdan içeri girip içinizdeki kese/şişeyi doldurduğunu hayal ediniz. Ellerinizi hava ile dolan kese/şişenin üstünde hareket edecektir. Nefes almaya devam ederken kese/şişenin üst kısmının dolduğunu fark ediniz. Kaburgalarınız ve üst göğsünüz, göbek deliğinizden başlayan dalgalı bir hareketi tekrarlayacaktır (Bu adım ilk denemelerde birkaç saniye sürebilir, bu egzersiz tekrarlandıkça nefes alma süreniz uzayacaktır.).

Adım 3: Nefesinizi tutunuz. Havanın kese/şışede kalmasını sağlayınız. Kendinize sakin olduğunuzu hatırlatınız (Bu adım iki saniyeden uzun olmamalıdır.).

Adım 4: Yavaşça nefes vermeye başlayınız ve kese/şişeyi boşaltınız. Nefes verirken içinizden "Sakinim." diye düşünebilirsiniz. Nefes verirken karnınızın ve göğsünüzün içeriye çekildiğini hissedeceksiniz. Bu adım, önceki iki adım kadar uzun olmalıdır. Birkaç hafta pratik yaptıktan sonra bu adımı daha uzun şekilde uygulayabilirsiniz.

(Not: Derin nefes almayı öğrendikten sonra Adım 1'i uygulamadan Adım 2'ye geçebilirsiniz.)

Dört aşamadan oluşan egzersizi ardışık olarak üç ila beş kez tekrarlayabilirsiniz. Baş dönmesi hissi oluşursa egzersizi o noktada bırakınız. Baş dönmesi devam ederse nefes almayı kısıtlayınız ve/veya egzersizi tekrarlama sayısını azaltınız.

Bu egzersizi sabah, öğleden sonra ve akşam düzenli olarak yapabilir ve stresli durumlarda uygulayabilirsiniz. Gevşeme becerisi geliştirilebilir olduğundan bu becerinizi geliştirmek için günde en az 10 ila 20 kez pratik yapmanız önemlidir. Başlangıçta hemen bir rahatlama hissetmeyebilirsiniz ancak düzenli uygulama ile rahatlama yeteneğinizde artış olacaktır. Böylece stresli anlarınızda daha kolay rahatlayabileceksiniz.

Bu uygulamalara benzer farklı stabilizasyon çalışması örneklerine *Deprem Bölgesindeki Öğretmenlerin İyi Oluş Hâllerinin Geliştirilmesi Eğitim Kılavuzu* içindeki *İleri Düzey Problemleri Olan Öğretmenlere Yönelik Kendi Kendine Yardım Uygulamaları* bölümünden (Mutlu Çaykuş vd., 2024) ulaşabilirsiniz.

8. Psikolojik İlk Yardım Sürecinde Özel Gereksinimli Çocuklarla Çalışmak

Özel gereksinimli çocuklara PİY hizmeti sunulurken dikkate alınması gereken bazı özel durumlar bulunmaktadır. Farklı özel gereksinim türlerine ilişkin önemli hususlar aşağıda sıralanmıştır (Brymer vd., 2012).

1. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

Bireylerin sosyal etkileşim, iletişim ve davranışlarında zorluklar yaşadığı bir nörogelişimsel bozukluktur.

Nelere Dikkat Edilmelidir:

- OSB tanısı bulunan çocuklar, yeni kişilerle karşılaşma konusunda ve rutinlerindeki ya da çevrelerindeki değişikliklere karşı hassasiyet gösterebilirler. Bu nedenle yapılacak değişikliklerin kendilerine mümkün olduğunca önceden bildirilmesi önemlidir.
- Sese, parlak ışığa, yeni tatlara, kokulara veya ısı farklılıklarına (sıcak-soğuk) karşı aşırı duyarlı olabilirler; bu da duygusal dengesizliklere neden olabilir.

- OSB tanısı almış çocuklar, afet veya acil durumlarda belirli bir unsura yoğun biçimde odaklanabilir ya da takıntılı davranışlar sergileyebilirler. Olayın detayları üzerinde ısrar etmeleri diğer insanları rahatsız edebilir.
- OSB tanılı çocuklar stres yaşamaları durumunda, önceden belirlenmiş bir “güvenli alana” gitmelerine izin verilmelidir.
- Tanıdık bir öğretmen veya yetişkinin desteğiyle sakinleştirilmeleri, güvende hissettirilmeleri ve davranışları konusunda net sınırlar konulması etkili müdahale yöntemlerinden biridir.
- En yararlı müdahale, çocuğun mümkün olan en kısa sürede günlük rutinine dönebilmesini sağlamaktır. Bu çocuklar yeni insanlara karşı tepkisiz kalabilirler. Onlara acil durumla başa çıkmayı öğretmeye yönelik girişimler aslında kaygılarını artırabilir.



ÖRNEK OLAY

Korku Anında Güvende Hissetmek

Okulda bir yangın alarmı çalar ve tahliye başlar. OSB tanısı olan bir öğrenci, yüksek seslerden ve kalabalıktan dolayı aşırı duyarlılık gösterir, kulaklarını kapatarak bir köşeye çekilir ve hareket etmeyi reddeder. PİY hizmeti sunan öğretmen, öğrencinin durumunu fark eder ve ona yaklaşırken sakin bir ses tonu kullanır. Yüksek sese maruz kalmaması için öğrenciye kulaklık takar ve tahliye sürecinde ona bire bir eşlik eder. Hava yağmurlu olduğu için öğrenciye su geçirmez bir mont temin edilir. Öğrenci, ani değişiklik ve kaos nedeniyle yoğun kaygı yaşamaktadır. Bu yüzden öğrenciyle basit ve net talimatlarla (“Şimdi birlikte yürüyeceğiz, güvendesin.” gibi) iletişim kurulur ve güvenli alana ulaştığında tanıdık bir kişiyle görüştürülerek veya bilindik bir nesne (örneğin favori oyuncağı) temin edilerek rahatlmasına yardımcı olunur.

2. Öğrenme Güçlükleri

Bireylerin bilgi işleme, öğrenme ve akademik becerilerde zorluk yaşadıkları durumlardır. Bir başka deyişle bireylerin belirli öğrenme alanlarında (örneğin okuma, yazma, matematik) yaşadıkları kalıcı zorluklardır.

Nelere Dikkat Edilmelidir:

- Bu çocuklar PİY stratejilerine karşı duyarlıdır.
- Öğrenme güçlüğünün doğası, çocuğun belirli bir egzersizden faydalanma yeteneğini etkileyebilir. Örneğin yazma alanında güçlük yaşayan bir çocuk duygularını yazılı olarak ifade etmekte zorlanabilir veya bir başkası telefon numarası ve adres gibi iletişim bilgilerini doğru hatırlamakta zorluk çekebilir.
- Belirli uygulamaların çocuğun güçlü yönlerine uygun şekilde uyarlanması gerekebilir.

3. Dil ve Konuşma Bozukluğu

Bir çocuğun, dil becerilerindeki sınırlılıklar veya konuşma organlarındaki işlevsel sorunlar nedeniyle duygu ve düşüncelerini ifade edememesi durumudur. Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar hem konuşma hem de dil becerilerinde çeşitli güçlükler yaşayabilirler.

Nelere Dikkat Edilmelidir:

- Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar anlama veya sözlü ifade ile ilgili zorluklar yaşayabilirler.
- Sanat çalışmaları gibi görsel ipuçlarını içeren aktivitelere ve sadece sözlü anlatım yerine örneklerle desteklenen gevşeme egzersizlerine en iyi şekilde yanıt verebilirler. PİY uygulamaları yapılırken bu çocukların özel durumları göz önünde bulundurulmalıdır.



ÖRNEK OLAY

Güvenle Sakinleşen Çocuk

Okulda deprem tatbikatı yapıldığı sırada gerçek bir sarsıntı yaşanır ve öğrenciler güvenli bir şekilde tahliye edilerek dışarı çıkarılır. Dil ve konuşma bozukluğu olan bir öğrenci, duygularını ifade edemediği için ağlamaya başlar ve talimatları anlamakta zorlanır. PİY hizmeti sunan öğretmen, öğrencinin iletişim zorluğunu fark eder ve sözel talimatlar yerine görsel ipuçları (örneğin el işaretiyle "Gel!" ya da "Otur!") kullanır. Öğrenciyi güvenli bir alana yönlendirirken güvende hissetmesini sağlar. Çocuk, deprem deneyiminden dolayı korkmuş ve çaresiz hissetmektedir; bu nedenle ilgili öğretmen, ona bir kâğıt ve kalem verip, duygularını çizerek ifade etmesine olanak tanır ve sakinleşene kadar yanında kalır.

4. Duygu Durumu Bozukluğu

Çocuklarda uzun süreli ve aşırı derecede üzgün ya da aşırı coşkulu olma durumudur. Duygu durumu bozukluğu, çocuğunduygu ve davranışlarını etkileyerek günlük yaşamında zorlanmasına neden olabilir. Duygu durumu bozukluğu olan çocuklar; depresyon, kaygı, öfke, korku gibi çeşitli duygu durumları ve/veya agresyon(saldırganlık), içe çekilme, aşırı hareketlilik, öfke patlamaları gibi davranış sorunları yaşayabilirler. En ciddi durumlar arasında ise aşırı kaygı, grip motor hareketler, anormal duygu durumu değişiklikleri veya psikoz yer almaktadır. Bu çocuklardan bazıları travma geçmişine sahip olabilir ve mevcut olaylar, geçmişteki olayları hatırlatarak onları rahatsız edebilir.

Nelere Dikkat Edilmelidir:

- Duygu durumu bozukluğu olan çocukların büyük çoğunluğu, uygulanan PİY tekniklerine yanıt verebilir.
- Bu çocuklar için genellikle belirli durumlarda izlenmesi gereken davranış müdahale planları hazırlanmıştır. Örneğin kontrolünü kaybedebilecek bir çocuğun belirli bir yetişkini ziyaret etmesine veya belirli bir aktiviteye katılmasına izin verilerek sakinleşmesi sağlanabilir.
- Mümkün olduğunda çocuğun tanıdık ve yerleşik rutinine devam etmesi önemlidir. Bu mümkün değilse durum, öğretmeni veya tanıdık biri aracılığıyla çocuğa açıklanmalıdır.

5. Ortopedik Yetersizlik, İşitme veya Görme Yetersizliği

Ortopedik, işitme veya görme yetersizliği olan çocuklar beklenmedik durumlar meydana geldiğinde genellikle artan bir savunmasızlık ve sıkıntı hissi yaşarlar.

Nelere Dikkat Edilmelidir:

- Bu çocuklara güvende olduklarının hissettirilmesi önemlidir.
- Mümkünse öğretmenleriyle birlikte onların ihtiyaçlarına uygun müdahaleler tasarlanması ve uygulanması işe yarayacaktır.

6. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)

DEHB tanısı olan çocuklarda, afet ve acil durum anında hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri artabilir; bu da kontrolsüz davranışlara yol açabilir.

Nelere Dikkat Edilmelidir:

- DEHB tanısı olan çocuklar, fiziksel hareket içeren aktivitelerden daha çok fayda elde ederler.
- Bir aktivite ile ilgili yönerge verilirken çocuklardan ne beklendiği sakin ve açık bir şekilde söylenmelidir.
- Bir veya iki adımdan fazlasını içeren yönergeler verilmemelidir.



ÖRNEK OLAY

Enerjiyi Yönlendirerek Güvende Tutmak

Okul spor salonunda bir kaza olur, basketbol potası devrilir ve öğrenciler tahliye edilir. DEHB tanısı olan bir öğrenci, dikkati kolayca dağıldığı ve dürtüsel davrandığı için tahliye sırasında gruptan ayrılır ve tehlikeli bölgeye geri dönmeye çalışır. PİY hizmeti sunan öğretmen, öğrenciyi fark ederek ona net ve kısa komutlar verir ("Bana bak ve ileri doğru yürü!" gibi). Öğrenciyi sakinleştirmek için, hareket edebileceği bir alan sağlanır ve güvenli bir yere veya sınıfa ulaşana kadar ona eşlik edilir. Olayın yarattığı heyecan ve stres nedeniyle öğrenci yerinde durmakta zorlanır. Bu yüzden sorumlu öğretmen ona basit bir görev ("Sıranın üstündeki çöpleri çöpe atar mısın?" gibi) vererek enerjisini yönlendirmesine yardımcı olur.

7. Çocuk Hakları Perspektifinden Psikolojik İlk Yardım Uygulamaları

Afet ve acil durumlarda çocuklar, güvenliklerini sağlayan kişi ve mekânlardaki değişiklikler ile günlük rutinlerinin bozulması nedeniyle savunmasız hâle gelirler. Böyle durumlarda çocuklar her türlü şiddet, istismar ve sömürü riski altındadır. Bu riskler büyük afetlerin ve acil durumların kaotik ortamında daha yaygın hâle gelebilir. Küçük çocuklar kendi ihtiyaçlarını karşılayamadıkları ve onlara bakım veren yetişkinlerin de afet ve acil durumlardan etkilenmesiyle daha savunmasız hâle gelirken ergenler insan ticareti ve her türlü sömürü tehlikesiyle karşılaşabilirler. Kız ve erkek çocuklar farklı risklerle karşı karşıya kalsa da genellikle kızlar cinsel şiddet ve sömürüye daha fazla maruz kalabilirler ve istismara uğrayanlar toplumdan dışlanabilirler. Çocukların acil durumlara verdiği tepkiler yaşlarına, gelişim dönemlerine ve onlara bakan yetişkinlerin gösterdiği desteğe bağlı olarak farklılaşmaktadır. Özellikle küçük çocuklar, yaşananları tam olarak anlamayabilir ve

bunun üstesinden gelmek için güvende hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Genel olarak çocukların acil durumlarla başa çıkabilmeleri, etraflarında istikrarlı ve sakin bir yetişkinin varlığıyla daha kolay hâle gelecektir (WHO, 2011). Bu süreçte PİY hizmeti sunan bireylerin olası risk ve önlemlerle ilgili bilgi sahibi olması son derece önemlidir.

Çocuklara PİY uygulanırken çocuk hakları temeline dayanan özel bir yaklaşım benimsenmelidir. Çünkü çocuklar, yaşadıkları zorluklar ve muhtemel kayıplar nedeniyle daha kırılgan bir durumdadırlar ve bu süreçte temel haklarının korunması ve gözetilmesi büyük önem taşımaktadır. BMÇHS'ye (BM, 1989) göre her çocuğun yaşama, gelişim, korunma ve katılım hakkı vardır. Bu doğrultuda PİY sürecinde öncelikle çocukların güvenlik, barınma, beslenme ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Özellikle sözleşmenin 3. maddesinde tüm uygulamalarda çocuğun üstün yararının gözetilmesinin önemi belirtilmiştir. Devletler, afet ve acil durumları da kapsayacak şekilde çocukların bakım ve korunmalarını güvence altına almak

için gerekli önlemleri almalıdır. Örneğin öğretmenlerin PİY konusunda eğitilmesi ve ihtiyaç hâlinde bu alanda destek sunabilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi tüm çocuklar yaşama hakkına (Madde 6) sahiptir. Yaşamlarının erken dönemlerinde gerçekleşen bir afet veya acil durum, çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanamamasına veya ihmal, istismar ve kötü muameleye maruz kalmalarına sebep olabilir. BMÇHS'nin 19. maddesinde böyle durumlarda çocuklar için koruyucu ve önleyici sistemlerin kurulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Madde 27'de ise çocukların bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaki ve toplumsal gelişimini destekleyecek ihtiyaçlarının (beslenme, barınma, giyim vb.) giderilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmektedir. PİY sürecinde bu ihtiyaçlar belirlenmeli ve karşılanması için gerekli destek sağlanmalıdır. Yalnızca ihmal ve istismar değil çocukların aynı zamanda ekonomik sömürüden (Madde 32) ve uyuşturucu kullanımından (Madde 33) da korunmaları önemlidir.

Sözleşmenin 24. maddesine göre, tüm çocuklareniyisağlıkdüzeyineulaşmahakkına sahiptir. Temel sağlık hizmetleri ve tıbbi bakım tüm çocuklara ulaştırılmalı, özellikle beslenme ve temizliğe önem verilmelidir. PİY sürecinin "Bağ Kur" aşamasında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda tıbbi destek almaları sağlanmalıdır. Afet ve acil durumlar sonrasında koruma veya tedavi altına alınmış çocukların temel sağlık hizmetlerinden yararlanmaları ve hizmet koşullarının düzenli olarak gözden geçirilmesi de önemli ve gereklidir (Madde 25). Bu aşamada

özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına fazladan özen gösterilmeli; uygun bakım, eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerine yönlendirilmeleri sağlanmalıdır (Madde 23).

Afet ve acil durumlarda sunulan PİY hizmeti kapsamında çocukların sadece fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması yeterli değildir, duygusal ve psikolojik ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Yaşadıkları durum, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun, anlayabilecekleri bir dille açıklanmalıdır. Ayrıca sevdikleriyle ve sosyal destek kaynaklarıyla iletişim kurmaları konusunda desteklenmelidirler. Çocukların bu zorlu süreçte haklarını bilmeleri ve talep edebilmeleri için bilgilendirilmeleri ve desteklenmeleri önemlidir. BMÇHS'nin 12. maddesine göre, çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini özgürce ifadeetmehakkıvardır. Bununedenleçocukların görüşlerine saygı gösterilmeli ve katılımcı bir yaklaşımla ihtiyaçları doğrultusunda kararlar alınmalıdır. İhmal, istismar ve şiddet gibi risklere karşı özel önlemler alınmalı ve böyle durumlarda gerekli hukuki ve psikososyal destek mekanizmalarına hızlıca erişimleri sağlanmalıdır. Acil durum sonrasında iyilik hâllerinin korunması ve güçlendirilmesi ancak bu şekilde sağlanabilir. Tüm bu maddeler göz önüne alındığında PİY'in "İzle" aşamasında, yaşanması muhtemel problem durumlarının deneyimlenip deneyimlenmediği gözlenmeli, "Dinle" aşamasında özellikle çocukların ihtiyaçları doğru şekilde anlaşılmalı, "Bağ Kur" aşamasında ise var olan destek kaynakları ile çocukların buluşturulması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2025). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Ağar, M. (Ed.) (2021). *Okul temelli psikolojik ilk yardım öğretmen uygulama kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_02/09151005_Psikolojik_Ylk_YardYm_Psikolojik_DanYYman_KitabY.pdf
- Australian Red Cross. (2013). *Psychological first aid: Supporting people affected by disaster in Australia*. <https://psychology.org.au/getmedia/1a0384ce-929d-422e-ad33-9c650eb42b91/psychological-first-aid-an-australian-guide.pdf>
- Bentley, T. G., D'Andrea-Penna, G., Rakic, M., Arce, N., LaFaille, M., Berman, R., Cooley, K., & Sprimont, P. (2023). Breathing practices for stress and anxiety reduction: Conceptual framework of implementation guidelines based on a systematic review of the published literature. *Brain Sciences*, 13(12), 1612. doi: 10.3390/brainsci13121612.
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Brymer M., Taylor M., Escudero P., Jacobs A., Kronenberg M., Macy R., Mock L., Payne L., Pynoos R., & Vogel J. (2012). *Psychological first aid for schools: Field operations guide* (2nd Edition). Los Angeles: National Child Traumatic Stress Network.
- Davis, T. (2022). What are grounding techniques? *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-for-happiness/202208/what-are-grounding-techniques>
- Demircioğlu, M., Şeker, Z., & Aker, A.T. (2019) Psikolojik ilk yardım: Amaçları, uygulanışı, hassas gruplar ve uyulması gereken etik kurallar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(3), 351-362. <https://doi.org/10.18863/pgy.456301>
- Erdur Baker, Ö. (Ed.) (2014). *Psikolojik ilk yardım: Saha çalışanları için rehber*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Everly, G. S., & Lating, J. M. (2017). *The Johns Hopkins guide to psychological first aid*. Johns Hopkins University Press.
- Khoddam, R. (2023). *Grounding techniques for trauma and anxiety*. Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-addiction-connection/202301/grounding-techniques-for-trauma-and-anxiety>

Mutlu Çaykuş, T., Yıldız, G., Yağmur, M., Genç, S., Tosuner, S., Köneçoğlu, M. B., Kaya, M. K., & Bayrak, S. (2024). İleri düzey problemleri olan öğretmenlere yönelik kendi kendine yardım uygulamaları. N. Karaman ve S. Yalçın (Ed.), Deprem bölgesinde çalışan öğretmenlerin iyi oluş hallerinin geliştirilmesi eğitim klavuzu içinde (s. 116- 207). Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

World Health Organization. (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers*. World Health Organization.

World Health Organization. (2013). *Psychological first aid: Facilitator's manual for orienting field workers*. World Health Organization.



NOT



NOT



unicef 
her çocuk için

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

MODÜL | 9

AFET VE ACİL DURUMLARDA
ÖĞRETMENİN İYİ OLUŞU

MODÜL PLANI

Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

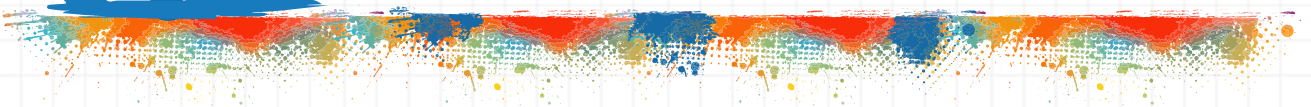


“Öğretmenlerimiz yeterli bilgi ve donanıma sahip oldukları için afet ve acil durumlarda sakin kalabilir. Bize ne yapmamız gerektiğini güvenli bir şekilde anlatıp yönlendirebilir. Onların sakin ve kararlı tutumu bizi rahatlatır ve kendimizi güvende hissetmemizi sağlar.”

Çocuk Görüşü*



***Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi
Çocuk Katılımı Etkinliği (8 Mayıs 2025)**



MODÜL 9

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÖĞRETMENİN İYİ OLUŞU

MODÜL PLANI

MODÜL İZLENCESİ



1. Modül Adı: Öğretmenin İyi Oluşu



2. Süresi: 90 dk.



3. Öğrenme Hedefleri:

- Stresi ve aşamalarını açıklar.
- Stres kaynaklarını tanımlar.
- Stresin bireysel düzeyde ve organizasyon düzeyinde etkilerini analiz eder.
- Stresle başa çıkma stratejilerini dikkate alarak uygulama sürecini yürütür.
- Çalışana destek sağlamanın iş verimliliğine etkisini kavrar.
- Afet ve acil durum sonrasında çocuk hakları temelli yaklaşımın önemini fark eder.



4. İçindekiler

1. Afet ve Acil Durumlarda Karşılaşılan Stres Kaynakları

1.1. Olaya Bağlı Stres Kaynakları

1.1.1. Travmatik Olaylara Maruz Kalma

1.1.2. Anılık ve Belirsizlik

1.1.3. Uzun Süreli Kurtarma Çabaları

1.1.4. Şiddete Maruz Kalma veya Tehdit Altında Olma

1.1.5. Empati ve Duygusal Yük

1.2. Mesleki Stres Kaynakları

1.2.1. Zaman Baskısı

1.2.2. Fiziksel Zorluklar ve Tehlikeler

1.2.3. Kronik Yorgunluk

1.2.4. Duygusal Olarak Zorlayıcı Koşullar

1.2.5. Ahlaki ve Manevi İkilemler

1.2.6. Yüksek Beklentiler

1.3. Çevresel Stres Kaynakları**1.3.1. Elverişsiz Hava Koşulları****1.3.2. Sağlıksız Ortamlar****1.3.3. Tehlikeli Maddelere Maruz Kalma****1.3.4. Gürültü ve Işık Kirliliği****1.3.5. Tehdit Altında Hissetmek****2. Stres Belirtileri****3. Stresle Başa Çıkma Stratejileri****3.1. Organizasyon Düzeyinde Stresle Başa Çıkma Stratejileri****3.2. Bireysel Düzeyde Stresle Başa Çıkma Stratejileri****4. Ekip Çalışmasının Önemi****5. Öğretmenin İyi Oluşu ile Desteklenen Çocuk Hakları****6. Sonuç (Özet)****5. Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Anlatım, tartışma, soru cevap, grup etkinliği**6. Eğitim Ortamı:** U düzeni yerleşim biçimi**7. Modül Materyalleri:** Modül notları, etkinlik ekleri ve materyalleri**8. Etkinlik:** “Arkadaşım Stres Hoş Geldin!”, “Stresle Başa Çıkma Planım”**9. El Notları:**

“Beni Kuşatan Stres Formu”, “Öğretmenlik Mesleğinin Bireysel ve Çevresel Stres Kaynakları”, “Stresin Fiziksel, Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Tepkileri”, “Stres Farkındalığı ve Önemi” ve “Stresle Başa Çıkma Planım Tablosu”

**10. Ek Okuma Listesi:**

Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022). *Zorlayıcı yaşam* olayları sonrası öğretmen psikoeğitim programı.

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_02/10171606_OYgYretmen_PsikoegYitim_ProgramY.pdf

 Modül Akışı	 Konu Başlığı	 Öğretim Yöntem ve Tekniği	 Süre	 Uygulama Adımları ve Eğitici İpuçları	 Materyaller ve Eğitim Ortamı
DİKKAT ÇEKME/ GÜDÜLEME	Giriş	Anlatım Tartışma: Soru- cevap	5 dk.	- Katılımcılar selamlanır ve modülün tanıtımı yapılır (Slayt 1-5). - Afet bölgelerinde çalışanların ve öğretmenlerin stresle baş edebilmeleri için organizasyonel ve bireysel düzeyde destekler sunulabilir. Bunların yanında kişisel baş etme (kendine yardım becerileri) için gerekli bilgiler de sağlanmalıdır. - Katılımcılara stresin afet çalışanlarına etkisi hakkında soru sorulur. Not: Katılımcılar tartışma sorularını yanıtlarken deneyimleri ile ilgili paylaşımları da dinlenir ve empatik geri bildirim verilir.	
				- Stresin ve stres tepkilerinin tanımı yapılırken “Kişinin baş etme kaynaklarını aşan çevresel taleplere karşı verdiği fiziksel ve psikolojik tepkidir.” ifadesi kullanılabilir. - Stresin aşamaları tanıtılır (Slayt 7-10). - Katılımcılardan bu aşamaları içeren örnekler vermeleri istenir. - Afet bölgesinde çalışanlar için olası stres kaynaklarının neler olabileceği konusunda tartışılır. - Farklı stres kaynakları (olaya/mesleğe/çevreye bağlı stres kaynakları) üzerinden örnekler verilir (Slayt 11-19). 14. slaytta yer alan “Önce Kendimi mi Koruyacağım Yoksa Yardım mı Sunacağım?” adlı örnek olay okunduktan sonra “Sizce bu karar doğru mudur? Bu kişi önce kendini mi korumalı yoksa kendisinden yardım alanlara destek mi sunmalıdır?” soruları yöneltir ve bu konuda tartışılır.	Projeksiyon, tahta kalemi, kâğıt, kalem

2. Stres Belirtileri	Anlatım Tartışma: Soru-cevap Değerlendirme	5 dk.	Stres belirtilerinin neler olabileceği katılımcılara sorulur ve aşağıdaki açıklamalar yapılır (Slayt 20). <i>"Stres altındaki bireylerde gözlemlenen tepkiler temelde dört grupta incelenmektedir: fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal belirtiler. Bu tür belirtiler fark edildiğinde, çocuğun üstün yararı ilkesi de gözetilerek söz konusu tepkilerin azaltılmasına yönelik önlemler alınması uygun olacaktır."</i>	
3. Stresle Başa Çıkma Stratejileri 3.1. Organizasyon Düzeyinde Stresle Başa Çıkma Stratejileri 3.2 Bireysel Düzeyde Stresle Başa Çıkma Stratejileri	Anlatım Tartışma Değerlendirme	10 dk.	- Katılımcıların stresle başa çıkabilmeleri için uygulanabilecek <i>organizasyonel</i> stratejiler ve destekler açıklanır. Detaylı açıklamalar 21. slaytın notlarında yer almaktadır. - Katılımcıların stresle başa çıkabilmeleri için uygulanabilecek <i>bireysel</i> stratejiler açıklanır. Detaylı açıklamalar 22. slaytın notlarında yer almaktadır. Bireysel baş etme stratejilerinden düşünce yapısını değiştirme yaklaşımı uygulamalı olarak örneklendirilirken aşağıda yer alan örnek kullanılabilir. <i>"Stres, yaşanan durumun kendisinden çok, kişinin durumu nasıl algıladığı ve yorumladığı ile ilgilidir. Örneğin toplantıya gecikmek bir çalışan için çok stresli bir durum olabileceği gibi bir başka çalışan için tolere edilebilir bir rahatsızlığa yol açar. Ahmet tarafından bu durum, 'Çok önemli bir toplantıya geç kaldım, ben çok yetersiz bir çalışanım. Bu işi hak etmiyorum ve kesinlikle kovulacağım.' şeklinde yorumlanırken Buğra bu durumu, 'Her zamankinden kalabalık olan trafiği öngöremedim ve geciktim. Bu, herkesin başına gelebilecek bir durum. Geç kalacağımı haber verdiğim, kendimi açıkladığım ve geciktiğim toplantıda iş arkadaşımın tuttuğu notları okuyacağım için bu durumu telafi edeceğimi düşünüyorum. Dolayısıyla geç kalmamı anlayışla karşılayacaklardır.' şeklinde yorumlar. Aynı durumu yaşayan Ahmet ve Buğra'nın stres düzeyleri de birbirinden oldukça farklı olacaktır."</i>	

	Grup Etkinliği	5 dk.	Nefes egzersizleri, gevşeme teknikleri ve duyuşal farkındalık çalışmaları gibi stabilizasyon tekniklerinin öneminden bahsedilir. Slayt 23'te yer alan nefes egzersizi aşamalar takip edilir.	
4. Ekip Çalışmasının Önemi	Anlatım	5 dk.	- Katılımcılara, <i>ekip çalışmasının stres yönetiminde kritik bir rol oynadığı, destekleyici ve güvenilir bir ekibin parçası olmanın bireylerin stresle daha etkili biçimde başa çıkmalarına katkı sağladığı belirtilir. Ayrıca ekip üyeleri arasındaki güçlü iletişimin, stresin paylaşılmasını ve azalmasını kolaylaştıran önemli bir etken olduğu vurgulanır.</i> 24. slayt katılımcılarla paylaşılır ve slayt notlarında yer alan aşağıdaki faktörler kısaca açıklanır. Duygusal Paylaşım: Ekip üyeleri, benzer travmatik deneyimleri yaşamış kişiler olarak zorlayıcı duyguların paylaşılabilceği bir kaynak sunar ve böylece bireyin yalnızlık duygusu azalır. Dayanışma: Ekip yalnızca duygusal paylaşım alanı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda üyelerin birbirlerinin yüklerini ve zorluklarını daha iyi anlamalarına olanak tanır. Bu sayede ekip içinde dayanışma ve empati duyguları güçlenir. Mizah: Güçlüklerle başa çıkmada mizah etkili bir araçtır. Ekip ortamında birlikte gülmek, stresin azalmasına ve olumsuz havanın dağılmasına katkı sağlar. Bu sayede bireyler zorluklarla daha olumlu bir bakış açısıyla baş edebilirler. Korkuların Azalması: İnsanlar, tek başınayken korkularıyla baş etmekte zorlanabilirken bir grup içinde bu süreci daha kolay deneyimleyebilirler. Ekip, bireye korkularını ifade edebileceği duygusal açıdan güvenli bir alan sunar; aynı zamanda bir arada olmanın verdiği fiziksel güven duygusunu da güçlendirir.	

		Grup Etkinliği	20 dk.	Katılımcılara etkinliğin amacını anlatmak için aşağıdaki açıklama yapılır ve <i>Arkadaşım Stres Hoş Geldin!</i> adlı etkinliğin yönergeleri takip edilir (Slayt 25). <i>"Bu etkinliğin amacı, stres farkındalığınızı artırmaktır. Etkinliğin sonunda, yaşam içinde stres düzeyimizi artırabilecek faktörlerle bu faktörlere verdiğimiz tepkiler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmanız hedeflenmektedir."</i> Not: 26–31 numaralı slaytlarda yer alan el notları, modül planında da bulunmaktadır. Eğitim sırasında bu bölümlerden yararlanabilir veya modül planındaki ilgili notları referans alabilirsiniz.	Arkadaşım Stres Hoş Geldin! adlı etkinliğin materyalleri El Notu: Beni Kuşatan Stres Formu El Notu: Öğretmenlik Mesleğinin Bireysel ve Çevresel Stres Kaynakları El Notu: Stresin Fiziksel, Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Tepkileri El Notu: Stres Farkındalığı ve Önemi
--	--	----------------	--------	---	---

		Grup Etkinliği	10 dk.	Katılımcılara, stresle başa çıkma planı oluşturmanın öneminden bahsedilir. Bu planın, kişisel farkındalığı artırmada ve stresli durumlarla daha etkili başa çıkmada önemli bir araç olduğu vurgulanır. Planın, bireyin kendisinde strese yol açan unsurları, stres belirtilerini ve bu durumlarda nasıl destek alabileceğini içermesi gerektiği belirtilir. Ardından <i>Stresle Başa Çıkma Planım</i> adlı grup etkinliğinin yönergeleri takip edilir (Slayt 32–33).	El Notu: Stresle Başa Çıkma Planım Tablosu
	5.Öğretmenin İyi Oluşu ile Desteklenen Çocuk Hakları	Anlatım, Tartışma ve Değerlendirme	10 dk.	- Afet sırasında ve sonrasında çocukların maruz kalabileceği olası riskler tekrar edilir. - Katılımcılara <i>“Kırılganlıkları artan çocuklara destek olan ve onları eğiten öğretmenlere sağlanan destekler yalnızca eğitim sisteminin devamlılığını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çocukların temel haklarının korunmasında da kritik bir rol oynar. Öğretmenler, kriz zamanlarında çocuklar için hem bilgi kaynağı olan hem de psikososyal destek sağlayan güvenli yetişkinlerdir.”</i> açıklaması yapılır. - Slayt 31’de, desteklenen öğretmenin; çocukların eğitim hakkını, yaşam ve gelişim hakkını ve katılım hakkını da destekleyeceği belirtilir ve bu durum açıklanır.(Slayt 34-39).	
ÖZET VE KAPANIŞ		Tartışma	10 dk.	- Modülün genel değerlendirmesi ve kapanışı yapılır (Slayt 40). - Katılımcıların kendi stres düzeyleri ve başa çıkma stratejileri konusundaki farkındalıkları üzerine tartışma yürütülür. - Katılımcıların soruları yanıtlanır ve ek okuma kaynakları önerilir.	



ETKİNLİK

"Arkadaşım Stres Hoş Geldin!"



Amaç:

Etkinlik sonunda katılımcıların;

- Stres kaynaklarını kavramaları,
- Stres tepkilerini bilmeleri beklenmektedir.



Süre:

20 dk.



Materyal:

- "El Notu: Beni Kuşatan Stres Formu", "El Notu: Öğretmenlik Mesleğinin Bireysel ve Çevresel Stres Kaynakları", "El Notu: Stresin Fiziksel, Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Tepkileri", "El Notu: Stres Farkındalığı ve Önemi"



Açıklama

Bu etkinlik, Deprem Bölgesindeki Öğretmenlerin İyi Oluş Hâllerinin Geliştirilmesi Eğitim Kılavuzu'ndan (Mutlu Çaykuş vd., 2024) alınmıştır. Etkinlik öğretmenler için tasarlanmış olup farklı çalışan gruplarına uyarlanarak kullanılması mümkündür.

- "Beni Kuşatan Stres Formu (El Notu: Beni Kuşatan Stres Formu) katılımcı sayısı kadar çoğaltılmalıdır."



Uygulama

1. Eğitici, öğretmenleri selamlar. Katılımcıları, kısa bir nefes aktivitesi ile "şimdi ve burada"ya davet eder.

"Öncelikle, sizi sahip olduğumuz tek "an"a ve mekâna, "şimdi" ve "burada"ya davet ediyorum. Haydi hep birlikte kısa bir nefes egzersizi ile şimdi ve "burada"ya odaklanalım.

Oturduğumuz yerde dik ve rahat bir duruşa geçerek başlayabiliriz. Ayaklarımızın yere bastığını hissetmek, fazla bastırmadan... Ellerimizi istediğimiz gibi konumlandırabiliriz. Sağlam ve rahat bir duruş... Bu duruşun, hayata karşı duruşumuzu da simgelediğini düşünebiliriz. Yaşamın her hâline karşı sağlam ve rahat bir duruş... Şimdi ve buradayız. Yaşama karışmaya hazırız ve şimdi, burnumuzdan yavaş, derin bir nefes alıp ağızımızdan yavaşça vereceğiz. Nefes alırken tıpkı, güzel bir çiçeğin kokusunu içimize çeker gibi, nefesi verirken de bir mumu yavaşça üfler gibi... Kendi ritmimizde, acele etmeden (Grupça birkaç kez nefes alıp verdikten sonra aktiviteye devam edilir.)...

Nefes alıp vermeye bir süre daha devam etmenizi istiyorum. Dünyadayız. Hayattayız. Birlikteyiz. Şimdi ve burada, yaşama hazırız. Yaşama karşı sağlam ve rahat bir pozisyonda, her nefes alıp verişimizde bugün burada olmamızın amacını düşünelim.”

2. Eğitici aktivitenin amacını açıklar.

“Hepiniz yaşamınızda yeni bir döneme başlıyorsunuz. Yeni bir iş, yeni bir şehir, yeni insanlar... Hem mesleğinize yeni başlıyor olmanın heyecanını hem de depremin doğrudan etkilediği bir bölgede görev yapacak olmanın sorumluluğunu hissediyor olabilirsiniz. Bütün bu yenilikler ve durumlar stres düzeyinizi artırmış olabilir. Bu çok normal. Bazen zorlu yaşam olayları karşısında sağlam ve rahat duruşumuzu sergilemekte güçlük çekebiliriz. Bu etkinliğin amacı sizin stres farkındalığınızı artırmaktır. Etkinlik sonuna geldiğimizde yaşamın içinde stresimizin artmasına yol açabilecek faktörler ve bu faktörlere verdiğimiz stres tepkileri hakkında bilgi sahibi olmanızı amaçlamaktayız.”

3. Eğitici, stresle ilgili kısa bir açıklama yaptıktan sonra katılımcılar 4-5 kişilik gruplara ayrılır ve “El Notu: Beni Kuşatan Stres Formu” dağıtılır. Formun üstündeki açıklama okunur ve her katılımcı bireysel olarak formu doldurur ve grup içinde diğer katılımcılarla paylaşır. Seçilen grup temsilcisi ortak tespitleri not eder

“Stres, günlük yaşamda her bireyin başına gelebilen doğal bir tepkidir. Hayatımızın bir parçasıdır. İstendik düzeyde bir stres, insanı tetikte tutar ve motive eder. Yaşamın içinde olası tehlikelere karşı kendimizi korumak için strese ihtiyacımız vardır. Vücudumuz stresi deneyimlemek ve aynı zamanda strese karşı tepki vermek için görev üstlenir. Fakat değişiklikler veya zorluklar yaşadığımızda stres düzeyimiz artar. Şu anda mesleğinizin henüz başındasınız. Öğretmenlik mesleği ile ilgili stres artırıcı faktörleri deneyimlemeye başladınız. Şimdi yapacağımız aktivitede öğretmenlik mesleğine ilişkin bireysel ve çevresel stres artırıcı faktörler üzerinde konuşacağız. Öncelikle sizleri gruplara ayıracağım ve her gruba bir form dağıtacağım. Grubunuzdaki diğer meslektaşlarınız ile formu doldurmanızı isteyeceğim. Bunun için 5 dakika süreniz olacak.”

4. Grup temsilcisi tespit edilen stres faktörlerini paylaşır. Gruplardan, paylaşım yaparken daha önce söylenen stres faktörlerini tekrar etmemeleri, yalnızca buldukları farklı faktörleri ekleyerek paylaşımları istenir.

5. Paylaşımlardan sonra eğitici, “El Notu: Öğretmenlik Mesleğinin Bireysel ve Çevresel Stres Kaynakları” slaytını açar. “Stres Beni Kuşattığında” isimli kısmı yansıtır. Stres kaynaklarını, katılımcıların daha önce yaptığı paylaşımlarla eşleştirerek özetler.

6. Eğitici, “El Notu: Stresin Fiziksel, Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Tepkileri” slaytını açar.

“Buraya kadar, öğretmenlik mesleğine ilişkin stres kaynaklarından

bahsettik. Bu kaynaklar tarafından kuşatıldığımızda belli başlı stres tepkileri veririz. Bu tepkiler, stres seviyemizin yükseldiğini anlamamızı sağlayacak işaretlerdir. Aynı zamanda, yükselen stres seviyemize bedenimizin uyum sağlamaya çalıştığının da göstergesidir. Bu tepkiler ile vücudumuz bize stres sinyali vermekte ve bizi bu stresle baş etmeye davet etmektedir. Gelin bu stres tepkilerini hep beraber inceleyelim.”

7. Eğitici, sunum sonunda aşağıdaki soruları yöneltir:

“Şu an içinde bulunduğunuz durum gereği yaşamınızdaki stres kaynaklarına bu tepkilerden hangilerini veriyorsunuz?

“Sizce bu tepkileri fark etmez ve stres seviyemizin arttığını anlayamazsak stresle etkili bir şekilde baş edemediğimizde hangi sonuçlar ortaya çıkabilir?”

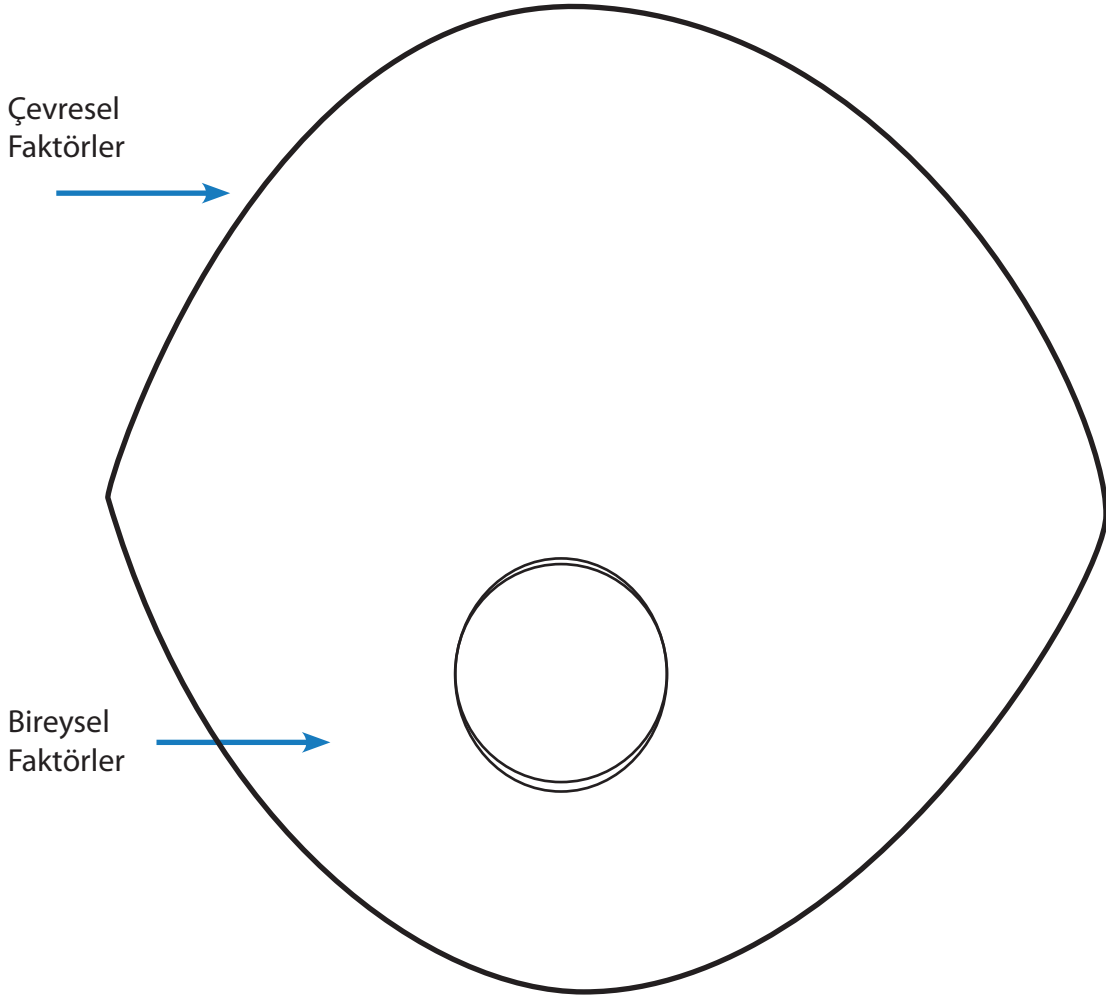
8. Eğitici, katılımcılar arasından gönüllü olanların verdiği cevapların ardından “El Notu: Stres Farkındalığı ve Önemi” bölümünü açar; stres tepkilerini fark etmenin önemini vurgulayarak etkinliği bitirir.

“Stres kaynaklarımızın ve bu kaynakların bizde oluşturduğu tepkilerin farkında olursak, ayrıca iyilik hâlimizi sürdürmek adına gerekenleri yaparsak, içinde bulunduğumuz ortama sağlıklı bir şekilde uyum sağlamış oluruz. Stresimizin yükseldiğini fark edemezsek ve etkili baş etme stratejilerini kullanmazsak bu durum duygusal yorgunluk ve tükenmişliğe yol açabilir. Duygusal yorgunluk ve tükenmişlikten korunmak ve iyilik hâlimizi devam ettirmek için yapabileceklerimizi diğer etkinliklerde öğreneceğiz.

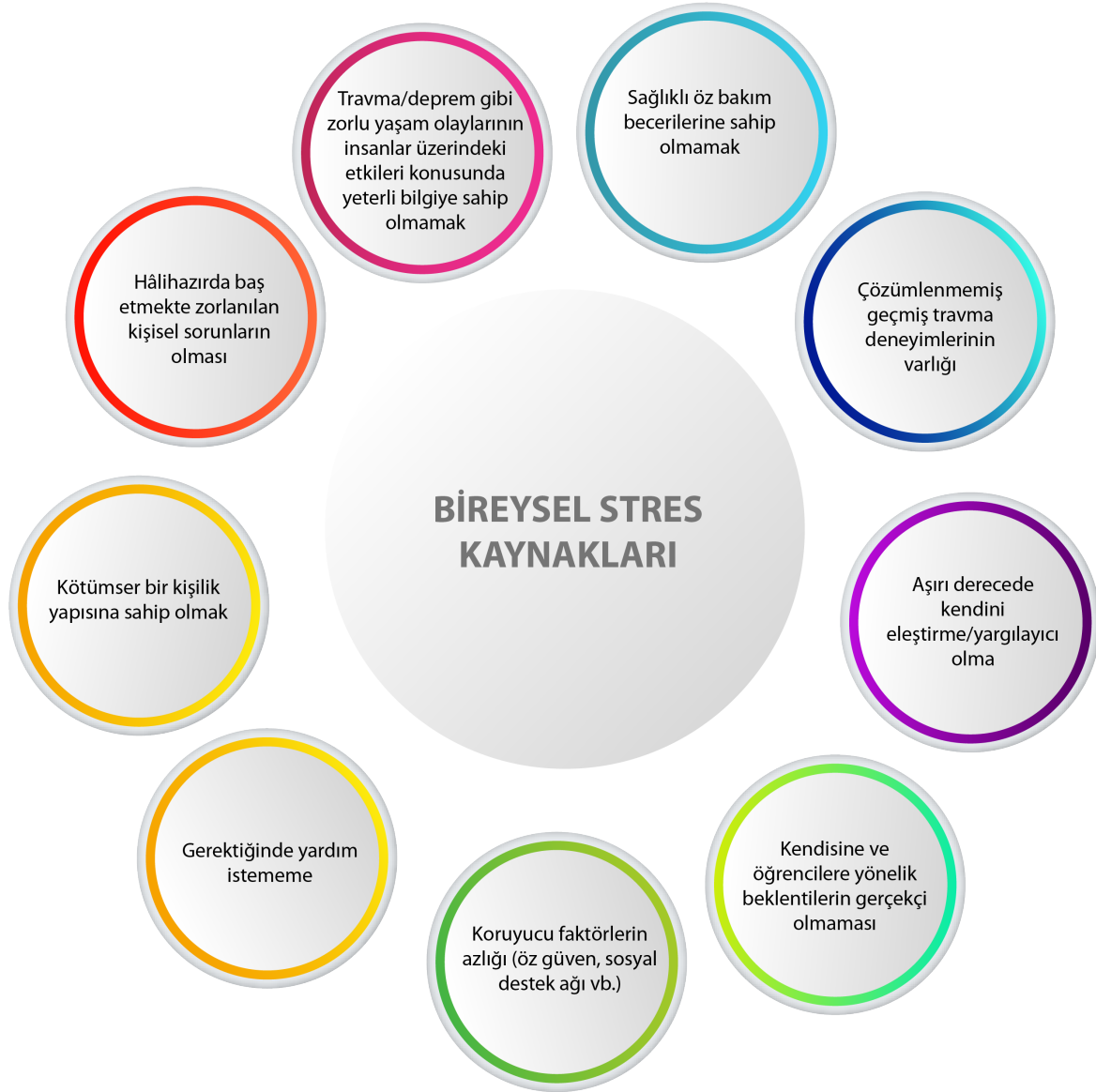
Stres, yaşamımızın hiçbir anında ve alanında yeni tanıştığımız biri değil; o, hayatımızın başlangıcından beri tanıdığımız yakın bir dostumuzdur. Yaşamsal enerjimizi işlevsel kullanabilmemiz ve bu dünyadaki her türlü tehlikeden korunabilmemiz için bu yakın dostla ihtiyacımız vardır. Fakat bu yakın arkadaşımız, bazen yaşamımızda canımızı sıkabilir. Böyle zamanlarda bu dostumuzun bizde yarattığı sıkıntılı durumları fark edebilmemiz, onunla olan ilişkimizi sağlıklı bir zeminde düzenlememiz açısından önemlidir. Bu arkadaşımıza her zaman ‘Hoş geldin!’ diyelim ve onu farkındalıkla içten bir şekilde ağırlayalım.”

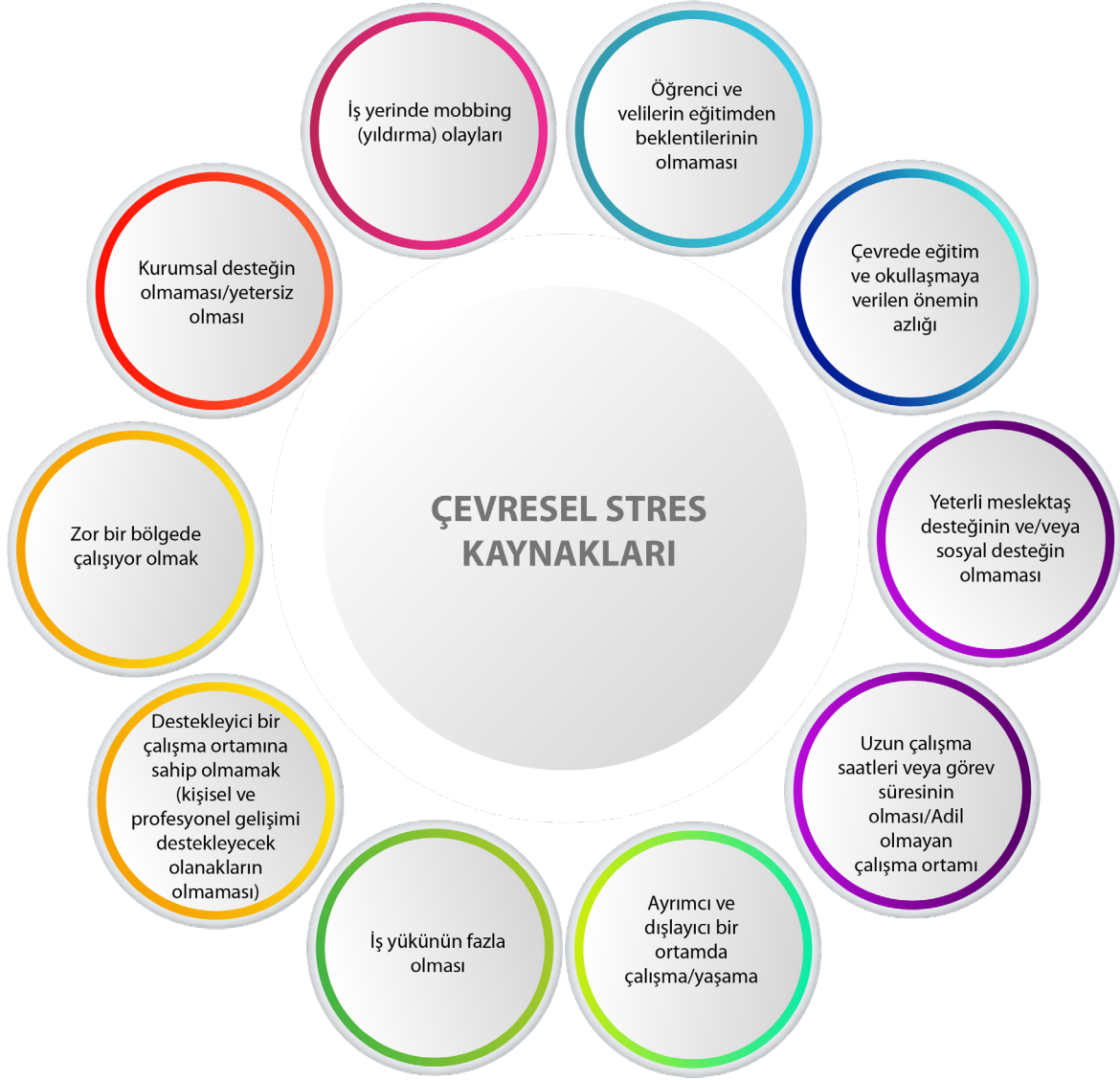
El Notu: Beni Kuşatan Stres Formu

Açıklama: Birkaç ay önce, depremden doğrudan etkilenmiş illerimizden birine öğretmen olarak atandınız ve mesleğinizi icra etmeye başladınız. Bu yeni durumla ilgili olarak şu anda deneyimlediğiniz stres artırıcı faktörleri aşağıdaki forma yazınız.



El Notu: Öğretmenlik Mesleğinin Bireysel ve Çevresel Stres Kaynakları





El Notu: Stresin Fiziksel, Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Tepkileri

Aktivite düzeyinde artış veya azalma/İletişim sorunları/Öfke patlamaları/Sık tartışmaya girme/Sık ağlama/Sık hata yapma/Madde kullanımı/Dinlenememe veya rahatlayamama/Verimlilikte düşüş, devamsızlık/İzolasyon/İçe kapanma

Mide ve sindirim sorunları/Baş ağrısı veya diğer ağrı sızılar/Kilo kaybı veya artışı/Terleme veya titreme

Hafıza sorunları/Organize olmada güçlük/Kafa karışıklığı/Odaklanmaktan güçlük/Önceliklerini belirlemede güçlük

Kahramanca hissetme/İnkâr /Öfke/Kızgınlık/Korku/Kaygı/ Depesyon/Suçluluk/Keder/Kayıtsızlık

El Notu: Stres Farkındalığı ve Önemi



Bu etkinlik, *Karaman N. ve Yalçın S. (Ed.). (2023). Öğretmenlerin yönelik kendi kendine yardım uygulamaları. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.* kaynağından alınmıştır.



ETKİNLİK

Stresle Başa Çıkma Planım



Amaç:

Bu etkinlik ile katılımcıların;

- Kişisel farkındalıklarını artırmaları,
- Stresle daha iyi baş edebilmeleri için gerekli kaynakları belirleyebilmeleri beklenmektedir.



Süre:

10 dakika



Materyal:

- “Stresle Başa Çıkma Planım Tablosu”, kalem

Açıklama

Etkinlik Öncesi Ön Hazırlıklar:

Stresle Başa Çıkma Planım Tablosu’nun katılımcı sayısı kadar çoğaltılması gerekmektedir.



Uygulama

Çalışanların stresle başa çıkma planlarını oluşturması kişisel farkındalıklarını artırır ve stresli durumlarla daha iyi baş etmelerini sağlar. Bu plan, bireyin neyin kendisine stres yarattığını, stres belirtilerini ve bu durumlarda nasıl destek alabileceğini içermelidir. Aşağıda örnek bir stresle başa çıkma planı yer almaktadır. İlk satır örnek oluşturmak üzere doldurulmuştur. Sonraki satırlar ise örnek durumlar ve kişisel yaşantılardan hareketle doldurulacaktır.



NOT

El Notu: Stresle Başa Çıkma Planım Tablosu

Benim İçin Stresli Durumlar	Stresli Olduğumu Nasıl Anlıyorum? (Belirtiler)	Bu Durumda Ne Yapıyorum? (Baş Etme Stratejileri)	Uyguladığım Baş Etme Stratejisi Bana İyi Geliyor mu?	Nasıl Destek Alabilirim?
İş arkadaşım ile tartışmak	Kalp atış hızımda artış, Ellerimin terlemesi, Öfkelenme...	Sinirlenerek bulunduğum ortamı terk etmek...	Hayır.	Yakın arkadaşım ile dertleşebilirim, Gevşeme egzersizi yapabilirim...
Apartman otoparkında park yerimi başkasının kullanması	Telaşlanma, Engellenmişlik duygusu, Öfkelenme...			
Toplantıda sözümün kesilmesi	Çene sıkma, Gerilim, baş ağrısı, Utanç duygusu, Öfkelenme...			
.....				
.....				

Etkinlikte de yer alan Stresle Başa Çıkma Planı, afet bölgelerinde görev yapan personelin stresle baş etme süreçlerine ilişkin farkındalığını artırmayı amaçlamaktadır.

Bu plan katılımcıların mevcut durumda;

- neler yaşadıklarını (durumlarını),
 - hangi belirtileri gösterdiklerini,
 - stresle baş etmek için neler yaptıklarını (baş etme stratejilerini),
 - bu stratejilerin faydalı olup olmadığını,
 - neler yapabileceklerini/nasıl destek alabileceklerini düşünmelerine yardımcı olur.
- Böylece birey, stresle baş etme süreçlerinde alternatif çözüm yolları geliştirebilir ve bunları uygulamaya koyabilir. Bu plan, ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılmak üzere dikkatle ve özenle doldurulmalıdır.



NOT



AFET VE ACİL DURUMLARDA ÇOCUK HAKLARI VE EĞİTİMİ EĞİTİCİ EL KİTABI

MODÜL | 9

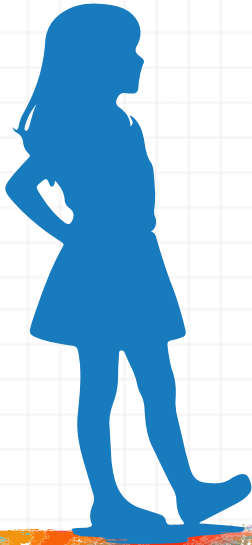
AFET VE ACİL DURUMLARDA ÖĞRETMENİN İYİ OLUŞU

MODÜL İÇERİĞİ

Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN

“Biz ve öğretmenlerimiz afet ve acil durumlarda yapılması gerekenler konusunda iş birliği içinde olmalıyız. İhtiyacımız, bu gibi anlarda öğretmenlerimizin bizimle güvenli iletişim hâlinde olmaları.”

Çocuk Görüşü*



**Afet ve Acil Durumlarda Çocuk Hakları ve Eğitimi Projesi
Çocuk Katılımı Etkinliği (8 Mayıs 2025)*

MODÜL 9

AFET VE ACİL DURUMLARDA ÖĞRETMENİN İYİ OLUŞU

MODÜL İÇERİĞİ

MODÜL İZLENESİ



Modül Adı: Afet ve Acil Durumlarda Öğretmenin İyi Oluşu



Modülün Amacı:

Bu modül ile afet ve acil durumlarda eğitimcilerin maruz kalabileceği stres kaynaklarını, belirtilerini ve stresle baş etme mekanizmalarını tanımaları amaçlanmaktadır. Katılımcıların stres yönetimine ilişkin bireysel farkındalık kazanmaları ve çocuk hakları temelli bir perspektifle afet süreçlerinde stres, kaygı ve travmanın yönetimine ilişkin bakış açısı geliştirmeleri hedeflenmektedir.



Öğrenme Hedefleri:

- Stresi ve aşamalarını açıklar.
- Stres kaynaklarını tanımlar.
- Stresin bireysel düzeyde ve organizasyon düzeyinde etkilerini analiz eder.
- Stresle başa çıkma stratejilerini dikkate alarak uygulama sürecini yürütür.
- Çalışana destek sağlamanın iş verimliliğine etkisini kavrar.
- Afet ve acil durum sonrasında çocuk hakları temelli yaklaşımın önemini anlar.



Özet:

Bu modül, afet bölgesinde görev yapan öğretmenler, okul yöneticileri ve MEB Arama Kurtarma Birimi (AKUB) personeli gibi farklı çalışan gruplarının ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. İçerikte yer alan örnekler, düşünme soruları ve stratejiler bu hedef grupların sahada karşılaştıkları zorluklara yönelik olarak sadeleştirilmiş; açıklayıcı ve yönlendirici şekilde yapılandırılmıştır. Önemli başlıklar şu şekildedir:

İş Birliği

Ekip çalışmasının içinde yer almak afet bölgesinde görev yapan çalışanlar için büyük bir destek kaynağıdır. Birbirini anlayan, benzer zorluklardan geçen bireylerle iletişim kurulması

duygusal yükü azaltabilir. Ekip üyeleriyle açık iletişim, görev dağılımı, moral artırıcı faaliyetler ve dayanışma duygusu, stresle başa çıkma becerilerini olumlu yönde etkiler. Sahada yalnız olmadığını bilmek bireyin psikolojik sağlamlığını önemli ölçüde artıran bir unsurdur.

Kırılgan Gruplara Yönelik Yaklaşım

Afet bölgesinde görev yapan öğretmen ve personel sadece çocuklarla değil yaşlılar, özel gereksinimli bireyler ve kadınlar gibi kırılgan gruplarla da karşı karşıya gelebilir. Bu gruplara yönelik destek planlanırken ihtiyaçları özel olarak değerlendirilmelidir. Kırılgan gruplarla iletişim kurulurken empati, sabır ve anlayış çok önemlidir. İçerik, bu grupların korunmasına yönelik stratejileri daha görünür kılacak şekilde zenginleştirilmelidir.

Organizasyonel Destek ve Müdahale

Afet bölgesindeki çalışanların tükenmişlikten korunması, bireysel düzeyde olduğu kadar organizasyonel düzeyde de destek gerektirir. Bu destek; rotasyon uygulamaları, mola düzenlemeleri, psikolojik danışmanlık imkânı, kriz sonrası süpervizyon toplantıları ve mesleki destek gruplarını kapsayabilir. Ayrıca afet sonrası görev dağılımı ve karar alma süreçlerine çalışanların dâhil edilmesi motivasyonu ve aidiyet duygusunu artırabilir.

Özetle bu modülde öğretmenlerin ve afet çalışanlarının yalnız olmadıkları, destek sistemleriyle güçlenebilecekleri ve başa çıkma becerilerini geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır. Öğretmenler ve afet çalışanlarının iyi oluşu, bireysel çabaların ötesinde ekip ve kurum desteğiyle sürdürülebilir hâle gelir.



İçindekiler:

Giriş

1. Afet ve Acil Durumlarda Karşılaşılan Stres Kaynakları

1.1. Olaya Bağlı Stres Kaynakları

- 1.1.1. Travmatik Olaylara Maruz Kalma**
- 1.1.2. Anilik ve Belirsizlik**
- 1.1.3. Uzun Süreli Kurtarma Çabaları**
- 1.1.4. Şiddete Maruz Kalma veya Tehdit Altında Olma**
- 1.1.5. Empati ve Duygusal Yük**

1.2. Mesleki Stres Kaynakları

- 1.2.1. Zaman Baskısı**
- 1.2.2. Aşırı Sorumluluk**
- 1.2.3. Fiziksel Zorluklar ve Tehlikeler**
- 1.2.4. Kronik Yorgunluk**
- 1.2.5. Duygusal Olarak Zorlayıcı Koşullar**
- 1.2.6. Ahlaki ve Manevi İkilemler**
- 1.2.7. Yüksek Beklentiler**

1.3. Çevresel Stres Kaynakları**1.3.1. Elverişsiz Hava Koşulları****1.3.2. Sağlıksız Ortamlar****1.3.3. Tehlikeli Maddelere Maruz Kalma****1.3.4. Gürültü ve Işık Kirliliği****1.3.5. Tehdit Altında Hissetme****2. Stres Belirtileri****3. Stresle Başa Çıkma Stratejileri****3.1. Organizasyon Düzeyinde Stresle Başa Çıkma Stratejileri****3.2. Bireysel Düzeyde Stresle Başa Çıkma Stratejileri****4. Ekip Çalışmasının Önemi****5. Öğretmenin İyi Oluşu ile Desteklenen Çocuk Hakları****NOT**

MODÜL NOTLARI

Giriş

Afet ve acil durum bölgelerinde çalışanlar çeşitli stres kaynakları ve zorlayıcı koşullarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, çalışanların ruh sağlığı ve iyi oluşu üzerinde şiddetli ve uzun vadeli etkilere yol açabilmektedir. Yoğun stres ve travma tepkilerinin yanı sıra tükenmişlik gibi olumsuz durumların ortaya çıkması bu grup içerisinde yaygın bir durumdur. Arama kurtarma görevlileri, yardım çalışanları, sağlık personeli, temizlik ekipleri ve afet bölgesinde görev yapan tüm çalışanlar doğrudan tehlikeye maruz kalmalarının yanı sıra yardım sundukları mağdurların yaşantılarına tanıklık etmeleri nedeniyle de derinden etkilenebilmektedirler. Afet gibi zorlayıcı ortamlarda çalışanların kendi sağlıklarını korurken afetlerden etkilenen çocuklar gibi savunmasız gruplara karşı da duyarlılık göstermeleri gerekmektedir. Bu noktada çocuk hakları temelli bir yaklaşım geliştirilmesi ve çalışanların psikososyal ihtiyaçlarının karşılanacağı destek mekanizmalarının oluşturulması büyük önem taşır. Bu kişilere yeterli eğitim, kaynak ve ruh sağlığı desteği sunulması afet ve acil durumlar sırasında ve sonrasında etkili bir şekilde topluma yardım etme becerilerini sürdürülebilmeleri için kritiktir.

Afetlerde çalışanların olaya, ortama ve mesleklerine bağlı olarak yaşadıkları stresle başa çıkabilmeleri, organizasyonel ve bireysel desteklerin yanı sıra kişilerin kendi kendine yardım becerilerini geliştirmelerine yönelik bilgilerin de sağlanmasıyla mümkündür. Afet ve acil durumlarda görev yapanların başkalarına etkili biçimde destek sunabilmeleri için kendi iyilik hâllerini önceliklendirmelerinin

gerektiği unutulmamalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi ise bilimsel temelli bilgi ve becerilerle mümkündür. Dolayısıyla stres yönetimi konusunda çalışanların güçlendirilmeleri amacıyla bilgilendirme yapılması gerekmektedir. Bu çerçevede, afet bölgelerinde görev alan personele ve öğretmenlere yönelik destek yaklaşımlarına modül kapsamında yer verilecektir.

Afet durumlarında öğretmenler, hem pedagojik açıdan çocuklara yönelik müdahalelerde yetkin olmaları hem de afet ve acil durumlara ilişkin eğitimler almaları nedeniyle sahada önemli roller üstlenirler. Ayrıca afet bölgesinde ikamet eden öğretmenler eğitim öğretim sorumlulukları dolayısıyla daha fazla yükümlülük taşırlar. Bu çerçevede öncelikle afet ve acil durumlarda görev yapan kişilerin yaşadığı stres deneyimleri ve bunların kaynakları ele alınacaktır. Ardından yoğun stresin nedenleri açıklanacak ve stres belirtileri tanıtılacaktır. Fiziksel, duygusal ve davranışsal belirtiler örneklendirilerek açıklandıktan sonra, stresle baş etme mekanizmaları incelenecektir. Afet çalışanlarının kullanabilecekleri stres yönetimi ve kendine yardım stratejileri ile ekip çalışmasının rolünü içeren bölümün ardından öğretmenin iyi oluşu ile çocukların haklara erişimi arasındaki ilişki ele alınacaktır.

Modülden elde edilmesi hedeflenen öğrenme çıktıları ile korunması amaçlanan bazı çocuk hakları aşağıda yer almaktadır.

Madde 3 Çocuğun Yüksek Yararı: Çocuğa yönelik tüm eylemlerde çocuğun yüksek yararı önceliklidir.

Madde 6 Yaşama ve Gelişme Hakkı: Çocuk; hayatta kalma, sağlık hizmetlerine erişme, fiziksel ve ruhsal bakımdan gelişimini tamamlayabilme hakkına sahiptir.

Madde 19 Korunma Hakkı: Çocuk ihmal, istismar, şiddet, insan ticareti ve diğer zararlı uygulamalardan korunmalıdır.

Madde 28 Eğitim Hakkı: Her çocuğun ücretsiz ve zorunlu temel eğitime erişme hakkı vardır.

Madde 29 Eğitimin Amacı: Eğitimde çocuğun kişiliğinin, becerilerinin ve yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

Madde 39 Rehabilitasyon Hakkı: İhmal, sömürü ya da istismar mağduru olan çocukların sağlığına yeniden kavuşması ve öz saygısını yeniden kazanması için özel yardım sunulmalıdır.

1. Afet ve Acil Durumlarda Karşılaşılan Stres Kaynakları

Çalışanlara destek sağlamak iş ortamında daha sağlıklı ve güvenli bir atmosfer oluşturur. Bu destek, çalışanların stres düzeyinin en aza indirilmesini hedefler. Stres, dikkati ve performansı azaltarak karar verme yeteneğini zayıflatır; bu da organizasyonel verimliliği olumsuz etkiler (Starcke & Brand, 2016; Vagg vd., 2002). Dolayısıyla çalışanlara destek sağlamak üretkenliği ve kaynakların verimli kullanımını artırır (Gordon, 1994).

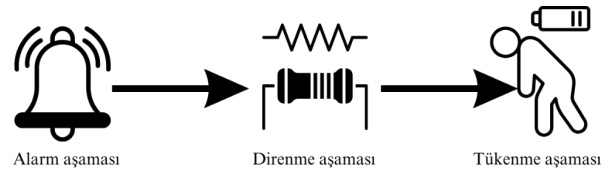
Organizasyonların çalışanlarına yönelik sorumlulukları, yalnızca yasal değil aynı zamanda etik ve ahlaki bir yükümlülük olarak görülmelidir.

Afet bölgelerinde çalışan bireyler hem fiziksel hem de psikolojik olarak son derece zorlu koşullarla karşı karşıya kalırlar. Bu bireyler büyük sorumluluklar üstlenerek hayat kurtarma, afet sonrası iyileştirme ve yeniden inşa gibi kritik görevler yerine getirirler. Ancak bu görevlerin doğası, çalışanların yoğun stres altında kalmalarına yol açabilir.

Stres; zihinsel, davranışsal ya da fizyolojik işlevlerin kesintiye uğramasına neden olan gerginlik veya baskı durumudur. Uzun süre devam eden stres, bireylerin içsel denge durumunun bozulmasına ve buna bağlı olarak bedensel, zihinsel, duygusal ve davranışsal düzeylerde zorlanmalar yaşamasına yol açmaktadır. Genel Adaptasyon Sendromu'na (Selye, 1950) göre stres; alarm, direnme ve tükenme olmak üzere üç aşamada incelenir. Bu aşamalar Şekil 9.1'de gösterilmektedir.

Şekil 9.1

Stresin Aşamaları



Stres temelde üç aşamadan oluşan bir süreç olarak ele alınabilir. Bunlardan ilki olan *alarm aşaması* kişilerin bir tehdit algılaması ile başlamakta ve *savaş ya da kaç* tepkisi vermesini içermektedir. Alarm aşamasında kişilerin kalp atış hızı, kan basıncı ve kas gerginliği artmaktadır. Dikkat odağı dağılmakta ve kontrol edilemeyen zorlayıcı

düşünceler oluşmaktadır. Ayrıca korku ve kaygı duyguları yoğun olarak yaşanmaktadır.

İkinci aşama olan direnme aşamasında ise stres kaynağının varlığı devam ederken beden, denge arayışına girmektedir. Bu süreçte uyku kalitesi düşmekte, düzensiz duygu durumu ve zihinsel yorgunluk oluşmakta, duygusal olarak tepkisellik ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü ve son aşama olan tükenme aşamasında stres kaynağının talepleri devam etmekte ve bireyler giderek daha fazla bunalmış hissetmektedirler. Bireylerin içsel uyum kaynakları tükenmiş, bedensel yorgunluk ise yoğun şekilde hissedilmektedir. Bu aşamada kronik yorgunluk, bedensel sağlık sorunları, ruhsal ve zihinsel geri çekilme gözlemlenirken; duygusal düzeyde uyuşmuş hissetme, kopukluk ve duygu durumu bozuklukları ortaya çıkmaktadır.

Stresin ne olduğunun anlaşılması kadar neden kaynaklandığının anlaşılması da çok önemlidir. Bu bağlamda stres kaynakları üç temel başlıkta incelenebilir:

- Olaya Bağlı Stres Kaynakları (travmatik olaylar, şiddet, hayati tehlike),
- Mesleki Stres Kaynakları (zaman baskısı, aşırı sorumluluk, duygusal zorlanmalar),
- Çevresel Stres Kaynakları (olumsuz hava koşulları, fiziksel tehlikeler).

Yukarıda sıralanan stres faktörlerinin her biri afet çalışanlarının performansını ve genel psikolojik durumunu önemli ölçüde etkileyebilir. Afet çalışanlarının maruz kaldığı yoğun stres; günlük yaşamda işlevselliği bozan çaresizlik, yetersizlik duygusu ve benzeri istenmeyen durumların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Brandt vd., 1995). Buna ek olarak travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon gibi ruh sağlığı sorunları da sıklıkla gözlemlenmektedir (Naushad vd., 2019). Afet çalışanları üzerinde oldukça yıkıcı sonuçları olabilen stresin anlaşılabilmesi için öncelikle Şekil 9.2’de belirtilen stres kaynaklarının (olaya bağlı, mesleki ve çevresel) incelenmesi gerekmektedir.

Şekil 9.2

Stres Kaynakları



1.1. Olaya Bağlı Stres Kaynakları

Afet bölgelerinde görev yapan bireylerin yaşadığı olaya bağlı stresin kaynakları, doğrudan deneyimlenen ya da gözlemlenen travmatik olaylarla ilişkilidir. Bu tür stres kaynakları; olayın ani gelişmesi, şiddeti, süresi ve bireyin olayla ne kadar iç içe olduğu gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Özellikle doğal afetler (deprem, sel, yangın gibi) ya da insan kaynaklı afetler (savaş, terör saldırıları gibi) sırasında stres kaynakları çok daha belirgin hâle gelir. Olaya bağlı stres kaynakları arasında travmatik olaylara maruz kalma, anilik ve belirsizlik, uzun süreli kurtarma çabaları, şiddete maruz kalma veya tehdit altında olma, empati ve duygusal yük gibi unsurlar yer alır. Aşağıda her bir stres kaynağı ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

1.1.1. Travmatik Olaylara Maruz Kalma

Afet bölgelerinde çalışanlar çoğu zaman büyük çaplı ölüm ve yaralanmalara tanık olurlar. Enkaz altında kalan insanları kurtarma çabaları, afetten etkilenen bir bireyin ölümüne tanıklık etme veya bir iş arkadaşının ciddi şekilde yaralanması gibi olaylar çalışanlar üzerinde derin bir psikolojik etki bırakabilir. Bu tür olaylar, travma sonrası stres bozukluğu gibi ciddi zihinsel sağlık sorunlarına yol açabilir. Özellikle bir çocuğun veya yetişkinin ölümüne tanık olmak bireylerde derin bir travma yaratabilir. Bu tür durumlarda, çalışanlar profesyonel görevlerini yerine getirmek ile duygusal olarak kendilerini korumak arasında denge kurmakta zorlanabilirler.

1.1.2. Anilik ve Belirsizlik

Afetler genellikle ani ve beklenmedik bir şekilde meydana gelir. Deprem gibi doğal afetlerde birkaç saniye içinde büyük bir yıkım yaşanabilir. Çalışanlar, bu ani gelişen olaylar karşısında hızla harekete geçmek zorunda kalırlar. Olayın belirsizliği ve kontrol edilemezliği bireylerde korku, stres ve endişeye yol açabilir. Bu tür olayların tekrar yaşanma olasılığı da çalışanlar üzerinde sürekli bir stres kaynağı olabilir (Raines vd., 2019). Örneğin bir artçı deprem ihtimali, kurtarma ekiplerinin çalışmalarını daha da zorlaştırabilir ve onları sürekli tetikte tutar.

1.1.3. Uzun Süreli Kurtarma Çabaları

Afet bölgelerinde çalışanlar, çoğu zaman uzun süren kurtarma ve yardım çalışmalarına katılmak zorunda kalırlar. Özellikle enkaz altında kalan kişileri kurtarma çabaları günlerce hatta haftalarca sürebilir. Bu süre zarfında çalışanlar fiziksel olarak yoruldukları gibi psikolojik olarak da tükenme noktasına gelebilirler (Perrin vd., 2007). Afetten etkilenen bir bireyin uzun süren çabalara rağmen hayatını kaybetmesi çalışanlar üzerinde büyük bir hayal kırıklığı ve üzüntü yaratabilir. Böyle durumlar çalışanların kendilerine yönelik eleştirilerini ve suçluluk duygularını artırabilir.

1.1.4. Şiddete Maruz Kalma veya Tehdit Altında Olma

Afet bölgeleri sadece doğal afetlerden değil şiddet olaylarından da etkilenebilir. Savaş bölgelerinde görev yapan afet çalışanları doğrudan şiddete maruz kalma veya tehdit altında olma riskiyle karşı karşıya kalabilirler. Böyle durumlar bireylerde korku, kaygı ve travma yaratabilir. Aynı zamanda afet sırasında yağma,

tahripçilik (Vandalizm) veya şiddet içeren protestolar gibi olaylar da çalışanlar için birer stres kaynağı olabilir. Bu tür tehditler, çalışanların güvenlik duygusunu zedeler ve işlerine odaklanmalarını zorlaştırır. Afet durumlarının ardından kişiler arası ilişkilerde şiddetin arttığı ve bununla ilgili daha iyi acil durum planlaması yapılması gerektiği belirtilmektedir (Parkinson & Zara, 2013).

1.1.5. Empati ve Duygusal Yük

Afet çalışanlarının afetten etkilenen bireylerle sık sık duygusal bağ kurmaları hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu tür bir empati, afet ve acil durumlarda çalışanların motivasyonlarını artırarak yardım etme duygularını güçlendirebileceği gibi travmatik olaylar karşısında daha savunmasız hâle gelmelerine de neden olabilir. Özellikle çocukların ya da yaşlıların acı çektiği durumlarda, çalışanların bu duygusal yükü başa çıkmaları zorlaşabilir.

Yardım sunan kişilerin mağdurların acılarına tanıklıkları sonucunda ortaya

çıkan çaresizlik, öfke ve duygusal kopukluk olarak tanımlanan “merhamet yorgunluğu”, ikincil travmatik stresin yanı sıra fiziksel ve zihinsel yorgunlukla da ilişkilidir. Bu durum, profesyonellerin yüksek düzeyde empatik bağlar kurmalarıyla yakından bağlantılıdır (Sorenson vd., 2016). Kavram ilk olarak sağlık çalışanları üzerinde incelenmiş olsa da afet alanında görev yapan kişilerde de yoğun biçimde gözlemlenmektedir.

Merhamet yorgunluğu, afet çalışanlarının stres tepkilerini ve koruyucu faktörleri anlamada önemli bir çerçeve sunar (Burnett & Wahl, 2015). Bu nedenle, tükenmişlik yaşamamak için afet çalışanlarının konuya ilişkin farkındalık geliştirmeleri ve öz denetim becerilerini güçlendirmeleri büyük önem taşımaktadır. Afet bölgelerinde destek sunan kişilerin, mesleklerinin doğasından kaynaklanan duygusal yükü baş edebilmeleri için öncelikle kendi iyi oluşlarını gözetmeleri gerekmektedir.



ÖRNEK OLAY

Önce Kendimi mi Koruyacağım Yoksa Yardım mı Sunacağım?

Deprem bölgesinde destek sunan bir okul psikolojik danışmanı kendisinde bazı değişimler fark etmiştir. Uyumakta ve yeterli derecede beslenmekte zorlanmaktadır. Sürekli zihninden endişe verici düşünceler geçmesi günlük yaşam aktivitelerinde ve derslerinde çeşitli güçlükler yaşamasına neden olmaktadır. Bu durumun farkında olsa da yakın çevresinde başvurabileceği bir destek birimi bulunmamaktadır. Bu konuda yardım almak için haftanın belli zamanlarında il dışına gitmesi gerekmektedir ancak yardım sunduğu kişilere faydalı olmayı kendi içinde bulunduğu durumdan daha fazla önemsemekte ve haftalık olarak il dışına çıkmayı istememektedir. Kendisinden yardım alan kişilerin tamamının depremin etkileri konusunda iyileştiğinden emin olana kadar kendisi için yardım almayı erteler.

- **Sizce bu karar doğru mudur?**
- **Bu kişi önce kendini mi korumalı yoksa kendisinden yardım alanlara destek mi sunmalıdır?**



DİKKAT

“Önce Kendimi mi Koruyacağım Yoksa Yardım mı Sunacağım?” başlıklı örnek olayda incelenen konuda yapılacak bir değerlendirme, afet bölgesi çalışanlarının hem kendilerini hem de kendilerinden yardım alan kişileri korumak için mesleki duygusal yüklerine yönelik farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu değerlendirme, hem çalışanın kendi iyi oluşunu koruması hem de verdiği destek hizmetinin kalitesi -bir başka ifadeyle başkalarına yardım etme kapasitesi- bağlamında ele alınmalıdır. Ciddi bir duygusal yükü baş eden afet destek çalışanları için öz bakımın -bir başka ifadeyle kendi iyilik hâlini önceliklendirmenin- önemi ancak kapsamlı bir değerlendirme ve bilinçli bir farkındalık süreciyle anlaşılabilir.

1.2. Mesleki Stres Kaynakları

Afet çalışanlarının karşılaştıkları mesleki stres kaynakları doğrudan, görevlerinin zorlukları ve sorumluluklarından kaynaklanır. Afet çalışanları zorlu çalışma koşulları, uzun çalışma saatleri ve yoğun sorumluluklarla karşı karşıya kalırlar. Bu tür stres kaynakları hem fiziksel hem de zihinsel olarak yıpratıcı olabilir. Mesleki stres kaynakları arasında zaman baskısı, aşırı sorumluluk, fiziksel zorluk ve tehlikeler, kronik yorgunluk, duygusal olarak zorlayıcı koşullar, ahlaki ve manevi ikilemler ile yüksek beklentiler yer alır. Bu stres kaynakları sırayla açıklanacaktır.

1.2.1. Zaman Baskısı

Afet bölgelerinde çalışan bireyler zamanla yarışmak zorunda kalırlar. Özellikle arama kurtarma ekipleri, afet sonucunda enkaz altında kalan bireyleri sağ olarak kurtarabilmek için belirli bir zaman diliminde etkili bir şekilde çalışmalıdır. Zaman baskısı bu tür çalışmalarda en önemli stres kaynaklarından biridir. Zamanla yarışmak hem fiziksel hem de zihinsel olarak çalışanları zorlayabilir ve hata yapma olasılığını artırabilir (Ozel, 2001). Çalışanların

zamanın sınırlı olduğu durumlarda hızlı ve doğru kararlar vermesi gerekir, bu da üzerlerinde büyük bir baskı oluşturur.

1.2.2. Aşırı Sorumluluk

Afet çalışanları, özellikle lider pozisyonunda olanlar, büyük sorumluluklar üstlenirler. Bir ekip lideri aynı anda birçok farklı görevi yönetmek ve yönlendirmek zorunda kalabilir. Hem ekip üyelerinin güvenliği hem de afetten etkilenen bireylerin kurtarılması sorumluluğu liderler üzerinde büyük bir baskı yaratır. Ayrıca afet çalışanları genellikle önemli kararlar almak zorunda kalırlar, bu kararların sonuçları hem kendi ekiplerini hem de afetten etkilenen bireyleri etkileyebilir. Böyle durumlar, çalışanların stres düzeyini artırarak zamanla duygusal tükenmeye yol açabilir. Stresli kriz anlarında etkili karar almanın afet yönetimi açısından önemi bu nedenle büyüktür (Kowalski-Trakofler vd., 2003). Aşağıda, konuyla bağlantılı olarak bir okul müdürünün afet sürecindeki liderlik rolü kapsamında yaşadığı duygusal güçlükleri anlatan örnek bir olaya yer verilmektedir.



ÖRNEK OLAY

Tükenmeden Dayanışma

Deprem bölgesinde bulunan bir lisenin bahçesi, mahalle sakinleri için toplanma alanına dönüşmüştür. Okul binası ağır hasar almış olsa da bahçesi halk için geçici bir sığınak hâline gelmiştir. Lisenin müdürü Mahmut Bey, bu süreçte sorumluluklarını yerine getirmenin ötesinde toplumsal dayanışmada da pek çok görev üstlenmektedir. Öğretmenleri organize etmek, öğrencilerin güvenliğini sağlamak, velilerle iletişimi sürdürmek ve yardım koordinasyonunu yürütmek gibi görevleri eş zamanlı olarak yerine getirmeye çalışmaktadır. Kendi ailesi başka bir şehirde olmasına rağmen onlarla iletişim kurmaya dahi yeteri kadar zaman ayıramamaktadır. İçinden, "Herkes bana güveniyor, güçlü olmalıyım." diye düşünmektedir. Bir hafta sonra Mahmut Bey baş dönmesi ve yorgunluk yaşamaya başlar. Sağlık ekiplerinin incelemesi tansiyonunun düştüğünü ve dinlenmesi gerektiğini göstermektedir. Ancak Mahmut Bey koordinasyonu sağlamak ve diğerlerine yardım etmek için kendini zorlamaya devam eder. Bu süreçte hem bedeni hem de zihni ciddi şekilde yıpranmaya başlamıştır.

- **Sizce Mahmut Bey'in yaşadığı stresin kaynağı nedir?**
- **Bu stresin kaynaklarını nasıl adlandırırsınız?**
- **Liderlik rolü neden kişinin kendi ihtiyaçlarını ihmal etmesine yol açabilir?**
- **Sizce bu durumda Mahmut Bey neler yapabiliirdi?**
- **Siz ne yaşadınız/hissederdiniz?**

Yukarıdaki metin, yöneticilik ve liderlik rolünün bedensel ve psikolojik etkilerini gösteren bir olayı sunmaktadır. Bu bağlamda, stresin nedenleri ve kaynaklarını anlamak kadar bireyin süreç boyunca kendini ihmal etmemesi, yapması gerekenleri bilmesi ve kaçınması gereken davranışlara dikkat etmesi de büyük önem taşır.

1.2.3. Fiziksel Zorluklar ve Tehlikeler

Afet bölgeleri genellikle zorlayıcı ve tehlikeli fiziksel koşullara sahiptir. Çalışanlar; enkaz altında çalışmak, ağır eşyalar taşımak, uzun süre ayakta durmak ve yoğun fiziksel efor sarf etmek zorunda kalabilirler. Ayrıca yangın, patlama riski, zehirli gazlar veya kimyasal maddelere maruz kalma gibi tehlikeler de çalışanlar için ciddi birer stres

kaynağı olabilir. Zorlu koşullar, çalışanların fiziksel dayanıklılığını sınar ve uzun vadede bedensel yıpranmalara neden olabilir.

1.2.4. Kronik Yorgunluk

Afet bölgelerinde çalışan bireyler çoğu zaman uzun saatler boyunca, dinlenmeden çalışmak zorunda kalırlar. Bu durum kronik yorgunluğa yol açabilir. Uzun çalışma saatleri, yeterli dinlenme ve uyku süresinin olmaması çalışanların performansını olumsuz yönde etkiler. Yorgunluk; dikkat dağınıklığına, hata yapma riskinin artmasına ve duygusal tükenmeye neden olabilir. Özellikle zamanla yarışılan durumlarda yorgunluk daha da belirgin hâle gelir ve çalışanların stres düzeyini önemli ölçüde artırır (Sakuma vd., 2015).

1.2.5. Duygusal Olarak Zorlayıcı Koşullar

Afet bölgelerinde çalışanlar sadece fiziksel değil duygusal olarak da zorlayıcı koşullarla karşılaşır. Travmatik olaylarla yüzleşmek, afetten etkilenen bireylerin acılarına tanık olmak ve yoğun duygusal yük altında çalışmak, çalışanlar üzerinde derin bir duygusal etki bırakabilir. Bu tür durumlar, çalışanların işlerine duygusal olarak bağlanmalarını zorlaştırabilir ve işlevselliklerini olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle afetten etkilenen bireylerin hayatlarını kurtarmak için ölüm kalım kararları almak zorunda kalmak çalışanlar üzerinde büyük bir duygusal yük oluşturur. Bu bağlamda afet yönetimi konusunda yüksek riskli kararların strese etkisinin ele alınması şarttır (Kowalski-Trakofler vd., 2003).

1.2.6. Ahlaki ve Manevi İkilemler

Afet bölgelerinde çalışanlar zaman zaman ahlaki ve manevi ikilemlerle karşı karşıya kalabilirler. Örneğin kimin önce kurtarılacağına karar vermek, bir hayatı kurtarıırken diğerini riske atmak gibi zorlayıcı kararlar almak zorunda kalabilirler. Bu tür kararlar, çalışanlar üzerinde derin bir psikolojik baskı yaratır ve uzun vadede suçluluk duygusuna neden olabilir. Böyle ikilemlerle başa çıkmak çalışanların psikolojik dayanıklılıklarını test eder (Lentz vd., 2021). Konunun anlaşılabilmesi için aşağıda “Afet Sonrası Ödevlerde Adil Olmak mı Esnek Olmak mı?” başlıklı etik ikilem içeren bir örnek olaya yer verilmiştir.



ÖRNEK OLAY

Afet Sonrası Ödevlerde Adil Olmak mı Esnek Olmak mı?

Ayşe Öğretmen’in sınıfındaki bazı öğrenciler doğal afetin ardından elektrik kesintileri, göç veya travma gibi nedenlerle ödevlerini zamanında tamamlayamamaktadır. Sınıftaki diğer öğrenciler benzer zorluklara rağmen teslim tarihlerine uymayı başarmaktadır. Ayşe Öğretmen zorluk çeken öğrencilere esneklik tanımak ile çalışmalarını zamanında tamamlayan öğrenciler arasında adaleti gözetmek için bir denge kurmaya çalışmaktadır. Bu durum, şefkat ve adalet arasında denge kurma konusunda stres yaşamasına neden olmaktadır.

Etik İkilem: Öğretmen, tüm öğrencilere adil bir şekilde yaklaşmak için kuralları herkes için aynı şekilde mi uygulamalıdır yoksa afetten daha çok etkilenen öğrencilerine esneklik mi sağlamalıdır? Ayşe Öğretmen ne yapmalıdır?

Yukarıda yer alan ikilemde de belirtildiği üzere Ayşe Öğretmen etik ilkelerden hangisini öncelemesi gerektiği konusunda karar vermekte güçlük yaşamaktadır. Bir yandan tüm öğrencilerine karşı adil bir öğretmenlik uygulaması gerçekleştirmek için ödevlerin teslim tarihi konusunda daha katı olması mümkündür. Öte yandan bireysel farklılıklar temelinde bazı öğrencilerin diğerlerinden daha fazla etkileniyor olabileceğini ve yaşadıkları güçlükleri göz önünde bulundurarak şefkatli bir tutum benimseyebilecektir. Bu konuda etik karar verme süreçlerini gözeterek çocuklara yararlı olacak seçeneği ve iyilik hâlini öncelemesi Ayşe Öğretmen'in tutum ve davranışını belirlemesine ışık tutabilir. Afetten etkilenen bireylerle çalışan öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri etik ikilemlerde izleyebilecekleri akıl yürütme stratejileri onlara destek sağlayabilir.

1.2.7. Yüksek Beklentiler

Afet çalışanlarından genellikle çok yüksek performans beklentisi vardır. Hem toplumun hem de afetten etkilenen bireylerin çalışanlardan beklentileri çok yüksektir. Bununla birlikte, çalışanlar da kendilerinden sürekli olarak en iyisini beklerler. Bu tür yüksek beklentiler, çalışanlar üzerinde büyük bir baskı yaratır ve zamanla duygusal tükenmeye yol açabilir. Başarısızlık veya eksiklik durumunda, çalışanlar kendilerini suçlayabilir ve yetersizlik duygusu yaşayabilirler.

1.3. Çevresel Stres Kaynakları

Afet bölgeleri genellikle elverişsiz çevresel koşullarla karakterize edilir. Bu koşullar, çalışanların işlerini zorlaştırdığı gibi ciddi birer stres kaynağı da olabilir. Çevresel

stres kaynakları; doğal koşullar, çalışma ortamının zorlukları ve sağlıksız ortamlar gibi faktörleri içerebilir (Lewis-Schroeder vd., 2018).

1.3.1. Elverişsiz Hava Koşulları

Afet bölgelerinde çalışanlar genellikle elverişsiz hava koşullarıyla karşı karşıya kalırlar. Yoğun yağmur, kar, aşırı sıcak veya soğuk hava çalışanların işlerini zorlaştırabilir ve fiziksel dayanıklılıklarını sınavabilir. Örneğin aşırı sıcak bir havada çalışmak dehidrasyon ve ısı çarpması riskini artırırken aşırı soğuk havada çalışmak donma ve hipotermi riskini beraberinde getirir. Bu tür hava koşulları, çalışanların fiziksel ve zihinsel performansını olumsuz yönde etkileyebilir.

1.3.2. Sağlıksız Ortamlar

Afet bölgeleri çoğu zaman hijyenik olmayan koşullara sahiptir. Kirli su, atık birikintileri, çamur, zehirli maddeler ve yıkılan binaların enkazları çalışanlar için sağlık riski oluşturabilir. Bu tür ortamlarda uzun süre çalışmak çeşitli enfeksiyon risklerini artırabilir ve çalışanların genel sağlık durumunu olumsuz etkileyebilir. Aynı zamanda sağlıksız ortamlar çalışanların güvenlik hissini zedeler ve sürekli bir kaygı kaynağı oluşturur.

1.3.3. Tehlikeli Maddelere Maruz Kalma

Afet bölgelerinde çalışan bireyler zaman zaman tehlikeli kimyasal maddelere veya gazlara maruz kalabilirler. Özellikle endüstriyel kazalarda veya yangınlarda zehirli gazların ve kimyasal maddelerin yayılma riski vardır. Bu tür maddelere maruz kalma hem kısa vadede (solunum problemleri, zehirlenme gibi) hem de uzun vadede (kanser riskinin artması gibi) ciddi sağlık sorunlarına yol açabilir. Bu tür bir

riskle sürekli karşı karşıya olmak çalışanlar için önemli bir stres kaynağıdır.

1.3.4. Gürültü ve Işık Kirliliği

Afet bölgeleri çoğu zaman yoğun gürültü ve aşırı ışığa maruz kalınan yerlerdir. Özellikle kurtarma operasyonları sırasında kullanılan makineler, araçlar ve iletişim ekipmanları yüksek sesler çıkarabilir. Sürekli yüksek sese maruz kalmak çalışanların dikkatini dağıtabilir ve stres düzeylerini artırabilir. Ayrıca afet bölgelerinde gece çalışmaları sırasında kullanılan yoğun aydınlatma, çalışanların uyku düzenini ve genel biyolojik ritmini bozabilir.

1.3.5. Tehdit Altında Hissetmek

Afet çalışanları zaman zaman hem doğa hem de insan kaynaklı tehlikelerle karşı karşıya kalabilirler. Bir yandan artçı depremler, sel baskınları veya yangınlar gibi doğal tehlikeler çalışanların güvenliğini tehdit ederken; diğer yandan yağma, tahripçilik (Vandalizm) gibi insan kaynaklı tehditler de ortaya çıkabilir. Bu tür durumlar, çalışanların sürekli dikkat ve farkındalık

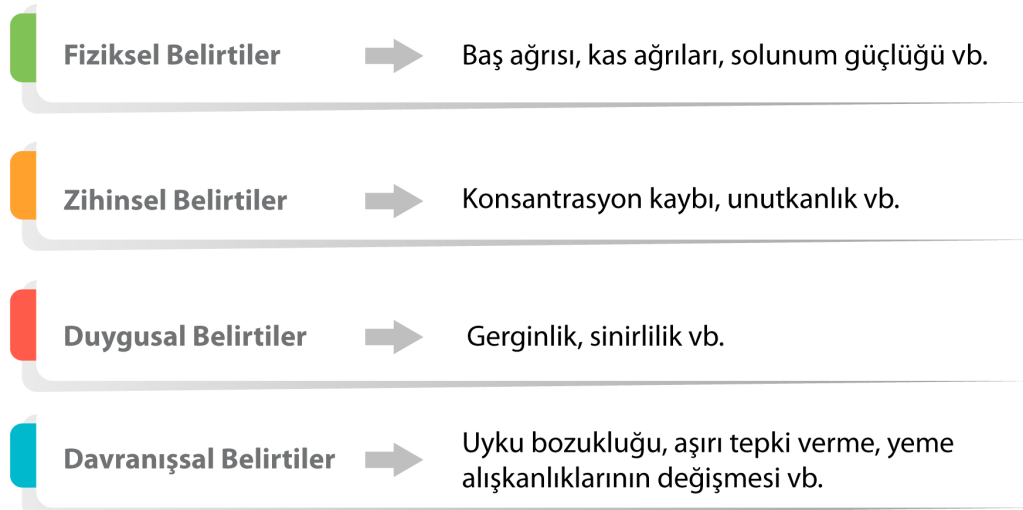
içinde olmalarını gerektirdiğinden stres seviyelerinin artmasına yol açabilir. Afet bölgelerinde görev yapan bireyler olaya bağlı, mesleki ve çevresel birçok stres kaynağıyla karşılaşır. Bu stres kaynakları, çalışanların hem fiziksel hem de zihinsel sağlıklarını olumsuz etkileyebilir. Stresle başa çıkabilmek, afet çalışanlarının verimliliğini artırmak ve görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlamak için hayati öneme sahiptir.

2. Stres Belirtileri

Stres, kişinin baş etme kaynaklarını aşan çevresel taleplere karşı verdiği fiziksel ve psikolojik tepki olarak tanımlanmaktadır (Lazarus & Folkman, 1984). Stres altındaki bireylerde ortaya çıkan tepkiler temelde dörde ayrılmaktadır: fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal belirtiler (Greenberg, 2017). Stres belirtileri (bk. Şekil 9.3) gözlemlendiğinde, çocuğun üstün yararı ilkesi de göz önünde bulundurularak bu tepkilerin azaltılması yönünde önlemler alınması uygun olacaktır.

Şekil 9.3

Stres Altındaki Bireylerde Gözlenen Tepkiler



Stres, kişilerin tehdit altında ve endişe hissettikleri olay/düşünceler sonucunda çeşitli tepkiler vermelerine neden olmaktadır (Greenberg, 2017). *Fiziksel belirtiler*; aşırı gerginlikten kaynaklanan kas ve çene sıkma, buna bağlı baş ağrıları, yüksek kan basıncı (hipertansiyon), solunum güçlüğü ve sindirim problemleri gibi durumları içermektedir. *Zihinsel (bilişsel) belirtiler*; konsantrasyon güçlükleri, bellek sorunları/unutkanlık gibi semptomları içermektedir. *Duygusal belirtiler* arasında gerginlik, sinirlilik, yalnızlık duyguları yer almaktadır. Stresin *davranışsal belirtileri* ise uyku bozukluğu, aşırı tepkisellik, yeme alışkanlıklarının değişmesi, sorumlulukların ihmal edilmesi, sigara/alkol kullanımı, tırnak yeme gibi çeşitli durumları içermektedir (Greenberg, 2017).

Stresin kronik olarak devam etmesi belirtilerin şiddetini artırmaktadır. Kişilerin iş hayatında yaşadıkları stresin kronikleşmesi ve duygusal yorgunluklarının uzun sürmesi sonucunda fiziksel ve zihinsel enerjilerinin tükenmesiyle ortaya çıkan duruma "Tükenmişlik Sendromu" adı verilmektedir

(Maslach & Jackson, 1981). Bu durum, kendisinden sürekli yüksek beklentiler içinde olunan çalışanlarda yaygın olarak gözlenmektedir. Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliğin üç boyutu olduğunu belirtmektedir: duygusal tükenme, depersonalizasyon (kişinin kendine yabancılaşması) ve düşük kişisel başarı hissi. Duygusal tükenme, çalışanların duygusal kaynaklarının tükenmesi durumunu ve kendisini yorgun hissetmesini içermektedir. Depersonalizasyon, çalışanların hizmet verdiği kişilere karşı duyarsızlaşması ve mesafeli olmasıdır. *Düşük kişisel başarı hissi* ise çalışanın kendini yetersiz ve başarısız hissetmesidir. Bu durum fiziksel ve zihinsel sağlık üzerinde oldukça negatif etkilere sahiptir. Tükenmişlik bunların yanı sıra iş performansını, verimliliği ve iş doyumunu azaltmakta; işi bırakma niyetini artırmaktadır. Hem çalışanların iyi oluşu hem de iş performansı için tükenmişlik sendromuna karşı önlem alınması ve stresin sağlıklı bir şekilde yönetilmesi oldukça önemlidir.



BİRLİKTE DÜŞÜNELİM

- Yoğun olarak stres yaşadığınız bir günü hatırlayınız. O gün bedeninizde ya da duygularınızda normalden farklı olarak neler gözlemlediniz?
- Bedeniniz size stres altında olduğunuzu nasıl söylüyor olabilir?



NOT

3. Stresle Başa Çıkma Stratejileri

Afet çalışanları hem fiziksel hem de duygusal olarak büyük baskı altındadır. Dolayısıyla çalışanların kendi sağlıklarını ve iyi oluşlarını koruyabilmeleri için belirli destek mekanizmaları geliştirilmelidir. Bu bağlamda, çalışanların stresle başa çıkma stratejileri kazanmaları, aşırı stresin önlenmesi veya etkilerinin azaltılması için hem organizasyonel hem de bireysel düzeyde bazı destek mekanizmaları ve stratejiler geliştirilebilir. Bu başlık altında sırasıyla her iki düzeyde yer alan stratejiler açıklanacaktır.

3.1. Organizasyon Düzeyinde Stresle Başa Çıkma Stratejileri

Çalışanların stresle başa çıkabilmeleri için organizasyonlar tarafından uygulanabilecek müdahaleler ve alınabilecek önlemlerden bazıları şunlardır (Cohen & Wills, 1985; Giga vd., 2003; Karasek, 1979):

- **Ekip oluşturulması:** Organizasyonların stresin yönetimi ve önlenmesi için ekipler oluşturması baş etme kapasitesi ile doğrudan ilişkilidir. Destekleyici ve güvenilir bir ekip içinde yer almak bireylerin stresle başa çıkmasına yardımcı olur.
- **Etkili iletişim ve çatışma çözümü:** İş yaşamında stresin önemli bir kaynağı da iletişim sorunları ve çatışmalardır. Bu bağlamda çalışanlara etkili iletişim ve çatışma çözümü becerilerinin öğretilmesi oldukça önemlidir. Kişiler arası ilişkilerde gerginliğin sağlıklı bir şekilde çözülebildiği iş ortamları, çalışanların stres düzeyini düşüreceği

gibi yaşadıkları sorunları sağlıklı bir şekilde çözebilmelerini de sağlar.

- **Çalışanlara organizasyonel destek sağlanması:** Organizasyonların stresle baş etme konusunda planlarının bulunması oldukça önemlidir. Yol haritası bulunan kurumlarda çalışanlar, yoğun stres yaşadıklarında başvurabilecekleri seçeneklere sahip olduklarından bu durum önemli bir koruyucu etki sağlamaktadır.
- **Organizasyonların çalışanların görevlerini minimum stres yaratacak şekilde düzenlemesi:** Afet çalışanlarının görevlerinin minimum stres altında gerçekleştirilmesi hedeflenmelidir. Bu bağlamda, çalışanların rotasyon sistemi ile çalıştırılması, düzenli dinlenme molalarının verilmesi ve çalışanlara psikososyal destek sağlanması gerekmektedir.
- **Hizmet içi eğitimlerle stres yönetimi tekniklerinin öğretilmesi:** Çalışanların stres yönetimi becerilerini geliştirmek üzere hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Uzmanlar tarafından verilen bu eğitimlerde, çalışanlar gevşeme ve sakinleşmeye yönelik beceriler kazanarak işlevsel baş etme stratejileri geliştirmeyi ve uygulamayı öğrenirler.

Çalışan stresinin yönetilmesi için yukarıda verilen önlemlerin alındığı kurumlarda strese bağlı belirtiler ve tükenmişliğin daha az görülmesi, verimlilik ve bağlılığın daha yüksek olması beklenir. Organizasyon tarafından çalışanlara destek sistemi oluşturulması, çalışanların başvurabileceği

birim/ekiplerin olması, etkili iletişim ve çatışma çözümü konusunda eğitimler verilmesi, bu konuda olumlu bir kurum iklimi sağlanması, çalışanların görevlerinde düzenlemeye gidilmesi ve bireysel düzeyde de faydalanabilecekleri stres yönetimi tekniklerinin öğretildiği hizmet içi eğitimler verilmesi kurumların bu konuda sunması gereken hizmetlerdir. Sonuç olarak organizasyonlar, çalışanların duygusal ve fiziksel sağlığını destekleyen politikalar geliştirmelidir. Örneğin çalışanların duygusal yüklerini paylaşabilmeleri için grup toplantıları düzenlenmeli ve stres yönetimi eğitimleri verilmelidir.



BİRLİKTE DÜŞÜNELİM

- Kurumunuz tarafından stres yönetimine yönelik ne gibi destekler sunuldu (Yukarıda yer alan uygulamalar arasından belirtebilir ya da farklı bir uygulamadan söz edebilirsiniz.)?
- Kurumunuz tarafından ne gibi destekler sunulması afet bölgesinde stresle baş etmenize yardımcı olurdu? Neler önerirdiniz?

3.2. Bireysel Düzeyde Stresle Başa Çıkma Stratejileri

Çalışanların kendi streslerini yönetebilmek ve zor durumlarla başa çıkabilmek için kendi kendilerine uygulayabileceği bazı teknikler bulunmaktadır. Greenberg (2017) tarafından sunulan bu önlemler aşağıda sıralanmıştır:

- **Düşünce yapısını değiştirme:** Stres, yaşanan durumun kendisinden çok, kişinin durumu nasıl algıladığı ve yorumladığı ile ilgilidir. Örneğin toplantıya gecikmek bir çalışan için çok stresli bir durum olabileceği gibi bir başka çalışan için tolere edilebilir bir rahatsızlığa yol açar. Ahmet tarafından bu durum, "Çok önemli bir toplantıya geç kaldım, ben çok yetersiz bir çalışanıam. Bu işi hak etmiyorum ve kesinlikle kovulacağım." şeklinde yorumlanırken Buğra bu durumu, "Her zamankinden kalabalık olan trafiği öngöremedim ve geciktim. Bu, herkesin başına gelebilecek bir durum. Geç kalacağımı haberverdiğim, kendimi açıkladığım ve geciktiğim

toplantıda iş arkadaşımın tuttuğu notları okuyacağım için bu durumu telafi edeceğimi düşünüyorum. Dolayısıyla geç kalmamı anlayışla karşılayacaklardır." şeklinde yorumlar. Aynı durumu yaşayan Ahmet ve Buğra'nın stres düzeyleri de birbirinden oldukça farklı olacaktır.

- **Gevşeme teknikleri uygulama:** Stres, vücudun gergin olduğu bir durumu ifade eder. Gerginliğin tam zıttı ise gevşemedir. Dolayısıyla bu iki durumun (gevşeme ve gerginliğin) bir arada bulunması mümkün değildir. Buradan hareketle stresli durumlarla başa çıkabilmek amacıyla bireyler tarafından kullanılabilecek önemli bir strateji türü de gevşeme teknikleridir. Bu teknikler; nefes egzersizlerini, meditasyonu, otojenik (kendi kendini gevşetme eğitimi) eğitimi, imgelemeyi ve aşamalı gevşemeyi içerir. Stresin bedensel belirtilerinin azaltılmasını ve bilişsel, duygusal ve davranışsal belirtilerde iyileşmeyi sağlar.

- **Sosyal destekten faydalanma:**

Arkadaşlar, aile üyeleri ve diğer yakın ilişkiler bireylerin anlamlı bağlar kurmasını sağlar. Yakın çevre kişiye duygusal rahatlama sağlar, yalnız olmadığını ve anlaşıldığını hissettirir. Sosyal destek ağı kişiye fiziksel ve pratik destek sunabilir, bu yardımlar da stresi doğrudan azaltabilir. Ayrıca kişi izole (yalıtılmış) hissetmeyeceğinden stres düzeyi de azalır.

- **Düzenli fiziksel egzersiz yapma:**

Bedensel olarak aktif olmanın ve düzenli egzersizin stresi düşüren etkisi, alan yazınındaki çok sayıda araştırmayla ortaya konulmuştur. Egzersiz; beyin kimyasında meydana getirdiği değişimler, kas gerilimini azaltması, zihni olumsuz düşüncelerden uzaklaştırması, uyku kalitesini artırması ve kontrol duygusu sağlaması sayesinde stres üzerinde önemli bir düşüş sağlar.

Çalışanların bireysel düzeyde stresle başa çıkabilmeleri için bu türden stratejiler uygulanmalıdır. Düşünce yapısını değiştirme, gevşeme tekniklerinin kullanımı, sosyal destekten yararlanma ve düzenli fiziksel egzersizler yapma stresle başa çıkmada etkinliği kanıtlanmış önemli bireysel stratejilerdir. Bunun yanı sıra beslenmeye dikkat etme, zaman yönetimi, uyku hijyenine dikkat etme ve evcil hayvanlarla vakit geçirme bireysel stresle başa çıkmada etkili yöntemlerdir. Söz konusu yöntemlerin uygulanması, çalışanların afet bölgesinde daha uzun süre sağlıklı ve verimli biçimde görev yapabilmelerine olanak tanır.

4. Ekip Çalışmasının Önemi

Ekip çalışması stres yönetiminde kritik bir rol oynar, destekleyici ve güvenilir bir ekibin parçası olmak bireylerin stresle daha etkili biçimde başa çıkmalarına katkı sağlar. Bununla birlikte ekip üyeleri arasındaki güçlü iletişim, stresin paylaşılmasını ve azalmasını kolaylaştıran önemli bir unsurdur.

Pozitif iklime sahip bir ekibin parçası olan çalışanlar; çatışmaları sağlıklı bir şekilde çözümlmek için çaba göstererek bu ilişkilerden doyum alır, gerekli durumlarda duygularını paylaşabilecekleri bir kaynak bulabilir, ortak stres kaynaklarıyla başa çıkabilmek için beraber planlar oluşturabilir ve önemli bir destek sistemine sahip olurlar. Bu bağlamda ekip çalışması, afet bölgesinde çalışan kişilerin zorlayıcı duygularla ve stresle baş edebilmelerini aşağıdaki şekillerde sağlar:

- **Duygusal paylaşım:** Ekip üyeleri, benzer travmatik deneyimleri yaşamış kişiler olarak zorlayıcı duyguların paylaşılacağı bir kaynak sunar ve böylece bireyin yalnızlık duygusu azalır.
- **Dayanışma:** Ekip yalnızca duygusal paylaşım alanı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda üyelerin birbirlerinin yüklerini ve zorluklarını daha iyi anlamalarına olanak tanır. Bu sayede ekip içinde dayanışma ve empati duyguları güçlenir.
- **Mizah:** Güçlüklerle başa çıkmada mizah etkili bir araçtır. Ekip ortamında birlikte gülmek, stresin azalmasına ve olumsuz havanın dağılmasına katkı sağlar. Bu sayede bireyler zorluklarla daha olumlu bir bakış açısıyla baş edebilirler.

- **Korkuların azalması:** İnsanlar, tek başınayken korkularıyla baş etmekte zorlanabilirken bir grup içinde bu süreci daha kolay deneyimleyebilirler. Ekip, bireye korkularını ifade edebileceği duygusal açıdan güvenli bir alan sunar; aynı zamanda bir arada olmanın verdiği fiziksel güven duygusunu da güçlendirir.

Ekip çalışması tüm bu olumlu etkileri sayesinde stresle baş etmede önemli bir rol oynamaktadır. Aşağıda, ekip içinde uygulanabilecek birtakım stresle başa çıkma aktiviteleri ve yapılabilecek çeşitli düzenlemeler örneklendirilmiştir.

Ekip Çalışması İçinde Neler Yapılabilir?

- **Duygusal kontrol molaları:** Günün belirli anlarında (başında, ortasında, sonunda veya seçilen belirli bir anda) ekip üyelerinin duygu durumunu ve nelere ihtiyaç duyduğunu anlattığı paylaşım molaları verilebilir.
- **Akran desteği:** Ekip üyeleri arasında ikili eşleşmeler yapıp “destek ikilisi” oluşturulabilir. Bu sayede kişiler ihtiyaç anında yardım almak için başvurabilecekleri güvenilir bir akran/iş arkadaşına sahip olurlar.
- **Dinlenme alanlarının düzenlemesi:** Ekibin bir araya gelebileceği, kontrol molalarının yanı sıra birlikte vakit geçirmelerine olanak tanıyacak ortamlar fiziksel bakımdan düzenlenmelidir.
- **Grupla stres yönetimi etkinlikleri:** Ekibin tamamı bir araya gelerek stresle baş etme etkinlikleri gerçekleştirebilir. Bunun için gevşeme/nefes egzersizleri, müzik dinleme, bilinçli farkındalık gibi etkinlikler yapılabilir.

Afet bölgelerinde çalışanların iyi oluşu bağlamında modül boyunca verilen tüm bu bilgiler ışığında, afetlerde akut dönemde ve daha uzun vadede yapılması gerekenler aşağıda özetlenmiştir (Mutlu Çaykuş vd., 2024):

Akut Dönemde Yapılması Gerekenler:

- Güvenli bir yere geçiniz.
- Başetmesi zor duyguları kabul ediniz.
- Yardım istemekten çekinmeyiniz.
- Yalnız kalmayınız.
- Nefesinize odaklanınız, bedeninizi sakinleştiriniz.

Daha Sonraki Süreçte Yapılması Gerekenler:

- Kendinize zaman tanıyınız, herkesin hızı farklıdır.
- Günlük rutinler ve basit alışkanlıklar oluşturunuz.
- Duygularınızı kabul ediniz, bastırmayınız.
- Çevrenizden destek almaktan çekinmeyiniz.
- Umut etmeyi bırakmayınız.
- İhtiyaç duyduğunuzda uzmanlardan psikolojik destek alabilirsiniz, çekinmeyiniz.

Hem akut dönemde hem de sonrasında dikkat edilmesi gereken bu temel bilgilerin modül boyunca tanıtılan stresle baş etme becerileri ile bütünleştirilerek kullanılması afet çalışanlarının uzun vadeli olarak güçlendirilmesi için gereklidir.

5. Öğretmenin İyi Oluşu ile Desteklenen Çocuk Hakları

Afet bölgelerinde çalışan kişilerin çocukların korunması ve çocuk hakları ilkelerine dayalı bir yaklaşım benimsemesi son derece önemlidir. Çocuk hakları; çocuğun yaşam hakkı, gelişim hakkı, korunma hakkı ve katılım hakkı gibi temel haklara dayanmaktadır. Afet durumlarında bu hakların korunması özellikle kritik hâle gelir. Çocuklar, afetten fiziksel olarak etkilenebilir ve psikolojik açıdan derin travmalar yaşayabilirler. Bu nedenle afet çalışanlarının, çocuk hakları ve ihtiyaçlarını anlamaları ve onlara uygun destek mekanizmaları geliştirmeleri gerekir. Kırılganlığı artan çocuklara destek olan ve onları eğiten öğretmenlere sağlanan destekler yalnızca eğitim sisteminin devamlılığını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çocukların temel haklarının korunmasında da kritik bir rol oynar. Öğretmenler, kriz zamanlarında çocuklar için hem bilgi kaynağı hem de psikososyal destek sağlayan güvenli yetişkinlerdir. Eğitim hizmetlerinin kesintisiz sunulması çocukların yaşadıkları travmalarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Bu nedenle öğretmenlerin fiziksel, psikolojik ve pedagojik olarak desteklenmesi çocukların çeşitli haklarının dolaylı ya da doğrudan korunmasını sağlar (Acil Durumlarda Eğitim için Kurumlararası Ağ [Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE)], 2024).

Öğretmenlerin desteklenmesi eğitimin sürekliliğini sağlar, afet ve acil durumlarda çocuğun eğitime erişim hakkını destekler. Psikososyal açıdan desteklenen öğretmenler çocukların

fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimlerini sürdürebilecekleri alanlar oluşturabilirler; bunun için kendilerinde güç bulabilirler. Öğretmenlerin streslerini azaltabilecek ve kendilerini destekleyebilecek çözüm yollarını öğrenmeleri, bu bilgileri çocuklara aktarmalarına da olanak tanır. Böylece çocukların psikososyal açıdan desteklenmesi mümkün olur. Stresi yönetebilen ve psikososyal açıdan desteklenmiş bir öğretmen, çocukları sabırla dinleyerek ve kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturarak çocukların katılım haklarını da destekleyecektir (INEE, 2019).

Afet ve acil durumlarda çocuk haklarını destekleyen bir anlayışla verilen öğretmen/ çalışan eğitimlerinde aşağıdaki noktalar da dikkate alınmalıdır (INEE, 2019; 2024; UNICEF, t.y.)

Çalışanların eğitimi: Çocuk hakları konusunda afet çalışanlarına yönelik eğitimler verilmelidir. Bu eğitimlerde, çocukların özel ihtiyaçları ve travma sonrası psikolojik destek mekanizmaları hakkında bilgi sağlanmalıdır.

Psikososyal destek hizmetleri: Çocuklarla bire bir çalışan kişilere, travma sonrası stres bozukluğu gibi durumlarla başa çıkabilmeleri için psikososyal destek hizmetleri sunulmalıdır.

Koordinasyon ve iletişim: Afet bölgelerinde, çocuk hakları temelli yaklaşımların benimsenmesi için organizasyonlar arası iş birliği ve etkili iletişim sağlanmalıdır. Çocuk koruma birimleri ile çalışanlar arasında sürekli bilgi alışverişi yapılmalı ve çocukların güvenliği için ortak adımlar atılmalıdır.

Özetle afet çalışanları, görevleri gereği hem kendi yaşamlarını hem de yardım ettikleri kişilerin güvenliğini tehdit eden birçok stres faktörüyle karşı karşıya kalmaktadır. Bunun yanında, afet çalışanlarının görevleri gereği maruz kaldıkları yoğun fiziksel, bilişsel ve duygusal yükler onları kronik stres ve tükenmişlik açısından risk altına sokmaktadır. Dolayısıyla bu grubun stres düzeyini, stresin kaynaklarını ve sonuçlarını anlamak büyük önem taşımaktadır.

Stres; olaya, mesleğe veya çevresel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkabilmektedir. Farklı nedenlerle ortaya çıkan stresin belirtileri fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal alanlarda kendini göstermektedir. Stresin kronik olarak devam etmesi ise tükenmişlik sendromuna yol açmaktadır. Bu gibi olumsuz durumlardan korunmak için bireylerin stresle başa çıkma mekanizmasına sahip olmaları oldukça önemlidir.

Afet çalışanlarının stresle başa çıkabilmeleri için organizasyonlar tarafından

sunulabilecek strateji ve destekler gibi bireysel teknikler de bulunmaktadır. Bu bağlamda stresle başa çıkma ve iyi oluşun artırılması için modül kapsamında örnekler ve etkinlikler sunulmuştur. Günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanıldığında etkililiği kanıtlanmış olan söz konusu stratejiler zorlu durumlar karşısında gevşemeyi ve duyguları düzenlemeyi olanaklı kılar.

Afet bölgelerinde çalışanlara etkili bir destek sunulabilmesi için çocuk hakları temelli bir bakış açısına sahip olunması gerekir. Çocuk hakları temelli bir yaklaşım hem çalışanların hem de çocukların korunması için kritik bir öneme sahiptir. Çalışanların stresle başa çıkabilmeleri ve çocuk hakları perspektifinden bilinçli bir şekilde hareket edebilmeleri afet sonrası süreçlerde hem çocukların hem de çalışanların sağlığına katkı sağlar. Afet bölgelerinde görev alan çalışanların psikososyal destekle güçlendirilmesi ve çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmesi uzun vadede daha sağlıklı bir toplumsal iyileşme süreci yaratacaktır.



NOT

KAYNAKÇA

- Brandt, G., Fullerton, C., Saltzgaber, L., Ursano, R., & Holloway, H. (1995). Disasters: Psychology responses in health care providers and rescue workers. *Nordic Journal of Psychiatry*, 49, 89-94. <https://doi.org/10.3109/08039489509011889>.
- Burnett, H. J., & Wahl, K. (2015). The compassion fatigue and resilience connection: A survey of resilience, compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among trauma responders. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 17(1), 318-326.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Giga, S. I., Cooper, C. L., & Faragher, B. (2003). The development of a framework for a comprehensive approach to stress management interventions at work. *International Journal of Stress Management*, 10(4), 280-296. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.4.280>
- Gordon, A. (1994). Organizational stress and stress management programs. *International Journal of Stress Management*, 1, 309-322. <https://doi.org/10.1007/BF01857999>.
- Greenberg, J. S. (2017). *Comprehensives stress management* (14th Edition). New York: McGraw Hill Education.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2019). *Teachers in crisis contexts: Promising practices in teacher well-being, teacher management, and teacher professional development*. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2022-08/2019_INEE_Teachers-in-crisis-contexts-Promising-practices-in-teacher-management-professional-develoent-wellbeing_EN.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2024). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. INEE. <https://inee.org/minimum-standards>
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308. <https://doi.org/10.2307/2392498>
- Kowalski-Trakofler, K., Vaught, C., & Scharf, T. (2003). Judgment and decision making under stress: an overview for emergency managers. *International Journal of Emergency Management*, 1, 278. <https://doi.org/10.1504/IJEM.2003.003297>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lentz, L., Smith-MacDonald, L., Malloy, D., Carleton, R., & Brémault-Phillips, S. (2021). Compromised conscience: A scoping review of moral injury among firefighters, paramedics, and police officers. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.639781>

- Lewis-Schroeder, N. F., Kieran, K., Murphy, B. L., Wolff, J. D., Robinson, M. A., & Kaufman, M. L. (2018). Conceptualization, assessment, and treatment of traumatic stress in first responders: A review of critical issues. *Harvard Review of Psychiatry*, 26(4), 216-227.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-112. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Mutlu Çaykuş, T., Yıldız, G., Yağmur, M., Genç, S., Tosuner, S., Köneçoğlu, M. B., Kaya, M. K., & Bayrak, S. (2024). Deprem bölgesindeki öğretmenlerin iyi oluş hallerinin geliştirilmesi eğitim kılavuzu. İçinde N. Karaman ve S. Yalçın (Ed.), *İleri düzey problemleri olan öğretmenlere yönelik kendi kendine yardım uygulamaları* (ss. 116-207). Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Naushad, V., Bierens, J., Nishan, K., Firjeeth, C., Mohammad, O., Maliyakkal, A., Chaliha-dan, S., & Schreiber, M. (2019). A systematic review of the impact of disaster on the mental health of medical responders. *Prehospital and Disaster Medicine*, 34, 632 - 643. <https://doi.org/10.1017/S1049023X19004874>.
- Ozel, F. (2001). Time pressure and stress as a factor during emergency egress. *Safety Science*, 38, 95-107. [https://doi.org/10.1016/S0925-7535\(00\)00061-8](https://doi.org/10.1016/S0925-7535(00)00061-8).
- Parkinson, D., & Zara, C. (2013). The hidden disaster: Domestic violence in the aftermath of natural disaster. *The Australian Journal of Emergency Management*, 28, 28-35.
- Perrin, M. A., DiGrande, L., Wheeler, K., Thorpe, L., Farfel, M., & Brackbill, R. (2007). Differences in PTSD prevalence and associated risk factors among World Trade Center disaster rescue and recovery workers. *American Journal of Psychiatry*, 164(9), 1385–1394. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.06101645>
- Raines, A., Oglesby, M., Walton, J., True, G., & Franklin, C. (2019). Intolerance of uncertainty and DSM-5 PTSD symptoms: Associations among a treatment seeking veteran sample. *Journal of Anxiety Disorders*, 62, 61-67. <https://doi.org/10.1016/j.janx-dis.2018.12.002>.
- Sakuma, A., Takahashi, Y., Ueda, I., Sato, H., Katsura, M., Abe, M., Nagao, A., Suzuki, Y., Kakizaki, M., Tsuji, I., Matsuoka, H., & Matsumoto, K. (2015). Post-traumatic stress disorder and depression prevalence and associated risk factors among local disaster relief and reconstruction workers fourteen months after the Great East Japan Earthquake: a cross-sectional study. *BMC Psychiatry*, 15, 2-13. <https://doi.org/10.1186/s12888-015-0440-y>.
- Selye, H. (1950). Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, 1(4667), 1383-1392. <https://doi.org/10.1136/bmj.1.4667.1383>
- Starcke, K., & Brand, M. (2016). Effects of stress on decisions under uncertainty: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142 9, 909-933. <https://doi.org/10.1037/BUL0000060>.

Sorenson, C., Bolick, B., Wright, K., & Hamilton, R. (2016). Understanding compassion fatigue in healthcare providers: A review of current literature. *Journal of Nursing Scholarship*, 48(5), 456-465. <https://doi.org/10.1111/jnu.12229>

UNICEF (t.y.). *Education in emergencies*. UNICEF. <https://www.unicef.org/education/emergencies>

Vagg, P., Spielberger, C., & Wasala, C. (2002). Effects of organizational level and gender on stress in the workplace. *International Journal of Stress Management*, 9, 243-261. <https://doi.org/10.1023/A:1019964331348>.



NOT

SÖZLÜK

Acil Durum: Toplumun normal işleyişini bozan, acil müdahale gerektiren ancak afet olarak sınıflandırılmayacak olaylardır (örneğin büyük trafik kazaları, kimyasal sızıntılar, toplu göç).

Acil Durum Eylem Planı: Kamu kurumları, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının olası acil durumlarda izleyecekleri adımları belirleyen plandır.

Afet: Toplumda ciddi fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran; normal hayatı kesintiye uğratan ve toplumun kendi kapasitesiyle baş edemeyeceği doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olaydır.

Afet Farkındalık Eğitimi: Toplumun afetlere hazırlık düzeyini artırmak amacıyla verilen eğitimlerdir.

Afet Müdahale Aşamaları: Hazırlık, müdahale, iyileştirme ve zarar azaltma aşamalarıdır.

Afet Müdahale Hiyerarşisi: Afet yönetimindeki dikey karar ve koordinasyon yapısıdır (ilçe, il, bölge, merkez).

Afet Müdahalesi: Afet sonrasında yaşamı sürdürmek ve kayıpları önlemek için yapılan acil çalışmalardır.

Afet Risk Azaltma: Afetlerin etkilerini önlemek veya en aza indirmek için yapılan bilinçlendirme, planlama ve altyapı çalışmalarıdır.

Afet Sonrası İyileştirme: Barınma, altyapı, eğitim ve sağlık alanları ile psikososyal alanlarda yürütülen geçici ve kalıcı toparlanma faaliyetleridir.

Afet ve Acil Durum Planlaması: Afet ve acil durumlara yönelik kaynak, görev dağılımı ve müdahale mekanizmalarının önceden tanımlandığı süreçtir.

Afet ve Acil Durum Yönetimi: Afet öncesi, sırası ve sonrası süreçlerin tamamını kapsayan risk azaltma, müdahale ve iyileştirme faaliyetleridir.

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı: Türkiye’de afetlere hazırlık, müdahale ve iyileştirme çalışmalarını yürüten merkezî kurumdur. Türkiye Afet Müdahale Planı’nın ana koordinatörüdür.

Anlamli Katılım: Çocukların görüşlerinin karar alma süreçlerini etkileyebildiği güvenli, saygılı ve anlamli biçimde ifade alanı bulunduğu durumlardır.

Barınma Hizmet Grubu: Afet sonrası geçici ve kalıcı barınma çözümlerini geliştiren ve yöneten hizmet grubudur.

Çocuk: On sekiz yaşından küçük bireydir.

Çocuk Dostu Mekân: Afet veya acil durumlardan etkilenen çocuklara güvenli bir ortam sağlamak amacıyla katılımcı bir anlayışla tasarlanan alandır.

Çocuk Hakları: Çocukların eğitim, sağlık, yaşama, korunma ve katılım dâhil tüm temel haklarını ifade eden evrensel kavramdır.

Çocuk Hakları Temelli Yaklaşım: Tüm çocukların hak sahibi bireyler olduğunu kabul ederek yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının uygulanmasını esas alan yaklaşımdır.

Çocuk Katılımı: Çocukların kendilerini etkileyen tüm karar, politika ve programların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine anlamlı ve etkili biçimde dâhil olma hakkıdır.

Çocuk Koruma Mekanizmaları: Çocuğun güvenliğini sağlamak için aile, toplum ve devlet tarafından yürütülen tüm süreç ve yapılardır.

Çocuk Koruma Sistemi: Çocukları istismar, ihmal ve sömürüden korumaya yönelik kurumsal yapı, yasal ve uygulamalardan oluşan sistemdir.

Çocuğun Yüksek Yararı: Çocuğun iyi olma hâlinin her durumda öncelikli olarak gözetilmesi ilkesidir.

Depersonalizasyon: Hizmet verilen kişilere karşı duygusal uzaklaşma ve duyarsızlaşmadır.

Destek Kurumlar: Sorumlu kurumlara görevlerinde destek veren diğer kamu kurumları, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarıdır.

Dezavantajlı Çocuk: Ekonomik, kültürel, sosyal veya gelişimsel sınırlılıklar nedeniyle imkânlara erişimde güçlük yaşayan çocuklardır.

Duygusal Tükenme: Sürekli stres ve yoğun duygusal yüklenme sonucu ortaya çıkan bitkinlik hâlidir.

Etik: Toplumsal ve bireysel davranışların ardındaki değerleri ve doğruluk-yanlışlık ölçütlerini inceleyen felsefe dalıdır.

Etik İkilem: Birbirine zıt iki ahlaki değer çatıştığı ve farklı çözüm yolları gerektiren durumdur.

Geçici Koruma Altında Bulunan Kişiler: Ülkelerindeki çatışma veya yaygın şiddet nedeniyle kitlesel olarak Türkiye'ye gelen ve Geçici Koruma Yönetmeliği kapsamında koruma sağlanan yabancılardır.

Gevşeme Teknikleri: Stresi azaltmak amacıyla kullanılan nefes, meditasyon, imgeleme ve kas gevşetme yöntemleridir.

Hak Temelli Yaklaşım: Bireyleri yardım alıcısı değil hak sahibi olarak gören ve hizmetleri bu temelde sunan yaklaşımdır.

Hazırlık Aşaması: Afetlere karşı eğitim, tatbikat, planlama ve kaynak hazırlığı süreçleridir.

Hizmet Grubu Operasyon Planı: Her hizmet grubunun kendi alanına özgü müdahale planıdır, TAMP'ın alt bileşenidir.

İkincil Afetler: Bir afetin tetiklediği diğer afetlerdir (örneğin deprem sonrası yangın).

İlk Müdahale Ekipleri: Olay yerine ilk ulaşan arama-kurtarma, sağlık ve güvenlik ekipleridir.

İyileştirme (Rehabilitasyon): Afet sonrası normal yaşama dönüş için gerçekleştirilen yeniden yapılandırma faaliyetleridir.

İzleme ve Değerlendirme: Koruma hizmetlerinin etkililiğini ölçmeye yönelik gözlem ve analiz sürecidir.

Lojistik Yönetimi: Afet anında ihtiyaç duyulan kaynakların doğru zamanda doğru yere ulaştırılması sürecidir.

Müdahale Hizmet Grubu: Afet sonrası belirli alanlarda hizmet sağlayan kurum ve kuruluşlardan oluşan gruplardır.

Olay Komuta Sistemi: Afet alanındaki operasyonların hızlı ve koordineli yürütülmesini sağlayan sistemdir.

Psikolojik İlk Yardım: Travmatik olayların yol açtığı stresi azaltan ve bireyleri destekleyen bir ilk müdahale tekniğidir.

Psikolojik Travma: Zorlu yaşam olaylarına bağlı olarak ortaya çıkan yoğun stres tepkilerinin bütünüdür.

Psikososyal Destek Hizmet Grubu: Afet sonrası ruh sağlığının korunmasına yönelik destek faaliyetlerini yürüten gruptur.

Risk: Tehlikelerin yol açabileceği olası kayıpların gerçekleşme ihtimalidir.

Risk Altındaki Çocuk: Tehlike ve risk içeren durumlara maruz kalan çocuktur.

Sembolik Katılım (Tokenizm): Çocukların veya gençlerin karar alma süreçlerine yalnızca “katılmış gibi” gösterildiği ancak görüşlerinin gerçekten dikkate alınmadığı durumlardır.

Sphere Projesi: İnsani yardımlarda asgari standartları belirleyen uluslararası insani yardım girişimidir.

Stres: Kişinin baş etme kapasitesini aşan taleplere verilen fiziksel ve psikolojik tepkidir.

Tahliye ve Yerleştirme: Riskli bölgelerden güvenli alanlara tahliye ve geçici barınma sağlama sürecidir.

Tehlike: Yaşamı ve düzeni tehdit eden doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay veya olgudur.

Toplum Tabanlı Afet Yönetimi: Yerel halkın bilgi ve deneyimini temel alan katılımcı afet yönetimi yaklaşımıdır.

Toplum Temelli Yaklaşım: Vatandaşların bilgi ve kaynaklarını kullanarak çözüm üreten katılımcı modeldir.

Travma: Fiziksel, kimyasal veya psikolojik etkenlerle ortaya çıkan örselenme durumudur.

Travma Sonrası Stres Tepkileri: Zararlı olaylar karşısında verilen duygusal, bilişsel, davranışsal ve fiziksel tepkilerdir.

Travmatik Olay: Bireyin normal yaşantısının dışında, belirgin stres yaratan olaydır.

Travmatik Yaşam Olayları: Bireyin güvenlik algısını zedeleyen, yoğun korku ve çaresizlik yaratan olaylardır.

Türkiye Afet Müdahale Planı: Türkiye’de afet müdahalesi için görev ve sorumlulukları belirleyen ulusal plandır.

Uluslararası Koruma Altında Bulunan Kişiler: Türkiye’de 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında mülteci, şartlı mülteci veya ikincil koruma statüsü verilen yabancılarıdır.

Unutulma Hakkı: Bireyin dijital ortamdaki kişisel verilerinin silinmesini talep etme hakkıdır.

Yas: Bir kayıp sonrası ortaya çıkan yoğun duygusal acı durumudur.

Yas Tepkileri: Kayıptan sonra görülen duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkilerin bütünüdür.

Yerel Düzey Müdahale Planı: İl düzeyinde hazırlanan, yerel kurumların afet anındaki görevlerini belirleyen plandır.

Zarar Görebilirlik: Farklı tehlikeler karşısında toplumsal, ekonomik veya çevresel kayıplara açıklık düzeyidir.



NOT



NOT