

## In the Shadow of Disaster: Psychological Counselors' Professional Interventions for Students

İrem Nur Özer<sup>1</sup>  Nuri Erdemir<sup>2</sup> 

### Article Info

### Abstract

#### Keywords

Earthquake,  
Secondary school,  
Psychological counselors/guidance  
teachers,  
Psychosocial support

Received: 11.11.2024

Accepted: 24.05.2025

Published: 30.06.2025

Research Article

[DOI: 10.17984/adyuebd.1583228](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1583228)

This study examines the impacts of earthquakes on individuals and communities, focusing on the professional interventions of school counselors for students. Utilizing a qualitative research model, specifically the phenomenological analysis method, the study involved semi-structured interviews with 15 psychological counselors/guidance teachers working in secondary schools in Malatya, who experienced the Kahramanmaraş earthquake. The aim of the research is to understand the psychological, behavioral, and academic impacts of the earthquake on children and to evaluate the roles of school counselors in this process. The findings reveal that emotional reactions such as fear, anxiety, panic, anger, and lack of trust were commonly observed among students after the earthquake. On a behavioral level, issues such as adjustment problems, school absenteeism, bullying, and aggression came to the forefront. In terms of academic performance, problems like lack of motivation, aimlessness, and distraction were identified although some students reportedly became more focused on achievement. Psychosocial support included activities, psychoeducation programs, the creation of safe spaces, and awareness-raising initiatives regarding trauma. However, the effectiveness of these interventions was reported to be limited, primarily due to insufficient parental involvement in the process, which hindered the achievement of desired outcomes. In educational settings, inadequate physical modifications and the pronounced difficulties students faced in maintaining attention and focus were noted. This study underscores the need for more comprehensive and effective structuring of post-earthquake psychosocial support programs and highlights the importance of interventions that facilitate students' adaptation processes in educational environments.

### Introduction

Disasters are situations that change the flow of life unexpectedly and bring about damages of different dimensions in different areas of life. Natural or man-made disasters occur suddenly and negatively affect communities and the environment (Varol & Gültekin 2016). They cause physical, economic and social losses for people. The result of the impact of disasters gives information about the magnitude of the disaster. In other words, the magnitude of the disaster is measured by the loss of life, injuries, structural damages and social and economic losses caused by the event. (Erkal & Değerliyurt, 2009). Evaluations of the general characteristics and impacts of disasters necessitate a more detailed examination of earthquakes, one of the most destructive forms of natural disasters, and their profound effects on individuals and societies. Earthquakes, as one of the most striking examples of natural disasters that leave devastating consequences over vast areas, occur as seismic waves propagate due to sudden fractures within the Earth's crust, resulting in intense ground shaking (AFAD, 2019). These sudden and uncontrollable natural events often lead to significant loss of life and property. However, the impact of disasters such as earthquakes is not confined to physical damage; they also leave deep psychological scars on individuals' lives. The movements of the Earth's

Author<sup>1</sup>: İrem Nur Özer, Türkiye, [iremnuozer118@gmail.com](mailto:iremnuozer118@gmail.com)

Corresponding author<sup>2</sup>: Nuri Erdemir, Assist. Prof. , İnönü University, Türkiye, [nuri.erdemir@inonu.edu.tr](mailto:nuri.erdemir@inonu.edu.tr)

Özer, İ. N. & Erdemir, N. (2025). In the shadow of disaster: psychological counselors' professional interventions for students. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(1), 53-86.

crust are regarded as traumatic events, causing not only material losses but also severe emotional and spiritual devastation. Thus, earthquakes represent a significant threat that extends beyond physical destruction, adversely affecting mental health at both individual and societal levels (Laçiner & Yavuz, 2013).

Earthquakes are a reality in Türkiye and have caused great destruction and losses in many regions from past to present. Most recently in Türkiye, two earthquakes with a magnitude of 7.7 centered in Pazarcık in Kahramanmaraş province and 7.6 centered in Elbistan occurred on February 6, 2023, affecting a large area, causing destruction, loss of life and injuries in Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adana, Adıyaman, Osmaniye, Hatay, Kilis, Malatya and Elazığ provinces. The earthquake affected 14 million people with damage to 11 provinces, 124 districts and 6,929 villages and neighborhoods. 53537 people lost their lives. More than 107 thousand people were injured (AFAD, 2024). The earthquake affected a large area and millions of people. To emphasize, an earthquake is a traumatic experience that threatens the lives of individuals and their relatives and may result in death or injury (Sönmez, 2022). It is noted that earthquakes can have traumatic effects on individuals and societies, leading to adverse psychosocial and economic consequences for those affected (Yelboğa, 2023). The devastating impacts of earthquakes in Türkiye are not limited to physical losses but also leave profound psychological and social scars at both individual and societal levels. In some cases, individuals' psychological and social adaptation may be disrupted as a result of traumatic events (Tedeschi & Calhoun, 2004). In this context, the traumatic experiences caused by earthquakes and their consequences should be addressed from a broader perspective. Such traumatic experiences can cause trauma in individuals, but can also cause trauma in units such as family and society. In this respect, what happened can be analyzed within the scope of social traumatic events (Kılıç ve diğ, 2017). After natural disasters such as earthquakes, people are deprived of many aspects of their routine lives, including their homes, cities, loved ones, and daily normalcy. Some survivors continue their lives in the affected area, while others relocate to different cities to rebuild their lives (Akipek, 2023). Individuals exposed to natural disasters often experience psychological challenges such as trauma, anxiety, depression, and stress as a result of these forced changes. Additionally, natural disasters can disrupt and impair essential services, including education and healthcare (Demirtaş ve diğ, 2023).

Mental states that arise as a result of a social trauma such as an earthquake that affects many areas in the center of life include emotional, behavioral and cognitive reactions that occur in different groups affected by the earthquake (Sönmez, 2022). The person who experiences a natural disaster feels his/her life and environmental integrity under threat. His/her trust in himself/herself and the outside world may be triggered. He/she experiences sudden deterioration in his/her thoughts of self before and after the disaster. When the individual starts to perceive himself/herself as inadequate and the outside world as dangerous, this leads to the thought of "loss of control". When anxiety and depression accompany the emotions that cause this thought, it causes the situation to worsen (Kılıç ve diğ, 2017). All individuals, whether adults or children, are affected after earthquakes. The person's life suddenly changes and he/she stays away from the environment and friends he/she lived with before. The sudden loss of close and loved ones also has a profound psychological impact on survivors (Eker Sümeli, 2024). These experiences cause stress, fear and panic in almost everyone. In case of an earthquake, people give similar reactions (Kutlu Ünal, 2019). However, the rate of these reactions and the psychological effects of the earthquake are not seen to the same degree in all people. People's reactions to traumatic experiences differ from each other both in terms of their ability to use coping mechanisms and in terms of age and experience (Kurt & Gülbahçe, 2019). Nakijima (2012) pointed out that the assistance provided after the earthquake was mostly in the direction of saving lives, treating physical injuries, providing shelter and improving infrastructure services, and that the more complex and prolonged process of determining the level of psychological impact and providing treatment resulted in the damage in the psychological field being mostly left alone. It should be noted that this results in a more severe situation. For example; Irkıçatal (2014) found restless and agitated behaviors, tantrums, sleep problems, nightmares and waking up crying, saying that they saw the ghost of the lost person, decreased desire to play, babyish behaviors, attention disorder, over-dependence on parents, bedwetting, psychosomatic pains, vomiting, and decreased school success in children psychologically after the earthquake and mentioned that depression, anxiety and various behavioral problems will occur in the future if appropriate support is not provided or provided incompletely.

Especially school-age children and then young people are the most affected people by earthquakes (Akipek, 2023). In this context, it is evident that schools and counseling services play a critical role in minimizing the psychological impact of earthquakes on children and supporting their academic, social, and emotional recovery. The relationship between earthquake and school is inevitable when we consider the burden of the trauma caused by the earthquake and the way children who have experienced the earthquake process and lost their family members, relatives, friends, home and school suddenly and destructively are affected by the earthquake, perceive and cope with the earthquake. It is an important responsibility of the school to support the psychosocial and academic recovery of students who have experienced sudden and devastating changes in their school life. Guidance and psychological counseling services are provided to students by school psychological counselors/ guidance counselors. Guidance and counseling services are provided in vocational, educational and personal/social areas according to problem areas. According to their basic functions, they are adaptive, directive, adjusting, developmental, preventive, complementary, remedial and crisis intervention. There are many guidance and psychological support services to be carried out within the scope of these areas and functions. In a traumatic situation such as a natural disaster, school counselors/guidance counselors help students develop coping skills and refer them to relevant institutions when necessary (General Directorate of Special Education Services, 2015).

Natural disasters are devastating events that leave profound scars on individuals and societies. Sudden and uncontrollable disasters, particularly earthquakes, not only result in physical losses but also negatively affect individuals' mental health, social adaptation, and quality of life. This highlights the critical importance of psychological support services in communities affected by disasters. After earthquakes, individuals, especially children, may experience severe traumas, which, if not addressed appropriately, can lead to long-term psychological problems. In countries like Türkiye, which frequently face earthquakes, mitigating the individual and societal impacts of natural disasters cannot be limited to addressing physical injuries alone. Minimizing the psychological impacts on school-aged children and supporting their academic, social, and emotional recovery is crucial for the future of society. Psychological counselors/guidance counselors play a vital role in helping children develop coping skills after natural disasters, supporting their adaptation to life once again. In this context, the adaptive, preventive, developmental, and therapeutic functions of guidance and psychological counseling services are foundational to rebuilding lives after disasters. For children who have experienced trauma, schools serve not only as educational environments but also as safe spaces that foster emotional and social recovery processes.

The aim of this study is to examine the professional interventions of school psychological counselors on students within the context of the devastating impacts of natural disasters, particularly earthquakes, on individuals and societies. In this scope, the study explores the role of guidance and psychological counseling services in supporting children in coping with the traumatic effects experienced after disasters.

The objectives of this study are as follows:

To identify the psychological, social, and academic impacts of natural disasters, such as earthquakes, on students.

To analyze the services provided by school psychological counselors in addressing the emotional, behavioral, and cognitive needs of students during the post-disaster recovery process.

To evaluate the effectiveness of professional interventions by psychological counselors in strengthening students' coping mechanisms.

To propose psychological support services that can be implemented in schools to enhance students' social adaptation and academic achievement following disasters.

To contribute to the literature by understanding the effects of natural disasters, such as earthquakes, on students and emphasizing the critical roles of school psychological counselors during this process. The findings are expected to guide the improvement of psychological counseling services and the development of post-disaster intervention programs.

## Method

### Research Design

In this study, qualitative research model, which can provide an in-depth understanding of a complex issue, was used (Creswell, 2013). This is because qualitative methods allow for an in-depth understanding of the complex emotions, thoughts, and experiences students face after disasters. Furthermore, they enable a meaningful and nuanced interpretation of the context-specific approaches used in the interventions of psychological counselors. Qualitative research offers rich and in-depth data collection opportunities. In this study, the phenomenological research model, which is one of the qualitative research designs, was used. The primary reason for selecting phenomenological analysis in this research is to comprehend the interventions of psychological counselors toward students after disasters, along with the subjective experiences, meanings, and "essences" underlying these interventions. While other qualitative approaches (e.g., grounded theory, ethnography, narrative analysis) often focus on general models, cultural contexts, or narrative flows, this study uniquely aims to uncover the deeper phenomenological layers of the counselors' and students' experiences, thereby revealing the pure structural elements of the experience itself. In this way, phenomenological analysis ensures the study's unique, experience-based contribution by capturing the emotional and cognitive dimensions of post-disaster interventions as their essence. According to Creswell (2013), phenomenological research allows for the discovery of a common meaning about a phenomenon or concept that several people have experienced as a result of their experiences. Based on this, it was thought that the views of school counselors would reveal the effects of the earthquake on the school life of secondary school students and their perceptions about life at school after the disaster were investigated in depth.

### Participants

The study group consisted of 8 male and 7 female psychological counselors/guidance teachers. The participants work in different secondary schools in the central districts of Malatya. Purposive sampling method was used to determine the study group. In purposive sampling, the researcher determines the criteria of the relevant population and then tries to sample people who meet these criteria and volunteer to participate in the study (Johnson & Christensen, 2014). The primary reason for employing the purposeful sampling method in this study is to reach individuals with specific characteristics who can best represent the phenomenon under investigation. The researchers specifically selected psychological counselors/guidance teachers who had worked in the same school both before and after the earthquake, thereby directly experiencing the process, to obtain in-depth data. By focusing on participants who meet the necessary criteria and have directly experienced the phenomenon, rather than randomly selecting from the broader population, this approach allows for a deeper understanding of the unique conditions of the relevant context.

**Table 1.** Demographic Data on Participants

Demographic information		f	%
Gender	Female	7	46,6
	Male	8	53,4
Professional title	Psychological counselor	10	66,6
	Expert psychological counselor	4	26,6
	Guidance teacher	1	6,6
Professional seniority	Teacher	3	20
	Expert teacher	11	73,3
	Head teacher	1	6,6
Duration in the profession	1-10 years	3	20
	11-20 years	9	60
	21-30 years	3	20
Duration in the organization	It varies between 1-15 years ( $\bar{X} = 5$ )		

## Data Collection and Procedure

Interview questions were used to collect the data. Before preparing the interview questions, a detailed literature review was conducted on the subject. For this purpose, approximately 20 articles were examined in Google Scholar, EBSCO and ERIC databases.. After reviewing the research, the interview form questions were developed. The questions were reviewed by two faculty members from the Department of Guidance and Psychological Counseling, and the interview questions were finalized based on the feedback and revisions received. To assess the suitability of the questions, a pilot study was conducted with a small group of participants (a few individuals with characteristics similar to the main study group) through preliminary trial interviews. During this process, the clarity of the questions and their functionality in obtaining the desired information were evaluated. Based on the feedback obtained, the questions were refined and clarified.

**Table 2.** Interview Questions

1. What are the most common emotional reactions of students after the earthquake?
2. Which high trends did you observe in students' post-traumatic behavioral changes?
3. How do you assess the effects on students' academic performance after the earthquake?
4. What psychosocial support programs were implemented for students after the earthquake and if so (which program)?
5. How can you evaluate the impact of psychosocial interventions on students' recovery process?
6. How can you describe the role and interaction of students' families in this process?
7. What changes were made in the educational environment after the earthquake and what are the effects of these changes on students?
8. What are the main challenges observed in students' post-earthquake learning processes?
9. How did teachers and educational administrators adapt to the post-earthquake educational processes? How do you think it should have been?

For the study, an ethically appropriate decision was obtained from İnönü University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee with the date and number of 21/03/2024-2024/5-2 document. After the ethical decision was taken, the researcher visited the relevant institutions between 21.04.2024 and 24.05.2024 and interviewed psychological counselors / guidance teachers face to face. In the schools visited, school psychological counselors / guidance teachers were informed about the purpose of the study, its importance and ethical principles. Afterwards, data were collected through semi-structured interviews with psychological counselors / guidance teachers who volunteered to participate and met the participant criteria. The interviews took place in the rooms of school counselors/ guidance counselors and lasted between 25-40 minutes. The researcher went to schools in the central districts and interviewed 15 school counselors/ guidance counselors who both met the criteria and volunteered. During the interviews, audio recordings were made with the consent of the participants. The obtained recordings were then transcribed into written text. To preserve the coherence of meaning and ensure the integrity of the data, the transcription process was conducted meticulously and in detail, adhering closely to the original recordings.

## Data Analysis

Content analysis was used in data analysis. In content analysis, themes are created based on the detailed data obtained by the researcher, aiming to reveal the concepts in the data and the relationships between these concepts in detail through coding (Baltacı, 2019). In content analysis, while analyzing the data obtained by the researcher, four stages are followed: coding the data, finding themes, organizing the themes, and defining and interpreting the findings (Eysenbach & Köhler, 2002 as cited in Baltacı, 2019). Within the scope of this study, a code was determined for each participant. Participants were given codes as P1, P2. The voice recordings taken during the data collection process were transcribed verbatim, and the data taken with written materials that were not allowed to be recorded were transcribed digitally. Afterwards, the data were read many times by the researcher and a faculty member working in the field, and themes and codes were created. In qualitative research, it is important to present the views of the participants in the form of direct quotations and to explain the results based on the quotations in terms of validity. For this reason, some of the participants' views were conveyed through quotations. A triangulation strategy was used for the validity

and reliability of the study. Briefly, the triangulation strategy includes four sub-strategies: method, theory, data source and researcher triangulation (Kızılkaya Namlı, 2021). Within the scope of this study, a faculty member working in the field participated in the content analysis of the qualitative data. Below is a sample table summarizing the research process, data collection and analysis methods, and strategies employed for validity and reliability. This table aims to present the qualitative research process in a clear, systematic, and traceable manner, thereby demonstrating the evidential basis and methodological rigor of the study.

**Table 3.** General Information on the Method and Analysis Process

Stage / Dimension	Description method	Method / Strategy	Intended contribution
Sample selection	Using purposive sampling, psychological counselors/guidance teachers who worked in the same institution before and after the earthquake were identified.	Purposive sampling	Capturing the context in which the phenomenon is directly experienced to enhance data quality.
Data collection	Semi-structured interviews were conducted and supported by audio recordings; in cases where audio recording was not possible, written materials were utilized.	Interviews, audio recordings, written documents.	Obtaining in-depth and rich data.
Data transcription process	Audio recordings were transcribed verbatim, and the data were transferred to a digital platform while preserving their original contextual integrity.	Verbatim transcription.	Preventing data loss and preserving data integrity.
Data analysis	Content analysis was applied, following the steps of coding, theme identification, and theme organization. Participants were identified using codes such as P1, P2, etc.	Content analysis (Coding, Thematization)	Deriving themes from the data and developing meaningful categories.
Presentation with direct quotations	Direct quotations from participant responses were included in the presentation of findings.	Support with quotations.	Enhancing validity and presenting findings from the participants' perspectives.

This table systematically summarizes each stage of the research, highlighting the transparency and reliability of the qualitative research process. Additionally, it provides a visual reference point for evaluating the evidential basis of qualitative and mixed-methods research.

### **Role of the Researcher**

In qualitative research, the researcher not only collects data, analyzes them with various methods and reports them, but also participates in the research process, empathizes and sometimes experiences events and phenomena with the participants. As a result, she interprets the results from the perspective she gains (Findıklı & Pınar Saygın, 2023). Based on this, the researcher herself/herself is also an important data source in ensuring credibility in qualitative research. The researcher successfully completed her undergraduate education in the field of Guidance and Psychological Counseling and continues her master's degree in her field. On February 6, 2023, she experienced the two earthquakes of 7.7 magnitude centered in Pazarcık,



Kahramanmaraş province and 7.6 magnitude centered in Elbistan in Malatya province and witnessed the earthquake process and subsequent processes.

### Ethical Disclosure

**Ethics Committee Approval:** This research was conducted with the permission obtained by the İnönü University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board's decision dated 21/03/2024 and numbered 2024/5-2.

### Findings

In this section of the study, the themes, categories and codes that emerged as a result of the analysis of the interviews conducted with psychological counselors / guidance teachers working in secondary schools on the subject are given.

#### Findings Related to the Theme of Emotional and Behavioral Reactions after Trauma

Some questions were asked to the psychological counselors/guidance teachers working in secondary schools in order to find out what their observations and evaluations were about the emotional, behavioral and academic problems seen in the students in their schools after the disaster. Findings related to these analyses are given below.

**Table 4.** Content Analysis on the Theme of Emotional and Behavioral Reactions after Trauma (n=15)

Theme	Category	Code
Emotional and behavioral reactions after trauma	Emotional	Fear (8), anxiety (5), panic (5), uneasiness (4), stress (3), insecurity (2), anger (2), sadness (2), restlessness (1), hopelessness (1), emotional confusion (1)
	Behavioral	Adjustment problems (5), truancy (4), separation anxiety (3), absenteeism (3), bullying (2), discipline (2), slang language (2) aggression (1), going negative (1)
	Academic	Decline (5), No goal (4), profile changed (4), break (3), meaningful change (2), change in environment (2), letting go (1), demotivation (1), indirect effect (2), increase (1)

All of the interviewed participants responded to this question. In the emotional category of the theme of emotional and behavioral reactions after trauma, 8 of the participants (8/15) found that the feeling of fear was common in students after the disaster. In addition, emotions such as anxiety (5/15), panic (5/15), uneasiness (4/15), stress (3/15), insecurity (2/15), anger (2/15), sadness (2/15), restlessness (1/15), hopelessness (1/15) were also found in students. While P1 stated that the feeling of fear was dominant among the students as *"Fear, that is, anxiety, uneasiness in a small tremor, not knowing what to do."* and P2 stated that the feeling of fear was dominant among the students as *"Our students are generally afraid when there is such an earthquake sound or when there is something that reminds them of any earthquake."* Likewise, P3 said, *"After the earthquake, especially during the aftershocks, we felt that panic mood, anxiety and fear in children very easily. Children have a psychological lack of trust."* In addition to emphasizing fear and anxiety, she also mentioned the feeling of insecurity. In another statement, P4 said, *"Their control is more difficult, they have anger problems, they make everything a problem and this leads to anger"*. P6 said, *"There was anxiety, the aftershocks increased the amount of anxiety in some of them."* and P7 said, *"The most common emotional problems seen in students after the disaster are fear and damage to the sense of trust."* P9 said, *"Emotionally, there is fear and panic. Students who experience loss have emotional problems and there is anxiety about experiencing the same things again."* P10 said, *"There is grief in the family, the child experiences grief with his/her family, he/she is always sad and quiet at home. At school, he does not show his grief to anyone, he laughs and trivializes it. These behaviors and emotional changes between family and school cause emotional confusion in children and confuse which emotion they should take on."* She mentioned that emotional confusion is experienced. Finally, P12 said, *"There is definitely a state of anxiety and fear in students. There are situations such as tearful reactions at the slightest tremor, going out in turmoil, etc."* The participants mentioned the emotional reactions of students such as anxiety, fear, insecurity and anger.

According to the behavioral category of the theme of emotional and behavioral reactions after trauma, psychological counselors/guidance teachers expressed the behavioral changes they observed in students in their schools after the disaster as adaptation problems (5/15), truancy (4/15), separation anxiety (3/15), absenteeism (3/15), bullying (2/15), discipline (2/15), slang language (2/15) aggression (1/15), going negative (1/15). The statements of the participants related to this category: P1 said, *"Students' behavioral problems had increased before the earthquake because they had experienced the pandemic process before that. Constant exposure to technology, live lessons, having a tablet computer in front of them, etc. had even changed the way students dressed, their behavior had changed after the pandemic. That is, in the process after 2020, students are already in a behavioral problem, so this change was already before the earthquake. The earthquake was partially effective."* He emphasized the behavioral changes in students since the pandemic. P2 said, *"The child also does not want to get away from his/her family. They are afraid to be separated from each other, in case anything happens, so the desire not to come to school, then situations such as running away from school, going home, being with their family."* P5, *"Children still say that they sometimes sleep with their families, they cannot stay separated and they have difficulty in attending school when there are aftershocks."* They mentioned that the behavior of developing dependency on the family was dominant in children after the disaster. P6, *"Most of the problems were related to adaptation, and of course we have problems with discipline from time to time."* P7, *"After the earthquake, since it was a period of unschooling, swearing behaviors entered their lives a lot more, and since they spend more time on social media, there are more uncontrolled children now. They all went to different cities and schools after the earthquake. They collected the negative behaviors there and came back. When I compare to my previous two years, I can say there is a serious negative trend in behaviors."* P11, *"Behaviorally, they became a little more aggressive. Since they were overprotective themselves and their parents were overprotective, this situation increased the aggression even more."* P12, *"They cannot express their fear and anxiety in any other way. As an indicator of this, peer bullying is a very common situation. In addition to this, we hear oral habits and slang words very often. These situations are very common in our school."*

As a result of the interviews with the participants, the 3rd category of the theme of emotional and behavioral reactions after trauma is academic. While 5 (5/15) of the participants evaluated the effect of the disaster on academic performance as a decrease, 2 (2/15) of the participants stated that there was no significant change in academic performance, and 2 (2/15) mentioned that the earthquake had an indirect effect on academic performance, while 1 of the participants mentioned that the earthquake increased academic performance. In addition, within the scope of this category, participants identified situations such as lack of goals (4/15), profile changed (4/15), break (3/15), letting go (1/15), and lack of motivation (1/15). Participants' statements related to this category: P1 said, *"I don't think the earthquake had much of an impact academically. The pandemic was much more"*, while P2 said, *"Students went to different places because of the earthquake. Whether they received education in different places or not, it was definitely like their education life was divided into two. Our very hardworking students became unsuccessful. They stopped studying or something like that, but mostly because their classes were interrupted, their achievements decreased in this sense, and they still have difficulty in recovering because they had a break."* P3 said, *"These children stayed away from education for about 2 years due to the pandemic period. Afterwards, when there was a break such as an earthquake, the period was prolonged and the level of education was incomplete until this time. Although some of them went to different provinces, we observed that they could not fulfill the behaviors or responsibilities they should take in the place where they do not belong."* P4, *"I cannot say that the earthquake is directly effective, but the combination of many things may be the reason. Their regularity was disrupted in the earthquake, which increased their stress levels, and since their home, working environment, and habits changed, these may have affected their academic performance."* Another statement, P5, *"There is a decline academically."* P6, *"Now I cannot say that we are very successful academically as a student profile. Also, the student profile has changed academically due to students coming from different regions, coming through the container city."* This is how it is. P7, *"Frankly, since we are a school that focuses on academic performance, there is no significant change,"* P8, *"There has been a decline in academic success, but since we have lost so many students, it is impossible to say anything clear."* And similarly, P10, *"The school population has decreased a lot, it has decreased by half. Here, we cannot talk about a performance situation that was directly affected by the earthquake in terms of academics, but in general, there is an inability to set goals, a lack of purpose."* P12 stated, *"Before the earthquake, we were a school with 1000-1200 students, after the earthquake, it dropped to 600-700. We can*



think that the students who could not exceed ten out of these 600-700 students are good academically. Generally, since it is not academic but rather compulsory education, there are many students who continue." P13 stated, "I did not see much difference academically" and P14 stated, "We can evaluate this in two ways. The first is the increase in success efforts due to the negativities experienced in this process and the increase in their goals to save their future. The second is the students who had accommodation problems and stayed in containers, especially in terms of hopelessness, a decrease and decline in their success in their lessons was observed." P15 touched upon the effects of the earthquake on academic performance by saying, "I observed that the parents could not fill the gap in the school environment at home. Children who did not have a purpose and goal were left in the gap and students at the middle level were seen to be unsuccessful."

### Findings Regarding the Theme of Psychosocial Support and Intervention

**Table 5.**Content Analysis Regarding the Theme of Psychosocial Support and Intervention

Theme	Category	Code
Psychosocial Support and Intervention	Support and intervention	Activities (5), presentation (5), safe space (5), Awareness (5), psychoeducation (3), psychological resilience (2), interview (1), socialization (1), awareness (1)
	Effectiveness	Effective (6), no effect (1), ongoing shock (2), time required (2), cannot implement (1), cannot internalize (1), too late (1), supported (1),
	The role of the family	Participation was low (8), more anxiety (3), you can't reach (3), participation was good (2), parent meeting (2), boredom (1), not coming (1)

All of the interviewed participants answered this question on the subject. Participants obtained findings regarding activities (5/15), presentation (5/15), psychoeducation (3/15), safe space (5/15), awareness (5/15), psychological resilience (2/15), interview (1/15), socialization (1/15) in the support and intervention category of the psychosocial support and intervention theme. The statements of the participants are as follows: P2, "We had conducted interviews with students, we had organized activities. Psychosocial studies were conducted such as having students draw pictures so that they could express themselves more comfortably, safe spaces, etc.", P4, "Psychoeducation was provided to teachers and then there were activities that teachers did to the students. Psychoeducation was provided to families to inform them about the potential psychological effects of trauma and the emotional reactions that may follow. The intervention also aimed to enhance students' resilience in coping with these experiences." P5, "I don't remember the exact content of the activities right now but the activities were about safe places." P6, "We tried to raise awareness among the students about what can be done after trauma and how to combat trauma." P8, "Psychoeducation was provided for students, teachers and parents. A seminar was held on psychological resilience and studies were conducted to increase emotional awareness.", P9, "Trauma-based group activities were implemented after the earthquake and natural disaster, it was descriptive of the natural disaster and we supported it with videos. We created awareness about what to do.", P11, "We did our strengthening activities at first, now we continue normally." P14, "Studies were conducted on post-traumatic stress reactions. Various psychosocial activities were organized to socialize students and minimize the effects of the earthquake."

As a result of the interviews conducted with the participants, the second category of the psychosocial support and intervention theme is effectiveness. Most of the participants stated that 6 (6/15) were effective and 3 (3/15) were ineffective. Also, the following statements were included: cannot apply (1/15), cannot internalize (1/15), needs time (1/15), is too late (1/15), supported (1/15), ongoing trauma (1/15). From the participants regarding the effective code: P4, "When information and normalization are provided, internal resources can be activated over time. I think psychosocial interventions are effective. With the support provided, the child stops attributing the event to himself/herself. We were able to normalize it with the strengthening of his/her internal resources.", P6, "During the recovery process of the students, we first instilled the idea that these reactions experienced can be common and drew attention to how they can cope in such a situation. In this way, there were positive effects. The children were pleased and relaxed.", P8, "Parallel to the activities, there were positive changes. They participated in the activities especially when the adaptation problem was reduced." and

P14, *"It had quite useful and positive effects."* Finally, P15 said, *"Of course it accelerated the process, it is a big key point in returning to normal in all natural disasters, it has a big effect on us continuing where we left off."* While the participants who found psychosocial interventions effective included these statements, the participants who used the expressions of no effect were as follows: P2, *"I mean, I don't know if it was not done properly or if it was due to the lack of programs, but I didn't see much of an effect. Unfortunately, after applying it, the same situations continue."* In addition, the statements related to other codes are as follows: P1, *"When you ask students what to do, they can say, academically, get down and hold on. They know this like a written question, but do they show it in practice, not all of them. There are definitely those who show it, but not all of them do."*; P5, *"We tried to do it, but no matter how useful it was, every aftershock made us repeat the process. Children get anxious again and again. They are restless. It is very difficult to expect the children to fully recover or to get over that process right away."*; and P11 said, *"Well, let me put it this way. They have not all fully internalized what to do if there is an earthquake. When we do these in a question and answer format or show them in practice what to pay attention to, they all say they will do it exactly. However, we have also encountered many aftershocks during education hours. When there is an earthquake, everyone runs down the stairs screaming. There is nothing internalized."* P12, *"So the emotional field is a very different medium, I think its effects will be seen more clearly in time. We know that it is an area that we cannot solve in a short time, but we are patient, we are trying to progress this work slowly."* and P13, *"So I could not observe how much it achieved its goal because I see that the same worries and concerns still continue. I consider it early to see the results of a long-term study."*; P9, *"It supported adaptation. Their fears became a little more normal. I observed that it also supported adaptation in students who lost their relatives."*; while P10 stated, *"It was a late program. The program came to us in December."*

According to the category of the family role in the theme of psychosocial support and intervention, 8 (8/15) of the participants said that participation was low, while 2 said that participation was good. In addition, other codes are as follows: more anxiety (3/15), you cannot reach (3/15), parent meetings (2/15), boredom (1/15). Participants regarding low participation: P2, *"In other words, the participation of parents is generally not full in any program, few parents come. Not many people come to the meetings. In other words, it is not easy to reach the families and it is impossible to see the concrete effect of the work done."*; P4, *"If we wanted to do face-to-face work with families, participation was low and for this reason we tried to provide remote, online support."* and P9, *"We also implemented psychosocial support programs for parents, but participation was low, in other words, parents generally had similar emotional reactions."* Similarly, P10, *"Families are not overly sensitive. We can understand this from here, participation in the studies is very low, parent meetings were not even with thirty percent participation."*; P13, *"We had a study for parents once, but there is not much participation, in the secondary school dimension. That is, the process of bringing too many parents to the school is not very successful. I think the low participation also plays a big role in ensuring the continuity of the problem."* P15 stated, *"When we invite the parents to the school, they do not come, but we definitely talk about psychosocial intervention in parent-teacher meetings. When we say that there is a certain issue today and we expect participation, the participation is very low and we bring these issues up in parent-teacher meetings."* The participants' statements regarding the code participation was good are as follows: P8, *"Parent participation in the work done was good. The parents were willing and interested. They needed a lot of information about helping the children."* and P14, *"Generally, there were those who requested financial help and the participation in the psychosocial support programs we implemented for them was good."* The statements regarding the other codes are as follows: P1, *"The family does not come, they do not feel the need to come to the building. You have difficulty reaching the family, so you actually need to provide this training to the family."* and P12, *"We mostly work with students, we wish we could reach the parents as well,"* P5, *"The family does not attend to many things, they do not come to school too much. There are excuses like I have a child at home.."*; P6 said, *"I generally preferred to speak at parent meetings, but participation is not very good, it is at a medium level. We also received positive feedback from parents regarding help."* P3 said, *"Families were more afraid and more anxious, you know they do not express these fears and anxieties verbally, but when there are actions that are opposite to gestures, facial expressions, behaviors, children have a disbelief in the rumors of their mothers and fathers."* and P7 said, *"As we know, anxiety is contagious, children of parents whose parents are afraid and give high-level reactions started to behave in the same way."*; while P11 said, *"In collection areas, tent cities,*

containers, parents were constantly fed up with these things, we did not get any feedback because we got fed up with everyone talking about the same thing.”

### Findings Regarding the Theme of Educational Environment and Learning Processes

**Table 6.** Content Analysis Regarding the Theme of Educational Environment and Learning Processes

Theme	Category	Code
Educational environment and learning processes	Physical conditions	No change (8), school changed (4), earthquake reminder (3)
	Difficulties	Focus (6), Attention (5), readiness (2), lesson skipping (2), technology addiction (3)
	Adaptation	Forced (3), we are human (3), container (2), sporty/artistic (2), slowly (2), return to normal (2), we had difficulty (1)

All of the interviewed participants answered this question on the subject. In the physical conditions category of the theme of educational environment and learning processes, 8 (8/15) of the participants stated that no change was made, 4 (4/15) schools changed, and 3 (3/15) stated that it reminded them of the earthquake. Of the participants who stated that no change was made, P1 said, “Well, let me put it this way, there were no physical changes after the earthquake.” P5 said, “Well, there were not many changes in the educational environment after the earthquake.” P6 added, “There were no concrete changes in the educational environment.” P7 said, “We did not make any changes because our building is solid.” P10 said, “There were no physical changes.” P11 said, “We did not do much, other than fixed physical measures such as walls and we did not make any changes in the educational environment that students could physically see and notice.” P13 said, “So, was there any change made in the school environment or no. Not much work was done other than psychosocial studies.” and P15 said, “We did not make any changes, our regularity did not change. There was no damage at our school, not even a single plaster was applied.” The statements of the participants regarding the code “School changed” are as follows: P4, “We had a school change.” P8, “We had a school change. We moved to another school; our location changed.” P9, “After the earthquake, renovations were made to the school. The damages that would remind us of the earthquake in the existing school were fixed. Our school changed, we came to this school because of the earthquake,” and P14, “We moved to another school because our school was heavily damaged.” Regarding the last code, the participants stated the following: P2, “The cracks in the buildings that would remind us of the earthquake in the education environment were fixed.” and P12, “We made landscaping, at least the students would not want to come and see the demolitions, damages etc., the basic work on these was done by the school administration, at least so that the students would not remember anything by looking at these.”

In the codes obtained regarding the difficulties in the second theme of the educational environment and learning processes, 6 (6/15) of the participants expressed it as focusing, 5 (5/15) as attention, 2 (2/15) as readiness, 2 (2/15) as skipping lessons and 2 (2/15) as accommodation. The participants regarding the focusing code are as follows: P2, “They state that children differ significantly when compared to the previous ones, particularly in their approach to learning. Many face considerable challenges with academic subjects and experience noticeable difficulties in maintaining focus.” P3, “They also have focusing problems, the students who were very good last year, that is, the students who were very good before the earthquake, are not same any more.” P6, “Our teachers have also occasionally expressed that this year we have had problems with motivation and adaptation compared to other years in terms of focusing on lessons.” and P7, “As many students remained preoccupied with concerns about their homes and families, they experienced significant difficulties maintaining focus in the classroom.” The participants shared the following views concerning attention and technology addiction. P8, “First of all, there is an attention problem and there has been an increase in technology use during breaks from school. The increase in technology use also negatively affects the learning process.” P9, “There is an inability to listen to the lesson due to distraction.” P13, “There is a lot of distraction but this is only in the lesson dimension. I think that distraction is at very high levels due to the excessive concentration on the phone during the school break.” and P15, “Distraction is, of course, natural for children to be exposed to constantly streaming screens during the period away from school.” In the statements regarding other codes: P4, “Readiness was very different at the beginning of the year” and P10, “Not every family could provide effective support, some provided high-level support while others did not provide any support at all. This also

*differentiated the levels of the students, their levels of readiness were already different at the beginning of the term”, P5, “There are children who try to disrupt the lesson, disrupt the efficiency of the environment by doing unnecessary things” and P11, “There were behaviors aimed at sabotaging the lesson by hitting each other’s desks and saying “There is an earthquake, come on, run” in the lessons.” Finally, P1, “We have students who are still staying in tents, there are still no containers” and P14, “Some of our students have difficulty studying because they have accommodation problems because their houses were demolished.”*

The last category of the theme of education environment and learning processes, adaptation, was stated by 3 of the participants (3/15) as forced. The remaining codes are as follows: we are human (3/15), container (2/15), sportive/artistic (2/15), slowly (2/15), returning to normal (2/15), we had difficulty (1). The statements of the participants regarding the forced code are as follows: P3, *“Well, can I clearly and explicitly explain that this was forced? I mean, think about it, my manager was coming and going from Ankara. I was coming and going from the village, my friends were staying in containers at work. How can I put up with it, there is compulsion.”* P7, *“Some provinces did the following, they did not make it compulsory for those whose houses were severely or moderately damaged to start, but our province did not. There could have been privileges there.”* P11 said, *“Let me put it this way, the adaptation process after the earthquake was a bit difficult, as you can appreciate, we all had children, we all had a house, we were all under very difficult conditions, it was a bit of an accompaniment, if we used to come, the teachers would come too.”* While this was the case, the participants regarding humans stated the following: P4 said, *“It is forgotten that we are also human. There are too many expectations from us and we cannot even raise our voices. When an earthquake occurs, we go out and they stress us by shouting.”* P5 said, *“Sometimes when I get anxious, my friends, you are a guidance counselor, but I am a human being first and foremost, I may be a guidance counselor, but I am human. I cannot ignore the things I experience. The things I experience will continue to affect me.”* and P12 said, *“After all, teachers are also human, we are not independent of the environment. The effects of the negative results we experience can be seen on teachers and psychological counselors. Everyone needs help.”* Participant statements regarding other codes: P1, *“I don’t think it was very healthy, there had to be containers for it to be healthy.”* P15, *“There are still teachers who do not have containers and stay nearby, as I said, helping them in terms of staying will make it easier for them to adapt.”* P6, *“I thought, when schools opened, if we could do two weeks of activities together with sports, arts, psychosocial activities and prepare the students, it would be much better.”* and P8, *“Artistic, sports and social activities should be increased in school, in order to normalize as teachers and if students’ participation was encouraged, it could have contributed a lot to the process.”* While P2, *“Since everything is not mandatory, I think they gradually got used to it, so I see this as positive.”* P9, *“A change of province was made for those who had problems with adaptation. The rest were gradually adapted over time.”* P10, *“The more we returned to normal life, the faster the recovery became.”* and P14, *“In order to normalize, schools were opened gradually, and in this case, the desired effect was achieved for both teachers and students.”* P13 stated, *“During this education process, teachers had a hard time adapting for a long time, I mean, even we were in other provinces and we had a hard time coming back to the same environment for a long time.”*

## Results and Discussion

As a result of the analysis of the qualitative data obtained through interviews conducted with psychological counselors / guidance teachers working in secondary schools regarding life in schools after the disaster, 3 themes and 9 categories emerged. In addition, these categories were divided into codes. The results, discussions, comments and suggestions regarding these findings are given below.

Emotional and behavioral responses observed in students following disasters were detailed through the participants' observations. In this context, fear was frequently highlighted by the participants as the most prominent emotional reaction among students. Additionally, various emotional states such as anxiety, panic, insecurity, anger, sadness, restlessness, and hopelessness were commonly emphasized. In a study by Sarman (2012), it was reported that 44.8% (n=307) of children experienced issues such as nightmares, bad dreams, and insomnia after an earthquake, while 55.2% (n=378) did not face such problems. Earthquakes are natural disasters that leave profound marks on our lives due to their devastating impacts. The resulting destruction and losses can significantly affect individuals' psychological well-being. Therefore, appropriate approaches to psychological trauma in the aftermath of earthquakes are of great importance (Aydın, 2023). Participant



statements indicated that students struggled with fears of re-experiencing traumatic events and that their sense of security was severely undermined after the disaster. Additionally, it was noted that students experienced heightened anxiety due to aftershocks, difficulties with anger management, and challenges in coping with emotional turmoil. It was particularly emphasized that bereavement within families also influenced children's emotional states, leading to different behaviors at school and home. These findings reveal the multidimensional nature of emotional responses observed in students after disasters and underscore the critical importance of both psychological and social support. It is evident that comprehensive psychosocial support programs are essential in educational settings to help students manage these responses effectively.

Behavioral changes observed in students following disasters demonstrate that the effects of trauma extend beyond emotional responses and are also reflected in daily behaviors. Participants particularly emphasized behavioral issues such as adjustment problems, truancy, separation anxiety, and absenteeism. Additionally, bullying, aggression, use of inappropriate language, and disciplinary problems were frequently highlighted. Participants' statements indicated that these behavioral issues were not solely a direct result of the earthquake but were also influenced by the impacts of the pandemic on students. An increase in students' dependency on their families after the disaster contributed to reluctance in attending school and difficulties in forming social relationships. Some participants noted that negative behaviors acquired in different school environments became more pronounced in their current schools. Furthermore, the rise in social media usage and a sense of lack of control were reported to have adversely affected students' language and behavior. The literature also suggests that such emotions and behaviors indicate heightened anxiety and stress levels after disasters, which can lead to anger outbursts and hostile feelings that may drive individuals toward aggressive behaviors. If individuals who have experienced a disaster completely lose hope, they may even resort to criminal acts (Özgölet & Utkucu, 2021). Therefore, it is crucial for children affected by earthquakes to express their emotions and share their experiences related to the trauma they endured, as this can help them find relief (Gürbüz & Koyuncu, 2024). These findings reveal that the effects of disasters are not limited to individual psychological impacts but also extend to students' social environments and behaviors in school. It is evident that educators and guidance counselors require more comprehensive support mechanisms and strategies to manage these behavioral changes in students. Addressing post-disaster behavioral issues clearly requires a combined focus on individual and environmental factors.

Evaluations of the impact of earthquakes on students' academic performance reveal that this effect is complex and multifaceted. According to participants, while a significant decline in academic achievement was observed in some students, others reported no notable change or indicated that the earthquake's effects on academic performance were indirect. A few participants also highlighted that some students set higher goals during this period, demonstrating increased efforts toward success. Overall, factors such as aimlessness, lack of motivation, disruptions in learning, and changes in student profiles emerged as significant contributors to academic performance. The literature indicates that, following disasters, students often experience declines in academic and school performance, as well as a decrease in their willingness to attend school. They may also exhibit neglectful behaviors, such as abandoning responsibilities (Aksungur & Çakır Aksungur, 2023). Similarly, as noted by Çetiner and İlhan (2022), crises that are not addressed with proper interventions can lead to academic decline, school dropouts, and undesirable student behaviors. Participants stated that the effects of the earthquake were compounded by the academic gaps and interruptions in education caused by the pandemic, resulting in a broader web of challenges. In particular, issues such as students relocating to different provinces, changes in educational settings, and living in temporary housing like container cities led to a loss of motivation and difficulties in setting academic goals. Additionally, a reduction in the number of students in schools and the inability to maintain continuity in education further complicated the assessment of academic performance. In conclusion, while the effects of disasters on academic performance are not uniformly observed among students, the general trend indicates a negative impact on achievement. In this context, restructuring educational processes, supporting students' goal-setting skills, and providing targeted interventions to help students from diverse socioeconomic backgrounds adapt are essential for improving academic success.



According to the participants' statements, post-disaster psychosocial support and interventions were conducted through multidimensional and comprehensive efforts targeting students, teachers, and parents. These initiatives were structured to mitigate the effects of trauma and enhance individuals' psychological resilience. Various intervention methods, such as activities, psychoeducation, the creation of safe spaces, awareness programs, resilience training, and individual counseling sessions, were utilized. The type of trauma experienced may vary depending on the nature of the disaster, necessitating different types of support. Identifying and addressing individuals' physical, psychological, and social needs, followed by implementing appropriate interventions, is essential (Özkan & Çetinkaya Kutun, 2021). To help students express themselves comfortably, activities such as drawing, as well as group sessions supporting coping with post-traumatic stress responses, were carried out. As part of psychoeducational activities, seminars were organized for students, teachers, and parents to provide information on the effects of trauma, emotional responses, and coping strategies. Steps were taken to address students' social and emotional needs after trauma by creating safe spaces and promoting socialization. Additionally, awareness initiatives and empowering activities were organized to enhance psychological resilience. It is vital to provide psychosocial support after significant disasters to help individuals maintain their psychological resilience (Aksoy & Kabasakal, 2023). Therefore, the support provided and interventions implemented after disasters play a crucial role in protecting and improving mental health. In conclusion, psychosocial support and intervention efforts have played a significant role in minimizing the effects of trauma and enhancing resilience in individuals after disasters. The sustainable planning and implementation of such support are critical for maintaining individuals' well-being and preparing them for potential future traumas.

According to participants' statements, differing views emerged regarding the effectiveness of psychosocial support and intervention efforts. While some participants (6/15) stated that these interventions were effective, others (3/15) indicated that they were ineffective. Additionally, issues such as inadequate implementation, lack of internalization, the necessity of time, and delays in intervention were also discussed. Participants who found the interventions effective noted that they enhanced students' stress-coping skills, facilitated normalization, and reduced adjustment problems. Supportive interventions implemented in the early stages help strengthen individuals' coping abilities with adverse life events and prevent the chronicization of psychological distress (Işıklı & Tüzün, 2017). In this context, it was emphasized that psychosocial support plays a crucial role in the recovery process after trauma. On the other hand, some participants expressed that the interventions were not fully implemented, students struggled to translate the provided knowledge into actions, or the effects of these efforts might be observed only in the long term. The persistence of aftershocks, in particular, sustained fear and anxiety among students, thereby slowing the recovery process. Furthermore, delayed interventions and program deficiencies were cited as factors limiting the effectiveness of these efforts. The destruction caused by the earthquake and the resulting challenges significantly impacted children's psychological and social adaptation after the disaster. Sustainable recovery efforts and targeted psychosocial support for children and youth are therefore of paramount importance (Daşçı, 2024). For this reason, psychosocial support efforts should ideally be initiated within a week of identifying needs following a disaster, and these supports should not be limited to a short period but rather extended over a longer timeframe (Akman & Altınel, 2012). In conclusion, the effectiveness of psychosocial support and intervention efforts appears to depend on personal, environmental, and programmatic factors. To enhance their effectiveness, early intervention, consistent implementation, comprehensive programs, and long-term evaluations are essential. Additionally, adopting patient and sustainable approaches is critical to help individuals internalize these processes and translate them into actionable behaviors.

According to participants' statements, the role of families in post-disaster psychosocial support and intervention processes has often been limited by low participation and access challenges. A significant portion of participants noted that parents' involvement in these processes was minimal, negatively impacting the effectiveness of psychosocial interventions. Parents' lack of attendance at meetings, reluctance to visit schools, and disinterest in intervention efforts indicate that families were not sufficiently engaged in the process. Post-disaster responses are typically examined in four phases: During the psychological shock phase, physiological reactions and difficulties in concentration occur; in the reaction phase, irritability, anxiety, and physical discomfort are observed; the awareness phase involves grief and emotional intensity; and the

recovery phase is characterized by adaptation, calmness, and well-being (Kukuoğlu, 2018). These stages highlight that families also experience anxiety and emotional reactions stemming from trauma, limiting the support they can provide to their children. The reasons for low participation include parents' emotional responses, a lack of awareness about the programs, and practical challenges. However, a few participants shared positive examples, mentioning that some parents actively participated in psychosocial support programs and sought information on how to help their children. These families were noted to make positive contributions to the process, with families seeking financial assistance showing more interest in such programs. Conversely, it was emphasized that families' high levels of anxiety affected their children, leading to negative behavioral changes due to the contagious nature of anxiety. This underscores the critical importance of active parental involvement in the process. Furthermore, it was reported that repeated intervention programs in tent cities and container settlements led to a sense of fatigue among families, reducing their interest in these programs. As noted in the literature, Demir Yıldız and Demir Öztürk (2023) observed that children affected by disasters are influenced by their mothers, and parental stress directly impacts children's levels of anxiety. Additionally, pessimism within families after an earthquake can increase the prevalence of PTSD. Limoncu and Atmaca (2017) emphasized that to prevent such outcomes, it is essential for parents to receive psychosocial support alongside their children. In conclusion, the role of families in post-disaster psychosocial support processes encompasses both challenges and opportunities. Enhancing strategies for access, increasing awareness initiatives, and designing programs tailored to families' emotional needs are crucial for encouraging more active participation. Greater family involvement in these processes can help establish a more effective support mechanism for children's recovery.

According to participants' statements, limited changes were generally made in the category of post-earthquake educational environments and physical conditions. The majority of participants (8/15) reported that no physical changes were made in the educational environment. In cases where school buildings were structurally sound, no modifications were deemed necessary, and the existing arrangements were maintained. This suggests that physical rehabilitation efforts were often neglected or deprioritized in the aftermath of the earthquake. However, some participants (4/15) indicated that school relocations had occurred. Students and teachers from heavily damaged or unusable schools were forced to move to other schools, introducing additional challenges, such as adapting to a new environment, alongside the psychosocial impacts on students. Along with the destruction of homes, many schools also suffered damage due to the earthquake (Arslan, 2023). On the other hand, a small number of participants (3/15) noted efforts to remove physical traces of the earthquake. These efforts included repairing cracks, rubble, and damage, as well as landscaping to minimize elements that might trigger negative memories for students. Such measures were understood to be aimed at ensuring students feel safer and more comfortable in the educational environment. In conclusion, the approaches to physical changes in educational environments after the earthquake varied significantly depending on the extent of damage to the schools and administrative priorities. While some schools maintained the same arrangements, others experienced changes such as relocations or renovations. It is evident that physical adjustments must be addressed more systematically to support students' emotional well-being and to eliminate traumatic reminders from educational settings.

According to participants' statements, challenges in the educational environment and learning processes significantly impacted students' adaptation to lessons and academic achievement. Among the most frequently cited issues were focus and attention difficulties. It is noted that children and adolescents exhibit unique responses to disasters, reflecting the developmental characteristics of their age groups (Erdur Baker, Yıldırım, & Altun, 2018). Participants highlighted that students struggled greatly to concentrate on lessons after the earthquake, with some still mentally preoccupied with their homes or other trauma-related places. Particularly concerning were students who had been high achievers before the earthquake but neglected their studies and experienced a decline in performance following the trauma. Additionally, the increased use of technology was reported to have adversely affected students' attention spans, posing a greater obstacle to learning processes. The literature supports this, with Bulut (2010) noting that post-disaster children often experience difficulties in concentrating and memory-related issues. Another critical issue was the disparity in students' readiness levels. Participants observed that inequalities in familial support created significant differences in students' levels of preparedness. Some families' inability to provide adequate support

negatively influenced students' initial engagement in the educational process. Furthermore, disruptive behaviors such as classroom sabotage and distraction were observed among some students, including jokes and actions related to the earthquake, which became more frequent. These behaviors reduced classroom productivity, creating additional challenges for both teachers and students. Lastly, housing issues had a direct impact on students' learning processes. Students living in tents or temporary shelters faced limited opportunities for studying, which adversely affected their academic performance. This highlights how the trauma was reflected in students' daily living conditions. In conclusion, the challenges faced by students in learning processes after the earthquake stemmed from both individual and environmental factors. Issues such as focus, attention difficulties, readiness levels, and housing problems emerged as key barriers to effective learning in the educational environment. To overcome these challenges, it is crucial to develop comprehensive strategies that not only provide psychosocial support to students but also strengthen the educational environment and family support systems.

According to participants' statements, the adaptation process in educational environments and learning processes was shaped by various challenges and different experiences for both teachers and students. A recurring theme was "forced" adaptation, which many participants identified as a primary difficulty. Participants who continued working under challenging conditions after the earthquake described this as a sense of obligation and reported experiencing the difficulties of the process intensely on an individual level. Inadequate physical conditions and logistical support further complicated the adaptation process. It is emphasized that in disaster situations, neither physical nor psychological first aid alone is sufficient, and an integrated approach is necessary to benefit the community (Özkan & Çetinkaya Kutun, 2021). Participants also stressed that teachers and other education staff are individuals themselves and should not be overlooked. Teachers who experienced trauma faced challenges on both professional and personal levels, yet noted that expectations of them remained high and their emotional burdens were largely ignored. This underscores the need for psychological and emotional support for teachers as well. Other perspectives on the adaptation process focused on physical infrastructure and social activities. Participants suggested that providing container classrooms and increasing artistic and sports activities could expedite the adaptation process. Additionally, gradual normalization was said to have positive effects, as both teachers and students were able to adapt to the new conditions over time. Phased school openings and social activities were also noted as beneficial during this process. In conclusion, the post-earthquake adaptation process entails various challenges on both physical and emotional levels. To enable teachers and students to adapt more quickly and effectively, it is essential to strengthen physical infrastructure, enhance psychosocial support mechanisms, and incorporate more social activities. Furthermore, while teachers are expected to serve as a source of support, their own needs must also be acknowledged. A systematic and sustainable approach is required to make the adaptation process healthier. Supporting the participants' views, Daşçı (2024) highlighted that psychosocial support based on art after earthquakes positively impacts students' learning and attention processes, helps them develop social skills, and facilitates emotional expression.

Recommendations based on the study's findings are presented below:

**Psychosocial support programs:** Regular and long-term psychosocial support programs can be implemented in schools to help students cope with their emotional and behavioral responses following disasters.

**Individualized educational plans:** To support students' academic performance, special education plans and motivational activities can be developed, taking individual differences into account.

**Parental involvement:** Awareness campaigns should be organized, and methods to facilitate access should be developed to encourage parents' active participation in psychosocial support processes.

**Supportive learning environments:** Physical conditions of educational environments should be free from traumatic reminders, creating a safe, comfortable, and supportive learning atmosphere.

**Support for teachers:** It should not be overlooked that teachers also need psychological and emotional support after trauma. In addition to professional development programs, individual support mechanisms should be provided.

# Afetin Gölgesinde: Öğrenciler için Psikolojik Danışmanların Profesyonel Müdahaleleri

İrem Nur Özer<sup>1</sup>  Nuri Erdemir<sup>2</sup> 

## Makale Bilgisi

## Özet

### Anahtar Kelime

Deprem  
Ortaokul  
Psikolojik danışmanlar/rehber  
öğretmenler  
Psikososyal destek

Yükleme: 11.11.2024

Kabul: 24.05.2025

Yayın: 30.06.2025

Araştırma Makalesi

[DOI: 10.17984/adyuebd.1583228](https://doi.org/10.17984/adyuebd.1583228)

Bu çalışma, depremlerin bireyler ve topluluklar üzerindeki etkilerini incelemekte ve okul danışmanlarının öğrenciler için profesyonel müdahalelerine odaklanmaktadır. Nitel araştırma modelini kullanan çalışmada, özellikle fenomenolojik analiz yöntemi benimsenmiş ve Kahramanmaraş depremini deneyimleyen Malatya'daki ortaokullarda görev yapan 15 psikolojik danışman/rehber öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, depremin çocuklar üzerindeki psikolojik, davranışsal ve akademik etkilerini anlamak ve bu süreçte okul danışmanlarının rollerini değerlendirmektir. Bulgular, deprem sonrasında öğrenciler arasında korku, kaygı, panik, öfke ve güven eksikliği gibi duygusal tepkilerin yaygın olarak gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Davranışsal düzeyde, uyum sorunları, okul devamsızlığı, zorbalık ve saldırganlık gibi sorunlar ön plana çıkmıştır. Akademik performans açısından, motivasyon eksikliği, amaçsızlık ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlar tespit edilmiş, ancak bazı öğrencilerin başarıya daha fazla odaklandığı bildirilmiştir. Psikososyal destek, etkinlikler, psiko-eğitim programları, güvenli alanların oluşturulması ve travma konusunda farkındalık artırıcı girişimleri içermiştir. Ancak, bu müdahalelerin etkinliği, özellikle ebeveyn katılımının yetersiz olması nedeniyle sınırlı kalmış ve istenen sonuçların elde edilmesini engellemiştir. Eğitim ortamlarında, yetersiz fiziksel düzenlemeler olduğu ve öğrencilerin dikkat ve odaklanma konusunda belirgin zorluklar yaşadığı belirtilmiştir. Bu çalışma, deprem sonrası psikososyal destek programlarının daha kapsamlı ve etkili bir şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamakta ve eğitim ortamlarında öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştıran müdahalelerin önemini öne çıkarmaktadır.

## Giriş

Afetler, yaşamın akışını beklenmedik şekilde değiştiren ve hayatın farklı alanlarında çeşitli boyutlarda hasarlara yol açan durumlardır. Doğal veya insan kaynaklı afetler aniden ortaya çıkar ve topluluklar ile çevreyi olumsuz etkiler (Varol & Gültekin, 2016). Bunlar, insanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olur. Afetin etkisinin sonucu, afetin büyüklüğü hakkında bilgi verir. Başka bir deyişle, afetin büyüklüğü, olaydan kaynaklanan can kaybı, yaralanmalar, yapısal hasarlar ile sosyal ve ekonomik kayıplarla ölçülür (Erkal & Değerliyurt, 2009). Afetlerin genel özellikleri ve etkilerinin değerlendirilmesi, en yıkıcı doğal afet türlerinden biri olan depremlerin ve bunların bireyler ile toplumlar üzerindeki derin etkilerinin daha ayrıntılı bir incelemesini gerektirir. Depremler, geniş alanlarda yıkıcı sonuçlar bırakan doğal afetlerin en çarpıcı örneklerinden biri olarak, yer kabuğundaki ani kırılmalar nedeniyle sismik dalgaların yayılmasıyla meydana gelir ve yoğun zemin sarsıntılarına yol açar (AFAD, 2019). Bu ani ve kontrol edilemeyen doğal olaylar, genellikle önemli can ve mal kayıplarına neden olur. Ancak, depremler gibi afetlerin etkisi yalnızca fiziksel hasarlarla sınırlı kalmaz; aynı zamanda bireylerin yaşamlarında derin psikolojik izler bırakır. Yer kabuğunun hareketleri, yalnızca maddi kayıplara değil, aynı zamanda ciddi duygusal ve manevi yıkımlara da yol açan travmatik olaylar olarak kabul edilir. Dolayısıyla, depremler, fiziksel yıkımın ötesine geçen ve bireysel ile toplumsal düzeyde ruh sağlığını olumsuz etkileyen önemli bir tehdit oluşturur (Laçiner & Yavuz, 2013).

Yazar<sup>1</sup>: İrem Nur Özer, Türkiye, [iremnurozer118@gmail.com](mailto:iremnurozer118@gmail.com)

Sorumlu Yazar<sup>2</sup>: Nuri Erdemir, Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Türkiye, [nuri.erdemir@inonu.edu.tr](mailto:nuri.erdemir@inonu.edu.tr)

Özer, İ. N. & Erdemir, N. (2025). In the shadow of disaster: psychological counselors' professional interventions for students. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(1), 53-86.

Depremler, Türkiye’de bir gerçeklik olup, geçmişten günümüze birçok bölgede büyük yıkımlara ve kayıplara neden olmuştur. Türkiye’de en son, 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş ilinde Pazarcık merkezli 7.7 ve Elbistan merkezli 7.6 büyüklüğünde iki deprem meydana gelmiş; bu depremler geniş bir alanı etkileyerek Kahramanmaraş, Gaziantep, Şanlıurfa, Diyarbakır, Adana, Adıyaman, Osmaniye, Hatay, Kilis, Malatya ve Elazığ illerinde yıkım, can kaybı ve yaralanmalara yol açmıştır. Deprem, 11 il, 124 ilçe ve 6.929 köy ile mahallede hasara neden olarak 14 milyon insanı etkilemiştir. 53 bin 537 kişi hayatını kaybetmiş, 107 binden fazla kişi yaralanmıştır (AFAD, 2024). Deprem, geniş bir alanı ve milyonlarca insanı etkilemiştir. Vurgulamak gerekirse, deprem, bireylerin ve yakınlarının hayatını tehdit eden, ölüm veya yaralanmayla sonuçlanabilen travmatik bir deneyimdir (Sönmez, 2022). Depremlerin bireyler ve toplumlar üzerinde travmatik etkilere yol açabileceği, etkilenenler için olumsuz psikososyal ve ekonomik sonuçlara neden olabileceği belirtilmektedir (Yelboğa, 2023). Türkiye’deki depremlerin yıkıcı etkileri yalnızca fiziksel kayıplarla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda bireysel ve toplumsal düzeyde derin psikolojik ve sosyal izler bırakmaktadır. Bazı durumlarda, travmatik olaylar sonucunda bireylerin psikolojik ve sosyal uyumları bozulabilir (Tedeschi & Calhoun, 2004). Bu bağlamda, depremlerin neden olduğu travmatik deneyimler ve sonuçları daha geniş bir perspektiften ele alınmalıdır. Bu tür travmatik deneyimler bireylerde travmaya yol açabileceği gibi, aile ve toplum gibi birimler üzerinde de travmaya neden olabilir. Bu açıdan, yaşananlar sosyal travmatik olaylar kapsamında analiz edilebilir (Kılıç ve diğ., 2017). Deprem gibi doğal afetlerden sonra insanlar, evleri, şehirleri, sevdikleri ve günlük normallikleri dahil olmak üzere rutin hayatlarının birçok yönünden mahrum kalır. Bazı hayatta kalanlar etkilenen bölgede hayatlarına devam ederken, diğerleri hayatlarını yeniden inşa etmek için farklı şehirlere taşınır (Akipek, 2023). Doğal afetlere maruz kalan bireyler, bu zorunlu değişiklikler sonucunda genellikle travma, kaygı, depresyon ve stres gibi psikolojik zorluklar yaşar. Ayrıca, doğal afetler eğitim ve sağlık hizmetleri gibi temel hizmetleri aksatabilir ve bozabilir (Demirtaş ve diğ., 2023).

Deprem gibi yaşamın merkezinde birçok alanı etkileyen sosyal bir travmanın sonucunda ortaya çıkan zihinsel durumlar, depremden etkilenen farklı gruplarda görülen duygusal, davranışsal ve bilişsel tepkileri içerir (Sönmez, 2022). Doğal bir afeti deneyimleyen kişi, yaşamının ve çevresel bütünlüğünün tehdit altında olduğunu hisseder. Kendine ve dış dünyaya olan güveni sarsılabilir. Afet öncesi ve sonrası benlik düşüncelerinde ani bir bozulma yaşar. Birey, kendini yetersiz ve dış dünyayı tehlikeli olarak algılamaya başladığında, bu durum “kontrol kaybı” düşüncesine yol açar. Bu düşünceye neden olan duygulara kaygı ve depresyon eşlik ettiğinde, durumun daha da kötüleşmesine neden olur (Kılınç ve diğ., 2017). Yetişkinler ya da çocuklar olsun, tüm bireyler depremlerden etkilenir. Kişinin yaşamı aniden değişir ve daha önce birlikte yaşadığı çevre ve arkadaşlarından uzak kalır. En sevdikleri ve en yakınlarının ani kaybı da insanlar üzerinde bir etkiye sahiptir (Eker Sümeli, 2024). Bu deneyimler, hemen hemen herkeste stres, korku ve panik gibi tepkilere yol açar. Deprem durumunda insanlar benzer tepkiler verir (Kutlu Ünal, 2019). Ancak, bu tepkilerin oranı ve depremin psikolojik etkileri herkeste aynı derecede görülmez. İnsanların travmatik deneyimlere verdikleri tepkiler, başa çıkma mekanizmalarını kullanma yetenekleri, yaş ve deneyimleri açısından birbirinden farklılık gösterir (Kurt & Gülbahçe, 2019). Nakijima (2012), deprem sonrası sağlanan yardımların genellikle hayat kurtarma, fiziksel yaralanmaları tedavi etme, barınma sağlama ve altyapı hizmetlerini iyileştirme yönünde olduğunu ve psikolojik etkinin düzeyini belirleme ve tedavi sağlama gibi daha karmaşık ve uzun süren sürecin, psikolojik alandaki hasarın çoğunlukla yalnız bırakılmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu durumun daha ciddi bir tabloya yol açtığı unutulmamalıdır. Örneğin; İrkiçatal (2014), deprem sonrası çocuklarda psikolojik olarak huzursuz ve ajite davranışlar, öfke nöbetleri, uyku sorunları, kâbuslar ve ağlayarak uyanma, kaybolan kişinin hayaletini gördüklerini söyleme, oyun oynama isteğinde azalma, bebeksi davranışlar, dikkat bozukluğu, ebeveynlere aşırı bağımlılık, yatak ıslatma, psikosomatik ağrılar, kusma ve okul başarısında düşüş gözlemlenmiş ve uygun desteğin sağlanmaması veya eksik sağlanması durumunda gelecekte depresyon, kaygı ve çeşitli davranışsal sorunların ortaya çıkacağını belirtmiştir.

Özellikle okul çağındaki çocuklar ve ardından gençler, depremlerden en fazla etkilenen bireylerdir (Akipek, 2023). Bu bağlamda, okulların ve rehberlik hizmetlerinin, depremlerin çocuklar üzerindeki psikolojik etkisini en aza indirmede ve onların akademik, sosyal ve duygusal iyileşmelerini desteklemede kritik bir rol oynadığı açıktır. Depremin yol açtığı travmanın yükü ve depremi deneyimleyen, aile üyelerini, akrabalarını, arkadaşlarını, evlerini ve okullarını ani ve yıkıcı bir şekilde kaybeden çocukların depremden nasıl etkilendikleri, depremi nasıl algıladıkları ve onunla nasıl başa çıktıkları düşünüldüğünde, deprem ile okul arasındaki ilişki



daha net anlaşılır. Okul hayatında ani ve yıkıcı değişiklikler yaşayan öğrencilerin psikososyal ve akademik iyileşmelerini desteklemek, okulun önemli bir sorumluluğudur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenler tarafından öğrencilere sunulmaktadır. Rehberlik ve danışma hizmetleri, sorun alanlarına göre mesleki, eğitsel ve kişisel/sosyal alanlarda sağlanır. Temel işlevlerine göre bu hizmetler, uyarlayıcı, yönlendirici, düzenleyici, geliştirici, önleyici, tamamlayıcı, iyileştirici (düzeltici) ve kriz müdahalesi şeklindedir. Bu alanlar ve işlevler kapsamında yürütülecek pek çok rehberlik ve psikolojik destek hizmeti bulunmaktadır. Doğal afet gibi travmatik bir durumda, okul danışmanları/rehber öğretmenler, öğrencilerin başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur ve gerektiğinde onları ilgili kurumlara yönlendirir (Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015).

Doğal afetler, bireyler ve toplumlar üzerinde derin izler bırakan yıkıcı olaylardır. Ani ve kontrol edilemeyen afetler, özellikle depremler, yalnızca fiziksel kayıplara yol açmakla kalmaz, aynı zamanda bireylerin ruh sağlığını, sosyal uyumlarını ve yaşam kalitesini olumsuz etkiler. Bu durum, afetten etkilenen topluluklarda psikolojik destek hizmetlerinin kritik önemini vurgular. Depremlerden sonra, özellikle çocuklar, uygun şekilde ele alınmazsa uzun vadeli psikolojik sorunlara yol açabilecek ciddi travmalar yaşayabilir. Türkiye gibi depremlerle sıkça karşı karşıya kalan ülkelerde, doğal afetlerin bireysel ve toplumsal etkilerini azaltmak, yalnızca fiziksel yaralanmaları ele almakla sınırlı olamaz. Okul çağındaki çocukların psikolojik etkilerini en aza indirmek ve onların akademik, sosyal ve duygusal iyileşmelerini desteklemek, toplumun geleceği için çok önemlidir. Psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler, doğal afetlerden sonra çocukların başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada ve onların yeniden hayata uyum sağlamalarını desteklemede hayati bir rol oynar. Bu bağlamda, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin uyarlayıcı, önleyici, geliştirici ve iyileştirici işlevleri, afetlerden sonra hayatları yeniden inşa etmenin temelini oluşturur. Travma yaşamış çocuklar için okullar, yalnızca eğitim ortamları olarak değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal iyileşme süreçlerini destekleyen güvenli alanlar olarak da hizmet verir.

Bu çalışmanın amacı, doğal afetlerin, özellikle depremlerin, bireyler ve toplumlar üzerindeki yıkıcı etkileri bağlamında, okul psikolojik danışmanlarının öğrenciler üzerindeki profesyonel müdahalelerini incelemektir. Bu kapsamda, çalışma, afetlerden sonra yaşanan travmatik etkilerle başa çıkmada çocukları desteklemede rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin rolünü araştırmaktadır.

Çalışmanın hedefleri şunlardır:

Depremler gibi doğal afetlerin öğrenciler üzerindeki psikolojik, sosyal ve akademik etkilerini belirlemek.

Afet sonrası iyileşme sürecinde öğrencilerin duygusal, davranışsal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılamada okul psikolojik danışmanları tarafından sağlanan hizmetleri analiz etmek.

Psikolojik danışmanların profesyonel müdahalelerinin, öğrencilerin başa çıkma mekanizmalarını güçlendirmedeki etkinliğini değerlendirmek.

Afetlerden sonra öğrencilerin sosyal uyumlarını ve akademik başarılarını artırmak için okullarda uygulanabilecek psikolojik destek hizmetleri önermek.

Bu çalışma, depremler gibi doğal afetlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak ve bu süreçte okul psikolojik danışmanlarının kritik rollerini vurgulamak suretiyle literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bulguların, psikolojik danışma hizmetlerinin iyileştirilmesine ve afet sonrası müdahale programlarının geliştirilmesine rehberlik etmesi beklenmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, karmaşık bir konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilen nitel araştırma modeli kullanılmıştır (Creswell, 2013). Bunun nedeni, nitel yöntemlerin, afetlerden sonra öğrencilerin karşılaştığı karmaşık duygular, düşünceler ve deneyimleri derinlemesine anlamaya olanak tanımasıdır. Ayrıca, psikolojik danışmanların müdahalelerinde kullanılan bağlama özgü yaklaşımların anlamlı ve incelikli bir şekilde yorumlanmasını sağlar. Nitel araştırma, zengin ve derinlemesine veri toplama fırsatları sunar. Bu çalışmada, nitel araştırma tasarımlarından biri olan fenomenolojik araştırma modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada

fenomenolojik analizin seçilmesinin temel nedeni, afetlerden sonra psikolojik danışmanların öğrencilere yönelik müdahalelerini, bu müdahalelerin altında yatan öznel deneyimleri, anlamları ve "özleri" anlamaktır. Diğer nitel yaklaşımlar (örneğin, grounded teori, etnografi, anlatı analizi) genellikle genel modellere, kültürel bağlamlara veya anlatı akışlarına odaklanırken, bu çalışma, danışmanların ve öğrencilerin deneyimlerinin daha derin fenomenolojik katmanlarını ortaya çıkarmayı, böylece deneyimin saf yapısal unsurlarını benzersiz bir şekilde açığa vurmayı amaçlamaktadır. Buradan hareketle, fenomenolojik analiz, afet sonrası müdahalelerin duygusal ve bilişsel boyutlarını özü olarak yakalayıp çalışmanın deneyim temelli özgün katkısını sağlar. Creswell'e (2013) göre, fenomenolojik araştırma, birkaç kişinin deneyimleriyle yaşadığı bir olgu veya kavram hakkında ortak bir anlamın keşfedilmesine olanak tanır. Buna dayanarak, okul danışmanlarının görüşlerinin, depremin ortaokul öğrencilerinin okul yaşamı üzerindeki etkilerini ve afet sonrası okul yaşamına ilişkin algılarını derinlemesine ortaya çıkaracağı düşünülmüştür.

### Katılımcılar

Çalışma grubu, 8 erkek ve 7 kadın psikolojik danışman/rehber öğretmenden oluşmuştur. Katılımcılar, Malatya'nın merkez ilçelerindeki farklı ortaokullarda görev yapmaktadır. Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırmacı ilgili popülasyonun kriterlerini belirler ve ardından bu kriterleri karşılayan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kişileri örnekleme yapar (Johnson & Christensen, 2014). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasının temel nedeni, incelenen olguyu en iyi şekilde temsil edebilecek belirli özelliklere sahip bireylere ulaşmaktır. Araştırmacılar, deprem öncesi ve sonrası aynı okulda çalışmış ve bu süreci doğrudan deneyimlemiş psikolojik danışman/rehber öğretmenleri özellikle seçerek derinlemesine veri elde etmeyi amaçlamıştır. Genel popülasyondan rastgele seçim yapmak yerine, gerekli kriterleri karşılayan ve olguyu doğrudan deneyimlemiş katılımcılara odaklanarak, bu yaklaşım, ilgili bağlamın benzersiz koşullarının daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

	Demografik bilgi	f	%
Cinsiyet	Kadın	7	46,6
	Erkek	8	53,4
Mesleki unvan	Psikolojik danışman	10	66,6
	Uzman psikolojik danışman	4	26,6
	Rehber öğretmen	1	6,6
Mesleki kıdem	Öğretmen	3	20
	Uzman öğretmen	11	73,3
	Baş öğretmen	1	6,6
Meslekteki süre	1-10 yıl	3	20
	11-20 yıl	9	60
	21-30 yıl	3	20
Kurumdaki süre	1-15 yıl arasında değişmektedir ( $\bar{X} = 5$ )		

### Veri Toplama ve İşlem

Verilerin toplanmasında görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce konuyla ilgili ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla, Google Scholar, EBSCO ve ERIC veritabanlarında yaklaşık 20 makale incelenmiştir. Araştırmalar gözden geçirildikten sonra görüşme formu soruları geliştirilmiştir. Sorular, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nden iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiş ve alınan geri bildirimler ve düzeltmeler doğrultusunda görüşme soruları kesinleştirilmiştir. Soruların uygunluğunu değerlendirmek amacıyla, küçük bir katılımcı grubuyla pilot çalışma yürütülmüştür (ana çalışma grubuyla benzer özelliklere sahip birkaç birey). Bu süreçte, soruların açıklığı ve istenen bilgiyi elde etmedeki işlevselliği değerlendirilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular rafine edilmiş ve netleştirilmiştir.

**Tablo 2. Görüşme Soruları**

1. Deprem sonrasında öğrencilerin en yaygın duygusal tepkileri nelerdir?
2. Öğrencilerin travma sonrası davranışsal değişikliklerinde hangi yüksek eğilimleri gözlemlediniz?
3. Deprem sonrası öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkileri nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Deprem sonrasında öğrenciler için hangi psikososyal destek programları uygulandı ve eğer uygulandıysa hangi program kullanıldı?
5. Psikososyal müdahalelerin öğrencilerin iyileşme sürecine etkisini nasıl değerlendirebilirsiniz?
6. Öğrencilerin ailelerinin bu süreçteki rolü ve etkileşimi nasıl tarif edilebilir?
7. Deprem sonrasında eğitim ortamında hangi değişiklikler yapıldı ve bu değişikliklerin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
8. Deprem sonrası öğrencilerin öğrenme süreçlerinde gözlemlenen temel zorluklar nelerdir?
9. Öğretmenler ve eğitim yöneticileri deprem sonrası eğitim süreçlerine nasıl uyum sağladı? Sizce nasıl olmalıydı?

Çalışma için, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 21/03/2024 tarih ve ek(2024/5-1) sayılı belge ile etik açıdan uygun karar alınmıştır. Etik kararın alınmasının ardından, araştırmacı 21.04.2024 ile 24.05.2024 tarihleri arasında ilgili kurumları ziyaret etmiş ve psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ziyaret edilen okullarda, okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenlerine çalışmanın amacı, önemi, etik ilkeler vb. hakkında bilgi verilmiş ve kendileri bilgilendirilmiştir. Ardından, gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve katılımcı kriterlerini karşılayan psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Görüşmeler, okul danışmanlarının/rehber öğretmenlerin odalarında gerçekleşmiş ve 25-40 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı, merkez ilçelerdeki okullara giderek hem kriterleri karşılayan hem de gönüllü olan 15 okul danışmanı/rehber öğretmenle görüşme yapmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcıların onayıyla ses kayıtları alınmıştır. Elde edilen kayıtlar daha sonra yazılı metne aktarılmıştır. Anlam bütünlüğünü korumak ve verilerin doğruluğunu sağlamak için transkripsiyon süreci, orijinal kayıtlara sıkı sıkıya bağlı kalarak titizlikle ve ayrıntılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, araştırmacı tarafından elde edilen ayrıntılı verilere dayalı olarak temalar oluşturulur ve verilerdeki kavramlar ile bu kavramlar arasındaki ilişkiler kodlama yoluyla ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılmayı amaçlanır (Baltacı, 2019). İçerik analizinde, araştırmacı tarafından elde edilen veriler analiz edilirken dört aşama izlenir: verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach & Köhler, 2002, aktaran Baltacı, 2019). Bu çalışma kapsamında, her katılımcı için bir kod belirlenmiştir. Katılımcılara P1, P2 gibi kodlar verilmiştir. Veri toplama sürecinde alınan ses kayıtları kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş, kaydedilmesine izin verilmeyen yazılı materyallerle alınan veriler ise dijital olarak yazıya geçirilmiştir. Ardından, veriler araştırmacı ve alanda çalışan bir öğretim üyesi tarafından birçok kez okunmuş ve temalar ile kodlar oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda, katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılar şeklinde sunulması ve sonuçların alıntılara dayandırılması, geçerlilik açısından önemlidir. Bu nedenle, katılımcıların bazı görüşleri alıntılar yoluyla aktarılmıştır. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği için üçgenleme stratejisi kullanılmıştır. Kısaca, üçgenleme stratejisi dört alt stratejiyi içerir: yöntem, teori, veri kaynağı ve araştırmacı üçgenlemesi (Kızılkaya Namli, 2021). Bu çalışma kapsamında, alanda çalışan bir öğretim üyesi, nitel verilerin içerik analizine katılmıştır. Aşağıda, araştırma sürecini, veri toplama ve analiz yöntemlerini ve geçerlilik ile güvenilirlik için kullanılan stratejileri özetleyen örnek bir tablo yer almaktadır. Bu tablo, nitel araştırma sürecini açık, sistematik ve izlenebilir bir şekilde sunmayı amaçlamakta, böylece çalışmanın kanıta dayalı temelini ve metodolojik titizliğini ortaya koymaktadır.

**Tablo 3** .Yöntem ve Analiz Sürecine İlişkin Genel Bilgiler

Aşama / Boyut	Açıklama yöntemi	Yöntem / Strateji	Planlanan katkı
Örneklem seçimi	Amaçlı örnekleme kullanılarak, deprem öncesi ve sonrası aynı kurumda çalışan psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler belirlenmiştir.	Amaçlı örnekleme	Olgunun doğrudan deneyimlendiği bağlamı yakalayarak veri kalitesini artırma.
Veri toplama	Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ses kayıtlarıyla desteklenmiştir; ses kaydının mümkün olmadığı durumlarda yazılı materyaller kullanılmıştır.	Görüşmeler, ses kayıtları, yazılı belgeler	Derinlemesine ve zengin veri elde etme.
Veri transkripsiyon süreci	Ses kayıtları kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve veriler, orijinal bağlamsal bütünlükleri korunarak dijital bir platforma aktarılmıştır.	Kelimesi kelimesine transkripsiyon	Veri kaybını önleme ve veri bütünlüğünü koruma.
Veri analiz	İçerik analizi uygulanmış, kodlama, tema belirleme ve tema düzenleme adımları izlenmiştir. Katılımcılar, P1, P2 gibi kodlarla tanımlanmıştır.	İçerik analizi (Kodlama, Tematizasyon)	Verilerden temalar çıkarma ve anlamlı kategoriler geliştirme.
Doğrudan alıntılarla sunum	Katılımcı yanıtlarından doğrudan alıntılar, bulguların sunumunda yer almıştır.	Alıntılarla destekleme	Geçerliliği artırma ve bulguları katılımcıların bakış açılarında sunma.

Bu tablo, araştırmanın her aşamasını sistematik bir şekilde özetleyerek nitel araştırma sürecinin şeffaflığını ve güvenilirliğini vurgulamaktadır. Ayrıca, nitel ve karma yöntem araştırmalarının kanıta dayalı temelini değerlendirmek için görsel bir referans noktası sağlar.

### **Araştırmacının Rolü**

Nitel araştırmalarda araştırmacı, yalnızca verileri toplamak, çeşitli yöntemlerle analiz etmek ve raporlamakla kalmaz, aynı zamanda araştırma sürecine katılır, empati kurar ve bazen katılımcılarla birlikte olayları ve olguları deneyimler. Sonuç olarak, elde ettiği perspektiften bulguları yorumlar (Fındıklı & Pınar Saygın, 2023). Buna dayanarak, araştırmacının kendisi de nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamada önemli bir veri kaynağıdır. Araştırmacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında lisans eğitimini başarıyla tamamlamış ve alanında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. 6 Şubat 2023 tarihinde, Kahramanmaraş ilinde Pazarcık merkezli 7.7 ve Elbistan merkezli 7.6 büyüklüğündeki iki depremi Malatya ilinde deneyimlemiş ve deprem sürecini ve sonraki süreçleri bizzat gözlemlemiştir.

### **Etik Bildirim**

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler kurulunun 21/03/2024 tarihli ek(2024/5-1) sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, ortaokullarda görev yapan psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, kategoriler ve kodlar verilmiştir.

### Travma Sonrası Duygusal ve Davranışsal Tepkiler Temasına İlişkin Bulgular

Afet sonrasında okullarındaki öğrencilerde görülen duygusal, davranışsal ve akademik sorunlara ilişkin gözlem ve değerlendirmelerinin neler olduğu öğrenmek amacıyla ortaokullarda görev yapan psikolojik danışmanlara/rehber öğretmenlere bazı sorular sorulmuştur. Bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.** Travma Sonrası Duygusal ve Davranışsal Tepkiler Temasına İlişkin İçerik Analizi (n=15)

Tema	Kategori	Kod
Travma sonrası duygusal ve davranışsal tepkiler	Duygusal	Korku (8), kaygı (5), panik (5), huzursuzluk (4), stres (3), güvensizlik (2), öfke (2), üzüntü (2), tedirginlik (1), umutsuzluk (1), duygusal karmaşa (1)
	Davranışsal	Uyum sorunları (5), okuldan kaçma (4), ayrılık kaygısı (3), devamsızlık (3), zorbalık (2), disiplin (2), argo dil (2), saldırganlık (1), olumsuzlaşma (1)
	Akademik	Düşüş (5), amaçsızlık (4), profil değişikliği (4), kopma (3), anlamlı değişim (2), çevre değişikliği (2), bırakma (1), motivasyonsuzluk (1), dolaylı etki (2), artış (1)

Görüşme yapılan tüm katılımcılar bu soruya yanıt vermiştir. Travma sonrası duygusal ve davranışsal tepkiler teması kapsamında duygusal kategoride, katılımcıların 8'i (8/15) afet sonrasında öğrencilerde korku duygusunun yaygın olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, kaygı (5/15), panik (5/15), huzursuzluk (4/15), stres (3/15), güvensizlik (2/15), öfke (2/15), üzüntü (2/15), tedirginlik (1/15), umutsuzluk (1/15) gibi duyguların da öğrencilerde gözlemlendiği ifade edilmiştir. P1, korku duygusunun öğrenciler arasında baskın olduğunu, "Korku, yani kaygı, küçük bir sarsıntıda huzursuzluk, ne yapacağını bilememe" şeklinde belirtirken; P2, "Öğrencilerimiz genellikle böyle bir deprem sesi olduğunda veya herhangi bir depremi hatırlatan bir şey olduğunda korkuyorlar." diyerek korku duygusunun baskın olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, P3, "Depremden sonra, özellikle artçı sarsıntılar sırasında, çocuklarda o panik havasını, o kaygıyı, o korkuyu çok kolay bir şekilde hissettik. Çocuklarda psikolojik bir güven eksikliği var." diyerek korku ve kaygının yanı sıra güvensizlik duygusuna da vurgu yapmıştır. Başka bir ifadede, P4, "Kontrolleri daha zor, öfke problemleri var, her şeyi sorun haline getiriyorlar ve bu öfkeye yol açıyor." demiştir. P6, "Kaygı vardı, artçı sarsıntılar bazılarının kaygı miktarını artırdı" derken; P7, "Afet sonrasında öğrencilerde görülen en yaygın duygusal sorunlar korku ve güven duygusuna zarar gelmesidir." şeklinde belirtmiştir. P9, "Duygusal olarak korku ve panik var. Kayıp yaşayan öğrencilerde duygusal sorunlar var ve aynı şeyleri tekrar yaşama kaygısı var" demiştir. P10, "Ailede yas var, çocuk ailesiyle birlikte yas yaşıyor, evde sürekli üzgün ve sessiz. Okulda ise yasını kimseye göstermiyor, gülüyor ve önemsizleştiriyor. Aile ve okul arasındaki bu davranışsal ve duygusal değişiklikler çocuklarda duygusal karmaşaya neden oluyor ve hangi duyguyu benimsemeleri gerektiği konusunda kafa karışıklığı yaratıyor." diyerek duygusal karmaşa yaşandığını belirtmiştir. Son olarak, P12, "Öğrencilerde kesinlikle bir kaygı ve korku durumu var. En ufak bir sarsıntıda ağlamaklı tepkiler, telaşla dışarı çıkma gibi durumlar var." demiştir. Katılımcılar, öğrencilerin kaygı, korku, güvensizlik ve öfke gibi duygusal tepkilerinden bahsetmiştir.

Travma sonrası duygusal ve davranışsal tepkiler teması kapsamında davranışsal kategoriye göre, psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler, afet sonrasında okullarındaki öğrencilerde gözlemledikleri davranışsal değişiklikleri şu şekilde ifade etmişlerdir: uyum sorunları (5/15), okuldan kaçma (4/15), ayrılık kaygısı (3/15), devamsızlık (3/15), zorbalık (2/15), disiplin (2/15), argo dil (2/15), saldırganlık (1/15), olumsuzlaşma (1/15). Bu kategoriye ilişkin katılımcıların ifadeleri şöyledir: P1, "Öğrencilerin davranışsal sorunları depremden önce de artmıştı çünkü ondan önce pandemi sürecini yaşamışlardı. Sürekli teknolojiye maruz kalma, canlı dersler, önlerinde tablet bilgisayar olması vb. öğrencilerin giyim tarzını bile değiştirmişti, davranışları pandemi sonrası, yani 2020 sonrası süreçte değişmişti, öğrenciler zaten bir davranışsal sorun içindeydi, bu yüzden bu değişim



depremden önce de vardı. Deprem kısmen etkili oldu” diyerek pandemi sürecinden bu yana öğrencilerdeki davranışsal değişimlere vurgu yapmıştır. P2, “Çocuk ailesinden uzaklaşmak istemiyor. Birbirlerinden ayrılmaktan korkuyorlar, bir şey olur diye, bu yüzden okula gelmeme isteği, sonra okuldan kaçma, eve gitme, ailesiyle olma gibi durumlar.” olduğunu ifade etmiştir. P5, “Çocuklar hâlâ bazen aileleriyle uyduklarını, ayrık kalamadıklarını ve artçı sarsıntılar olduğunda okula devam etmekte zorlandıklarını söylüyor.” diyerek afet sonrası çocuklarda aileye bağımlılık geliştirme davranışının baskın olduğunu belirtmiştir. P6, “Sorunların çoğu uyumla ilgiliydi, tabii ki zaman zaman disiplin sorunlarımız da oluyor.” demiştir. P7, “Depremden sonra, okulsuzluk dönemi olduğu için küfür davranışları hayatlarına çok daha fazla girdi, sosyal medyada daha fazla vakit geçirdikleri için şimdi daha kontrolsüz çocuklar var. Ayrıca şöyle bir şey de var, bizim okul atmosferimiz temizdi. Depremden sonra hepsi farklı şehirlere ve okullara gittiler. Oradan olumsuz davranışları toplayıp geri geldiler. Önceki iki yılmla kıyaslarsam, davranışlarda ciddi bir olumsuz eğilim var.” demiştir. P11, “Davranışsal olarak biraz daha agresif oldular. Sonra, kendileri aşırı korumacı olduğu için ve ebeveynleri de aşırı korumacı olduğu için bu durum agresyonu daha da artırdı.” demiştir. P12, “Korku ve kaygılarını başka bir şekilde ifade edemiyorlar. Bunun göstergesi olarak akran zorbalığı çok yaygın bir durum. Bunun yanı sıra, sözlü alışkanlıklar ve argo kelimeleri çok sık duyuyoruz. Bu durumlar okulumuzda çok yaygın.” demiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, travma sonrası duygusal ve davranışsal tepkiler temasına ait üçüncü kategori akademiktir. Katılımcılardan 5’i (5/15) afetin akademik performansa etkisini düşüş olarak değerlendirirken, 2’si (2/15) akademik performansta anlamlı bir değişiklik olmadığını belirtmiş, 2’si (2/15) depremin akademik performansa dolaylı bir etkisi olduğunu ifade etmiş ve 1 katılımcı ise depremin akademik performansı artırdığını belirtmiştir. Ayrıca, bu kategori kapsamında katılımcılar, amaçsızlık (4/15), profil değişikliği (4/15), kopma (3/15), bırakma (1/15) ve motivasyon eksikliği (1/15) gibi durumları tanımlamışlardır. Bu kategoriye ilişkin katılımcıların ifadeleri şöyledir: P1, “Depremin akademik olarak çok fazla etkisi olduğunu düşünmüyorum. Pandemi çok daha fazlaydı.” derken, P2, “Öğrenciler deprem nedeniyle farklı yerlere gittiler. Farklı yerlerde eğitim almış olsalar da olmasalar da, kesinlikle eğitim hayatları ikiye bölünmüş gibi oldu. Çok çalışkan öğrencilerimiz başarısız oldu. Çalışmayı bıraktılar ya da buna benzer şeyler, ama çoğunlukla dersleri kesintiye uğradığı için bu anlamda başarıları azaldı ve hâlâ toparlanmakta zorlanıyorlar çünkü ara verdiler.” şeklinde ifade etmiştir. P3, “Bu çocuklar pandemi dönemi nedeniyle yaklaşık 2 yıl eğitimden uzak kaldılar. Ardından deprem gibi bir ara olunca bu süre uzadı ve eğitim seviyesi bu zamana kadar eksik kaldı. Bazıları farklı illere gitmiş olsa da, ait olmadıkları yerde almaları gereken davranışları veya sorumlulukları yerine getiremediklerini gözlemledik.” demiştir. P4, “Depremin doğrudan etkili olduğunu söyleyemem, ancak birçok şeyin birleşimi neden olmuş olabilir. Depremde düzenleri bozuldu, bu da stres seviyelerini artırdı ve ev değişikliği, çalışma ortamı ve alışkanlıklarının değişmesi nedeniyle bunlar akademik performanslarını etkilemiş olabilir.” demiştir. Başka bir ifade olarak P5, “Akademik olarak bir düşüş var” demiştir. P6, “Şimdi öğrenci profili olarak akademik anlamda çok başarılı olduğumuzu söyleyemem. Ayrıca, farklı bölgelerden gelen öğrenciler, konteyner kentten gelenler nedeniyle akademik olarak öğrenci profili değişti.” şeklinde belirtmiştir. P7, “Açıkçası, akademik performansa odaklanan bir okul olduğumuz için önemli bir değişiklik yok.” demiştir. P8, “Akademik başarıda bir düşüş oldu, ancak çok fazla öğrenci kaybettiğimiz için net bir şey söylemek imkânsız.” demiştir. Benzer şekilde, P10, “Okul nüfusu çok azaldı, yarı yarıya düştü. Burada, akademik açıdan depremin doğrudan etkilediği bir performans durumundan bahsedemeyiz, ancak genel olarak bir amaç belirleyememe, amaç eksikliği var.” demiştir. P12, “Depremden önce 1000-1200 öğrencili bir okulken, depremden sonra bu sayı 600-700’e düştü. Bu 600-700 öğrenciden on tanesini geçemeyen öğrencilerin akademik olarak iyi olduğunu düşünebiliriz. Genellikle akademik değil, zorunlu eğitim olduğu için devam eden çok öğrenci var.” şeklinde ifade etmiştir. P13, “Akademik olarak çok fark görmedim” demiştir. P14, “Bunu iki şekilde değerlendirebiliriz. İlki, bu süreçte yaşanan olumsuzluklar nedeniyle başarı çabalarının artması ve geleceklerini kurtarmak için hedeflerinin yükselmesi. İkincisi, barınma sorunu yaşayan ve özellikle konteynerlerde kalan öğrencilerde, umutsuzluk açısından, derslerinde başarıda bir azalma ve düşüş gözlemlendi.” demiştir. P15, depremin akademik performansa etkilerine değinerek, “Ebeveynlerin okul ortamındaki boşluğu evde dolduramadığını gözlemledim. Amacı ve hedefi olmayan çocuklar boşlukta kaldı ve orta düzeydeki öğrenciler başarısız olarak görüldü.” demiştir.

## Psikososyal Destek ve Müdahale Temasına İlişkin Bulgular

**Tablo 5.** Psikososyal Destek ve Müdahale Temasına İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod
Psikososyal Destek ve Müdahale	Destek ve müdahale	Etkinlikler (5), sunum (5), güvenli alan (5), farkındalık (5), psiko-eğitim (3), psikolojik dayanıklılık (2), görüşme (1), sosyalleşme (1), bilinçlendirme (1)
	Etkinlik	Etkili (6), etkisi yok (1), devam eden şok (2), zamana ihtiyaç var (2), uygulanamıyor (1), içselleştirilemiyor (1), çok geç (1), desteklenmiş (1)
	Ailenin rolü	Katılım düşüktü (8), daha fazla kaygı (3), ulaşılamıyor (3), katılım iyiydi (2), veli toplantısı (2), sıkılma (1), gelmeme (1)

Görüşme yapılan tüm katılımcılar bu konudaki soruya yanıt vermiştir. Katılımcılar, psikososyal destek ve müdahale teması kapsamında destek ve müdahale kategorisinde etkinlikler (5/15), sunum (5/15), psiko-eğitim (3/15), güvenli alan (5/15), farkındalık (5/15), psikolojik dayanıklılık (2/15), görüşme (1/15), sosyalleşme (1/15) ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların ifadeleri şöyledir: P2, "Öğrencilerle görüşmeler yapmıştık, etkinlikler düzenlemiştik. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için resim çizdirmeler gibi psikososyal çalışmalar yapıldı, güvenli alanlar vb." demiştir. P4, "Öğretmenlere psiko-eğitim verildi ve ardından öğretmenlerin öğrencilere yaptığı etkinlikler oldu. Ailelere psiko-eğitim sağlandı, travma sonrası yaşanacak etkiler, ne tür duygusal tepkiler olacağı. Bunlara ilişkin öğrencilerin dayanıklılığını artırmak için neler yapılabileceği, bunlar hedeflendi." demiştir. P5, "Etkinliklerin tam içeriğini şu an hatırlamıyorum ama etkinlikler güvenli yerler vb. hakkındaydı." demiştir. P6, "Öğrenciler arasında travma sonrası neler yapılabileceği ve travmayla nasıl mücadele edileceği konusunda farkındalık yaratmaya çalıştık" demiştir. P8, "Öğrenciler, öğretmenler ve veliler için psiko-eğitim sağlandı. Psikolojik dayanıklılık üzerine bir seminer düzenlendi ve duygusal farkındalığı artırmak için çalışmalar yapıldı." demiştir. P9, "Deprem ve doğal afet sonrası travma temelli grup etkinlikleri uygulandı, doğal afetin tanımlayıcı olması ve videolarla desteklenmesi sağlandı. Ne yapılması gerektiği konusunda farkındalık oluşturduk." demiştir. P11, "İlk başta güçlendirme etkinliklerimizi yaptık, şimdi normal şekilde devam ediyoruz." demiştir. P14, "Travma sonrası stres tepkileri üzerine çalışmalar yapıldı. Öğrencilerin sosyalleşmesi ve depremin etkilerini en aza indirmek için çeşitli psikososyal etkinlikler düzenlendi" demiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan, psikososyal destek ve müdahale temasına ait ikinci kategori etkinliktir. Katılımcıların çoğu, müdahalelerin 6'sının (6/15) etkili olduğunu ve 3'ünün (3/15) etkisiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, şu ifadeler de yer almıştır: uygulanamıyor (1/15), içselleştirilemiyor (1/15), zamana ihtiyaç var (1/15), çok geç (1/15), desteklenmiş (1/15), devam eden travma (1/15). Etkili koduna ilişkin katılımcılardan gelen ifadeler şöyledir: P4, "Bilgi ve normalleştirme sağlandığında, içsel kaynaklar zamanla harekete geçirilebilir. Psikososyal müdahalelerin etkili olduğunu düşünüyorum. Sağlanan destekle, çocuk olayı kendisine atfetmeyi bırakıyor. İçsel kaynaklarının güçlendirilmesiyle bunu normalleştirirdik." demiştir. P6, "Öğrencilerin iyileşme sürecinde, öncelikle yaşanan bu tepkilerin yaygın olabileceği fikrini aşıladık ve böyle bir durumda nasıl başa çıkabileceklerine dikkat çektik. Bu şekilde olumlu etkiler oldu. Çocuklar memnun kaldı ve rahatladı." demiştir. P8, "Etkinliklere paralel olarak olumlu değişiklikler oldu. Özellikle uyum sorunu azaldığında etkinliklere katıldılar." demiştir ve P14, "Oldukça faydalı ve olumlu etkileri oldu" demiştir. Son olarak, P15, "Elbette süreci hızlandırdı, tüm doğal afetlerde normale dönmeye büyük bir anahtar nokta, kaldığımız yerden devam etmemizde büyük bir etkisi var." demiştir. Psikososyal müdahaleleri etkili bulan katılımcılar bu ifadeleri kullanırken, etkisiz olduğunu ifade eden katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: P2, "Yani, düzgün yapılmadı mı yoksa program eksikliğinden mi bilmiyorum, ama çok fazla bir etki görmedim, maalesef uyguladıktan sonra aynı durumlar devam ediyor." demiştir. Ayrıca, diğer kodlara ilişkin ifadeler şöyledir: P1, "Öğrencilere ne yapmaları gerektiğini sorduğunuzda, akademik olarak, eğil ve tutun diyebilirler. Bunu yazılı bir soru gibi biliyorlar, ama pratikte gösteriyorlar mı, hepsi değil. Kesinlikle gösterenler var, ama hepsi yapmıyor." demiştir. P5, "Yapmaya çalıştık, ama ne kadar faydalı olsa da her artçı sarsıntı süreci tekrarlamamıza neden oldu. Çocuklar tekrar tekrar kaygılanıyor. Huzursuzlar. Çocukların tamamen iyileşmesini ya da bu süreci hemen atlatalarını beklemek çok zor." demiştir ve P11, "Şöyle söyleyeyim. Deprem olursa ne

yapacağımızı tamamen içselleştirmiş değiller. Deprem sırasında ne yapılır? Bunları soru-cevap formatında yaptığımızda ya da pratikte nelere dikkat etmeleri gerektiğini gösterdiğimizde, hepsi tam yapacaklarını söylüyor. Ancak, eğitim saatlerinde birçok artçı sarsıntıyla da karşılaştık. Ama deprem olduğunda herkes bağırarak merdivenlerden koşuyor. İçi boş bir içselleştirme var." demiştir. P12, "Duygusal alan çok farklı bir ortam, etkilerinin zamanla daha net görüneceğini düşünüyorum. Kısa sürede çözebileceğimiz bir alan olmadığını biliyoruz, ama sabırlıyız, bu çalışmayı yavaş yavaş ilerletmeye çalışıyoruz." demiştir ve P13, "Yani, aynı endişeler ve kaygılar hâlâ devam ettiği için ne kadar amacına ulaştığını gözlemleyemedim. Uzun vadeli bir çalışmanın sonuçlarını görmek için erken olduğunu düşünüyorum." demiştir. P9, "Uyumu destekledi. Korkuları biraz daha normalleşti. Yakınlarını kaybeden öğrencilerde de uyumu desteklediğini gözlemledim." derken, P10, "Geç bir programdı. Program bize Aralık ayında geldi" demiştir.

Psikososyal destek ve müdahale temasına ait ailenin rolü kategorisine göre, katılımcıların 8'i (8/15) katılımın düşük olduğunu belirtirken, 2'si katılımın iyi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, diğer kodlar şu şekildedir: daha fazla kaygı (3/15), ulaşamıyor (3/15), veli toplantıları (2/15), sıkılma (1/15). Düşük katılım koduna ilişkin katılımcıların ifadeleri şöyledir: P2, "Yani, velilerin katılımı genellikle hiçbir programda tam olmuyor, az sayıda veli geliyor. Toplantılara çok kişi gelmiyor, yani ailelere ulaşmak kolay değil ve yapılan çalışmanın somut etkisini görmek imkânsız." demiştir. P4, "Ailelerle yüz yüze çalışma yapmak istediğimizde katılım düşüktü ve bu nedenle uzaktan, çevrimiçi destek sağlamaya çalıştık" demiştir ve P9, "Velilere yönelik psikososyal destek programları da uyguladık, ancak katılım düşüktü, yani veliler genellikle benzer duygusal tepkilere sahipti." demiştir. Benzer şekilde, P10, "Aileler aşırı duyarlı değil. Buradan anlayabiliriz, çalışmalara katılım çok düşük, veli toplantılarında katılım yüzde otuz kadar iyi değil." demiştir. P13, "Veliler için bir kez çalışma yapmıştık, ama çok katılım olmuyor, ortaokul boyutunda, yani çok fazla veliyi okula getirme süreci çok başarılı değil. Düşük katılımın, sorunun devamlılığını sağlamada da büyük bir rol oynadığını düşünüyorum." demiştir. P15, "Velileri okula çağırdığımızda gelmiyorlar, ama veli-öğretmen toplantılarında kesinlikle psikososyal müdahaleden bahsediyoruz. Ancak bugün belirli bir konu var ve katılım bekliyoruz dersek, katılım çok düşük ve bu konuları veli-öğretmen toplantılarında gündeme getiriyoruz." demiştir. Katılımın iyi olduğu koduna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: P8, "Yapılan çalışmalarda veli katılımı iyiydi. Veliler istekli ve ilgiliydi. Çocuklara yardım etme konusunda çok fazla bilgiye ihtiyaçları vardı." demiştir ve P14, "Genellikle maddi yardım talep edenler oldu ve onlar için uyguladığımız psikososyal destek programlarına katılım iyiydi" demiştir. Diğer kodlara ilişkin ifadeler ise şu şekildedir: P1, "Aile gelmiyor, binaya gelme ihtiyacı hissetmiyorlar. Aileye ulaşmakta zorlanıyorsunuz, bu yüzden aslında bu eğitimi aileye vermeniz gerekiyor" demiştir ve P12, "Biz çoğunlukla öğrencilerle çalışıyoruz, keşke velilere de ulaşabilsek." demiştir. P5, "Aile birçok şeye gelmiyor, okula da fazla gelmiyor. Evde çocuğum var vb. bahaneler var." demiştir. P6, "Genellikle veli toplantılarında konuşmayı tercih ettim, ama katılım çok iyi değil, orta düzeyde. Velilerden yardım konusunda olumlu geri bildirimler de aldık." derken, son olarak P3, "Aileler daha fazla korkuyor ve daha fazla kaygılı, biliyorsunuz bu korkuları ve kaygıları sözlü olarak ifade etmiyorlar, ama jestlere, yüz ifadelerine, davranışlara ters düşen eylemler olduğunda, çocuklar annelerinin ve babalarının söylentilerine inanmıyor." demiştir ve P7, "Bildığımız gibi kaygı bulaşıcıdır, ebeveynleri korkan ve yüksek düzeyde tepki veren ebeveynlerin çocukları da aynı şekilde davranmaya başladı." demiştir. P11 ise, "Toplanma alanlarında, çadır kentlerde, konteynerlerde, veliler sürekli bu şeylerden bıkmış durumdaydı, herkes aynı şeyden bahsettiği için bıkkınlık geldiğinden herhangi bir geri bildirim almadık." demiştir.

### Eğitim Ortamı ve Öğrenme Süreçleri Temasına İlişkin Bulgular

**Tablo 6.** Eğitim Ortamı ve Öğrenme Süreçleri Temasına İlişkin İçerik Analizi

Tema	Kategori	Kod
Eğitim ortamı ve öğrenme süreçleri	Fiziksel koşullar	Değişiklik yok (8), okul değişti (4), deprem hatırlatıcısı (3)
	Zorluklar	Odaklanma (6), dikkat (5), hazırbulunuşluk (2), ders atlama (2), teknoloji bağımlılığı (3)
	Uyum	Zorunlu (3), insanız (3), konteyner (2), sportif/sanatsal (2), yavaş (2), normale dönüş (2), zorlandık (1)

Görüşme yapılan tüm katılımcılar bu konudaki soruya yanıt vermiştir. Eğitim ortamı ve öğrenme süreçleri teması kapsamında fiziksel koşullar kategorisinde, katılımcıların 8'i (8/15) herhangi bir değişiklik

yapılmadığını, 4'ü (4/15) okulun değiştiğini ve 3'ü (3/15) depremi hatırlattığını belirtmiştir. Değişiklik yapılmadığını ifade eden katılımcılardan P1, "Şöyle söyleyeyim, depremden sonra fiziksel bir değişiklik olmadı" demiştir. P5, "Depremden sonra eğitim ortamında çok fazla değişiklik olmadı." demiştir. P6, "Eğitim ortamında somut değişiklikler olmadı." demiştir. P7, "Binamız sağlam olduğu için herhangi bir değişiklik yapmadık." demiştir. P10, "Fiziksel değişiklikler olmadı" demiştir. P11, "Çok fazla bir şey yapmadık, duvarlar gibi sabit fiziksel önlemler dışında, öğrencilerin fiziksel olarak görüp fark edebileceği eğitim ortamında herhangi bir değişiklik yapmadık." demiştir. P13, "Yani, okul ortamında değişiklik yapıldı mı yapılmadı mı, psikososyal çalışmalar dışında çok fazla çalışma yapılmadı." demiştir ve P15, "Herhangi bir değişiklik yapmadık, düzenimiz değişmedi. Okulumuzda hasar yoktu, tek bir siva bile uygulanmadı." demiştir. "Okul değişti" koduna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: P4, "Okul değişikliğimiz oldu" demiştir. P8, "Okul değişikliğimiz oldu. Başka bir okula taşındık, konumumuz değişti." demiştir. P9, "Depremden sonra okulda yenilemeler yapıldı. Mevcut okulda depremi hatırlatacak hasarlar onarıldı. Okulumuz değişti, deprem nedeniyle bu okula geldik." demiştir ve P14, "Okulumuz ağır hasar gördüğü için başka bir okula taşındık" demiştir. Son kodla ilgili olarak, katılımcılar şunları belirtmiştir: P2, "Eğitim ortamında depremi hatırlatacak çatlaklar vb. onarıldı." demiştir ve P12, "Peyzaj düzenlemesi yaptık, en azından öğrenciler gelip yıkıntıları, hasarları vb. görmek istemezdi, bunlar üzerine temel çalışmalar okul idaresi tarafından yapıldı, en azından öğrenciler bunlara bakarak bir şey hatırlamasın diye" demiştir.

Eğitim ortamı ve öğrenme süreçleri temasına ait ikinci kategorideki zorluklara ilişkin elde edilen kodlar şöyledir: Katılımcıların 6'sı (6/15) odaklanma, 5'i (5/15) dikkat, 2'si (2/15) hazırbulunuşluk, 2'si (2/15) ders atlama ve 2'si (2/15) barınma olarak ifade etmiştir. Odaklanma koduna ilişkin katılımcılar şu şekildedir: P2, "Önceki çocuklar şimdiki çocuklar değil diyorlar, ders açısından çok değiştiler, ders açısından zorluk çekiyorlar. Odaklanma konusunda çok sıkıntı yaşıyorlar." demiştir. P3, "Odaklanma konusunda da sıkıntı yaşıyorlar, geçen yıl çok iyi olan öğrenciler, yani depremden önce çok iyi olan öğrenciler, bunları ihmal ettiler." demiştir. P6, "Öğretmenlerimiz de zaman zaman bu yıl derslere odaklanma açısından diğer yıllara göre motivasyon ve uyum sorunları yaşadığımızı ifade ettiler." demiştir ve P7, "Bazıları akli evde olduğu için burada gerçekten ciddi odaklanma sorunları yaşadılar." demiştir. Dikkat ve teknoloji bağımlılığı kodlarına ilişkin katılımcılar şunları belirtmiştir: P8, "Öncelikle bir dikkat sorunu var ve okuldan uzak kalınan sürelerde teknoloji kullanımında artış oldu. Teknoloji kullanımındaki artış da öğrenme sürecini olumsuz etkiliyor" demiştir. P9, "Dikkat dağınıklığı nedeniyle dersi dinleyememe durumu var." demiştir. P13, "Çok fazla dikkat dağınıklığı var ama bu sadece ders boyutunda. Okuldan uzak kalınan sürede telefona aşırı yoğunlaşma nedeniyle dikkat dağınıklığının çok yüksek seviyelerde olduğunu düşünüyorum." demiştir ve P15, "Dikkat dağınıklığı, okuldan uzak kalınan sürede sürekli akan ekranlara maruz kalmaları çocuklar için elbette doğal." demiştir. Diğer kodlara ilişkin ifadeler şöyledir: P4, "Yıl başında hazırbulunuşluk çok farklıydı." demiştir ve P10, "Her aile etkili destek sağlayamadı, bazıları yüksek düzeyde destek sağlarken bazıları hiç destek sağlamadı. Bu da öğrencilerin seviyelerini farklılaştırdı, dönem başında hazırbulunuşluk seviyeleri zaten farklıydı." demiştir. P5, "Dersi bozmaya çalışan, gereksiz şeyler yaparak ortamın verimliliğini bozan çocuklar var." demiştir ve P11, "Derslerde birbirlerinin sıralarına vurarak 'Deprem var, hadi koş' diyerek dersi sabote etmeye yönelik davranışlar oldu" demiştir. Son olarak, P1, "Hâlâ çadırlarda kalan öğrencilerimiz var, hâlâ konteyner yok." demiştir ve P14, "Bazı öğrencilerimiz evleri yıkıldığı için barınma sorunları yaşıyor, bu yüzden ders çalışmakta zorluk çekiyorlar." demiştir.

Eğitim ortamı ve öğrenme süreçleri temasına ait son kategori olan uyum, katılımcıların 3'ü (3/15) tarafından zorunlu olarak ifade edilmiştir. Kalan kodlar şu şekildedir: insanız (3/15), konteyner (2/15), sportif/sanatsal (2/15), yavaş (2/15), normale dönüş (2/15), zorlandık (1). Zorunlu koduna ilişkin katılımcıların ifadeleri şöyledir: P3, "Şunu açıkça ve net bir şekilde açıklayabilir miyim, bu zorunlu muydu? Yani, düşünün, müdürüm Ankara'dan gelip gidiyordu. Ben köyden gelip gidiyordum, arkadaşlarım işte konteynerlerde kalıyordu. Nasıl desem, bir zorunluluk var." demiştir. P7, "Bazı iller şunu yaptı, evi ağır veya orta hasarlı olanlar için başlamayı zorunlu kılmadı, ama bizim ilimiz bunu yapmadı. Orada ayrıcalıklar olabilirdi" demiştir. P11, "Şöyle söyleyeyim, depremden sonra uyum süreci biraz zordu, takdir edersiniz ki hepimizin çocuğu vardı, hepimizin evi vardı, hepimiz çok zor şartlar altındaydık, biraz eşlik etme gibiydi, biz geliyorsak öğretmenler de gelecekti vs." demiştir. İnsanız koduna ilişkin katılımcılar ise şunları belirtmiştir: P4, "İnsan olduğumuz unutuluyor. Bizden çok fazla beklenti var ve sesimizi bile çıkaramıyoruz. Deprem olduğunda dışarı çıkıyoruz ve bağırarak bizi

strese sokuyorlar." demiştir. P5, "Bazen kaygılanıyorum, arkadaşlarım, sen rehber öğretmensin, ama ben her şeyden önce insanım, rehber öğretmen olabilirim, ama insanım. Yaşadığım şeyleri görmezden gelemiyorum. Yaşadığım şeyler beni etkilemeye devam edecek." demiştir ve P12, "Sonuçta öğretmenler de insan, çevreden bağımsız değiliz. Yaşadığımız olumsuz sonuçların etkileri öğretmenlerde ve psikolojik danışmanlarda görülebilir. Herkesin yardıma ihtiyacı var." demiştir. Diğer kodlara ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir: P1, "Çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum, sağlıklı olması için konteyner olmalıydı" demiştir. P15, "Hâlâ konteyneri olmayan ve yakında kalan öğretmenler var, dediğim gibi, barınma konusunda onlara yardım etmek uyumlarını kolaylaştırır." demiştir. P6, "Düşündüm, okullar açıldığında, eğer iki hafta boyunca spor, sanat, psikososyal etkinliklerle birlikte aktiviteler yapabileseydik ve öğrencileri hazırlasaydık, bence çok daha iyi olurdu." demiştir ve P8, "Sanatsal, sportif ve sosyal aktiviteler okulda artırılmalı, öğretmenler olarak normalleşmek için ve öğrencilerin katılımı teşvik edilseydi, bu süreçte çok katkısı olabilirdi." demiştir. P2, "Her şey zorunlu olmadığı için, yavaş yavaş alıştıklarını düşünüyorum, bu yüzden bunu olumlu görüyorum." demiştir. P9, "Uyum sorunu olanlar için il değişikliği yapıldı. Geri kalanlar zamanla yavaş yavaş uyum sağladı" demiştir. P10, "Normale ne kadar döndüyseniz, iyileşme o kadar hızlandı." demiştir ve P14, "Normalleşmek için okullar kademeli olarak açıldı ve bu durumda hem öğretmenler hem de öğrenciler için istenen etki sağlandı." demiştir. P13, "Bu eğitim sürecinde öğretmenler uzun süre uyum sağlamakta zorlandı, yani biz bile başka illerdeydik ve uzun süre aynı ortama geri dönmekte zorlandık." demiştir.

### Sonuçlar ve Tartışma

Ortaokullarda görev yapan psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenlerle afet sonrası okullardaki yaşam konusunda yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda, 3 tema ve 9 kategori ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu kategoriler kodlara ayrılmıştır. Bu bulgulara ilişkin sonuçlar, tartışmalar, yorumlar ve öneriler aşağıda sunulmuştur.

Afetler sonrasında öğrencilerde gözlemlenen duygusal ve davranışsal tepkiler, katılımcıların gözlemleriyle ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu bağlamda, korku, katılımcılar tarafından öğrenciler arasında en belirgin duygusal tepki olarak sıkça vurgulanmıştır. Ayrıca, kaygı, panik, güvensizlik, öfke, üzüntü, huzursuzluk ve umutsuzluk gibi çeşitli duygusal durumlar da yaygın olarak belirtilmiştir. Sarman'ın (2012) çalışmasında, çocukların %44,8'inin (n=307) deprem sonrasında kâbuslar, kötü rüyalar ve uykusuzluk gibi sorunlar yaşadığı, %55,2'sinin (n=378) ise bu tür sorunlarla karşılaşmadığı bildirilmiştir. Depremler, yıkıcı etkileri nedeniyle hayatlarımızda derin izler bırakan doğal afetlerdir. Ortaya çıkan yıkım ve kayıplar, bireylerin psikolojik iyilik hallerini önemli ölçüde etkileyebilir. Bu nedenle, depremler sonrasında psikolojik travmalara yönelik uygun yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2023). Katılımcı ifadeleri, öğrencilerin travmatik olayları yeniden yaşama korkusuyla mücadele ettiğini ve afet sonrasında güvenlik hissini ciddi şekilde zedelendiğini göstermiştir. Ayrıca, artçı sarsıntılar nedeniyle öğrencilerin kaygılarının arttığı, öfke yönetimiyle ilgili zorluklar yaşadığı ve duygusal karmaşayla başa çıkmada güçlük çektiği belirtilmiştir. Özellikle aile içindeki kayıpların çocukların duygusal durumlarını etkilediği ve bu durumun okulda ve evde farklı davranışlara yol açtığı vurgulanmıştır. Bu bulgular, afetler sonrasında öğrencilerde gözlemlenen duygusal tepkilerin çok boyutlu doğasını ortaya koymakta ve hem psikolojik hem de sosyal desteğin kritik önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin bu tepkileri etkin bir şekilde yönetebilmeleri için eğitim ortamlarında kapsamlı psikososyal destek programlarının gerekliliği açıktır.

Afetler sonrasında öğrencilerde gözlemlenen davranışsal değişiklikler, travmanın etkilerinin duygusal tepkilerle sınırlı kalmadığını ve günlük davranışlara da yansımaları göstermektedir. Katılımcılar, özellikle uyum sorunları, okuldan kaçma, ayrılık kaygısı ve devamsızlık gibi davranışsal sorunları vurgulamışlardır. Ayrıca, zorbalık, saldırganlık, uygun olmayan dil kullanımı ve disiplin sorunları sıkça belirtilmiştir. Katılımcıların ifadeleri, bu davranışsal sorunların yalnızca depremin doğrudan bir sonucu olmadığını, aynı zamanda pandeminin öğrenciler üzerindeki etkilerinin de bu sorunlara katkıda bulunduğunu göstermiştir. Afet sonrasında öğrencilerin ailelerine olan bağımlılıklarının artması, okula gitme isteksizliğine ve sosyal ilişkiler kurmada zorluklara yol açmıştır. Bazı katılımcılar, farklı okul ortamlarında edinilen olumsuz davranışların mevcut okullarında daha belirgin hale geldiğini belirtmiştir. Ayrıca, sosyal medya kullanımındaki artış ve kontrol eksikliği hissini, öğrencilerin dil ve davranışlarını olumsuz etkilediği rapor edilmiştir. Literatür de bu tür duygu ve davranışların afetler sonrasında artan kaygı ve stres seviyelerine işaret ettiğini ve bu durumun



öfke patlamalarına ve düşmanca duygulara yol açarak bireyleri agresif davranışlara yöneltebileceğini öne sürmektedir. Afet yaşamış bireyler tamamen umutlarını kaybederse, hatta suç teşkil eden eylemlere bile başvurabilirler (Özgölet & Utkucu, 2021). Bu nedenle, depremden etkilenen çocukların duygularını ifade etmeleri ve yaşadıkları travmaya ilişkin deneyimlerini paylaşmaları, rahatlama bulmalarına yardımcı olabilir (Gürbüz & Koyuncu, 2024). Bu bulgular, afetlerin etkilerinin bireysel psikolojik etkilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyal çevrelerine ve okul davranışlarına da uzandığını ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin ve rehber danışmanların, öğrencilerdeki bu davranışsal değişiklikleri yönetmek için daha kapsamlı destek mekanizmalarına ve stratejilere ihtiyaç duyduğu açıktır. Afet sonrası davranışsal sorunların ele alınması, bireysel ve çevresel faktörlere birlikte odaklanmayı açıkça gerektirmektedir.

Depremlerin öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmeler, bu etkinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar bazı öğrencilerde akademik başarıda belirgin bir düşüş gözlemlenirken, diğerleri kayda değer bir değişiklik olmadığını veya depremin akademik performansa etkilerinin dolaylı olduğunu belirtmiştir. Az sayıda katılımcı, bazı öğrencilerin bu dönemde daha yüksek hedefler belirleyerek başarıya yönelik çabalarını artırdığını vurgulamıştır. Genel olarak, amaçsızlık, motivasyon eksikliği, öğrenme süreçlerinde kesintiler ve öğrenci profillerindeki değişiklikler, akademik performansa önemli etkileri bulunan faktörler olarak öne çıkmıştır. Literatür, afetler sonrasında öğrencilerin genellikle akademik ve okul performanslarında düşüş yaşadığını, okula devam etme isteklerinde azalma olduğunu ve sorumlulukları terk etme gibi ihmalcı davranışlar sergileyebileceğini göstermektedir (Aksungur & Çakır Aksungur, 2023). Benzer şekilde, Çetiner ve İlhan (2022) tarafından belirtildiği üzere, uygun müdahalelerle ele alınmayan krizler akademik düşüşe, okul terkine ve istenmeyen öğrenci davranışlarına yol açabilir. Katılımcılar, depremin etkilerinin, pandemi nedeniyle oluşan akademik boşluklar ve eğitimdeki kesintilerle birleşerek daha geniş bir zorluklar ağına yol açtığını ifade etmiştir. Özellikle, öğrencilerin farklı illere taşınması, eğitim ortamlarının değişmesi ve konteyner kentler gibi geçici barınma alanlarında yaşamaları, motivasyon kaybına ve akademik hedef belirlemede zorluklara neden olmuştur. Ayrıca, okullardaki öğrenci sayısındaki azalma ve eğitimde sürekliliğin sağlanamaması, akademik performansın değerlendirilmesini daha da karmaşık hale getirmiştir. Sonuç olarak, afetlerin akademik performansa etkileri öğrenciler arasında tekdüze bir şekilde gözlemlenmese de, genel eğilim başarının olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim süreçlerinin yeniden yapılandırılması, öğrencilerin hedef belirleme becerilerinin desteklenmesi ve farklı sosyoekonomik geçmişlere sahip öğrencilerin uyum sağlamasına yardımcı olacak hedefe yönelik müdahaleler, akademik başarının artırılması için gereklidir.

Katılımcıların ifadelerine göre, afet sonrası psikososyal destek ve müdahaleler, öğrenciler, öğretmenler ve velileri hedefleyen çok boyutlu ve kapsamlı çabalar aracılığıyla yürütülmüştür. Bu girişimler, travmanın etkilerini azaltmak ve bireylerin psikolojik dayanıklılığını artırmak amacıyla yapılandırılmıştır. Etkinlikler, psiko-eğitim, güvenli alanların oluşturulması, farkındalık programları, dayanıklılık eğitimi ve bireysel danışmanlık seansları gibi çeşitli müdahale yöntemleri kullanılmıştır. Yaşanan travmanın türü, afetin niteliğine bağlı olarak değişebilir ve bu da farklı destek türlerini gerektirir. Bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ardından uygun müdahalelerin uygulanması büyük önem taşır (Özkan & Çetinkaya Kutun, 2021). Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade etmelerine yardımcı olmak için resim çizme gibi etkinlikler ve travma sonrası stres tepkileriyle başa çıkmayı destekleyen grup seansları düzenlenmiştir. Psiko-eğitim faaliyetleri kapsamında, öğrenciler, öğretmenler ve veliler için travmanın etkileri, duygusal tepkiler ve başa çıkma stratejileri hakkında bilgi vermek amacıyla seminerler organize edilmiştir. Travma sonrası öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için güvenli alanlar oluşturulmuş ve sosyalleşme teşvik edilmiştir. Ayrıca, psikolojik dayanıklılığı artırmak için farkındalık girişimleri ve güçlendirici etkinlikler düzenlenmiştir. Büyük afetlerden sonra psikososyal destek sağlamak, bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını sürdürülebilmeleri için hayati önem taşır (Aksoy & Kabasakal, 2023). Bu nedenle, afetler sonrası sağlanan destek ve uygulanan müdahaleler, ruh sağlığını koruma ve iyileştirme açısından kritik bir rol oynar. Sonuç olarak, psikososyal destek ve müdahale çabaları, afetler sonrası bireylerde travmanın etkilerini en aza indirmede ve dayanıklılığı artırmada önemli bir rol oynamıştır. Bu tür desteklerin sürdürülebilir bir şekilde planlanması ve uygulanması, bireylerin iyilik hallerini sürdürmeleri ve olası gelecek travmalara hazırlanmaları açısından kritik öneme sahiptir.

Katılımcıların ifadelerine göre, psikososyal destek ve müdahale çabalarının etkinliği konusunda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar (6/15) bu müdahalelerin etkili olduğunu belirtirken, diğerleri (3/15) etkisiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, yetersiz uygulama, içselleştirme eksikliği, zamana ihtiyaç duyulması ve müdahaledeki gecikmeler gibi sorunlar da tartışılmıştır. Müdahaleleri etkili bulan katılımcılar, bu çabaların öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerini artırdığını, normalleşmeyi kolaylaştırdığını ve uyum sorunlarını azalttığını belirtmiştir. Erken aşamalarda uygulanan destekleyici müdahaleler, bireylerin olumsuz yaşam olaylarıyla başa çıkma yeteneklerini güçlendirmeye ve psikolojik sıkıntıların kronikleşmesini önlemeye yardımcı olur (Işıklı & Tüzün, 2017). Bu bağlamda, psikososyal desteğin travma sonrası iyileşme sürecinde kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Öte yandan, bazı katılımcılar müdahalelerin tam olarak uygulanmadığını, öğrencilerin sağlanan bilgileri eyleme dönüştürmekte zorlandığını veya bu çabaların etkilerinin yalnızca uzun vadede gözlemlenebileceğini ifade etmiştir. Özellikle artçı sarsıntıların devam etmesi, öğrencilerde korku ve kaygıyı sürdürmüş ve bu da iyileşme sürecini yavaşlatmıştır. Ayrıca, geciken müdahaleler ve program eksiklikleri, bu çabaların etkinliğini sınırlayan faktörler olarak belirtilmiştir. Deprem yol açtığı yıkım ve ortaya çıkan zorluklar, çocukların afet sonrası psikolojik ve sosyal uyumlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu nedenle, sürdürülebilir iyileşme çabaları ve çocuklar ile gençlere yönelik hedefe odaklı psikososyal destek büyük önem taşımaktadır (Daşçı, 2024). Bu nedenle, psikososyal destek çabalarının ideal olarak afet sonrası ihtiyaçlar belirlendikten sonraki bir hafta içinde başlatılması ve bu desteklerin kısa bir süreyle sınırlı kalmayıp daha uzun bir zaman dilimine yayılması gerekmektedir (Akman & Altinel, 2012). Sonuç olarak, psikososyal destek ve müdahale çabalarının etkinliği, kişisel, çevresel ve programla ilgili faktörlere bağlı görünmektedir. Etkinliklerini artırmak için erken müdahale, tutarlı uygulama, kapsamlı programlar ve uzun vadeli değerlendirmeler gereklidir. Ayrıca, bireylerin bu süreçleri içselleştirmelerine ve eyleme dönüştürülebilir davranışlara çevirmelerine yardımcı olmak için sabırlı ve sürdürülebilir yaklaşımlar benimsenmesi kritik öneme sahiptir.

Katılımcıların ifadelerine göre, afet sonrası psikososyal destek ve müdahale süreçlerinde ailelerin rolü, genellikle düşük katılım ve erişim zorlukları nedeniyle sınırlı kalmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı, velilerin bu süreçlere katılımının asgari düzeyde olduğunu ve bu durumun psikososyal müdahalelerin etkinliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Velilerin toplantılara katılmaması, okulları ziyaret etme konusundaki isteksizlikleri ve müdahale çabalarına ilgisizlikleri, ailelerin sürece yeterince dahil olmadığını göstermektedir. Afet sonrası tepkiler genellikle dört aşamada incelenir: Psikolojik şok aşamasında fizyolojik tepkiler ve konsantrasyon zorlukları ortaya çıkar; tepki aşamasında sinirlilik, kaygı ve fiziksel rahatsızlıklar gözlemlenir; farkındalık aşamasında yas ve duygusal yoğunluk yaşanır; iyileşme aşamasında ise uyum, sakinlik ve iyilik hali öne çıkar (Kukuoğlu, 2018). Bu aşamalar, ailelerin de travmadan kaynaklanan kaygı ve duygusal tepkiler yaşadığını ve bu durumun çocuklarına sağlayabilecekleri desteği sınırladığını vurgulamaktadır. Düşük katılımın nedenleri arasında velilerin duygusal tepkileri, programlar hakkında farkındalık eksikliği ve pratik zorluklar yer almaktadır. Ancak, birkaç katılımcı olumlu örnekler paylaşmış, bazı velilerin psikososyal destek programlarına aktif olarak katıldığını ve çocuklarına nasıl yardım edecekleri konusunda bilgi aradığını belirtmiştir. Bu ailelerin sürece olumlu katkılar sağladığı, özellikle maddi yardım arayan ailelerin bu tür programlara daha fazla ilgi gösterdiği not edilmiştir. Buna karşılık, ailelerin yüksek kaygı düzeylerinin çocuklarını etkilediği ve kaygının bulaşıcı doğası nedeniyle çocuklarda olumsuz davranışsal değişikliklere yol açtığı vurgulanmıştır. Bu, ailelerin süreçte aktif katılımının kritik önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, çadır kentlerde ve konteyner yerleşimlerinde tekrarlanan müdahale programlarının aileler arasında bir yorgunluk hissine yol açtığı ve bu programlara ilgiyi azalttığı rapor edilmiştir. Literatürde, Demir Yıldız ve Demir Öztürk (2023), afetten etkilenen çocukların annelerinden etkilendiğini ve ebeveyn stresinin çocukların kaygı düzeylerini doğrudan etkilediğini gözlemlemiştir. Ayrıca, deprem sonrası ailelerdeki karamsarlık, TSSB prevalansını artırabilir. Limoncu ve Atmaca (2017), bu tür sonuçları önlemek için ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte psikososyal destek almasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak, afet sonrası psikososyal destek süreçlerinde ailelerin rolü hem zorlukları hem de fırsatları kapsamaktadır. Erişim stratejilerinin geliştirilmesi, farkındalık girişimlerinin artırılması ve ailelerin duygusal ihtiyaçlarına uygun programlar tasarlanması, daha aktif katılımı teşvik etmek için çok önemlidir. Ailelerin bu süreçlere daha fazla katılımı, çocukların iyileşmesi için daha etkili bir destek mekanizması oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Katılımcıların ifadelerine göre, deprem sonrası eğitim ortamları ve fiziksel koşullar kategorisinde genellikle sınırlı değişiklikler yapılmıştır. Katılımcıların çoğunluğu (8/15), eğitim ortamında herhangi bir fiziksel

değişikliğin yapılmadığını bildirmiştir. Okul binalarının yapısal olarak sağlam olduğu durumlarda, değişikliklerin gerekli görülmediği ve mevcut düzenlemelerin korunduğu belirtilmiştir. Bu durum, deprem sonrasında fiziksel rehabilitasyon çabalarının sıklıkla ihmal edildiğini veya önceliklendirilmediğini göstermektedir. Ancak, bazı katılımcılar (4/15), okul değişikliklerinin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Ağır hasar görmüş veya kullanılamaz hale gelmiş okullardaki öğrenci ve öğretmenler, başka okullara taşınmak zorunda kalmış, bu da öğrencilerin yeni bir ortama uyum sağlama gibi ek zorluklarla birlikte psikososyal etkilerle karşılaşmasına neden olmuştur. Evlerin yıkılmasının yanı sıra, birçok okul da deprem nedeniyle hasar görmüştür (Arslan, 2023). Öte yandan, az sayıda katılımcı (3/15), depremin fiziksel izlerini kaldırmaya yönelik çabalar olduğunu belirtmiştir. Bu çabalar, çatlakların, molozların ve hasarların onarılmasını, ayrıca öğrencilerin olumsuz anılarını tetikleyebilecek unsurları en aza indirmek için peyzaj düzenlemelerini içermiştir. Bu tür önlemler, öğrencilerin eğitim ortamında kendilerini daha güvende ve rahat hissetmelerini sağlamayı amaçladığı şeklinde anlaşılmıştır. Sonuç olarak, deprem sonrası eğitim ortamlarındaki fiziksel değişikliklere yönelik yaklaşımlar, okulların hasar derecesine ve idari önceliklere bağlı olarak önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Bazı okullar aynı düzenlemeleri korurken, diğerleri yer değiştirme veya yenileme gibi değişiklikler yaşamıştır. Öğrencilerin duygusal iyilik hallerini desteklemek ve eğitim ortamlarından travmatik hatırlatıcıları ortadan kaldırmak için fiziksel düzenlemelerin daha sistematik bir şekilde ele alınması gerektiği açıktır.

Katılımcıların ifadelerine göre, eğitim ortamı ve öğrenme süreçlerindeki zorluklar, öğrencilerin derslere uyumlarını ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemiştir. En sık belirtilen sorunlar arasında odaklanma ve dikkat zorlukları yer almıştır. Çocukların ve ergenlerin afetlere, yaş gruplarının gelişimsel özelliklerini yansıtan özgün tepkiler gösterdiği belirtilmektedir (Erdur Baker, Yıldırım, & Altun, 2018). Katılımcılar, öğrencilerin deprem sonrasında derslere odaklanmakta büyük zorluk çektiğini, bazılarının zihinsel olarak hâlâ evleri veya travmayla ilişkili diğer yerlerle meşgul olduğunu vurgulamıştır. Özellikle, deprem öncesi yüksek başarı gösteren öğrencilerin travma sonrasında çalışmalarını ihmal ettiği ve performanslarında düşüş yaşadığı endişe verici bulunmuştur. Ayrıca, teknoloji kullanımındaki artışın öğrencilerin dikkat sürelerini olumsuz etkilediği ve öğrenme süreçleri için daha büyük bir engel oluşturduğu rapor edilmiştir. Literatür bu bulguları desteklemekte olup, Bulut (2010), afet sonrası çocuklarda konsantrasyon güçlüğü ve bellekle ilgili sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Bir diğer kritik sorun, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklardır. Katılımcılar, aile desteğindeki eşitsizliklerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde önemli farklılıklar yarattığını gözlemlemiştir. Bazı ailelerin yeterli destek sağlayamaması, öğrencilerin eğitim sürecine başlangıçtaki katılımını olumsuz etkilemiştir. Ayrıca, bazı öğrencilerde sınıf düzenini bozan davranışlar, örneğin depreme ilgili şakalar ve eylemler gibi sabotaj ve dikkat dağıtıcı davranışlar gözlemlenmiş ve bu davranışlar sınıf verimliliğini azaltarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için ek zorluklar yaratmıştır. Son olarak, barınma sorunları öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemiştir. Çadırlarda veya geçici barınaklarda yaşayan öğrenciler, çalışma için sınırlı olanaklara sahip olmuş ve bu durum akademik performanslarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu, travmanın öğrencilerin günlük yaşam koşullarına nasıl yansıdığını göstermektedir. Sonuç olarak, deprem sonrası öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştığı zorluklar, hem bireysel hem de çevresel faktörlerden kaynaklanmıştır. Odaklanma, dikkat zorlukları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve barınma sorunları, eğitim ortamında etkili öğrenmenin önündeki temel engeller olarak ortaya çıkmıştır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için, yalnızca öğrencilere psikososyal destek sağlamakla kalmayıp aynı zamanda eğitim ortamını ve aile destek sistemlerini güçlendiren kapsamlı stratejiler geliştirilmesi çok önemlidir.

Katılımcıların ifadelerine göre, eğitim ortamları ve öğrenme süreçlerindeki uyum süreci, hem öğretmenler hem de öğrenciler için çeşitli zorluklar ve farklı deneyimlerle şekillenmiştir. Tekrar eden bir tema, birçok katılımcının temel bir zorluk olarak tanımladığı "zorunlu" uyumdur. Deprem sonrasında zorlu koşullarda çalışmaya devam eden katılımcılar, bunu bir zorunluluk hissi olarak tarif etmiş ve sürecin zorluklarını bireysel düzeyde yoğun bir şekilde yaşadıklarını belirtmiştir. Yetersiz fiziksel koşullar ve lojistik destek, uyum sürecini daha da karmaşık hale getirmiştir. Afet durumlarında, ne yalnızca fiziksel ne de psikolojik ilk yardımın tek başına yeterli olduğu, topluma fayda sağlamak için bütüncül bir yaklaşımın gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Özkan & Çetinkaya Kutun, 2021). Katılımcılar ayrıca, öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin de bireyler olduğunu ve göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Travma yaşayan öğretmenler, hem mesleki hem de kişisel düzeyde zorluklarla karşılaşmış, ancak kendilerinden beklentilerin yüksek kalmaya devam ettiği ve

duygusal yüklerinin büyük ölçüde görmezden gelindiğini belirtmiştir. Bu, öğretmenler için de psikolojik ve duygusal desteğin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Uyum sürecine ilişkin diğer bakış açıları, fiziksel altyapı ve sosyal faaliyetlere odaklanmıştır. Katılımcılar, konteyner sınıfların sağlanması ve sanatsal ile sportif faaliyetlerin artırılmasının uyum sürecini hızlandırabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, kademeli normalleşmenin olumlu etkileri olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin zamanla yeni koşullara uyum sağlayabildiği belirtilmiştir. Kademeli okul açılışları ve sosyal faaliyetler de bu süreçte faydalı olarak not edilmiştir. Sonuç olarak, deprem sonrası uyum süreci, hem fiziksel hem de duygusal düzeyde çeşitli zorlukları içermektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin daha hızlı ve etkili bir şekilde uyum sağlayabilmesi için fiziksel altyapının güçlendirilmesi, psikososyal destek mekanizmalarının geliştirilmesi ve daha fazla sosyal faaliyetin dahil edilmesi gereklidir. Ayrıca, öğretmenlerden destek kaynağı olmaları beklenirken, onların kendi ihtiyaçlarının da tanınması önemlidir. Uyum sürecini daha sağlıklı hale getirmek için sistematik ve sürdürülebilir bir yaklaşım gereklidir. Katılımcıların görüşlerini destekleyen Daşçı (2024), depremler sonrası sanat temelli psikososyal desteğin öğrencilerin öğrenme ve dikkat süreçlerini olumlu etkilediğini, sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve duygusal ifadeyi kolaylaştırdığını vurgulamıştır.

Çalışmanın bulgularına dayanan öneriler aşağıda sunulmuştur:

Psikososyal destek programları: Öğrencilerin afet sonrası duygusal ve davranışsal tepkileriyle başa çıkmalarına yardımcı olmak için okullarda düzenli ve uzun vadeli psikososyal destek programları uygulanabilir.

Bireyselleştirilmiş eğitim planları: Öğrencilerin akademik performanslarını desteklemek için bireysel farklılıkları dikkate alan özel eğitim planları ve motivasyon artırıcı etkinlikler geliştirilebilir.

Ebeveyn katılımı: Ebeveynlerin psikososyal destek süreçlerine aktif katılımını teşvik etmek için farkındalık kampanyaları düzenlenmeli ve erişimi kolaylaştıracak yöntemler geliştirilmelidir.

Destekleyici öğrenme ortamları: Eğitim ortamlarının fiziksel koşulları, travmatik hatırlatıcı unsurlardan arındırılmış, güvenli, rahat ve destekleyici bir öğrenme atmosferi yaratacak şekilde düzenlenmelidir.

Öğretmenler için destek: Öğretmenlerin de travma sonrası psikolojik ve duygusal desteğe ihtiyaç duyduğu göz ardı edilmemelidir. Mesleki gelişim programlarının yanı sıra bireysel destek mekanizmaları sağlanmalıdır.

## References

- AFAD. (2024). *Asrın Felaketi'nin Birinci Yılında Afet İletişim Sempozyumu*. <https://www.afad.gov.tr/asrin-felaketinin-birinci-yilinda-afet-iletisim-sempozyumu> 28.05.2024 tarihinde erişildi.
- AFAD. (2019). *Deprem Nedir?*. <https://www.afad.gov.tr> 28.05.2024 tarihinde erişildi.
- Akipek, A. (2023). Depremzede lise öğrencilerinin gelecek kaygısı. *SSD Journal*, 8(38), 100-110. <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.941>
- Akman, P., & Altinel, G. (2012). Van Depremi Psikososyal Destek Çalışmaları Sonuç Raporu [24 Ekim 2011-09 Mart 2012]. *Afetlerde Psikososyal Hizmetler Birliği, Van*.
- Aksoy, Ş., Kabasakal, Z. (2023). Afet Sonrası Durumlara Yönelik Hazırlanan Psikososyal Destek Uygulamalarının ve Çalışmalarının İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(15), 80-91. <https://doi.org/10.21733/ibad.1272044>
- Aksungur, İ. ve Çakır Sungur, F. (2023). "Deprem ve Deprem Sonrası Çocuğun Gelişimi. Sosyal Duygusal Gelişim." [Bildiri], *2.Uluslararası Avrasya Sağlık Bilimleri Kongresi*, 15-16 Haziran 2023, Trabzon.
- Arslan, M. (2023). Okul Müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş Depremi Sonrası Okullarda Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(97),1550-1559. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8200750>
- Aydın, M. (2023). Deprem özelinde afetleri ve kitlesel travmayı anlamak. *Türk Nöroşirürji Dergisi*. 33(2):165-169.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bulut, S. (2010). Depremi Direk Olarak Yaşayan ve Okulları Yıkılan Çocuklarda Görülen Travma Sonrası Stres Tepkilerinin ve Alt Boyutlarının Üç Yıllık Boylamsal İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (66), 87-98.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (7. Baskıdan çeviri, Çev. Edt. Bütün, M. ve Demir, B. D.). Siyasal Kitapevi
- Çetiner, M., ve İlhan, T. (2022). Psikolojik Danışmanlar ve Rehber Öğretmenlerin Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 268-282.
- Daşçı, E. (2024). Afetlerden etkilenen çocuk ve gençlere yönelik kültür ve sanat temelli psikososyal müdahalelerin psikolojik ve sosyal uyum üzerindeki etkisi. *Afet ve Risk Dergisi*, 7(1), 226-241. <https://doi.org/10.35341/afet.1386495>
- Demir Yıldız, C. ve Demir Öztürk, E. (2023). Eğitim ve Çocuk Özelinde Kahramanmaraş Depremleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(12), 1649-1664. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1337>
- Demirtaş, Z., Doğru, E. ve Kılıç, M. F. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş Depremlerinde Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Yaşadığı Travmalar. *Eğitim Yansımaları*, 7(2), 51-64.
- Eker Sürmeli, A. (2024). *Kahramanmaraş depremi sonrası depremzede olmayan ortaokul öğrencilerinin deprem algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No: 861038) [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi
- Erdur Baker, Ö., Yıldırım, Z., & Altun, A. (2018). Afetlerde psikolojik destek için psikolojik danışmanlara yönelik çevirimici eğitim geliştirilmesi. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/618564/afetlerde-psikolojik-destek-icinpsikolojik-danismanlara-yonelik-cevirimici-egitim-gelistirilmesi>
- Erkal, T. ve Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Fındıklı, S. ve Saygın, E. P. (2023). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve araştırmacı günlükleri. *TUJOM*, 8(2), 64-74. <https://doi.org/10.30685/tujom.v8i2.184>
- Gürbüz, F. ve Koyuncu, N. E. (2023). Çocuklar ve deprem. *Uluslararası Bilimsel ve Akademik Araştırma Konferansı*, 1,379–383. <https://as-proceeding.com/index.php/icsar/article/view/326>



- Irkıçatal, G. (2014). *Doğal afetlerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimler üzerine etkiler (Van ili örneği)*. (Tez No: 366361) [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (4. baskıdan çeviri, Çev. Edt. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Kılıncı, G., Yıldız, E. ve Harmancı P. (2017). Toplumsal travmatik olaylar ve aile ruh sağlığı. *Journal of Psychiatric Nursing*, 3(2), 182-8
- Kızılkaya Namlı, A. (Edt.) (2021). *Eğitim ve Bilim*, 1. Baskı, Efe Akademi Yayınevi, İstanbul.
- Kukuoğlu, A. (2018). Doğal afetler sonrası yaşanan travmalar ve örnek bir psikoeğitim programı. *Afet ve Risk Dergisi*. 1(1), 39-52.
- Kurt, E. ve Gülbahçe, A. (2019). Van depremini yaşayan öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 957-972.
- Kutlu Ünal, N. (2019). Deprem kavramı algısı ve depreme ilişkin değerlendirmeler; 8 Mart 210 Okçular-Kovancılar depremi örneği. (Tez No: 606211) [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Laçiner, V. ve Yavuz, Ö. (2013). Van Depreminde Afetler Sonrası Yapılan Yardımlar ve Hukuki Çerçevesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 114-135.
- Limoncu, S. ve Atmaca, A. B. (2017). Çocuk Merkezli Afet Yönetimi. *Megaron*, 13(1):132-44. <https://doi.org/10.5505/megaron.2017.49369>
- Nakijima, Ş. (2012). Deprem ve sonrası psikolojisi. *Okmeydanı Tıp Dergisi* 28(2),150-155, 2012. <https://doi.org/10.5222/otd.sup2.2012.150>
- Işıklı, S., & Tüzün, Z. (2017). Afetlerin akut dönem psikolojik etkilerine yönelik psikososyal müdahale yaklaşımları. *Türkiye Klinikleri Psychology-Special Topics*, 2(3), 180-188.
- Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2015). Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma kılavuzu, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_08/20051746\\_rehberlik\\_klavuzu2.pdf?CHK=e87bbdd093a86c3ccb0d3e8b4e000bd0](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/20051746_rehberlik_klavuzu2.pdf?CHK=e87bbdd093a86c3ccb0d3e8b4e000bd0)
- Özgölet, M. ve Utkucu M. (2021). Depremin Yıkıcı Etkisiyle Başa Çıkma Etkili Olan Etkenler. *Akademik Platform*, 4(2), 89-98. <https://doi.org/10.33793/acperpro.04.02.38>
- Özkan, B., & Çetinkaya Kutun, F. (2021). *Afet psikolojisi. Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 8 (3), 249-256. <https://doi.org/10.52880/sagakaderg.868877>
- Sarman, A. (2012). *Elazığ ili Karakoçan ilçesinde yaşanan yıkıcı deprem sonrasında, depremi yaşayan ilköğretim çağı çocuklarda kaygı düzeyi, depresyon belirtileri ve etkileyen faktörler*. (Tez No: 308030) [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Sönmez, M. B. (2022). Depremin Psikolojik Etkileri, Psikolojik Destek ve Korkuyla Baş Etme. *TOTBİD Dergisi* , 21,337-343. <https://doi.org/10.5578/totbid.dergisi.2022.46>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501\\_01](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01)
- Varol, N. ve Gültekin T. (2016). Afet Antropolojisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,15 (59), 1431-1436. <https://doi.org/10.17755/esosder.263244>
- Yelboğa, N. (2023). Kahramanmaraş depremi özelinde travmatik yas ve sosyal hizmetin yas danışmanlığı müdahalesi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 7(1), 97–121. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.13.6>