T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

AFET EĞİTİMİ VE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

AFET EĞİTİMİ VE YÖNETİMİ BİLİM DALI

AFET EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ TOPLULUKLARININ ÖNEMİ VE KÜRESEL SOSYAL SORUMLULUK ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ: ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba ÖZCAN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN

ÇANAKKALE – 2021

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

AFET EĞİTİMİ VE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
AFET EĞİTİMİ VE YÖNETİMİ BİLİM DALI

AFET EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ TOPLULUKLARININ ÖNEMİ VE KÜRESEL SOSYAL SORUMLULUK ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ: ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğba ÖZCAN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN

ÇANAKKALE – 2021

T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Tuğba Özcan tarafından Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN yönetiminde hazırlanan ve **27/08/2021** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan "Afet Eğitiminde Öğrenci Topluluklarının Önemi ve Küresel Sosyal Sorumluluk Çerçevesinde Değerlendirilmesi: Uludağ Üniversitesi Örneği " başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Afet Eğitimi ve Yönetimi Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN (Danışman)	……
Dr. Öğr. Üyesi Ebru CAYMAZ	……
Dr. Öğr. Üyesi Elif Ezgi GÜREL	…….

Tez No : ……..

Tez Savunma Tarihi : 27/08/2021

……

Prof. Dr. Pelin KANTEN

Enstitü Müdürü

../../20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Tuğba ÖZCAN
15/08/2021

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN'e, çalışmanın başından sonunda yanımda olan, hemşehrim, yol arkadaşım, meslektaşım ve dostum Fadime DENİZ'e, çalışma süresince çok önemli katkılarda bulunan sevgili arkadaşım Öğr. Gör. Derya ASLAN HUYAR'a, manevi desteğini her daim hissettiğim kardeşim dediğim Arzu MENTEŞ'e, araştırma sürecinde her sorumu yanıtlayan, beni destekleyen ve misafir eden Uludağ Üniversitesi Kültür Müdürlüğü ve öğrenci topluluğu birlik sorumlularına, çalışmaya katılan öğrenci topluluğu üyelerine ve hayatımın her evresinde aldığım tüm kararlarda arkamda duran ve bana destek olan değerli annem Nezahat Özcan ve kardeşim Büşra ÖZCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde büyük emeği olan, öğrenim sürecimi her zaman maddi manevi desteklemiş rahmetli babam Adnan ÖZCAN'ı özlemle ve şükranla anıyorum.

Tuğba ÖZCAN

Çanakkale, Ağustos 2021

ÖZET

Afet Eğitiminde Öğrenci Topluluklarının Önemi ve Küresel Sosyal Sorumluluk Çerçevesinde Değerlendirilmesi: Uludağ Üniversitesi Örneği

Tuğba ÖZCAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Afet Eğitimi ve Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN
15/08/2021, 126

Tüm dünya her geçen gün artan riskleriyle afet olgusuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu çalışmada afet kavramı sosyal sorumluluk çerçevesinde değerlendirilmekte olup özellikle üniversitelerde sorumluluk ve gönüllülükle oluşturulan öğrenci topluluklarının küresel sosyal sorumluluk düzeyleri incelenmekte ve afet eğitimine katkısı tartışılmaktadır. Veri toplama aracı olarak; öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini araştıran form, temel afet bilgisi soruları ve Başer ve Kılınç (2015) tarafından geliştirilen küresel sosyal sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma Uludağ Üniversitesi'ne bağlı öğrenci topluluklarında 342 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 22 programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin açıklanan 4'lü faktör yapısının bu araştırma kapsamında toplanan veri içinde doğruluğunun tespit edilmesi için LISREL 8.7 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uyum kriterleri istenilen seviyede olduğundan maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmamış ve orijinal kaynakta açıklanan faktör yapısının bu araştırma için de doğrulandığı belirlenmiştir. Küresel sosyal sorumluluk ölçeğinin ve temel afet bilgisi sorularının güvenirlik analizleri için Cronbach's Alpha değerleri incelenmiş; öğrencilerin demografik özellikleriyle olan farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediği ANOVA ve bağımsız örneklem t-testi ile belirlenmiştir. Küresel sosyal sorumluluk ölçeği ve alt boyutları ile temel afet bilgisi soruları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için de pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Topluluk üyesi olan öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk ölçeği genel ortalamasının ($\bar{x}$=4,00) üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar içinde küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadınların erkeklere göre küresel sosyal sorumluluk

düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal sorumluluk projelerinde yer alan öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk ve eyleme dönük sorumluluk düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Afet, Afet Eğitimi, Sosyal Sorumluluk, Küresel Sosyal Sorumluluk, Öğrenci Toplulukları, Öğrenci Kulüpleri

ABSTRACT

The Importance of Student Communities in Disaster Education and its Evaluation in the Framework of Global Social Responsibility: The Case of Uludağ University

Tuğba ÖZCAN
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Master of Science Thesis in Disaster Education and Management
Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Fehmi Volkan AKYÖN
15/08/2021, 126

The whole world is faced with the phenomenon of disaster with its increasing risks day by day. In this study, the concept of disaster is evaluated within the framework of social responsibility, and the contribution of student communities formed by responsibility and volunteerism, especially in universities, to disaster education is discussed. As a data collection tool; the form investigating the socio-demographic characteristics of the students, basic disaster information questions and the global social responsibility scale developed by Başer and Kılınç (2015) were used. The research was carried out with the participation of 342 students in student societies affiliated to Uludağ University. IBM SPSS Statistics 22 program was used in the analysis of the data obtained at the end of the research. Confirmatory factor analysis was performed in the LISREL 8.7 program to determine the accuracy of the explained 4-factor structure of the scale used in the research within the data collected within the scope of this research. Since the concordance criteria were at the desired level, no modification was needed between the items and it was determined that the factor structure explained in the original source was also confirmed for this study. Cronbach's Alpha values were examined for the reliability analysis of the global social responsibility scale and basic disaster knowledge questions; ANOVA and independent sample t-test were used to determine whether the differences between students' demographic characteristics were significant or not. Pearson correlation analysis was also applied to determine the relationship between the global social responsibility scale and its sub-dimensions and basic disaster knowledge questions. It has been determined that the general average of the global social responsibility scale of the students who are members of the community ($\bar{x}$=4,00) is higher in the studies conducted with university students. It has been determined that women have higher global social

responsibility levels than men. The global social responsibility and action-oriented responsibility levels of the students involved in social responsibility projects were also found to be high.

Keywords: Disaster, Disaster Education, Social Responsibility, Global Social Responsibility, Student Societies, Student Clubs

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI…….. i
ETİK BEYAN…… ii
TEŞEKKÜR……... iii
ÖZET……..... iv
ABSTRACT……... vi
İÇİNDEKİLER……... viii
KISALTMALAR…… x
TABLOLAR DİZİNİ…….. xii
ŞEKİLLER DİZİNİ…… xvi

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1 Problem Durumu…….. 1
1.1.1 Problem Cümlesi……... 3
1.1.2 Hipotezler…….. 4
1.2 Araştırmanın Amacı…….. 6
1.3 Araştırmanın Önemi……. 6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımlar……... 9

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Sorumluluk Kavramı ……... 14
2.2 Sosyal Sorumluluk Kavramı……. 17
2.2.1 Bireysel Sosyal Sorumluluk……... 20
2.2.2 Ulusal Sosyal Sorumluluk……. 22
2.2.3 Küresel Sosyal Sorumluluk…… 23
2.2.4 Eyleme Dönük Sosyal Sorumluluk…… 25
2.2.5 Ekolojik Sosyal Sorumluluk…….. 26
2.2.6 Özgeci Sosyal Sorumluluk……. 27

2.3. Sosyal Sorumluluk Kavramının Tarihsel Gelişimi…….. 29
2.4.Sosyal Sorumluluğun Amacı ve Önemi……... 32
2.5 Afet …….. 33
2.5.1 Afet Kavramı…… 36
2.5.2 Afet Yönetimi…… 39
2.5.3 Afet Eğitimi…….. 43
Sosyal Sorumluluk ve Afet……. 47
2.6 Üniversite Öğrenci Toplulukları……..…. 49
2.6.1 Üniversite Öğrenci Topluluklarında Afet Kavramı ……..... 55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1 Araştırmanın Modeli……. 59
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu…… 59
3.3 Verilerin Toplanması…… 62
3.4 Verilerin Analizi……... 63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1 Bulgular ve Yorum……... 68

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma…… 105
5.2 Sonuç…….. 110
5.3 Öneriler……... 112
Kaynaklar……. 114
Ekler……. I
Özgeçmiş…… IX

KISALTMALAR

AFAD:	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
AFADEM:	Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi
AHEP:	Afete Hazırlık Eğitim Programı
BM:	Birleşmiş Milletler
DFA:	Doğrulayıcı Faktör Analizi
EM-DAT:	Uluslararası Acil Durum Veri Tabanı
FEMA:	Amerika Federal Acil Durum Yönetim Kurumu
ILO:	Uluslararası Çalışma Örgütü
JİCA:	Japon Uluslararası İşbirliği Ajansı
KBRN:	Kimyasal, Biyolojik, Radyolojik, Nükleer
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS:	Sosyal Bilimler İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)
TDK:	Türk Dil Kurumu
TDV:	Türkiye Deprem Vakfı
THU:	Topluma Hizmet Uygulamaları
TOG:	Toplum Gönüllüleri Vakfı
UNEP:	Birleşmiş Milletler Çevre Programı
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNFPA:	Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu
UNİSDR:	Birleşmiş Milletler Afetlerin Azaltılması Uluslararası Stratejisi
UNDP:	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
UNDRR:	Birleşmiş Milletler Afet Risklerini Azaltma Ofisi
USAİD:	Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Ajansı
YÖK:	Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Uludağ Üniversitesi öğrenci toplulukları 2019-2020	59
Tablo 2	Amaçlı örnekleme ile seçilmiş topluluklar	62
Tablo 3	DFA modeline ait standardize edilen faktör yükleri	65
Tablo 4	Araştırma kapsamında incelenen uyum kriterleri sınırlılıkları	66
Tablo 5	Küresel sosyal sorumluluk ölçeği uyum kriterleri bulguları	66
Tablo 6	Küresel sosyal sorumluluk ölçeğine ilişkin güvenirlik düzeyleri	67
Tablo 7	Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları	68
Tablo 8	Katılımcıların not ortalamalarına ait betimsel istatistikler	69
Tablo 9	Katılımcıların anne-baba özelliklerine göre dağılımları	69
Tablo 10	Katılımcıların sivil toplum aktiviteleri özelliklerine göre dağılımları	70
Tablo 11	Katılımcıların afet tecrübelerine göre dağılımları	71
Tablo 12	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerine ait normallik testi sonuçları	72
Tablo 13	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerine ait betimsel bulgular	73
Tablo 14	Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet grubu değişkenine göre incelenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	73
Tablo 15	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	74
Tablo 16	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	75

Tablo 17	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin fakülte gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	76
Tablo 18	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sınıf gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	78
Tablo 19	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	79
Tablo 20	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	80
Tablo 21	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	81
Tablo 22	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	82
Tablo 23	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin kişinin ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	83
Tablo 24	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	84
Tablo 25	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	85
Tablo 26	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin afet eğitimi alma durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	86
Tablo 27	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	87
Tablo 28	Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait	88

ANOVA testi sonuçları

Tablo 29 Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin topluma hizmet uygulamaları ders alma durumuna göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 89

Tablo 30 Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumuna göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 90

Tablo 31 Temel afet bilgisi düzeylerine ait normallik testi sonuçları 91

Tablo 32 Temel afet bilgisi düzeylerine ait betimsel bulgular 91

Tablo 33 Temel afet bilgisi düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 91

Tablo 34 Temel afet bilgisi düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları 92

Tablo 35 Temel afet bilgisi düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları 92

Tablo 36 Temel afet bilgisi düzeylerinin fakülte gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları 93

Tablo 37 Temel afet bilgisi düzeylerinin sınıf gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları 93

Tablo 38 Temel afet bilgisi düzeylerinin anne eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları 94

Tablo 39 Temel afet bilgisi düzeylerinin baba eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları 94

Tablo 40 Temel afet bilgisi düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları 95

Tablo 41 Temel afet bilgisi düzeylerinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları 95

Tablo 42 Temel afet bilgi düzeylerinin topluma hizmet uygulamaları ders alma durumuna göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız 96

örneklem t-testi sonuçları

Tablo 43	Temel afet bilgisi düzeylerinin kişinin ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	96
Tablo 44	Temel afet bilgisi düzeylerinin acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	97
Tablo 45	Temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılaşmasının Belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	97
Tablo 46	Temel afet bilgisi düzeylerinin afet eğitimi alma durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları	98
Tablo 47	Temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	98
Tablo 48	Temel afet bilgisi düzeylerinin öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları	99
Tablo 49	Küresel sosyal sorumluluk alt boyutlarına ve temel afet bilgisi sorularına bağlı güvenilirlik analizleri	100
Tablo 50	Küresel sosyal sorumluluk alt boyutları temel afet bilgisi sorularının birbirleri arasındaki ilişki	101
Tablo 51	Temel afet bilgisi değişkeninin eyleme dönük sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları	102
Tablo 52	Temel afet bilgisi değişkeninin ekolojik sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları	102
Tablo 53	Temel afet bilgisi değişkeninin özgeci sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları	103
Tablo 54	Temel afet bilgisi değişkeninin ulusal sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları	103
Tablo 55	Temel afet bilgisi değişkeninin küresel sosyal sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Küresel sosyal sorumluluk ölçeği'nin DFA sonucuna ait Path diyagramı	64

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmayla ilgili kavramsal çerçeve özetlenerek, problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada bahsi geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Geçmişte ve günümüzde tüm dünyada karşı karşıya kalınan önemli sorunlardan biri afetlerdir. Ülkemiz de hem doğa hem de insan kaynaklı afetlerle sıklıkla karşılaşmakta ve ciddi kayıplar yaşamaktadır. Bu durum ulusal ve küresel bir problem olan afet olgusunun ciddiyetle ele alınmasını gerektirmektedir. Halen devam etmekte olan küreselleşme süreci olumlu gelişmelerle birlikte pek çok olumsuz neticeleri de beraberinde getirmektedir. Yaşanmakta olan bu sürecin sonuçlarından biri olarak; dünyada herhangi bir yerde oluşan ekonomik, sosyal, çevresel veya siyasal problemler tüm dünyayı etkisi altına alabilmektedir. Dolayısıyla insanlığın, dünyanın bu ortak problemlerine yönelik sorumlulukları küresel boyutta genişlemektedir. Sorumluluk ve onun bir öğesi olan sosyal sorumluluk kavramlarının bu gelişmeler paralelinde değişimi küresel sosyal sorumluluk kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada küresel nitelikler taşıyan afet kavramının da bir sosyal sorumluluk alanı olarak ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Son yüzyıllarda afet sayısı ve çeşitliliği küreselleşmeyle birlikte artmış, etkileri ciddi boyutlara ulaşmıştır. Günümüzde yaşanan COVİD-19 salgını da afetin küresel boyutta ne denli etkili olduğunu tüm dünyaya hatırlatmaktadır. Bu gibi risklerin yönetilmesi ve önlenmesi için toplumsal desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda sosyal sorumluluğun ve afet yönetiminde toplum temelli faaliyetlerin öneminin altı çizilmektedir.

Ulaşımın, iletişimin gelişimi ve günümüzde daha kolay hale gelmesiyle, dünyanın herhangi bir bölgesinde yaşanan olayın diğer bölgelerini de etkileyebildiği görülmektedir. Öte

yandan giderek artan dünya nüfusu ve bu paralelde kaynakların azalıyor olması, küresel sosyal sorumluluğun yaşamsal önemini daha öne çıkarmaktadır (Başeğmez, 2019:23). Değişen dünyada iletişim, ticaret, finansal sistemler ve siyasetin gelişmesiyle artan etkileşim; iklim değişikliğinin hızlanması, ekosistemin kırılganlığı, hastalık salgınları, kentleşmenin plansız olması, kitlesel yerinden edilme, jeopolitik istikrarsızlıklar gibi risk ve krizlerin küresel olarak yankılanmasına neden olmaktadır (UNDRR, 2021:2). Bu noktada insanların; bireysel sorumluluk alması ve aldığı kararların tüm insanlığı etkileyeceğinin bilincinde eyleme geçmesi önem kazanmaktadır. Bireylerin; bireysel, sosyal, ulusal ve küresel hayatta eylemleri sonucunda çevrelerinde oluşturdukları olumlu ve olumsuz etkilerin farkında olması ve bu etkilerin olumlu yönde değişimine çabalaması sorumluluk olarak tanımlanmaktadır. Sorumluluk sahibi bireyler, toplumsal açıdan uygun olan durumların farkında olup bu standartları yerine getirmek için çabalamaktadır. Bireyler bu amaçla gönüllü olarak; yardım kuruluşlarında, dernek ve kulüplerde, sivil toplum hizmetlerinde görev almaktadır (Özen, 2011:146). Sosyal sorumluluk, bireysel sorumluluklar doğrultusunda ilerlemekte olup; bireysel sorumluluklar da önce aile, devamında eğitim kurumları aracılığıyla gelişmektedir. Bu noktada sosyal sorumluluk bilincinin kazanılması ve sosyal sorumluluğun gelişimi için eğitime ve toplumsal desteğe gereksinim duyulmaktadır (Hotamışlı vd., 2010:283). Eğitim kurumları, temel görevlerinden olan mesleki bilgi ve becerinin kazandırılmasıyla beraber; işbirliği yapma, paylaşmaya istekli olma, yardımseverlik gibi sosyal sorumluluğun gerekleri olan davranışları öğrencilere kazandırmalıdır (Töremen, 2011:265). Özellikle bilime sürekli katkı sunan üniversitelerin topluma karşı sorumlulukları akademik ve sosyal çerçevede tartışılırken; bunlara eğitim ve araştırma gibi geleneksel görevlerinin yanında toplumsal taleplerin artmasıyla sosyal sorumluluk da eklenmiştir (Toker ve Tat, 2013:35). Bu beklentilerle birlikte üniversiteler; gereksinim duyulan alanlarda, ilgili kurum ve sivil toplum kuruluşları ile çeşitli projeler geliştirerek öğrencilerin toplumsal sorunlara duyarlı olmalarına katkı sağlayacak çalışmalar yapmaktadır. Ayrıca sosyal sorumluluk çerçevesinde yürüteceği çalışmalarla üniversitelerin toplumsal problemlerin çözümüne katkıda bulunacağı varsayılmaktadır (Beldağ vd., 2015:162). Üniversiteler, kendi bünyesinde kurulan; kendilerine, çalıştıkları alanlara katkı sağlayan ve çevrelerine, ulusal ve küresel problemlere duyarlı öğrencilerin oluşturduğu öğrenci toplulukları vasıtasıyla öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmalarına destek olmaktadır. Öğrenci toplulukları ve kulüpleri sadece bir sosyal etkileşim aracı değil aynı zamanda eğitim sürecinin de önemli bir öğesi olmaktadır (Akyön vd., 2008:801). Üniversitelerin yalnızca öğrencilere mesleki bilgi ve beceri veren kurumlar olmaması, bununla birlikte öğrencilerin bireysel ve sosyal yönden gelişmesi, sosyal

yaşama hazırlanması ve ihtiyaç duyulan alanlarda uygulamaya dayalı beceriler kazandırması amacıyla faaliyet yapan kurumlar olması öngörülmektedir. Üniversitelerin bu amaçlara hizmet etmesi bağlamında öğrenci topluluklarının faaliyetleri önem taşımaktadır (Eskici ve Aktaş, 2014:32). Üniversite Rektörlüğü ve Sağlık, Kültür ve Spor Daire Başkanlıkları tarafından öğrenci toplulukları ve kulüpleri aracılığıyla toplumsal fayda yaratacak çeşitli konularda pek çok sosyal sorumluluk projesi hayata geçirilmektedir (Saran vd., 2011:3741). Tüm dünyanın ortak problemlerinden biri olan afet olgusunun da ciddiyeti dikkate alındığında, öğrenci topluluklarında sosyal sorumluluk çerçevesinde değerlendirilmesi verimli olacaktır. Çünkü afet risk ve zararlarını azaltmanın ve önlemenin ilk adımı bilgili olmaktır. Topluluklar, öğrencilerde afet konusunda ilgiyi ve dikkati harekete geçirip, bir önleme kültürü oluşturabilmek için araç olarak hizmet edebilirler (ISDR, 2007:1). Afetlerin yönetimi yalnızca kurumların sorumluluğunda olan bir süreç olarak görülmemelidir. Toplumu oluşturan bireylerin de afet yönetiminde risk ve zarar azaltma açısından rol ve sorumlulukları bulunmaktadır (Özer, 2017:31). Afet risk ve zararlarını azaltmak için yapılan çalışmalardan şüphesiz en önemlisi afet bilgi ve farkındalığını oluşturmaya yönelik çalışmalardır (Özkazanç ve Yüksel, 2015:746). Bugüne kadar yapılmış olan afet risklerini önleme ve azaltma faaliyetleri toplum düzeyinde yeterli olamamaktadır. Bu doğrultuda afet farkındalığının tüm iletişim kanalları en etkin şekilde kullanılarak yaygınlaştırılması gerekmektedir (Kundak, 2018:7). Afet eğitimiyle bireylerin olası tehlike ve riskler hakkında bilinç düzeyinin arttırılması, toplumun afetlerden korunma davranışının gelişmesi ve bu davranışın yerleşmesi amaçlanmaktadır. Okullardan başlayarak bu eğitimlerin düzenlenmesi; öğrencilerin afet risk ve zarar azaltma etkinliklerine katılması ve bu bağlamda kendi üzerine düşen sorumlulukların farkına varmasıyla, toplumun afet dirençliliğinin artacağı ve zarar görebilirliğinin azalacağı varsayılmaktadır.

1.1.1 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problem cümlesi; "Uludağ Üniversitesinde aktif bir şekilde sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılan öğrenci topluluklarındaki öğrencilerin küresel boyuttaki sosyal sorumluluk düzeyleri ne durumdadır ve değişkenleri nelerdir? Aynı zamanda küresel boyutta bir sorun olan afet olgusunun bu gruplarda afet eğitimiyle çalışılması neden önemlidir?" şeklindedir.

1.1.2 Hipotezler

H_1: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_2: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_3: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_4: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri fakülte gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_5: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri sınıf gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_6: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anne eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_7: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri baba eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_8: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri mezun olunan lise gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_9: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{10}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri kişinin ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{11}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{12}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{13}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri afet eğitimi alma durumuna gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{14}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{15}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{16}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri topluma hizmet uygulamaları (THU) dersi alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

H_{17}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

H_{18}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{19}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{20}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{21}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri fakülte gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{22}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri sınıf gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{23}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri anne eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{24}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri baba eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{25}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri mezun olunan lise gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{26}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{27}: Katılımcıların temel afet bilgi düzeyleri THU dersi alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

H_{28}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri kişinin ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{29}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{30}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{31}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri afet eğitimi alma durumuna gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{32}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılık göstermektedir.

H_{33}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılık göstermektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; küresel bir problem olan afetin etkilerinin artması nedeniyle insanlığın bu konuda dirençliliğinin sağlanması için afet bilinç düzeylerinin yükseltilmesi gerekliliğinin altını çizmektir. Ayrıca afet bilincini arttıracak olan afet eğitimlerinin tüm iletişim kanallarıyla özellikle eğitim kurumlarında çeşitli etkinlikleri de kapsayacak şekilde verilmesinin önemini vurgulamaktır. Bu bağlamda bireyselden küresele sosyal sorumluluk kavramı öne çıkmakta olup afetin bu çerçevede toplumsal bir sorun olarak çözümüne yönelik sorumluluklardan bahsedilmektedir. Sorumluluklarının farkına varan birey, yerel ve küresel sorunlara kayıtsız kalamamakta; çözümüne yönelik çaba göstermeye istekli olmaktadır. Afet yönetiminin bütünsel uygulamasında altı çizilen en önemli husus; halkın afetler konusunda bilgi seviyesinin yükselmesi, kendi kendini koruma becerisi edinmesi, güvenli bir yaşam için ihtiyaç duyulan alışkanlıkların kazanılması ve bu noktada sorumluluklarının farkında olmasıdır. Afet eğitimiyle bu bilgi, beceri alışkanlıkları kazanan bireyler; afet öncesi, sırası ve sonrasında toplumla işbirliği ve dayanışma ruhuyla hareket edecek ve bunu bir yaşam biçimi haline getirecektir. Eğitim etkinliklerinin, afet bilincinin yaygınlaştırılması ve sürdürülebilir olmasındaki önemi hususunda uluslararası platformlarda düzenlenen toplantılarda bu konunun sıklıkla üzerinde durulmakta ve pek çok akademik çalışmada altı çizilmektedir. Bu noktada nitelikli, donanımlı ve çağdaş bireyler yetiştirmeyi hedefleyen üniversiteler, bu küresel kapsamlı sorunun çözümüne yönelik akademik çalışmalarla katkı sağladığı gibi öğrencilerin konu hakkındaki bilgi birikimini arttırmaya yönelik faaliyetlerde de bulunmaktadır. Bu araştırmada üniversitelerin ders dışı faaliyet unsurlarından olan öğrenci topluluklarının pek çok faaliyetle olduğu gibi afet eğitimine yönelik faaliyetlerinin de yaratacağı faydaların vurgulanması amaçlanmaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Afet eğitimleriyle bireylerin ve tüm toplumun afetler konusunda bilgilendirilmesi yoluyla bilinçlenmeleri sağlanarak afetlere dirençli hale gelmesi afet yönetiminin stratejik bir unsuru olarak önem arz etmektedir. Türkiye, afetler açısından risklerin çok olduğu bir coğrafyada yer almasına rağmen afetlere hazırlık ve dirençlilik noktasında istenen düzeye

ulaşamamıştır (Avcı, 2019:2;5). Oysaki dünyada son 20 yıldan beri, sene başına ortalama 340 afet ortaya çıkmakta, meydana gelen bu afetlerden de 200 milyona yakın insan etkilenmekte ve ortalama 67.500 kişi yaşamını kaybetmektedir (UNFPA, 2015). Uluslararası afet veri tabanı (EM-DAT) istatistiklerine göre 2020 yılında; 5.080 kişinin ölümüne, 98,4 milyon kişinin etkilenmesine neden olan ve 171,3 milyar ABD Dolarına mal olan 389 doğal afet rapor edilmiştir. 2020 yılı, güçlü bir El Nino etkisinin olmamasına rağmen, dünyanın en sıcak kaydedilen yılı olarak 2016 yılına rakip olmuştur. Özellikle bu yıl içinde COVID-19 salgını dışında, iklimle ilgili afetlerin hakim olduğu raporlanmıştır (CRED, 2021). Küresel iklim değişikliği ve COVİD-19 salgını gibi tüm dünyanın yaşadığı sorunlar ve olası afet riskleri için farkındalık, dirençlilik ve sürdürülebilir insani şartlar oluşturmak için yapılan çalışmaların önemi vurgulanmaktadır (Kızılay Akademi, 2021). Yaşanan ve yaşanma ihtimali olan tüm bu bölgesel ve küresel boyuttaki sosyal problemlerin çözümü için üzerine görevler düşen kurumların başında okullar yer almaktadır. Okullar, bireylerin sosyal gelişimlerini destekleyerek sorumlu, duyarlı ve etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Eryılmaz, 2019). Özellikle üniversiteler bilgi üretim ve akademik araştırma merkezleri olarak; yenilikçi, üretici olması ve bilginin yayılması açısından bilgi toplumunda ön sırayı almaktadır (Erdem, 2013:110). Üniversitelerde belirli konularda sosyal sorumluluğun ve toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi noktasında farklı fırsatlar olduğu gibi özellikle öğrenci kulüpleri ve toplulukları etkinliklerinde bu değişimi oluşturmak adına oldukça fayda göstermektedir. Öğrencilerin gönüllü katılımı ile oluşan bu topluluklarda çalışılan projeler hem bulundukları bölgeye fayda sağlamakta hem de öğrencilerin sosyal sorumluluk ve etkin katılım becerisi kazanmasına katkı sağlamaları açısından değer taşımaktadır (Taş, 2017:25).

Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı Türkiye Bürosu (JICA)'nın (2004:108;127) Türkiye'de doğal afetler konulu raporunda; ülkenin bütünleşik afet yönetimine geçmesinin ve afetlerle ilgili yapılan yasal düzenlemelerin olumlu gelişmeler olduğu vurgulanmakla beraber toplumun afet eğitiminin geliştirilmesi gerekliliğinin altı çizilmektedir. Raporda, toplumda bir zarar azaltma kültürünün oluşturulabilmesi için iyi planlanmış, sürekli ve sistematik bir şekilde afet eğitimlerinin uygulanmasının önemi vurgulanmaktadır. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD)'ın (2014b:63-65) Türkiye afet farkındalığı ve afetlere hazırlık araştırması sonuç ve değerlendirilmesinde; halk yüksek oranlarda kendini afet bilinci konusunda yetersiz görmekte ve afetlere karşı hazırlıksız olduğunu belirtmektedir. Araştırmada halkın afetlere hazırlıklı olabilmesi için bilgilendirilmeleri gerektiğini düşündüğü ortaya konmaktadır (AFAD, 2014b:63-65). Akyön ve diğerlerinin (2018:67;69) afet

yönetiminde insan kaynakları planlamasına yönelik çalışmasında; afet öncesinde ve sonrasında yaşanan insan gücü sorunlarına bilgi seviyesi ve eğitim eksikliğinin sebep olduğunun altı çizilmektedir. Ayrıca çalışma; afet eğitimi içeriklerinin sadece afet anında doğru davranışlar hakkında değil aynı zamanda afet öncesinde risklerin ve zararların azaltılması konusunu da kapsayacak şekilde verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Akyön vd., 2018:69). Şahin ve diğerlerinin (2018:157-158) afete hazırlık ve afet bilinci algılarının belirlenmesine yönelik üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada; öğrencilerin afet esnasında yapılması uygun olan davranış biçimlerini öğrenmeleri ve afete hazırlık bağlamında kendilerinden emin bir şekilde hareket edebilmeleri için afete hazırlık ve afet bilinci eğitimi verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte çalışmada, afet gönüllülerinin eksikliğinin altı çizilmekte olup; ülkede genç kesimin ciddi bir çoğunluğunu kapsayan üniversite öğrencilerinin afet gönüllüsü olmaya ve gönüllüler için düzenlenen eğitimlere katılmaya teşvik edilmesinin fayda yaratacağının altı çizilmektedir (Şahin vd., 2018:157-158). İnal ve diğerlerinin (2012:19) afet bilinç ve hazırlık düzeyinin belirlenmesine yönelik araştırmasında; üniversite öğrencilerinin afet bilgi puanları oldukça düşük çıkmakla birlikte afet eğitiminin bilgi puanını yükselttiği görülmektedir. Araştırmadaki bu sonuç afet bilincine yönelik eğitimlerin katkısını ortaya koymaktadır. Türkan ve Kılıç'ın (2017:125-126) üniversite öğrencilerinde afetlere ilişkin tutumlara yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin; afet planları, afet riskleri, içinde yaşadıkları bölgenin afete karşı güvenliği ve yapısal olmayan risk öğeleri konularında bilgi yetersizliği olduğu ve bunun yanında gerekli bilgiyi edinmek gibi davranışları gerçekleştirme düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda çalışmada öğrencilerin afetlere yönelik tutumlarında, sivil toplum kuruluşları faaliyetlerinin olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya konmaktadır (Türkan ve Kılıç, 2017:125-126). Dökmeci ve Merinç'in (2018:110) üniversite öğrencilerinde temel afet farkındalığı çerçevesinde yaptığı çalışmada; temel afet farkındalığı yaratmak için eğitime olan ihtiyacı ortaya koymakta ve üniversite öğrenci topluluklarının; halkın ve öğrencilerin afetlerle ilgili eğitim seviyelerini geliştirmede katkısının olduğunun altı çizmektedir.

Alanyazın araştırması doğrultusunda, araştırmada üniversite öğrenci topluluklarına katılım sağlayan öğrencilerin gönüllü katılımından yola çıkarak ve sosyal sorumluluk bilinciyle hareket ederek etkinliklerde görev almasının afet eğitimi faaliyetlerine de katkı sağlayacak düzeyde bir fırsat olduğunun altı çizilmektedir. Bu tez kapsamında yapılan araştırmanın bulguları ve sonuçları ile afet yönetiminde afet risk ve zarar azaltma çalışmalarına, üniversiteler bünyesinde faaliyet gösteren öğrenci topluluklarında aktif görev

alan öğrencilerin sağlayacağı katkının hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği incelenecektir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları

-Bu araştırma, Uludağ Üniversitesi 2019-2020 eğitim öğretim yılı aktif olarak faaliyet yürüten öğrenci topluluklarına üye olan öğrenciler ile sınırlıdır.
-Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın ölçme aracı ile sınırlıdır.
-Örneklem grubunun, araştırma sorularını cevaplandırırken, kendi gerçek düşüncelerini belirttikleri içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
-Araştırma örnekleminin çalışma evrenini temsil ettiği varsayılmaktadır.
-Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde kullanılan tekniklerin amaca uygun olduğu varsayılmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dünya, sürekli bir akış, değişim ve gelişim halindedir. Dünyanın fiziki ve sosyal açıdan bu devinimi beraberinde pek çok sonucu da doğurmaktadır. Bu sonuçların en önemlilerinden biri küreselleşme ve küresel boyuttaki olumsuz etkileriyle afetlerdir. Waters'ın (1995) "coğrafyanın toplumsal ve kültürel düzenlemelere dayattığı kısıtlamaların azaldığı, insanların bu azalmayı giderek daha çok fark etmeye başladıkları bir toplumsal süreç" şeklinde tanımladığı (Akt. Secgin ve Yazıcı, 2018:1270) küreselleşme ile birlikte; teknoloji, ekonomi, politika, eğitim, insan hakları gibi konularda gelişmeler olmuştur. Buna paralel olarak insanların yaşamlarında ve toplum yapısında ciddi sosyal değişimler meydana gelmiştir. Dolayısıyla bilgi teknolojileri, haberleşme ve ulaşım gibi imkânların gelişimiyle; insanların, toplumların ve devletlerin etkileşimi de artarak küreselleşme olgusunun hızla genişlemesine ve yayılmasına olanak sağlamıştır (Başer ve Kılınç, 2015:76). Sanayinin gelişmesi ve ekonomik faaliyetlerin hız kazanması insanların temel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için pek çok ürün sunarken; doğal kaynakların azalması, çevre kirliliği, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Ayrıca dünya nüfusunun günden güne artması da sağlık hizmetleri ve eğitim gibi sorunların çoğalmasına neden olmaktadır. Küreselleşmenin getirdiği bu etkilerle, doğa kaynaklı afetlerle birlikte insan kaynaklı afetler de meydana gelmeye başlamıştır. Bu durumun küresel boyutta iklim değişikliklerine neden olması doğal afetlerin de sayısını artmıştır (Kadıoğlu, 2011: 40). Dolayısıyla bu süreç hem küresel ısınma gibi yeni risklerin ortaya çıkmasına hem de ortaya çıkan bu risklerin doğal afetlerin tahribat potansiyelini arttırmasına neden olmuştur. Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğünde afet; "Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay. Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonuçtur" şeklinde tanımlanmaktadır (AFAD,2014a). Genel olarak afetler hem dünyanın doğal devinimiyle oluşan coğrafik olguların yarattığı, hem de küreselleşmeyle beraber etkilerinin arttığı ve küreselleşmenin de neden olduğu olumsuz sonuçlar olarak değerlendirilmektedir. Doğa olaylarının tehlikeleri yanında insanların dikkatli olmaması, umursamaması ve yeterli tedbirleri alamaması nedeniyle oluşan ve afete dönüşen olaylara; hava, su, çevre kirliliği,

salgın hastalıklar, kıtlık ve açlık, nükleer ve kimyasal kazalar ve serpintiler, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi örnekler verilebilir. Bu ve pek çok olayın çözümü için devletlerin uyguladığı politikaların yetersiz kalmasıyla toplumsal bilinç artmış, sosyal sorumluluk kavramı önem kazanmıştır (Yetiş, 2019:1). Sosyal sorumluluk, toplumdaki her bireyin, belirli konularda toplumun geri kalanı için üstlenmesi gereken görevlerini, gönüllü ve bilinçli bir şekilde yerine getirmesine denir (Yıldırım, 2019:1). Bu doğrultuda afet, sosyal sorumluluğun başlıca konularından biri olarak önem kazanmaktadır. Afetleri önlemek ve zararlarını azaltmak için yapı ve sistemlerin kurulması gerektiği kadar afetlere karşı toplumsal olarak dirençli olunması da önem taşımaktadır (Gerdan, 2019a:101). Afetlerin verebileceği zararları azaltabilmek için toplumun sosyal sorumluluk bilinciyle hareket etmesi ve tüm bireylerin afetlere hazırlıklı olacak şekilde bilgi, tutum, davranışlar edinmiş olması gerekmektedir. Bilhassa büyük ölçekli savaşların, göçlerin ve ekonomik bunalımların sonrasında sorumluluk olgusunun sosyal özelliklerine daha çok vurgu yapılmaktadır (Başer, 2015). Bu doğrultuda bireyin, kendi çıkarları ve yükümlülükleriyle birlikte toplumsal faydayı da gözetmesi ve sosyal sorumluluklarının bilincinde olması umulmaktadır. Son yıllarda özellikle toplumsal fayda bilincinin bireysel çıkarların önüne geçmesiyle toplumsal duyarlılık projelerine destek veren birey sayısı artmıştır (Yetiş, 2019:1). Bu gelişmeler doğrultusunda sorumluluk kavramı, üzerinde daha çok konuşulan ve tartışılan bir kavram haline gelmiştir.

Sorumluluk kavramı, insanın var olduğu günden bugüne süregelen bir olgudur. Sorumluluk, bireyin özgür iradeyle aldığı kararların ve eylemlerin kendini ve diğer insanları etkilediğinin farkında olması, içinde yaşadığı toplum tarafından beklenen vazife ve yükümlülüklerini üstlenmesi ve yerine getirmesi daha iyi bir dünya için çaba göstermesi olarak tanımlanabilir. Sorumluluk bilinci aile ile başlayarak, çevrenin ve eğitimin etkisiyle gelişmektedir. Küreselleşme olgusuyla beraber evrensel bir nitelik kazanan sosyal sorumluluk kavramının çerçevesi, içinde yaşanan toplumun sınırlarının ötesine geçerek tüm dünyayı içine alacak şekilde genişlemiştir (Başer ve Kılınç, 2015:76). Bu küresel anlayışa biçim kazandıran pek çok çeşitli sosyal, siyasal ve ekonomik etmen vardır. Küresel tüketim biçimlerinin ortaya çıkması, dünya kupası ve olimpiyatlar gibi küresel çaptaki spor dallarının gelişimi, NATO ve Birleşmiş Milletler gibi siyasal yapıların oluşumu, insan hakları olgusunun çerçevesinin genişlemesi, dünya genelinde uydu haberleşme sisteminin varlığı, COVİD-19 gibi tüm dünyaya yayılan pandemik sağlık problemleri bu etmenlere örnek verilebilir. Böylece sosyal sorumluluğun daha geniş anlamda ele alınması ve küresel çerçevede düşünülmesiyle beraber toplumsal problemlerin çözümüyle ilgili sorumluluklar küresel sorunların çözümüne doğru

genişlemiştir (Secgin ve Yazıcı, 2018:1270). Benzer şekilde afetler de küresel ölçekte her geçen gün etkisini gösteren ve sorumluluk bilinciyle çözüm üretilmesi gereken problemlerdendir. Dünyanın içinden geçtiği küreselleşme sürecinde, afetlerle baş etmek için ulusal çabalarla beraber uluslararası ortak çözümler de üretilmektedir. Günümüzde küresel düzeyde afet azaltma çalışmalarına; Birleşmiş Milletlerin Afetlerin Azaltılmasında Uluslararası Stratejisi (UN/ISDR) çerçevesinde yapılan toplantılar ve çalışmalar örnek olarak verilebilir. Bu çalışmalarla dünyada; afetlerin önlenmesi, afet riskinin azaltılması ve erken uyarı faaliyetleri hızlanarak sürmektedir (Varol, 2007:128). Bu doğrultuda dünyada afet yönetiminde, afetlerle baş edebilmek için toplumun dirençli hale getirilmesinin anahtarı eğitimdir (Gerdan, 2019a:101). Buna göre eğitimler; dünyada afetlerin meydana gelme sıklığı ve neden olduğu zararlar göz önünde bulundurulduğunda afet yönetiminin sürdürülebilir olması için gerekli olmakta ve önem kazanmaktadır (Siriwardena vd., 2013; Asharose vd., 2015; Akt. Mızrak, 2018:57). Bununla birlikte eğitimin geniş perspektifteki rolü sayesinde, sosyal deneyimleri yüksek olan toplumların; dünyayı etkileyen küreselleşme sürecinde, mücadeleye istekli olmaları ve hazır hale gelmeleri kolaylaşacaktır (Çalık ve Sezgin, 2005:61). Afet eğitimleriyle bireylerin konuyla ilgili farkındalık ve bilgi düzeyleri belli oranlarda yükseltmekte ve bu eğitimler bireylere afetlere karşı direnç kazandırmaktadır. Bireyin sosyal sorumluluk seviyesi de bu afet bilincinin olumlu yönde gelişmesinde rol oynamaktadır. Afet eğitimlerinin toplumun her kesimini içine alacak şekilde planlanması özellikle eğitim sistemine katılması afetlerle mücadelede başarılı ve sürdürülebilir yönetim yapılarının oluşturulmasında en önemli unsurdur (Gerdan, 2019a:101). Dünyada, afet eğitimleri ile ilgili yürütülen programlara bakıldığında çeşitlilik görülmektedir. Bu eğitim programları; acil yardım, acil durum, milli güvenlik, afet yönetimi, acil durumlar ve terörizm, uluslararası afet yardımları ve insani yardımlar başlıkları çerçevesinde verilmektedir (Maya ve Çalışkan, 2016:16). Benzer şekilde eğitim programlarında; afet zararlarını azaltmak, toplumun her kesiminde afet bilinci oluşturmak, tüm bireylerin afet yönetimi için yeterli seviyede bilgi sahibi olmasını sağlamak, afet öncesi ve sonrasında sorunların çözümüne katkı sağlamak gibi konular yer almalıdır. Bu eğitimlerin amacı sadece deprem değil, yaşanma ihtimali olan tüm afetlere standart bir yaklaşımla hazırlanabilmektir. Birey, aile, kurumların afetlere hazır hale gelmesiyle birlikte afetlere dirençlilik artmış olacaktır (Kalkınma Bakanlığı, 2014:53). Bu kapsamda afet eğitimlerinin ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kurumlarındaki programlara entegre edilmesinin sağlanması yerinde olacaktır. Özellikle eğitimin son durağı sayılan, süreç olarak yetişkinliğe geçiş dönemini kapsayan yükseköğretim kurumları, afet bilinci ve farkındalığı kazandırılmasında ve sosyal sorumluluk

gelişiminde önemli bir basamaktır. Günümüzde, yükseköğretim kurumlarının; akademik olarak teorik bilgi ve mesleki beceri kazandırmakla sınırlı kalmaması; bunun ötesine geçerek sosyal sorumluluk bilinci ve bu bilincin kattığı değerlerle toplumsal meselelerde etki yaratacak faaliyetlere etkin katılımı destekleyecek bireylerin yetiştirilmesiyle de yükümlü olması durumu düşünülmektedir (Taş, 2017:3). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarında ders dışı etkinliklerden olan öğrenci toplulukları; öğrencilerin belirli hedeflerle gönüllü olarak bir araya geldiği ve bu hedefler doğrultusunda birlikte hareket etme, sosyal sorumluluk, mesleki gelişim, kariyer planlama gibi bireysel gelişimlerine katkı sağladıkları sosyal gruplar olarak görev yapmaktadır. Çeşitli amaçlar için bir araya gelebilen bu toplulukların hedefleri incelendiğinde temelinde sosyal sorumluluk değerleri olduğu görülmektedir. Öğrenci toplulukları için öğrencilerin sahip olduğu sosyal sorumluluk değerleri ve bilinci katılım için hem bir sebep hem de amaç olmaktadır. Böylece sorumlu, gönüllü, birlikte hareket etmenin gücünün farkında, hem kendine katkı sağlayan ve bu esnada ait olduğu sosyal gruba ve topluma da fayda sağlamak hedefiyle topluluk üyesi olan öğrenci, sahip olduğu değerlere değer katmaktadır.

Sosyal sorumluluk çerçevesinde özellikle; dayanışma, gönüllük, disiplin, toplu hareket etme, sabır, yaşama ve çevreye saygı, yardımseverlik gibi değerler afet eğitiminde kendini göstermektedir (MEB ve JİCA, 2013:29). Afet eğitiminin bir hedefi, bireyin afet alanında yaşamını sağlaması iken bir diğer hedefi de afetten etkilenen insanlara yardımın ve destek olmanın önemini öğretmektir. Bu nedenle, yükseköğretim kurumlarında uygulanan sosyal sorumluluk faaliyetleri hem bireyler hem yükseköğretim kurumları hem de toplum için büyük önem taşımaktadır (Taş, 2017:3). Ayrıca bugünün üniversite öğrencilerinin aslında yarının toplum liderleri olduğu dikkate alındığında (Harris vd., 2011:185) gönüllülüğün rolünün sosyal sorumluluk bilincinin kazanılmasında önemi anlaşılacaktır (Faiz ve Avcı, 2018:733). Bu doğrultuda afet kavramı çerçevesinden bakıldığında; tüm dünyada afet yönetimine gönüllü katılımın teşvik edilmesi sağlanmaktadır. Birleşmiş Milletlerin önderliğinde hazırlanan Afet Risklerinin Azaltılması Hyogo Çerçeve Eylem Planında (2005) özellikle afet risklerinin azaltılması çalışmalarına toplumsal katılımın desteklenmesi önerilmiş ve gönüllülük kavramının afetlerle baş edebilirlikte önemli bir etmen olduğu vurgulanarak "Gönüllülük ruhunu güçlendirin" denilmiştir (UNVolunteers, 2013:59). Buradan yola çıkarak sosyal sorumluluğun bir parçası olarak değerlendirilen ve küresel bir konu olan afet farkındalığının, her kesimden bireye kazandırılmasının önemiyle birlikte; özellikle yükseköğretimde sosyal

sorumluluğu belli bir düzeye ulaştığı tahmin edilen öğrenci topluluklarında kazandırılmak istenen afet bilincinin etkinliğinin yüksek düzeyde olacağı düşünülmektedir.

2.1 Sorumluluk Kavramı

Sorumluluk insanlığın var olduğunu günden günümüze kadar devam eden bir olgudur. Sorumluluk kavramı birçok araştırmacı ve yazar tarafından bireysel, kurumsal ve sosyal düzeyde sık kullanılan kavramlardan biridir. Sorumluluğun öznesi olan birey yaşadığı toplumun bir üyesidir ve diğer insanlarla da sürekli etkileşim halinde hayatını sürdürmektedir. Toplumla etkileşim halinde olma durumu bireye; kendisine, ailesine, çevresine, arkadaşlarına, topluma, devlete, öteki milletlere, diğer canlılara ve doğaya karşı birtakım sorumluluklar yüklemektedir. Bireyin, cinsiyetine, yaşına ve olgunluk seviyesine göre görev ve yükümlülükleri üstlenmesi sorumluluk olgusunu öne çıkarmaktadır (Yavuzer, 2001:50).

Alanyazın incelendiğinde sorumluluk kavramının bireysel ve sosyal olarak iki farklı kategoride incelendiği görülmektedir (Özen, 2013:344; Sert, 2012:34; Torlak, 2012:4-8; Secgin ve Yazıcı, 2018:1269; Yetiş, 2019:3). Bireysel sorumluluk ile insanların birbirine karşı ortak sorumluluğu olan sosyal sorumluluk birbirinden farklıdır. Bununla birlikte birbirinden ayrı değerlendirilmemelidir. Fert düzeyinde değerlendirildiğinde bireysel sorumluluk; ortak bilinç düzeyinde değerlendirildiğinde sosyal sorumluluk anlaşılmaktadır (Secgin ve Yazıcı, 2018:1269). Gerek bireysel gerekse sosyal boyutu açısından ele alınan sorumluluk yaklaşımları, içinde olduğu toplumsal sistemin değer yargıları çerçevesinde değişiklik gösterebilmektedir (Sert, 2012:34). Bireyin ve içinde yaşadığı toplum için sorumluluk önemli bir kavramdır. Her birey yaşamı süresince kararlar alır ve eyleme geçer. Bununla birlikte diğer bireyler ve topluluklarla da etkileşim halindedir. Bireyin eylemleri ile bazı sonuçlar ve dolayısıyla sorumluluk ortaya çıkar; öte yandan bazen eyleme geçmemesinde de sorumluluk söz konusudur. Kimi sorumluluklar eyleme geçmenin ya da eylemsizliğin sonuçlarıyla sınırlı iken; kimi sorumluluklar da başkalarının sorumluluklarını da içine alacak biçimdeki sonuçları içerir (Torlak, 2012:21).

Sorumluluk kavramını psikolojik ve felsefi çerçevede değerlendiren birçok yaklaşım vardır. Sorumluluğun, teolojiden felsefeye birçok alan tarafından tanımları yapılmakla birlikte, bu tanımların değerlendirilmesinde farklılıklar görülmektedir. Örneğin sorumluluk;

"ahlaki, yasal ya da zihinsel hesap verilebilirlik" olarak tanımlanırken, bir yandan da "güvenilirlik" olarak tanımlanabilmektedir (*Merriam-Webster Dictionary,* 2021). Hukukta sorumluluğun tanımı, bir hakkın veya bir suçun sahibi olmayı yasal olarak net çizgilerle belirlemekken; varoluşçu ahlak felsefesinde ise sorumluluk, bireyin eylemlerinin yarattığı sonuçların kendisi ve çevresiyle alakalı ilgili ahlaksal yükümlülüğüdür. Bu kavramın tanımlarına ilişkin çerçevenin bu kadar kapsamlı olması, sorumluluğun daha dar bir uzanımda ele alınıp tanımlamasını gerektirmektedir (Yalçın, 2009:69). Sorumluluk kavramının sahip olduğu özelliklerin belirlenmesi noktasında bu yaklaşımlar büyük önem taşımaktadır. Yaklaşımlar incelendiğinde sorumluluğun yapısını meydana getiren özgürlük, seçim, irade, akıl ve eyleme geçme yetkisi gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır (Başer, 2015:3). Böylelikle sorumluluğu, bu çerçevede değerlendiren araştırmacıların tanımlarından yararlanmak yerinde olacaktır.

Sorumluluk kavramı bireyin kendi eylemlerinin veya kendi yetkisinde olan olayların farkında olması, eylemlerinin ve tutumlarının neticelerini yüklenmesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle sorumluluk, akıllı ve özgür bireyin davranışlarının sonuçlarına katlanması, yani bu eylemleri kendisinin yaptığını bilerek onun neticelerini kabullenmesi şeklinde tanımlanabilir (Torlak, 2007:20). Ayrıca, bireyin kendi eylemlerinin ve yetkisi dahilindeki durumun sorumluluğunu gerek yasal, gerekse ahlaki düzeyde üstlenmesi beklenmektedir. Bireyin kendisine ve başkalarına özenli davranması, yükümlülüklerini yerine getirmesi, sosyal sürece katılım sağlaması, yaşanan acıları sona erdirme gayreti ve herkes adına daha yaşanılabilir bir dünya için gayret göstermesi sorumluluk olarak tanımlanmıştır (Özen, 2013:344). Sonuç olarak sorumlu birey, kendisine düşen görev ve yükümlülüklerinin farkındadır, bu yükümlülükleri doğru zamanda yerine getirir ve kendi isteğiyle yaptığı bu eylemlerin sonucunu üstlenir. Toplumsal yaşamın her alanında yaşanan sorunların üstesinden gelmek için sorumluluk duygusuna sahip olmak önemlidir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde sorumluluk tanımı "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" şeklindedir (TDK, 2005). Başka bir tanımda sorumluluk; bireyin yapması gereken görevleri özgür bir şekilde gerçekleştirmesi ve hatalı davranışlarının sonucunu üstlenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Hayta Önal, 2005:18). Cevizci (1999:625) Felsefe Sözlüğünde sorumluluğu; "bireyin, ahlâki öznenin, kendi yaptıklarının sorumluluğunu üstlenebilmesi ve eylemlerini tam bir bilinçle, özgürlükle yapabilecek ehliyette olan kişinin durumu" olarak

tanımlamaktadır. Bir tanımda da sorumluluk; insanın irade, akıl ve eyleme geçebilme becerileri neticesinde ortaya çıkan, sosyal hayatın sağlıklı bir şekilde yürümesi için vazgeçilmez bir nitelik olan ve onun sosyalleşmesini sağlayan insani bir duygu şeklinde tanımlanmaktadır (Metin, 2006:299). Sonuç olarak bireyin eylemlerinden sorumlu tutulması için bilinçli bir farkındalıkla kararlarını özgür bir şekilde alması gerekmektedir. Sorumluluğu bir bilinçli olma durumu olarak ifade eden Metin, (2006:116-117) bireyi hayatta nerede durduğunu, neler yapabileceğini ve nasıl davranırsa doğru şekilde davranmış olacağı ile ilgili düşündüren içsel bir his olarak tanımlar. Bu his, bireyin kendi, ailesi, ait olduğu topluluğu, toplumu, ulusu ve tüm insanlık için eyleme geçebileceği hissidir (Metin, 2006:116-117). Kişinin donanımı ve bilinç düzeyi ile doğru orantılı olarak etki alanını genişletir. Sorumluluk kavramı çerçevesinde bir birey, bazı duygu ve düşüncelerle yaptığı ya da yapmadığı eylemlerinden dolayı başka insanların veya durumların etkilendiğinin farkında olup durumu ifade ederse ve bu duygu, düşünce ile davranışların kendisine ait olduğunu kabul ederse, bunların sorumluluğunu almış olur (Dökmen, 2006:226). Sorumluluk hissinin meydana gelmesinde iki önemli faktörün eğitim ve sosyalleşme olduğunu belirten Töremen' göre (2011:264) insan sosyal bir varlık olarak toplumla etkileşimle ve öğrenme aracılığı ile gelişmekte; sosyalleşme ve eğitim düzeyine göre sorumluluk bilinci; içinde yaşadığı toplum, çevre, millet ve tüm dünyaya dönük bir genişleme göstermektedir. Sorumluluk, bireyin kendi söylem ve davranışlarının ya da kendi yetkisindeki eylemlerinin neticelerini üstüne almasıdır. Temelinde bireysel bir duygu olan sorumluluk, sosyal bir sistem dâhilinde anlam bulmaktadır. Sosyal yapı içerisinde oluşan değerler sayesinde bireyler, toplum içinde yaşayan bireylerin ilişki biçimlerini, karşılıklı vazifelerini ve bu mevcut yapıya yakışır şekilde tutum edinme sorumluluğunu elde etmektedir. Bireylerin kültürlü olmasıyla, sorumluluk sahibi olması arasında pozitif yönlü bir bağıntı vardır. Şöyle ki sorumluluk, kültür ve eğitim ile edinilmekte ve bu ikisinin düzeyinin artması ile doğru orantılı olarak gelişmektedir (Metin, 2006:114-115). Bu yönüyle sorumluluk doğuştan gelen bir duygu değil, sonradan kazanılan bir bilinçtir (Taylı, 2013:81). Sorumluluğu genel anlamda "ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygudur" şeklinde tanımlayan Özen (2015:28), sorumluluğun bir takım temel ilkelerinin var olduğunu söyler. Bunlardan biri bireyin halkına, ulusuna ve dünyaya destek olmaktan sorumlu olmasıdır. Bu doğrultuda bireyin görevi öğrenmek, kendini yetiştirmek ve diğer bireylerin de öğrenmesine yetişmesine yardım etmektir. Sorumlu bireylerin sosyal ve toplumsal yaşamda daha başarılı olması ve hedeflerine ulaşması beklenmektedir (Taylı, 2013:76).

Sorumluluk kavramının gerek davranış gerekse duygu olarak iki ayrı boyutta değerlendirildiği görülmektedir. Toplumsal olgularda yaşanan sorumluluk duygusu, duygu boyutu olarak ifade edilirken, bu duyguyla birlikte oluşan sosyal sorumluluk davranışının sıklığı da davranış boyutu olarak ifade edilmektedir (Özen, 2013:344). Bireyde oluşan bu duygu, toplumsal çevrenin mevcut değerleri ile olması gereken kurallar denilen idealler arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucunda oluşur (Özen, 2015:28). Auhagen (2000), kavram olarak sorumlulukla ilgili genel değerlendirmeleri üç kategoride incelemektedir. İlk kategorideki çalışmalarda; sorumluluğun tanımı, türleri ve temel nitelikleri üzerine eğilmişlerdir. İkinci kategorideki çalışmalar, insanların hangi koşullarda sorumluluklarının oluştuğunu ve ne gibi şartlarda kendini sorumlu hissettiğini araştırmaya yoğunlaşmaktadır. Üçüncü kategorideki çalışmalarda ise; topluluklar, bireyler arası etkileşim, toplum ya da çevreci davranış olguları gibi özgül durumlara odaklanmakla birlikte sosyal sorumluluk da bu kategoride değerlendirilmiştir (Akt. Yalçın, 2009:70). Sonuç olarak sorumluluk; bireyin özgür iradeyle aldığı kararların ve eylemlerin kendini ve diğer insanları etkilediğinin farkında olması, içinde yaşadığı toplum tarafından beklenen vazife ve yükümlülüklerini üstlenmesi ve yerine getirmesi daha iyi bir dünya için çaba göstermesidir. Bununla birlikte toplumsal, ulusal ve küresel sonuçlar doğurabilen eylemlerinin neticelerini kabullenmesi ve olası olumsuz sonuçları da engellemeye çalışması olarak değerlendirilebilir.

2.2 Sosyal Sorumluluk Kavramı

Alanyazın incelendiğinde sosyal sorumluluğun; kültür, coğrafya, eğitim, gelenek, politik eğilim, endüstri ve üretim gibi türlü etkenlere göre farklı biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Bu çeşitli etkenler, kavramda değişiklik yarattığından net bir çerçevede tanımını yapmak da zor olmaktadır. Sosyal sorumluluk, günümüzde en çok tartışılan ve kullanılan kavramlardan biri olmaktadır.

İnsan en küçük sosyal yapı olan aileden başlamak üzere biçimsel veya biçimsel olmayan topluluklar ve sosyal gruplar içinde yaşar. Bireyde eğitim, öğrenme ve gelişim bu sosyal gruplar içinde sosyalleşerek oluşur. Bireyin sosyal sorumlulukları ile alakalı eyleme geçmesi için genellikle motive eden veya yönlendiren kurumsal planlamalara ihtiyacı vardır. Bireyin sosyal sorumluluklarıyla ilgili farkındalığının kendiliğinden oluşması ve bu

sorumlulukları öğrenmesinin tesadüfi olması beklenmemelidir (Torlak, 2012:10-11). Bireyin doğumundan itibaren içinde bulunduğu aileyle birlikte küçük büyük pek çok örgüt ve sosyal grup, kendisinin farkında olarak, bilinçli ve kararlı bir şekilde sosyal sorumluluk kazanmasını sağlar. Torlak (2003) bireysel sorumlulukların, içinde yaşanılan toplumsal çevreyi de içine almaya başladığında sosyal sorumluluğun başladığını ifade etmektedir. Öte yandan Schwartz (1992) ise sosyal sorumluluğu bireyin kendini geliştirmesinin yanı sıra kendini aşma durumu olarak tanımlamıştır (Akt. Başer ve Kılınç, 2015:77).

Toplumdaki her bireyin, belirli konularda toplumun geri kalanı için üstlenmesi gereken görevlerini, gönüllü ve bilinçli bir şekilde yerine getirmesine sosyal sorumluluk denir (Yıldırım, 2019:1). İyilikseverlik, hayırperverlik, yardımseverlik gibi ifadeler de bu kavramı tanımlarken kimi zaman kullanılmıştır. Aynı zamanda ahlaki açıdan duyarlı eylemler de sosyal sorumlulukla eşdeğer olarak değerlendirilmiştir. Kullanılan bütün bu olgular özünde, iyilik amacı taşır ve yapılan tüm eylemler bir iyi niyet göstergesidir (Kömürcü, 2012:1). Bireyin karşılığında doğrudan herhangi bir fayda beklemeden gönüllü olarak yaptığı bir eylem olan sosyal sorumluluk davranışı; bilgisini, becerisini ve deneyimlerini toplum ile paylaşarak bundan hoşlanmasına, haz duymasına ve mutlu olmasına imkan sağlar. Sosyal sorumluluk davranışı bireyleri; fedakarlık, yardımseverlik, empati, ait olma ihtiyacı ve dinsel nedenler gibi değerler ile teşvik etmektedir. Bu davranış şekliyle birey; kendisiyle birlikte tüm insanlığa dönük iyilikte bulunma, fayda sağlama, sorumlu olma davranışındadır (Şengel, 2016:9). Buna göre sosyal sorumluluk davranışı; bireyin bilgi, beceri ve deneyimleriyle şekillenen; kendisinden başlayarak, sosyal çevresiyle birlikte bütün dünyayı kapsayan eylemleri neticesinde haz almasını olanak sağlamaktadır.

Berkowitz ve Daniels (1963:431) sosyal sorumluluğu, "Bir kimsenin üzerine aldığı ya da yapmak zorunda bulunduğu bir iş için gerektiğinde hesap verme duygusu" şeklinde tanımlamaktadır. Davis ve Blomstrom ise (1971:75) sosyal sorumluluğu; bireyin karara varma aşamasında bireysel ve diğer tüm faaliyetlerinin ve davranışlarının, sosyal yapı üzerinde oluşturacağı sonuçları değerlendirme mecburiyetidir (Akt. Erdoğan, 2016:5). Buna göre bireyin kolektif bilince hizmet edeceğini ve bütünü etkileyeceğini öngörerek karar alması ve bu kararların sonuçlarını üstlenmesi sosyal sorumluluğun gereği olmaktadır. Çevresel, kültürel ve ekonomik sorunlara karşı duyarlı olmak ve bu sorunların çözümüne katkı sağlamaya istekli olmak sosyal sorumluluğun temel çerçevesini ortaya koymaktadır (Yetiş, 2019:3). Manchester Üniversitesinde yapılan bir çalışmada sosyal sorumluluk; "öğretim,

araştırma ve halka açık etkinlikleri ve etkinlikler aracılığıyla toplulukların sosyal ve ekonomik refahında fark yaratma" şeklinde ifade edilmektedir (Manchester, 2018; Akt. Ilgın, 2019:382). Benzer şekilde sosyal sorumluluk, bireyin veya bir işletmenin kendi çıkarlarını gözettiği gibi toplumun da genel çıkarlarını gözeterek hareket etmesi ve sosyal hayatın daha refah içinde olmasına yönelik yükümlülükleri olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan ve Erdem, 2017:296).

Sosyal sorumluluk, bireysel sorumluluğun sosyal boyutudur, temel olarak kaynağı bireysel sorumluluktan gelir. Bireyin sosyalleşmesiyle üstlendiği görevleri yerine getirme ve birlikte yaşamanın ve ortak sosyal çevreye sahip olmanın gereklerine saygı, topluma, genele yönelik hizmetlerin gönüllü olarak verilmesinde payına düşen kısımda etkin rol alması ve toplumsal hizmetlerin yürütülmesinde sorumlu hissetmesidir (Metin, 2006:220-221). Genel olarak sosyal sorumluluk ile ilgili tanımlara bakıldığında; sosyal sorumluluğun, kişinin kendi çıkarlarını ön planda tutmadan başkalarının refahını önemsemesi ve buna yönelik eylemlerde bulunması olduğu söylenebilir (Eryılmaz, 2019:11). Başkalarının iyilik hali ve hoşnut oluşuyla ilgili olma, ihtiyaçları halinde başkalarına yardım etmeye dair içten bir vazife hissi, gönüllü dâhil olma, işbirliği ve başkalarıyla ilgili sorumlu davranışları kapsamaktadır (Özen, 2015:14).

Günümüzde önemli bir yere sahip olan sosyal sorumluluk kavramı, gerek bireysel gerekse kurumlar bağlamında bir bilinç olarak ele alınabilmektedir. Bireysel bağlamda değerlendirildiğinde bu bilinç; bireyin sosyal gelişime katkı sağlamaya yönelik sorumluluk duyması, bu yönde gönüllülük göstererek ve işbirliği sağlayarak eyleme geçmesi olarak ifade edilebilir. Diğer yandan kurumsal bağlamda değerlendirildiğinde; iş hedeflerini kapsaması ve sürdürülebilir ekonomik refah açısından gerekli faaliyetlerin uygulanması da kurumsal sosyal sorumluluk bilinci olarak ifade edilebilir (Kömürcü, 2012:2). Günümüzde yaşanan küresel süreç de hesaba katıldığında küresel açıdan da sosyal sorumluluk bilinci söz konusu olmaktadır. Sosyal sorumluluk çalışmaları için genellikle; bireyin, kurumların ve dünyanın, yenilikleri özümsemesine ve gelişmesine katkıda bulunacak konular seçilmektedir. Böylelikle sosyal sorumluluk bilinci, toplumsal bağlamda gelişime ciddi katkı sağlayabilmektedir. Özellikle halen gelişmekte olan ülkelerde sosyal sorumluluğa yönelik faaliyetlerin takip edilmesi ve hassasiyetle ele alınması gerekmektedir. Ayrıca sosyal sorumluluk çalışmaları için konu seçimi ülkeden ülkeye farklılıklar gösterebilmektedir. Dünyada tüm uluslar değerlendirildiğinde; gelişmiş uluslarda önemsenen ve altı çizilen sosyal problem küresel

ısınma iken Türkiye'nin genel olarak sosyal probleminin hala eğitim olduğu görülmektedir (Ilgın, 2019:382).

2.2.1 Bireysel sosyal sorumluluk

İnsan, doğumundan ölümüne kadar geçen süreç içinde kendisiyle ve çevresiyle devamlı etkileşim halindedir. Bu etkileşim süresince çevresinden etkilendiği gibi çevresini de etkilemektedir. Bu etki bireyin ve dolayısıyla toplumun varlığını sürdürmesi için önem taşımaktadır (Eraslan, 2011:82). Yaşadığı toplumun temel özellikleri, ekonomik koşulları ve kültürel değerlerine göre şekillenen bireyin; toplumsal değişimdeki bireysel payının farkında olması, sosyal sorumluluk bilinci ile ilişkilendirilmektedir (Başer, 2015:6). Sorumluluğun sosyal boyutu olan sosyal sorumluluk, bireyin sorumluluğundan ayrı değerlendirilmemektedir (Metin, 2006). Bireylerin topluluklarına aktif olarak katılmaları ve topluluk sorunlarını çözme çabalarında işbirliği yapmaları bireysel sosyal sorumluluğun temelini oluşturmaktadır. Bireysel sosyal sorumluluğun ana hedeflerinden biri, grubu ve genel olarak toplumu daha iyi bir yer haline getirmektir (Hatch ve Stephen, 2015: 65). Bu doğrultuda sosyal sorumlulukla birey; davranışlarının, eylemlerinin ve bunların sonuçlarını üstlenmesi gerektiğinin farkında olmaktadır. Öte yandan toplumsal bir varlık olan insanın kendine karşı sorumluluklarından da söz edilmektedir. Öncelikle bireylerin sosyal sorumlu olmak için bireysel sorumluluk duygularının gelişmiş olması ve kendilerini bu konuda geliştirmek için istekli olmaları önem taşımaktadır (Filiz ve Demirhan, 2016: 53). Birey, öncelikli olarak kendisine karşı sorumludur. Bireyin; kendi bedenine ve sağlığını özen göstermesi, zamanını verimli şekilde değerlendirmesi, ruhsal bütünlüğünü ve ahlaki değerlerini koruması ve geliştirmesi kendine karşı sorumlu olduğu başlıca konulardır (Torlak, 2007: 18). Ayrıca üstlendiği vazifeler için gerekeni yapmak, kendine ait olan işleri yürütmek ve diğer insanlara yük olmamaya özen göstermek ve öz değerinin bilincinde olmak bireysel sorumlululuklar içinde değerlendirilmektedir (Özen, 2015: 8). Buna göre insan; birikimleri ve eğitimiyle şekillenmiş olarak kendisine maddi ve manevi sorumluluklar taşımaktadır. Bununla birlikte içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olarak birey; kendisine olduğu kadar diğer bireylere ve topluma karşı sosyal sorumluluklarının farkında olduğunda bireysel sosyal sorumluluktan söz edilmektedir.

Bireyin sosyal hayata bakan yönü bireysel sosyal sorumluluk olarak değerlendirilmektedir. Toplumda diğer bireylerin sosyal, psikoloji ve duygusal gereksinimlerini göz önünde bulundurarak kişisel beklentileri ile toplumun beklentilerini karşılaştırması ve toplumun menfaatlerini koruyacak şekilde hareket etmesi bireysel sosyal sorumluluk olarak açıklanmaktadır (Çankaya, 2010: 18). Buna göre her bireyin toplumsal problemlerin çözümüne katkıda bulunması ve toplumsal gelişime etkin katılım sağlaması bireysel sosyal sorumluluğun temelini meydana getirmektedir. Bireysel sosyal sorumlulukta temel öğelerden biri de daha esenlikli bir toplumun oluşmasına katkı sağlamaktır (Hatch ve Stephen, 2015; Yetiş, 2019:7). Devletin ve işletmelerin de toplumsal problemlerin çözümü ve daha iyi bir toplum için sosyal sorumluluk başlığı altında yaptığı birçok çalışma bulunmaktadır. Eraslan (2011: 83) bireysel sosyal sorumluluğu, devletin ya da kurumların sosyal sorumluluk adıyla yaptığı faaliyetlerin dışında tutmaktadır. Ayrıca sosyal bir varlık olan insanın yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunmak için üstlendiği yükümlülükler olan bireysel sosyal sorumluluk; bireylerin toplumun normlarına ve değer yargılarına uygun bir şekilde eylemlerde bulunması ve hiçbir menfaat gütmeksizin gönüllü olarak faaliyette bulunması olarak tanımlanmaktadır (Eraslan, 2011: 90). Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfının üniversitelerde sosyal sorumluluk ve sosyal girişimcilik projesine ilişkin raporunda (TOG, 2013:4) bireysel sosyal sorumluluk kavramı, bireyin içinde bulunduğu toplumda fark ettiği problemlerin çözümüne yönelik maddi ya da ayni katkı sağlaması ve gönüllü faaliyetlerde bulunması olarak tanımlanmaktadır. Sonuç olarak gönüllülük kavramı, bireysel sosyal sorumluluğun temel öğelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin gönüllü olarak toplumun refahı yönünde çaba göstermesi, sivil toplum kuruluşlarının toplumsal çalışmalarına destek vermesi, diğer bireylerle ya da kurumlarla işbirliği içinde ortak sorunların çözümünde etkin rol alması ve toplumsal sorunların çözümünde sorumluluk hissetmesi bireysel sosyal sorumluluk bilincinin oluştuğunun kanıtı olmaktadır (Göztaş ve Baytekin, 2009: 2000). Özellikle çevre, sağlık, eğitim, insan ve hayvan hakları, ulusal ya da uluslararası yardım gibi pek çok toplumsal sorunun çözümüne bireysel sosyal sorumluluk bilinciyle gönüllü olarak katkı sağlanmaktadır. Örneğin, ülkemizde 1999 yılında yaşanan depremde arama kurtarma ekiplerinin dışında pek çok insan ve sivil toplum kuruluşu gönüllü olarak arama kurtarma çalışmalarına katılmışlardır. Böyle bir acil yardım gerektiren durumda bireyin vazifesi olmasa da bu durumdan kendini sorumlu hissetmesi ve sürece katılması önem arz etmektedir. Bu gerçekten hareketle yapılan araştırmalarda aynı hedef doğrultusunda toplum yararı için elini taşın altına koyan ve topluma fayda sağlamak adına hareket eden bireyler toplumun sorunlarını çözümüne katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla toplumsal problemlere dikkat çeken

etkinliklere katılmak, kan bağışı yapmak, sivil toplum örgütlerinin faaliyetlerine dahil olmak bireysel sosyal sorumluluk davranışlarından sayılmaktadır (Erdoğan, 2016:1). Sonuç olarak bireysel sosyal sorumlulukla ilgili yapılan tanımlara bakıldığında; işletmelerin veya devletin sosyal sorumluluk başlığı altında yaptığı çalışmaların dışındaki eylemler şeklinde açıklanabilmektedir (Yetiş, 2019: 8).

2.2.2 Ulusal sosyal sorumluluk

Sorumluluğun öznesi olan insan, yaşadığı toplumun bir üyesidir ve bu durum bireye bir takım sorumluluklar yüklemektedir. Bireyin sosyalleşmesiyle üstlendiği görevleri yerine getirme ve birlikte yaşamanın ve ortak sosyal çevreye sahip olmanın gereklerine saygı, topluma, genele yönelik hizmetlerin gönüllü olarak verilmesinde payına düşen kısımda sorumluluk hissetmesi ve toplumsal hizmetlerde etkin rol alması sosyal sorumluluk olarak tanımlanmaktadır (Metin, 2006:220-221). Bireyin aynı topraklar üzerinde yaşadığı; aralarında tarih, dil, ideal, gelenek ve görenek birliği gibi sosyal sorumlulukları ulusuna karşı sorumluluğu olarak değerlendirilmektedir. Abdel- Nour, (2003) bireyin kendini yalnız olmadığını ve bir yere aitlik hissettiren ulusuna karşı sorumlulukları olduğunu belirtmekte olup; ulusun sahip olduğu doğruyu ve erdemi sürdürmenin, bu sorumlulukların en başında olduğunu belirtmektedir. Bu ait olma hali ve sorumluluk bireylere, atalarıyla bütünleşme ve onların geçmişteki başarılarıyla gurur duyma imkanı vermektedir. Öte yandan birey, tarihin getirdiği bu olumlu durumlar dışında kalan; hataları, utanılan, olumsuz nitelikteki durumları da kabullenmekte ve sahip çıkmaktadır. Bu şekilde birey ulusunun geçmişinden tecrübeyle hem güç kazanacak hem de yapılan hataları tekrarlamayacaktır. Abdel- Nour'a göre tüm uluslar, doğruları ve hatalarıyla geçmişten gelen ortak bir belleğe sahiptirler. Bu doğrultuda uluslar sorumluluklarını, olumlu olumsuz tüm yargılarından arınmış bir şekilde geçmişine sahip çıkarak ve bu geçmişten faydalanarak insanlığın hizmetinde olacak şekilde belirlemelidir (Akt. Özen, 2015: 15). Sorumluluk gerek bireysel gerekse bireyin içinde bulunduğu yapıyı da etkisi altına alan toplumsal bir davranış şeklidir (Özen, 2009: 26) ve insanda potansiyel olarak mevcut olup insanın toplumsal çevre ile olan iletişimine bağlı olarak gelişim göstermektedir (Çankaya, 2010: 24).

Ulusal sosyal sorumluluk, insan hakları açısından sağlık ve toplumun güvenliği konusunda duyarlılık göstererek, üretim çabalarını destekleyip toplumun kültür seviyesine

yönelik çalışmalar yaparak ulusal refah için uğraşma sorumluluğudur (Başer, 2015: 29-30). Ulusal sosyal sorumluluk, bireyin yurttaşlık rolünün getirdiği sorumluluk olarak da değerlendirilebilmektedir. Etkin sorumlu yurttaş, toplumda demokratik sürece ve sosyal projelere katılım düzeyinde gönüllülük göstererek toplumsal sorunların çözümüne yönelik katkı sağlamaktadır (UNVolunteers, 2013: 95).

2.2.3 Küresel sosyal sorumluluk

Küreselleşme, bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere paralel olarak; tüm dünyadaki insanların, ulusların ve toplumların ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel sınırlarını aşarak birbirlerine daha da yakınlaşmasını ve bütünleşmesini ifade eden bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Kesici, 2018: 980; Oğurlu vd., 2016: 253). Küreselleşme süreci ile her alanda pek çok değişiklik yaşanmaktadır. Küresel ısınma, çevrenin korunması, insan hakları gibi kavramlar ulusal sınırlar dışına çıkmış, tüm dünyayla ilişkili güncel konular halini almıştır (Kan, 2009: 896). Küresel ölçekte sosyal ilişki kurma imkânı giderek artmış, bir ülkenin vatandaşı başka ülkelerin vatandaşlarının davranışlarından olumlu ya da olumsuz yönde giderek daha fazla etkilenmeye başlamıştır. Benzer şekilde salgın hastalıklar, göç ve terörizm gibi afetler, yaşandığı bölge ile sınırlı kalmamaktadır. Tüm dünyayı etkileyen bu afetlerin çözümüne yönelik insanların, devletlerin ve sivil toplum örgütlerinin etkileşim ve dayanışması; insanların küresel bakış açısı elde etmesini sağlamıştır (Özyurt, 2009: 160) Küreselleşmenin etkisiyle dünyada herhangi bir bölgede oluşan ekonomik, sosyal, çevresel ve siyasal meseleler, tüm dünyayı kapsayacak şekilde sonuçlanmaktadır. Bu nedenle insanların, bu evrensel ortak sorunlara karşı hassasiyet göstermeleri bir ihtiyaç olurken; sorumluluk kavramının çerçevesi ulusaldan, küresele doğru genişlemektedir (Secgin ve Yazıcı, 2018:1269). Daha önce her toplumda kendi ulus sınırları içinde kültür özellikleri ve toplumsal beklentiler çerçevesinde şekillenen sosyal sorumluluk faaliyetleri küreselleşmeyle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Böylece küreselleşmeyle birlikte tüm dünyanın ortak problemi haline gelen afet, eğitim, çevre, insan hakları, çalışan hakları gibi olgular sosyal sorumluluk kavramının anlam ve kapsamını da genişletmiştir (Menteş, 2010:35).

Berman ve La Farge'ye (1993) göre yaşanan iki dünya savaşı, kimyasal saldırılar, ırkçılık, siyasi ihtilaller, önyargı ve ayrımcılık dünyanın iyi karakterli insanlara ihtiyacı olduğunu göstermektedir ve iyi karakterli olmak da, iyinin ve doğrunun bilinmesi, istenmesi

ve uygulanması ile sağlanmaktadır (Akt. Özen, 2015: 18). İyi karakterli birey; kendi rolünün bilincinde ve içinde yaşadığı toplumdan daha geniş dünyanın farkında, dünyanın varlığını nasıl sürdüreceğinin şuuruyla eylemde olmaya gönüllü olarak sorumluluklarının bilincinde hareket etmektedir (Çolak vd., 2019: 336). Küreselleşmenin artmasıyla birlikte ulusaldan evrensel düzeye dönüşmüş sosyal sorumluluk faaliyetleriyle insanlar; sadece kendi ulusları adına değil bütün gezegen için ve sadece bireysel hakları adına değil bütün dünya toplumları için refah içinde bir dünya ümidini taşımaktadır (Büyükdoğan, 2020: 204). Doğal çevrenin kirlenmesi, küresel ısınma ve iklim değişikliği, terör, afetler gibi insanlığa ve tüm dünyaya büyük zararlar veren sorunların önlenmesi; küresel sosyal sorumluluklarının bilinciyle hareket eden insanlarla mümkün olabilmektedir. Bu gibi küresel problemlerin çözümüne yönelik her bireyin katkı sağlayabileceği eylemler ve yerine getirebileceği küresel sosyal sorumluluk çerçevesinde birtakım görevler bulunmaktadır (Özen, 2009: 30). Sosyal sorumluluğun daha geniş bir anlamda düşünülmesiyle ve küresel boyutta ele alınmasıyla beraber sosyal sorumluluk kapsamlı hale gelmiş; sosyal problemlerin çözümü için ele alınan sorumluluklar küresel problemlerin çözümüne doğru dönüşmüştür (Başer, 2015: 34).

Küreselleşme sürecinin giderek arttığı günümüzde; sosyal, ekonomik ve siyasal çerçevede önemli bir dönüşümün yaşandığı inkar edilemez bir gerçektir (Akyön vd., 2008: 800). Bu dönüşümü göz önünde bulundurmak; toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve ulusal ve küresel düzeyde söz sahibi olabilmeleri için gereklilik göstermektedir (Çalık ve Sezgin, 2005: 56). Toplumların gelişmişlik düzeylerine göre sahip olduğu sorunlar farklılık göstermektedir. Bu sorunların bazılarını devletlerin tek başına çözmek için yeterli olamadığı görülmektedir. Bazı sorunların çözümü de, yalnızca bir ya da birkaç devletle değil, bütün dünya ile sağlanabilmektedir. Afetler, çevre kirliliği, küresel ısınma ve benzer sorunlar bu grup içerisinde değerlendirilmektedir (Gelener, 2016: 8). Bu bağlamda dünya genelinde küresel sosyal sorumluluk algısı oluşturmaya yönelik çabalar görülmektedir. Bu doğrultuda 2000 yılında Birleşmiş Milletler 189 dünya lideri ile yoksulluğu azaltmak ve insan haklarını gerçekleştirmek için bir küresel taahhüt olan Binyıl Milenyum Bildirgesi'ni onaylamıştır. BM genel kurulunun onayladığı bildirgede, "Kendi toplumlarımıza karşı olan bireysel sorumluluklarımıza ek olarak, küresel düzeyde insan onuru, eşitlik ve eşitlik ilkelerini sürdürmek için kolektif bir sorumluluğumuz olduğunu kabul ediyoruz. Bu nedenle liderler olarak tüm dünya insanlarına, özellikle de en savunmasız olanlara, geleceğin ait olduğu dünya çocuklarına karşı bir görevimiz var." (UN, 2000) diyerek küresel sosyal sorumluluk çerçevesinde değer ve ilkeler vurgulanmıştır. Bildirgede ayrıca uluslararası ilişkiler için

gerekli görülen temel değerlerden de bahsedilmiştir. Bu değerler; doğaya saygı, özgürlük, hoşgörü, eşitlik, ortak sorumluluk ve dayanışma olarak açıklanmıştır (UN, 2000). Bu hedefler "Bin Yıl Kalkınma hedefleri " olarak belirlenerek küresel bir ortaklığın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (Özgen, 2006: 56). Günümüz dünyasında küresel sosyal sorumluluk algısına ve faaliyetlerine katkıları göz önüne alındığında uluslararası örgütlerin büyük etkisi olduğu görülmektedir. Uluslararası çalışma örgütü (ILO) çocuk işçi çalıştırılmasına son verilmesi; BM Çevre Programı (UNEP) çevrenin korunması bu konuyla ilgili uluslararası işbirliğinin kolaylaştırılması; Avrupa Birliğinin yaptığı düzenlemeler ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin aldığı kararlar ile daha yaşanabilir bir dünya sağlanması amaçlanmaktadır (Büyükdoğan, 2020: 206). Bu doğrultuda çeşitli kurum ve kuruluşların küresel sosyal sorumluluk çerçevesinde yürüttüğü tüm bu çalışmaların ortak hedefi daha iyi ve yaşanabilir bir dünya olmasıdır. İnsan haklarının ve dayanışma ortamının gerçekleşmesi için sadece devletin müdahalesi yeterli görülmemektedir. Devletlerin yanında, birey ve kurumların ortak çabası, toplumda yaşayan her bireyin aktif şekilde katılımı gerekmektedir (Akyıldız, 2011: 44).

2.2.4 Eyleme dönük sorumluluk

Cevizci (1999: 786) sorumluluğu, "kişinin, ahlaki öznenin, kendi eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilmesi ve yaptığı, gerçekleştirdiği şeyi tam bir bilinçle, özgürlükle yapabilecek ehliyette olan kişinin durumu" şeklinde tanımlamaktadır. Sorumluluk, bireylerin kendi iradesi ile mümkün olan eylemleri sayesinde gözlenebilmektedir (Başeğmez, 2019: 24). Bilinçli ve amaçlı davranışları eylem olarak tanımlayan Dökmen'e göre (2006: 221-222) eylem, iradenin ikinci boyutudur. Birey seçimler yapar fakat bunlar her zaman gözlenebilir nitelikte olmamaktadır. Bu durumda eylem, seçimlere gözlenebilme niteliği kazandırmaktadır. Sorumluluğu, "eylemi ahlaki yapan en önemli özellik" olarak ifade eden Gündoğan (2013) eylemin; basit bir içgüdü, kendiliğinden oluşan otomatik bir refleks olmadığını vurgulayarak, eylemi sorumluluğa gerçeklik kazandıran ve ona şahitlik eden belli bir amacı olan davranış olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle eylemde irade ve niyet varsa sorumluluk söz konusudur. Buna göre sorumluluktan söz edebilmek için kişinin eyleminin bilincinde, davranışlarının etkilerinin farkında ve dolayısıyla sonuçlarını da kabullenmiş olması gerekmektedir. Sorumluluk, bireyin tüm eylemlerini kapsamakta olup ve bu nedenle birey yalnızca kendisinden değil tüm insanlardan sorumlu olmaktadır. Sonuç olarak bireyin

eylemini sorumluluğu belirler ve birey sorumlu hissettiğinden dolayı eyleme geçmektedir. Sosyal sorumluluk bilinciyle oluşan eylemler toplum refahını kapsadığında; sadece toplumu etkilemekle kalmayıp dünyayı etkileyebilecek düzeyde bir güç sağlayacaktır (Asar, 2017: 86).

2.2.5 Ekolojik sorumluluk

Küresel sosyal sorumluluklar içinde en çok tartışılan konulardan biri ekolojik sorumluluktur. TDK Türkçe Sözlüğü' ne göre ekoloji "Canlıların hem kendi aralarındaki hem de çevreleriyle olan ilişkilerini tek tek veya birlikte inceleyen bilim dalı" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). İnsanların doğa ile ilgili davranış ve tutumlarını inceleyen çalışmaların, ekolojik ilgi, çevreye karşı tutum ya da ekolojik bağlamda sorumlu tutum gibi farklı tanımlar içinde değerlendirildiği görülmektedir (Fransson ve Garling, 1999). Genel olarak insanların yaşadığı ekolojik ikilemlerde sosyal sorumluluk hissettikleri için ortak faydayı gözettikleri varsayılmaktadır (Akt. Yalçın, 2009: 56).

Çevrenin tahribatı insan yaşamı ve sağlığını etkileyen en önemli faktörlerdendir. İnsan yaşamını sürdürebilmek için doğa ile sürekli etkileşim halindedir. Bu durum gezegende yaşayan tüm canlı türleri için geçerli olmakla birlikte; insanoğlunun kontrolsüz ve sınır tanımayan davranışları doğal dengenin bozulmasına neden olmaktadır (Çelik, 2007: 50). Gezegeni oluşturan; toprak, su, hava, bitki örtüsü, iklim gibi temel yaşam öğelerinin dengesinin bozulması geri döndürülemez şekilde sonuçlanmaktadır. Sanayi devrimi, bilim ve teknolojinin hızlı gelişimiyle paralel olarak bu bozulma da hız kazanmıştır. Özellikle bilim ve teknolojinin gelişimi hayatımıza yeni ürünlerin girmesini sağlamış; kimi ürünler insan yaşamını tehdit edecek boyuta ulaşmıştır. Çernobil örneği gibi nükleer santrallerde yaşanan afetler, Hiroshima ve Nagasaki'de patlayan atom bombaları, ormanların tahrip ve yok edilmesi gibi yaşanan olaylar insanların doğal dengeyi ne boyutta zarar verdiklerinin ve tehlikeye attıklarının örnekleridir (İşseveroğlu, 2001; Başer, 2015: 33).

Günümüzde mevcut çevre sorunları bölgesel özelliklerden küresel boyutlara geçer olmuştur. Örneğin; 2010 yılında İzlanda'da yaşanan volkanik patlama sonucu kül dumanı, rüzgârlar ve bulutlarla kilometrelerce ötelere taşınmıştır. Olaydan etkilenen diğer ülkelerde uçak seferleri iptal edilmekle birlikte volkanik patlama ayrıca asit yağmurları şeklinde en büyük zararı vermiştir. Öte yandan bilinçsiz üretim ve tüketimin neden olduğu kaynakların

kontrolsüz kullanımı, kimyasal ve nükleer atıklar, su kaynaklarının ve tarıma elverişli toprakların özelliğini yitirerek fonksiyonlarını kaybetmesine neden olmuştur. Bundan sonra dünyanın herhangi bir bölgesinde gerçekleşen bir olayın doğal bir uyum içinde gerçekleşmediği gözlenmektedir. Tüm bu durumlar; insanların eğitim seviyelerinin yükselmesi ve bu olumsuz sonuçların farkına varılmasıyla sosyal bilinç oluşmuş ve sürdürülebilir temiz bir dünya olgusu yerleşmiştir (Berber, 2016:32-39). Dünyanın hangi bölgesinde olursa olsun, çevreyi olumsuz etkileyen bu durumlar, gezegenin bütününü etkileyen ve tüm insanlığı ilgilendiren bir boyut kazanmıştır. Bu sebeple hareketle çevreyi tehdit eden faaliyetlerin önüne geçmek ve bu duruma çözüm üretmek tüm insanlığın sorumluluğu olmaktadır. Bu bağlamda sorumluluk bilinci kazanmak, yaşanabilecek olası çevre zararlarına engel olmak için önemli bir adım olmaktadır (Gökbunar, 1995; Akt. Başer, 2015:33). Bu gerçekten hareketle insanoğlunun neden olduğu zararların ortadan kaldırılması için bireylere çevreyi koruma, çevresel tehditler ve çözüm yolları konularında bilinç kazandırılmalıdır (Başeğmez, 2019:25). Dolayısıyla yeryüzünün sınırlı olan kaynaklarının verimli şekilde kullanılması mevcut kaynaklara ek olarak yeni kaynaklar üretebilen ve ürettiği bu kaynakların sebep olabileceği her değişim ve sonuçtan hem ekonomik hem de sosyal düzeyde sorumluluk duyan insanlara olan ihtiyaç gittikçe artmaktadır (Hotamışlı vd., 2010: 281).

2.2.6 Özgeci sorumluluk

Sosyal sorumluk bireyin, diğer insanlara ve çevresine karşı eylemlerini şekillendiren ve davranışlarını toplumsal fayda sağlayacak şekilde düzenlemesine yarayan bir olgudur (Ergül ve Kurtulmuş, 2014:222). Sosyal sorumluluk bağlamında yapılan eylemler başta bireyin kendisini olmak üzere diğer insanları ve doğal çevreyi de etkilemektedir. Bu anlayış ile birey; aile, arkadaş, topluluk, toplum ve tüm dünyayı etkileyebileceğini bilerek seçimlerinde ve eylemlerinde hassasiyet göstermektedir. Kendinden başkalarını düşünüp gönüllü yapılan eylemler ele alındığında özgecilik söz konusudur. Özgeci kelime anlamı itibariyle Türkçe Sözlükte (TDK, 2005) "Kişisel yarar gözetmeksizin başkasına yararlı olmaya çalışan, diğerkâm" olarak tanımlanmaktadır. Felsefe Sözlüğünde (Cevizci, 1999) özgecilik tanımı: "İnsanlığı, insanları çıkar gözetmeden sevme, kişinin kendisini başka insanların ve toplumun refahına, genel iyiliğine adaması tavrı; başkalarının iyiliğini temel alan, diğer insanlara karşı iyiliksever, iyi niyetli, hoşgörülü ve yardımsever olmayı bir tavır

olarak ön plana çıkartan ahlak anlayışı" olarak belirtilmektedir. Bireyin karşılık beklemeden başkalarına yardım etmesi; kendisini ve kendi menfaatini ön planda tutmaksızın başka birini mutlu etmek istemesi özgecilik olarak tanımlanmaktadır. 1960'lı yıllarda psikologlar, başkasına yardım etme davranışını incelemeye başladıklarında tüm bu yardım etme davranışlarını içine alan ve nispeten daha sık kullanılan prososyal davranış terimini ortaya atmışlardır. Akbaba (1994:15) gönüllülük temelinde gerçekleştirilen olumlu sosyal davranışı prososyal kavramıyla aynı manada kullanıldığını belirtmiştir. Buna göre gönüllük çerçevesinde başkalarını düşünerek eyleme geçmek ve özgecilik; olumlu sosyal davranışlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda özgecilik; yardım etme, bağış yapma, sorumluluk üstlenme gibi pek çok olumlu sosyal davranışı içine almaktadır (İşmen ve Yıldız, 2005:154).

Özgecilik kavramı ilk kez sosyolojinin kurucularından olan Auguste Comte tarafından on dokuzuncu yüzyılda ortaya atılmış ve başkaları için yaşama yönelimi veya güdüsü olarak tanımlanmıştır (Comte, 1875; Akt. Karadağ ve Mutafçılar, 2009:76). Mateer (1993); özgeciliği, birinin diğerine iyi niyetle gerçekleştirdiği, diğer kişilere yarar sağlayan ve kişinin herhangi bir ödül beklemeksizin o davranışı gerçekleştirmesi olarak tanımlamaktadır. Leeds (1963) ise özgeciliği; bir diğer bireye yararlı olabilen, gönüllü gerçekleştirilen, kişinin hemen bir ödül alma beklentisi ile motive olmadığı bir davranış olarak kabul etmektedir (Akt. Mutafçılar, 2008:2-7). Özgeci davranışta eylemlerinin merkezinde bireyin kendisi yer almamaktadır. Özgeci davranış, daha çok diğer kişilere karşı hissedilen olumlu duygular ve değerler bağlamında başkalarını merkezine alan davranışlardır. Bu doğrultuda özgeciliği oluşturan etmenler; özgeci davranan kişinin fedakârlığı, diğer kişilere yardım etme arzusu ve herhangi bir ödül beklentisinin olmamasıdır (Başer, 2015:30).

Özgeci davranış doğuştan veya sonradan içinde bulunulan kültürle kazanılabilmektedir. Ailenin sorumluluk sahibi ve özgeci olması model alma ve gözlem yoluyla çocuklara aktarılabilir ve toplumdan alınan geribildirimlerle pekiştirilerek bireyin özelliklerinin bir parçası olabilmektedir (Akbaba, 1994:21). Alanyazında özgeci davranış araştırmalarının, daha çok çocuklar ve ergenlik dönemlerindeki bireyler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Çocuk özgeci davranışları, çevresindeki kişilerin oluşturduğu örnekleri gözlemleyerek kazanmaktadır. Özellikle okul döneminde birtakım sosyal davranışların öğretilmesi ve gelişimleri için öğrencilere bu davranışların kazandırılması, örnek olunması ve bunların tecrübe edilmesini sağlayacak yeterli sürenin planlanması gerekmektedir (İşmen ve

Yıldız, 2005:155). Bunun yanı sıra öğrencilerin yardım faaliyetlerine katılmaya yönlendirilmesi ve desteklenmesi özgeci davranışların artırılmasına katkı sağlayacaktır (Şengel, 2016:20). Bu doğrultuda öğrenciler için gönüllülük faaliyetleri oluşturulması olumlu sosyal davranış bağlamında olumlu etki yaratacaktır. Durkheim'e göre gönüllülük kavramı özgecilik kavramına denk düşmektedir. Zira özgeci tutum sosyal sorumluluk duygusunun seviyesi ile eş değerde ele alınabilmektedir. Sonuç olarak diğer insanlar için kaygılanmayı, sosyal sorumluluğu, cömert olmayı ve toplum bilincini hedef alan gönüllülük çalışmaları temel insani değerlerin öncelikli etkileri olarak görülmektedir (Baran, 2019:8).

2.3 Sosyal Sorumluluk Kavramının Tarihsel Gelişimi

İnsanlık tarihi boyunca birey; en küçük topluluk olan aileden başlayarak büyük küçük pek çok sosyal grup içinde yer almakta ve bu gruplar içinde diğer bireylerle etkileşim halinde sosyalleşerek kendini geliştirmiştir. Söz konusu süreç boyunca aldığı kararları, kendisine ve diğer bireylere karşı davranışlarını ve eylemlerini belirleyen pek çok etmen olmuştur. Örneğin aileden aldıkları terbiye, dahil oldukları topluluğunun inancı, örf ve adetler, gelenekler ve görgü kuralları gibi bir çok faktörün etkisiyle sosyal bir şekilde hareket etmiştir (Torlak, 2007). Özellikle sosyal sorumluluk kavramının temelinde iyi bir insan olma ve yardımseverlik duyguları önemli bir yere sahiptir. Öte yandan sosyal sorumluluğu etkileyen konulardan biri de dindir. Bu açıdan dini inanç sistemlerinin bireyin sosyal ilişkilerini sorumluluk çerçevesinde yönlendirdiği görülmektedir. Sosyal sorumluluk kavramına tarihin en eski çağlarından beri rastlanmakla birlikte insanların ilişkilerine düzen sağlayan dinlerin içinde kendini göstermektedir (Vural ve Coşkun, 2011:63). Hz. Musa'ya taş tabletler üzerinde verilen ilk emirler olan On Emir'de aile, komşular ve diğer bireylere karşı yükümlülükler ile çalışma ve istirahat koşullarına dikkat çekilerek sosyal sorumluluğu ve yönetimi etkilemiştir (İslam Ansiklopedisi, 2007:347). Hristiyanlıkta ise kilisenin yönlendirmesi ile sosyal sorumluluk ile ilgili konulardan bahsedilmiştir. Bununla birlikte İslamiyet sosyal yönetimlerin etkisinin yoğun olduğu bir dönemde gelişmiş ve toplumda fakir olanlara yardım amacıyla vakıf ve dernekler kurulmuştur (Kocabaş, 2014:10). Sonuç olarak dini inanç insana, yararlı insan olma doğrultusunda izleyeceği yolu göstermekte ve bu ülküde telkinlerde bulunmaktadır. Mesela insanlar varlıklarının, kazançlarının ve zamanlarının bir kısmını diğer insanlarla paylaşarak onların faydasına kullanmakta ve kendini gerçekleştirme idealinde

hareket etmektedir. Böylelikle birey, içinde yaşadığı topluluk gözünde ve inandığı inanç sisteminde iyi bir düzeye gelmek için çaba göstermektedir (Güngör, 2010:2).

Tarihsel gelişimi incelendiğinde sosyal sorumluluğun dinlerin ve medeniyetlerin başlangıcıyla ortaya çıktığı görülmüştür. Sorumluluk kavramının hem bireysel hem de sosyal yönü olduğunu belirten Sert (2012:34) sanayi devrimi öncesi dönemlerde bağış ve yardım gibi yararlı işlerin ya da hayırseverliğin sosyal sorumluluk olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Sonrasında bireylerin iş yapma şekilleri ve toplumsal etkileşimlerini düzenlemek için toplumsal kurallar ve kanunlar belirlenmiştir. Sosyal sorumluluk ile ilgili temel kavram ve uygulamalar, tarih öncesi dönemlere dek uzanmaktadır (Duman, 2014:10). Örneğin milattan önce 4. Yüzyılda Aristoteles'in yaptığı etik çalışması, ahlak ve erdem gibi sorumluluk ile ilgili kavramları da içermektedir. Aristoteles'in ahlak tanımında geleneksel sorumluluk anlayışının ilk incelemeleri görülmektedir. Aynı geleneksel sorumluluk bakış açısına Kant ödev ahlakında detaylı biçimde yer vermiştir (Coşkun, 2019:88). Tarihte sorumluluk kavramını inceleyen diğer düşünürlerden Eflatun, devleti yöneten idarecilerin ekonomik meselelerde toplum yararının her şeyin üstünde tutulması gerektiğini belirterek kurumsal sosyal sorumluluğa vurgu yapmıştır (Yetiş, 2019:4). Mezopotamya, Eski Yunan, Çin ve Roma gibi ilk uygarlıkların dönemlerinde önemli yenilikler yapılamasa da; insanların dini inançları, ahlaki görüşleri, kişisel yargıları ve türlü hukuk kurallarıyla bu toplumlarda farkında olmadan işleyen bir sosyal sorumluluk bilincinin olduğu ifade edilmektedir (Luhans ve Hodgetts, 1972:3; Akt.Kocabaş, 2014:10).

Alanyazında sosyal sorumluluk kavramının tarihsel dizindeki yeri ile ilgili araştırmaların sosyo-ekonomik açıdan kurumsal sosyal sorumluluk ekseninde incelendiği görülmektedir. Şöyle ki tarihsel süreç incelendiğinde, milattan önceki dönemlerden itibaren dini metinlerde, kazanç, ticaret, çalışma şartları ve hayırseverlik ile ilgili genel kurallara rastlanmıştır. Ayrıca Sümer tabletlerinde ticaretle uğraşan bireylerin sorumluluklarının belli başlıklar ile tanımlanması ve çalışanların istirahat haklarının güvence altına alınması (Eren ve Orhan, 2013) bu durumu doğrulamaktadır (Akt.Vural ve Coşkun, 2011:64). Benzer şekilde tarihin en eski ve korunmuş yasaları olan "Babil'in efsanevi kralı Hammurabi"nin M.Ö.1800'lerde yazdığı Hammurabi Kanunları, ticari tarafların sorumluluklarını tanımlamaktadır (Kartaltepe, 2010:31). Sosyal sorumluluğun Türkiye'deki tarihi sürecine bakıldığında; Osmanlı Devleti döneminde Lonca Teşkilatı, Ahilik Teşkilatı ve çeşitli vakıfların çalışmaları bu kapsamda değerlendirilmektedir. Nitekim Vakıf geleneği günümüzde

de sürmektedir. Örneğin; 1969'da Vehbi Koç Vakfı, 1974'te Hacı Ömer Sabancı Vakfı ve 1978'te Dr. Nejat F. Eczacıbaşı Vakfı kurulmuş ve sosyal sorumluluk faaliyetleri günümüzde de halen devam etmektedir (Ilgın, 2019:381).

Sosyal sorumluluğun temelinin Sanayi Devrimine dayandığı görülmektedir. Bu dönemde Sanayi Devrimiyle birlikte tüm dünyada endüstriyel üretim artmış ve kapsamı genişlemiş, fabrika sayısı artmış ve yeni ticari faaliyetlerle ilişkiler de farklılaşmıştır. Özellikle sanayi devriminden sonra tüm dünya; değişimin, gelişimin ve üretimin hız kazandığı, yeni düşünce akımlarının ortaya çıktığı yeni bir çağa adım atmıştır. Bunun sonucunda sanayileşmenin artmasıyla doğru orantılı olarak üretim ve karlılığın artmasının toplumun refahı ve gelişimi için yeterli olacağı görüşü hâkim olmuştur. Tüm bu olumlu gelişmelerle birlikte yeryüzünde daha önce görülmediği kadar çevre kirliliği, çeşitli yaşam formlarının azalması ve neslinin tükenmesi, kaynakların bitmesi gibi sorunlarla karşılaşılmıştır. Çünkü ana amacı kâr elde etmek olan işletmeler; doğal kaynakları kontrolsüzce tüketmiş, faaliyet gösterdiği bölgelerdeki doğal dengeyi olumsuz yönde etkilemiş ve çevre kirliliğine neden olmuştur. Bu gibi çevresel etkilerinin yanı sıra kadın işçilerin istismara uğraması ve çocuk işçi çalıştırılması, çalışan haklarının gözetilmemesi gibi insan hakları ihlalleri de yapılmıştır (Saran vd., 2011:3735; Bozkurt, 2009). Sonuç olarak sanayileşmenin artması ve bu olayların getirdiği sorunlar çalışanların huzuru ve toplum sağlığı üzerindeki dikkatleri sosyal sorumluluğa toplamıştır (Yetiş, 2019:6). Uygulanan sosyal sorumluluk çalışmalarına bakıldığında; çalışan ve işçi haklarının korunmasına yönelik faaliyetler yürütülmesi, gerekli yasal bir takım düzenlemelerin yapılması, etik olmayan faaliyetlerin engellenmesi ve buna benzer faaliyetlerin kontrol edilmesi gibi gelişmeler görülmektedir. İlerleyen süreçte 1960-70'li yıllarda yasal gündeme çalışanlarla birlikte tüketiciler de dahil olmuştur. Bu doğrultuda ürünlerin ambalaj etiketlerinin doğru bilgiler içermesi, reklamı yapılan ürün ile ilgili doğru bilgilerin paylaşılması, gıda maddelerinin halk sağlığına uygunluğu, işçi hakları ve güvenliği, ücretlendirmenin adil olması, çevre sağlığı ve korunması gibi pek çok düzenleme yapılmıştır (Bayrak, 2001:89). 1970'li yıllara gelindiğinde genel olarak; çevreye saygı göstermek, yoksulluğun azaltılması, sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı, toplumsal cinsiyet problemlerinin çözümü gibi konulara vurgu yapılmış olup bu dönem günümüzdeki sosyal sorumluluk kavramının şekillenmesinde önem arzetmektedir (Şen, 2019:1). 1980'lerin sonunda artık devletin, toplumun çıkarları gözetilmiş sosyal sorumluluklar göz önünde tutularak gelişimi yönünde çalışmalar yapılmıştır (Erdoğan, 2016:12). Sonuç olarak sosyal sorumluluk kavramı toplumun değer yargıları ile yakın ilişkili

olmakla beraber sosyal sorumluluk bu kavramı etkileyen toplumsal beklentiler ve küreselleşme nedeniyle farklılık göstermektedir. Sosyal sorumluluk kavramının tarihsel süreci incelendiğinde dönemden döneme ve toplumdan topluma değiştiği ve geliştiği görülmektedir (Kocabaş, 2014:34).

2.4 Sosyal Sorumluluğun Amacı ve Önemi

Günümüzün en çok tartışılan konularından biri olan sosyal sorumluluk, insanların davranışlarını biçimlendiren bir kavramdır. Sosyal sorumluluk bilinci ile eyleme geçen insanlar davranışlarının toplum ya da çevre üzerinde yaratabileceği etkinin farkındadır (Ergül ve Kurtulmuş, 2014:222). Bireylerin hiçbir menfaat göz etmeksizin diğer canlıların refahını düşünmesi ve bu doğrultuda eylemlerde bulunması sosyal sorumluluk olarak ifade edilmektedir (Eryılmaz, 2019:17). Bu etkileşimle tüm bireyler, sosyal sorumluluk bağlamında diğer bireylerle ortak bir paydada buluşmaktadır. Bu ortak hedefle bireysel sosyal sorumluluklar, toplumun temel yapılarının dengede olmasına katkı sağlamaktadır. Bu gerçekten hareketle bireylerin; toplum menfaatlerini ön planda tutması, toplumsal faydayı amaçlaması ve kar amacı gütmemesi sosyal sorumluluk çalışmalarını hem birey hem de toplum için önemli kılmaktadır (Yetiş, 2019:1). Hem birey hem de içinde yaşadığı sosyal çevre açısından sorumluluk; asgari yaşam düzeyini yükselmekte ve insanlığı daha ileri ufuklara ve mutluluğa ulaştırmaktadır. Böylelikle insanlar severek ve isteyerek kendi aralarında dayanışma ve ahenkle sorumluluğu sosyalleştirmektedir (Metin, 2006:230-231). Sorumluluklarının bilincinde olan birey çalışmaya ilgili ve istekli olmakla birlikte sosyal gruplar içerisinde etkin katılım sağlamaktadır. Bu sosyal gruplar içinde birey ortak hedefler doğrultusunda çaba sarf etmektedir (Külekçi, 2015:46). Sosyal sorumluluğun amacı, bireylerin yaşamı boyunca edindiği bilgi birikimi ve yeteneklerini tekrar toplumun hizmetine sunması olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla yardım faaliyetleri ve ortak projeler bu sürecin ve ortak çaba göstermenin ürünleridir. Birey, sorumluluk bağlamında rol alarak kişisel gelişimi konusunda da kazanım elde etmektedir (Yetiş, 2019:1).

Sosyal sorumluluk sahibi olan kişilerin, sosyal hayatı paylaştıkları diğer bireylere karşı daha hoşgörülü, paylaşımcı ve yardımsever olmaları beklenmektedir. Sosyal sorumluluğun kazandırdığı bu duygulardan en önemlisi olan yardımseverlik, bireyin diğer insanlar üzerinde daha olumlu bir etki bırakmasına olanak sağlamakta ve beraberinde karşılıklı güven

duygusunu da sağlayabilmektedir (Fukuyama, 1998; Akt. Töremen, 2011:264). Dolayısıyla bu güven ortamında sosyal sorumluluk bilinciyle pek çok proje ve faaliyette pozitif değişim sağlanmaktadır. Sosyal sorumluluk bilinci ile dernekler, işletmeler, eğitim kurumları ve örgütler ürettikleri projelerle çağdaş toplumların sosyal yapısına katkı sağlamaktadır. Böylelikle yaşam kalitesi her alanda yükselerek; eğitimin her alanına katkı sağlanması, sağlık hizmetlerine destek olunması, doğal çevrenin korunması, toplumsal yaşamın kolaylaşması ve kültür varlıkların korunması amaçlanmaktadır (Şengel, 2016:11). Erdoğan ve Erdem (2017:309), "Hemşirelerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ile yaşam doyumları" isimli araştırmasında; sosyal sorumluluk bilinci ile dayanışma, gönüllülük, çevre bilinci gibi alanlar arasında anlamlı ve olumlu sonuçlar bulmuştur. Kişilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyi ve yaşam doyumları yükseldikçe dayanışma ile ilgili farkındalık, çevresindeki mevcut sorunların çözümünde kendini sorumlu hissetme, sosyal sorumluluk alanındaki çalışmalara katılımda isteklilik gibi olguların da geliştiğini tespit etmiştir. Bireysel mutluluk ile yardımlaşma arasında sağlam bir bağ olduğunu belirten Elmadam (2015), üniversite öğrencileriyle yaptığı sosyal sorumluluk araştırmasında; öğrencilerin sorumluluk çalışmalarına katılan kişilerle iletişiminin ve birlikte hareket etmesinin öğrencilerin sorumluluklarının farkında olma, zaman yönetimi, sorunları çözme gibi sosyal becerilerinin gelişmesine katkısı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kazandıkları bu becerilerin okul ve akademik yaşamlarının devamında başarılı olmak adına önemli bir deneyim olduğunu vurgulamaktadır.

2.5 Afet

Dünya gezegeni ve insanlık geçmişten günümüze pek çok olay yaşamış, değişmiş ve değişim göstermeye devam etmektedir. Dünyanın bu değişimi; atmosfer, yeryüzü hareketleri ve gezegenin doğal döngüsünden kaynaklı doğrusal bir şekilde olmaktayken küreselleşmeyle birlikte doğrusal olmayan bir biçimde hızlanmaktadır. Doğrusal olmayan bu değişim; inkâr edilemeyecek düzeyde, birden fazla boyutta ve ölçekte, varsayılandan daha hızlı ve şaşırtıcı bir şekilde gerçekleşmektedir. Buna paralel olarak beklenmedik şekillerde ortaya çıkan sosyal, teknik ve biyolojik olarak birbirine bağımlı yeni riskler ve küresel ilgili yeni tehlikeler yaşamı tehdit etmektedir (UNDRR, 2019). Özellikle iklim değişikliği tarihte günümüzdeki kadar hızlı ilerlememiş ve bu olguya insanın katkısı da bu kadar ciddi olmamıştır. Bu nedenle, son zamanlarda dünyanın pek çok bölgesinde; etki, süre, şiddet ve gerçekleştiği konum

açısından benzeri görülmemiş birçok hidro-meteorolojik afet gerçekleşmektedir. Bu yaşanan değişikliklerin tümü gezegendeki canlıların hayat kalitesi ve toplumların sosyo-ekonomik gelişimi açısından tehlike yaratmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014:5). Bunlarla beraber artan insani faaliyetlerle birlikte; oluşumu insana bağlı; çoğunlukla sorumsuzluk, eğitimsizlik, tedbirsizlik ve umursamazlık neticesinde ortaya çıkan ve afet boyutu kazanan teknolojik olayların da sayısı ve türü artmaktadır. Bu olaylar tek başına afet boyutu kazanabilirken aynı zamanda verdiği zararların çevresel dengeyi etkilemesiyle doğa olaylarının da değişimine ve afet niteliğinin karmaşıklaşmasına neden olmuştur. Doğanın bu karşı konulmaz döngüsü veya insanoğlunun sorumsuz davranması nedeniyle afetler; alınan önlemlere ve çabalara rağmen yerel müdahale kapasitesinin yetersiz kaldığı ve ulusal sınırları aşarak uluslararası yanıt kapasitesi gerektiren bir hal almaktadır (Maya ve Çalışkan, 2016:585).

İnsanlar için sosyal, fiziksel ve ekonomik kayıplar oluşturan, birden çok kurum ve kuruluşun eş güdümlü bir şekilde görev alması gereken, normal düzeni ve insan yaşamını olumsuz etkileyen doğal, teknolojik veya insan kökenli olaylar afet olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; deprem, volkanik patlama, sel-taşkın gibi doğanın olağan döngüsünden kaynaklı olaylar "doğal tehlike" olarak adlandırılır fakat can ve mal kaybına neden olup yerel mücadele kapasitesini aşarsa "afet" niteliği kazanmaktadır (Şahin ve Sipahioğlu, 2003:15). Afetler; deprem, fırtına, salgın, tsunami gibi aniden hızlı bir şekilde ortaya çıktığı gibi; göç, kuraklık, iklim değişikliği, terör gibi geniş zamana yayılarak da ortaya çıkabilmektedir. Dünyada yaşanan bu afetlerin sıklığı son yıllarda artmış olup bu doğrultuda kayıp ve hasarların da artmasına yol açmıştır. Aynı şekilde, Türkiye'de de benzer artışlar görülmektedir. Genel olarak afetlerin, nerede ve ne zaman ortaya çıkacağı öngörülemese de; buna karşın mevcut riskler tespit edilerek ve gerekli önlemler alınarak sürecin kontrol edilebilir duruma getirilmesi mümkün olmaktadır. Bu durum afet yönetimi sürecini ele almayı gerektirmektedir (Özer, 2017:4). Bu gerçekten hareketle; risklerin tespit edilmesi, afetlerin önlenmesi ve olumsuz sonuçlarının önüne geçilmesi için afet oluşmadan önce ve sonrasında yapılması gereken faaliyetleri planlama, destekleme, yönlendirme ve uygulanması adına ilgili tüm kurum ve kuruluşların koordinasyonu ile etkili bir afet yönetimi uygulanması gerekmektedir (Maya ve Çalışkan, 2016: 585). 1990'lı yıllardan itibaren; uygulanan müdahale temelli afet yönetim tarzı yerini, afet risklerinin azaltılmasına ve afet risk yönetimine önem veren bir afet yönetimi anlayışına bırakmıştır. Uluslararası alanda farklı bilim dallarının ve kuruluşlarının da dâhil olduğu afet yönetim süreciyle birlikte, afet risklerinin azaltılması ve afet risk yönetiminin önemsendiği bir afet yönetimi bakış açısı elde edilmiştir (Erkan, 2010:1). Afet

yönetimi; afet risk yönetimi bağlamında afet öncesi dönem, afet kriz yönetimi bağlamında da afet sonrası dönem olacak şekilde iki başlıkta incelenebilmektedir. Buna göre risk yönetimi, risk azaltma ve hazırlık dönemini; kriz yönetimi ise müdahale ve iyileştirme dönemlerini içine aldığı değerlendirildiğinde afet yönetiminin dört temel evreden oluştuğu görülmektedir (Kadıoğlu, 2011:52-53). Günümüzde bu anlayışla afet azaltma çalışmaları, Birleşmiş Milletlerin Afetlerin Azaltılmasında Uluslararası Stratejisi (UNDRR) kapsamında yapılan faaliyetler ve toplantılarla biçimlenmektedir. Bu bağlamda küresel düzeyde afet risklerinin azaltılması, önlenmesi ve erken uyarı sistemleri ile tüm dünyada afet öncesi için yapılan çalışmalar hızlanmaktadır. Bu faaliyetler 2005 yılında kabul edilen Hyogo Çerçeve Eylem Planı (Hyogo Framework for Action) çerçevesinde sürmektedir. Hyogo Çerçevesi, stratejik hedef ve öncelikli eylem planından oluşmaktadır. Hyogo Çerçevesinin 5 önceliğinden biri, afet risklerini azaltmak için afet araştırmaları ile elde edilen bilginin her platformda kullanımı ve güvenli duyarlı toplum kültürünün yerleşmesi için paylaşılması bağlamında eğitime önem verilmesi şeklinde belirlenmiştir (UNISDR, 2016:2). Türkiye'de kalkınma planı incelendiğinde; afetlerle ilgili toplumsal bilincin artırılması, afet risk azaltma faaliyetleri sürdürlerek afetlerin meydana getirebileceği can ve mal kaybının minimum seviyeye indirilmesi ve afetlere dayanıklı ve güvenli yerleşim alanlarının oluşturulması amaçlanmaktadır (On Birinci Kalkınma Planı, 2019:171). Sosyal ve ekonomik gelişmeler bağlamında iklim değişikliği başta olmak üzere, çevre sorunlarına duyarlı politikaların yürütülmesi için kurumsal çatı, standartlar ve mevzuat geliştirilmektedir. Özellikle afet zararlarının azaltılması amacıyla yasal ve kurumsal düzenlemeler sağlanmış olup; toplumda afet hakkında bilinç ve farkındalık oluşturulmasına önem verilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 25).

Afet yönetiminin tüm evreleri incelendiğinde, başarılı bir yönetimin en önemli koşulunun eğitim olduğu görülmektedir. Afetlerin yaratabileceği olumsuz etkileri azaltabilmek için toplumun afetlerle ilgili bilgi, beceri ve tutum düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Afetlerle mücadele ve toplumda afet bilincinin geliştirilmesi için eğitim en önemli araçtır (Coşkun, 2011: 3-4). Bu eğitimler ile toplumun afet bilgi, farkındalık, risk algısı ve bilinç düzeylerinin arttırılması hedeflenmektedir. Bu sayede bireyler; afet öncesinde afetlere hazırlıklı olup ve afetlerden daha iyi korunmakta; afet sırasında daha etkili müdahale gerçekleşip kayıplar azaltılmakta; afet sonrasında iyileşme faaliyetleri daha başarılı olmaktadır (Mızrak, 2018: 56-57). Bu bağlamda afetlerle ilgili kapasite oluşturma faaliyetlerinin temelini afet eğitimleri oluşturmaktadır. Doğa ve insan kaynaklı afetlerle

mücadele için eğitim almış insan gücüne sahip olmadan mevcut kapasitelerin etkili bir şekilde kullanabilmesi mümkün olmamaktadır. Ciddi büyüklükte yatırımlarla sağlanmış teknolojik sistemlerin ve altyapı tesislerinin, afet önleme ve zararlarını azaltma açısından yarar sağlaması için eğitilmiş iş gücüne ve afet bilinci yüksek toplumun ihtiyaç duyulmaktadır. Afet bilincini ve farkındalığı yüksek ve afetle ilgili sosyal sorumluluğu gelişmiş toplumların afetlerle başa çıkabilme becerileri daha yüksek düzeyde görülmektedir (Başbuğ-Erkan vd., 2011: 2).

2.5.1 Afet Kavramı

Geçmişten günümüze insanlığın en büyük problemlerinden biri olan afet, milyonlarca insanı korkutucu sonuçlarıyla etkilemektedir. Bu sonuçlarla afetler, çevresel ve sosyal yıkıma neden olurken; can kaybına veya yaralanmalara neden olmakta ve ekonomik kayıplara da sebep olmaktadır. TDK sözlüğüne göre afet (TDK, 2005); "çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım" tanımlanmaktadır. Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğünde afet; "toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olayları" ifade eder (AFAD, 2014a). Birleşmiş Milletler Uluslararası Afet Azaltma Stratejisi (UNISDR, 2009: 9) terminolojisindeki afet tanımında, etkilediği topluluğun ya da toplumun kendi kaynaklarıyla üstesinden gelemediği; yaygın insan, çevresel veya ekonomik kayıplar ve etkiler barındıran; topluluk ya da toplumun işleyişindeki ağır bozulma olarak ifade edilmektedir. Buna göre afetler; bir tehlikeye maruz kalma; mevcut kırılganlık koşulları ve potansiyel olumsuz sonuçları azaltmak ya da bunlarla başa çıkmak için yetersiz kapasite ve önlemler gibi etmenlerin birleşimi sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Afetin etkileri incelendiğinde; can kaybı, yaralanma, insanın fiziksel, zihinsel ve sosyal refahı üzerindeki olumsuz etkilerin yanı sıra varlıkların zarara uğraması, hizmet kaybı, sosyal, ekonomik ve çevresel bozulmayı içermektedir (UNISDR, 2009: 9). Genel anlamda afet, tehlike ve kırılganlığın (zarar görebilirlik) bir araya gelmesi olarak ifade edilmektedir. Tehlike, belirli bir yerde belirli bir süre içinde gerçekleşme ihtimali olan fakat istenmeyen durum olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Diğer yandan, kırılganlık- zarar görebilirlik; bir tehlikeye karşı duyarlılık derecesi ya da bir topluluğun, sistemin veya varlığın, onu bir tehlikenin zarar verici etkilerine karşı duyarlı hale getiren özellikleri ve koşulları olarak ifade edilmektedir (UNISDR, 2009). Kırılganlık aynı zamanda bir insanın, topluluğun ya da toplumun tehlikeli

durumları önleme, azaltma, hazırlık yapma ve bunlara yanıt verme becerisini olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir. Bunlar yalnızca fiziksel faktörler değil, aynı zamanda bir takım ekonomik, sosyal, politik ve kültürel faktörle de ilgili değerlendirilmektedir. Afet araştırmalarında riskin ana bileşeninin tek başına maruz kalma olmadığı, kırılganlığın da riski ciddi düzeyde etkilediği görülmektedir. 2019 yılı Dünya Risk Endeksine göre; Japonya, Uruguay ve Şili coğrafik açıdan tektonik levhalara yakınlıkları nedeniyle sık depremler görülen ülkeler olmakla birlikte maruz kalma bakımından sırasıyla 9., 13. ve 14. sırada yer almaktadırlar. Öte yandan kırılganlık bakımından sırasıyla 173., 134. ve 138. sırada yer aldıkları için risk seviyeleri de ciddi derecede azalmaktadır (AFAD, 2020: 19).

Günümüzde yapılan araştırmalar, tehlikelerin doğa kökenli olabileceğini fakat bunların toplumsal süreç içinde afete dönüştüğünü öne sürmektedir. Örneğin, deprem, sel, kuraklık, volkanik patlama vb. jeolojik ve meteorolojik riskler tehlikeli olmaktadır ancak etkilenen alanın altyapı ve sistemleri bu risklerle baş edemediği takdirde bunlar afetlere dönüşmektedir. (Hossain, 2012: 160) Başka bir deyişle; doğa olaylarından kaynaklı tehlikelerin kendisi, kayıplar ve zararlar yaratan bir afete yol açamaz ancak toplumun çevreyle kontrolsüz etkileşimleri, toplulukların yetersiz kapasitesi can ve mal kaybına neden olmakta ve doğal tehlikeler afet niteliği kazanmaktadır (Şahin ve Sipahioğlu, 2003: 15; Kortak, 2019: 22). Bu nedenle Türkiye'nin jeolojik, meteorolojik yapısı ve topografyası yanında, aynı zamanda fiziksel ve sosyal kırılganlığının yüksek olması nedeniyle; özellikle depremler olmak üzere su baskınları, erozyon, kuraklık, çığ düşmesi gibi doğal tehlikeler afete dönüşerek ağır can ve mal kaybına yol açmaktadır (JICA, 2004: 27).

Dünya nüfusunun günden güne artması, endüstriyel gelişmeler, bilim ve teknolojinin takip edilemez hale gelen değişimi sonucunda doğa kaynaklı afetlerin yanında insan ve teknoloji kaynaklı afetler de meydana gelmeye başlamış; ayrıca bu gelişmelerin dünya iklimi üzerindeki etkileri doğa kaynaklı afetlerin de sayısında ve türünde artışa neden olmuştur. Bu doğrultuda afetler iki kategoride incelenmektedir: Doğa kaynaklı afetler ve insan kaynaklı teknolojik afetler (Kadıoğlu, 2011: 40). Doğa kaynaklı afetler, gezegenin doğal döngüsüyle oluşan jeolojik, meteorolojik ya da hidrolojik olayların yarattığı tehlikelerin afet boyutu kazanması sonucu olmaktadır. Doğa kaynaklı afetler de; ani gelişen ve yavaş gelişen doğa kaynaklı afetler olarak sınıflandırılmaktadır. Buna göre; ani gelişen doğa kaynaklı afetlere; deprem, heyelan, sel, fırtına, çığ, hortum, volkanik patlama vb.; yavaş gelişen doğa kaynaklı afetlere de; küresel ısınma, iklim değişikliği, kuraklık, erozyon ve çölleşme vb. olaylar örnek

verilebilir. Diğer kategori olan insan kaynaklı teknolojik afetler ise; insanın doğayla olan etkileşiminin kontrolsüzlüğü sonucunda oluşmaktadır. Özellikle insanın sorumluluk, bilgi, dikkat ve tedbir eksikliğinin sonucu olarak ortaya çıkan; göç, terör, nükleer, biyolojik, kimyasal kazalar, hava kirliliği, endüstriyel kazalar, salgın hastalıklar, ekonomik ve insani yardım krizleri vb. gibi bölgesel ya da küresel karakterli afet niteliği kazanan olgu ve olaylar olarak sınıflandırılmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 4-7). Bu sınıflandırmaya her iki gruba da dahil olabilecek olaylar için karmaşık afetler tanımı da eklenmektedir. Son dönemde meydana gelen; İzlanda'daki Eyjafjallajökull volkanik patlaması, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Sandy Kasırgası ve Büyük Doğu Japonya depremi, tsunami ve Fukushima Daiichi nükleer kazası karmaşık risklerle oluşan afetlere örnek olarak verilebilir. Her biri, altyapı yerleşimi, güvenlik açığı ve tedbir eksikliği ile ilgili arka plan koşulları da dahil olmak üzere, zaman ve mekan bağlamında aniden gelişen ve doğrusal olmayan unsurları barındırmaktadır (UNDRR, 2019a: 36).

Dünyada son 20 yıldan beri, sene başına ortalama 340 afet ortaya çıkmakta, meydana gelen bu afetlerden de 200 milyona yakın insan etkilenmekte ve ortalama 67.500 kişi yaşamını kaybetmektedir (UNFPA, 2015). Uluslararası afet veri tabanı (EM-DAT) istatistiklerine göre 2020 yılında; 5.080 kişinin ölümüne, 98,4 milyon kişinin etkilenmesine neden olan ve 171.3 milyar ABD Dolarına mal olan 389 doğal afet rapor edilmiştir. 2020 yılı, güçlü bir El Nino etkisinin olmamasına rağmen, dünyanın en sıcak kaydedilen yılı olarak 2016 yılına rakip olmuştur. Özellikle bu yıl içinde COVID-19 salgını dışında, iklimle ilgili afetlerin hakim olduğu raporlanmıştır (CRED, 2021). Türkiye'de can ve mal kaybı bakımından ilk sırada yer alan ve bu kayıpların %60'ına neden olan afet türünün deprem olduğu görülmektedir. Coğrafik özellikleri itibariyle Türkiye, en aktif deprem kuşaklarından biri olan Akdeniz-Alp-Himalaya deprem kuşağı üzerinde yer almakta olup; bu kuşak, yeryüzündeki depremlerin yaklaşık yüzde yirmisinden sorumlu olan ve Türkiye'de ortalama beş yılda bir ciddi hasar yaratan depreme neden olan aktif bir kuşaktır (AFAD, 2020: 84). EM-DAT verilerine göre Türkiye'de 1903-2021 (Mart) yılları arasında 373 olay (doğal, teknolojik ve karmaşık afetler) meydana gelmiş, 103905 kişi hayatını kaybetmiş ve yaşanan felaketlerden 9227799 kişi etkilenmiştir. Bu olaylar insan hayatını etkilemekle kalmayıp ekonomik zararlar da vermektedir. 373 olay 28.654.670 ABD Doları ekonomik zarara neden olmuştur (EM-DAT, 2021).

2.5.2 Afet Yönetimi

İnsanlar, çevresel ve kültürel kaynaklar için sosyal, fiziksel, kültürel ve ekonomik kayıplara neden olan; hayatın normal akışını ve insan faaliyetlerinin durmasına ya da kesilmesine yol açarak toplulukları etkileyen ve etkilediği toplumun varlık ve imkânlarının baş etmek için yeterli olmadığı doğa ve insan kaynaklı olayların sonuçlarına afet denmektedir. Afet, birçok kurum ve kuruluşun görev almasını ve eşgüdümlü çalışmasını gerektirmektedir (Kadıoğlu, 2011: 37). Buna göre şimdi ve gelecekte afetlere ilişkin yapılabilecek en etkin hareket; afetlerin toplum üzerindeki etkilerini olabildiğince hafifletmek ve bu etkilerden kurtulmak için konuyla ilgili araştırma yapmak, etkili planlar hazırlamak ve bunları faaliyete geçirmektir (Erkal ve Değerliyurt, 2009: 151). Afeti yönetmek için; stratejiler geliştirmek, birçok kurum ve kuruluşun ortaklaşa yaptığı çalışmalar, hazırlık planları, tecrübeler ve zarar azaltma uygulamaları afetlerin olumsuz etkilerini azaltmaktadır. Bu hazırlıkların ve alternatiflerin yanısıra afetle ilgili teknik uzmanlıklar ve yeteneklerin geliştirilmesi insanların bu etkilerden kurtulmalarına yardımcı olacaktır. Geçmişte Japonya'da, acil durum uyarı sistemlerinin etkinliği ve halkın afet bilincinin gelişmiş olması sayesinde ülkenin ard arda yaşadığı deprem ve tsunami olaylarından asgari düzeyde etkilenmiş pek çok insanın hayatı kurtulmuştur (Mızrak, 2018: 58). Bu yaşanan gelişmeler gösteriyor ki; yaşanan tecrübeler, afet öncesinde alınan önlemler ve yapılan çalışmalarla afet zararlarını azaltmak mümkün olmaktadır.

Küreselleşmenin etkisiyle dünyada; sel, deprem, heyelan, kuraklık gibi doğa kaynaklı olaylar daha sık yaşanmaya başlamış: bunlarla beraber son yıllarda insan kaynaklı teknolojik olaylar da sıkça gündeme gelmeye başlamıştır. Bu olaylar; toplumu, ekonomiyi, çevreyi ve sosyal yaşamı etkileyerek faaliyetleri durduruyor ve kayıplara neden oluyorsa afet olarak nitelendirilmektedir. Genel olarak afetlerin, nerede ve ne zaman oluşacağı önceden tespit edilememesine karşın gerekli tedbirler alınabilmekte ve var olan riskler azaltılabilmektedir. Bu gerçekten hareketle afet yönetimi sürecini ele almak gerekmektedir (Özer, 2017: 4) Bu süreci ele almak da afeti her yönüyle, sürecin başlangıcından sonuna kadar değerlendirmekle mümkün olmaktadır. Buna göre risk ve afet kavramları birlikte düşünülerek afet risk yönetimi ve özellikle afet zarar azaltma kavramlarının ele alınması gerekmektedir (Başbuğ-Erkan vd., 2011: 1). Risk kavramını merkezine alan bir afet yönetim sistemi; afetlere sebep olabilecek riskleri tespit etmeyi, bu riskleri yok etmeyi ya da risklerin meydana getirdiğini sonuçları en az zararla atlatabilmeyi içine alan bir süreci ifade etmektedir (Yazılıtaş, 2015: 559).

Afet yönetimi küresel düzeyde; insan hayatı, çevre ve varlıklar için tehlike oluşturan durumların azaltılmasına yönelik uygulamaları kapsamaktadır (Çalışkan, 2019: 9). Afet yönetimi kavramı genellikle afete müdahale edilmesi uygulaması olarak anlaşılmaktadır. Oysaki afet yönetimi, oluşabilecek her türlü tehlikeye karşı hazırlıklı olma, zarar azaltma, müdahale etme ve iyileştirme hedefleriyle, sahip olunan kaynakları planlayan; analiz, organizasyon, karar alma ve değerlendirme aşamalarını içine alan kapsamlı bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Kadıoğlu, 2011: 18). Genel olarak afet yönetimi; afetlerin önlenmesi ve zararların azaltılması hedefiyle, afet öncesinde, sırasında ve sonrasında önlemlerin alınması ve gerekli çalışmaların planlanması, koordinasyonu, yönlendirilmesi, desteklenmesi ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kurum, kuruluş ve tüm bireyleri çalışmalara dahil eden; belirlenen stratejik hedefler ve öncelikler doğrultusunda kaynakların kullanımını sağlayan çok yönlü, çok aktörlü ve çok disiplinli bir yönetim süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç içinde önleme, risk azaltma, hazırlık, müdahale, iyileştirme ve yeniden inşa gibi bileşenler vardır ve bu her bir bileşenin çalışmalarının başarısı diğer aşamaların başarısını etkilediği süreklilik gerektiren bir süreçtir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 3). Bu bileşenler birbirini tamamlayan bir bütün olup; sadece bir bileşene odaklanılması veya herhangi bir bileşene gerekli önemin gösterilmemesi durumunda afet yönetimi verimli olarak yürütülememektedir (Erkan, 2010: 9). Afet yönetiminde temel hedef; doğa ve insan kaynaklı teknolojik riskler ve afetlere yönelik, hazırlık, zarar azaltma, müdahale etme ve iyileştirme kapasitesini oluşturmak, geliştirmek ve sürdürmek amacıyla gereken tüm faaliyetleri bütünleştirmek ve koordinasyonunu sağlamaktır (Coşkun, 2011: 10). Bu doğrultuda risk yönetimi, zarar azaltma ve hazırlık evrelerini; kriz yönetimi, müdahale ve iyileştirme evrelerini kapsadığı düşünüldüğünde; afet yönetim sistemi, afet öncesi (afet risk yönetimi) ve afet sonrası (afet kriz yönetimi) olmak üzere iki kategoride değerlendirilebilmektedir (Kadıoğlu, 2011: 52). Buna göre risk yönetimi; tanımlanan risk ve tehlikelerin, bir afet niteliği kazanmadan atlatılmasına yönelik önlem ve çalışmaların bir plan doğrultusunda yerine getirilmesidir. Kriz yönetimi ise; müdahale, iyileştirme ve yeniden yapılanma gibi afet sonrasında yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Kadıoğlu, 2008: 13). Başarılı afet yönetimi; meslekler, devlet daireleri, teşkilatlar, örgütler ve milletler arası koordinasyon ile birlikte liderlik ve işbirliği gerektirmektedir (Khorram-Manesh vd., 2016: 18).

Afet risk yönetimi çerçevesinde, afet zararlarının azaltılması ve tüm toplumun afetlere karşı direncinin artırılması için küresel kapsamda politikalar belirlenmektedir. Bu bağlamda

Birleşmiş Milletler, 1990-1999 yıllarını "Uluslararası Afet Zararlarının Azaltılması On Yılı (IDNDR)" olarak ilan etmiştir. Bu uygulamanın amacı, küresel toplumun doğa kaynaklı afetlerin asgari düzeye indirilmesi için uluslararası işbirliğini teşvik etmek olmuştur (Gerdan, 2019b: 268). Devamında Yokohama Stratejisi ve Daha Güvenli Bir Dünya İçin Eylem Planı (1994), Binyıl Bildirgesi (2000), Afetlerin Azaltılması Uluslararası Stratejisinin (ISDR) hazırlanması (2000), Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından hazırlanan "Afet Riskinin Azaltılması" küresel raporu (2004) şeklinde afetlerle ilgili küresel düzeyde yol haritaları belirlenmiştir. Belirlenen bu yol haritalarının en kapsamlı ve risk azaltma odaklı olanı Hyogo Çerçevesi Eylem Planı, 2005-2015 dönemi için hazırlanmış (UNİSDR, 2005) ve çalışmalar sürecinde bu eylem planının devamı niteliğinde olan Sendai Eylem Planı (2015-2030) yayınlanmıştır. Bu planların ana hedefi, küresel düzeyde afetlere karşı direnç oluşturmak ve sürdürülebilir kalkınmaya destek olmaktır (MEB ve JİCA, 2013: 11). Devam niteliği taşıyan Sendai Eylem Planı; giderek daha kalabalık olan, güçlü iletişim ve ağ bağlantılarıyla küreselleşen dünyada riskler ile ilgili uyarmaktadır. Özellikle büyük ölçekli uzun süreli kuraklıklar ve sıcak hava dalgaları, uzun vadeli kalabalık göçler, finans piyasalarının çöküşleri, siyasi çalkantılar ve hayati altyapı sistemlerini aynı anda çeşitli hasar ve yıkım potansiyeline sahip teknolojiler gibi örneklerle plan, riskin doğasının ve boyutlarının değiştiğini yansıtmaktadır. Buna paralel olarak Sendai Çerçevesi Eylem Planı, riskin herkesin işi olduğu vurgulanmakta olup tüm toplum ve devlet kurumlarının katılımına duyulan ihtiyacı açıkça tanımlanmaktadır. (UNDRR, 2019). Türkiye, bu küresel stratejileri ilk onaylayan ülkeler arasındadır. Hyogo Çerçevesi Eylem Planı sonrasında ülkelerden oluşturulması beklenen ulusal platformu Türkiye Afet Risklerini Azaltma Platformu 2011 yılında kurmuştur (Resmi Gazete, 2011: 27844). Halen AFAD koordinasyonunda çalışmalarını yürüten bu platform, üniversiteler, kamu kurumları, yerel yönetimler, meslek odaları, sivil toplum kuruluşları, medya ve özel sektörden toplam 53 paydaş içermektedir (Varol ve Kırıkkaya, 2017: 4).

Tarihsel süreç değerlendirildiğinde Türkiye'de farklı afet yönetim politikaları uygulandığı görülmektedir. Bu politikalar, yaşanan afet tecrübeleri ve bilimsel çalışmalarla gelişmektedir. 2019-2023 yılları On Birinci Kalkınma Planında; (2019: 171) afetlerle mücadele için toplumsal bilincin artırılması, risk azaltma çalışmaları yapılarak afetlerin neden olabileceği can ve mal kaybının minimum düzeye indirilmesi ve afetlere dayanıklı ve güvenli yerleşim yerlerinin oluşturulması temel amaçlar arasında yer almaktadır. Özellikle Türkiye'deki afet yönetimine yönelik politikalar için; 1999 yılında gerçekleşen ve ağır

kayıplara neden olan Marmara depremleri bir milat olmuştur. Bu yıldan sonra yeni kurumsal düzenlemeler ile afet öncesi hazırlık ve farkındalık çalışmalarına ağırlık verilmeye başlanmıştır (Gerdan, 2019a: 103). Bu yaklaşım çerçevesinde; afet yönetiminin bütün aşamalarını içeren, bütünleşik; tüm imkan ve kaynakları toplayan ve afeti bir bütün olarak değerlendiren, çağdaş ve sivil toplum örgütleri ve gönüllülerin katılımıyla toplum tabanlı bir anlayışla afet yönetimi uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 37). Başka bir deyişle modern afet yönetimi topyekûn bir mücadele olarak görülmektedir. Bu mücadele sorumluluğu, en sade bireyden başlayarak en yetkili kurumlara kadar herkese düşmektedir (Erkal ve Değerliyurt, 2009).

Günümüzde afet yönetim çalışmaları değerlendirildiğinde içerik olarak; teknik ve ileri seviye yapıda görevler içermesiyle toplumun dahil olamadığı görülmektedir. Hâlbuki afete dirençli olmak toplum tabanlı anlayışı gerektirmektedir. Bu bağlamda afetlerle ilgili bilgiyi paylaşmak amacıyla karar vericilerin ve akademisyenlerin tüm iletişim kanallarını aktif bir şekilde değerlendirip yaygınlaştırması gerekmektedir. Bilgi, farkındalığı; farkındalık ise tavır değişikliğini getirmektedir (Kundak, 2018: 7). Afet yönetimi, bir afetin geniş sonuçlarını en aza indirmeyi amaçlar ve paydaş olan tüm kurum ve kuruluşların hazırlık, iletişim ve koordinasyon açısından tam hazırlığını gerektirmektedir. Kabul edilebilir bir hazırlık, uygun afet eğitim programlarına ulaşılarak elde edilebilmektedir (Khorram-Manesh vd., 2016: 1). Başka bir deyişle afet eğitimleri; insanların, toplumların, kurumların, ulusların ve tüm dünyanın afetlere karşı hazırlanmasını sağlamakta, afetlerde korumakta ve konuyla ilgili bilgilendirmektedir (Mızrak, 2018: 59). Buna göre risk azaltmaya ilişkin çalışmalarda insan faktörü sürecin doğrudan içinde yer almaktadır. Özetle afet risk azaltma çabalarında insan faktörü hem kolaylaştırıcı hem de zorlayıcı olabilmektedir. Bu doğrultuda bireylerin süreç içinde kolaylaştıran bir unsur olabilmesi için afetler bağlamında risk konusunda bilgili ve bilinçli olması dolayısıyla da afetlere karşı direnci yüksek olması gerekmektedir (Özer, 2017: 8). Sendai Eylem planında yer alan küresel mesaja göre riski anlamak ve yönetmek herkesin işi olarak görülmeli ve afet riskinin azaltılması kamu kurumlarıyla işbirliği içerisinde; sivil toplum, gönüllüler, örgütlü gönüllü çalışma organizasyonları ve toplum temelli faaliyetler ile birlikte tüm toplumun katılımını ve ortaklığını gerektirmektedir (UNDRR, 2019).

2.5.3 Afet Eğitimi

Afet yönetiminin afet öncesi dönemi kapsayan risk ve zarar azaltma evresinde; riskleri tespit etmek, can ve mal kaybına neden olabilecek olumsuzlukları belirleyerek önlem almak ve zarar azaltmak için çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar sadece devleti değil toplumun her bir ferdini kapsamaktadır. Buna göre riski anlamak ve yönetebilmek için herkesin üzerine düşen sorumlulukları olmakla birlikte toplumda afet kültürünün oluşturulması zarar azaltma için önem arz etmektedir. Bunu sağlayabilmenin yolu afet eğitimiyle toplumda küçükten büyüğe her bireyin afet konusunda bilgili ve bilinçli olmasının sağlanmasıdır. Çalışkan (2019: 8) afet eğitimini; bireyi korumak hedefiyle; bireyin gönüllü katılımını sağlamak ve afetler hakkında olumlu davranışları sosyal bir değer haline getirmek üzere geliştirilmiş çeşitli öğretim faaliyetinin tümü olarak tanımlamaktadır. Afet eğitimi afetler konusunda farkındalık sağlamaktadır. Çünkü toplumun afetlere hazır ve daha az zarar görebilir hale gelmesinde farkındalığın artması gerekmektedir. Afetlerle baş edebilmek, tehlikeyi anlamaktan, nereden ve nasıl geleceğini tespit edebilmekten geçmektedir (Kundak, 2018: 7). Dolayısıyla önemli bir halk sağlığı stratejisi olarak, olası tehditler ve tehlikeler konusunda tam farkındalık oluşturmuş eğitimli bireylere sıklıkla ihtiyaç duyulmaktadır. Afet eğitimleri, afetlerin zararlarını hafifletmenin en etkili yolu olmaktadır (Kortak, 2019: 33).

Toplumun herhangi bir riski anlamasını ve onu azaltmasını etkileyen faktörlerin başında, risk hakkındaki bilgileri gelmektedir. Bireylerin bir riskin şiddeti, sıklığı, yaratabileceği hasarı konusunda bilgi sahibi olmadan önlem almaları mümkün olmamaktadır. Bilgi sahibi olmanın yolu da eğitimli olmaktır (Dedeoğlu, 2015: 1505). Böylelikle eğitim, bireyde risk algısını geliştirecek ve bireyi riskleri azaltabilecek çözümler için çalışmaya teşvik edecektir. Başka bir deyişle insanlar bilmedikleri şeyden korkmak yerine; ne olduğunu, nasıl oluştuğunu ve nelere neden olabileceğini bildikleri tehlikelere karşı önlemler alabilecek ve dolayısıyla kırılgan olmaktan dirençli olmaya geçiş yapacaktır. Bu değişim tüm toplumu kapsadığında afet yönetim sistemi sağlıklı bir şekilde işleyecektir (Gerdan, 2019a: 102). Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğünde afetlere dirençli toplum "Afetlerin önlenmesi ve zararlarının azaltılması konusunda eğitimli ve bilinçli olduğu ve etkin önlemler alabildiği için her tür ve büyüklükteki afetlerden olabildiğince az zarar gören ve hazırlıklı olduğu için de kısa süre içinde ve dışarıdan büyük yardımlar almadan normal yaşam düzenine dönebilen topluluklar" olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2014a). Eğitim ile afetlere karşı dirençlilik arasında ilişki incelendiğinde insanın ve toplumun kırılganlığını azaltan en önemli

faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Mızrak, 2018: 58; Çalışkan, 2019: 86). Afetlere dirençli bir toplum oluşturmak için; kamu, üniversiteler, özel sektör, meslek odaları ve sivil toplum kuruluşlarının ortak bir bilinçle afetlere hazırlık eğitimine katkı sağlamaları en etkin yol olarak görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 89).

Afetlerle ilgili kapasite oluşturma faaliyetlerinin merkezinde eğitim programları yer almaktadır. Doğa ya da insan kaynaklı afetlerle mücadele etmek için inşa edilen teknolojik sistemlerin ve altyapı tesislerinin, afetleri önleme ve zararlarını azaltma açısından fayda sağlayabilmesi eğitilmiş iş gücüne ve afet bilinci yüksek toplumun var oluşuna bağlı olmaktadır. Afet bilincini geliştiren ve afet kültürü oluşturan toplulukların afetlerle başa çıkabilme becerileri daha yüksek olmaktadır (Başbuğ-Erkan vd., 2011: 2). Afet eğitiminin temel amacı; gerçekleşme ihtimali olan afet ve acil durumları önlemek ve zararlarını azaltmaya yönelik sorumluluk düzeyini yükseltmek ve afet yönetimi çalışmalarının doğru bir şekilde yürütülmesine yardım etmektir. Bu doğrultuda eğitimler; bireylere yol gösterici, bireylerin kendini korumasını sağlayan, afet bilinci oluşturan ve acil durumlarda doğru davranışı kazandıran nitelikte olup ve hayatın içinden, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı verecek şekilde gerçekleştirilmelidir (Kadıoğlu, 2008: 240). Afet eğitiminde; olası afetlerin zararlarını en aza indirmek, bireylerde afet bilinci oluşturmak, toplumun afet yönetiminin her bir aşaması için yeterli ve katkı sağlayabilecek düzeyde bilgi sahibi olmalarını sağlamak ve afet öncesi ve sonrasında çözüme yönelik girişimlere teşvik etmek gibi konular yer almalıdır. Bu bağlamda, afetlerle ilgili farkındalık düzeyi arttırılmaya, bireylerin oluşturduğu bir gönüllülük sistemi kurulmaya çalışılmalıdır. Afetlere hazır bireyler, aileler, kurumların oluşmasıyla birlikte afetlere karşı dirençlilik sağlanacaktır (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 53). Dolayısıyla afetlere dirençli bir toplum oluşturabilmek amacıyla sosyal bağlamda toplumsal işbirliğinin üst seviyede tutulması, afet sonrası süreç içinde gönüllü çalışmaların sağlanabilmesi, afet eğitimleri verilmesi ve sivil toplumun örgütlü olması gerekmektedir (Leblebici, 2014: 472).

Afet eğitimleri; afetin öncesinde, sırasında ve sonrasında neler yapılması gerektiğini çok disiplinli bir sistem içerisinde ele almaktadır (Maya ve Sarı, 2016: 677). Afet eğitimlerinin önceleri çoğunlukla deprem, sel ve volkanik patlama gibi doğa olaylarına odaklı yürütüldüğü görülmektedir. Fakat daha sonra afet eğitimlerinin; olası afetlerin farkında olunması, hazırlık çalışması ve başa çıkma yöntemleri gibi konuları kapsayarak verildiği görülmektedir (Sarı, 2016: 3). Bu eğitimlerde; afetler, riskler, tehlikeler, yaşanılan çevrenin

özellikleri, güvenilir bilgi kaynakları, yaşanan afetler ve afetle ilgili kurum ve kuruluşlar gibi konular yer almaktadır. Bu eğitim sayesinde bireyler; afetlere hazırlıklı, nasıl korunacağı, davranacağı konusunda bilgili, afetlerden sonra eski haline dönmeyi etkili bir şekilde öğrenmiş olmaktadır. Bununla birlikte afet eğitimleri toplumda bireyler ile kurumlar arasındaki işbirliğini arttırmaktadır (Mızrak, 2018: 62). Bu bağlamda tüm toplumun tehlikeler, afet riskleri ve afetlerden korunma konusunda bilgilere kolayca ulaşabilmesi, bu bilgiyi kullanılabilmesi ve bilginin herkese kolaylıkla ulaştırılmasında gelişmiş teknolojilerin sağladığı imkânların kullanılması teşvik edilmelidir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 81).

Dünyada, afetlerle mücadele çabaları incelendiğinde çeşitli eğitim programlarının uygulandığı görülmektedir. Bu eğitim programları; acil yardım, acil durum, afet yönetimi, terörizm, milli güvenlik, uluslararası afet yardımları ve insani yardımlar başlıkları çerçevesinde verilmektedir (Maya ve Çalışkan, 2016: 16). BM'nin Ocak 2005 yılında Dünya Afet Azaltma Konferansında Hyogo Çerçevesi Eylem planında ulusların ve toplumların afetlere dirençliliği yönergesinde "tüm seviyelerde bir güvenlik kültürünün inşası için eğitim, yenilikle gelişme ve bilgi kullanımı" nı öncelikli olarak kabul ettiği görülmektedir (UNİSDR, 2005: 6). Bu çerçeve plan kapsamında küresel çapta okullarda altyapı güvenliği ve okul müfredatında da afet risk azaltma konulu yenilikler başlamıştır. Çerçeve Plan, yerel seviyede afetlerle mücadelede etkinlik ve sürdürülebilirlik için sivil toplum örgütlerinin, yerel toplum kuruluşlarının katılımı için daha fazla olanaklar ve destek sağlanmasını ve gönüllülüğün ön planda tutularak teşvik edilmesini ve bu çalışmaların daha düzenli yapılmasını öngörmektedir (UNVolunteers, 2013: 59-60). Devam niteliğinde olan Sendai Çerçeve planında ise; çocukların ve gençlerin değişimin aktörleri olduğu; mevzuat, ulusal yürütme ve eğitim müfredatına uyacak şekilde afet risklerini azaltmak adına kapsam ve yöntemlere yer verilmesine vurgu yapılmıştır (Çalışkan, 2019: 87-90). Özellikle 2030 yılına kadar geçerli olan Sendai Çerçeve planında; afet eğitimlerinin sadece örgün eğitimle değil yaygın eğitim ile vatandaşlık eğitimi, hizmet içi ve mesleki eğitimlere dâhil edilerek arttırılması ve yaşamın belli dönemleriyle sınırlı kalmadan her evresinde olması gerektiği belirtilmiştir (Gün, 2017: 4). Bu küresel yol haritaları doğrultusunda, uluslar afet yönetim yapılarını yeniden gözden geçirerek tehlike ve risklerini belirlemelidir. Bunun yanı sıra toplumda farkındalık seviyesini yükselterek ve risk azaltma faaliyet planlarını her düzeyde uygulayarak olası afetlere karşı hazır olunmalıdır. Dolayısıyla afetlere karşı dirençli toplum ortaya çakacaktır (Varol ve Kırıkkaya, 2017: 4).

Türkiye içinde bulunduğu coğrafyanın niteliklerinden dolayı; deprem, heyelan, sel, çığ, yangın gibi doğa ve insan kaynaklı pek çok afete tanıklık etmekte ve afetin neden olduğu olumsuzluklardan etkilenmektedir. Yaşanmış olan bu afetler; toplumun bilgi eksikliği ve olası afetlere karşı hazırlıksız olduğunu bununla birlikte ilgili kurum ve kuruluşların koordinasyonunun da yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu nedenle afetlerden önce önlem alınması, afet sırasında ve sonrasında doğru davranışlar hakkında toplumun bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir (Dökmeci ve Merinç, 2018: 106). Bu riskler ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak; özellikle ulusal çapta ciddi kayıplar yaratan 1999 Gölcük ve Düzce Depremlerinin ardından, afet alanında faaliyet gösteren her kurum ve organizasyon bu yönde çalışmalar gerçekleştirmeye başlamıştır.

Türkiye'de afet eğitimleri çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından verilmekte olup; acil durum ve afet eğitimlerinden ve koordinasyonundan İçişleri Bakanlığına bağlı olan AFAD sorumlu olan kurumdur (AFAD, 2013). AFAD bünyesinde kurulmuş olan Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi (AFADEM) toplum eğitimi, paydaşların eğitimi ve hizmet içi eğitimler olmak üzere çeşitli eğitimler sunmaktadır. Bu kapsamda toplum eğitimlerinde afet simülasyon merkezi eğitimi, afet bilinci eğitimleri ve farkındalık eğitimleri; paydaş eğitimlerinde arama-kurtarma, KBRN (Kimyasal, Biyolojik, Radyolojik, Nükleer), sivil savunma ve acil durum ekipleri konulu eğitimler; hizmet içi eğitimlerde ise kurumsal oryantasyon programları ve teknik kapasite geliştirme eğitimleri yer almaktadır (AFAD, 2020a). Milli Eğitim Bakanlığı ve Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı (JICA) arasında; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenci ve velilerin afet konusunda bilinçlendirilmeleri ve afet zararlarının en aza indirilmesi amacıyla 'Okul Tabanlı Afet Eğitimi Projesi' protokolü imzalanmıştır. Proje kapsamında, örgün eğitim ders programının ilgili konuyla ilgili müfredatın güncellenmesi ve geliştirilmesi, okul afet ve acil durum yönetim planı kılavuzu geliştirilmesi ve aynı anda ders kitabı, araç-gereç ve materyallerinin hazırlanması çalışmaları yapılmıştır (Özmen ve İnce, 2017: 30).

Türkiye'de bazı kurum ve kuruluşların sosyal sorumlulukla yetkinlikleri doğrultusunda sürdürmeye çalıştıkları afet eğitim programları bulunmaktadır. Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi Deprem Araştırma Enstitüsü (BÜ/KRDAE) ile Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Ajansı, Yabancı Afet Yardım Ofisi (USAID/OFDA) tarafından Afete Hazırlık Eğitim Projesi (AHEP) kapsamında Temel Afet Bilinci Eğitim Programı geliştirilmiştir. Kurumsal ve toplum odaklı afet hazırlığı ile ilgili 4

temel eğitim programı sürdürmektedir (B.Ü. KRDAE, 2020). Kızılay da, ulusal afet yönetimi çatısı altında eğitimler sunmaktadır. Bu kapsamda Afet Yönetimi ile ilgili; üyeleri, gönüllüleri ve paydaşlarının bilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesine, yapılan uygulamaların standartlaştırılmasına yönelik afete hazırlığı ve müdahaleyi içeren eğitim programları düzenlenmektedir (Kızılay, 2020). Aynı zamanda geliştirilen akran eğitimi modeli ile genç gönüllülerin toplum temelli gönüllük hareketiyle verdiği pek çok eğitim sürdürülmektedir (Kızılay Akademi, 2021: 42). Afet eğitimi veren bir diğer kuruluş olan Türkiye Deprem Vakfı (TDV), bir deprem durumunda olası kayıpları minimum düzeye indirmek, bireyleri alınacak önlemler konusunda bilgilendirmek ve toplumun afet bilinç düzeyini yükseltmek hedefiyle depreme hazırlık eğitimleri düzenlemektedir (TDV, 2020). Bunlar gibi pek çok kurum ve kuruluş halka yönelik afet eğitimleri düzenlenmekle birlikte toplumda afet farkındalığının oluşturulması, afet riskleri önleme ve azaltma konusunda davranış değişikliği yaratılması amacıyla 2021 yılı Türkiye Afet Eğitim Yılı ilan edilmiştir. Bu kapsamda yürütülen çalışmalar; Vali ve Kaymakamlıklar koordinasyonunda, kamu kurum ve kuruluşları, sendikalar, meslek odaları, sivil toplum ve özel sektör kuruluşları ve üniversiteler işbirliği ile yürütülmektedir (AFAD, 2021).

Sosyal Sorumluluk ve Afet Eğitimi

Eyleme geçmeyi tetikleyen güç olarak tanımlanan sorumluluk, değişim için ihtiyaç duyulan bir etmen olmaktadır. Sorumluluk; bireylerin öncelikle kendilerine ve içinde yaşadığı topluma karşı görevlerini yerine getirmek için bireyleri motive eden, ortak çabayı gönüllü, coşkulu ve sabırla sürdüren fiziksel ve psikolojik bir enerjiyi kapsamaktadır (Külekçi, 2015: 45). Eraslan (2011: 83) bireysel sosyal sorumluluğu; gönüllülük temelli, duyuşsal, öğretilebilir, toplumun genel ve özel tüm alanlarına dönük farkında olma hali olarak tanımlamaktadır. Bireysel sorumluluktan sosyal sorumluluk anlayışına sahip olmak için bireyi teşvik eden ve yönlendiren çabalar gerekmektedir. İnsanın sorumlu olabilmesi için öncelikle sosyal konular hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Torlak, 2007:21;26). Bu doğrultuda sosyal sorumluluk ile ilgili çalışma ve projeler eğitime katkı sunabilmektedir. Sosyal sorumluluk projeleri; eğitim, çevre, sağlık, afet organizasyonu, kadın hakları, çocuk ve spor eğitimi, tüketici hakları, tarih, kültür vb. pek çok alana dönük gerçekleşebilmektedir. Ayrıca insanlığın içinden geçmekte olduğu küreselleşme süreci de bu alanların kapsamını

genişleterek küresel bir nitelik kazandırmaktadır. Afet kavramı da küreselleşme ile yeni bir boyut kazanmış olup önemi günden güne artmaktadır.

Sosyal hayatta sorumluluk sahibi ve duyarlı bireyler oluşması için temel aşamalardan birisi, bireylerin sosyal konular hakkında bilgi sahibi olmalarıdır (Öcal vd., 2013: 69). Bu noktada eğitim, bireylere yaşam şekillerini düzenlemek, toplumsal sorunlar için yeni bilgiler vermek ve yeni yollar göstermektedir. Eğitimin, topluma yerleştirdiği her yeni bilgi sosyal değişim yaratmaktadır (Özdemir, 2011: 94). Bir ulusun, toplumsal beklentiler bağlamında ve sosyal kalkınması sağlayacak biçimde bireyleri eğitmesi sayesinde bireyler toplumsal yapı içinde sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirebilecek ve daha iyi koşullarda yaşamını sürdürebilecektir (Ercan, 2009: 41). Böylelikle ulusal sorumluluklarının bilinciyle yasal ve etik kurallara uyarak yaşamını düzenleyen ve çevreye saygılı bireyin, tüm dünya için de bu doğrultuda hareket etmesi beklenmektedir (Sarıkaya ve Kara, 2007: 230). İnsanlığın yaşamakta olduğu küreselleşme sürecinde; eğitimin bu önemli rolü aracılığıyla, sosyal deneyimleri yüksek olan toplumların etkin, istekli ve mücadeleye hazır olmaları kolaylaşacaktır (Çalık ve Sezgin, 2005: 61). Bu doğrultuda afet eğitimi de sosyal sorumluluk bağlamında bireylere afet bilinci kazandıracak ve birey afet risklerine hazırlık ve önleme çalışmalarında etkin, istekli ve mücadeleye hazır olacaktır.

Afet yönetimi sürecinde en temel nokta; riskin yönetilmesidir. Riskin yönetimi de tüm toplumu kapsamakta olup eğitimle sağlanabilmektedir. Afet eğitimi ile ilgili sorumluluk üstlenenler; afetler hakkında bilgi, farkındalık ve sorumluluk sahibi, işbirliği yapan, eyleme geçen ve üretken bireyler yaratmayı temel yaklaşım olarak benimsemektedir (Akın, 2004: 45). Eğitim, pek çok alanda olduğu gibi afet yönetimi sürecinde afet risk ve zararlarının azaltılması konusunda da vazgeçilmez bir unsur olmaktadır. Özellikle bireyden topluma zarar görebilirliği en aza indirmek için yapılacakların başında afet eğitimleri yer almaktadır (Maya ve Sarı, 2018: 51). Çünkü afet bilgi düzeyi ile afet dirençliliği doğru orantılıdır ve bu dirençliliği yükseltmek, kaliteli ve etkin bir eğitim ile sağlanabilmektedir (Gerdan, 2019a: 108). Dünyadaki afet eğitimi örneklerinden Japonya incelendiğinde; afet eğitiminin vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edildiği görülmektedir. Ülkeden yaşanan afet tecrübelerinden sonra "vatandaşların hayatlarının ancak diğer vatandaşlar tarafından kurtarılabileceğinin anlaşıldığını" vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım ile afet eğitimi ve zarar azaltma konularındaki eğitim, Japonya'daki okullarda temel alınmaktadır (MEB ve JİCA, 2013:15-16). Ayrıca afet eğitiminin amacı, bireyin afet alanında yaşamını sürdürmesi

olmakla birlikte bir diğer amacı da afetten etkilenen diğer insanlara yardım etmenin önemini göstermektir. Aynı zamanda işbirliği, disiplin, sebat, dayanışma ve yaşama ve çevreye saygı gibi pek çok değer Türkiye'de de afet eğitiminde kullanılması gerekmektedir (MEB ve JİCA, 2013: 29). Selvi ve Acar Şentürk'ün (2016: 158) yaptığı bir araştırmada; toplumsal duyarlılık projesi dersi alan öğrencilerin empati yeteneklerinin geliştiği ve dolayısıyla toplumsal sorunlara daha duyarlı olduğu; aynı zamanda öğrencilerin yardım kuruluşlarına üye olduğu ya da üye olmaya istekli ve gönüllü olduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da; bireylerin kendilerinin sosyal sorumluluk bilinci geliştiği gibi bunun yanında çevrelerindeki diğer bireylerin de sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri için çaba göstermiş olmalarıdır. Bu gerçekten hareketle afet eğitiminin sosyal sorumluluk projelerinde yer almasının, afet bilincinin yaygınlaşması açısından önemi güçlenmektedir.

Afet eğitimi, bireylerin yaşam alanlarındaki tehlike ve risklerin farkına varması ve bunlara karşı önlem alma isteğinin gelişmesine yardım etmektedir. Günümüzde sosyal sorumluluk çerçevesinde verilen eğitimlerin, ilgili kuruluşların verdiği afet eğitimleri ile desteklenmesi gençlerin afetler ve riskleri konusundaki bilgi düzeylerini yükseltecek ve toplumun uzun dönemde afet dirençliliği artacaktır (Gerdan, 2019a: 107). Bunun yanında yapılan sosyal sorumluluk projelerinde de afet çerçevesinde çalışmalar yapılması afet farkındalığını pekiştirecektir. Bu yolla farklı alandaki katılımcılar arasında artan etkileşim, afet yönetimi sürecine olumlu yansımaktadır (Mızrak, 2018: 62). Başeğmez'in (2019: 163) araştırmasında; eğitim müfredatlarına küresel afetler, insan hakları ve göç problemleri konularının ele alındığı eğitim bölümleri eklenen öğrencilerin; insan ilişkilerine daha duyarlı, sorumluluk üstlenebilen ve toplumsal fayda yaratma potansiyeli olduğu görülmüştür.

2.6 Üniversite Öğrenci Toplulukları

Topluluk katılımı, genel olarak, insanların kendi sorunlarını çözmek veya sosyo-ekonomik koşullarını geliştirmek için herhangi bir projeye katılımını ifade etmektedir. Böylelikle bireyler grup içinde hedeflerin belirlenmesine, program oluşturulmasına, planların hazırlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine katılım sağlamaktadırlar. Ayrıca topluluk katılımı ile birey yalnız olmadığını hisseder ve katılımının faydalarını fark ettiğinde birlikte çalışmaya daha istekli olmaktadır (Hossain, 2012: 161). Bu katılım genel anlamda gönüllü olarak gerçekleşmektedir. Sosyal sorumluluğun ana unsuru da gönüllülüktür (Metin,

2006: 223). Bu bağlamda gönüllülük esasıyla sosyal fayda için sorumluluk anlayışıyla eyleme geçmek; bireylerin hayat kalitesini, toplumun huzurunu, refahını ve standartlarını yükselterek ideal bir toplum yapısı ve dünya oluşmasına olanak sağlayacaktır (Başer, 2015: 44). Güncel Türkçe Sözlükte gönüllülük "bir işi yapmayı hiçbir yükümlülüğü yokken isteyerek üstlenme durumu" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2005). Bireylerin kendi çıkarlarının yanı sıra toplum ve dünya için yararlı işler yapmaya istekli olması gönüllülüğe ve bu doğrultuda sosyal sorumluluğa model oluşturmaktadır. Bu bağlamda üniversite öğrencileri değerlendirildiğinde, öğrencilerin müfredat dışı gönüllülük faaliyetlerine katılımı sivil toplum örgütleri ve öğrenci toplulukları aracılığıyla gerçekleşmektedir (TOG, 2013: 17). Gönüllülük temelinde yürütülen sosyal sorumluluk faaliyetleri ile öğrenciler; yeteneklerini geliştirebilme, bu yetenekleri kendisine ve topluma fayda sağlayacak şekilde kullanabilme, bireysel farklılıklara saygı gösterme, sorumluluk alabilme, bireysel ya da grup olarak toplumsal sorunlara duyarlı olabilme ve bunların çözümüne katkı sağlayabilme gibi tutum, davranış ve beceriler kazanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 2005). Başka bir deyişle öğrenciler; sorumluluk bilinciyle gönüllü olarak dâhil oldukları toplulukta sosyal sorumluluk projeleri sayesinde hem kendini yetiştirmekte hem de bir fert olarak topluma yarar sağlamaktadır. Takım halinde işbirliğiyle çalışmak ve öğrenmek, yeni okul kültüründe öne çıkan bir özellik olmaktadır (Balay, 2004: 69). Ayrıca sorumluluk duygusu insanda içsel olarak oluşmakla birlikte, içinde yaşadığı toplumda bireyin istekli ve kararlı olmasıyla gelişebilmektedir. Bireyin bir şey uğruna istekle çalışması tek başına zorlanamazken ancak bir örgüt ya da topluluk, bireyin isteğini ve hevesini harekete geçirebilmektedir (Külekçi, 2015: 45).

Her insan yaşam yolculuğunda; sosyal, entelektüel, fiziksel, sivil, ahlaki ve manevi olmak üzere çeşitli boyutlarda büyür, değişir ve gelişir. Bütünsel olan bu değişim aynı anda zihin, benlik duygusu ve başkalarıyla olan ilişkileri de geliştirmektedir. Bu yaşam yolculuğunda özellikle 18-24 yaş arasındaki geleneksel üniversite yıllarında, birey benliğinin farkında olmak için kendisine pek çok soru sormaya başlamaktadır. Ben kimim, nasıl öğrenebilirim, başkalarıyla nasıl iletişim kurabilirim gibi yaşamsal sorulara yanıt aramak için küresel bir bakış açısı gerekmektedir (Braskamp vd., 2013: 2). Bu doğrultuda yükseköğretim kurumları, kimlik arayışı devam eden öğrenciye; toplumun ulusal ve küresel değerlerini kavramasını sağlayacak eğitim olanakları sunmaktadır. Böylelikle öğrenci sosyal olgunluğa ulaşabilecek ve kendi merkezli olmaktan uzaklaşıp gelecekteki yetişkin olarak toplum için sorumluluk almaya hazır duruma gelecektir (Toker ve Tat, 2013: 41). Bunun yanı sıra

gençliğin, toplumun en dinamik ve hareketli kesimi olması ve bu dinamik grubun yardımsever, kurtarıcı, hevesli ve cesur davranışlarına sıkça rastlanması sonucu çok değerli bir potansiyel güç ortaya çıkmaktadır. Bu gücün gençlik döneminde nasıl değerlendirildiği, yetişkinlik döneminde fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden sağlıklı bir birey olmayı belirleyecektir (Büküşoğlu ve Bayturan, 2005: 174). Bu gerçekten hareketle bugünün üniversite öğrencilerinin aslında yarının toplum liderleri olduğu göz önüne alındığında (Harris vd., 2011: 185) bu konunun sosyal sorumluluk bilinci kazandırılmasındaki rol ve önemi anlaşılacaktır (Faiz ve Avcı, 2018: 733).

Sosyal sorumluluk kavramı, çeşitli faaliyet modelleriyle eğitim-öğretim alanı dâhilinde karşımıza çıkmaktadır. Sosyal sorumluluk kavramıyla yakından ilişkili olan gönüllülüğün yaygınlaşması ancak farkındalık sağlanarak olacaktır. Özellikle eğitim- öğretim süreci içinde sosyal sorumluluk üzerine geliştirilen projeler eğitimin her aşamasında yer almalıdır (Ilgın, 2019: 397). Eğitim kurumları içinde üniversitelerin, demografik açıdan gençlerin en yoğun olduğu kurum olması inkar edilemez bir gerçektir (Kılıç ve Şener, 2013: 222). Üniversitelerde öğrenci toplulukları sosyal sorumluluk bağlamında bu amaca hizmet etmektedir. Örneğin; üniversitede sağlık konulu faaliyet gösteren öğrenci kulübü üyeleri, akranlarını ve halkı kan ve organ bağışı konusunda bilgilendirerek hayat kurtarabilir ya da çevresel duyarlılık konulu yapılan etkinliklerle halkın ve öğrencilerin işbirliğiyle üniversitenin yer aldığı şehrin çevresinin korunması ve güzelleştirilmesi konusunda faydalı sonuçlar kazanılabilmektedir (Eskici ve Aktaş, 2014: 34). Öte yandan sosyal sorumluluk eğitim kurumları için yalnızca bazı faaliyetlerin yapılması olarak görülmemelidir. Eğitim kurumlarının asıl sosyal sorumluluğu; gelecekte sosyal sorumluluğa ilişkin çeşitli faaliyetleri sahiplenecek ve toplumsal sorunlara duyarlılık sahibi yeni nesiller yetiştirmektir (Selvi ve Acar Şentürk, 2016: 145). Bu noktada eğitim süreci boyunca sosyal sorumluluk faaliyetlerinde etkin olarak görev alan, problemlerin çözümüne yönelik yapabileceklerinin farkında olan ve yapabilecekleri için ihtiyaç duyacağı yetenekleri kazanma fırsatı bulan öğrenci, yaşamı boyunca sürecek bir kazanç elde etmiş olacaktır. Bu kazanım ile birey; kendisi, çevresi ve içinde yaşadığı toplum için olduğu kadar dünyanın da daha yaşanabilir bir yer olması adına büyük adımlar atabilir (Taş, 2017: 11). Eğitimde sosyal sorumluluk kavramını değerli yapan bir diğer sebep, öğrencilere eyleme geçme yeteneğini ve özgüveni kazandırmasıdır. Bu bağlamda gençleri zaten özgüvenli, var olan durumu iyileştirmeye çaba gösteren ve geleceğe dair umutlu varsaymak yanlış olacaktır. Çünkü öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada; öğrencilerin %45'inin "Dünyayı değiştirebilmek için yapabileceğim çok az şey olduğunu hissediyorum"

ifadesine katıldığı görülmüştür (Berman, 1990). Bu sonucun en önemli sebebi, öğrencilerin yerel ya da küresel problemlerin çözümüyle ilgili herhangi bir faaliyete katılmaması olarak görülmektedir (Akt. Yıldırım, 2019: 37). Özellikle çevre sorunları, salgın hastalıklar, insan hakları ve afetler gibi problemler dünyayı etkileyen ve tüm insanları ilgilendiren ortak sorunlar olarak var olmaktadır. Bu noktada küreselleşen dünyada bu ortak sorunlara karşı duyarlı ve çözüme yönelik işbirliğinde olmaya açık bireyler yetişmesini sağlamak, eğitim kurumlarının en önemli vazifesi olarak görülmektedir (Kesici, 2018: 985).

Birey, ilköğretimden yükseköğretime kadar geçen süreçte kulüp çalışmaları dâhil pek çok etkinliğe katılmaktadır. Özellikle yükseköğretim sürecinde yetişkin bir birey olan öğrenci, kulüp ve topluluk faaliyetleri ile sosyal değişim yaratacak etkinlikler gerçekleştirirken bireysel gelişimi yönünde de önemli bir yol kat etmektedir (Eskici ve Aktaş, 2014: 32). Ayrıca sosyal etkinliklerin ders müfredatının yanı sıra, bireylerin kişisel gelişimlerini tamamlamalarında ve sosyalleşmelerinde daha etkili olduğu pek çok araştırmada görülmektedir (Yiğit, 2008: 2). Eğitim sistemleri öğrencilerin gerçek hayattaki sorunların çözümüne yönelik eleştirel, analitik, bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerini edindikleri yapılar olmasıyla önem arz etmektedir. Bu sistemde ders müfredatı dışında topluluk olarak; karşılıklı öğrenme ve öğretme ortamlarının oluştuğu, bilginin farklı kaynaklardan edinildiği ve bu bilgileri analiz edebilme yeteneklerinin kazanıldığı, eğlenerek öğrenme anlayışı içinde ve karar alma süreçlerine aktif katılarak özgüvenin olumlu yönde geliştiği öğrenme teknikleri öne çıkmaktadır (On Birinci Kalkınma Planı, 2019: 7). Özellikle üniversite öğrenci toplulukları ya da kulüpleri, sadece sosyal etkileşim aracı değil aynı zamanda eğitimin önemli bir bileşeni olmaktadır. Öğrenci etkinliklerinin tarihine göz atıldığında; okullar arası yarışmalarda atletizm konulu, müzikal ve tiyatro gösterilerinin de para toplamak gibi faaliyetlerle yaygınlaştığı görülmektedir. Zaman içinde öğrenci topluluklarının faaliyetleri geliştikçe eğitim müfredatına da dâhil olmuştur. Çünkü eğitimciler faaliyetleri sınıf çalışmasıyla ilişkilendirmenin olanaklarını görmüş olup hatta şu an ki müfredatın genişlemesini sağlayan pek çok konu çalışması topluluklarda yapılmaktadır (Gray, 2015: 80). Gömleksiz ve Kılınç (2015: 508) sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında; öğretmenlerin yapılan bu etkinlikler ile öğrencilerin; sosyalleşmesi, işbirliği içinde olması, ekip çalışmasına dâhil olabilmesi, sorumluluk bilinci geliştirmesi, kendini tanımasına olanak sağlaması, sorun çözme becerisi geliştirmesi, ulusal ve evrensel değerleri kazandırması açısından fayda sağladığını ve bu nedenle yapılan bu etkinliklerin önemli olduğunu ve gerekli gördüklerini belirtmektedir.

Üniversitelerin ana fonksiyonlarından olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında, öğrencilerin yaşadıkları toplumun başarılı, üretken ve mutlu bir üyesi olmalarını sağlayacak olan davranışların da üniversite ortamında kazanılması gerekliliğinden hareketle öğrenci toplulukları ya da kulüpleri faaliyetleriyle ön plana çıkmaktadır. Ayrıca günümüzde öğrenme süreci; sadece öğretim üyeleri aracılığıyla öğrenme olmaktan uzaklaşmıştır (Akyön vd., 2008: 801). Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin, yetenekleri ve ilgilerine göre üye oldukları topluluklar; YÖK tarafından belirlenmiş olan Yükseköğretim Kurumları Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Uygulama Yönetmeliğine (T.C. Resmi Gazete, 2019) dayanılarak her üniversitenin kendi bünyesinde hazırlamış olduğu yönerge çerçevesinde faaliyet göstermektedir. Topluluklar, ortak ilgi ve çalışma alanına göre bir araya gelmiş kurucu öğrenciler ve danışman öğretim elemanı vasıtasıyla yönerge şartlarına uygun şekilde kurulmaktadır (UÜ Öğrenci Toplulukları Yönergesi, 2021). Öğrenciler; ilgili yönergeye uygun kurulan ve faaliyet gösteren öğrenci topluluklarında ilgi alanlarına göre gönüllü bir şekilde etkinliklere katılarak işbirliği ve sorumluluk bilincini akademik, kültürel ve sosyal çalışmalar yaparak başarmaktadırlar. Böylelikle öğrenci topluluklarında kazanılan tecrübeler öğrencilerin girişimci ve tüm dünyaya açık bireyler olmasını teşvik etmektedir (Akyön vd., 2008: 799). Kuşkusuz üniversitelerde gençlerin sosyalleşme sürecinde öğrenci toplulukları önem arz etmektedir. Üniversite öğrencilerinin bir kısmı bu topluluklara üye olarak etkinlikler ve projeler oluştururken bir kısmı da sadece katılımda bulunarak desteklemektedir. Böylelikle üniversitelerde yönetimin, öğrenci topluluklarını desteklediği ve toplulukların bu faaliyetleriyle öğrenci ve üniversite yönetimi arasında bir köprü niteliği taşıdığı söylenebilmektedir (Kılıç ve Şener, 2013:224).

Günümüzde eğitim sürecini ve programlarını etkisi altına alan kavramlardan birisi küreselleşmedir. Özellikle bilgi teknolojilerinin hızlı değişimi ve eğitim kurumlarında öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmasıyla beraber küreselleşmenin toplumlar üzerinde giderek daha fazla etkisi olduğu söylenebilmektedir (Özdemir, 2011: 98). Küreselleşmenin hız kazandığı gerçeğinden hareketle üniversitelerin toplumsal gelişmelerde önderlik rolünü olması gerektiği gibi yerine getirebilmesi de önem kazanmaktadır (Erdem, 2013: 112). Bu doğrultuda eğitim kurumları ulusal değerleri, evrensel değerlere taşıyarak; bilgiyi üreten, aktaran ve yayılmasını sağlayan kurumlar olmaktadır (Ercan, 2009: 42). Eğitim kurumlarının sosyal sorumlulukları da küreselleşmeden etkilenmekte ve farklı bir boyut kazanmaktadır. Dünya genelinde üniversiteler sosyal sorumluluk adına; öğrencilerin ders dışında kalan boş

zamanlarında gönüllü faaliyetlere katılması, üniversitenin topluma hizmet programları vasıtasıyla sosyal sorumluluk çalışmalarına katılması ve akademik eğitim planının bir parçası olarak öğrencilerin sosyal sorumluluk faaliyetleri yürütmeleri şeklinde faaliyet göstermektedir (TOG, 2013: 13). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü olan UNESCO (1996) üniversitenin rolünü "Sosyal gelişmede, ekonomik büyümede, rekabet edebilir mal ve hizmetlerin üretiminin desteklemesinde, kültürel kimliğin şekillenmesi ve korunmasında, sosyal bağın sürdürülmesinde ve nihayet yoksulluğa karşı mücadelede ve barış kültürünün desteklenmesinde yükseköğretim, yeri doldurulamaz bir unsur" olarak tanımlamaktadır (Akt. Günay, 2007: 2-3). Sonrasında UNESCO'nun 2009 yılında Dünya Yükseköğretim Konferansı sonuç bildirisinde, yükseköğretim kurumlarının; günümüz ve gelecekteki dünya için barışı kurmaya, demokrasiye ve insan haklarına bağlılık duyan sorumlu vatandaşlar yetiştirmeye de katkıda bulunması gerektiğini belirtmiş olup öğrencilere sadece somut beceriler kazandırmanın yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca bildiride yükseköğretim kurumlarının gençlere, küresel sorunlarla başa çıkmak için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri edindirmekle yükümlü olduğunun da altı çizilmektedir (Akt. Taş, 2017: 18).

Dünyadaki öğrenci topluluklarının; alan ve çerçevesi değişmekle beraber birçok ulusal eğitim sisteminde uzun süredir önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre; Amerika'da 1990'lı yıllardan beri, Japonya'da II. Dünya savaşından sonraki süreçte ve Avrupa ülkelerinde de 1930'lu yıllardan itibaren öğrenci toplulukları ders dışı faaliyetlerin en başında yer almıştır (Berk, 1992:1005; Akt. Yalçın, 2014: 22). Öğrenci toplulukları; dünyada pek çok üniversitenin diğer akademik öğeleri kadar önemli saydıkları, toplum yararına bir geleneği olarak görülmektedir. Üstelik bu gelenek bazı ülkelerde üniversite öncesi lise/kolej düzeyinde başlayarak süreç yükseköğrenimde de devam etmektedir. Toplum Gönüllülerinin çalışması kapsamında incelenen üniversitelerden Harvard, Cambridge, MTI'de 450 topluluk, Stanford Üniversitesi'nde 650'den fazla, Berkeley Üniversitesi'nde 1.732 öğrenci topluluğu yer almaktadır. Sayıları yüzleri, binleri bulan bu öğrenci toplulukları pek çok konuda toplumsal çalışmalar yapmaktadırlar (TOG, 2013:17).

Küreselleşme ile yaşanan değişim ve dönüşüm; üniversitelerde çeşitli alanlarda faaliyet gösteren çok sayıda öğrenci topluluğunun açılmasına neden olmuş ve böylelikle çağdaş üniversite anlayışına temel oluşturmuştur (Akyön vd., 2008: 801). Çağdaş üniversite eğitimi; problem çözme becerisi gelişmiş, analitik düşünebilen, bilgiye ulaşma metotlarını tanıyan öğrenciler yetiştirmek, ekip çalışmasına yönlendirmek ve öğrenme sürecinde

öğrencinin etkin olmasını amaçlamaktadır (Taş, 2017: 10). Aynı doğrultuda üniversitelerdeki öğrencilerin mesleki öğrenimleri bağlamında akademik gelişimleri sürerken aynı süreçte sosyal sorumluluk bilincini de edinmeleri, en az akademik başarı kadar önem taşımaktadır (Ilgın, 2019: 381). Özetle üniversiteler, öğrencileri meslek sahibi olmak üzere yetiştirmenin yanı sıra; yetenek ve ilgi alanları gelişmiş, hayatın farklı alanlarında kendini gerçekleştiren, ahlaki prensiplere göre hareket eden, mezuniyet sonrası da öğrenmeye devam eden, işbirliğine ve paylaşmaya açık sorumluluk sahibi bireyler ve vatandaşlar yetiştirmekle yükümlü olmaktadır (Akar ve Nayir, 2015: 168; Büküşoğlu ve Bayturan, 2005: 177; Taş, 2017: 17; Toker ve Tat, 2013: 41; Töremen, 2011: 265; Turan ve Arslan, 2016: 27).

2.6.1 Öğrenci Topluluklarında Afet Kavramı

Üniversiteler sosyal hayatta, toplumu yönlendirme, dönemin gerektirdiği yeniliklere adaptasyon ve sosyal problemlere çözüm getirmesi gibi birçok göreviyle önem arz etmektedir. Bilimsel ve akademik çalışmalar vasıtasıyla ve bunun yanında sosyal sorumluluk bağlamında yürüteceği faaliyetlerle de üniversitelerin, toplumsal sorunların çözümüne destek olacağı varsayılmaktadır (Beldağ vd., 2015: 162). Bu bağlamda yalnızca mesleki ve teknik bilginin öğrenci ve toplum için yeterli olmayacağının bilincinde olan üniversiteler; öğrencinin geleceğe umutla bakabilmesi ve geleceğe umut olabilmesi için sosyal sorumluluk projeleri ya da başka faaliyetler ile öğrencilerde toplumsal duyarlılık sağlayarak onları sorunların çözümüne ortak etmektedir. Üniversitelerde sosyal sorumluluk, müfredatta ders olarak yer aldığı gibi aynı zamanda öğrenci toplulukları tarafından uygulanmaktadır (Selvi ve Acar Şentürk, 2016: 150). Öğrencilerin bu topluluklar aracılığıyla toplumsal katılımı; kendi seçtikleri problem etrafında organize olmaları, öğretim görevlileri rehberliğinde sosyal gruplara dâhil olmaları ve yetişkinlerle işbirliği ile etkileşim sağlayarak ortak eylemler doğrultusundaki çabaları içermektedir (Işık vd., 2017: 78). Öğrencilerin bu gönüllü faaliyetlerin hem öğrenci, hem eğitim kurumu hem de toplum açısından pek çok yararı görülmektedir. Bu gönüllü katılımın bireysel faydalarının yanında, işbirliği davranışlarını ve deneyimini arttırması, toplumun direncinin güçlenmesi, sosyal problemlerin çözümünde kararlı ve hızlı paylaşımlar sağlanması ve buna yönelik kültürel ve toplumsal yapı inşa edilmesi gibi sosyal refaha katkı sağladığı yönünde çeşitli bulgular bulunmaktadır (TOG, 2013: 6-7). Birleşmiş Milletler 2019 gönüllülük yıllığında bu kavramı "Gönüllülük; yoksulluğun azaltılması, sürdürülebilir kalkınma, sağlık, gençliğin güçlendirilmesi, iklim

değişikliği, afet ve acil durum yönetimi, sosyal entegrasyon, insani yardım ve bilhassa sosyal dışlama ve ayrımcılıkla mücadele stratejilerinin önemli bir parçası olarak görülmektedir." şeklinde açıklamaktadır (Akt. Baran, 2019: 10). Bu yaklaşımdan hareketle üniversite öğrencilerinin gönüllü olarak sosyal sorumluluk bilinciyle katılım sağladığı topluluklar aracılığıyla pek çok toplumsal soruna değinebilmektedir.

Üniversitelerde öğrenci toplulukları ve kulüpleri, öğretim görevlileri ya da üniversitelerin belirli birimleri aracılığıyla gerçekleştirilen pek çok başarılı sosyal sorumluluk projesinin uygulandığı görülmektedir. Öğrencilerin gönüllü katılımlarıyla faaliyete geçen bu etkinlikler, okulların içinde bulundukları çevreye olumlu katkılarının yanı sıra öğrencilerin de sosyal sorumluluk bilinci ve etkin katılım yeteneği kazanmalarını sağlamaktadır (Yıldırım, 2019: 45). Küreselleşmenin de etkisiyle üniversitelerin kazandırdığı bu değerlerin hem milli hem de küresel nitelikte olması beklenmektedir. Bu bağlamda; bireyin tüm insanlığın faydası için eyleme geçmesine dair değerleri kazanması ve bunları hayatına aktarmasında eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır (Turan ve Arslan, 2016: 27). Chen ve diğerleri (2015) de aynı doğrultuda üniversitelerin sosyal, çevresel, ekonomik ve teknik gelişmeleri sürdürerek yerel toplum ve dünya toplumlarıyla bütünleşmesinin sosyal sorumluluğu olduğunu ifade etmektedir (Akt. Yıldırım, 2019: 35). Buna göre üniversitelerin toplumun önemli sorunlarına değinerek öğrencileri, bir çok alanda topluma olumlu katkılar sağlayan duyarlı, bilinçli ve sorumluluk sahibi kişiler haline getirmesi önemsenmektedir (Wilhite ve Silver, 2005: 53).

Türkiye'de üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk çerçevesindeki faaliyetlere katılımı, sivil toplum örgütleri, kurumsal sosyal sorumluluk projeleri, öğrenci toplulukları ve kulüpleri, öğrenci konseyi ve topluma hizmet uygulamaları gibi dersler ve çeşitli projelerden oluşmaktadır (TOG, 2013: 25). Üniversite öğrenci topluluklarında yapılan sosyal sorumluluk faaliyetleri, genellikle sağlık, eğitim ve çevre konularını temel almaktadır. Bu faaliyetlerin asıl amacı; var olan sorunu ya da gelecekte yaşanma ihtimali olan olgu ve olayların önüne geçmek için geliştirilen projeleri üretmek ve uygulamaktır (Yıldırım, 2019: 60). Çalışmaları yapılan bu toplumsal sorunlar arasında afet kavramı da ciddiyetle altı çizilen konular arasındadır. Bu kapsamda afet yönetiminin risk ve zarar azaltma faaliyetlerinde; kamu kurumlarının, üniversitelerin, özel ve sivil toplum kuruluşları arasında işbirliğinin artması ve teşvik edilmesi önem arz etmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 50). Toplumun afet risklerine karşı daha dirençli hale getirilmesi için afet bilincinin oluşturulmasında üniversiteler önemini korumaktadır. Öğrencilerin bilgi seviyelerini arttırmakla birlikte daha

duyarlı, ilgili ve etkin bireyler olmaları için fayda sağlayacak eğitim imkânlarının sunulması gerekmektedir (Yıldırım, 2019: 81). Afet eğitimleri de bu çerçevede duyarlılık, sorumluluk bilinci ve farkındalık sağlayarak toplumsal fayda sağlayacaktır. Çünkü önlemek için bilgilendirme gerekmekte olup ve farkındalık da eyleme geçmenin ilk adımı olmaktadır. Afet bilincinin kazandırılmasında eğitim kurumlarının en etkin yapılar olmasından dolayı, öğrenciler bir önleme kültürü oluşturmak için araç olarak hizmet edebilmektedir (ISDR, 2007: 1). Öte yandan tarihte yapılan afet çalışmalarına bakıldığında, içeriğiyle üst düzey ve teknik boyutta ele alındığı ve toplumun bilgisine ulaşamadığı görülmektedir. Nitekim yaşanan afet tecrübeleri de hazırlık, önlem alma ve zarar azaltmada bilgi eksikliğini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda akademisyenlerin ve üst düzey karar vericilerin temel hedefi halkın desteği olmalı ve doğru bilginin ve çözümlerin tüm iletişim kanalları en verimli şekilde kullanılarak tüm kamuoyuna ulaşması hedeflenmelidir (Kundak, 2018:7). Afet eğitiminin tüm toplumu kapsayabilmesi yanında özellikle ilkokuldan itibaren tüm eğitim kademelerinde yer almasının önemi vurgulanmaktadır.

Üniversiteler, afet yönetim sisteminin bir parçası olmakla beraber hem akademik araştırmalar hem de eğitimler ile önemli bir potansiyele sahiptir. Bu konuda disiplinler arası işbirliği ve çalışma kültürünün oluşturulmasında üniversitelerin önemli rolünün olduğunun altı çizilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 19). Afet gönüllüleri, afet kavramı değerlendirildiğinde eksikliği görülen bir diğer etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de üniversitelerin genç nüfusun ciddi bir çoğunluğunu oluşturması dolayısıyla, öğrencilerin afet gönüllüsü olmaya ve afet gönüllüleri için düzenlenen eğitim programlarına katılmaya teşvik edilmesi, afet risk ve zarar azaltma çalışmaları açısından önem taşımaktadır (Şahin vd., 2018: 158). Bu açıdan öğrencilerin afet kavramını bir sosyal problem olarak sağlıklı algılayabilmesi ve buna ilişkin duyarlı olabilmesi için öncelikle konu hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Öcal vd., 2013: 69). Bunun yanında üniversite öğrencilerinin iyimser ve genç olmaları; onların risklere karşı yeterince hassasiyet göstermemelerine ve afetlere karşı toplumun geri kalanına göre daha savunmasız olmalarına neden olmaktadır. Bu gerçekten hareketle afet risk ve zarar azaltma çalışmalarına öğrencilerin katılımının muhtemel kayıpları azaltmaya ve önlemeye katkısının olacağı vurgulanmaktadır (FEMA, 2003) (Y. Şahin vd., 2018: 151).

Küreselleşme çok yönlü bir olgu ve önemli bir çevre unsuru olmasıyla eğitim kavramını da etkilemektedir (Ceylan vd., 2017: 57). Günümüzde inkar edilemez etkilere sahip

küreselleşmeyle; eğitimin müfredatında, uygulama biçiminde ve yapısında pek çok değişim görülmektedir. Öğrenciler küresel sorunlarla ve bununla ilgili bilgilerle daha sık karşılaşmaktadır (Başer, 2015: 43). Özellikle tüm dünyayı ciddi ölçüde etkisi altına alan doğa ve insan kaynaklı afetlerle mücadelede üniversitelerin bilinçlendirme ve yol göstermede büyük rolü ve sorumlulukları öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda üniversitelerin afetlerle ilgili farkındalık ve afetlere dirençli toplum oluşturma yükümlülüğüyle faaliyetlerini arttırması ve yaygınlaştırması için gönüllülerden oluşan öğrenci toplulukları çok değerli bir araç olmaktadır. Uluslararası pek çok kuruluşun çalışma raporlarında afet risk ve zararlarının azaltılmasında eğitime büyük önem verilmektedir. Küresel açıdan afet yönetimi çerçevesinde oluşan bu değişimden Türkiye'deki afet yönetim stratejileri de etkilenmektedir (Gün, 2017: 5). Yerelden küresele pek çok sivil toplum kuruluşunun bu problemlerle başa çıkmada önemi günümüzde daha değerli hale gelmiştir. Son dönemde ülke dışında oluşan afetlerde Türkiye'den gönüllü kuruluşların aktif olduğu gözlenmektedir. Afet yaşanan bölgelere insani yardımlarda ulusal çabalarla pek çok gönüllü ve sivil toplum kuruluşu farklı ülkelerde çalışmalar yapmaktadır (UNVolunteers, 2013: 62). Sonuç olarak üniversitelerin öğrenci topluluklarına katılım sağlayan öğrencilerin sosyal sorumluluk bilincinin ve gönüllülük duygusunun bir toplumsal sorun olan afet olgusu bağlamında değeri öne çıkmakta olup afet eğitiminin yaygınlaşması amacıyla topluluk faaliyetlerine dahil olması gerekmektedir. Afet eğitimi diğer sosyal sorumluluklar gibi eğitim-öğretimin her aşamasında bulunması gereken, ders programlarında ve öğrenci toplulukları kapsamında yoğun bir biçimde ele alınması gerekmekte olup bu doğrultuda tüm eğitim kurumlarında desteklenmelidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanması ve analizine dair alt başlıklar yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Uludağ Üniversitesi Öğrenci topluluklarına üye öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeylerini afet olgusu ve çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a göre (2015:77) genel tarama modelleri; "Çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" şeklinde ifade edilmektedir. Tarama modeli, geçmişte olmuş ve halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2015:77).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Uludağ Üniversitesindeki 2019-2020 öğretim yılında çalışma yürüten öğrenci toplulukları oluşturmaktadır. Uludağ Üniversitesinde; Kültür-Sanat Toplulukları, Bilim Toplulukları, Mesleki Topluluklar ve Spor Toplulukları olmak üzere 4 birliğe bağlı 175 öğrenci topluluğu bulunmaktadır.

Tablo 1

Uludağ Üniversitesi öğrenci toplulukları 2019-2020

Kültür-Sanat Toplulukları	365 Sanat Topluluğu	İnsani Yardım Topluluğu
	Acil Yardım Topluluğu	İpekyolu Uluslararası Öğrenci Topluluğu
	Afrika Dünyası Topluluğu	Kadın ve Demokrasi Gençlik Topluluğu
	Afganistan Kültür ve Eğitim Topluluğu	Kardeş Gönüller Topluluğu
	AHBAP Öğrenci Topluluğu	Kızılay Topluluğu
	Ahıska Kültür Sanat Topluluğu	Kitap ve Sosyal Araştırmalar Topluluğu
	AID (Uluslararası Doktorlar Birliği) Öğrenci Topluluğu	LÖSEV Topluluğu
		Mehmet Akif Ersoy Topluluğu
	Akademik Gelişim Topluluğu	Mescit Topluluğu

	Arap Dili Topluluğu	Milli Düşünce Topluluğu
	Asım Kocabıyık Yerleşkesi Tiyatro Topluluğu	Minik Eller Topluluğu
	Azerbaycan Kültür Sanat Topluluğu	Müzik Topluluğu
	Balkan Topluluğu	Pusula Gençlik Topluluğu
	Batı Trakya Kültür ve Eğitim Topluluğu	Radyo ve Televizyon Topluluğu
	Çok Sesli Müzik Topluluğu	Renkli Gülücükler Topluluğu
	Damla Topluluğu	Sağlık ve Etik Düşünce Topluluğu
	Dans Topluluğu	Sinema Topluluğu
	Deniz Elçileri Topluluğu	Suriyeli Gençlik Topluluğu
	Diriliş Öğrenci Topluluğu	Tarih Araştırmaları Topluluğu
	Düşünce Aksiyon ve Eğitim Topluluğu	Toplum Gönüllüleri Topluluğu
	Düşünce ve Medeniyet Topluluğu	Tiyatro Topluluğu
	Edebiyat Topluluğu	Türk Dünyası ve Kültürü Topluluğu
	Fotoğraf Amatörleri Topluluğu	Türk Müziği Topluluğu
	Fikir ve Münazara Topluluğu	Uluslararası Genç Gönüllüler Topluluğu
	Fikir ve Hareket Topluluğu	Uluslararası Öğrenci Topluluğu
	Genç Düşünce Topluluğu	Umut Atlası Projesi Topluluğu
	Genç Kalemler Topluluğu	Uygur Kültür Topluluğu
	Genç TEMA Topluluğu	Üniversiteli Aktif Gençler Topluluğu
	Genç Ufuklar Topluluğu	Yabancı Diller Konuşma Topluluğu
	Genç Yeşilay Topluluğu	Uludağ Kardeşlik Topluluğu
	Görev Bende Topluluğu	Yeniden Doğuş Topluluğu
	Gün Batımı Topluluğu	Yeni Bir Dünya Topluluğu
	Halk Oyunları Topluluğu	Yurtdışı Eğitim ve Kültür Topluluğu
Bilim Toplulukları	Adalet Topluluğu	Kafkasya Bilimsel Araştırmalar Topluluğu
	Arkeoloji Topluluğu	Kıraat Topluluğu
	Astronomi Topluluğu	Kimya Topluluğu
	Atatürkçü Düşünce Topluluğu	Kritik ve Analitik Düşünme Topluluğu
	Bilimsel Araştırmalar Topluluğu	Makine Topluluğu
	Bilim ve Düşünce Topluluğu	Moleküler Biyoloji ve Genetik Topluluğu
	Biyoloji Topluluğu	Otomotiv Topluluğu
	Coğrafya Topluluğu	Organik Tarım Topluluğu
	Doğal Yaşam Topluluğu(HABİTAT)	Psikoloji Topluluğu
	Dinler Tarihi Topluluğu	Robot Topluluğu
	Elektromobil Topluluğu	Sanat Tarihi Topluluğu
	Elektrik Elektronik Mühendisliği Topluluğu	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Topluluğu
	Felsefe Topluluğu	Sosyoloji Topluluğu
	Fütüristik Tıp Topluluğu	Stratejik Düşünce Topluluğu
	Geleneksel ve Tamamlayıcı Tıp Topluluğu	Tefsir Topluluğu
	Genç Mühendisler Topluluğu	Toprak Topluluğu
	Hadis Topluluğu	Tarih ve Kültür Topluluğu
	İlmi İhtisas Merkezi Topluluğu	Uzay Bilimi Topluluğu
	İnsansız Hava ve Kara Araçları Topluluğu	Uluslararası Rekabet ve Teknoloji Topluluğu
	İslam Tarihi Topluluğu	Türk Tıp Öğrencileri Uluslararası Topluluğu
	Kadın Çalışmaları Topluluğu	Yönetim Bilimi Topluluğu
		Ziraat Topluluğu
Spor Toplulukları	Akut Arama Kurtarma Topluluğu	Kano ve Yelken Sporları Topluluğu
	Atlı Spor Topluluğu	Korumalı Futbol Topluluğu
	Basketbol Topluluğu	Mağara Araştırmalar Topluluğu
	Bisiklet Topluluğu	Motor Sporları Topluluğu
	Dağcılık ve Doğa Sporları Topluluğu	Okçuluk Topluluğu
	Dijital Oyunlar ve E-spor Topluluğu	Rafting Topluluğu
	Egzersiz ve Spor Bilimleri Topluluğu	Satranç Topluluğu
	Flag Futbol Topluluğu	Sualtı Topluluğu
	Gemlik Denizcilik Topluluğu	Taekwondo-Wing Chun Topluluğu
	Geleneksel Türk Okçuluğu Topluluğu	Uludağ Oryantiring Topluluğu
	Havacılık Topluluğu	Üniversiteli Bursasporlular Topluluğu
	İnegöl Amatör Sporlar Topluluğu	

Meslek Toplulukları	Altın Kepçe Topluluğu	Maliye Topluluğu
	Büyükorhan MYO Topluluğu	Matematik Topluluğu
	Bursa Uludağ Lisansüstü İşletme Topluluğu	Matematik Eğitimi Topluluğu
	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Topluluğu	Mimarlık Topluluğu
		Ombudsmanlık Topluluğu
	Çevre Topluluğu	Orhaneli MYO Topluluğu
	Ekonometri Topluluğu	Peyzaj Mimarlığı Topluluğu
	Endüstri Mühendisliği Topluluğu	Politik Teori Topluluğu
	Evrensel Sağlık Topluluğu	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Topluluğu
	Fıkıh Topluluğu	Sağlık ve İyilik Hareketi Topluluğu
	Genç Girişimciler Topluluğu	Sınıf Öğretmenliği Topluluğu
	Geleceğin İş İnsanları Topluluğu	Sosyal Bilimler Topluluğu
	Genç Hukukçular Topluluğu	Tekstil Mühendisliği Topluluğu
	Genç Veteriner Hekimler Birliği Topluluğu	Uludağ Hukuk Topluluğu
	Gençlik ve Eğitim Topluluğu	Uludağ Veteriner Topluluğu
	Gıda Topluluğu	Uluslararası Ekonomi Politik Topluluğu
	Hür Eğitimciler Topluluğu	Uluslararası İlahiyatçılar Topluluğu
	İktisat Topluluğu	Uluslararası İlişkiler Topluluğu
	İnegöl Girişimcilik Topluluğu	Yapı Topluluğu
	İnegöl İşletme Topluluğu	Yenişehir İbrahim Orhan MYO Topluluğu
	İnsan Kaynakları Topluluğu	Yönetim Bilişim Sistemleri Topluluğu
	İş Sağlığı ve Güvenliği Topluluğu	Zootekni Topluluğu
	İşletme Topluluğu	
	Karacabey MYO Kültür Sanat Topluluğu	

Bu topluluklar içinde amaçlı örnekleme tekniğine göre; araştırma konusuyla paralellik göstermesi nedeniyle; sosyal sorumluluk faaliyetleri amacıyla kurulan ve bu faaliyetlere katılan topluluklar çalışma grubu olarak seçilmiştir. Amaçlı örneklemede, araştırma için ilgilenilen evrenin özelliklerini taşıyan kişilerin belirlenip özelliklere uyanlar seçilerek çalışma grubunu oluşturulmaktadır (Christensen vd., 2015: 172).

Tablo 2

Amaçlı örnekleme ile seçilmiş topluluklar

AID (Uluslararası Doktorlar Birliği) Öğrenci Topluluğu
Genç TEMA Topluluğu
Genç Yeşilay Topluluğu
İnsani Yardım Topluluğu
Kızılay Topluluğu
LÖSEV Topluluğu
Toplum Gönüllüleri Topluluğu
Uluslararası Genç Gönüllüler Topluluğu
AKUT Arama Kurtarma Topluluğu
Gençlik ve Eğitim Topluluğu
Sağlık ve İyilik Hareketi Topluluğu
Doğal Yaşam Topluluğu (HABİTAT)
Kadın Çalışmaları Topluluğu
AHBAP Öğrenci Topluluğu
Deniz Elçileri Topluluğu
Sağlık ve Etik Düşünce Topluluğu
Renkli Gülücükler Topluluğu
Umut Atlası Projesi Topluluğu

Üniversitenin bulunduğu öğretim yılı içinde mezun olan öğrenci-yeni kayıt olan öğrenci değişimleri nedeniyle topluluklara üye olan öğrenci sayıları değişkenlik göstermekle birlikte; öğrencilerin topluluk faaliyetlerine aktif katılım göstermemesi verilerin toplanmasında öngörülmüştür. Bununla birlikte aynı öğrencinin çalışma grubuna dâhil olan toplulukların içinden birden çok topluluğa üye olması örneklem sayısını kısıtlamıştır. Sonuç olarak araştırma için yapılan çalışma sonucunda 342 adet anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

3.3 Verilerin Toplanması

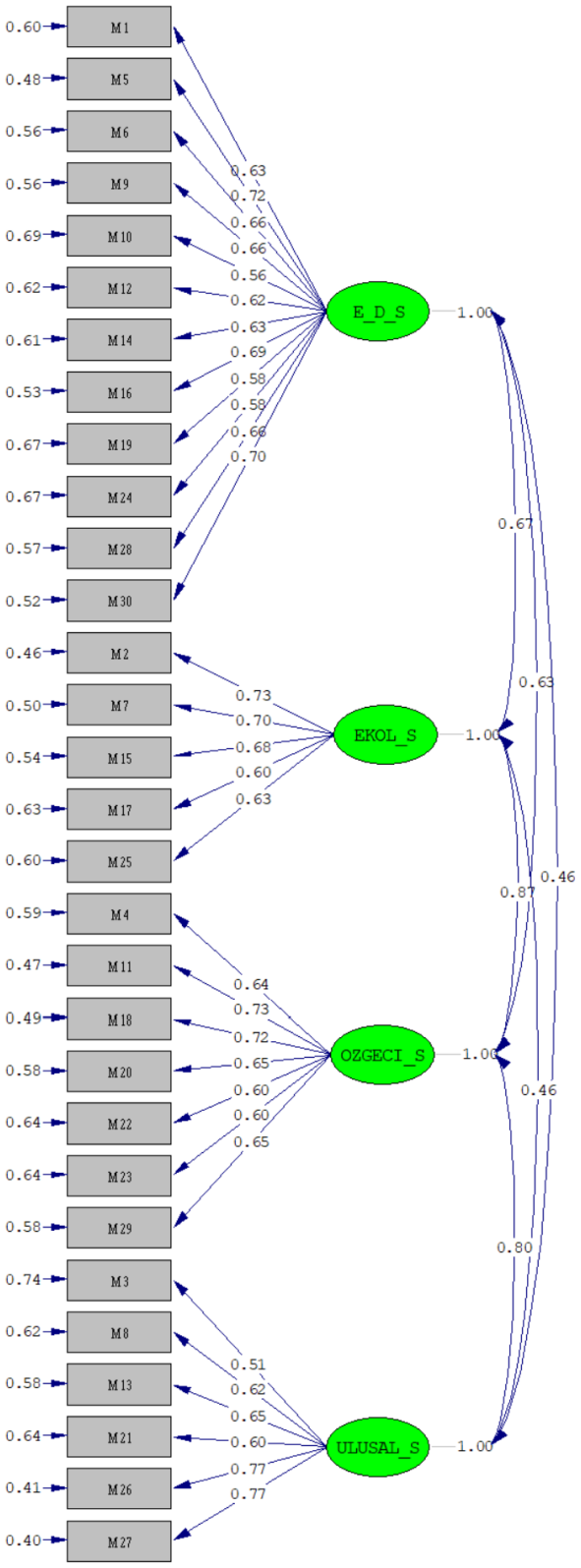
Araştırma için veri toplama aracı; ilk bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde 10 madde Evet/Hayır şeklinde kapalı uçlu sorudan oluşan temel afet bilgisi ve üçüncü bölümde 30 maddeden oluşan Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeğinden (Başer ve Kılınç, 2015) oluşmaktadır. Veri toplama aracı, yüz yüze görüşerek ve Google form oluşturularak Web sayfası üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır.

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği: Başer ve Kılınç (2015) tarafından hazırlanan ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan ölçek, likert tipi 30 ifadeden oluşmaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar “Kesinlikle Katılıyorum”: 5, “Katılıyorum”: 4, “Kararsızım”: 3,

“Katılmıyorum”: 2, “Kesinlikle Katılmıyorum”: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin eyleme dönük sorumluluk, ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk, ulusal sorumluluk olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte 3, 7, 11, 17, 18, 20 ve 21. maddeler olumsuz olduğu için ters puanlanmaktadır.

3.4 Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin açıklanan 4’lü faktör yapısının bu araştırma kapsamında toplanan veri içinde doğruluğunun tespit edilmesi için LISREL 8.7 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan DFA analizine ait standardize edilmiş beta kat sayıları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Küresel sosyal sorumluluk ölçeği'nin DFA sonucuna ait Path diyagramı

Şekil 1 incelendiğinde, Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin DFA sonuçlarına göre, maddelerin faktör yüklerinin 0,51–0,77 arasında olduğu belirlendiğinden bu değerler kabul edilebilir değerlerdir. DFA modelinde ilk aşamada uyum kriterleri istenilen seviyede olduğundan maddeler arasında herhangi bir modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. DFA modeline ait standardize edilen faktör yükleri, t değerleri, hata değerleri ve AVE, CR değerleri tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

DFA modeline ait standardize edilen faktör yükleri

Faktör	Madde No	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	t değeri	Hata	Ave	CR
Eyleme Dönük Sorumluluk	M1	0,63	12,57**	0,60	0,41	0,89
	M5	0,72	15,22**	0,48		
	M6	0,66	13,48**	0,56		
	M9	0,66	13,43**	0,56		
	M10	0,56	10,77**	0,69		
	M12	0,62	12,25**	0,62		
	M14	0,63	12,48**	0,61		
	M16	0,69	14,18**	0,53		
	M19	0,58	11,23**	0,67		
	M24	0,58	11,26**	0,67		
	M28	0,66	13,33**	0,57		
	M30	0,7	14,40**	0,52		
Ekolojik Sorumluluk	M2	0,73	16,31**	0,46	0,45	0,8
	M7	0,7	15,64**	0,50		
	M15	0,68	14,36**	0,54		
	M17	0,6	13,41**	0,63		
	M25	0,63	13,09**	0,60		
Özgeci Sorumluluk	M4	0,64	13,61**	0,59	0,43	0,84
	M11	0,73	16,31**	0,47		
	M18	0,72	16,21**	0,49		
	M20	0,65	13,96**	0,58		
	M22	0,6	13,41**	0,64		
	M23	0,6	12,53**	0,64		
	M29	0,65	14,03**	0,58		
Ulusal Sorumluluk	M3	0,51	11,39**	0,74	0,44	0,82
	M8	0,62	12,16**	0,62		
	M13	0,65	12,95**	0,58		
	M21	0,6	11,74**	0,64		
	M26	0,77	16,56**	0,41		
	M27	0,77	16,89**	0,40		

**p<0.01

DFA sonucu tüm maddelerin standardize edilmiş faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (**p<0.01). Ölçüm modelinin güvenilirliği, ortalama açıklanan varyans (AVE) ve bileşik güvenilirlik (CR) değerlerine bakılarak sınanmıştır. Tablo

3'deki CR değerleri eşik değer olan 0.70 değerinin üzerinde ve AVE değeri eşik değer olan 0.40 değerini üzerinde olduğu belirlendiğinden ölçüm modelinin güvenirliği ve yakınsama geçerliliğinin sağlanmış olduğu belirlenmiştir.

Kurulan modellerin kabul edilme durumuna karar verebilmek için uyum kriterlerine bakılmaktadır. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger göre kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterleri aşağıdaki Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Araştırma kapsamında incelenen uyum kriterleri sınırlılıkları

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi 2$/sd	≤3	≤5
RMSEA	0 < RMSEA<0.05	0.05 ≤ RMSEA ≤ 0.10
RMR	0 ≤ SRMR<0.05	0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10
SRMR	0 ≤ SRMR<0.05	0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10
NFI	0.95 ≤ NFI ≤ 1	0.90 ≤NFI ≤ 0.95
NNFI	0.95 ≤ NNFI ≤ 1	0.90 ≤NNFI ≤ 0.95
CFI	0.95 ≤ CFI ≤ 1	0.90 ≤CFI ≤ 0.95
GFI	0.95 ≤ GFI ≤ 1	0.90 ≤GFI ≤ 0.95
AGFI	0.90 ≤ AGFI ≤ 1	0.85 ≤ AGFI ≤ 0.90

Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi kriterleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Küresel sosyal sorumluluk ölçeği uyum kriterleri bulguları

X^2/df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	RMR	SRMR
2,941	0,075	0,97	0,92	0,90	0,97	0,97	0,064	0,077

Ölçeğin kabul görmesi için elde edilen uyum iyiliği kriterlerinin en az kabul edilebilir sınırlar arasında olması gerekmektedir. DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerleri incelendiğinde, en önemli uyum değeri olan X^2 değerinin df değerine olan oranının 2,941 ile kabul edilen uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,077 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu ve diğer uyum değerlerinin de mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisine düştüğü belirlenmiştir. Bu bulgulara göre orijinal kaynakta açıklanan faktör yapısının bu araştırma için de doğrulandığı belirlenmiştir.

Tablo 6

Küresel sosyal sorumluluk ölçeğine ilişkin güvenirlik düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Eyleme Dönük Sorumluluk	0,846	
Ekolojik Sorumluluk	0,631	
Özgeci Sorumluluk	0,704	
Ulusal Sorumluluk	0,734	
Küresel sosyal Sorumluluk	0,873	30

Katılımcıların; 30 maddeden oluşan küresel sosyal sorumluluk ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları değerlendirildiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,873 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Eyleme dönük sorumluluk alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,846 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Ekolojik sorumluluk alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,631 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Özgeci sorumluluk alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,704 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Ulusal sorumluluk alt boyutuna ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,734 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUMU

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine ait ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

4.1 Bulgular ve Yorum

Tablo 7

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları

Demografik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	230	67,3
	Erkek	112	32,7
Yaş	18-19 yaş	87	25,4
	20-21 yaş	152	44,4
	22 yaş veya üzeri	103	30,1
Eğitim Görülen Bölüm Derecesi	Ön Lisans	53	15,5
	Lisans ve üzeri	289	84,5
Eğitim Görülen Bölüm	Tıp Fakültesi	71	20,8
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	56	16,4
	Eğitim Fakültesi	46	13,5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	40	11,7
	Mühendislik Fakültesi	39	11,4
	Diğer	90	26,3
Sınıf	1.Sınıf	110	32,2
	2.Sınıf	107	31,3
	3.Sınıf	70	20,5
	4.Sınıf	36	10,5
	5.Sınıf	19	5,6
Mezun Olunan Lise Türü	Fen Lisesi	43	12,6
	Anadolu Lisesi	187	54,7
	İmam Hatip Lisesi	34	9,9
	Diğer	78	22,8
	Toplam	**342**	**100,0**

Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde; katılımcıların %67,3'ünün kadın, %32,7'sinin erkek, %25,4'ünün 18-19 yaş, %44,4'ünün 20-21 yaş ve %30,1'inin 22 yaş veya üzeri olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim derecesinin %15,5'inin ön lisans, %84,5'inin lisans ve üzeri olduğu, %20,8'inin tıp fakültesi, %16,4'ünün iktisadi ve idari bilimler fakültesi, %13,5'inin eğitim fakültesi, %11,7'sinin fen-edebiyat fakültesi, %11,4'ünün mühendislik fakültesi öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Sınıflarına göre dağılımları incelendiğinde; %32,2'sinin 1.sınıf, %31,3'ünün 2.sınıf, %20,5'inin 3.sınıf,

%10,5'inin 4.sınıf ve %5,6'sının 5.sınıf, mezun oldukları liseye göre dağılımları incelendiğinde; %12,6'sının Fen lisesi, %54,7'sinin Anadolu lisesi, %9,9'unun İmam Hatip lisesi, %22,8'inin diğer olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların not ortalamalarına ait betimsel istatistikler

Grup	$\bar{X}$	**s.s.**
Not Ortalaması	2,85	0,50

Katılımcıların not ortalamasına ait betimsel bulgular incelendiğinde; not ortalamasının ($\bar{x}$=2,85) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların anne-baba özelliklerine göre dağılımları

Anne Baba Özellileri	**Grup**	**n**	**%**
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim	130	38,0
	Lise	118	34,5
	Lisans ve üzeri	94	27,5
Baba Mesleği	Memur	113	33,0
	Serbest	94	27,5
	İşçi	74	21,6
	Diğer	61	17,8
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim	205	59,9
	Lise	84	24,6
	Lisans ve üzeri	53	15,5
Anne Mesleği	Ev Hanımı	244	71,3
	Diğer	98	28,7
	Toplam	**342**	**100,0**

Katılımcıların baba eğitimlerine göre dağılımları incelendiğinde; %38,0'ının ilköğretim, %34,5'inin lise, %27,5'inin lisans ve üzeri mezunu olduğu, baba mesleğine göre dağılımları incelendiğinde; %33,0'ının memur, %27,5'inin serbest meslek, %21,6'sının işçi ve %17,8'inin diğer mesleklerde çalıştığı belirlenmiştir. Anne eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; %59,9'unun ilköğretim, %24,6'sının lise, %15,5'inin lisans ve üzeri mezunu olduğu, anne mesleğine göre dağılımları incelendiğinde; %71,3'ünün ev hanımı, %28,7'sinin diğer mesleklerde çalıştığı belirlenmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların sivil toplum aktiviteleri özelliklerine göre dağılımları

Sivil Toplum Aktiviteleri Özellikleri	Grup	n	%
Üye Olunan Öğrenci Topluluğu*	Kızılay Topluluğu	119	29,1
	LÖSEV Topluluğu	46	11,2
	Renkli Gülücükler Topluluğu	27	6,6
	Sağlık ve Etik Düşünce Topluluğu	43	10,5
	Toplum Gönüllüleri Topluluğu	21	5,1
	Diğer	153	37,4
	Toplam	**409**	**100,0**
Öğrenci Topluluğuna Katılma Nedeni*	İlgi alanı	160	26,1
	Arkadaş çevresi	69	11,3
	Sosyal olmak	118	19,2
	Sorumluluk hissetme	217	35,4
	Kariyer planları	48	7,8
	Toplam	**612**	**100,0**
Önceden İçinde Bulunulan Sosyal Sorumluluk Projesi*	Engelliler, hastaneler, kreşler, huzur evleri için…	275	28,9
	0-6 yaş çocuklar ve 19 yaş üstü kadınlara yönelik çalışmalar…	175	18,4
	Afet Eğitimleri	71	7,5
	Orman ve ağaçlandırma projeleri vb.	67	7,0
	Belirli bölgelerde giyim, kitap ve çeşitli araç gereç ihtiyacının…	74	7,8
	Huzurevleri, sosyal hizmetler, kimsesiz çocuklar ve…	74	7,8
	Diğer	217	22,8
	Toplam	**953**	**100,0**
Sivil Toplum Kuruluşuna Üye Olma	Evet	120	35,1
	Hayır	222	64,9
THU/Sosyal Sorumluluk Dersi Alma	Evet	90	26,3
	Hayır	252	73,7
Daha Önce Herhangi Bir Sosyal Sorumluluk Projesinde Yer Alma	Evet	232	67,8
	Hayır	110	32,2
	Toplam	**342**	**100,0**
Üye Olunan STK İsimleri	Kızılay	38	31,7
	TEMA	22	18,3
	Diğer	60	50,0
	Toplam	**120**	**100,0**

*Çoklu Cevap Olduğundan n Sayısı Farklılık Göstermektedir

Katılımcıların üye oldukları öğrenci topluluklarına göre dağılımları incelendiğinde; %29,1'inin Kızılay topluluğu, %11,2'sinin LÖSEV topluluğu, %6,6'sının renkli gülücükler topluluğu, %10,5'inin sağlık ve etik düşünce topluluğu, %5,1'inin toplum gönüllüleri topluluğu ve %37,4'ünün diğer topluluklara üye olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenci

topluluğuna katılma nedenlerine göre dağılımları incelendiğinde; %26,1'inin ilgi alanı, %11,3'ünün arkadaş çevresi, %19,2'sinin sosyal olmak, %35,4'ünün sorumluluk hissetme, %7,8'inin kariyer planları olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların daha önceden içinde bulundukları sosyal sorumluluk projesine göre dağılımları incelendiğinde; %28,9'unun engelliler, hastaneler, kreşler, huzur evleri için sağlıklı yaşam eğitimleri, diş protez ve ilkyardım eğitimi, % 18,4'ünün 0-6 yaş çocuklar ve 19 yaş üstü kadınlara yönelik çalışmalar, %7,5'inin afet eğitimleri, %7,0'ının orman ve ağaçlandırma projeleri vb. %7,8'inin belirli bölgelerde giyim, kitap ve çeşitli araç gereç ihtiyacının teminine yönelik çalışmalar vb. %7,8'inin sosyal hizmetler, kimsesiz çocuklar ve engelliler için çeşitli aktivite çalışmaları ve %22,8'inin diğer projelere katıldığı belirlenmiştir. Katılımcıların %35,1'inin sivil toplum kuruluşuna üye olduğu, %64,9'unun üye olmadığı, %26,3'ünün topluma hizmet uygulamaları/sosyal sorumluluk dersleri aldığı, %73,7'sinin ders almadığı, %67,8'inin daha önce herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer aldığı, %32,2'sinin yer almadığı belirlenmiştir. Üye olunan sivil toplum kuruluşlarının isimlerine göre dağılımları incelendiğinde; %31,7'sinin Kızılay, %18,3'ünün TEMA, %50,0'ının diğer kuruluşlar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların afet tecrübelerine göre dağılımları

Afet Tecrübeleri	**Grup**	**n**	**%**
Kişinin ya da Yakınının Afet Yaşama Durumu	Evet	202	59,1
	Hayır	140	40,9
Herhangi Bir Acil Durum Yaşama	Evet	99	28,9
	Hayır	243	71,1
Daha Önce Afet İle İlgili Eğitim Alma	Evet	167	48,8
	Hayır	175	51,2
	Toplam	**342**	**100,0**
Yaşanılan Afet Türü	Deprem	186	92,1
	Diğer	16	7,9
	Toplam	**202**	**100,0**
Yaşanılan Acil Durum Türü	Boğulma	19	19,2
	Trafik Kazası	52	52,5
	Diğer	28	28,3
	Toplam	**99**	**100,0**
Afet Eğitimi Alınan Kurum	Okul	115	68,9
	Öğrenci Topluluğu	22	13,2
	Diğer	30	18,0
	Toplam	**342**	**100,0**

Katılımcıların ya da yakınlarının afet yaşama durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; %59,1'inin yaşadığı, %40,9'unun yaşamadığı belirlenirken, katılımcıların %28,9'unun herhangi bir acil durum yaşadığı, %71,1'inin yaşamadığı, %48,8'inin daha önce afet ile ilgili eğitim aldığı, %51,2'sinin eğitim almadığı belirlenmiştir. Yaşanılan afet türüne göre dağılımları incelendiğinde; %92,1'inin deprem, %7,9'unun diğer afetler olduğu, yaşanılan acil durum türüne göre dağılımları incelendiğinde ise; %19,2'sinin boğulma, %52,5'inin trafik kazası, %28,3'ünün diğer acil durumlar olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %68,9'unun afet eğitimini okulda, %13,2'sinin öğrenci topluluğunda, %18,0'ının diğer kurumlarında aldığı belirlenmiştir.

Tablo 12

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerine ait normallik testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kolmogrov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	Statistic	Sd	p	$\bar{x}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Eyleme Dönük Sorumluluk	0,044	342	0,200	3,94	4,00	-0,314	-0,099
Ekolojik Sorumluluk	0,195	342	0,000	4,54	4,60	-1,131	0,967
Özgeci Sorumluluk	0,115	342	0,000	4,39	4,42	-0,845	0,519
Ulusal Sorumluluk	0,095	342	0,0000	3,31	3,41	-0,278	-0,564
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	0,047	342	0,063	4,00	4,00	-0,120	-0,420

Çalışmada elde edilen verilerin dağılımlarını incelemek için merkezi eğilim ölçümlerinden aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda aritmetik ortalama ile medyan değerinin birbirine eşit veya yakın olması; bununla birlikte Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 2 değerleri arasında olması sonucunda toplanan verilerin dağılımının normal dağılım olduğu kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010).

Tablo 13

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerine ait betimsel bulgular

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	**s.s.**
Eyleme Dönük Sorumluluk	3,94	0,58
Ekolojik Sorumluluk	4,54	0,44
Özgeci Sorumluluk	4,39	0,47
Ulusal Sorumluluk	3,31	0,77
Genel küresel sosyal Sorumluluk	4,00	0,42

Bulgular değerlendirildiğinde araştırmaya katılanların genel küresel sosyal sorumluluk ortalamasının ($\bar{x}$=4,00) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; eyleme dönük sorumluluk ortalamasının ($\bar{x}$=3,94) yüksek, ekolojik sorumluluk ortalamasının ($\bar{x}$=4,54) çok yüksek, özgeci sorumluluk ortalamasının ($\bar{x}$=4,39) çok yüksek ve ulusal sorumluluk ($\bar{x}$=3,31) orta olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet grubu değişkenine göre incelenmesine dair bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	**Cinsiyet**	**n**	$\bar{X}$	**s.s**	**t**	**sd**	**p**
Eyleme Dönük Sorumluluk	Kadın	230	3,98	0,58	1,611	340	0,108
	Erkek	112	3,87	0,60			
Ekolojik Sorumluluk	Kadın	230	4,60	0,41	3,438	340	**0,001***
	Erkek	112	4,43	0,48			
Özgeci Sorumluluk	Kadın	230	4,44	0,46	2,711	340	**0,007***
	Erkek	112	4,29	0,48			
Ulusal Sorumluluk	Kadın	230	3,34	0,77	1,034	340	0,302
	Erkek	112	3,25	0,78			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Kadın	230	4,05	0,40	2,826	340	**0,005***
	Erkek	112	3,92	0,46			

p<0,05*

H_1: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (t= 2.826; p=0.005; p<0.05). Kadınların ($\bar{X}$=4,05) küresel sosyal sorumluluk düzeyleri erkeklere ($\bar{X}$=3,92) göre daha yüksektir. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_1 hipotezi ölçek geneli için kabul edilmiştir. Ekolojik sorumluluk düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (t= 3.438; p=0.001; p<0.05). Kadınların ($\bar{X}$=4,60) ekolojik sorumluluk düzeyleri erkeklere ($\bar{X}$=4,43) göre daha yüksektir. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_1 hipotezi ekolojik sorumluluk alt boyutu için kabul edilmiştir. Özgeci sorumluluk düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. (t= 2.711; p=0.007; p<0.05). Kadınların ($\bar{X}$=4,44) özgeci sorumluluk düzeyleri erkeklere ($\bar{X}$=4,29) göre daha yüksektir. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_1 hipotezi özgeci sorumluluk alt boyutu için kabul edilmiştir.

Tablo 15

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Ön Lisans	53	4,05	0,55	1,364	340	0,174
	Lisans ve üzeri	289	3,93	0,59			
Ekolojik Sorumluluk	Ön Lisans	53	4,60	0,36	0,993	340	0,351
	Lisans ve üzeri	289	4,54	0,45			
Özgeci Sorumluluk	Ön Lisans	53	4,34	0,48	-0,922	340	0,357
	Lisans ve üzeri	289	4,40	0,47			
Ulusal Sorumluluk	Ön Lisans	53	2,95	0,73	-3,787	340	**0,000***
	Lisans ve üzeri	289	3,38	0,76			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Ön Lisans	53	3,96	0,41	-0,806	340	0,421
	Lisans ve üzeri	289	4,02	0,43			

p<0,05*

H_2: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; ulusal sorumluluk

düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farkının istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği görülmüştür. (t= 2.711; p=0.000; p<0.05). Lisans ve üzeri ($\bar{X}$=3,38) olanların ulusal sorumluluk düzeyleri ön lisans ($\bar{X}$=2,95) olanlara göre daha yüksektir. Sonuçlar incelendiğinde H_2 hipotezi ulusal sorumluluk alt boyutu için kabul edilmiştir.

Tablo 16

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Eyleme Dönük Sorumluluk	18-19 yaş	87	3,88	0,57	1,000	0,369	
	20-21 yaş	152	3,94	0,57			
	22 yaş veya üzeri	103	4,00	0,62			
Ekolojik Sorumluluk	18-19 yaş	87	4,61	0,40	1,236	0,292	
	20-21 yaş	152	4,52	0,47			
	22 yaş veya üzeri	103	4,53	0,43			
Özgeci Sorumluluk	18-19 yaş	87	4,43	0,45	1,608	0,202	
	20-21 yaş	152	4,34	0,51			
	22 yaş veya üzeri	103	4,44	0,43			
Ulusal Sorumluluk	18-19 yaş(1)	87	3,31	0,76	8,913	**0,000***	(1-2) (1-3)
	20-21 yaş(2)	152	3,15	0,77			
	22 yaş veya üzeri(3)	103	3,56	0,73			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	18-19 yaş(1)	87	4,00	0,41	3,150	**0,044***	(1-3)
	20-21 yaş(2)	152	3,96	0,42			
	22 yaş veya üzeri(3)	103	4,09	0,43			

p<0,05*

H_3: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılıklarının anlamlılık gösterip göstermediğini belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaş gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. (F= 3.150; p=0.044; p<0.05). 22 yaş veya üzerindekilerin ($\bar{X}$=4,09) küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin 18-19 yaşındakilere ($\bar{X}$=4,00), göre daha yüksektir. Sonuçlar incelendiğinde H_3 hipotezi ölçek genelinde kabul edilmiştir. Ulusal sorumluluk düzeylerinin yaş gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık göstermektedir. (F= 8.913; p=0.000; p<0.05). 18-19 yaşındakilerin ($\bar{X}$=3,31) ulusal sorumluluk düzeylerinin 20-21 yaşındakilere

($\bar{X}$=3,15) göre daha yüksek, 22 yaş ve üzerindekilere ($\bar{X}$=3,56) göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_3 hipotezi ulusal sorumluluk alt boyut için kabul edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın nedeni post-hoc testlerinden scheffe testi ile tespit edilmiştir.

Tablo 17

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin fakülte gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Fakülte	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Eyleme Dönük Sorumluluk	Tıp Fakültesi(1)	71	3,64	0,62	5,997	**0,000***	(1-2) (1-3) (1-4) (1-5) (1-6)
	İ.İ.B. Fakültesi(2)	56	4,12	0,54			
	Eğitim Fakültesi(3)	46	4,07	0,53			
	F.E. Fakültesi(4)	40	4,04	0,60			
	MÜH. Fakültesi(5)	39	3,92	0,44			
	Diğer(6)	90	3,98	0,59			
Ekolojik Sorumluluk	Tıp Fakültesi(1)	71	4,43	0,46	2,310	**0,044***	(1-2)
	İ.İ.B. Fakültesi(2)	56	4,68	0,37			
	Eğitim Fakültesi(3)	46	4,49	0,50			
	F.E. Fakültesi(4)	40	4,59	0,44			
	MÜH. Fakültesi(5)	39	4,57	0,48			
	Diğer(6)	90	4,56	0,40			
Özgeci Sorumluluk	Tıp Fakültesi	71	4,35	0,43	0,842	0,520	
	İ.İ.B. Fakültesi	56	4,37	0,50			
	Eğitim Fakültesi	46	4,36	0,54			
	F.E. Fakültesi	40	4,53	0,43			
	MÜH. Fakültesi	39	4,41	0,38			
	Diğer	90	4,38	0,51			
Ulusal Sorumluluk	Tıp Fakültesi	71	3,35	0,61	1,354	0,241	
	İ.İ.B. Fakültesi	56	3,21	0,92			
	Eğitim Fakültesi	46	3,34	0,77			
	F.E. Fakültesi	40	3,58	0,74			
	MÜH. Fakültesi	39	3,23	0,63			
	Diğer	90	3,26	0,84			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Tıp Fakültesi(1)	71	3,86	0,40	2,828	**0,016***	(1-2) (1-3) (1-4) (1-6)
	İ.İ.B. Fakültesi(2)	56	4,07	0,46			
	Eğitim Fakültesi(3)	46	4,05	0,44			
	F.E. Fakültesi(4)	40	4,14	0,43			
	MÜH. Fakültesi(5)	39	3,99	0,35			
	Diğer(6)	90	4,01	0,42			

p<0,05*

H_4: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri fakülte gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin fakülte gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin fakülte gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. (F= 2.828; p=0.016; p<0.05). Tıp fakültesi öğrencilerinin ($\bar{X}$=3,86) küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin, iktisadi idari bilimler fakültesindeki ($\bar{X}$=4,07), eğitim fakültesindeki ($\bar{X}$=4,05), fen-edebiyat fakültesindeki ($\bar{X}$=4,14) ve diğer fakültesindeki öğrencilere ($\bar{X}$=4,01) göre daha düşüktür. Sonuçlar incelendiğinde H_4 hipotezinin ölçek öznelinde kabul edildiği belirlenmiştir. Eyleme dönük sorumluluk düzeylerinin fakülte gruplarına göre farkı da istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. (F= 5.997; p=0.000; p<0.05). Tıp fakültesindekilerin ($\bar{X}$=3,64) eyleme dönük sorumluluk düzeylerinin iktisadi idari bilimler fakültesindeki ($\bar{X}$=4,12), eğitim fakültesindeki ($\bar{X}$=4,07), fen-edebiyat fakültesindeki ($\bar{X}$=4,04), mühendislik fakültesindeki ($\bar{X}$=3,92) ve diğer fakültesindekilere ($\bar{X}$=3,98) göre daha düşüktür. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_4 hipotezinin eyleme dönük sorumluluk alt boyut için kabul edildiği belirlenmiştir. Ekolojik sorumluluk düzeylerinin fakülte gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık göstermektedir. (F= 2.310; p=0.044; p<0.05). Tıp fakültesindeki öğrencilerin ($\bar{X}$=4,43) ekolojik sorumluluk düzeylerinin iktisadi idari bilimler fakültesindekilere ($\bar{X}$=4,68) göre daha düşüktür. Sonuçlar incelendiğinde H_4 hipotezi ekolojik sorumluluk alt boyut için kabul edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın nedenini belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 18

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sınıf gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Eyleme Dönük Sorumluluk	1.Sınıf	110	3,91	0,54	1,297	0,271	
	2.Sınıf	107	3,96	0,64			
	3.Sınıf	70	3,89	0,58			
	4.Sınıf	36	4,14	0,56			
	5.Sınıf	19	3,93	0,58			
Ekolojik Sorumluluk	1.Sınıf	110	4,51	0,45	2,226	0,066	
	2.Sınıf	107	4,61	0,44			
	3.Sınıf	70	4,44	0,48			
	4.Sınıf	36	4,63	0,39			
	5.Sınıf	19	4,64	0,30			
Özgeci Sorumluluk	1.Sınıf(1)	110	4,35	0,48	3,089	**0,016***	(2-3) (2-4)
	2.Sınıf(2)	107	4,46	0,46			
	3.Sınıf(3)	70	4,29	0,52			
	4.Sınıf(4)	36	4,57	0,35			
	5.Sınıf(5)	19	4,31	0,38			
Ulusal Sorumluluk	1.Sınıf	110	3,23	0,79	1,674	0,156	
	2.Sınıf	107	3,31	0,81			
	3.Sınıf	70	3,28	0,72			
	4.Sınıf	36	3,57	0,66			
	5.Sınıf	19	3,49	0,76			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	1.Sınıf(1)	110	3,96	0,41	2,495	**0,043***	(1-4) (3-4)
	2.Sınıf(2)	107	4,03	0,46			
	3.Sınıf(3)	70	3,95	0,41			
	4.Sınıf(4)	36	4,19	0,37			
	5.Sınıf(5)	19	4,03	0,35			

p<0,05*

H_5: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri sınıf gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sınıf gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sınıf gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. (F= 2.495; p=0.043; p<0.05). 4. sınıfların ($\bar{X}$=4,19) Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin 1. sınıf ($\bar{X}$=3,96) ve 3. sınıflara ($\bar{X}$=3,95) göre daha yüksektir. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_5 hipotezi ölçek genelinde kabul edilmiştir. Özgeci sorumluluk düzeylerinin sınıf gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. (F= 3.089;

p=0.016; p<0.05). 2. sınıfların ($\bar{X}$=4,46) özgeci sorumluluk düzeylerinin 3. sınıftakilere ($\bar{X}$=4,29) göre daha yüksek, 4. sınıflara ($\bar{X}$=4,31) göre daha düşüktür. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_5 hipotezi özgeci sorumluluk alt boyutu için kabul edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 19

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	**Anne Eğitim**	**n**	$\bar{X}$	**s.s**	**F**	**p**
Eyleme Dönük Sorumluluk	İlköğretim	205	3,95	0,60	0,344	0,709
	Lise	84	3,97	0,54		
	Lisans ve üzeri	53	3,88	0,64		
Ekolojik Sorumluluk	İlköğretim	205	4,54	0,44	0,084	0,920
	Lise	84	4,56	0,44		
	Lisans ve üzeri	53	4,54	0,45		
Özgeci Sorumluluk	İlköğretim	205	4,41	0,47	0,855	0,426
	Lise	84	4,33	0,52		
	Lisans ve üzeri	53	4,41	0,43		
Ulusal Sorumluluk	İlköğretim	205	3,31	0,80	1,074	0,343
	Lise	84	3,25	0,72		
	Lisans ve üzeri	53	3,44	0,75		
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	İlköğretim	205	4,02	0,43	0,152	0,859
	Lise	84	3,99	0,41		
	Lisans ve üzeri	53	4,01	0,42		

H_6: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri anne eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin anne eğitim durumu gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. (p>0.05).

Tablo 20

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Eğitim	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Eyleme Dönük Sorumluluk	İlköğretim	130	3,97	0,58	0,231	0,794	
	Lise	118	3,94	0,57			
	Lisans ve üzeri	94	3,92	0,62			
Ekolojik Sorumluluk	İlköğretim	130	4,57	0,42	0,906	0,405	
	Lise	118	4,57	0,43			
	Lisans ve üzeri	94	4,50	0,48			
Özgeci Sorumluluk	İlköğretim	130	4,38	0,43	0,160	0,852	
	Lise	118	4,39	0,51			
	Lisans ve üzeri	94	4,41	0,48			
Ulusal Sorumluluk	İlköğretim(1)	130	3,23	0,76	4,194	**0,016***	(1-2) (1-3)
	Lise(2)	118	3,25	0,80			
	Lisans ve üzeri(3)	94	3,51	0,72			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	İlköğretim	130	4,00	0,41	0,254	0,776	
	Lise	118	3,99	0,43			
	Lisans ve üzeri	94	4,03	0,44			

p<0,05*

H_7: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri baba eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim durumu gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; ulusal sorumluluk düzeylerinin baba eğitim gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir (F= 4.194; p=0.016; p<0.05). Babası ilköğretim mezunlarının ($\bar{X}$=3,23) ulusal sorumluluk düzeylerinin lise ($\bar{X}$=3,25) ve lisans ve üzeri ($\bar{X}$=3,51) göre daha düşüktür. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_7 hipotezi ulusal sorumluluk alt boyut için kabul edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi değerlendirilmiştir.

Tablo 21

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Lise	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Eyleme Dönük Sorumluluk	Fen Lisesi	43	3,73	0,61	2,472	0,062	
	Anadolu Lisesi	187	3,97	0,57			
	İmam Hatip Lisesi	34	3,92	0,63			
	Diğer	78	4,02	0,57			
Ekolojik Sorumluluk	Fen Lisesi(1)	43	4,33	0,45	4,935	**0,002***	(1-2) (1-3) (1-4)
	Anadolu Lisesi(2)	187	4,61	0,42			
	İmam Hatip Lisesi(3)	34	4,52	0,35			
	Diğer(4)	78	4,54	0,49			
Özgeci Sorumluluk	Fen Lisesi	43	4,40	0,41	1,235	0,297	
	Anadolu Lisesi	187	4,40	0,49			
	İmam Hatip Lisesi	34	4,52	0,39			
	Diğer	78	4,33	0,51			
Ulusal Sorumluluk	Fen Lisesi(1)	43	3,41	0,58	7,951	**0,000***	(3-1) (3-2) (3-4)
	Anadolu Lisesi(2)	187	3,24	0,77			
	İmam Hatip Lisesi(3)	34	3,88	0,73			
	Diğer(4)	78	3,19	0,78			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Fen Lisesi	43	3,91	0,37	2,154	0,093	
	Anadolu Lisesi	187	4,01	0,42			
	İmam Hatip Lisesi	34	4,15	0,40			
	Diğer	78	4,00	0,46			

p<0,05*

H_8: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri mezun olunan lise gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; ekolojik sorumluluk düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. (F= 4.935; p=0.002; p<0.05). Fen lisesi mezunlarının ($\bar{X}$=4,33) ekolojik sorumluluk düzeylerinin Anadolu lisesi ($\bar{X}$=4,61), İmam Hatip lisesi ($\bar{X}$=4,52) ve diğer lise mezunlarına ($\bar{X}$=4,54) göre daha düşüktür. Sonuçlar ele alındığında H_8 hipotezi ekolojik sorumluluk alt boyut için kabul edilmiştir. Ulusal sorumluluk düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği görülmüştür. (F= 7.951; p=0.000; p<0.05). İmam hatip lisesi mezunlarının ($\bar{X}$=3,88) ulusal sorumluluk düzeylerinin Fen lisesi ($\bar{X}$=3,41), Anadolu lisesi ($\bar{X}$=3,24) ve diğer lise mezunlarına ($\bar{X}$=3,19) göre daha yüksektir.

Sonuçlar değerlendirildiğinde H_8 hipotezi ulusal sorumluluk alt boyutu için kabul edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 22

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Üye Olunan STK İsmi	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Eyleme Dönük Sorumluluk	Kızılay	38	4,00	0,55	0,005	0,995	
	TEMA	22	3,99	0,53			
	Diğer	60	3,99	0,59			
Ekolojik Sorumluluk	Kızılay(1)	38	4,47	0,42	3,846	**0,024***	(1-3)
	TEMA(2)	22	4,57	0,36			
	Diğer(3)	60	4,68	0,33			
Özgeci Sorumluluk	Kızılay	38	4,40	0,40	0,159	0,854	
	TEMA	22	4,34	0,50			
	Diğer	60	4,35	0,53			
Ulusal Sorumluluk	Kızılay	38	3,33	0,77	0,914	0,404	
	TEMA	22	3,03	0,97			
	Diğer	60	3,21	0,81			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Kızılay	38	4,01	0,39	0,211	0,810	
	TEMA	22	3,95	0,44			
	Diğer	60	4,02	0,47			

p<0,05*

H_9: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; ekolojik sorumluluk düzeylerinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği belirlenmiştir. (F= 3.846; p=0.024; p<0.05). Diğer sivil toplum kuruluşlarına üye olanların ($\bar{X}$=4,68) ekolojik sorumluluk düzeylerinin Kızılaya üye olanlara ($\bar{X}$=4,47) göre daha yüksektir. Sonuçlar ele alındığında H_9 hipotezi ekolojik sorumluluk alt boyutu için kabul edilmiştir. Ayrıca gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 23

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin kişinin ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Afet Yaşama	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Evet	202	3,90	0,58	-1,859	340	0,064
	Hayır	140	4,02	0,59			
Ekolojik Sorumluluk	Evet	202	4,55	0,42	0,227	340	0,820
	Hayır	140	4,54	0,47			
Özgeci Sorumluluk	Evet	202	4,40	0,46	0,409	340	0,683
	Hayır	140	4,38	0,49			
Ulusal Sorumluluk	Evet	202	3,38	0,74	1,774	340	0,077
	Hayır	140	3,23	0,82			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Evet	202	4,00	0,41	-0,331	340	0,741
	Hayır	140	4,02	0,44			

H_{10}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri kişinin ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin katılımcının ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin katılımcının ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği belirlenmiştir. ($p>0.05$).

Tablo 24

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Acil Durum Yaşama	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Evet	99	3,97	0,57	0,426	340	0,670
	Hayır	243	3,94	0,59			
Ekolojik Sorumluluk	Evet	99	4,48	0,47	-1,856	340	0,064
	Hayır	243	4,58	0,43			
Özgeci Sorumluluk	Evet	99	4,40	0,47	0,078	340	0,938
	Hayır	243	4,39	0,48			
Ulusal Sorumluluk	Evet	99	3,33	0,75	0,180	340	0,857
	Hayır	243	3,31	0,78			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Evet	99	4,00	0,43	-0,100	340	0,920
	Hayır	243	4,01	0,42			

H_{11}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin acil durum yaşama durumu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Tablo 25

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaşanılan Afet Türü	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Deprem	186	3,88	0,58	-1,386	200	0,167
	Diğer	16	4,09	0,49			
Ekolojik Sorumluluk	Deprem	186	4,55	0,42	-0,344	200	0,731
	Diğer	16	4,59	0,42			
Özgeci Sorumluluk	Deprem	186	4,40	0,48	0,153	200	0,878
	Diğer	16	4,38	0,28			
Ulusal Sorumluluk	Deprem	186	3,36	0,72	-1,234	200	0,219
	Diğer	16	3,59	0,85			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Deprem	186	3,99	0,41	-1,199	200	0,232
	Diğer	16	4,12	0,37			

H_{12}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşanılan afet türü gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Tablo 26

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin afet eğitimi alma durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Afet Eğitimi Alma	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Evet	167	3,89	0,59	-1,538	340	0,125
	Hayır	175	3,99	0,58			
Ekolojik Sorumluluk	Evet	167	4,59	0,41	1,545	340	0,123
	Hayır	175	4,51	0,47			
Özgeci Sorumluluk	Evet	167	4,37	0,46	-0,667	340	0,505
	Hayır	175	4,41	0,49			
Ulusal Sorumluluk	Evet	167	3,26	0,78	-1,226	340	0,221
	Hayır	175	3,36	0,77			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Evet	167	3,98	0,42	-1,215	340	0,225
	Hayır	175	4,03	0,43			

H_{13}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri afet eğitimi alma durumuna gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin afet eğitimi alma durumuna göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin afet eğitimi alma durumuna göre farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p>0.05$).

Tablo 27

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaşanılan Acil Durum Türü	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Eyleme Dönük Sorumluluk	Boğulma	19	3,98	0,66	0,344	0,709
	Trafik Kazası	52	3,99	0,62		
	Diğer	28	3,92	0,41		
Ekolojik Sorumluluk	Boğulma	19	4,52	0,52	0,084	0,920
	Trafik Kazası	52	4,43	0,50		
	Diğer	28	4,54	0,39		
Özgeci Sorumluluk	Boğulma	19	4,38	0,38	0,855	0,426
	Trafik Kazası	52	4,38	0,49		
	Diğer	28	4,44	0,49		
Ulusal Sorumluluk	Boğulma	19	3,11	0,67	1,074	0,343
	Trafik Kazası	52	3,40	0,81		
	Diğer	28	3,33	0,66		
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Boğulma	19	3,96	0,43	0,152	0,859
	Trafik Kazası	52	4,02	0,46		
	Diğer	28	4,01	0,36		

H_{14}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşanılan acil durum türü gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlılık tespit edilmemiştir. ($p>0.05$).

Tablo 28

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenci Topluluğuna Katılma Nedeni	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Eyleme Dönük Sorumluluk	İlgi alanı	160	3,98	0,6	1,544	0,176	
	Arkadaş çevresi	69	3,87	0,55			
	Sosyal olmak	118	4,04	0,59			
	Sorumluluk hissetme	217	3,99	0,56			
	Kariyer planları	49	4,12	0,51			
Ekolojik Sorumluluk	İlgi alanı(1)	160	4,60	0,41	2,345	**0,041***	(5-2)
	Arkadaş çevresi(2)	69	4,49	0,45			
	Sosyal olmak(3)	118	4,50	0,49			
	Sorumluluk hissetme(4)	217	4,58	0,39			
	Kariyer planları(5)	49	4,63	0,38			
Özgeci Sorumluluk	İlgi alanı	160	4,43	0,44	1,180	0,319	
	Arkadaş çevresi	69	4,37	0,45			
	Sosyal olmak	118	4,40	0,52			
	Sorumluluk hissetme	217	4,44	0,46			
	Kariyer planları	49	4,51	0,38			
Ulusal Sorumluluk	İlgi alanı	160	3,35	0,78	0,424	0,832	
	Arkadaş çevresi	69	3,38	0,75			
	Sosyal olmak	118	3,40	0,73			
	Sorumluluk hissetme	217	3,37	0,79			
	Kariyer planları	49	3,38	0,68			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	İlgi alanı	160	4,05	0,43	1,101	0,360	
	Arkadaş çevresi	69	3,98	0,43			
	Sosyal olmak	118	4,05	0,45			
	Sorumluluk hissetme	217	4,05	0,41			
	Kariyer planları	49	4,12	0,36			

p<0,05*

H_{15}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; ekolojik sorumluluk düzeylerinin öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. (F= 2.345; p=0.041; p<0.05). Nedeni kariyer planı olanların ($\bar{X}$=4,63) ekolojik sorumluluk düzeylerinin arkadaş çevresi ($\bar{X}$=4,49) olanlara göre daha yüksektir. Sonuçlar ele alındığında H_{13} hipotezi ekolojik sorumluluk alt boyutu için kabul

edilmiştir. Değişkenler arasındaki farkın kaynağının belirlenmesi için post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 29

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin topluma hizmet uygulamaları dersi alma durumuna göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	**THU Dersi alma**	**n**	$\bar{X}$	**s.s**	**t**	**sd**	**p**
Eyleme Dönük Sorumluluk	Evet	90	4,09	0,53	2,813	340	**0,005***
	Hayır	252	3,89	0,59			
Ekolojik Sorumluluk	Evet	90	4,58	0,45	0,857	340	0,392
	Hayır	252	4,53	0,43			
Özgeci Sorumluluk	Evet	90	4,36	0,51	-0,742	340	0,459
	Hayır	252	4,40	0,46			
Ulusal Sorumluluk	Evet	90	3,29	0,74	-0,291	340	0,771
	Hayır	252	3,32	0,78			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Evet	90	4,05	0,41	1,153	340	0,250
	Hayır	175	4,03	0,43			

H_{16}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri topluma hizmet uygulamaları (THU) dersi alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin THU dersi alma durumuna göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; eyleme dönük sorumluluk düzeylerinin THU dersi almalarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık göstermektedir (t= 1.153; p=0.005; p<0.05). THU dersi alan öğrencilerin ($\bar{X}$=4,09) eyleme dönük sorumluluk düzeyleri THU dersi almayan öğrencilere ($\bar{X}$=3,89) göre daha yüksektir. Değerlendirilen sonuçlara göre H_{16} hipotezi eyleme dönük sorumluluk alt boyutu için kabul edilmiştir.

Tablo 30

Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumuna göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	**Sosyal Sorumluluk Projesinde yer alma**	**n**	$\bar{X}$	**s.s**	**t**	**sd**	**p**
Eyleme Dönük Sorumluluk	Evet	232	4,03	0,56	4,246	340	**0,000***
	Hayır	110	3,75	0,58			
Ekolojik Sorumluluk	Evet	232	4,56	0,44	0,963	340	0,336
	Hayır	110	4,51	0,43			
Özgeci Sorumluluk	Evet	232	4,42	0,46	1,676	340	0,095
	Hayır	110	4,32	0,49			
Ulusal Sorumluluk	Evet	232	3,33	0,78	0,644	340	0,520
	Hayır	110	3,27	0,75			
Genel Küresel sosyal Sorumluluk	Evet	232	4,05	0,42	2,986	340	**0,003***
	Hayır	175	4,03	0,43			

H_{17}: Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeyleri sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumuna göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumuna göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık göstermektedir (t= 2.986; p=0.003; p<0.05). Sosyal sorumluluk projesinde yer alan öğrencilerin ($\bar{X}$=4,05) küresel sosyal sorumluluk düzeyleri sosyal sorumluluk projesinde yer almayan öğrencilere ($\bar{X}$=3,90) göre daha yüksektir. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_{17} hipotezi ölçek genelinde kabul edilmiştir. Eyleme dönük sorumluluk düzeylerinin sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumuna göre farkının da istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir (t= 4.246; p=0.000; p<0.05). Sosyal sorumluluk projesinde yer alan öğrencilerin ($\bar{X}$=4,03) eyleme dönük sorumluluk düzeyleri sosyal sorumluluk projelerinde yer almayan öğrencilere ($\bar{X}$=3,75) göre daha yüksektir. Sonuçlar ele alındığında H_{17} hipotezi eyleme dönük sorumluluk alt boyutunda kabul edilmiştir.

Tablo 31

Temel afet bilgisi düzeylerine ait normallik testi sonuçları

Ölçek	Kolmogrov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	Statistic	Sd	p	$\bar{x}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Temel Afet Bilgisi	0,128	342	0,000	3,32	3,00	0,244	-0,848

Çalışmada elde edilen verilerin dağılımlarını incelemek için merkezi eğilim ölçümlerinden aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda aritmetik ortalama ile medyan değerinin birbirine eşit veya yakın olması; bununla birlikte Skewness ve Kurtosis değerlerinin ± 2 değerleri arasında olması sonucunda toplanan verilerin dağılımının normal dağılım olduğu kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2010).

Tablo 32

Temel afet bilgisi düzeylerine ait betimsel bulgular

Ölçek	$\bar{X}$	s.s.
Temel Afet Bilgisi	3,22	1,85

Temel afet bilgisi düzeylerine ait bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların ölçeğin genel ortalamasının ($\bar{x}$=3,22) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 33

Temel Afet Bilgisi düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Temel Afet Bilgisi	Kadın	230	3,22	1,84	-1,432	340	0,153
	Erkek	112	3,52	1,85			

H_{18}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri cinsiyet gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre anlamlı farklılıklarının olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; temel afet

bilgisi düzeylerinin cinsiyet gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (p>0.05).

Tablo 34

Temel afet bilgisi düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Temel Afet Bilgisi	Ön Lisans	53	4,00	1,74	2,934	340	**0,004***
	Lisans ve üzeri	289	3,19	1,84			

p<0,05*

H_{19}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre anlamlı farklılıklarının olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin eğitim durumu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı bulunmuştur. (t= 2.934; p=0.004; p<0.05). Ön lisans okuyanların ($\bar{X}$=4,00) temel afet bilgisi düzeyleri lisans ve üzeri ($\bar{X}$=3,19) okuyanlara göre daha yüksektir. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_{19} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 35

Temel afet bilgisi düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Temel Afet Bilgisi	18-19 yaş	87	3,30	1,69	0,163	0,850
	20-21 yaş	152	3,28	1,87		
	22 yaş veya üzeri	103	3,41	1,97		

H_{20}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir. (p>0.05).

Tablo 36

Temel afet bilgisi düzeylerinin fakülte gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Fakülte	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Temel Afet Bilgisi	Tıp Fakültesi(1)	71	2,73	1,57	3,681	**0,003***	(1-2) (1-5) (1-6)
	İ.İ.B. Fakültesi(2)	56	3,66	2,04			
	Eğitim Fakültesi(3)	46	3,09	1,81			
	F.E. Fakültesi(4)	40	2,90	1,75			
	MÜH. Fakültesi(5)	39	3,77	1,84			
	Diğer(6)	90	3,69	1,87			

p<0,05*

H_{21}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri fakülte gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin fakülte gruplarına göre anlamlı farklarının olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin fakülte gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir. (F= 3.681; p=0.003; p<0.05). Tıp fakültesindekilerin ($\bar{X}$=2,73) temel afet bilgisi düzeylerinin mühendislik fakültesindeki ($\bar{X}$=3,77) ve diğer fakültesindekilere ($\bar{X}$=3,69) göre daha düşüktür. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_{21} hipotezi kabul edilmiştir. Değişken grupları arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 37

Temel afet bilgisi düzeylerinin sınıf gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Temel Afet Bilgisi	1.Sınıf	110	3,18	1,79	3,397	**0,004***	(2-1) (2-3) (2-5)
	2.Sınıf	107	3,77	1,80			
	3.Sınıf	70	2,97	1,66			
	4.Sınıf	36	3,61	2,25			
	5.Sınıf	19	2,37	1,77			

p<0,05*

H_{22}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri sınıf gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin sınıf gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin sınıf gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlılık bulunmuştur. (F= 3.397; p=0.004; p<0.05). 2. sınıfların ($\bar{X}$=3,77) temel afet bilgisi düzeylerinin 1. sınıf ($\bar{X}$=3,18), 3. sınıf ($\bar{X}$=2,97) ve 5. sınıflara ($\bar{X}$=2,37) göre daha yüksektir. Sonuçlar değerlendirildiğinde H_{22} hipotezi kabul edilmiştir. Değişken grupların arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 38

Temel afet bilgisi düzeylerinin anne eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Anne Eğitim	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Temel Afet Bilgisi	İlköğretim	205	3,29	1,77	1,501	0,224
	Lise	84	3,58	2,08		
	Lisans ve üzeri	53	3,04	1,78		

H_{23}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri anne eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin anne eğitim durumu gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin anne eğitim durumu gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (p>0.05).

Tablo 39

Temel afet bilgisi düzeylerinin baba eğitim durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Baba Eğitim	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Temel Afet Bilgisi	İlköğretim	130	3,39	1,86	0,385	0,680
	Lise	118	3,36	1,91		
	Lisans ve üzeri	94	3,18	1,78		

H_{24}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri baba eğitim durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin baba eğitim durumu gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin baba eğitim durumu gruplarına göre farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. (p>0.05).

Tablo 40

Temel afet bilgisi düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Mezun Olunan Lise	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Temel Afet Bilgisi	Fen Lisesi(1)	43	2,49	1,44	3,570	**0,014***	(1-2) (1-4)
	Anadolu Lisesi(2)	187	3,48	1,88			
	İmam Hatip Lisesi(3)	34	3,24	1,89			
	Diğer(4)	78	3,44	1,86			

p<0,05*

H_{25}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri mezun olunan lise gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin mezun olunan lise gruplarına göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı bulunmuştur. (F= 3.570; p=0.002; p<0.05). Fen lisesi mezunlarının ($\bar{X}$=2,49) temel afet bilgisi düzeylerinin Anadolu lisesi ($\bar{X}$=3,48) ve diğer lise mezunlarına ($\bar{X}$=3,44) göre daha düşüktür. Sonuçlar ele alındığında H_{25} hipotezi kabul edilmiştir. Değişken gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi değerlendirilmiştir.

Tablo 41

Temel afet bilgisi düzeylerinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Üye Olunan STK İsmi	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Temel Afet Bilgisi	Kızılay	38	3,50	1,86	0,676	0,511
	TEMA	22	2,91	1,74		
	Diğer	60	3,30	1,98		

H_{26}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır. (p>0.05).

Tablo 42

Temel afet bilgi düzeylerinin topluma hizmet uygulamaları ders alma durumuna göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	THU Dersi Alma	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Temel Afet Bilgisi	Evet	90	3,86	1,94	3,301	340	**0,001***
	Hayır	252	3,12	1,77			

H_{27}: Katılımcıların temel afet bilgi düzeyleri THU dersi alma durumuna göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgi düzeylerinin THU dersi alma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; temel afet bilgi düzeylerinin THU dersi alma durumuna göre farkı istatistiksel olarak %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (t= 3.301; p=0.001; p<0.05). THU dersi alan öğrencilerin ($\bar{X}$=3,86) almayan öğrencilere ($\bar{X}$=3,12) göre temel afet bilgi düzeyleri daha yüksektir. İncelenen sonuçlara göre H_{27} hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 43

Temel afet bilgisi düzeylerinin kişinin ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Afet Yaşama	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Temel Afet Bilgisi	Evet	202	3,47	1,87	1,850	340	0,065
	Hayır	140	3,10	1,80			

H_{28}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri kişinin ya da yakınının afet yaşama durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin kişinin ya da yakınının afet yaşama durumuna göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin kişinin ya da yakınının afet yaşama durumuna göre farkı anlamlı bulunmamıştır. (p>0.05).

Tablo 44

Temel afet bilgisi düzeylerinin acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Acil Durum Yaşama	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Temel Afet Bilgisi	Evet	99	3,54	1,79	1,429	340	0,154
	Hayır	243	3,23	1,87			

H_{29}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri acil durum yaşama durumu gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin acil durum yaşama durumuna göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin acil durum yaşama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. (p>0.05).

Tablo 45

Temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılaşmasının Belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Yaşanılan Afet Türü	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Temel Afet Bilgisi	Deprem	186	3,53	1,84	1,480	200	0,140
	Diğer	16	2,81	2,13			

H_{30}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan afet türü gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan afet türü gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. (p>0.05).

Tablo 46

Temel afet bilgisi düzeylerinin afet eğitimi alma durumu gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Ölçek	Afet Eğitimi Alma	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Temel Afet Bilgisi	Evet	167	3,45	1,86	1,304	340	1,193
	Hayır	175	3,19	1,83			

H_{31}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri afet eğitimi alma durumuna gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan afet eğitimi alma durumuna göre farklılığının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin afet eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak farkının anlamlı olmadığı saptanmıştır. (p>0.05).

Tablo 47

Temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Yaşanılan Acil Durum Türü	n	$\bar{X}$	s.s	F	p
Temel Afet Bilgisi	Boğulma	19	4,00	1,80	0,818	0,444
	Trafik Kazası	52	3,38	1,87		
	Diğer	28	3,54	1,64		

H_{32}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan acil durum türü gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin yaşanılan acil durum türü gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkı olmadığı belirlenmiştir. (p>0.05).

Tablo 48

Temel afet bilgisi düzeylerinin öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılaşmasının belirlenmesine ait ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Öğrenci Topluluğuna Katılma Nedeni	n	$\bar{X}$	s.s	F	p	Scheffe
Temel Afet Bilgisi	İlgi alanı(1)	160	3,65	1,80	3,258	**0,007***	(2-5)
	Arkadaş çevresi(2)	69	3,16	1,64			
	Sosyal olmak(3)	118	3,39	1,75			
	Sorumluluk hissetme(4)	217	3,30	1,80			
	Kariyer planları(5)	49	4,13	1,73			

p<0,05*

H_{33}: Katılımcıların temel afet bilgisi düzeyleri öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılık göstermektedir.

Temel afet bilgisi düzeylerinin öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için yapılan ANOVA testi sonucuna göre; temel afet bilgisi düzeylerinin öğrenci topluluğuna katılma nedeni gruplarına göre farkı %95 güvenilirlik düzeyinde anlamlı bulunmuştur. (F= 3.258; p=0.007; p<0.05). Nedeni kariyer planı olanların ($\bar{X}$=4,13) temel afet bilgisi düzeylerinin, arkadaş çevresi ($\bar{X}$=3,16) olanlara göre daha yüksektir. Değerlendirilen sonuçlara göre H_{33} hipotezi kabul edilmiştir. Değişken grupların arasındaki farkın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 49

Küresel sosyal sorumluluk alt boyutlarına ve temel afet bilgisi sorularına bağlı güvenirlik analizleri

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Eyleme Dönük Sorumluluk	0,846	
Ekolojik Sorumluluk	0,631	
Özgeci Sorumluluk	0,704	
Ulusal Sorumluluk	0,734	
Küresel sosyal Sorumluluk	0,873	30
Temel Afet Bilgisi	KR20	10
	0,563	

Katılımcıların; 30 maddeden oluşan küresel sosyal sorumluluk ölçeği için güvenirlik katsayıları değerlendirildiğinde, ölçeğin Cronbach's Alpha değerinin 0,873 olduğu saptanmıştır. Hesaplanan bu sonuca göre ölçek güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Eyleme dönük sorumluluk alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları ele alındığında, bu alt boyut için Cronbach's Alpha değerinin 0,846 olduğu saptanmıştır. Hesaplanan bu sonuca göre eyleme dönük sorumluluk alt boyut güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ekolojik sorumluluk alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları değerlendirildiğinde, bu alt boyut için Cronbach's Alpha değerinin 0,631 olduğu saptanmıştır. Hesaplanan bu sonuca göre ekolojik sorumluluk alt boyut güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Özgeci sorumluluk alt boyutu için güvenirlik katsayıları ele alındığında, bu alt boyut için Cronbach's Alpha değerinin 0,704 olduğu görülmektedir. Bu değer özgeci sorumluluk alt boyut güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Ulusal sorumluluk alt boyutuna ait güvenirlik katsayıları incelendiğinde, alt boyuta ait Cronbach's Alpha değerinin 0,734 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer alt boyutun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. 10 maddeden oluşan temel afet bilgisi sorularına ait güvenirlik katsayıları değerlendirildiğinde, ölçeğin KR-20 değerinin 0,563 olduğu görülmekle birlikte; bu değer yapılan ölçümün güvenilirliğinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 50

Küresel sosyal sorumluluk alt boyutları ile temel afet bilgisi sorularının birbirleri arasındaki ilişki

Ölçekler ve Alt Boyutlar		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Eyleme Dönük Sorumluluk (1)	**r**	1	0,382*	0,392*	0,255*	0,802*	0,099
Ekolojik Sorumluluk (2)	**r**		1	0,519*	0,164*	0,567*	0,173*
Özgeci Sorumluluk (3)	**r**			1	0,567*	0,774*	0,050
Ulusal Sorumluluk (4)	**r**				1	0,692*	-0,062
Küresel sosyal Sorumluluk (5)	**r**					1	0,070
Temel Afet Bilgisi (6)	**r**						1

p<0,05*

Değişkenlerin ilişkisini incelemek için pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan korelasyon analizinin sonucuna göre; eyleme dönük sorumluluk ile ekolojik sorumluluk (r=0,382), özgeci sorumluluk (r=0,392) ve ulusal sorumluluk (r=0,255) düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük, küresel sosyal sorumluluk (r=0,802) düzeyleri arasında pozitif yönlü çok yüksek seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre eğer eyleme dönük sorumluluk düzeylerinde bir artış olursa katılımcıların ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk, ulusal sorumluluk ve küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde da artış olacağı görülmektedir. Ekolojik sorumluluk ile özgeci sorumluluk (r=0,519) ve küresel sosyal sorumluluk (r=0,567) düzeyleri arasında pozitif yönlü orta, ulusal sorumluluk (r=0,164) ve temel afet bilgisi (r=0,173) düzeyleri arasında pozitif yönlü çok düşük seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre ekolojik sorumluluk düzeylerinde bir artış olursa katılımcıların özgeci sorumluluk, ulusal sorumluluk ve küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde da artış olacağı görülmektedir. Özgeci sorumluluk ile ulusal sorumluluk (r=0,567) düzeyleri arasında pozitif yönlü orta, küresel sosyal sorumluluk (r=0,774) düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre eğer özgeci sorumluluk düzeylerinde bir artış olursa katılımcıların, ulusal sorumluluk ve küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde da artış olacağı görülmektedir. Ulusal sorumluluk ile küresel sosyal sorumluluk (r=0,692) düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre eğer ulusal sorumluluk düzeylerinde bir artış olursa katılımcıların küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde da artış olacağı görülmektedir.

Tablo 51

Temel afet bilgisi değişkeninin eyleme dönük sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	3,840	0,065	59,091	0,000	3,396	0,066[a]
Temel Afet Bilgisi	0,031	0,017	1,843	0,066		

*p<0.05

R=0,099
Düzeltilmiş R^2=0,010
Durbin Watson= 2,058
Bağımsız Değişkenler: Temel Afet Bilgisi
Bağımlı Değişken: Eyleme Dönük Sorumluluk

Regresyon analizi varsayımları incelendiğinde bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. (p>0.05).

Tablo 52

Temel afet bilgisi değişkeninin ekolojik sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	4,411	0,048	91,083	0,000	10,538	0,001[a]
Temel Afet Bilgisi	0,041	0,013	3,246	0,001		

*p<0.05

R=0,173
Düzeltilmiş R^2=0,027
Durbin Watson= 2,003
Bağımsız Değişkenler: Temel Afet Bilgisi
Bağımlı Değişken: Ekolojik Sorumluluk

Regresyon analizi varsayımları incelendiğinde yordayıcı (bağımsız değişken) değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı (F(1,341)=10.538 p=0,001 p<0.05) olduğu belirlenirken Durbin Watson değerinin 2'ye yakın olması gerekliliği şartlarını sağladığı belirlenmiştir.

Temel afet bilgisi düzeylerinin (t=3.246 p=0,001 p<0.05) ekolojik sorumluluk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir.

Temel afet bilgisi değişkeni ekolojik sorumluluk düzeyinin 0,027'ünü açıkladığı belirlenmiştir (R^2=0,027). Ekolojik sorumluluk boyutunun %97,3'ünün modele dâhil edilmeyen değişkenler tarafından açıklanmaktadır.

Regresyon eşitliği, regresyon analizi sonucu doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

Ekolojik Sorumluluk = 4,411+0,041*Temel Afet Bilgisi

Temel afet bilgisi düzeyinde bir birimlik artışın ekolojik sorumluluk düzeyinde 0,041'lik bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.

Tablo 53

Temel afet bilgisi değişkeninin özgeci sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları

Değişken	**β**	**Standart Hata**	**t**	**p**	**F**	**F anlamlılık**
Sabit	4,350	0,053	82,321	0,000	0,852	0,357[a]
Temel Afet Bilgisi	0,013	0,014	0,923	0,357		

*p<0.05

R=0,050
Düzeltilmiş R^2=0,000
Durbin Watson= 2,225
Bağımsız Değişkenler: Temel Afet Bilgisi
Bağımlı Değişken: Özgeci Sorumluluk

Regresyon analizi varsayımları incelendiğinde bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. (p>0.05).

Tablo 54

Temel afet bilgisi değişkeninin ulusal sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları

Değişken	**β**	**Standart Hata**	**t**	**p**	**F**	**F anlamlılık**
Sabit	3,400	0,086	39,635	0,000	1,291	0,257[a]
Temel Afet Bilgisi	-0,026	0,023	-1,136	0,257		

*p<0.05

R=0,062
Düzeltilmiş R^2=0,001
Durbin Watson= 2,000
Bağımsız Değişkenler: Temel Afet Bilgisi
Bağımlı Değişken: Özgeci Sorumluluk

Regresyon analizi değerlendirildiğinde bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. (p>0.05).

Tablo 55

Temel afet bilgisi değişkeninin küresel sosyal sorumluluk düzeyi üzerindeki etkisine ait regresyon analiz sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	3,954	0,047	84,008	0,000	1,663	0,198
Temel Afet Bilgisi	0,016	0,012	1,290	0,198		

*p<0.05

R=0,070
Düzeltilmiş R^2=0,002
Durbin Watson= 2,000
Bağımsız Değişkenler: Temel Afet Bilgisi
Bağımlı Değişken: Küresel sosyal Sorumluluk

Regresyon analizi değerlendirildiğinde bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. (p>0.05).

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın analizinden elde edilen bulgular çerçevesinde konuyla ilgili araştırmalara dayanarak tartışma, sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

5.1 Tartışma

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgular doğrultusunda yapılan genel değerlendirmelere yer verilmektedir. Araştırmada öğrencilerin küresel sosyal sorumlulukları dört boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar; eyleme dönük sorumluluk, ekolojik sorumluluk, özgeci sorumluluk ve ulusal sorumluluk yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımların öğrencilerin demografik özellikleri ve temel afet bilgisi değişkenleri ile olan ilişkileri ve ilgili alanyazınla benzerlik gösterip göstermediği tartışılmaktadır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun, üniversite genelinde çeşitli bölümler ve sınıflardan katılan farklı yaş gruplarında öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin ortak noktası olan öğrenci topluluklarına katılma nedenleri sorulduğunda çoklu cevap seçeneği tanınmış ve öğrencilerin %35,4'ünün "sorumluluk hissetme" nedeniyle öğrenci topluluğuna katıldığı belirlenmiştir. Bu da öğrencilerin öğrenci topluluğuna katılma eyleminin en yüksek oranda sorumluluk duygusuyla olduğunu göstermektedir. Öğrenci topluluğuna diğer katılma nedeni oranları incelendiğinde; öğrencilerin % 26,1'i "ilgi alanı", %19,2'si "sosyal olmak", %11,3'ü "arkadaş çevresi", % 7,8'i "kariyer planı" nedenleriyle katılım göstermektedir. Ders müfredatı kapsamında öğrencilerin % 35,1'i topluma hizmet uygulamaları ya da sosyal sorumluluk vb. dersi almakla birlikte % 73,7'si bu derslerden almadığını belirtmiştir. Özdemir ve Tokcan'ın (2010) araştırmasında topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal duyarlılık kazandırarak bireyin toplumun sorunlarını fark ettiğini ve çözmek için çaba sarf ettiği belirtmiş ve dayanışma ve yardımlaşma konularında beceriler kazandırdığını vurgulamıştır. Tanrıseven ve Yelken (2011) yaptığı çalışmada topluma hizmet uygulamaları dersinin; proje geliştirme becerilerini arttırdığını, öğrencilere toplumda değişme ve gelişme sürecinin bir parçası olma güdüsü kazandırdığını belirtmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersi alma oranları (% 26,3) düşük

olmasına rağmen sorumluluk hissederek öğrenci topluluklarına katılım göstermeleri ve sosyal sorumluluk projelerinde yer almalarının öğrenci topluluklarının toplumsal duyarlılık açısından fark yarattığı söylenebilir. Çünkü araştırmaya katılan topluluk üyesi öğrencilerin daha önce herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer alma durumu incelendiğinde % 67,8 oranında katılım görülmektedir.

Araştırma kapsamında örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine ait bulgular incelendiğinde; küresel sosyal sorumluluk ölçeği genel ortalamasının ($\bar{x}$=4,00) yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; eyleme dönük sorumluluk boyutunun ortalamasının ($\bar{x}$=3,94) yüksek, ekolojik sorumluluk boyutunun ortalamasının ($\bar{x}$=4,54) çok yüksek, özgeci sorumluluk boyutunun ortalamasının ($\bar{x}$=4,39) çok yüksek ve ulusal sorumluluk boyutunun ortalamasının da ($\bar{x}$=3,31) orta olduğu belirlenmiştir. Küçükşen ve Budak'ın (2017: 1823) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada küresel sosyal sorumluluk ölçeği ortalaması ($\bar{x}$=3,3948) dir. Küçükşen ve Budak (2017) ile kıyaslandığında üniversite öğrenci topluluklarına üye öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk ortalamalarının lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Büyükdoğan'ın (2020:212) üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerini incelediği çalışmasında, küresel sosyal sorumluluk ölçeği genel ortalaması ($\bar{x}$=3,71) dir. Bu sonuca göre üniversite öğrencilerinde öğrenci topluluğuna üye olan öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Küresel sosyal sorumluluk ölçeğinin alt boyutlarında bağlamında değerlendirildiğinde ekolojik ve özgeci sorumluluk boyutlarının ortalamalarının yüksek olmasıyla, Büyükdoğan (2020: 212) ile Secgin ve Yazıcı'nın (2018:1277) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde alt boyutlar arasında en düşük ortalamaya sahip olan ulusal sorumluluk Başeğmez (2019:155) ve Büyükdoğan'ın (2020:212) çalışmalarında da en düşük ortalamaya sahip alt boyuttur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde; kadınların küresel sosyal sorumluluk ortalaması erkeklere göre daha yüksektir. Aynı şekilde ekolojik sorumluluk boyutu ve özgeci sorumluluk boyutunda da kadınlar lehine farklılaşma görülmektedir. Başer'in (2015:68) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin tüm boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; Büyükdoğan (2020:213) ile Kırılmaz ve diğerlerinin (2018:6206) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada; kadın

öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yetiş'in (2019:28) bireysel sosyal sorumluluk düzeylerini ve etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında da kadınların erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Taylı'nın (2013:76) sorumluluğu bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, cinsiyetin sorumluluk üzerinde belirleyici bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın araştırmasında; kadınların, erkeklere göre toplumsal kurallara bağlı, özgeci ve başkalarının tepkilerine karşı daha duyarlı oldukları (Kulaksızoğlu, 1998:45) ve davranışlarının daha kontrollü olduğu sonucuna varılmıştır (Türkmen, 1989:109).

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde; eğitim durumu gruplarına göre farklılık genel ortalamada görülmezken, ulusal sorumluluk alt boyutu lisans grubunda olan öğrencilerde daha yüksek olarak belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre anlamlı farklılık incelendiğinde genel ortalamada 22 yaş ve üzeri öğrencilerin 18-19 yaş grubundaki öğrencilere göre küresel sosyal sorumluluk düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Büyükdoğan'ın (2020: 213) çalışmasında öğrencilerin yaşları arttıkça sosyal sorumluluk düzeylerinde artış tespit edilmiştir. Çalışma, bunun öğrencilerin deneyiminin arttıkça çevresine ve topluma karşı algılarının da artmasıyla ortaya çıktığını ve öğrenci topluluklarına katılımla sağlanan deneyimlerin bu artışta etkili olduğunu vurgulamaktadır (Büyükdoğan, 2020: 213). Küresel sosyal sorumluluk düzeyinin fakülte gruplarına göre farklılaşması incelendiğinde tıp fakültesi öğrencilerinin ortalamalarının; iktisadi ve idari bilimler, eğitim, fen-edebiyat fakültesine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ülkemizde tıp fakültelerinde sosyal sorumluluk duyarlılığı ve bilinci kazandırma amacına yönelik dersler eğitim müfredatlarında giderek daha fazla yer almaktadır (Demirören, 2019: 143). Bununla beraber bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerle kıyaslandığında araştırmaya katılan en kalabalık grup olduğu görülmekte ve ortalamalarının ($\bar{x}$=3,86) küresel sosyal sorumlulukla ilgili yapılmış olan araştırmalar bağlamında yüksek olduğu varsayılmaktadır. Küresel sosyal sorumluluk düzeyi genel ortalamasında 4. sınıf öğrenci gruplarının 1. ve 3. sınıf öğrenci gruplarına göre küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yetiş'in (2019:28) sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, 4. sınıf öğrencilerinin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri diğer sınıflara göre yüksek bulmuştur. Asar'ın (2017:128) bireysel sosyal sorumluluk ile ilgili araştırmasında doktora öğrencilerinin düzeylerinin yüksek lisans öğrencilerine göre yüksek olduğu görülmüştür. Başer (2015: 68) çalışmasında ise sınıf grupları değişkenine göre küresel sosyal sorumluluk düzeyinde ve alt boyutlarında anlamlı bir

farklılık görülmemektedir. Anne ve baba eğitim durumunun, küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde farklılık göstermediği tespit edilmekle birlikte; ulusal sorumluluk alt boyutunda baba eğitim durumunda ilköğretim mezunlarının lise, lisans ve üzeri mezunlarına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Taylı'nın(2013: 76) çalışmasında ise anne eğitim düzeyi yüksek olanların sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüş ve anne eğitim düzeyinin sorumluluğun yordanmasında önemli katkısının olduğu tespit edilmiştir. Küresel sosyal sorumluluk düzeyinin üye olunan sivil toplum kuruluşu gruplarına göre genel ortalamada anlamlı bir farklılığı görülmemekle birlikte; ekolojik sorumluluk alt boyutunda diğer sivil toplum kuruluşlarına üye olan grupların ortalamalarının Kızılaya üye olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kızılay öğrenci toplulukları; kan bağışı, afet, uluslararası yardımlar, sosyal hizmetler, ilkyardım vb. pek çok alanda başarılı eylemde yer almaktadır. Diğer topluluklara kıyasla insanın doğaya karşı davranışı ve tutumuyla ilgili sorumluluklarını kapsayan ekolojik sorumluluklar bağlamındaki bu sonucun, topluluk çalışma alanının dışında kalması nedeniyle olduğu varsayılmaktadır. Topluma hizmet uygulamaları/sosyal sorumluluk vb. ders alanların eyleme dönük sorumluluk düzeylerinin dersi almayanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Bireylerin eylemini sorumluluğu belirlemekte ve birey sorumlu hissettiğinden dolayı eyleme geçmektedir. Toker ve Tat'ın (2013: 52) çalışmasında üniversite öğrencisinin, sosyal sorumluluk ile ilgili dersler vasıtasıyla kavramsal farkındalık kazanacağı ve sosyal sorumluluk etkinliklerine katılarak sorumlu bir vatandaş olup toplumsal hayata etkin bir şekilde katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu da topluma hizmet uygulamaları dersinin sorumluluk bilinciyle harekete geçmeyi güdüleyici olumlu katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir. Herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer alan öğrencilerin yer almayan öğrencilere göre küresel sosyal sorumluluk düzeyleri daha yüksektir. Aynı şekilde sosyal sorumluluk projesine katılan öğrencilerin eyleme dönük sorumluluklarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Taş'ın (2017:98) araştırmasına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu, sosyal sorumluluk projelerine katılmalarının hem kendileri hem de toplum için faydalı olacağı ve olumlu bir fark yaratacağı konusunda görüş bildirmiştir. Öğrencilerin ders dışı etkinlikler kapsamında sosyal sorumluluk projelerinde yer almasının küresel sosyal sorumluluk düzeylerine ve eyleme dönük sorumluluğa katkısının olduğu görülmektedir. Küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde; öğrencinin ya da yakınının afet yaşama durumuna ve yaşadığı afet türüne göre, öğrencinin ya da yakınının acil durum yaşama durumuna ve yaşadığı acil durum türüne göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin öğrenci topluluklarına katılma nedenine göre küresel sosyal sorumluluk düzeylerinde, genel ortalamada anlamlı bir farklılık tespit edilmemekle birlikte; ekolojik sorumluluk alt boyutunda, nedeni kariyer planı

olanların, arkadaş çevresi olanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda konuyla ilgili nitel metodolojik yaklaşımla yapılan araştırmalar önerilebilir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin temel afet bilgisi düzeyleri incelendiğinde genel ortalamanın ($\bar{x}$=3,22) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin temel afet bilgisi düzeyleri; cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu, üye olunan STK, afet ve acil durum yaşama durumunun, yaşanan afet ve acil durum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aynı zamanda ön lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre temel afet bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Şahin ve diğerlerinin (2018: 157) üniversite öğrencilerinde afet bilinç düzeyi konulu yaptığı çalışmada bu sonuçtan farklı olarak; fakülte öğrencilerinin afet bilinç düzeyi meslek yüksekokulu öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde görülmüştür. Temel afet bilgi düzeyinde tıp fakültesi öğrencilerinin, mühendislik ve diğer kategorisindeki bölüm öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Dökmeci ve Merinç'in (2018: 110) temel afet farkındalığı çalışmasında tıp fakültesi öğrencilerinin diğer bölümlere göre afet farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Topluma hizmet uygulamaları/sosyal sorumluluk vb. ders alan öğrencilerin almayanlara göre temel afet bilgi düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Afet dahil pek çok toplumsal olaya dikkat çeken ve öğrencilere sosyal sorumluluk kazandıran bu derslerin bu anlamda katkı sunduğu görülmektedir. Sınıf değişkenine göre değerlendirildiğinde 2.sınıf öğrencilerinin temel afet bilgi düzeylerinin 1. sınıf, 3.sınıf ve 5.sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fen lisesi mezunlarının da temel afet bilgi düzeyinin Anadolu lisesi ve diğer kategorideki lise mezunlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci topluluğuna katılma nedenine göre değerlendirildiğinde kariyer planı nedeniyle katılım gösteren öğrencilerin temel afet bilgi düzeyinin arkadaş çevresi nedeniyle katılım gösteren öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada temel afet bilgisi analizlerinin daha anlamlı değerlendirilebilmesi için afet bilgi sorularının daha ayrıntılı ve kapsamlı hazırlanması önerilebilir. Genel olarak tüm okullarda ders müfredatında ve ders dışı faaliyetlerde afet eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve devamlılığın sağlanması afet bilgi düzeyinde fayda sağlayacaktır.

Araştırmada değerlendirilen küresel sosyal sorumluluk ve onun alt boyutları ile temel afet bilgisi değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde; ekolojik sorumluluk düzeyi arttıkça temel afet bilgisi düzeyinde artış olacağı tespit edilmiştir. Bu ilişki şu şekilde açıklanabilir:

İnsan, yaşamını sürdürebilmek için doğa ile sürekli etkileşim halindedir. Doğal çevrenin hasar görmesi, insan yaşamını ve sağlığını etkileyen en önemli faktörlerdendir. İnsanoğlunun kontrolsüz ve sınır tanımayan davranışları doğal dengenin bozulmasına neden olmaktadır (Çelik, 2007: 50). Bunun sonucunda afet risk ve zararları da artmaktadır. Bu sebepten hareketle çevreyi tehdit eden faaliyetlerin önüne geçmek ve bu duruma çözüm üretmek tüm insanlığın sorumluluğu olmaktadır. Tüm bu durumlar, insanların eğitim seviyelerinin yükselmesi ve bu olumsuz sonuçların farkına varılmasıyla sosyal bilinç oluşmuş ve sürdürülebilir temiz bir dünya olgusu yerleşmiştir (Berber, 2016:32-39). Bu açıdan afet risklerinin farkında olma ve zararlarının azaltılması bağlamında küresel sosyal sorumluluk alt boyutlarında ekolojik sorumlulukla bir ilişki olduğu söylenebilir.

5.2 Sonuç

Bu araştırmada Uludağ Üniversitesinde 2019-2020 öğretim yılında faaliyet gösteren öğrenci topluluklarına üye olan öğrencilerin; küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ve cinsiyet, eğitim durumu, yaş, öğrenim gördükleri bölüm, sınıf, anne-baba eğitim durumu, mezun oldukları lise, üye oldukları sivil toplum kuruluşu, afet ve acil durum yaşama durumu, yaşanılan afet ve acil durum türü, öğrenci topluluklarına katılma nedeni, temel afet bilgisi düzeyleri gibi değişkenlerin bu faktörler üzerine etkisi incelenmiştir.

Dünya genelinde geçmişten günümüze yaşanan afetler ve sonuçları değerlendirildiğinde, afetlerin günden güne artan riskler olduğu görülmektedir. Küresel ölçekte artan bu riskler, gezegendeki canlıların hayatı ve sosyo-ekonomik bağlamda toplumların gelişmesi için tehlike oluşturmaktadır. Aynı zamanda çalışmalar gösteriyor ki; yaşanan tecrübeler, yapılan çalışmalar ve alınan önlemlerle afet zararlarını azaltmak mümkün olmaktadır. Afetle mücadele edebilmek; tehlikeyi anlamaktan, nereden ve nasıl geleceğini belirlemekle mümkün olmaktadır (Kundak, 2018:7). Bunu sağlayabilmenin yolu afet eğitimiyle toplumda küçükten büyüğe her bireyin afet tehlikesi konusunda bilgili ve bilinçli olmasının sağlanmasıdır. Eğitim ile afetlere karşı dirençlilik arasında ilişki incelendiğinde, afet eğitiminin insanın ve toplumun kırılganlığını azaltan en önemli faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Mızrak, 2018:58; Çalışkan, 2019:86). AFAD'ın (2014b:66) Türkiye genelinde yaptığı afet farkındalığı ve afete hazırlık araştırmasında katılımcıların %70'i afete hazırlıksız olduğunu ve %95'inin de afete hazırlıklı olmanın kendisi için önemli olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın bu sonucuna göre afet eğitimine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Toplumda afet bilinci ve farkındalığı geliştiğinde, birey üzerine düşen sorumluluklarını fark edecek ve önlem almaya yönelik eyleme geçecektir. Bu doğrultuda afet eğitimi sosyal sorumluluk bağlamında bireylere afet bilinci kazandıracak ve birey afet risklerine hazırlık ve önleme çalışmalarında etkin, istekli ve mücadeleye hazır olacaktır. Sorumluluk; bireylerin öncelikle kendilerine ve içinde yaşadığı topluma karşı görevlerini yerine getirmek için bireyleri motive eden, ortak çabayı gönüllü, coşkulu ve sabırla sürdüren fiziksel ve psikolojik bir enerjiyi kapsamaktadır (Külekçi, 2015: 45). Bu enerjinin değerlendirilmesiyle, pek çok sosyal problem gibi afetlerin de önüne geçmek mümkün olacaktır. Toplumların afet bilinç ve farkındalığı kazanmasına yönelik afet eğitimlerinin yaygınlaştırılması, etkinliği ve verimliliğinde sorumluluk bilinci fayda yaratan bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma kapsamında Uludağ Üniversitesi öğrenci topluluklarında yapılan araştırma bulgularına göre öğrencilerin beklendiği gibi küresel sosyal sorumluluk düzeyleri yüksek bulunmuştur. Benzer araştırmalarla kıyaslandığında, üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar içinde öğrenci topluluğu üyesi olan öğrencilerin, küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci topluluklarının bu doğrultuda sosyal bir sorun olarak afet olgusu konusunda da duyarlılık gösterebileceği ve afet eğitimi faaliyetlerine dahil edilmesinin eğitimin verimliliğini arttırabileceği söylenebilir. Çalışmada küresel sosyal sorumluluk alt boyutları incelendiğinde ekolojik sorumluluk boyutunun çok yüksek düzeyde çıkması, bununla birlikte ekolojik sorumluluk ve temel afet bilgisi düzeyleri arasında yapılan regresyon analizi sonucunda düşük seviyede de olsa pozitif yönlü ilişkinin belirlenmesi, afet olgusuna ilgi ve duyarlılığın olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Bu çalışmada da tespit edilen bir diğer bulgu da küresel sosyal sorumluluk düzeyinin kadınlar lehine farklılık göstermesidir. Alanyazın incelemesindeki benzer çalışmalarla da paralellik gösteren bu sonuç doğrultusunda kadınların erkeklere göre küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazın ile benzerlik gösteren bir diğer sonuç da küresel sosyal sorumluluk düzeyinin yaş değişkeni ile gösterdiği doğru orantıdır. Katılımcılardan 22 yaş ve üzeri öğrencilerin, üniversiteye başlama yaşları olan 18-19 yaş grubu öğrencilere göre küresel sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek çıkması; üniversite öğrenim sürecinin küresel sosyal sorumluluğa olan katkısını göstermektedir. Ayrıca yaş faktörünün ulusal sosyal sorumluluk alt boyutunda da benzer katkı görülmektedir.

Ülkemizde uygulanan sosyal sorumluluk çalışmalarından biri de üniversitelerin bazı bölümlerinde müfredatta yer alan topluma hizmet uygulamaları dersidir. Öğrencilere evrensel değerleri tanıtmak ve öğrencilerin sosyal duyarlılık, farkındalık, dayanışma yeteneklerini geliştirmek hedefiyle uygulanan dersin; eyleme dönük sorumluluk bağlamında olumlu etkisi de çalışma sonuçlarında görülmektedir. Öğrenci topluluklarında sosyal sorumluluk bağlamında belli bir düzeye gelmiş öğrencilerin bilinçli olmasının yanı sıra; sosyal sorunların çözümüne yönelik karar alıp harekete geçmesine topluma hizmet uygulaması dersinin katkısı da bu çalışma sonuçlarıyla vurgulanmaktadır. Ayrıca temel afet bilgisi açısından değerlendirildiğinde de topluma hizmet uygulamaları dersi almış öğrencilerin düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç da topluma hizmet uygulamaları dersinin afet bilgi düzeyine de olan katkısını öne çıkarmaktadır. Katılımcıların demografik sonuçlarında sosyal sorumluluk projesinde yer alma oranlarının yüksek çıkması ve bu projelerde yer alan öğrencilerin küresel sosyal sorumluluk ve eyleme dönük sorumluluk düzeylerinin projelerde yer almayan öğrencilere göre yüksek olması bu çalışmanın önemli sonuçlarından biridir. Bu bağlamda sosyal sorumluluk projelerinin uygulanmasının eğitime olan katkısı göz önüne alındığında; afet bilinci, farkındalığı ve afete hazırlık davranışı kazandırma noktasında değerlendirilmesi gereken faaliyetler olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada küresel düzeyde bir sorun olan ve ülkemizde de sık yaşanan afet olgusu sosyal sorumluluk bağlamında değerlendirilmektedir. Sorumluluk sahibi bireylerin sosyal konulara ilgili ve sosyal sorunlara daha duyarlı olmasının, afet farkındalığı ve afetlere karşı yürütülecek çalışmalarda verim sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde sosyal sorumlulukla ilgili çalışmalar incelendiğinde; işletmelerde ve kurumsal sosyal sorumluluk bağlamında araştırmalara daha sık rastlanılmaktadır. Bireysel ve küresel sosyal sorumluluk bağlamında yapılan araştırmalar ise oldukça yenidir. Bu çalışmanın küresel sosyal sorumluluk kavramını açıklamasıyla küresel bir sorun olan afet olgusu üzerine yoğunlaşarak afeti bu çerçevede değerlendirilmesi açısından alanyazında benzer çalışmaya rastlanmamaktadır.

5.3 Öneriler

Uluslararası afet veri tabanı istatistikleri değerlendirildiğinde; sadece 2020 yılı içinde; 5.080 kişinin ölümüne, 98,4 milyon kişinin etkilenmesine neden olan ve ciddi maddi kayıplar

yaşatan 389 doğal afet rapor edildiği görülmektedir. Aynı zamanda 2020 yılı dünyanın en sıcak kaydedilen yılı olarak 2016 yılına rakip olmuştur. Özellikle bu yıl içinde COVID-19 salgını dışında, iklimle ilgili afetlerin hakim olduğu raporlanmıştır (CRED, 2021). Küresel düzeyde yaşanan bu gelişmeler afet olgusunun tüm dünyayı etkisi altına aldığı gerçeğini göstermektedir. Uluslararası pek çok araştırma ve rapor; afet yönetiminde, afet risk ve zararlarını azaltmada toplumların afet konusundaki bilinç ve farkındalığının öneminin altını çizmektedir. Aynı zamanda ülkemizde yapılan afet araştırmalarında; toplumun afet bilinç ve farkındalığının yetersiz olduğu ve afet eğitimine ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır. Ulusal öncelikler temel alınarak ve uluslararası kriterler değerlendirilerek oluşturulan afet eğitimi ile toplumun afete karşı dirençlilik kazanması hedeflenmektedir. Özellikle bu eğitimin toplumun her kesimini kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmasının amaçlandığı günümüzde ilköğretimden başlayacak şekilde tüm eğitim kurumlarında ders müfredatlarında afet eğitimine yer verilmelidir. Bu doğrultuda:

Ders dışı etkinliklerin yapıldığı, öğrenci toplulukları ve kulüpleri vasıtasıyla pek çok faaliyet ve proje yürüten eğitim kurumları, afetler bağlamında da öğrencilerin ve okul çevresinin afete hazırlık ve afet bilinci kazanmasında rol alabilir.

Üniversite düzeyindeki öğrencilerin çeşitli nedenlerle oluşturduğu ve gönüllü olarak katıldığı öğrenci topluluklarında; akran eğitimi ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği ile afet konulu eğitim ve tatbikatlar düzenlenebilir. Aynı zamanda üniversite genelinde ve çevresinde de yaygınlaştırılması yönünde projeler üretilebilir.

Gönüllülük ve sorumluluk duygusuyla öğrenci topluluklarına katılım göstermiş olan öğrencilerin bu potansiyeli afet gönüllüsü olma yönünde değerlendirilebilir ve afet konulu öğrenci toplulukları oluşturulabilir.

AFAD, üniversiteler ve çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından organize edilen ve yürütülen afet eğitimlerinin öğrenci toplulukları gibi ders dışı etkinliklerde de görev alacak şekilde programları düzenlenebilir.

Üniversitelerde YÖK'ün eğitim fakülteleri için uyguladığı topluma hizmet uygulamaları dersi tüm fakültelerde yaygınlaştırılabilir ve içeriği afet kavramı açısından zenginleştirilebilir.

Özel sektörün üstlendiği kurumsal sosyal sorumluluk projeleri afet çalışmaları bağlamında üniversite öğrenci toplulukları ile proje ortaklığı sağlanarak geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

AFAD. (2013). Ulusal Deprem Stratejisi ve Eylem Planı 2012-2023. In *TC Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı-AFAD* (Vol. 7).

AFAD. (2014a). *Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğü*. T.C. İçişleri Bakanlığı AFAD. https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu

AFAD. (2014b). Türkiye, Afet Farkındalığı ve Afetlere Hazırlık Araştırması. In *TC Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı*.

AFAD. (2020a). *AFADEM*. https://www.afad.gov.tr/afadem

AFAD. (2020b). *Afet Yönetimi Kapsamında 2019 yılına bakış ve doğa kaynaklı olay istatistikleri*. www.afad.gov.tr

AFAD. (2021). *2021 Afet Eğitim Yılı Kapsamında Ulaşılan Kişi Sayısı 5 Milyonu Aştı Hedef: 51 Milyon!* https://www.afad.gov.tr/2021-afet-egitim-yili-kapsaminda-ulasilan-kisi-sayisi-5-milyonu-asti-hedef-51-milyon

Akar, F., & Nayir, F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5*(2), 167–186. https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.009

Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgecilik üzerindeki etkisi*. Atatürk Üniversitesi.

Akın, D. (2004). Eğitim Ne Kadar Önemli. In *TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (pp. 45–46).

Akyıldız, F. (2011). Binyıl kalkınma hedefleri, insan hakları ve demokrasi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(14), 39–60.

Akyön, F. V., Çetintaş, M. M., & Gemici, T. (2018). Afet yönetiminde insan kaynağı planlamasının yönetilebilirliği. In E. Hasgül & M. Ş. Balaban (Eds.), *Türkiye'nin 20. Yuvarlak Masa Toplantısı Bildiri Kitapçığı* (pp. 62–68). ODTÜ Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Akyön, F. V., Gönen, Y. Ö., & Erden, S. (2008). Öğrenci topluluklarının öğrencilerin bireysel çatışma yönetimi yaklaşımları üzerine etkisi: Çanakkale meslek yüksekokulu örneği. In A. Akdemir, A. K. Kirtiş, M. Marangoz, & A. Ş. Örnek (Eds.), *Küresel Barış V.Uluslararası Sivil Toplum Kuruluşları Kongresi Bildiriler Kitabı* (pp. 799–812). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Asar, İ. (2017). Lisansüstü öğrencilerinin kişilik yapılarıyla bireysel sosyal sorumluluk bilinçleri arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://ci.nii.ac.jp/naid/40021243259/

Avcı, K. (2019). *Afet eğitimi ve afet eğitimnde kullanılan teknolojilere ilişkin afet eğiticisi, öğretmen ve öğrenci görüşleri (Bursa afet eğitim ve simülasyon merkezi örneği)*. Gazi Üniversitesi.

B.Ü. KRDAE. (2020). *AHEB*. http://www.koeri.boun.edu.tr/aheb/

Balay, R. (2004). Küreselleşme , bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 61–82. https://doi.org/https://doi.org/10.1501/EGIFAK_0000000097

Baran, A. G. (2019). Türkiye' de gençlerin gönüllülük faaliyetlerine katılım durumu. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *7*, 5–18.

Başbuğ-Erkan, B. B., Özmen, B., & Güler, H. (2011). Türkiye'de Afet Zarar Azaltımını Sürdürülebilir Eğitimle Sağlamak. *1. Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*, 1–5.

Başeğmez, G. G. (2019). *Üstün yetenekli lise öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri ve suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sosyal zeka ilişkisi: Beşiktaş örneği*. İstanbul Bligi Üniversitesi.

Başer, E. H. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Dumlupınar Üniversitesi.

Başer, E. H., & Kılınç, E. (2015). Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, *5*(3), 75–89. https://doi.org/10.19126/suje.43673

Bayrak, S. (2001). *İş Ahlakı ve sosyal sorumluluk*. Beta Yayınları.

Beldağ, A., Yaylacı, A. F., Gök, E., & İpek, C. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinin üniversite - yoplum işbirliği açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 161–178.

Berber, İ. (2016). *İşletmelerin sosyal sorumluluk çerçevesinde toplumun afetlere hazırlanmasında farkındalık düzeylerinin oluşturulmasındaki rolü ve önemi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Berkowitz, L. D., & Daniels, L. R. (1963). Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *66*(5), 429–436.

Bozkurt, S. (2009). *Toplumsal sorumluluk ve bilinçlendirme kampanyaları: TEMA Vakfı örneği*. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., & Engberg, M. E. (2013). Global Perspective Inventory (GPI): Its Purpose , Construction , Potential Uses , and Psychometric Characteristics.

Glob. Perspect. Inst, August, 1–34. http://gpi.central.edu

Büküşoğlu, N., & Bayturan, A. F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, *44*(3), 173–177. https://doi.org/10.19161/etd.40222

Büyükdoğan, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk algılarının incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, *4*(3), 203–215. https://dergipark.org.tr/en/pub/ejnm/issue/56645/742320

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *13*(1), 55–66.

Çalışkan, C. (2019). *Afet risk azaltımı eğitimi ve yönetimi açısından ilkokul ve ortaokul öğretim programlarının değerlendirilmesi* [Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. http://www.ghbook.ir/index.php?name=ی‌اه ەن‌اسر و گـن‌ەرف DE=khsahkhc&37=egap&05631=di_koob&enilnodaer=ksat&koobd_moc=noitpo&ن ذ ویِ 9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component%0Ahttp://www.albayan.ae%0Ahttps://scholar.google.co.id/scholar?hl=en&q=APLIKASI+PENGENA

Çankaya, İ. H. (2010). Öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin arttırılmasında okulun rolüne ilişkin yönetici görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *35*(378), 17–25.

Çelik, A. (2007). Şirketlerin Sosyal Sorumlulukları. In C.C. Aktan (Ed.), *Kurumsal Sosyal Sorumluluk, İşletmeler ve Sosyal Sorumluluk* (pp. 43–58). İGİAD Yayınları.

Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları. https://www.academia.edu/28437409/FELSEFE_SO_ZLU_G_U_AHMET_CEVI_ZCI_

Ceylan, O., Yağlı, C., Çobanoğlu, A. O., & Genç, S. Z. (2017). Küreselleşen dünyada eğitimin uluslararasılaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *22*, 53–66.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (A. Aypay (Ed.)). Anı Yayıncılık.

Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, *44*(197), 335–352.

Coşkun, S. (2019). Aristoteles ve Kant'ta sorumluluk. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, *28*, 87–100.

Coşkun, Ş. (2011). *Afet Eğitimi Algılaması: İlköğretim Öğrencilerine Verilen Afet Eğitimlerinin Algılamasını Ölçmek Üzere Bir Araştırma*. Sakarya Üniversitesi.

CRED. (2021). *Disaster Year in Review 2020 Global Trends and Perspectives*. CRED.

https://cred.be/sites/default/files/CredCrunch62.pdf

Davis, T. M., & Murrell, P. H. (1993). A structural model of perceived academic, personal, and vocational gains related to college student responsibility. *Research in Higher Education*, *34*(3), 267–289. https://doi.org/10.1007/BF00991846

Dedeoğlu, N. (2015). Afetlere niye hazırlıksız yakalanıyoruz? bir Antalya araştırması. In *Deprem Sempozyumu Kocaeli 2005*.

Demirören, M. (2019). Tıp eğitimi ve sosyal sorumluluk. *STED / Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, *28*(2), 61–68. https://doi.org/10.17942/sted.447352

Dökmeci, A. H., & Merinç, F. (2018). Namık Kemal Üniversitesi Öğrencilerinin Temel Afet Farkındalığının Değerlendirilmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, *1*(2), 106–113. https://doi.org/10.35341/afet.454340

Dökmen, Ü. (2006). *Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak*. Sistem Yayıncılık.

Duman, A. (2014). *Okulların sosyal sorumluluk görevlerini yerine getirebilme yeterliliği*. Yeditepe Üniversitesi.

Elmadam, J. (2015). *Youth social responsibility*. https://classroom.synonym.com/youth-social-responsibility-8039901.html

EM-DAT. (2021). *EM-DAT, the International Disaster Database*. https://public.emdat.be/data

Eraslan, L. (2011). Bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin (BSS) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, *24*(24), 81–92. https://doi.org/10.21560/spcd.87436

Ercan, B. (2009). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sosyal sorumluluk anlayış ve uygulamaları Antalya örneği*. Akdeniz Üniversitesi.

Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, *3*(2), 109–120. https://doi.org/10.2399/yod.13.013

Erdoğan, E. (2016). *Hemşirelerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ile yaşam doyumunun demografik değişkenlere göre araştırılması*. Süleyman Demirel Üniversitesi.

Erdoğan, E., & Erdem, R. (2017). Hemşirelerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ile yaşam doyumunun demografik değişkenlere göre araştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(28), 293–312.

Ergül, H. F., & Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal sorumluluk anlayışının geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(49), 221–232.

Erkal, T., & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*,

14(22), 147–164.

Erkan, E. A. (2010). *Afet Yönetiminde Risk Azaltma ve Türkiye'de Yaşanan Sorunlar*. DPT Yayınları.

Eryılmaz, Ö. (2019). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çocuktan Çocuğa Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Etkisi*. Anadolu Üniversitesi.

Eskici, M., & Aktaş, R. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğrenci kulüplerine yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, *2*(1), 31–40.

Faiz, M., & Avcı, E. K. (2018). The Global Social Responsibility Levels Of The Prospective Social Studies Teachers. *Turkish Online Journal of the Prospective Social Studies, Special Issue*, 731–745.

Filiz, B., & Demirhan, G. (2016). Bireysel ve sosyal sorumluluk ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk diline uyarlanma çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe Üniversitesi*, *26*(2), 51–64. https://doi.org/10.17644/sbd.237576

Gelener, C. (2016). *Kurumsal sorumluluk faaliyetlerinin çalışanların algısı ve örgüt bağlılığı üzerindeki etkisi: özel bir hastane grubu çalışanlarına yönelik bir araştırma*. İstanbul Medipol Üniversitesi.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 uptade* (10th ed.). Allyn & Bacon.

Gerdan, S. (2019a). Bir sosyal sorumluluk alanı olarak Afet eğitimleri. *İnternational Journal of Management and Administration*, *3*(5), 101–110.

Gerdan, S. (2019b). Yerel yönetimlerde afet zararlarının azaltılması çalışmalarına genel bir bakış. *The Journal of Social Science*, *3*(5), 267–276.

Gömleksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Turkish Studies*, *10*(3), 495–512. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7978

Göztaş, A., & Baytekin, P. (2009). Sosyal sorumluluk kampanyaları ile çocukların bilinçlendirilmesi ve eğitimi. *Journal of Yasar University*, *4*(13), 1997–2015.

Gray, M. (2015). Student Clubs. In *National Association of Secondary-School Principals* (pp. 80–93). Unıv of Massachusetts.

Gün, S. B. (2017). *AFAD'ın eğitici eğitimi programlarının değerlendirilmesi: "Birey ve aile için afet bilinci eğitmen eğitimi" programı*. Ankara Üniversitesi.

Günay, D. (2007). Yirmibirinci Yüzyılda Üniversite. In Coşkun C. Aktan (Ed.), *Değişim*

Çağında Yükseköğretim. Yaşar Üniversitesi Yayını. http://www.durmusgunay.com/

Gündoğan, A. O. (2013). *Eylemde sorumluluk ve özgürlük ilişkisi*. Http://Www.Aliosmangundogan.Com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Eylemde-Sorumluluk-ve-Ozgurluk.Pdf. http://www.aliosmangundogan.com/PDF/Bildiri/Ali-Osman-Gundogan-Eylemde-Sorumluluk-ve-Ozgurluk.pdf

Güngör, C. R. (2010). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk Kampanyalarının İşletmeye Olan Katkıları*. İstanbul Üniversitesi.

Harris, A., Lang, M., Yates, D., & Kruck, S. E. (2011). Incorporating Ethics and Social Responsibility in IS Education. *Journal of İnformation Systems Education*, *22*(3), 183–190.

Hatch, C. D., & Stephen, S.-A. (2015). Gender effects on perceptions of individual and corporate social responsibility. *Journal of Applied Business and Economics*, *17*(3), 63–71. https://digitalcommons.butler.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1255&context=cob_papers

Hayta Önal, Ş. (2005). *Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk düzeylerine etkisi*. Uludağ Üniversitesi.

Hossain, A. (2012). Community participation in disaster management: role of social work to enhance participation. *Antrocom Online Journal of Antropology*, *9*(1), 159–171.

Hotamışlı, M., Çağ, A., Menteşe, A., & Yörük, E. (2010). Kurumsal sosyal sorumluluk bilinci: Afyon Kocatepe üniversitesinde karşılaştırmalı bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *34*(9), 280–299.

Ilgın, H. Ö. (2019). Yükseköğretimde Sosyal Sorumluluk Projeleri; Öğretmen Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, *11*(4), 379–398.

Inal, E., Kocagöz, S., & Turan, M. (2012). Temel Afet Bilinç ve Hazırlık Düzeyinin Saptanmasına Yönelik bir Araştırma. *Turkiye Acil Tip Dergisi*, *12*(1), 15–19. https://doi.org/10.5505/1304.7361.2012.05658

ISDR. (2007). Towards a Culture of Prevention : Disaster Risk Reduction Begins at School - Good Practices and Lessons Learned. In *Un/Isdr*. www.unisdr.org

Işık, M., Kurt, S. Ü., & Kurt, M. C. (2017). Değişen bir katılım mekanizması olarak gençliğin otplumsal katılımı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *5*(13), 77–86.

İslam Ansiklopedisi. (2007). *On Emir* (pp. 347–350). Türkiye Diyanet Vakfı. https://islamansiklopedisi.org.tr/on-emir

İşmen, A. E., & Yıldız, A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık

düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *42*(Bahar), 151–166.

İşseveroğlu, G. (2001). İşletmelerde sosyal sorumluluk ve etik. *Yönetim ve Ekonomi*, *8*(2), 55–67.

Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı Türkiye Bürosu (JICA). (2004). Türkiye'de Doğal Afetler Konulu Ülke Strateji Raporu. In *Türkiye'de Doğal Afetler Konulu Ülke Strateji Raporu*.

Kadıoğlu, M. (2008). Modern, bütünleşik afet yönetimin temel ilkeleri. In M. Kadıoğlu & E. Özdamar (Eds.), *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri* (pp. 1–34). JICA Türkiye Ofis Yayınları.

Kadıoğlu, M. (2011). *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek, en kötüsünü yönetmek*. Marmara Belediyeler Birliği.

Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018*.

Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) Afet Yönetiminde Etkinlik Özel İhtisas Komisyonu Raporu 2023*.

Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(3), 895–904. https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.3

Karadağ, E., & Mutafçılar, I. (2009). İlk ve örtaöğretim okulu öğretmenlerinin özgecilik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*, 75–92.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler (25. Basım)* (25. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Kartaltepe, N. (2010). *Sosyal sorumluluk uygulamalarının kurumsal kuram perspektifinden değerlendirilmesi üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi.

Kesici, A. (2018). Durkheim' in Görüşleri Doğrultusunda Küreselleşme Olgusu ve Eğitimin Küresel İşlevi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*(2), 977–988.

Khorram-Manesh, A., Lupesco, O., Friedl, T., Arnim, G., Kaptan, K., Djalali, A. R., Foletti, M., Ingrasia, P. L., Ashkenazi, M., Arculeo, C., Fischer, P., Hreckovski, B., Komadina, R., Voigt, S., Carlström, E., & James, J. (2016). Education in disaster management: What do we offer and what do we need? Proposing a new global program. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, *10*(6), 854–873. https://doi.org/10.1017/dmp.2016.88

Kılıç, M., & Şener, G. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Rekreasyon Etkinliklerine Katılımlarındaki Sosyolojik Etkenler Ve Yapısal Kısıtlamalar. *Yükseköğretim ve Bilim*

Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 3(3), 220–227. https://doi.org/10.5961/jhes.2013.080

Kırılmaz, H., Kırılmaz, S. K., Demir, B., & Marakçı, Y. (2018). Üniversite öğrencilerinin küresel sosyal sorumluluk düzeyleri üzerine bir araştırma. *Social Sciences Studies Journal, 4*(28), 116–119. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26449/sssj.1091

Kızılay. (2020). *Afete Hazırlık ve Müdahale Eğitimi*. https://afetyonetimi.kizilay.org.tr/tr/egitimler/ahm.html

Kızılay Akademi. (2021). *Türkiye insani çalışmalar yıllığı 2020* (S. S. Kesgin & A. Durmuş (Eds.)). Kızılay Akademi.

Kocabaş, İ. (2014). *Üniversite öğrencilerinin gözünde sosyal sorumluluk imaji: selçuk üniversitesi örneği*. Selçuk Üniversitesi.

Kömürcü, A. H. (2012). *Toplumsal beklentilerin özel öğretim kurumlarının sosyal sorumluluk uygulamalarına etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. İnönü Üniversitesi.

Kortak, V. (2019). *Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerinin afetlerle ilgili tutumları*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Küçükşen, K., & Budak, H. (2017). Lise öğrencilerinin sosyal değer tercihlerinin küresel sosyal sorumluluk düzeylerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 1813–1826.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi (6.Basım)*. Remzi Kitabevi. https://www.slideshare.net/meryembal14/ergenlik-psikolojisi-adnan-kulakszolu

Külekçi, E. (2015). *Üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma*. Gaziantep Üniversitesi.

Kundak, S. (2018). *Şehirler, Afetler ve İnsanlar*. http://dosya.toprakisveren.org.tr/makale/2011-92-sedakundak.pdf

Leblebici, Ö. (2014). Afetlerde kamu yönetiminin rolü ve toplum temelli afet yönetimine doğru. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 457–478. https://doi.org/10.17218/husbed.95613

Maya, İ., & Çalışkan, C. (2016). Dünyada lisans derecesi düzeyinde afet eğitimi ve öğretimi yapan programların değerlendirilmesi ve Türkiye örneği. *Journal of Turkish Studies, 11*(9), 579–579. https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9761

Maya, İ., & Sarı, B. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkiye'de afet eğitimi uygulamaları. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 71*(Autumn II), 49–65. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7804

Maya, İ., & Sarı, B. (2016). Türkiye'de afet eğitimi ve MEB müfredatındaki afet eğitimi

konularının değerlendirilmesi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 676–682.

MEB, & JİCA. (2013). *Afet Eğitimi El Kitabı* (B. Özmen (Ed.)). Milli Eğitim Bakanlığı ve Japon Uluslararası İşbirliği Ajansı.

Menteş, S. A. (2010). Sosyal sorumluluk uygulamalarında yakınsama. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(1), 35–42.

Merriam-Webster Dictionary. (2021). Merriam-Webster Inc. https://www.merriam-webster.com/dictionary/responsibility

Metin, H. (2006). *Halkla İlişkilerde Sosyal Sorumluluk*. Selçuk Üniversitesi.

Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 56–67. https://doi.org/10.21666/muefd.321970

Mutafçılar, I. (2008). *Özgecilik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeciliği üzerine bir araştırma*. Yeditepe Üniversitesi.

Öcal, A., Demirkaya, H., & Altınok, A. (2013). İlköğretim öğrencilerine yönelik sosyal duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(1), 67–76.

Oğurlu, Ü., Kaya, F., Yalman, F. E., & Ayvaz, Ü. (2016). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine küresel vatandaşlık eğitimi programının etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 253–271. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17860/efd.98468

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal edğişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 85–110.

Özdemir, S. M., & Tokcan, H. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*, 41–61. https://www.researchgate.net/publication/313025532%0ATopluma

Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Yordayıcılarının İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi.

Özen, Y. (2011). Kişisel, sosyal, ulusal ve küresel sorumluluk bağlamında toplumun yeniden inşası: mekân. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *90*(8), 137–148. http://dergipark.gov.tr/pausbed/issue/34720/383868

Özen, Y. (2013). Sorumluluk duygusu ve davranışı ölçeğinin geliştirilmesi güvenirliği ve geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(7), 343–357.

Özen, Y. (2015). *Sorumluluk Eğitimi*. Vize Basın Yayın.

Özer, Y. E. (2017). Afet konusundaki algı ve yerel aktörlerin sorumlulukları. *Sayıştay Dergisi*, *106*(Eylül), 1–34.

Özgen, E. (2006). *Kurumsal Sosyal Sorumluluk Projeleri*. Maviağaç.

Ozkazanc, S., & Yuksel, U. D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *197*(February), 745–753. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.168

Özmen, B., & İnce, Z. D. (2017). Okul Tabanlı Afet Eğitimi. *Dirençlilik Dergisi*, *1*(1), 21–29. https://doi.org/10.32569/resilience.356892

Özyurt, C. (2009). Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkânı ve küresel değerler eğitimi. In *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Uşak Üniversitesi* (pp. 159–166).

Şahin, C., & Sipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Şahin, Y., Lamba, M., & Öztop, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Afet Bilinci ve Afete Hazırlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, *3*(6), 149–159. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mad/issue/35962/505303

Saran, M., Coşkun, G., İnal Zorel, F., & Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi : Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, *22*(6), 3732–3747.

Sarı, B. (2016). *Türkiye'de Afet Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Sarıkaya, M., & Kara, F. Z. (2007). Sürdürülebilir Kalkınmada İşletmenin Rolü: Kurumsal Vatandaşlık. *Yönetim ve Ekonomi*, *14*(2), 221–233. https://doi.org/10.18657/yecbu.51272

Secgin, F., & Yazıcı, F. (2018). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kontrol odakları ve küresel sosyal sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. https://doi.org/10.26466/opus.436414

Selvi, Ö., & Acar Şentürk, Z. (2016). Sosyal sorumluluk projelerinin uygulanmasında toplumsal duyarlılık projesi dersinin önemi: Gaziantep üniversitesi örneği. *"İş,Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, *18*(January), 139–160. https://doi.org/10.4026/2148-9874.2016.0311.X

Şen, M. (2019). *Kurumsal sosyal sorumluluk anlayışının sivil toplum kuruluşlarına etkileri*. Nişantaşı Üniversitesi.

Şengel, A. (2016). *Sağlığa Yönelik Sosyal Sorumluluk Programının Ergenlerin Sağlık Algısı, Özgeci ve Empatik Becerilerine Etkisi*. Marmara Üniversitesi.

Sert, N. Y. (2012). Türkiye'de özel sektörün kurumsal sosyal sorumluluk anlayışına ilişkin yarar algısı: kurumsal sosyal sorumluluk faaliyetlerinin duyurulmasında Web sitelerinin kullanılması. *Online Academic Journal of Information Technology*, *3*(9), 31–50. https://doi.org/10.5824/1309

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, (2005). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/01/20050113-5.htm

Türkiye Afet Risklerinin Azaltılması Platformunun Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları Hakkında Karar, (2011). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/02/20110212.htm

Yükseköğretim Kurumları, Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Uygulama Yönetmeliği, (2019).

Tanrıseven, I., & Yelken, T. Y. (2011). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *6*(October 2010), 415–428.

Taş, H. (2017). *Sosyal Sorumluluk Projelerinde Yer Almanin Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Sakarya Üniversitesi.

Taylı, A. (2013). Sorumluluğun bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *30*(Bahar), 68–84.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.

TDV. (2020). *Depreme Hazırlık Eğitimleri*. http://www.turkiyedepremvakfi.org.tr/vitrinHaber.asp?id=2701

TOG. (2013). *Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk ve Sosyal Girişimcilik Pilot Projesi*.

Toker, H., & Tat, M. (2013). Sosyal sorumluluk : Kamu ve vakıf üniversitelerinin sosyal sorumluluğa ilişkin bilgi düzeyleri ve algılarının ölçülmesi. *Selçuk İletişim*, *8*(1), 34–56. https://dergipark.org.tr/en/pub/josc/issue/19026/200528

Töremen, F. (2011). Öğretmen adaylarının sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 263–278.

Torlak, Ö. (2007). *Pazarlama Ahlakı Sosyal Sorumluluklar Ekseninde pazarlama Kararları ve Tüketici Davranışlarının Analizi* (4.Basım). Beta Yayınları.

Torlak, Ö. (2012). Sorumluluk kavramları ve işletmelerin sosyal sorumlulukları. In Ö. Torlak & F. Dalyan (Eds.), *İşletmelerde Sosyal Sorumluluk ve Etik*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Turan, C., & Arslan, S. (2016). İlkokul Öğrencilerinde Evrensel ve İnsani Değerlerin Kazandırılma Sürecinin , Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports &Science Education*, *5*(1), 26–41.

Türkan, A. H., & Kılıç, İ. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel , Duyuşsal ve Davranışsal Boyutta Afetlere Yönelik Tutumlarına İlişkin Bir Betimleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 114–127.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkinma Planı (2019-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/11/ON_BIRINCI_KALKINMA-PLANI_2019-2023.pdf

Türkmen, F. (1989). *Üniversite öğrencilerinin benlik kavramı*. Ankara Üniversitesi.

UN. (2000). *United Nation Millennium Declaration*. https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx

UNDRR. (2019). *GAR Global Assessment Report on Disaster Risk Reduction*. https://www.undrr.org/publication/global-assessment-report-disaster-risk-reduction-2019

UNDRR. (2021). UNDRR Strategic Framework 2022-2025. In *Maritime Strategy and Sea Denial*. https://doi.org/10.4324/9781351047722-1

UNFPA. (2015). *A state of world population 2015*. https://www.unfpa.org/swop-2015

UNISDR. (2009). *2009 UNISDR Terminology On Disaster Risk Reduction*. United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UNISDR). https://doi.org/10.1021/cen-v064n005.p003

UNISDR. (2016). *UNISDR Strategic Framework 2016-2021*. https://www.preventionweb.net/files/51557_strategicframework.pdf

UNİSDR. (2005). Hyogo framework for action 2005–2015. In *World Conference on Disaster Reduction* (Issue January 2005). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4399-4_180

UNVolunteers. (2013). *Türkiye'de gönüllülük: gönüllülüğün rolünün ve katkılarının keşfedilmesi*.

Bursa Uludağ Üniversitesi Öğrenci Toplulukları Kuruluş, İşleyiş ve Etkinlik Esasları Yönergesi, (2021).

Varol, N. (2007). Doğal ve teknolojik afetler konusunda toplumun bilinçlendirilmesi ve "AFEM'in" rolü. In *TMMOB Afet Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (pp. 127–131).

Varol, N., & Kırıkkaya, E. B. (2017). Afetler karşısında toplum dirençliliği. *Dirençlilik Dergisi*, *1*(1), 1–9. https://doi.org/10.32569/resilience.344784

Vural, Z. B. A., & Coşkun, G. (2011). Kurumsal sosyal sorumluluk ve etik. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *1*, 61–87.

Wilhite, S. C., & Silver, P. T. (2005). A false dichotomy for higher education: Educating citizens vs. educating technicians. *National Civic Review*, *94*(2), 46–54. https://doi.org/10.1002/ncr.94

Yalçın, Ö. (2009). *Ekolojik ikilemlere ilişkin tutum, toplumsal sorumluluk ve yabancılaşmanın toplumsal değer yönelimi açısından incelenmesi*. Ankara Üniversitesi.

Yalçın, S. (2014). *Meslek Liselerindeki Öğrenci Kulüplerinin Sosyalleşmeye Etkisi*. Marmara Üniversites.

Yavuzer, H. (2001). *Ana-baba ve çocuk.* 14.basım Remzi Ktabevi.

Yazılıtaş, A. (2015). Türk afet yönetim sisteminde rüsk odaklı yönetimin önemi. *Türk İdare Dergisi, 481,* 559–578.

Yetiş, H. (2019). *Sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin bireysel sosyal sorumluluk düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Sanko Üniversitesi.

Yiğit, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğrenci kulüplerinin değerlendirilmesi*. Anadolu Üniversitesi.

Yıldırım, S. (2019). *Başkent üniversitesi öğrencilerinin sosyal sorumluluk projelerinde yer alma durumu*. Başkent Üniversitesi.

EKLER

Ek 1: Araştırma Etik Kurul Onay Raporu
Ek 2: Kurum izni
Ek 3: Ölçek kullanımı için araştırmacı izni
Ek 4: Veri Toplama Aracı

Ek 1: Araştırma Etik Kurul Onay Raporu

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU

PROJE/ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME SONUÇ RAPORU

Toplantı Tarihi	16.01. 2020
Toplantı Sayısı	01
Başvuru protokol numarası	2020/09
Başvuru tarihi	13.01.2020
Proje/araştırma başlığı	Afet Eğitiminde Öğrenci Topluluklarının Önemi ve Küresel Sosyal Sorumluluk Çerçevesinde Değerlendirilmesi: Uludağ Üniversitesi Örneği
Proje/araştırma yürütücüsü	Tuğba ÖZCAN
Karar	Bilimsel araştırma etik kurallarına uygundur
Açıklamalar	-

Ek 2: Kurum izni

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

11.02.2020

Sayı: 26468960-044/E.6459
Konu: Tuğba ÖZCAN'ın Uygulama İzni

İlgi : 06.02.2020 tarihli ve 93130991-044-E.2000024245 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın ilgi yazısında bahsi geçen Eğitim Bilimleri Enstitüsü Afet Eğitimi ve Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Tuğba ÖZCAN'ın tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığına bağlı öğrenci topluluklarında anket uygulama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Prof. Dr. Feruduu YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

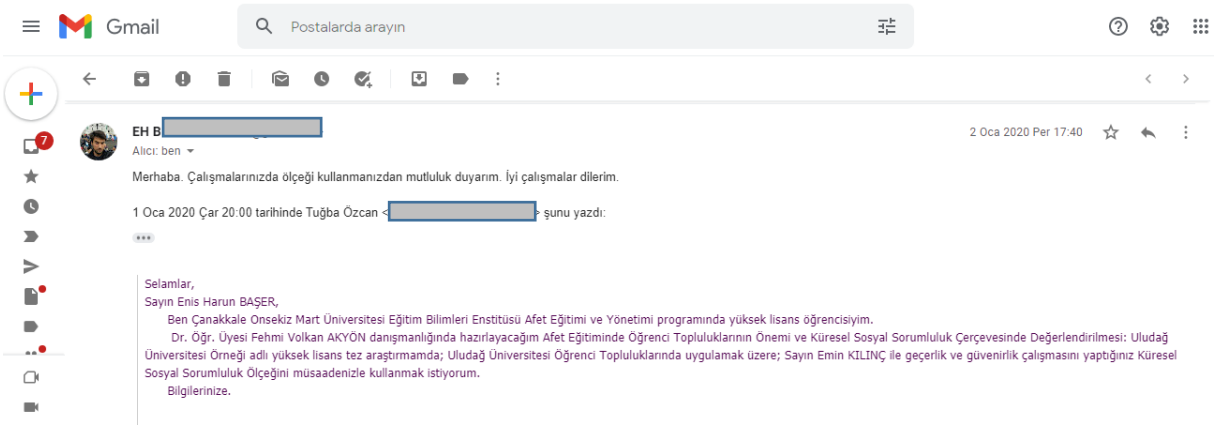
Ek:
Yazı Örneği ve Eki (26 Sayfa)

Dağıtım :
Gereği :
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğüne (Ek Konulmadı)

Bilgi :
Sağlık Kültür ve Spor Daire Başkanlığına

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.
Bilgi İçin :Özge ABİÇ

Ek 3: Ölçek kullanımı için araştırmacı izni



Ek 4: Veri Toplama Aracı

AFET EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ TOPLULUKLARININ ÖNEMİ VE KÜRESEL SOSYAL SORUMLULUK ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, Afet Eğitiminin öğrenci toplulukları yönünden önemi ve küresel sosyal sorumluluk bağlamında değerlendirilmesi açısından görüşlerinizi araştırmak için hazırlanmıştır. Anketten elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Gösterdiğiniz özen ve hassasiyet için teşekkür ederim.

Tuğba ÖZCAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Afet Eğitimi ve Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bölüm: Demografik Bilgiler		
Yaşınız:	……	
Cinsiyetiniz:	( ) Kadın ( ) Erkek	
Eğitim gördüğünüz bölüm:	( )Önlisans…… ( ) Lisans…… ( ) Lisansüstü……..	
Sınıfınız:	( ) 1 ( )2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) …….	
Akademik ortalamanız:	……	
Baba eğitim düzeyi	( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Önlisans ( ) Lisans	( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )……
Baba mesleği	……..	
Anne eğitim düzeyi	( ) İlköğretim ( ) Lise ( ) Önlisans ( ) Lisans	( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )……
Anne mesleği	……	
Hangi tür liseden mezunsunuz?	( )Fen Lisesi ( )Sosyal Bilimler Lisesi ( )Anadolu Lisesi	( )Sağlık Meslek Lisesi ( )İmam Hatip Lisesi ( )Diğer…….
Üye olduğunuz öğrenci topluluğu/toplulukları:	…….. …….. ……..	
Öğrenci topluluğuna katılma nedeniniz:	( ) İlgi alanı ( ) Arkadaş çevresi ( ) Sosyal olmak	( ) Sorumluluk hissetme ( ) Kariyer planları ( ) Diğer……

Herhangi bir Sivil Toplum Kuruluşuna (STK) üye misiniz?	( ) Evet ( ) Hayır	
STK üyesiyseniz ismini/isimlerini belirtiniz	…… …… ……	
Topluma Hizmet Uygulamaları/ Sosyal Sorumluluk vb. dersi aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır	
Daha önce herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır	
Önceden herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer aldıysanız; ilgili konuyu/konuları işaretleyiniz.	( ) Engelliler, hastaneler, kreşler, huzur evleri için sağlıklı yaşam eğitimleri, diş protez, ilkyardım eğitimi, ( ) 0-6 yaş çocuklar ve 19 yaş üstü kadınlara yönelik çalışmalar, ( ) Otizm konusunda aileleri bilgilendirme projeleri, ( ) Hijyen eğitimleri, ( ) Afet Eğitimleri, ( ) Engelliler, hastaneler, kreşler, huzur evleri için sağlıklı yaşam eğitimleri, diş protez, ilkyardım eğitimi, ( ) 0-6 yaş çocuklar ve 19 yaş üstü kadınlara yönelik çalışmalar, ( ) Otizm konusunda aileleri bilgilendirme projeleri, ( ) Hijyen eğitimleri, ( ) Afet Eğitimleri, ( ) Eğitim için materyal geliştirme, bunları kırsal bölgelere ve ihtiyaç duyulan okullara gönderme,	( ) Hastanede tedavi gören çocukların eğitimi, kitap okuma günleri, ( ) Eğitim gönüllüleri parklarında yürütülen çalışmalar vb. ( ) Peyzaj projeleri, geri dönüşüm projeleri, ( ) Orman ve ağaçlandırma projeleri vb. ( ) Belirli bölgelerde giyim, kitap ve çeşitli araç gereç ihtiyacının teminine yönelik çalışmalar vb. ( ) Huzurevleri, sosyal hizmetler, kimsesiz çocuklar ve engelliler için çeşitli aktivite çalışmaları, ( ) Sokak hayvanlarının toplatılması ve bakımları için çalışmalar, ( ) Zihinsel engelliler okulu için oyun odası oluşturulması vb. ( ) Uluslararası yardım çalışmaları, ( )Araştırma kapsamında proje, ( ) Diğer ……
Önceden siz ya da bir yakınınız afet yaşadınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır	
Herhangi bir afet yaşadıysanız; yaşadığınız afetin türünü belirtiniz.	( )Deprem ( )Sel ( )Yangın ( )Heyelan ( )Çığ	( )Kaya Düşmesi ( )Diğer…… (Kuraklık, şiddetli soğuk, savaş, terör olayları, göç, tehlikeli madde kazaları, hastalık salgını vb.)
Herhangi bir acil durum yaşadınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır	
Herhangi bir acil durum yaşadıysanız; yaşadığınız acil durumun türünü belirtiniz.	( )Boğulma ( )Yüksekten düşme ( )İş kazası ( ) Karbon monoksit zehirlenmesi	( )Trafik Kazası ( )İntihar vakası ( )Diğer……..

Daha önce hiç afetle ilgili bir eğitim aldınız mı?	( ) Evet ( ) Hayır	
Önceden herhangi bir afet eğitimi aldıysanız; eğitim aldığınız kurumun ismini belirtiniz.	( ) Okul ( ) AFAD ( ) İtfaiye ( ) AKUT	( ) Üye olduğum Öğrenci Topluluğunda ( ) Diğer…….

2. Bölüm: Temel Afet Bilgisi	**Evet**	**Hayır**
Marmara Bölgesini Türkiye'nin diğer bölgelerine kıyasla afet açısından daha riski olduğunu düşünüyor musunuz?	( )	( )
Kişisel olarak taşıdığınız acil durum bilgi kartınız var mı?	( )	( )
Evinizde ailenizle hazırladığınız afet öncesi sırası ve sonrasında nasıl davranacağınızı içeren afet planınız var mı?	( )	( )
Evinizde, afet durumunda ihtiyaç duyabileceğiniz ve hayatınızı sürdürebileceğiniz gerekli malzemeleri içeren Afet ve Acil Durum çantanız var mı?	( )	( )
Evinizde Yangın söndürme tüpü ya da yangın detektörü var mı?	( )	( )
Okulunuzda afet öncesi sırası ve sonrasında nasıl davranacağınızı içeren afet planı hakkında bilginiz var mı?	( )	( )
Okulunuzda bir afet ve acil durum sırasında toplanma alanları konusunda bilginiz var mı?	( )	( )
Okulunuzda yakın zamanda deprem tatbikatına katıldınız mı?	( )	( )
Okulunuzda afet ve acil durumlarda tahliye sırasında neler yapılması gerektiğini biliyor musunuz?	( )	( )
Kendinizi herhangi bir afet ve acil durum için hazırlıklı görüyor musunuz?	( )	( )

3. Bölüm: Küresel Sosyal Sorumluluk Ölçeği

Sizin için uygun olan düzeyi işaretleyiniz.
Kesinlikle Katılıyorum: 5
Katılıyorum: 4
Kararsızım: 3
Katılmıyorum: 2
Kesinlikle katılmıyorum: 1

Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Küresel sosyal sorumluluk projelerinin oluşturulmasında aktif rol oynarım.	1	2	3	4	5
2	Çevrenin korunması adına yapabileceğim faydalı bir şeyler olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Bireyler sadece kendi ülkelerini geliştirmek için çalışmalıdır.	1	2	3	4	5
4	Diğer insanların refahını önemserim.	1	2	3	4	5
5	Uluslararası sivil toplum kuruluşlarının kampanyalarına destek veririm.	1	2	3	4	5
6	Tanıdıklarımı yardım derneklerinin etkinliklerine katılmaları konusunda teşvik ederim.	1	2	3	4	5
7	Dünyada çevre kirliliğinin artması beni rahatsız etmez.	1	2	3	4	5
8	Komşu ülkelerde var olan problemlerin çözümünde ülkemiz elinden geleni yapmalıdır.	1	2	3	4	5
9	Küresel çevre sorunlarına karşı toplumun duyarlığının arttırılması çabalarına katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5
10	Dünyada doğal afetlerden zarar görmüş bölgeler için maddi bağışta bulunurum.	1	2	3	4	5
11	Bir bireyin diğer insanlar hakkında endişelenmesine gerek yoktur.	1	2	3	4	5
12	Dünyada medikal ürün bulma sıkıntısı yaşayan insanlara destek olmak	1	2	3	4	5

	amacıyla bağışta bulunurum.					
13	Göçmenlerin (Suriyeli vb.) sorunlarına çözüm bulmak için devlet daha fazla çabalamalıdır.	1	2	3	4	5
14	Uluslararası kuruluşların çevre sorunlarını çözmeye yönelik faaliyetlerini imkânlarım ölçüsünde desteklerim.	1	2	3	4	5
15	İnsanların üzerinde yaşadığı çevreyi koruması gerektiği anlayışı ile hareket ederim.	1	2	3	4	5
16	Tanıdıklarımı uluslararası gönüllü çalışmalara katılmaları konusunda teşvik ederim.	1	2	3	4	5
17	Nesli tükenen bitki ve hayvan türlerinin korunması için yapabileceğim bir şey yoktur.	1	2	3	4	5
18	Diğer ülkelerdeki insanların sorunlarını önemsemem.	1	2	3	4	5
19	Toplumun küresel sosyal sorunlara (dil, ırkçılık vb.) yönelik duyarlığının arttırılması çalışmalarında aktif rol oynarım.	1	2	3	4	5
20	Diğer ülkelerde hak ve özgürlüklerin kısıtlanması benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
21	Ödediğim vergilerin sadece kendi ülkem/ vatandaşlarım için harcanmasını isterim.	1	2	3	4	5
22	Dünyadaki tüm bireyler benim için değerlidir.	1	2	3	4	5
23	Az gelişmiş ülkelerdeki yoksul insanlar için yardımda bulunmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
24	Uluslararası yardım çalışmalarına, yardım amaçlı satılan ürünleri alarak destek olurum.	1	2	3	4	5
25	Gazete, şişe, teneke ve benzeri materyallerin geri dönüşümü zorunlu olmalıdır.	1	2	3	4	5
26	Başka ülkelere yardım etmek yerine kendi ülkemizdeki sorunları çözmek için uğraşmalıyız.	1	2	3	4	5
27	Türkiye'de yoksul insanlarla ilgili pek çok sorun mevcut olduğundan diğer ülkelerin sorunlarına para harcamamalıyız.	1	2	3	4	5
28	Dünyada gıda sıkıntısı yaşayan ülkeler için yapılan sosyal sorumluluk projelerine destek veririm.	1	2	3	4	5
29	Diğer insanların haklarını gözetirim.	1	2	3	4	5
30	Çevre kirliliği ile mücadele eden kuruluşların çalışmalarına katılırım.	1	2	3	4	5
Anket bitmiştir. Teşekkürler						

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Tuğba Özcan

Eğitim Durumu:

İş Deneyimi:

Aldığı Görevler:

İletişim Adresi: