




Kriz Durumlarında Eğitim Programının Rolü ve İşlevi Üzerine Teorik Bir Çözümleme

A Theoretical Analysis on the Role and Function of Curriculum in Crisis Situations

Etem Yeşilyurt, Mehmet Yılmaz Keskin, Mehmet Okur

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Etem Yeşilyurt  Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, etemesilyurt@akdeniz.edu.tr</p>	<p>Anne karnından başlayıp yaşam boyu süreklilik arz eden eğitim, bireylerin ve toplumların temel ihtiyaçlarından biridir. Eğitim sistemleri, paydaşları ve programları bu ihtiyacın karşılanması amacıyla taşımaktadır. Ancak eğitim programları normal şartlar altında dahi çeşitli sebeplerden dolayı uzak, genel hatta özel amacına istendik seviyede ulaşamamaktadır. Bu durum, özellikle kriz durumlarında kendini daha net ve somut olarak göstermektedir. Dolayısıyla eğitim programlarının ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları, sınama durumları, dönüt ve düzeltme öğeleri ile işlevliliği, işevurukluğu, esnekliği, uygulanabilirliği, önceliği, paydaş sorumluluğu gibi birçok faktörüne normal ve kriz durumu şartlarına göre biraz farklı bakmak veya yaklaşmak gerekmektedir. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen bu çalışma, kriz durumlarında eğitim programının rolü ve işlevi üzerine teorik bir çözümleme amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikli olarak krizin ne olduğuna ve türlerine değinilmiş, krizin etkilediği temel alanlara ve eğitimde kriz etkisi oluşturan olgu ve olaylara yer verilmiştir. Daha sonra kriz durumlarında eğitim programının ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları öğeleri, olan ve olması gereken bağlamında ele alınmıştır. Çalışmanın sonuç ve tartışma bölümündeyse uygulama açısından kriz durumlarında eğitim programının nasıl olması gerektiği izah edilmiş ve çeşitli önerilere yer verilmiştir. Çalışmanın alanyazına, eğitim sistemi ve paydaşlarına katkı sunması umulmaktadır.</p>
<p>Mehmet Yılmaz Keskin  Öğretmen, EPÖ Bilim Uzmanı, mehmetyilmazkeskin@gmail.com</p>	
<p>Mehmet Okur  EPÖ Bilim Uzmanı, Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, memet.okurr@gmail.com</p>	

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Kriz Kriz durumu Eğitim programı Eğitim programının rolü</p>	<p>Education, which starts from the womb and continues throughout life, is one of the most fundamental requirements of individuals and societies. This is the goal of education systems, stakeholders, and curricula. However, the curricula are unable to achieve their broad, general, or even specific goals even in usual circumstances for several reasons. This situation is more obvious especially in crisis situations. As a result, many factors such as needs, learning outcomes, content, teaching-learning process, assessment and evaluation process, feedback and correction elements of curricula, and many factors such as functionality, efficiency, flexibility, applicability, priority, stakeholder responsibility must be considered or approached in a slightly different manner depending on usual or crisis situations. This study was carried out to undertake a theoretical analysis of the role and function of the curriculum in crisis situations. To that end, the definition and forms of crises were discussed, as well as the primary areas affected by the crisis and the facts and events that caused a crisis effect in education. The needs, learning outcomes, content, teaching-learning process, and assessment and evaluation process, the parts of the curriculum, were then explored in the context of what was and what should be in crisis situations. The conclusion and discussion part of the study explained how the curriculum should be in crisis situations, particularly in terms of practice, and many suggestions were made in this regard.</p>
<p>Keywords Crisis Crisis situation Curriculum Role of curriculum</p>	
<p>Makale Geçmişi Geliş: 27.04.2023 Kabul: 12.08.2024</p>	

Makale Türü	Derleme
Önerilen Atıf	Yeşilyurt, E., Keskin, M. Y. & Okur, M. (2024). Kriz durumlarında eğitim programının rolü ve işlevi üzerine teorik bir çözümleme. <i>TEBD</i> , 22(2), 1406-1437. https://doi.org/10.37217/tebd.1288744

Giriş

Toplumlar sürekli değişim içinde bulunmakta ve bu değişim sadece gelişim ile sınırlı kalmamaktadır. Gelişimin yanında olumsuz değişimler de meydana gelmekte ve olumsuz değişimler belli sorunları da beraberinde getirmektedir. Eğitim, eğitim sistemi ve bu iki değişkenin ana noktasını oluşturan eğitim programları, karşı karşıya kalınan bu sorunlara direnç göstermek ve bu sorunları çözmek için önemli işlev üstlenmektedir. Bireyin topluma dâhil olması süreci eğitim programlarının bir bakıma uygulamada karşılığını bulan eğitim faaliyetleri ile sağlanmakta ve eğitim, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını hem yansıtmalı hem de karşılamalıdır. Eğitim, toplumu oluşturan bireylerin farklılıklarını dikkate alarak ve ihtiyaçlarına cevap verici bir şekilde uygun bir felsefe veya felsefelerle işlemektedir. Toplum ile eğitimi buluşturan okullar veya eğitim odaklı örgütler, toplumun yapısına uygun bir şekilde vizyon ve misyonunu oluşturmaktadır. Eğitim odaklı örgütler belirledikleri stratejilerle amacına ulaşmalı ve bir kriz durumu niteliği taşıyan çıkabilecek öngörülen veya öngörülemeyen olası sorunları belirleyip çözümler geliştirmelidir. Özellikle öngörülemeyen sorunlar halinde her an çıkabilecek bir kriz durumu söz konusu olmaktadır. Beşerî, doğal veya başka sebeplerden oluşabilecek bu kriz durumlarına karşı hâlihazırda olan çözümler yeterli kalmayabilir ve yeni düzenlemelere yönelmek gerekebilir. Düzenlemeleri etkin kılmak, öğrenme ve öğretme sürecinin amacına uygun gerçekleşmesi için oluşturulması veya sentezlenmesi gereken bir eğitim programı ışığında ilerlenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla kriz duruma uygun olan bir eğitim programı; kriz durumunun olumsuz durumlarını soğurma, önleme veya öğrenme ve öğretme sürecini en az kayıpla sürdürme kabiliyetini kazandıracaktır.

Krizler, temel alınan ölçüte göre farklı başlıklar altında sınıflandırılabilir. Örneğin Herman'a (1994'ten aktaran Aksoy ve Aksoy, 2003) göre krizler; birey, grup, ekonomi, yönetim ve öngörülemeyen felaket kaynaklı krizler şeklinde gruplandırılmaktadır. Her kriz durumu; ekonomik, sosyal, çevresel, psikolojik, iş gücü, ticaret, tedarik zinciri, sağlık, tarım, hizmet, üretim, tüketim, beslenme, barınma, yönetim, iletişim vb. değişkenler bakımından yerel ve evrensel anlamda bireyin, ailenin, toplumun, kurum ve kuruluşların, ülkenin ve bazı durumlarda dünya genelinde birçok dengenin bozulmasına neden olmaktadır. Ülke genelinde 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler, dünya genelinde ise Aralık 2019 tarihinde Çin'de ortaya çıkıp dünyaya yayılan Covid-19 salgını bu durumun güncel iki acı örneğini yansıtmaktadır. Bunların yanı sıra kriz durumlarının eğitim üzerinde de önemli etkileri görülmektedir. Örneğin 2023 Kahramanmaraş merkezli depremde hayatını kaybeden öğrencilerin aileleri ve yakın çevresi ile arkadaşlarını kaybeden öğrencilerin yaşadıkları travmaların yanı sıra binlerce okul yıkılmış veya ağır hasar almıştır. Eğitimi kesintiye uğratmamak için esnek kayıt/devam süreçleri işletilmiş okul öncesinden üniversite öğretim kademesine kadar yüz binlerce öğrenci afet bölgesi dışında diğer illerdeki eğitim kurumlarına yerleştirilmiştir (Marangoz ve İzci,

2023). Burada üzerinde durulması gereken soru veya konular şunlardır: “Kriz durumlarında eğitim programları nasıl olmalıdır?”, “Eğitim programının rolü ve işlevi ne olmalıdır?” Normal şartlar altında eğitim süreci, eğitim programlarının rolü ve işlevi ile kriz durumlarında eğitim süreci, eğitim programlarının rolü ve işlevi aynı olamaz, olmamalıdır. Alanyazın incelendiğine normal şartlar altında eğitim programı, eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, eğitim programlarının rolü ve işlevi üzerine olması gerektiği gibi oldukça fazla sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Öte yandan kriz yönetimi (Demirtaş, 2000), kriz zamanlarında eğitim yönetimi (Gezer, 2020; Sarı ve Sarı, 2020), kriz zamanlarında öğretmenlerin mesleki iyi oluşu (Karaferiye, 2022), krizin eğitime etkileri (Balcı, 2020) üzerine de birçok çalışma yürütülmüştür. Ancak kriz durumlarında eğitim süreci, kriz durumlarında eğitim programlarının rolü ve işlevi üzerine herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Birey, grup, ekonomi, yönetim ve özellikle öngörülemeyen felaket (deprem, sel, fırtına, yangın, salgın hastalık, savaş, kıtlık vb.) kaynaklı kriz durumlarında eğitim ve öğretim programları başta olmak üzere eğitim paydaşlarının niteliklerinin ve görevlerinin ne olduğu ve bunların nasıl yerine getirilmesi gerektiği konusu alanyazında yeterince tartışılmamıştır. Kriz durumlarında eğitim sisteminin ve paydaşlarının karşılaştığı sorunlar ve yerine getirilmesi gereken çözümler, bilimsel ve eğitimsel bir bakış açısından ziyade genellikle pansuman tedbirlerle, genel kaidelerle ve günü kurtarmaya yönelik çabalarla çözüme kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Örneğin Covid-19 salgını döneminde eğitim sürecinin iletişim araç ve kanallarıyla uzaktan yapılmasında öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bulmaya çalıştıkları çözüm önerileri (Şahin, 2021) ile 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli deprem sonrasında okul müdürlerinin okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri (Arslan, 2023) bu duruma somut örnek verilebilir. Çalışma kapsamında eğitimde kriz etkisi oluşturan olgu ve olayların ele alınması, kriz durumlarında eğitim programının rolü ve işlevinin nasıl olmasına cevap bulunması ve eğitim programının uygulamasının nasıl olmasına yönelik yol haritası çizilmesi çalışmanın önemini, alanyazına ve eğitim paydaşlarına katkısını ortaya koymaktadır. Çalışma kriz durumlarında eğitim programının ihtiyaç, hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları öğelerinin rolü ve işlevi ile bu öğelerin ne ve nasıl olması gerektiği üzerine odaklanan, açıklanan ve tartışılan kuramsal temelle sınırlıdır. Çalışmanın eğitimde program geliştirme alanı başta olmak üzere eğitim sistemine ve paydaşlarına katkı sunacağı umulmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, kriz durumlarında eğitim programının rolü ve işlevi üzerine teorik bir çözümleme yapmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Eğitimde kriz etkisi oluşturan olgu ve olaylar nelerdir?
- ✓ Kriz durumlarında eğitim programının;

- İhtiyaç,
- Hedef,
- İçerik,
- Eğitim durumları ve
- Sınama durumları öğelerinin rolü ve işlevi ne ve nasıl olmalıdır?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer bulan doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, bir araştırma verilerinin basılı veya elektronik materyallerinin sorgulanması, incelenmesi ve değerlendirilmesi süreci şeklinde tanımlanabilir (Bowen, 2009). Genel alanyazın taraması süreçlerini de içeren doküman incelemesi yöntemi (Özkan, 2019), çalışma kapsamında ele alınan konunun başlıklarına öncelik veren veya odaklanan derleme çalışmasına (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017) öncülük etmekte, Herdman'a (2006) göre alanyazında yer alan çalışmaların fikir ve yaklaşımların özetlenmesine veya bu çalışmalar ışığında araştırmanın amacına uygun sentez oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, genel olarak "derleme" niteliği taşımaktadır. Araştırma problemine değil de araştırma konusunun başlıklarına odaklanıyor ve önceliği konu başlıklarını ele almaya veriyorsa bu durumda yapılan çalışma bir derleme çalışması olarak değerlendirilebilir (Aydoğdu vd., 2017).

Kriz

Türkçe "kriz" ve İngilizce "crisis" kelimelerinin kökeni Fransızca crise "buhran" kelimesine dayanmaktadır. Eski Yunanca "krisis" (1. hüküm, yargı, 2. hastalığın dönüm noktası) sözcüğünden alıntı olan kelime "krínō κρίνω" (yargılamak, hüküm vermek) fiilinden türetilmiştir. Arapça "bhṛ" kökünden gelen buhrān "hastalığın dönüm noktası, kriz" sözcüğünden alıntıdır (Etimoloji Türkçe, 2021; Online Etymology Dictionary, 2021). TDK'ye (2021a) göre kriz, "bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım, buhran" olarak tanımlanmaktadır. Kriz kelimesi terim anlamında ise "bir durumun doğal gidişi sırasında birdenbire ortaya çıkan aykırılık, buhran, sonucu kötü olabilecek gerginlik, insanın canını sıkan, insanı tedirgin eden sonucu ruhsal yönden kötü olabilecek durum, yoğun tasa" şeklinde tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012, s. 153-154). Eğitim alanyazınında ise Sayın (2008) krizi "ansızın gelişen olumsuz olay veya olaylar ile oluşan gerilime karşı normal şartlarda kullanılan çözümlerin etkili olmaması sonucu maruz kalınan durum" olarak açıklamıştır. Tanımlardan yola çıkarak kriz; doğal ya da beşerî kaynaklı olarak meydana gelen, etkileri itibari ile insanları sosyal, psikolojik, fizyolojik, ekonomik, eğitim vb. yönlerden etkileyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kriz Türleri

Krizler ortaya çıkış nedenlerine veya kaynağına göre çeşitli sınıflamalara tabi tutulmaktadır. Alanyazında kriz türleri ile ilgili sınıflama Can, Azizoğlu ve Aydın (2011) tarafından örgütsel ve çevresel olarak iki ayrı bağlamda ele alınmaktadır. Aksoy ve Aksoy (2003) ise krizi; birey kaynaklı, doğal afet kaynaklı ve ekonomi kaynaklı krizler olarak üç başlık altında ele almıştır. Öte yandan ABD Kriz Yönetim Enstitüsüne (ICM) göre krizler dört başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; doğal afetler, mekanik problemler, insan hataları, yönetim kararı/kararsızlığı şeklinde ele alınmaktadır (Tutar, 2000). Ancak alanyazında eğitimi etkileme bağlamında kriz türleri açısından en fazla kabul gören sınıflamalardan biri Herman (1994'ten aktaran Aksoy ve Aksoy, 2003) tarafından yapılmıştır. Onun yaptığı sınıflamaya göre eğitimi etkileyen krizler şöyle ele alınabilir:

- ✓ *Birey kaynaklı krizler:* Öğrenci, öğretmen ya da okul içinde yer alan herhangi bir kişinin başına gelen olay (taciz, istismar, rehin vb.), kişinin davranışı veya psikolojik durumu kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır.
- ✓ *Grup kaynaklı krizler:* Sınıf, şube ve arkadaş grupları arasında gerçekleşebilecek olumsuz durumlardır.
- ✓ *Ekonomi kaynaklı krizler:* Öğrencilerin genel ekonomik seviyesi de dâhil kurumun aldığı ödenekler ve maddi imkân yetersizlikleri sonucu ortaya çıkabilecek durumlardır.
- ✓ *Yönetim kaynaklı krizler:* Okul idarecilerinin, öğretmenlerin kişisel, mesleki beceri ve tutumlarına dayalı olarak ortaya çıkabilecek durumlardır.
- ✓ *Öngörülemez felaket kaynaklı krizler:* Deprem, sel, fırtına, yangın gibi doğal afetler ve meydana gelebilecek yaralanmalı veya ölümlü sonuçlanan kazalar, salgın hastalık gibi unsurlar okullarda yaşanan krizlerin kaynağı olarak gösterilmektedir.

Krizin Etkilediği Temel Alanlar

İnsan yaşamı boyunca çeşitli krizlerle karşı karşıya kalmaktadır. Krizin doğrudan veya dolaylı etkileri toplumun ihtiyaç duyduğu başta sağlık, ekonomi ve eğitim gibi temel alanlarda gözlenebilmekte dolayısıyla bu etkiler toplumun gelişimi için önem arz etmektedir (Maya, 2014). Sağlık alanında 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020a) tarafından salgın olarak ilan edilen Covid-19, toplumları doğrudan etkileyerek sosyal bozulmalara, mevcut yoksulluğun artışına ve eğitimin belli bir zaman duraklamasına sebebiyet vermiştir. Ekonomi alanında da 2008 yılında yaşanan küresel ekonomik kriz ile birlikte işsiz sayısında artış, özel sektör alanlarında yaşanan daralmalar ve ekonomik büyüme oranlarında gerçekleşen düşüşler yaşanmıştır (Yıldırım, 2010). Yaşanan bu gelişmelerin etkileri ile işsiz kalan bireylerin çocukları eğitim olanaklarından mahrum kalmıştır (Altınışik, 2007). Turizm, sanayi ve gıda gibi ekonomiye bağlı ilerleyen alanlar da ekonomik

krizin olumsuz sonuçlarının etkisi altında kalmaktadır (Aymanıuy, 2001; Büyükşalvarcı ve Abdioğlu, 2010; Gürlük ve Turan, 2008). Yukarıda bahsedildiği gibi sağlık ve ekonomi alanlarında yaşanılan kriz durumları toplumların eğitim sistemlerini ortak bir payda içerisinde ve olumsuz yönde etkilemiştir. Alanyazında kabul edildiği ve Sağ'ın da (2003) ifade ettiği gibi "Eğitim toplumsal bir süreçtir." Bu noktadan yola çıkılarak toplum ve eğitim arasında dinamik bir ilişki bulunduğu ve birbirlerinden etkilendikleri ifade edilebilir. Bu etkileşim göz önünde bulundurularak eğitim ve krizi ayrı bir başlıkta ele almanın daha uygun olduğu söylenebilir.

Eğitimde Kriz Etkisi Oluşturan Olgu ve Olaylar

Kaynağının yönetim, organizasyon gibi örgütsel ya da doğal afet, salgın hastalık, siyasi, ekonomik gibi çevresel olması fark etmeksizin okullar faaliyet gösterdiği toplumun içinde bulunduğu kriz durumundan doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir (Ulutaş, 2010). Açık bir sistem olarak okulun ana girdisini, davranışı istendik yönde değişmesi amaçlanan ğrenci, çıktısını ise davranışı istendik yönde değişmiş ğrenci oluşturmaktadır (Ertürk, 2017, s. 13). Toplumla i içe geçen, bireyin ve toplumun şekillenmesinde hayati öneme sahip olan eğitim, kriz durumlarında en çok etkilenen alanlardan biridir. Eğitimi etkileyen krizlerin başında birey, grup, ekonomi, yönetim ve öngörülemez felaket kaynaklı krizler gelmektedir (Herman, 1994'ten aktaran Aksoy ve Aksoy, 2003).

Okulların ve eğitim sürecinin ülkenin belli bir bölgesinde veya genelinde kriz durumlarından etkilenmesine sebep olan etkenlerin başında salgın hastalıklar, siyasi olağanüstü hller, ekonomik krizler ve doğal afetler gelmektedir. Kurum içi ve örgüt kaynaklı krizler daha çok meydana geldiği ortam, kurum ve kişiler ile sınırlıdır. Krizin, ülkenin belli bir bölgesindeki eğitimi etkilemesine Türkiye'nin Van ilinde yaşanan deprem örnek verilebilir. Ülkemiz için depremler, eğitim sürecini aksatan önemli krizler olarak karşımıza çıkmaktadır. AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2014) raporuna göre 23 Ekim 2011 tarihinde Van ilinde gerçekleşen deprem, eğitim ve öğretime yaklaşık olarak iki ay ara verilmesine sebep olmuştur. Depremi ardından Van ilinde eğitim, ğretim gören öğrencilerin yaklaşık %22'si eğitimlerini nakil ve misafir ğrenci olarak diğer illerde srdrmştir. Depremden sekiz ay sonra ise il dışına giden öğrencilerin sadece %45'i geri dnmştir.

Öte yandan sel felaketleri de eğitim sürecini aksatan önemli bir kriz durumunu oluşturmaktadır. Türkiye'de yılda ortalama 200 civarı sel felaketi meydana gelmekte ve etkilediği alan itibariyle özellikle ulaşımda aksamalara neden olması sebebiyle meydana geldiği bölge bazında eğitim sürecini etkilemektedir (Kahraman, 2020). Örneğin 11 Ağustos 2021 tarihinde, lkemizin Batı Karadeniz bölgesinde yaşanan sel, su baskını ve heyelanlar sonucunda AFAD, Kastamonu'da 71, Sinop'ta 10, Bartın'da da bir kişinin hayatını kaybettiğini, 228 kişinin ise yaralandığını duyurmuştur (AFAD, 2021a). Felaketin yaz döneminde gerçekleşmiş olması sebebiyle okulların kapalı olması

sonucu eğitim-öğretimde aksamalar yaşanmamış ve zarar gören okulların temizlik ve onarım çalışmalarına öncelik verilmiştir (Hürriyet, 2021).

Eğitim sürecini aksatan önemli bir kriz durumu da geniş çaplı yangın ve hava kirliliğidir. Yangınlar, kontrol altına alınma sürelerine bağlı olarak eğitim faaliyetlerini aksatmaktadır. 28 Temmuz 2021 tarihinde Antalya ili Manavgat ilçesinde dört farklı noktada çıkan orman yangını 10 gün sürmüş ve üç kişi hayatını kaybetmiş, 271 kişi de yangından etkilenmiştir. 56 bin 663 hektarlık alanın yandığı felaket 56 mahalleyi etkilemiştir. Özellikle ekonomik yönden zarar gören kişiler için barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçların önceliği söz konusudur (AFAD, 2021b). Bahsi geçen felaketin yaz döneminde olması eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilememiştir. Ancak aksi senaryoda bölgesel olarak yangından etkilenen öğrencilerin eğitimlerinin kısa süreli de olsa aksayacağı söylenebilir. Hava kirliliği de eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatabilmektedir. Örneğin BBC News-Türkçe'nin 17 Kasım 2021 tarihli haberine göre Hindistan'ın başkenti Delhi'de hava kirliliği boyutu ciddi seviyelere yükselmiş bunun sonucunda hükümet okulları ve üniversiteleri ikinci bir emre kadar süresiz olarak kapatmış ve uzaktan eğitim ile öğretimin sürdürülmesi kararı alınmıştır (BBC News-Türkçe, 2021).

Eğitim sürecini aksatacak unsurlardan bir diğeri de savaşlardır. Türkiye Cumhuriyeti kurulurken verilen bağımsızlık mücadelesi; özellikle Çanakkale Harbi sırasında, eli silah tutabilecek tüm gençler cepheye gitmiş ve bu dönemde okullarda öğrenci neredeyse kalmamıştır. Çanakkale Savaşı'na gönüllü olarak katılan İstanbul, Galatasaray, Vefa, Bursa, Edirne, Kastamonu, Ankara, Kayseri, Sivas, Konya, İzmir, Bilecik, Bolu, Kütahya, Denizli, Trabzon, Çanakkale liselerinin öğrencilerinin de çoğu cepheden geri dönememiştir (Kılıç, 2015). Bu durum tarihsel süreçte hemen hemen bütün savaşlar için geçerli olmuş ve savaşlar eğitim sürecini etkileyen önemli bir kriz durumunu oluşturmuştur. Ancak eğitimin yaşamsal öneminden dolayı savaş dönemlerinde de eğitimin sürdürülmesi için çaba sarf edilmiştir. Örneğin Kurtuluş Savaşı'nın en bunalımlı günlerinde 1921 yılında toplanan I. Maarif Kongresi, diğer eğitim kurultayları gibi danışma mahiyetindedir. İlk ve ortaöğretimin içeriği ve öğretim sürelerini tartışmıştır. Bir bakıma kriz durumunda da eğitim vazgeçilmez nitelik taşımaktadır. Nitekim Atatürk'e göre millî eğitim, bağımsızlık savaşı kadar önemlidir (Kapluhan, 2014). Savaş ve terör unsurları da bir kriz olarak ele alındığında genel olarak kriz sonrasında müdahaleler ile telafiye yönelik düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Bunların yanı sıra salgın hastalıklar ve bunlara bağlı gelişen durumlar da eğitim sürecini aksatan bir kriz durumudur. 1 Aralık 2019 tarihinde Çin'de ortaya çıkan ve dünya çapında yayılım gösteren, Dünya Sağlık Örgütü tarafından salgın olarak ilan edilen Covid-19 salgını ülkemizde varlığını gösterdiği 11 Mart 2020 tarihinden bu yana hayatın birçok alanını etkilediği gibi eğitim sürecini de etkilemiştir (WHO, 2020b). Covid-19 salgını sebebiyle belirli tarihlerde (salgın öncesi,

salgının ilk ayları ve salgın kontrol altına alındıktan sonra) dünya çapında okulların kapalılık durumu değişmektedir (UNESCO, 2021). Küresel çapta etki gösteren Covid-19 salgınıyla birlikte vakaların hızla arttığı ülkeler kriz durumuna geçmiştir. 2020 Mart ayının ikinci haftasında okulların kısa süreli kapatılmasıyla beraber başlayan önlemler, salgının boyutu ve ciddiyeti sebebiyle okulların süresiz olarak kapatılıp uzaktan eğitim uygulamasına geçilmesine kadar ilerlemiştir. Bu durum öğrencilerin okuldan uzak kalmasıyla birlikte oluşacak öğrenme kayıplarını da gündeme getirmiştir (TEDMEM, 2020). 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi uzaktan eğitim faaliyetleri ile tamamlanmış ve telafi eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği İkinci Kısım; Üçüncü Bölüm, Madde 15-(2)'de "Eğitim ve öğretimi aksatacak nitelikte olağanüstü durum, sel, deprem, hastalık, havanın aşırı sıcak ve soğuk olması gibi nedenlerle il veya ilçe hıfzıssıhha kurulunun kararı ile gerekli gördüğü ve mahalli mülkî idare amirinin onayladığı durumlarda okullarda öğretime ara verilir. Bu gibi durumlarda öğrencilerin derslerinde eksik kalan konularda yetiştirilmesi için okul yönetimleri ve millî eğitim müdürlüklerince gerekli önlemler alınır." ifadesiyle telafi eğitimlerinin düzenlenmesine ilişkin sorumlu ve yetkililere değinilmiş, ayrıca İkinci Kısım; Dördüncü Bölüm, Madde 61-(1)'de hangi durumlarda ve ne zaman gerçekleştirileceğine dair hükümlere yer verilmiştir (MEB, 2013). Çeşitli ülkelerin salgına yönelik tedavi ve aşular geliştirilmesi sonucu toplum bağışıklığının oluşturulması aracılığıyla 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi karma eğitim modeliyle başlatılmıştır. Karma eğitim, bir kısım öğrencinin belli okullarda fiziki olarak derslere katılması ve bir kısım öğrencinin de uzaktan eğitim ile çevrim içi olarak öğrenim görmesi durumu olarak açıklanmaktadır. Fiziki koşulları dikkate alınarak yetkililer tarafından belirlenen kapasiteler ile okullarda yüz yüze eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Ülkemizde meydana gelen doğal afetler yaşandığı bölgeye göre eğitimi birçok kez aksatmış ancak kamu kurumları ve devlet yetkilileri eliyle kısa sürede çözümler üretilip eğitim süreci normal seyrine döndürülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 42. Maddesi'nde yer alan "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." görüşü, eğitim sürecinin öğrenciler için devlet güvencesinde olduğunun göstergesidir.

Eğitim odaklı örgütlerin kriz durumlarına ilişkin seçecekleri stratejiler ve oluşabilecek durumları göz önüne alarak yapılacak planlamalar krizin seyrini belirlemede etkin olmaktadır. Sayın (2008), bu durumu kriz sonucunda yaşanan değişimin bunalım durumunu getirebileceği gibi gelişimi de barındırdığını ele alarak değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Alanyazında eğitim "bireyde kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma süreci" olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015, s. 6). Tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim süreklilik arz eden, kriz durumlarında da devam etmesi gereken bir süreçtir. İster kriz durumu olsun isterse de normal şartlar altında olsun, bu süreç bir sistemliliği ve sistemde yer alan paydaşların görevlerinin belirginliğini gerektirmektedir. Eğitimde

planlama ve programlama, eğitim programlarını ön plana çıkarmaktadır. Bir kriz durumunda ilk olarak toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerinde değişim olmaktadır. Eğitim programının temelinde olan ihtiyaç analizi hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme ve öğretme süreci) ile sınama durumları (ölçme ve değerlendirme) öğelerini etkilediği için kriz durumlarında yapılacak olan düzenlemenin programın öğelerinin tümünü kapsamasını gerektirmektedir.

Kriz Durumlarında Eğitim Programına Bakış

Alanyazında farklı felsefeler temelinde eğitim programının çeşitli yönlerden ele alınmış tanımları yer almaktadır (Demirel, 2020, s. 3; Yeşilyurt, 2021, s. 13). Ancak öncelikle eğitimin tanımının ele alınması eğitim programının ne olduğunu daha kolay anlaşılır hâle getirecektir. Eğitim TDK'ye (2021b) göre "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" olarak ifade edilmektedir. Ertürk (2017, s. 13) eğitimi "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Program TDK'ye (2021c) göre "yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetiçek" olarak tanımlanmaktadır. Eğitim programını Ertürk (2017, s. 14), "belli öğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" şeklinde ele alırken Demirel (2020, s. 6) ise "öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim programının dört temel ögesini hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları oluşturmaktadır. Temel öğelerin yanında ihtiyaç belirleme programdaki hedeflerin tutarlılığı açısından destekleyici niteliktedir (Demirel, 2020, s. 85; Yeşilyurt, 2021, s. 15). Temel öğelerin arasındaki dinamik ilişkiden (Demirel, 2020, s. 5) dolayı olası bir kriz durumunda eğitim programı krizin yarattığı olgular doğrultusunda yeniden şekillenmek durumunda kalabilir. Mevcut yani normal şartlarda uygulanan eğitim programının (resmî/yasal eğitim programı) ihtiyaçları karşılayamaması sonucunda program geliştirme bir bakıma programı güncelleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Yakar, 2016). Dolayısıyla kriz durumlarında eğitim programının öğelerine değinmek gerekmektedir.

İhtiyaç

TDK (2021d) tanımına göre ihtiyaç "güçlü istek, gereksinim, yokluk ve yoksulluk" anlamlarına gelmektedir. İhtiyaç sözcüğü, ilk anlamda bireydeki belli bir gerilim hâli ile denge hâli arasındaki fark; diğer anlamda ise bireyin var olan davranışları ile istendik davranışları arasındaki fark olarak ifade edilir (Ertürk, 2017, s. 40). İnsanların davranışları, ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir (Maslow, 1943'te aktaran Yıldız, 2021). Abraham Maslow "A Theory of Human Motivation" (1943) adlı eserinde bireyin ihtiyaçlarını beş basamakta ele almış ve alt basamaktaki ihtiyacın

karşılanmasını bir üst basamaktaki ihtiyacın karşılanmasının ön koşulu olarak belirtmiştir (aktaran Yıldız, 2021, s. 150). Bireyin ve toplumun ihtiyaçları zamanla ve içinde bulunulan koşula göre sürekli değişim göstermektedir (Sarıpek, 2017). Öyle ki bir kriz durumunda da bireyin ihtiyaçlarının başka bir deyişle öncelikli ihtiyaçlarının değişmesi söz konusudur. Örneğin içinde bulunulan korona virüs salgını ile birlikte eğitim alanında Maslow'un (1943) ifade ettiği fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacının sağlanması öncelik kazanmış, bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlar ikinci planda kalmıştır (aktaran Bozkurt, 2020). Bir kriz durumunda bireyin ihtiyaçlarının karşılanması açısından eğitim ihtiyaçlarının da içinde bulunulan kriz şartlarına uygun olarak düzenlenmesi veya ele alınması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Dünyada "eğitimde program geliştirme" alanında temel ve yaygın bir model olarak kabul edilen Ralph Tyler Modeli (1949) ile Hilda Taba Modeli'nin (1962) bir sentezi şeklinde oluşturulan Taba-Tyler Modeli (1963), program geliştirmenin ilk ögesi/aşaması olarak "ihtiyaçların belirlenmesini" göstermektedir (Batdı, 2021, s. 300). Bu nedenle başta hedefler olmak üzere içerik, eğitim durumları (öğrenme ve öğretme süreci), sınav durumları (ölçme ve değerlendirme), dönüt ve düzeltme öğelerinin yani bir bütün olarak eğitim programının, amacına istendik düzeyde ulaşması için öncelikle kuramsal temelleri doğrultusunda ihtiyaç ögesinin gerekleri yerine getirilmelidir (Yeşilyurt, 2021; 15-16). Eğitim programının ihtiyaçları belirlenirken toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçları dikkate alınmaktadır (Demirel, 2020, s. 85). Öte yandan doğanın, mesleklerin ve kalkınmanın ihtiyaçlarının belirlenmesi de önemli görülmektedir (Eroğlu, 2021, s. 336). Ancak yukarıda da bahsedildiği üzere bu ihtiyaçların önceliği bazı olağanüstü hâllerde yani bir bakıma kriz durumlarında değişiklik gösterebilir. Kriz durumunda başta okullar, eğitim paydaşları ve eğitim programları, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psiko-motor) öğrenme alanlarında elde ettiği kazanımları korumaya öncelik verebilir. Çünkü kriz durumlarında mevcut durumdan geriye gitmeme de önemli bir kazanım olarak görülebilir. Öte yandan kriz durumunun bireyde meydana getirdiği psikolojik, sosyolojik, fizyolojik, sağlık, ekonomik vb. yönlerden de geriye gitmeme yani mevcut durumu muhafaza etme bir ihtiyaç olarak kabul edilebilir. Bunların yanı sıra kriz durumlarında, normal şartlar altında uygulanan eğitim programlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına ilişkin ihtiyaç olarak dikkate aldığı ihtiyaçlar: hayatilik, ulaşılabilirlik, fizyolojik, psikolojik vb. faktörler dikkate alınarak öncelik, aciliyetlik, temel şart, asgari ölçüt, olmazsa olmaz vb. bakımlardan kriz şartlarına uygun bir şekilde güncellenebilir.

Hedef / Kazanım

Eğitim programının temel öğelerinden biri olan hedef "planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellik" olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2017, s. 26). Eğitim sisteminin ve programının

hedefleri, ihtiyaçların karşılanmasına yöneliktir. Varış (1996, s. 95-97) eğitimin amacını bireyin kendini gerçekleştirme zemin hazırlamak; insan ilişkilerini, ekonomik etkinliğini ve vatandaşlık bilincini geliştirmek şeklinde ifade etmiştir. Buradan hareketle Türk millî eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında da her bakımdan sağlıklı, demokratik ve verimli etkin bir vatandaş yetiştirme; bireyi ilgi ve yetenekleri kapsamında yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamanın amaçlandığı görülmekte ve “Bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” ifadesi göze çarpmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973). Eğitimin amacı; bir yandan bireyin ihtiyaçlarının karşılanması diğer yandan da bireye ihtiyaçlarını kendisinin karşılamasını sağlayacak nitelikleri kazandırmaktır. Kriz durumlarında ise bireyin ihtiyaçlarında oluşan değişim, hedeflerin de yeniden düzenlenmesi veya kriz durumundaki değişikliğe uygun olarak güncellenmesini gerektirmektedir. Örneğin, Bozkurt (2020) çalışmasında Covid-19 salgınının getirdiği kısıtlamalar sebebi ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim kapsamında bilişsel hedefler belli oranda kazandırılabilirken dijital ortamda, sosyal çevreden uzak bir eğitim süreci yaşanması sebebiyle duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında eksiklik yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuç eğitim programının hedeflerine ulaşılmasında kriz durumunun etkisini göstermektedir. Öte yandan planlanmamış durumların meydana gelmesi ya da bir kriz durumunun ortaya çıkması hedefin gerçekleşmesini de engelleyebilir. Yıldız ve Vural (2020), okul öncesi dönemdeki yoksul aile çocuklarının büyük bir çoğunluğunun salgın döneminde okul öncesi eğitiminden yararlanamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum Türk millî eğitiminin okul öncesi öğretim kademesine ait olan “Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak” hedefinin istendik düzeyde gerçekleşmediğinin bir göstergesidir. Buradan hareketle ihtiyaç ögesinde olduğu gibi kriz durumlarında eğitim programının hedefleri, ihtiyaç ögesine uygun olarak yeniden şekillendirilmeli veya güncellenmelidir. Diğer bir deyişle kriz durumlarında eğitim programlarının hedef ögesinde, ihtiyaç ögesindeki güncellemeler ışığında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenme alanlarına ilişkin öncelik, aciliyetlik, temel şart, asgari ölçüt, olmazsa olmaz vb. hedeflere/kazanımlara öncelik verilmelidir

İçerik

Eğitim programının temel öğelerinden olan içeriğin terim anlamı “programın hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğü” (Cevizci, 2010) şeklinde tanımlanmaktadır. Varış (1994, s. 156-157), içeriği kavram, olay ve olguların ezber bilgi toplamı olarak değil, söz konusu disiplin kapsamında anlamlı bir bütün olarak düzenlenmesi şeklinde ifade etmiş; bireysel, toplumsal fayda, öğrenme-öğretme ölçütü ve bilgi yapısında kapladığı yere göre içeriğin seçilmesi gerekliliğini

belirtmiştir. Demirel (2020, s.138) ise eğitim programının içerik ögesini “Bir şekilde sunulabilecek olan, gösterilmiş, tanımlanmış ve açıklanmış kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemler nelerdir?” sorusunun cevabı niteliğinde olan bir kavram olarak tanımlamaktadır. İhtiyaçlara göre belirlenen hedefler, içeriğe yön vermektedir. Hedeflere ulaşmak için öğretmen açısından “Ne öğretilim?” öğrenci açısından “Ne öğrenelim?” sorusuna cevap arayan içerik ögesi, içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak düzenlenmelidir (Erdem, 1992; Kaya ve Gül, 2020; Nas, 2006, s. 50; Özkan, 2009; Yakar, 2016; Yeşilyurt, 2021, s. 15). Öte yandan Sönmez’e (2007, s. 359) göre içerik, hedef ve istendik davranışların kazandırılmasına yönelik olarak hedeflerle tutarlı, bilimsel bilgiye dayalı, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişim düzeyine ve öğrenme alanlarına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir. Program geliştirme dinamik/güncellenebilir bir yapıda olduğundan programın içerik ögesi de güncellenebilir özellik taşımaktadır.

İçerik seçimine etki eden unsurların başında öğretim programının merkeze aldığı program tasarımı yaklaşımı gelmektedir (Bilen, 2006, s. 18-20). Konu merkezli program tasarımı yaklaşımına göre içerik planlaması oldukça önemlidir ve öğrenciler öğretmen kontrolünde temel ilkelere ulaşır. Kavramlar, olgular, yasalar, ilgiler, gereksinimler ve devinişsel beceriler konu alanını oluşturur. Öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımına göre ise sosyalleşme ve Rousseau’nun fikirleri temelinde öğrenenin sadece bilişsel yönleri değil ilgi, istek ve ihtiyaçları da önemsenmektedir. Sorun merkezli program tasarım yaklaşımı ise bireyin ilgi ve ihtiyaçlarının toplumun ihtiyaçları doğrultusunda karşılanmasını ve toplumun sorunlarını çözüme kavuşturacak nitelikte bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Bakır, 2007; Korkmaz ve Öktem, 2014; Kozikoğlu ve Uygun, 2018; Türkan, 2021, s. 275-279).

Kriz durumlarında bireyin öznel olarak değişimlere maruz kalması bireyi merkeze alan öğrenen merkezli program tasarımı, krizin başlı başına bir sorun olması ve bu sorunun birey-toplum iş birliğiyle giderilmesi gerçeği ise sorun merkezli program tasarımı ön plana çıkarmaktadır. Öğrenen merkezli program tasarımı çocuk merkezli, yaşantı merkezli, romantik (radikal) ve hümanistik olmak üzere dört türe ayrılmaktadır (Demirel, 2020, s. 49). Çocuk merkezli tasarım bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyerek yaşantılar yoluyla öğrenmelerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Yaşantı merkezli tasarım çocuk merkezli tasarımdan farklı olarak ihtiyaçların önceden değil süreç içerisinde belirlenmesi ve programında sürece dayalı şekillenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Romantik tasarımda ise özgürlüğü kısıtlayıcı olarak görülen okullara karşı çıkılmakta ve bireyin kendi doğasında eğitilmesi gerektiğini savunulmaktadır. Hümanistik tasarım bireyi duygusal ve bilişsel yönden geliştirecek, ihtiyaç, değer ve ilgilere yönelik içerik seçimini işe koşmaktadır (Baş, 2013; Bilen, 2006, s. 18-20; Demirel, 2020, s. 49; Kozikoğlu ve Uygun, 2018). Sorun merkezli program tasarımlarında da öğrenen merkezli tasarımlarda olduğu gibi bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının

temele alınması gerekmekte, bireylerin toplumsal sorumlulukları da ön plana çıkarılmaktadır. Bireyler toplumun birer ferdi olmalarından dolayı toplumun ilgi, istek ve ihtiyaçlarının karşılanması bireylerin genel anlamda ihtiyaçlarının karşılanması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda toplumsal sorunların ve ihtiyaçların öncelikli hâle getirilmesi gerekmektedir. İlgili tasarımlara göre, öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alırken toplumsal sorunlar ve ihtiyaçların göz ardı edilmemesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Türkan, 2021, s. 279). Ornstein ve Hunkins'a (2014, s. 274) göre, sorun merkezli program tasarımlarında hem içerik hem de öğrenenlerin gelişimine vurgu yapılması noktalarında diğer tasarımlardan farklılaşmaktadır. Bu tasarımların bir kısmı bireylerin yaşam koşullarını, bir kısmı toplumun yaşadığı güncel sorunları, bir kısmı da toplumsal reformları temele almaktadır. Dolayısıyla kriz durumlarında güncellenen eğitim programının ihtiyaç hedef öğeleri doğrultusunda içerik ögesi de konu merkezli program tasarım yaklaşımından ziyade öğrenen ve sorun merkezli program tasarım yaklaşımlarına öncelik verilerek oluşturulmalıdır.

Kriz durumunda içerik belirlenen öncelikli ihtiyaç ve hedeflere göre seçilmeli ve düzenlenmelidir. İçerik düzenlenirken mantıksal içerik düzenlemesi kadar psikolojik düzenleme de işe koşulmalıdır. Nitekim Covid-19 salgını ile hayatımıza giren fiziksel mesafe duygusal mesafeyi de beraberinde getirmiştir. Öğrenenlerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin sürdürülebilmesi için içerik olgu, olay ve kavramlardan fazlasını kapsamalıdır. Konuyla ilgili olarak Diker-Coşkun (2020), eğitim programı tasarlanırken sadece akademik değil, sosyal ve duygusal iyi olma halinin de göz önünde bulundurulmasını önermiş ve salgın süreciyle birlikte eğitim programlarında "psikolojik sağlamlık" kavramına yer verilmesi ihtiyacından da bahsetmiştir.

Eğitim Durumları

Uygulamaya ve sürece dayalı olması, etkileyen ve etkilenen paydaş sayısı ve çeşidi bakımından eğitim durumları ögesinin eğitim programının diğer öğelerinden daha kapsamlı olduğu söylenebilir. Eğitim durumları ögesi, içerik ve işlevi aynı olmasına rağmen bazı kaynaklarda öğrenme ve öğretme süreci olarak da adlandırılmakta (Ellez, 2021, s. 435), bir bakıma eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Öğrencilere, programın kazanımlarının kazandırılması ve içeriğin öğretilmesi süreci olarak ifade edilebilir. Ertürk (2017, s. 89) eğitim durumlarını, planlanmış eğitim etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları ile istedik davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Eğitim durumlarının öğrenciye kazandırılacak davranışlar çerçevesinde, öğrenene yönelik düzenlenmesiyle öğrenme yaşantıları ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2020, s. 151). Eğitim durumları, kazanımlara göre düzenlenmiş içeriğin öğretmen açısından "Nasıl öğretebiliriz?", öğrenci açısından ise "Nasıl öğrenebiliriz?" sorularını yanıtlamaktadır. Buradan hareketle öğrenme, en yalın haliyle yaşantı ürünü ve kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015, s. 10). Bir davranışın öğrenme olarak değerlendirilebilmesi için gözlenebilirlik, süreklilik/kalıcılık, yaşantı ve

deneyim ürünü olma, sadece fiziksel büyüme ve olgunlaşma kaynaklı gerçekleşmemesi, davranış değişikliğinin çevresel etkenlerden bağımsız olarak kalıcı olması özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2018, s. 95).

Öğrenme süreci bakımından öğrencilerin akademik konuları öğrenebilmesi veya öz-öğretimli öğrenciler oluşturmak için bilişsel ve yürütücü biliş becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. İlgili becerilerin kazandırılması için öğrenme stratejileri işe koşulmalıdır (Senemoğlu, 2018, s. 576). Öğrenme stratejileri, öğrenen bireyin çevresindeki uyarıcıları kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımını sağlayan ve öğrenmenin kalıcılığını sağlayan işlemler olarak da adlandırılabilir (Demirel, 2020, s. 155). Öğrenme stratejileri, bilişsel stratejiler ve biliş yönlendirici stratejiler olmak üzere iki ayrı başlıkta ele alınmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998). Öte yandan öğrenme stratejileri yineleme, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak da gruplandırılmaktadır (Özer, 2002; Yeşilyurt, 2019a). Bu alanda yapılan araştırmalarda araştırmacılar genel olarak stratejileri bilişsel, yürütücü biliş ve duyuşsal stratejiler olarak incelemişlerdir (Orkun ve Bayırlı, 2019). Bilişsel stratejiler öğrencinin neyi, nasıl öğrenmesi gerektiğini, üstbiliş (yürütücü biliş) ise ne zaman ve neden öğrenilmesi gerektiğini kapsar (Levin, 1986'dan aktaran Orkun ve Bayırlı, 2019). Öğrenme için güdülenme, olumlu tutum geliştirme ve dikkati artırma temel duyuşsal stratejilerdir ve öğrenenin öğrenmeye duyuşsal açıdan kendini hazırlaması olarak açıklanmaktadır (Erdem, 2005). Eğitim programının eğitim durumları ögesi içerisinde yer alan önemli içerik başlıklarına kısa da olsa yer vermek çalışmanın bütünlüğü ve anlamlılığı açısından önemlidir.

Genel öğretim ilkeleri: Öğretme süreci olarak ele alındığında, eğitim durumlarının öğretmenler tarafından hedefe ulaştırıcı ve içeriği uygulamaya/gerçek hayata yansıtıcı biçimde planlanması gerekmektedir. Eğitim durumları; hedefe yönelik, öğrencinin düzeyi ve hazırbulunuşluk seviyesine uygun, ekonomik, tutarlı, diğer yaşantılarla kaynaşık olacak biçimde (Demirel, 2020, s. 151; Ellez, 2021, s. 435-438) ve Yeşilyurt (2020a) tarafından bir bütün olarak ortaya konulan genel öğretim ilkelerine uygun olarak düzenlenmelidir.

Öğretim stratejileri: Öğrenmenin nasıl ortaya çıktığı ve öğretimin nasıl olması gerektiği hakkında çalışmalar yapan Bruner (1966), Ausubel (1968) ve Gagne (1970) üç temel öğretim stratejisi önermişlerdir (aktaran Senemoğlu, 2018, s. 464). Bunların yanında eğitim kuramcılarında biri olan J. Dewey problem çözmeye dayalı araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini öne sürmüştür (Yeşilyurt, 2019b). Ausubel'in anlamlı öğrenme teorisine dayanan ve bu bağlamda oluşturulan sunuş yoluyla öğretim kavram, olgu ve genellemelerin öğretilmesine uygun; öğretilcek konuların tamamının öğretmen tarafından öğrenciye verilmesiyle gerçekleşen; bilgiye ulaşmak için tümdengelim yöntemini kullanan bir öğretim stratejisidir (Baran, 2013, s. 2; Ellez, 2021, s. 448). Sunuş yoluyla öğretim stratejisi daha çok kalabalık sınıflarda uygulanmaktadır (Yeşilyurt, 2019b). Zaman

açısından ekonomik olması gibi birtakım üstün yönleri sahip olan sunuş yoluyla öğretim, sınırlı yönlerini giderici faktörler dikkate alınmazsa öğrenciyi aktif kılma ve üst düzey bilişsel davranışları kazandırmada yetersiz kalabilir. Bruner tarafından oluşturulan buluş yoluyla öğretim bir diğer ifadeyle “keşfederek öğrenme” öğrencinin bilgiye kendi deneyimleriyle ulaşmasını amaçlamaktadır (Özer, 2005; Yeşilyurt, 2019b). Buluş yoluyla öğretim öğrencinin aktif katılımını sağlaması gibi avantajlarının yanında kalabalık sınıflarda uygulanması, materyal ihtiyaçları bakımından maliyetli olması gibi sınırlı yönleri de bulunmaktadır (Tekler, Kurt ve Karamustafaoğlu, 2017; Yeşilyurt, 2019b). Dewey tarafından oluşturulan araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanarak bilimsel sonuçlar elde etmesini amaçlamaktadır. Bilimsel araştırma basamakları ile probleme yaklaşan öğrenciler etkin katılım sağlamakta ve öğretmen rehber konumunda yer almaktadır (Ellez, 2021, s. 449).

Öğretim model ve yaklaşımları: Gagne tarafından oluşturulan öğretim durumları modeli Gagne'nin “bilgiyi işleme modeline” dayanmaktadır. Öğretim durumları modelinde öğrencinin içsel süreçleri dikkate alınarak öğretmen tarafından hedefler doğrultusunda dışsal etkinliklerin planlanması ve düzenlenmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2018, s. 479-480). Öğretmenin dışsal etkinlikleri düzenleyemediği durumlarda öğrencilerin öğrenmelerinde sorunlar çıkabilir. Bu sorunlar öğretmenin planladığı dışsal etkinliklerden çıkabileceği gibi öğrenciler arasındaki farklılaşma kaynaklı da olabilir. Farklılaşma, Bloom'un tam öğrenme yaklaşımında öğrenme ortamlarının öğrenci farklılıklarına göre düzenlenmesi ile giderilebileceğini ortaya koymaktadır. Tam öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak uygun zaman ve imkân verildiğinde öğrencilerin bireysel öğrenmeleri yüksek düzeyde gerçekleşir (Yeşilyurt, 2020b). Eğitim programlarını etkileyen yapılandırmacı öğrenme kuramı ile Türk Milli Eğitim Sisteminde yeni yönelimlere adım atılmıştır (MEB, 2009). Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş olan bu evre beraberinde öğretim yöntem ve teknikleri anlamında da çeşitli yenilikler meydana getirmiştir. Öğrenci merkezli ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi amaçlayan eğitim programları beraberinde uygun stratejilerle öğrenciyi etkin kılacak öğretim yöntem ve teknikler kullanmaya teşvik etmiştir (Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012). Yöntem ve teknikleri belirlemeden önce öğrenme üzerinde etki yaratabilecek her türlü durum gözden geçirilmeli ve şartların oluşturduğu ortama göre seçilmelidir. Diğer bir deyişle yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler dikkate alınıp ilgili faktörlere sayıca en fazla uyan öğretim yöntemi veya tekniğinin kullanılmasına öncelik verilmelidir (Şahin ve Uslu, 2017; Yeşilyurt, 2019c). Şartlar sağlandıktan sonra etkili yöntem ve teknik belirlenerek öğretimi meydana getirir.

Eğitim-öğretim teknolojisi, ortam ve imkân: Eğitim teknolojisi eğitim sorunlarının analiz edilmesi, yönetilmesi, değerlendirme ve uygulanması, eğitim bileşenlerinin organize edilmesi sürecinde işe

koşulmasına karşın öğretim teknolojisi öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan her türlü araç gereç ve teknoloji, eğitim durumları kapsamında değerlendirilmektedir. Bu açıdan öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için öğrenme ve öğretme sürecinde görsel, işitsel, yazılı materyal vb. araç-gereç ve teknoloji kullanımı ile birden çok duyu organına hitap edilmelidir (Ellez, 2021, s. 454). Eğitim durumlarını etkileyen unsurlardan biri olan okul, derslik, laboratuvar, kütüphane vb. öğeleri içerisinde barındıran fiziksel/mekânsal ortam, eğitim programının amacına ulaşması açısından önemlidir. Öğrencinin fiziksel olarak öğretim ortamında bulunması, okulun veya sınıfın fiziksel imkânları, sınıf mevcudu gibi unsurlar öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşime etki etmektedir (Yakar, 2016). İletişim ve etkileşimin düzeyi, çeşidi, etkisi vb. öğretmen ve öğrencinin aynı mekânı paylaştığı okul içerisi ile farklı mekânlarda bulunduğu okul dışına göre farklılık gösterebilir. Örneğin; an itibarıyla etkileri devam eden ve bir kriz durumu olan Covid-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitim uygulamasına geçilmesi öğrenme-öğretme ortamının fiziksel olarak, okuldan ev ortamına taşınmasının ve sanal sınıfların kullanılması başta olmak üzere öğrenme ve öğretme sürecinin iletişim teknolojileri aracılığıyla uzaktan eğitim uygulamasıyla gerçekleşmesinin önünü açmıştır. Ülkemizde Covid-19 salgını süreciyle birlikte eğitimde aksamalara yol açan kriz durumu sonucu uzaktan eğitim EBA-TV ve EBA web gibi kanallar ve Zoom, Google Meets, Teams gibi sanal sınıf/çevrim içi toplantı uygulamaları ile gerçekleşmiştir (TEDMEM, 2020). Hâlihazırda uygulanan eğitim programları kapsamında yüz yüze gerçekleştirilmek üzere düzenlenen eğitim durumları, öğrenme-öğretme sürecinin dijital platformlara taşınmasıyla birlikte yüz yüze gerçekleştirilmesi beklenen eğitimin amacına ulaşmasını güçlendirmektedir (Bozkurt, 2020). Yukarıda bahsedildiği üzere krizle birlikte değişen şartlara uyum sağlayabilmek için öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmen bu duruma adapte olabilir (Ulutaş, 2010). Öğretmenin ve eğitim yöneticilerinin yaşanan ani değişimlere uyum gösterebilmesi için dönüşümcü liderlik (yenilikçi, rol model, vizyoner) özelliklerinin yanı sıra program liderliğini (öğretimsel liderlik) de üstlenmiş olması ve şartların gerektirdiği birtakım yeterliliklere sahip olması gereklidir. Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte ortaya çıkan söz konusu yeterlikler; dijital okuryazarlık, alternatif öğretim durumları oluşturabilme, eğitim programını sürece uyarlayabilme vb. olarak sayılabilir (Çelik, 1998; Demirtaş ve Şama, 2016; Yeşilyurt, 2007, 2019d). Bu noktada uzaktan eğitime yönelik eğitim durumları düzenlenirken teknik altyapı, öğrenen ve öğretenlerin dijital cihazlara, internete, dijital platformlara erişim imkânları ve dijital becerileri göz önünde bulundurulmalıdır (Ergün ve Arık, 2020).

Sınama Durumları

Sınama durumları, eğitim programının dört temel ögesinden biridir. Hedefler doğrultusunda oluşturulan içeriğin eğitim durumları sonucu ne derece kazandırıldığını ve eğitim durumları

basamağında oluşan mevcut durumu, sorun ve eksikleri tespit etme amacına hizmet etmektedir (Ertürk, 2017, s. 113; Demirel, 2020, s. 189; Polat ve Yeşilyurt, 2021, s. 471). Program değerlendirme/sınama durumları ögesi, içerisinde bir yandan eğitim durumları açısından öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları bir yandan da ilgili öğretim programının ölçme ve değerlendirmesi yapılmaktadır (Demirel, 2020, s. 189). Erden'e (1998, s. 33-34) göre eğitim durumlarının değerlendirilmesinde yanıtlanması gereken sorular; "Hangi davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler var?", "Kullanılan yöntem etkili mi?", "Öğretim programı, günlük ders planlarıyla uygulama tutarlı mı?", "Öğretmenler öğretim ilkelerini dikkate alıyor mu?", "Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?", "Öğrenciler görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor mu?" şeklindedir.

Değerlendirme türleri: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilecek etkinlikleri etkilemektedir. Bundan dolayı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme türleri; tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olarak üç gruba ayrılmaktadır. Kriz durumlarında tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme ön plana çıkmaktadır. Yıldız ve Vural (2020) Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitimde öğrencilerin belli düzeyde hazırbulunuşluğa, ön bilgilere/öğrenmelere sahip olduğu varsayılarak düzenlemeler yapılmasının akademik, sosyal ve duyuşsal yetersizliğe sahip öğrencilerin varsayılan hazırbulunuşluğa sahip olmadıklarından dolayı öğrenme düzeylerinde eşitsizliğin yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada değerlendirme çeşitlerinden Bloom ve arkadaşlarının ortaya attığı tanılayıcı değerlendirme işe koşulmaktadır (Ertürk, 2017, s. 119). Tanılayıcı değerlendirme öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyerek buna göre kazandırılması hedeflenen nitelikler için uygulamaların şekillendirilmesini sağlamaktadır (Demirel, 2020, s. 189). Biçimlendirici değerlendirme ise öğrencilerin tanılayıcı değerlendirme ile tespit edilen giriş davranışları doğrultusunda süreç içerisindeki öğrencilerin durumuna ilişkin bilgilere ulaşmak ve gerekli düzenlemeleri belirlemek için kullanılmaktadır (Ertürk, 2017, s. 119). Bu değerlendirme türünde temel amaç öğrencilerin hangi kazanımları öğrenmekte güçlük çektiği, öğrenme eksikleri, öğretim etkinliklerinin amaca hizmet edip etmediği vb. sorunları tespit edip giderilmesini sağlamaktır. Düzey belirleyici değerlendirme ise ağırlıklı olarak öğrencinin başarı düzeyi ve programın başarısının değerlendirilmesi noktasında iş görmektedir. Eğitim programının öğrencilere hedeflenen bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel davranışları kazandırmada ne kadar başarılı olduğunu saptamak temel amaçtır (Polat ve Yeşilyurt, 2021, s. 477). Kriz durumunun öğretim sürecinin başında, ortasında veya sonunda başka bir deyişle ortaya çıktığı zamana göre tanılayıcı, biçimlendirici veya toplam değerlendirme işe koşulmalıdır. Kriz durumunda öğrenme-öğretme

sürecinin etkilenmesi ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve bunların geçerlik, güvenilirlik durumlarını da etkileyecektir.

Değerlendirme yöntemleri: Değerlendirmelerin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, geleneksel ve tamamlayıcı olarak gruplanmaktadır. Geleneksel yöntemler: Doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli testler, yazılı yoklama vb. yöntemlerle sonuç odaklı ilerlerken tamamlayıcı yöntemler ise proje, portfolyo, problem çözme ve kavram haritaları vb. yöntemlerin kullanıldığı zihinsel süreçleri geliştiren öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ifade etmektedir. Öğrencileri öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirirken süreç ve sonuç tek başına değil birlikte ele alındığında öğrenci durumu hakkında daha geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşılmasına yardımcı olur (Demirel, 2020; Göçer, Aslan ve Çaylı, 2017; Polat ve Yeşilyurt, 2021, s. 479). Değerlendirmeyle elde edilen öğrenci durumu öğretmen için rehber niteliğindedir. Öğretmen değerlendirme yöntemlerinden edindiği bilgilerle gerekli düzenlemelerde bulunabilir. Fakat bir kriz durumunda öğrenme-öğretme sürecinde değişen koşullar öğretmenin öğrenci durumuna ilişkin bilgi edinmesini zorlaştırmaktadır. Bu durumda geleneksel değerlendirme yöntemlerinden ziyade süreç odaklı değerlendirme yöntemleri olan “tamamlayıcı/alternatif değerlendirmenin” ağırlıklı olarak kullanılması gerekmektedir (Ertürk, 2017, s. 116-117).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim programı; “Belli öğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik geçerli öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” (Ertürk, 2017). Öğrencileri “belli zaman süresi içinde” yetiştirmek ve “öğrenme yaşantıları” oluşturmak başta kriz durumları olmak üzere her koşulda mümkün olmayabilir. Covid-19 salgını gibi gündelik hayatı kısıtlayan kriz durumlarında; öğrenme ve öğretme ortamları, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmeleri etkilenmektedir. Yakar’a (2016) göre, öğrencinin fiziksel olarak öğrenme ve öğretme ortamında bulunması, okulun veya sınıfın fiziksel imkânları, sınıf mevcudu gibi unsurlar, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime ve etkileşime etki etmektedir. Bozkurt (2020), çalışmasında Covid-19 salgınıyla birlikte ortaya çıkan sınırlılıklar sonucunda yüz yüze eğitime alternatif olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim kapsamında bilişsel hedefler belli oranda kazandırılabilirken dijital ortamda, sosyal çevreden uzak bir eğitim süreci yaşanması sebebiyle duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında eksiklik yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda Diker-Coşkun (2020), salgın süreciyle birlikte eğitim programlarında “psikolojik sağlamlık” kavramına yer verilmesi ihtiyacından bahsetmiştir. Covid-19 salgını ile hayatımıza giren fiziksel mesafe, duygusal mesafeyi de beraberinde getirmesiyle öğrenenlerin duyuşsal ve sosyal gelişimlerinin sürdürülebilmesi için içerik; olgu, olay ve kavramlardan fazlasını kapsamalıdır. Krizle birlikte değişen şartlara uyum sağlayabilmek için öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Ulutaş, 2010). Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte bilgisayar destekli öğretim

becerisi, dijital okuryazarlık, alternatif öğretim durumları oluşturabilme, eğitim programını sürece uyarlayabilme vb. olarak birtakım yeterliklerin gerekliliği ortaya çıkmıştır (Çelik, 1998; Demirtaş ve Şama, 2016; Yeşilyurt, 2019d). Ayrıca uzaktan eğitime yönelik eğitim durumları düzenlenirken teknik altyapı, öğrenen ve öğretmenlerin elektronik cihazlara, internete, dijital platformlara erişim imkânları ve dijital becerileri göz önüne alınmalıdır (Ergün ve Arık, 2020). Konuyla ilgili olarak Yıldız ve Vural (2020), Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitimde öğrencilerin belli düzeyde hazırbulunuşluğa, ön bilgilere/öğrenmelere sahip olduğu varsayılarak düzenlemeler yapılmasının akademik, sosyal ve duygusal yetersizliğe sahip öğrencilerin varsayılan hazırbulunuşluğa sahip olmamaları sebebiyle değerlendirme sonuçlarında ve öğrenme düzeylerinde eşitsizliğin yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Özdoğan ve Berkant (2020), Covid-19 salgın krizi sonucu uygulanmakta olan uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik paydaş görüşlerinden yola çıkarak yürüttükleri çalışmada öğrenme düzeylerini ölçme ve değerlendirme noktasında yaşanan eksiklikler, güdülenme ve motivasyon eksikliği, uzaktan eğitim için gerekli araç-gereç, altyapı eksikliği, etkisi büyüyen eğitimde fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği ve sosyalleşme açısından görülen eksiklikler olarak sıralamışlardır.

Çalışma kapsamında, alanyazında ulaşılan bilgilerden hareketle, bir kriz olarak ortaya çıkan Covid-19 salgını ile birlikte geçilen uzaktan eğitim sürecinde temelde yüz yüze eğitime yönelik geliştirilen eğitim programının uygulanmasında önemli eksiklerin yaşandığı görülmektedir. Bu süreçte meydana gelen eksikliklerin başında öğrencilerde meydana gelen öğrenme kayıpları, uzaktan eğitimin kısıtlılığı sebebiyle ortaya çıkan duyuşsal ve devinişsel kazanımların edinilmesindeki eksikler, tutum ve becerilerin ölçülmesinde yaşanan güçlükler olarak sayılabilir. Eğitim programının öğelerine genel olarak bakıldığında yaşanan güçlüklerin daha çok eğitim programının eğitim durumları/öğrenme-öğretme süreci ile sınama durumları/ölçme ve değerlendirme öğelerinde görüldüğü söylenebilir. Kriz durumlarında öğretmen öğrenme-öğretme süreci için alternatif eğitim durumları oluşturabilmeli, öğrenci ise kendi öğrenme sorumluluklarının bilincine varabilmeli ve üstbilis özellikleri sergileyerek “öğrenmeyi öğrenmelidir (Meydan, 2010; Ünal, 1999).

Öte yandan Covid-19 salgını gibi uzun soluklu etki gösteren kriz durumları, yüz yüze eğitim sürecinde aksamalara sebep olmuştur. Aksamalara çözüm olarak uygulanan acil uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin geliştirilmesinden öte bireyin öğrenme kayıplarının önüne geçilmesi ve geçmiş öğrenmelerin korunması önemlidir. Kriz durumlarında öğretmen tarafından yürütülen öğrenme-öğretme sürecinde genellikle pozitif ve sosyal disiplinlerin bilişsel boyutlarının öğretiminin ön planda olduğu görülmektedir. Çünkü kriz durumlarının bireylerde meydana getireceği travma ve stres sonucu psikolojik ve sosyal bozulmalar, öğrencinin öğrenme motivasyonuna ve hazırbulunuşluk seviyesine etki etmektedir. Öğretim sürecinin etkilendiği depresyon, sel, yangın, hava olayları, salgınlar, ekonomik çöküntüler gibi kriz durumlarında öğrencinin öğrenme

etkinliklerini ve düzeyini yakından takip edip, düzenleme sorumluluğunu alacak kişilerden biri de öğrenci velisidir. Ayrıca öğrencilerin akademik gelişmelerinin yanında sosyal ve entelektüel becerilerinin gelişimine yönelik etkinlikler veli-öğretmen ve okul rehber öğretmeni iş birliği içinde planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu noktada veliler de öğrencinin bilişsel öğrenmelerini desteklemenin yanında duyuşsal ve devinişsel öğrenmeleri konusunda da sorumluluk almalı ve rehberlik etmelidir.

Eğitim programının kriz durumlarından en fazla etkilenen ögesi eğitim durumlarıdır. Eğitim durumlarının bir bakıma bileşkesini oluşturan eğitim ve öğretim teknolojileri, fiziksel ortam ve imkân ile öğrenme ve öğretme yaklaşımları, stilleri, modelleri, kuramları, stratejileri, ilkeleri, yöntem ve teknikleri kriz durumuna göre esnek bir şekilde yeniden organize edilmelidir. Eğitim programının eğitim durumları ögesi, açık bir sistem özelliği taşıyan eğitim sisteminin bir bakıma "işlem-süreç" boyutuyla örtüşmektedir. Dolayısıyla kriz durumlarında eğitim sisteminin işlem süreci ile eğitim programının eğitim durumları, değişen kriz şartlara göre yeniden kurgulanmalıdır.

Covid-19 salgını sonucu eğitim hayatının dijitale taşınması, teknolojik araçların ve internetin kullanımının artmasına yol açmış, sosyal hayatın kısıtlanması, günlük yaşam düzeni ve rutin olarak gerçekleşen faaliyetlerde yaşanan değişimler çeşitli ruh sağlığı problemlerine yol açmıştır (Sahu, 2020; Sun vd., 2021'den aktaran Mançe-Çalışır ve Can, 2021). Bu durum okulların psikolojik danışma ve rehberlik servisleri (PDR) ve bölge Rehabilitasyon ve Araştırma Merkezlerinin (RAM) öncelikle özel gereksinimli bireyler olmak üzere tüm öğrenciler için psikolojik destek etkinlikleri planlama ve uygulama yükümlülüğünü gündeme getirmektedir. Bahsedilen destek planlamaları okullar, öğretmenler ve veliler ile iş birliği gerektirmekte öğrencilerin kriz durumunun etkilerinden en az hasarla kurtulması için azımsanmayacak düzeyde önemlidir.

Öğrenme-öğretme sürecinin etkilenmesi dolayısıyla sınav durumlarına ve ölçme değerlendirme etkinliklerini de etkilemektedir. Bu noktada öğrenme ve öğretme sürecinde olduğu gibi öğrencinin öğrenme düzeyinin ölçülmesinde de veli-öğretmen iş birliği ve ortak gözlem önemli olup süreç odaklı değerlendirme yöntemleri işe koşulmalıdır. Öte yandan kriz durumlarında sadece öğrencilerin bilişsel/akademik davranışları/başarıları üzerinde odaklanmanın yanında krizin durumlarında öğrencilerin duyuşsal ve devinişsel davranışlarının da dikkate alınması, bu davranışların ihmal veya göz ardı edilememesi gerekmektedir. Hatta bazı kriz durularında duyuşsal davranışlar bilişsel davranışlardan daha ön plana da çıkabilir. Nitekim bir kriz durumu olan Covid-19 salgın döneminde bireysel ve toplumsal sorumluklar, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, öz bakım, temizlik, empati vb. duyuşsal davranışlar daha ön plana çıkmış durumdadır. Çünkü salgının sona ermesinde bahsedilen davranışların sergilenmesi daha da önem kazanmıştır. Dolayısıyla kriz durumuna uygun olarak belirlenen ihtiyaçların, bu ihtiyaçlara uygun oluşturulan hedef ve içeriğin,

organize edilen eğitim durumlarının yine kriz durumlarına uygun olan sınama durumlarıyla tamamlanmasını gerektirmektedir.

Bir süreç olan eğitim formal ve informal eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitim, yapılandırılmış ortamlarda belli bir program altında gerçekleştirilen planlı faaliyetlerdir. Okul ve üniversiteler içerisinde okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde gerçekleştirilen eğitime örgün eğitim, örgün eğitiminin dışında kalan, bir kademedede bulunmuş olan veya bulunan bireylerin ihtiyaç ve ilgilerine yönelik gerçekleştirilen eğitim yaygın eğitim olarak adlandırılmaktadır. Kriz durumlarında formal eğitim kriz şartları uyarınca planlanabilir ve geliştirilebilir olup bu durum zaman gerektirmektedir. Ancak informal eğitim, formal eğitimin aksine amaçlı olmayan yapılandırılmamış ortamlarda plansız bir şekilde kendiliğinden gerçekleşmesi dolayısıyla kriz şartlarında öğrencilerin öğrenmelerine katkısının artacağı söylenebilir (Fidan, 2012, s. 5; Taymaz, 1978; Yeşilyurt, 2021, s. 9). Bu noktada okul dışı ortamlarda öğrenci öğrenmelerinin formal eğitim amaçlarını destekleyecek nitelikte çocuğun çevresi tarafından oluşturulmalıdır. Öte yandan öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları, öğrenme stillerini bilmeleri, öğrenme stratejilerini aktif kullanmaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri, bilgisayar destekli öğrenme, teknoloji okuryazarlığı gibi birtakım becerileri edinmeleri gerekmektedir.

Eğitim programının ihtiyaç belirleme aşamasında mevcut ihtiyaçların kriz durumu sonrası değişikliklere uğraması hedefleri ve beraberinde gelen içerik, eğitim durumları ve sınama durumları temel öğelerini etkilediği söylenebilir. Bundan dolayı kriz durumunun ihtiyaçları belirleme aşamasından önce veya sonra ortaya çıkması programın işlevini ve uygulanmasını etkilemektedir. İhtiyaçlar belirlendikten sonra kriz durumu ortaya çıkmışsa tekrardan ihtiyaçların belirlenebileceği veri toplama araçları işe koşulabilir. Cousins ve Whitmore'un katılımcı değerlendirmesine dayanan katılımcı odaklı değerlendirme; değerlendirilen hedef grup ve program içerisinde yer alan paydaşlarla iş birlikli olarak çalışan, değerlendirme uzmanlarını kapsamaktadır. Katılımcı değerlendirmenin problemlere anlık çözüm önerileri sağlaması, değerlendirmeye dâhil olan paydaşların ihtiyaçlarına yönelik olması ve yerel odaklı ihtiyaçları da dikkate alabilmesi kriz durumlarında uygulanacak eğitim programının değerlendirilmesi için uygun olduğu söylenebilir (Cousins ve Whitmore, 1995, s. 9; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004'ten aktaran Kandemir, 2016, s. 29-32).

Kuramsal olarak ele alınan bu çalışmadan elde edilen bilgi ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Kriz durumlarında eğitim programlarının öğeleri (ihtiyaç, hedef-kazanım, içerik, eğitim durumları, sınama durumları, dönüt ve düzeltme), makale içerisinde bu öğelere yönelik verilen bilgi, nitelik, özellik, işlev vb. dikkate alınarak güncellenmelidir.

- ✓ Ya akademik yılın tamamı dikkate alınarak uzun süreli kriz durumuna uygun alternatif eğitim programları ya da akademik yılın her hafta veya ayı dikkate alınarak kısa süreli kriz durumuna özgü eğitim programları geliştirilmelidir.
- ✓ Öğretmen, öğrenci ve eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken “program okuryazarlığı”, “dijital okuryazarlık” ve “teknoloji okuryazarlığı” yeterliklerine asgari düzeyde velilerin de sahip olması sağlanmalıdır.
- ✓ Program geliştirme sürecinde oluşturulan gruplar gibi “kriz durumu eğitim programı danışma/uzman gurubu” oluşturulmalı ve bu grup içerisinde eğitimin tüm paydaşlarına yer verilmelidir.
- ✓ Bakanlık, il milli eğitim müdürlükleri ve okul yönetimi birimleri tarafından “kriz durumu eğitimi eylem planı” oluşturulmalı, bu planda eğitimin tüm paydaşlarının rol ve sorumlulukları belirtilmelidir.
- ✓ Kriz durumlarında öğrencilerin bilişsel/akademik davranışlarını geliştirmekten yani daha ileri düzeye çıkarmaktan ziyade bu davranışları korumaya; genel kültür ve genel yeteneklerini geliştirmeye; sosyal, psikolojik, fizyolojik, ruhsal vb. yönlerden dengeli bir kişiliğe sahip olmasına öncelik verilmelidir.

Kaynaklar

- AFAD. (2014). *Müdahale iyileştirme ve sosyoekonomik açıdan 2011 Van depremi*. <https://www.yumpu.com/tr/document/read/30615389/78-20140529153416mudahaleiyilestirme-vesosyoekonomik-acidan-2011-van-depremi-raporu/63> sayfasından erişilmiştir.
- AFAD. (2021a). *Bartın, Kastamonu ve Sinop'ta meydana gelen yağışlar hakkında - 21.00*. <https://www.afad.gov.tr/bartın-kastamonu-ve-sinopta-meydana-gelen-yagislarhakkında-2100> sayfasından erişilmiştir.
- AFAD. (2021b). *Ülke genelinde devam eden orman yangınları hakkında*. <https://www.afad.gov.tr/ulke-genelinde-devam-eden-orman-yanginlari-hk> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, H. H. & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)*, 36(1), 37-49. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000076
- Altınışık, S. (2007). Ekonomik krizlerin eğitim politikalarına etkileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 268-290.
- Arslan, M. (2023). Okul müdürlerinin 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrası okullarda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri, *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(97), 1550-1559. <https://orcid.org/0000-0001-9673-3687>

- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulamalı doküman analizi örneği. *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 556-565.
- Aymankuy, Ş. Y. (2001). Turizm sektöründe kriz yönetimi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 105-118.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 103-122.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Baran, T. (2013). *Probleme dayalı öğrenme ile sunuş yoluyla öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeyleri açısından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim programı tasarımı yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Batdı, V. (2021). Eğitimde program geliştirme modelleri. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 291-322). Ankara: Vizetek.
- BBC News-Türkçe. (2021). *Delhi'de hava kirliliği: Hindistan'ın başkentinde, artan kirlilik nedeniyle okullar süresiz kapatıldı*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-59319207> sayfasından erişilmiştir.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. b.). Ankara: Anı.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyükşalvarcı, A. & Abdioğlu, H. (2010). Kriz öncesi ve kriz dönemlerinde işletmelerde çalışma sermayesi gereksiniminin belirleyicileri: İMKB imalat sanayi şirketleri üzerine ampirik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 47-71.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. & Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim* (8. b.). Ankara: Siyasal.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Nobel.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.

- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğrenme sanatı* (34. b.). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (28. b.). Ankara: Pegem.
- Demirtaş, E. & Şama, E. (2016). Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(10), 275-298.
- Demirtaş, H. (2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(23), 353-373.
- Diker-Coşkun, Y. (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitimin İçeriği. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ellez, A. M. (2021). Eğitim programının temel ögesi: Eğitim durumları. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 431-466). Ankara: Vizetek.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Erdem, M. (1992). İlköğretimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin içeriklerinin düzenlenişindeki ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 335-338.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. b.). Ankara: Anı.
- Ergün, M. & Arık, B. M. (2020). Eğitim İzleme Raporu 2020: Öğrenciler ve Eğitime Erişim. Eğitim Reformu Girişimi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020ogrenciler-veegitime-erisim/> sayfasından erişilmiştir.
- Eroğlu, M. (2021). Eğitimde program geliştirmenin planlanması ve ihtiyaç belirleme. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 323-355). Ankara: Vizetek.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme* (2. b.). Ankara: Edge Akademi.
- Etimoloji Türkçe. (2021). *Türkçe etimoloji sözlüğü*. <https://www.etimolojiturkce.com> sayfasından erişilmiştir.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gezer, Y. (2020). Kriz yönetim becerilerine (kriz öncesi, dönemi ve sonrası) ilişkin olarak okul müdürlerinin sergilemiş oldukları davranışlar. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 282-298.
- Göçer, A., Arslan, S. & Çaylı, C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenci gelişim durumunun belirlenmesinde süreç temelli tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntem ve araçları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(3), 263-292.
- Gürlük, S. & Turan, Ö. (2008). Dünya gıda krizi: Nedenleri ve etkileri. *Uludağ Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 63-74.

- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Z. Dörtbudak, Çev.). *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Hürriyet. (2021). *Gündem haberleri*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/son-dakika-sel-bolgesinde-okul-seferberligi-tamamen-camurla-kapliydi-calismalar-hiz-kazandi-41874853> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56. <https://doi.org/10.46641/medeniyetsanat.741737>
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 123-134.
- Karaferye, F. (2022). Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış. *Alanyazın*, 3(1), 125-138.
- Kaya A. & Gül, O. (2020). 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 4(2), 220-247. <https://doi.org/10.38015/sbyy.820410>
- Kılıç, F. (2015). Çanakkale savaşlarında okullar ve öğrenciler. *Türk Yurdu*, 104(331), 44-46. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=196> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M. & Öktem, G. (2014). Rousseau'nun eğitim anlayışı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 174-186.
- Kozikoğlu, İ. & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438.
- Mançe-Çalışır, Ö. & Can, N. (2021). Dijital ruh sağlığı hizmetlerinde güncel durum: Üniversite öğrencilerine sunulan hizmetlerle ilgili bir derleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2013-2033. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952666>
- Marangoz, M. & İzci, Ç. (2023). Doğal afetlerin ekonomik, sosyal ve çevresel etkilerinin 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremler bağlamında girişimciler açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 24(52), 1-30.
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.

- MEB. (2009). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2013). *T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- METK. (1973). *Resmî Gazete (14574)*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739> sayfasından erişilmiştir.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf “yaşadığımız yer” ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(23), 149-157.
- Nas, R. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. b.). Bursa: Ezgi.
- Online Etymology Dictionary. (2021). *Online etymology dictionary*. <https://www.etymonline.com> sayfasından erişilmiştir.
- Orkun, M. A. & Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 64-74.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev. Ed.), Konya: Eğitim.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig*(35), 105-131.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Polat, Ü. & Yeşilyurt, E. (2021). Eğitim programının temel ögesi: Sınama durumu. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 467-486). Ankara: Vizetek.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.

- Sarıpek, D. B. (2017). "İhtiyaç" kavramı ekseninde sosyal koruma: temel ihtiyaçlar yaklaşımı. *İnsan ve İnsan*, 4(12), 43-65. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.313027>
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı.
- Somuncuoğlu, Y. & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), 31-39.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (13. b.). Ankara: Anı.
- Şahin, H. & Uslu, Ö. (2017). 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarıları ve demokratik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 184-201. <https://doi.org/10.21764/efd.74935>
- Şahin, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Journal of History School*, 14(52), 1734-1757. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50089>
- Şimşek, H., Hırça, N. & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Taymaz, H. (1978). Hizmet içi eğitim kavram ve kapsamı. *Eğitim ve Bilim*, 2(11), 35-40.
- TDK. (2021a). *Kriz*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2021b). *Eğitim*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2021c). *Program*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2021d). *İhtiyaç*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği: tedmem.org/covid-19-surecindeegitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri sayfasından erişilmiştir.
- Teker, S., Kurt, M. & Karamustafaoğlu, O. (2017). "Işığın ve sesin yayılması" ünitesini buluş yoluyla öğrenmenin öğrenci başarıları ve tutumuna etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(27), 835-863. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.294931>
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat.
- Türkan, A. (2021). Eğitim programı tasarım yaklaşımları. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 263-289). Ankara: Vizetek.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). T.C. Anayasası Madde 42. https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/tc_anayasasi.maddeler?p3=42 sayfasından erişilmiştir.

- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2021). *COVID-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(11), 373-378.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler teknikler*. Ankara: Alkım.
- WHO. (2020a). *Past pandemics*. <http://www.euro.who.int/en/healthtopics/communicablediseases/influenza/pandemic-influenza/past-pandemics> sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2020b). *About pandemic phases*. <http://www.euro.who.int/en/healthtopics/communicablediseases/influenza/data-and-statistics/pandemic-influenza/aboutpandemic-phases> sayfasından erişilmiştir.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “Yaşamsal eğitim programları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15.
- Yeşilyurt, E. (2007). Akademik ve yönetsel liderlik. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 76-80.
- Yeşilyurt, E. (2019a). Öğrenme stratejileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18[Eğitim Bilimleri Özel Sayısı], 5116-5139. <https://doi.org/10.26466/opus.901943>
- Yeşilyurt, E. (2019b). Kuramsal temelleri açısından öğretim stratejilerinin temel özellikleri: Bir derleme çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yeşilyurt, E. (2019c). Eklemeli bir bakışla öğretim yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörler. *TURAN-SAM*, 11(43), 57-64.
- Yeşilyurt, E. (2019d). Güncellenen öğretim programları bağlamında okul yöneticilerinin programı liderliğinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1119-1142. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3124>
- Yeşilyurt, E. (2020a). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri, *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288. <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1525>
- Yeşilyurt, E. (2020b). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1548-1580. <https://doi.org/10.15869/itobiad.695755>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eğitim programının temel kavramları. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 1-37). Ankara: Vizetek.

- Yıldırım, S. (2010). 2008 yılı küresel ekonomi krizinin Dünya ve Türkiye ekonomisine etkileri. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 47-55.
- Yıldız, A. & Vural, R. A. (2020). TTB Covid-19 pandemisi altıncı ay değerlendirme raporu. Türk Tabipleri Birliği Merkez Konseyi (Ed.), *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri içinde* (s. 556-565). https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, S. (2021). Eğitimde program geliştirmenin kuramsal temelleri. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 39-218). Ankara: Vizetek.

Extended Summary

The crisis is defined in the educational literature as "the situations that are exposed as a result of the ineffectiveness of the solutions used under normal settings against the strain that develops with a sudden negative occurrence or events." (Sayın, 2008). According to its definitions, a crisis is a natural or human-driven situation that impacts individuals in social, psychological, physiological, economic, educational, and other ways. Throughout their life, people confront a variety of crises. The direct or indirect impacts of the crisis can be seen in basic sectors such as health, economy, and education that the society needs, so these effects are crucial for the development of the society (Maya, 2014). Education, which is intertwined with society and plays a critical role in shaping the individual and society, is one of the most affected areas in crisis situations. Individual, group, economy, management, and unforeseeable disasters are at the forefront of crises affecting education (Herman, 1994; cited in Aksoy and Aksoy, 2003).

Based on the information obtained from the literature, it is clear that there were significant shortcomings in the implementation of the curriculum, which was primarily designed for face-to-face education, in the distance education process, which emerged as a crisis with the Covid-19 epidemic. Learning losses in students, deficiencies in acquiring affective and psychomotor skills due to distance education limitations, and difficulties in measuring attitudes and skills can be counted as the beginning of the deficiencies that occurred in this process. When the elements of the curriculum are examined in general, the difficulties encountered are mostly seen in educational experiences/teaching-learning process and assessment and evaluation process of the curriculum. In crisis situations, the teacher should be able to create alternative educational experiences for the teaching-learning process, while students should be able to become aware of their own learning responsibilities and "learn to learn" by displaying metacognitive characteristics (Meydan, 2010; Ünal, 1999).

Since the psychological and social deteriorations that occur due to the trauma and stress caused by the crisis situations affect the student's learning motivation and the level of readiness, it is seen that the teaching of positive and cognitive dimensions of social disciplines is generally at the forefront in the teaching-learning process carried out by the teacher in crisis situations. In crisis

situations such as earthquakes, floods, fires, weather events, epidemics, and economic collapses, where the teaching process is affected, one of the persons who will be responsible for closely monitoring and supervising the student's learning activities and level is the student's parent. Activities for the development of children's social and intellectual skills, in addition to academic growth, should be organized and conducted in cooperation with parents-teacher and school counsellors. At this point, parents should step up and guide their children's affective and psychomotor learning while also supporting their cognitive learning.

Educational experience is the most affected component of the curriculum when there is a crisis. Education and training technologies, physical environment and opportunity, as well as learning and teaching approaches, styles, models, theories, strategies, principles, methods, and techniques that are a result of educational contexts, should be reorganized flexibly in response to the crisis situation. This element of the curriculum overlaps with the "process" dimension of the education system, which has the characteristics of an open system. Therefore, in crisis situations, the process of the education system and the educational experiences of the curriculum should be reconstructed.

As a result of the Covid-19 epidemic, the transition of education life to digital has resulted in an increase in the use of technological tools and the internet, the restriction of social life, changes in daily life patterns and routine activities, and various mental health problems (Sahu, 2020; Sun et al., 2021; cited in Mañçe-Çalışır and Can, 2021). This situation highlights the responsibility of school-based psychological counselling and guidance services and regional Rehabilitation and Research Centres to develop and implement psychological support activities for all students, particularly those with special needs.

In crisis situations, in addition to focusing merely on students' cognitive/academic behaviours/learning outcomes, students' affective and psychomotor behaviours should be considered, and these behaviours should not be disregarded or neglected. Even in crisis situations, affective behaviours come to the fore more than cognitive ones. Indeed, during the Covid-19 outbreak, which was a crisis condition, affective behaviours like respect, tolerance, cooperation, self-care, cleanliness, empathy, and so on were more prominent because expressing these characteristics became increasingly important in the final stages of the epidemic.

In crisis situations, formal education can be organized and developed in response to crisis conditions, but this takes time. However, unlike formal education, informal education occurs spontaneously in an unplanned and unstructured environment with no aim, therefore its contribution to students' learning will grow in crisis conditions (Fidan, 2012, p. 5; Taymaz, 1978; Yeşilyurt, 2021, p. 9). At this point, the child's environment should be designed to support the formal educational aims of student learning in out-of-school settings. Students, on the other hand, must assume responsibility for

their own learning, understand their learning styles, actively apply learning strategies, learn to learn, and gain skills such as computer-assisted learning and technological literacy. It may be stated that during the needs analysis phase of the curriculum, changes in current needs following the crisis have an impact on the objectives and basic aspects of the accompanying content, educational experiences, and assessment and evaluation process. As a result, the introduction of a crisis scenario before or after the needs analysis phase has an impact on the curriculum's function and implementation. If a crisis occurs after the needs have been determined, data collection tools can be utilized to re-determine the needs. According to Cousins and Whitmore, the participant-focused assessment includes evaluation professionals who collaborate with curriculum stakeholders and the target group being assessed. It can be stated that participant-focused assessment is appropriate for the evaluation of a curriculum to be used in crisis situations because it provides immediate solution suggestions to problems, is oriented to the needs of the stakeholders involved in the evaluation, and takes into account local-oriented needs (Cousins and Whitmore, 1995, p. 9; Fitzpatrick, Sanders and Worthen, 2004 cited in Kandemir, 2016, p. 29-32).

Based on the information and results gathered from this theoretical investigation, the following recommendations have been developed:

- ✓ In crisis situations, components of the curriculum (needs, objective-learning outcomes, content, teaching-learning process, assessment and evaluation process, feedback and correction) should be updated.
- ✓ Alternative curricula appropriate for the long-term crisis situations should be developed by considering the entire academic year, or short-term crisis-specific curricula should be developed considering every week or month of the academic year.
- ✓ It should be ensured that parents have the minimum level of "curriculum literacy", "digital literacy" and "technology literacy" competencies that teachers, students and education administrators should have.
- ✓ A "crisis situation curriculum advisory/expert group" should be formed like the groups formed during the curriculum development process, and all stakeholders of education should be involved in this group.
- ✓ The Ministry of National Education, Province National Education Directorates, and school management units should develop a "crisis education action plan," which should outline the duties and responsibilities of all education stakeholders.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya ilk yazar %50, ikinci yazar %25, üçüncü yazar %25 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.