

## Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli 'ne göre değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Uğur Genç<sup>2</sup>, Tuba Acar Erdol<sup>3</sup>

<sup>2</sup>Büyükata Ortaokulu, Millî Eğitim Bakanlığı, Ordu, Türkiye.

<sup>3</sup>Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Ordu Üniversitesi, Ordu, Türkiye.

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya konan Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nı Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı 2016 Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'dır. Araştırmanın verileri Yazçayır (2016)'ın ve araştırmacıların geliştirdiği ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Düşünme Eğitimi Öğretim Programının ilerlemeci felsefe temelinde, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı, programda bilişsel kazanımların yanı sıra duyuşsal kazanımlara da önemli ölçüde yer verildiği ve kazanımların öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, kazanımların hem bilişsel alanda hem de duyuşsal alanda aşamalı sınıflama ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığı görülmüştür. Üst bilişsel düzeyde kazanımlara sınırlı oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Programda kazanımlara yönelik içerik ve etkinlik örneklerine yer verilmediği, içeriğin soyut başlıklar halinde sunulduğu belirlenmiştir. Ayrıca kazanımlara yönelik öğretim stratejisine/yöntemine/teknikine ilişkin örnekler verilmemiş ve bunların nasıl uygulanacağına ilişkin esaslar belirtilmemiştir. Programın öğrenci merkezli hazırlandığı ve kullanılması tavsiye edilen materyallerin kazanımlara uygun olduğu görülmüştür. Kazanımların nasıl değerlendirileceğine yönelik örnekler yer verilmemiştir. Bununla birlikte alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önemine dikkat çekilmiş ve hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması vurgulanmıştır.

### ANAHTAR KELİMELEER

Düşünme eğitimi, düşünme öğretimi, program değerlendirme, analitik program değerlendirme modeli.

## Evaluation of the Thinking Education Curriculum based on Demirel's Analytical Program Evaluation Model

### ABSTRACT

The aim of this research is to evaluate the Thinking Education Curriculum implemented by the Ministry of National Education (MoNE) in accordance with Demirel's Analytical Program Evaluation Model. Document analysis, a qualitative research method, was employed in the study. The data source for the research is the 2016 Thinking Education Curriculum. The data were examined based on the criteria developed by Yazçayır (2016) and the researchers. The analysis revealed that the Thinking Education Curriculum was prepared on the basis of progressive philosophy with a constructivist approach. It was found that the curriculum significantly incorporated both cognitive and affective instructional objectives, which were deemed suitable for students' developmental levels. However, it was observed that the instructional objectives were not systematically classified according to both cognitive and affective domains, with limited representation of higher cognitive level instructional objectives. The curriculum lacked specific content and activity examples related to the instructional objectives, presenting content in abstract form through generic headings. Additionally, no examples were provided for teaching strategies/methods/techniques related to the instructional objectives, and principles regarding their

**Atf:** Genç, U., & Acar Erdol, T. (2024). Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 987-1001. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1475042>

implementation were not specified. Despite these observations, it was noted that the curriculum was student-centered, and the recommended materials were deemed appropriate for achieving the instructional objectives. However, there were no examples provided on how to evaluate the objectives. Nonetheless, attention was drawn to the importance of utilizing alternative evaluation methods, and the emphasis was placed on leveraging both process and outcome-focused evaluation approaches.

### KEYWORDS

Thinking education, thinking teaching, program evaluation, analytical program evaluation model.

## Giriş

1970'li yıllardan itibaren tüm dünyada yaşanmaya başlayan hızlı değişim eğitim sistemlerinde de düşünme becerileri akımını doğurmuştur. Yaşanan öngörülemez değişiklikler karşısında çocukların hangi bilgilere ihtiyaç duyacağı önceden bilinmeyeceği için okulların bilgi vermekten ziyade çocuklara kendileri için öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple düşünme becerileri günden güne önem kazanarak eğitim programlarında sıklıkla yer almaya başlamıştır (Fisher, 1999). Düşünmeyi öğretme ve düşünme becerileri kavramları eğitimde önemli bir yer edinmiştir. Bu kavramlar, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemeleri ve testlerde başarılı olmalarının ötesinde, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme ve etkili iletişim gibi becerileri geliştirmelerini de teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Higgins, 2015). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 2018) Eğitimin Geleceği Raporu'nda, bireylerin karşılaşılabilecekleri yeni durumlarda eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve öz-düzenleme gibi bilişsel ve meta-bilişsel becerilere; empati, öz-yeterlilik ve işbirliği gibi sosyal ve duygusal becerilere ve yeni bilgi ve iletişim teknolojisi cihazlarının kullanılması gibi pratik becerilerden oluşan çeşitli becerilere ihtiyaç duyacaklarını belirtmektedir (OECD, 2018). UNESCO (2015)'nin Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Raporu'nda da eleştirel düşünme başta olmak üzere diğer düşünme becerileri de 21.yüzyıl için sunulan anahtar becerilerin arasında yer almaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, hızla değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmek, giderek çeşitlenen iş sahalarında çalışabilmek, bilgi kaynaklarından verimli bir şekilde yararlanabilmek, kompleks problemleri çözebilmek için; yenilikçi düşünceleri benimseyen, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip ve problem çözme becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Çiftçi vd., 2020; MEB, 2016). Bu beceriler, eğitim, iş ve kişisel ilişkiler dahil olmak üzere hayatın birçok alanında başarı için önemli olmaktadır (Çataloğlu, 2018). Bu sebeple birçok ülke 1980'li yıllardan itibaren düşünme eğitimi ile ilgili çalışmalara başlamış ve bu konuda öğretim programları hazırlamıştır (Uluçınar, 2017). Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada ve Singapur gibi gelişmiş devletler eğitim sistemlerine düşünme eğitimini dahil etmişlerdir (Arkan-Sezgin ve Baysal, 2019). Örneğin, Singapur Eğitim Bakanlığı (SEB) bünyesinde 1997 yılında "Düşünme Birimi" kurulmuştur. Bu birim, eğitim kurumları, öğretmenler, veliler ve endüstriyi kapsayan bir öğrenme ortamı oluşturarak değişimin öncüsü olmuştur. Aynı yıl "Düşünme Okulu, Öğrenen Ulus" (TSLN) girişimi başlatılmıştır. Bu girişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin eğitim programına adaptasyonu, ders içeriğinin azaltılması ve proje çalışması gibi değerlendirme yöntemlerinin yenilenmesini de içeren temel stratejilere odaklanmıştır. TSLN yıllar içinde odaklanılmaya devam edilen bir alan haline gelmiş ve SEB'in 21. Yüzyıl Yeterlilikleri ve İstenen Öğrenci Sonuçları Çerçevesi'nin ayrılmaz bir parçası olmuştur (Leen vd., 2014). Norveç'te okul öncesi dönemde başlanan düşünme eğitimi çalışmalarının çocukların özellikle eleştirel düşünme bağlamında gelişimine katkılar sağladığı görülmüştür (Pollarolo vd., 2020). İngiltere'de eğitim programlarına dahil edilen düşünme becerilerinin, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. (Wegerif, 2002). Finlandiya eğitim sisteminde sorgulamaya ve keşfetmeye odaklanılmıştır. Düşünme becerileri, tüm derslerin öğretim programlarına dahil edilmiştir. Öğrenciler, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirmeye teşvik edilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaktadırlar (OECD, 2018). Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkeler, eleştirel düşünmeyi

eğitim programlarına "genel yetenek", "temel yeterlilik" veya "21. Yüzyıl becerisi" olarak dahil ederek ön plana çıkarmıştır. Bu sayede, gençlerin hızla değişen ve karmaşık dünyada bilgi bombardımanı altında kaybolmadan, doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etme, sahte haberlere karşı direnç gösterme, farklı bakış açılarını değerlendirme ve etik seçimler yapma gibi becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Falloon, 2024). Dünyadaki uygulamalara bakıldığında eleştirel düşünme becerilerine daha çok yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında karmaşık problemleri çözmek için mantık, algoritma tasarımı ve problem çözme becerilerini kullanan bir zihinsel süreç olarak hesaplamalı düşünme ya da sayısal düşünme becerileri de son yıllarda ön plana çıkmaktadır. Hesaplamalı düşünme Güney Kore ve ABD'de yasal düzenlemelerle öğretim programlarına dahil edilerek ve İspanya'da ise sivil toplum kuruluşlarının katkılarıyla desteklenmektedir (Belmar, 2022).

Günümüz eğitim programlarının neredeyse hepsinde düşünme eğitiminin önemine vurgu yapılmakta ve bu ders ile öğrencilerin derslere aktif katılımı, sorgulama, yansıtıcı, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme, problem çözme gibi önemli becerilere sahip olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2016). Eğitimde düşünme becerilerinin öğretimine yönelik üç yaklaşım bulunmaktadır. Birincisi tüm program alanı içine dahil etmeyi amaçlayan bütünsel yaklaşımdır. İkincisi belli bir disiplin içerisinde geliştirmeyi amaçlayan konu temelli program ve üçüncüsü ise düşünme becerilerini bağımsız bir ders olarak geliştirmeyi amaçlayan beceri temelli programlardır (Bayrak-Özmutlu, 2020; Johnson ve Siegel, 2010). Eğitimde düşünme becerilerini geliştirebilmek için öncelikle ayrı bir ders olarak beceri temelli program yoluyla ele almak odaklanma, derinlemesine öğrenme açısından daha etkili olabilmektedir. Düşünme becerileri ayrı bir program yoluyla ele alındığında öğrenciler bu becerilerin teorik temellerine, becerileri etkileyen faktörlere daha çok odaklanma fırsatı bulabilmekte ve uygulamaya daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Farklı bir disiplin içinde düşünme becerilerine yer verildiğinde konu alanı bilgisi, düşünme becerilerine yeterince yer verilmemesine ve iyi bütünleştirilmediğinde hem konu alanında hem de düşünme becerilerinin gelişiminde sorunlar yaşanmasına yol açabilmektedir.

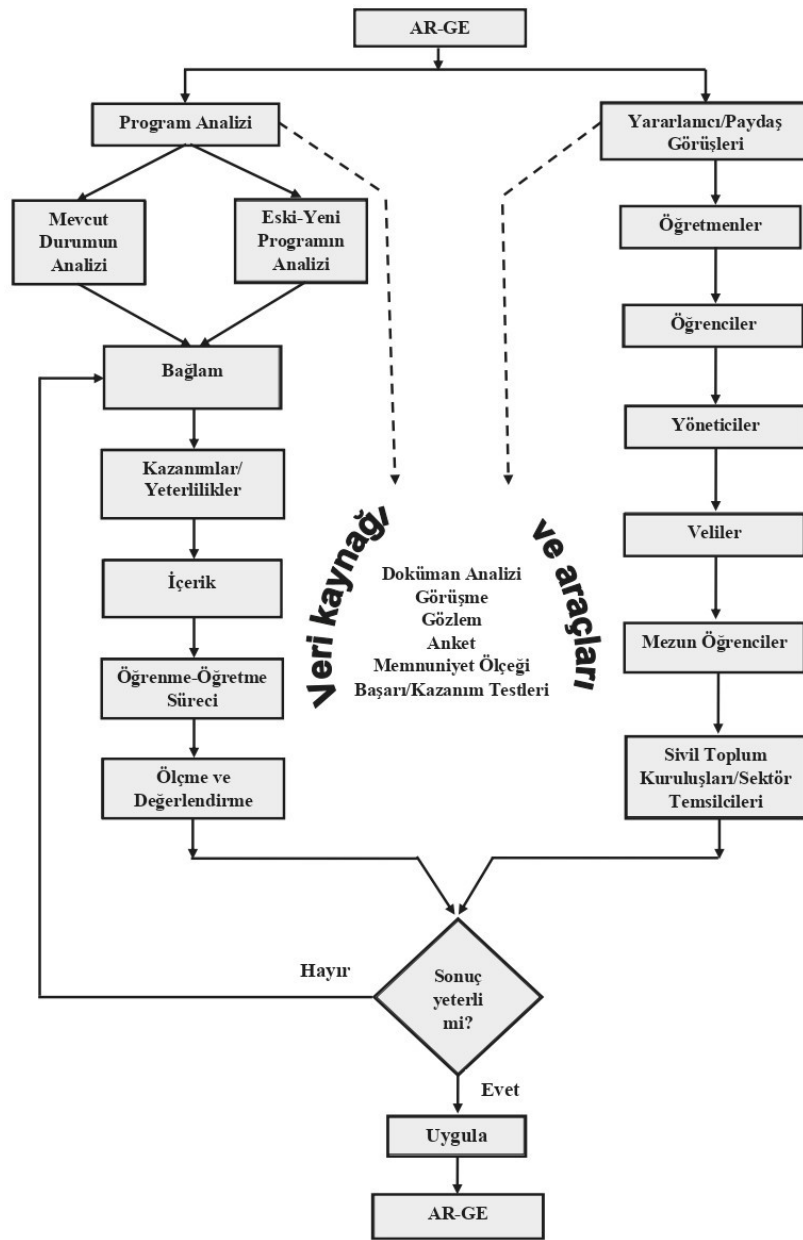
Ülkemizde de düşünme eğitiminin bağımsız bir ders olarak okutulması konusunda girişimlerde bulunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez 2007 yılında İlköğretim Düşünme Eğitimi Programı (6, 7 ve 8.sınıflar) hazırlanmıştır ve 2016 yılında Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programını (7. ve 8.sınıflar) olarak tekrar düzenlenmiştir. Seçmeli bir ders olarak uygulanan programın, düşünme becerisini etkin hale getirmek; eleştirel, yaratıcı, analitik, sistemsel, bütüncül, esnek, alternatifli düşünme kazandırmak; düşünce farklılıklarına saygıyı öğretmek gibi genel amaçları söz konusudur (MEB, 2016).

Programın amaçlarına ulaşabilirliğini belirlemek için program değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Eğitim programlarının düzenli değerlendirilmesi, programın etkilerini ölçme ve iyileştirme fırsatı sağlamaktadır. Değerlendirme süreci, programın zayıf yönlerini düzeltmeyi ve güçlü yönlerini daha da güçlendirmeyi hedefler; aynı zamanda programın amaçlarına ve beklenen sonuçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu sayede programın iyileştirilmesi için gereken değişikliklerin yapılmasına yardımcı olmakta ve programın daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Metz, 2007).

Program değerlendirmede, verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlar izlenmektedir. Her bir yaklaşıma göre alan uzmanları tarafından geliştirilmiş modeller bulunmaktadır (Yüksel, 2010). Program değerlendirme çalışmaları bir model kullanılmadan yapılabileceği gibi bir modele bağlı kalınarak da yapılabilmektedir. Bazı program değerlendirme modellerinde doküman analizine önem verilerek eğitim programının kendisine odaklanılırken, bazılarında öğrenci başarısına önem verilmekte ve programın amaçlarına ve öğrenme çıktıklarına odaklanılmaktadır (Üstündağ vd., 2017). Bu farklı modellerin kullanılması değerlendirme amacına bağlı olarak değişebilmekte ancak program değerlendirme çalışmalarında bir model kullanmak süreci daha planlı ve sistematik hale getirmektedir.

Ülkemizde eğitimde program değerlendirme modeli olarak Demirel tarafından 2006 yılında Analitik Program Değerlendirme Modeli hazırlanmıştır (Üstündağ vd., 2017). Bu model uygulanabilirlik ve geçerlik açısından geniş bir grup üzerinde denenmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) iki boyuttan oluşmaktadır (Demirel, 2020). Birinci boyut, programla ilgili dokümanların analizidir. Bu aşamada Demirel tarafından geliştirilen "Öğretim Programı Değerlendirme Ölçütleri" kullanılmaktadır. Ölçütler; bağlam, hedef, içerik, süreç ve değerlendirme gibi alt boyutlarından oluşmaktadır. Bütün alt boyutlar sırayla incelenmektedir. İkinci boyut ise programdan yararlananların uygulamaya ilişkin görüşlerinden oluşan aşamadır. Bu aşamada programla ilgili olan paydaşların (program geliştirme uzmanı, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve sivil toplum kuruluşlarının üyeleri) görüşlerinin alınması tavsiye edilmektedir. DAPDEM kapsamlı bir program değerlendirme olanağı sağlamaktadır. DAPDEM'in aşamalarına Görsel 1'de yer verilmiştir.



Görsel 1 Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli-DAPDEM (Demirel, 2020)

Alan yazında Düşünme Eğitimi Öğretim Programına yönelik yalnızca bir program değerlendirme çalışması yapılmış olup, bu çalışmada da 2007 programı değerlendirilmiştir. 2016 programının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Uluçınar (2017) tarafından yapılan çalışmada 2016 Düşünme Eğitimi Öğretim Programı Wholey'in değerlendirilebilirlik standartlarına göre incelenmiş ve bu bağlamda düşünme eğitimi programının değerlendirilebilir olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle güncel olan 2016 Düşünme Eğitimi Öğretim Programının (DEÖP) değerlendirilmesi konusunda model temelli bir program değerlendirme çalışmasının yapılması alanyazına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca DAPDEM bir programın değerlendirilmesinde sistematik ve kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu model kullanılarak DEÖP'ün değerlendirilmesi programın, program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını, programın boyutları arasında tutarlılığın olup olmadığı gibi güçlü ve zayıf yönleri hakkında somut veriler sunarak iyileştirilmesine yönelik temel oluşturma potansiyeline sahiptir.

Bu araştırma ile DEÖP Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. DEÖP'nin bağlam boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?
2. DEÖP'nin hedef boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?
3. DEÖP'nin içerik boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?
4. DEÖP'nin süreç boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?
5. DEÖP'nin değerlendirme boyutuna yönelik sonuçlar nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda önemli bir bilgi kaynağı olarak kabul edilen ve önceden hazırlanmış mevcut belgeler ve kayıtlara dayanan bir veri toplama yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı, görsel veya elektronik belgelerin sistematik bir şekilde incelenip yorumlanmasını içeren bir araştırma metodudur (Özdemir, 2010).

### Veri Kaynağı ve Verilerin Analizinde Kullanılan Ölçütler

Araştırmanın veri kaynağını 2016 Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı oluşturmuştur. Araştırmanın verilerinin analizinde Yazçayır (2016)'ın geliştirdiği DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Programın bağlam boyutu, programın dayandığı felsefe, geliştirilmesinde öğrenme kuramlarına yer verilme durumu ve kullanım kılavuzu açılarından; hedef boyutu aşamalı sınıflama ilkelerine ve öğrenci düzeyine uygunluk ve etkinlik örnekleri açısından; içerik boyutu hedeflere, içeriğe, öğretim materyallerine ve öğrenci merkezli eğitime uygunluk açısından ve değerlendirme boyutu hedeflere yönelik değerlendirme örnekleri, değerlendirme örneklerinin aşamalı sınıflama ile uygunluğu ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verilme durumları açısından incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında yayınlanan Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı (7.-8. Sınıflar) betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Creswell (2013) betimsel analizi bir durumun veya olgunun gözlemler, görüşmeler, dokümanlar ve diğer nitel veri türleri kullanılarak ayrıntılı bir tanımını ve analizini sağlayan bir yöntem olarak ifade etmektedir. Elde edilen veriler, araştırmanın soruları ve boyutları dikkate alınarak tematik bir çerçeveye göre yorumlanmıştır.

Programın hangi felsefeye dayalı olarak hazırlandığının incelenmesinde Acar (2011) tarafından geliştirilen ölçütler; hangi kuramın temel alındığının incelenmesinde Özer-Şanal ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Kazanımların aşamalı sınıflama ilkelerine uygunluğunun belirlenmesinde öncelikle kazanımlar duyuşsal ve bilişsel alan kazanımları olarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu kodlamaya yönelik kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman (1994)'in güvenilirlik formülüne göre %95 çıkmıştır. Bilişsel alan kazanımlarının analizinde Güncellenmiş Bloom Taksonomisi (GBT)'nin bilişsel süreç boyutu kullanılmıştır. GBT'nin bilişsel süreç boyutu sırasıyla hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır. Basamaklar arasında hiyerarşik bir ilişki söz konusudur (Anderson vd., 2010). Hangi kazanımın hangi bilişsel basamakta olduğunun belirlenmesi Acar-Erdol (2020)'un çalışması doğrultusunda yapılmıştır. Her araştırmacı ayrı ayrı kazanımları kodlamıştır. Kodlayıcılar arası uyum %83 çıkmıştır. Farklı bilişsel basamakta kodlanan kazanımlar üzerinde tartışılarak ortak bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Duyuşsal alan kazanımlarının incelenmesinde de Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen Duyuşsal Alan Taksonomisi (DAT) kullanılmıştır. DAT, aşamalı bir yapı içermekte ve alt basamaktan üst basamağa doğru sırasıyla alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır (Krathwohl vd., 1964). Her araştırmacı bağımsız olarak kazanımları DAT doğrultusunda kodlamış ve kodlayıcılar arası uyum %96.8 çıkmıştır.

Kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olma durumunun incelenmesinde Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı dikkate alınmıştır. Programda yer alan her bir kazanım iki araştırmacı tarafından öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak incelenmiştir. Programın diğer boyutlarının incelenmesinde alanyazındaki ölçütler dikkate alınarak programın incelenen özelliğe sahip olup olmadığı ifade edilmiştir. Örneğin 'alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?' ya da 'örnekler öğrenci merkezli eğitime uygun mu?' sorularının yanıtlanmasında öncelikle alternatif değerlendirme yaklaşımlarının ya da öğrenci merkezli eğitimin özellikleri açıklanmış daha sonra bu bağlamda çıkarım yapılmıştır.

## **BULGULAR**

### **Bağlam Boyutuna Yönelik Bulgular**

#### **Programın dayandığı felsefi temellere yönelik bulgular**

Programda herhangi bir felsefi temel belirtilmemiştir. Dersin belli bir alan bilgisi dersi olmadığı, disiplinler arası bir ders olduğu ve birçok alanın bilgi ve deneyiminden yararlanarak düşünme yetisinin eğitilmesini; bireye eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme beceri ve tutumlarının kazandırılması felsefesine dayandığı belirtilmiştir (MEB, 2016). Bunun yanında, program incelendiğinde, öğrencinin aktif katılım göstermesinin beklendiği, öğretmenin rehber rolünde olduğu, işbirliğine ve probleme dayalı öğrenmeye yer verilmesinin önemsendiği gibi ifadelerle yer verildiğinden DEÖP'ün ilerlemecilik eğitim felsefesi (Acar, 2011) doğrultusunda hazırlandığı söylenebilir.

#### **Programın dayandığı öğrenme kuramına yönelik bulgular**

Programda herhangi bir öğrenme kuramının temel alındığı belirtilmemiş olmakla birlikte, etkinliklerin öğrenci merkezli olması, işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verilmesi, problem çözme becerisinin gelişimine odaklanması ve gerçek yaşam durumlarından örneklere yer verilmesi DEÖP'ün yapılandırmacı öğrenme kuramı doğrultusunda hazırlandığını göstermektedir.

#### **Programın kullanım kılavuzuna yönelik bulgular**

Kapsamlı bir kullanma kılavuzu olmamakla birlikte temalar ve bu temalara ait ünite ve kazanımların ne kadar sürede verilebileceği bir tablo ile belirtilmiştir (MEB, 2016).

## Kazanım Boyutuna Yönelik Bulgular

### Kazanımların aşamalı sınıflama ilkelerine uygun olarak ifade edilmesine yönelik bulgular

DEÖP'ün kazanımları incelendiğinde yüzde 60'ının bilişsel, %40'ının duyuşsal alanda olduğu görülmüştür. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki kazanımların bilişsel alana göre dağılımına Tablo 1'de duyuşsal alana göre dağılımına ise Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 1** 7. ve 8. sınıf kazanımlarının bilişsel alana göre sınıflandırılması

Sınıf							Toplam
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
7	f		17		3		2
	%		77,3		13,6		9
8	f	1	17	1	5		23
	%		74	4,4	21,8		100
Toplam	f	1	34	1	8		2
	%		75,6	2,2	17,8		4,5

Tablo 1 incelendiğinde yedinci sınıf düzeyinde hatırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde kazanımların büyük çoğunluğu anlama basamağında yer almaktadır. Az sayıda olmakla birlikte çözümleme ve yaratma basamaklarında da kazanımlara yer verilmiştir. Yedinci sınıfla benzer şekilde sekizinci sınıf düzeyinde de, değerlendirme basamağında kazanıma yer verilmemiş ve kazanımların büyük çoğunluğu anlama basamağında yazılmıştır. Çözümleme, hatırlama ve uygulama basamaklarında da kazanımlara yer verilirken, bu sınıf düzeyinde yaratma basamağında kazanıma yer verilmemiştir.

**Tablo 2** 7. ve 8. sınıf kazanımlarının duyuşsal alana göre sınıflandırılması

Sınıf							Toplam
		Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Kişilik Haline Getirme	
7	f	3	2	5		5	15
	%	20	13,3	33,3		33,3	100
8	f	9	1	1		5	16
	%	56,3	6,3	6,3		31,3	100
Toplam	f	14	6	7		3	30
	%	46,6	20	23,3		10	100

Tablo 2 incelendiğinde yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde alma, tepkide bulunma, değer verme ve kişilik haline getirme duyuşsal alan kazanımlarına yer verildiği; örgütlenme basamağına ise her iki sınıf düzeyinde de yer verilmediği görülmektedir. Yedinci sınıf düzeyindeki basamakların büyük çoğunluğu değer verme ve kişilik haline getirme basamaklarındadır. Sekizinci sınıf düzeyinde ise kazanımların çoğu alma basamağında yer almaktadır.

### **Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmasına yönelik bulgular**

DEÖP, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerine yönelik hazırlanmıştır. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre bu sınıf düzeyleri soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Soyut işlemler döneminde yer alan bireyler soyut kavramlar ve hipotezlerle düşünebilirler. Gelecekteki olayları planlayabilir ve olasılıkları göz önünde bulundurabilirler (Piaget, 2003). Bu dönemde problem çözme, eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri gelişir. İster somut ister soyut biçimde sunulsun, karmaşık sorunları sistemli olarak çözebilirler. Toplumsal konulara olan ilgileri artar ve bu konularla ilgili sorumluluk alma istekleri ortaya çıkar (Doğan, 2007). Kazanımlar bu doğrultuda incelendiğinde öğrenci düzeyine uygun olduğu görülmüştür.

### **Kazanımlara uygun etkinlik örneklerine yönelik bulgular**

DEÖP'de kazanımlara yönelik etkinlik örneklerine yer verilmemiştir.

### **İçerik Boyutuna Yönelik Bulgular**

#### **İçeriğin kazanımlara uygun olarak hazırlanmasına yönelik bulgular**

DEÖP'ün içeriği incelendiğinde, kazanımlar doğrultusunda içeriğin sunulmadığı görülmüştür. İçerik bilgisi olarak ünite isimleri ve ilgili üniteye yönelik kazanım bilgileri tablo içinde yer verilmiş olmakla birlikte, öğrencilerin bu kazanımlara ulaşabilirmeleri için hangi içerikle karşılaşmalarının uygun olacağına yönelik bilgiler sunulmamıştır. Örneğin, yedinci sınıf düzeyinde "Düşünmenin Renkleri", "Ortak Yaşama: Renklerin Ahengi"; sekizinci düzeyinde "Düşünmenin Dinamizmi" ünite başlıkları oldukça soyut olup, içerik hakkında bilgi vermekten uzaktır.

#### **İçerik seçiminde öğrencilerin ilgisinin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim özelliklerinin dikkate alınmasına yönelik bulgular**

Programda somut bir içerik bilgisi yer almadığından dolayı öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınma durumuna yönelik çıkarım yapılamamaktadır. Bununla birlikte program metninde kazanımlara ulaştıracak etkinliklerin planlanmasında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti, gelişim özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2016).

### **Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Bulgular**

#### **Öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinin kazanımlara uygunluğu ve bunların nasıl işe koşulacağına yönelik bulgular**

Programda kazanımlara yönelik somut öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin örnekler verilmemiştir ve bunların nasıl işe koşulacağı belirtilmemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim yöntemlerini sadece bir araç olarak değil, dersin hedeflediği yetenekleri destekleyen bir etkinlik olarak görmeleri gerektiği ve bu sebeple, öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil edecek probleme dayalı öğrenme, grup tartışmaları, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi vb. yöntemleri tercih etmeleri belirtilmiştir (MEB, 2016).

#### **Dersin işlenişine ilişkin verilen örneklerin öğrenci merkezli olmasına ve bu örneklerin program kazanımları ile tutarlılığına yönelik bulgular**

Öğrenci merkezli eğitim programlarının özellikleri incelendiğinde, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine alma, aktif katılımlarını teşvik etme ve onların ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stillerine göre öğrenme-öğretme sürecini tasarlama gibi özellikler ön plana çıkmaktadır (Eskidemir-Meral ve Tezel-Şahin, 2023). Dersin işlenişine yönelik örnek verilmemekle birlikte, program metninde belirtilen şekliyle öğrencilerde sorgulama, özgün ve alternatif fikirler geliştirebilme, kendini özgürce ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlanması öğrenci merkezli bir program olduğunu göstermektedir.



## Öğretim materyalinin kazanımlara uygunluğuna ve programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabiliğine yönelik bulgular

Program metninde, kazanımlara yönelik öğretim materyallerine yer verilmemiştir. Bununla birlikte öğretim materyali bakımından oldukça zengin bir kaynağa sahip olduğu belirtilmiştir. Bu dersin öğretim sürecinde ders kitabı dışında gerçek yaşam alanlarının ve çeşitli materyallerin kullanılmasının yararlı olacağı tavsiye edilmiştir. Bu kapsamda yararlanılabilecek materyaller olarak, masal, video, film, hikâye, kıssa, örnek olay, şiir ve örnek diyaloglar belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamı olarak da müzelerin ve tarihi mekanların kullanılabileceği ifade edilmiştir. Programda bölgesel özellikler doğrultusunda materyallerin ya da okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik bir açıklamada bulunulmamıştır. Bununla birlikte öğretim materyalleri kolay ulaşılabılır düzeydedir. Ancak önerilen okul dışı öğrenme ortamlarına her bölgeden (örneğin kırsal bölgeler) erişmek mümkün olmayabilir.

## Değerlendirme Boyutuna Yönelik Bulgular

### Kazanımların nasıl değerlendirileceğine yönelik bulgular

Programda kazanımların nasıl değerlendirileceğine yönelik örneklere yer verilmemiştir. Program metninde Düşünme Eğitimi dersinin değerlendirilmesinin, geleneksel test ve sınavlardan farklı bir yaklaşım gerektirdiği belirtilmiştir. Bu dersin değerlendirmesinde, öğrencilerin düşünme becerilerini ve bu becerileri farklı alanlarda kullanabilmelerini teşvik etmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Programda değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalar olarak: (i) akıl yürütme yollarının kullanılması, (ii) eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin değerlendirilmesi, (iii) bilgi ağırlıklı değerlendirme yapılmaması ve (iv) hedeflenen kavramların değerlendirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

### Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasına yönelik bulgular

Alternatif ölçme ve değerlendirme geleneksel test ve sınavların ötesine uzanan, öğrenme sürecini çok boyutlu bir şekilde ele alan ve farklı becerileri test eden bir yaklaşımdır (Özenç, 2013). Alternatif değerlendirme, sadece bilgiyi değil, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim gibi üst düzey becerileri de ölçmeyi amaçlamaktadır (Çepni ve Ayvaci, 2007). DEÖP'ün metninde değerlendirmede hem süreç hem de sonuç odaklı yaklaşımlardan yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu sebeple, gözlem formları, değerlendirme formları, portfolyo, performans görevleri, sözlü sunumlar, yazılı ürünler, tartışmalar ve beyin fırtınası gibi çeşitli alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2016).

## Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda DEÖP'ün ilerlemeci felsefeye ve yapılandırmacı kurama dayalı hazırlandığı görülmüştür. Öğretim programlarının ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak hazırlanması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katılımını sağlamak ve öğrenmeyi anlamlı hale getirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve bilgiyi günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerine olanak sağlamaktadır (Radmard, 2020). Finlandiya ve Kanada gibi ülkelerde de yapılandırmacı yaklaşımların benimsenmesi, bu ülkelerin eğitim sistemlerindeki başarıları ile ilişkilendirilebilir. Örneğin, Finlandiya'da öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımlar sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı teşvik edilmektedir (Sahlberg, 2021). Bu nedenlerle DEÖP'ün ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanmış olması güçlü yönü olarak değerlendirilebilir. Bu nedenlerle DEÖP'ün ilerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanmış olması güçlü yönü olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri programda bilişsel kazanımların yanında duyuşsal kazanımlara da önemli bir oranda (%40) yer verilmiş olmasıdır. Duyuşsal alan, öğrenmenin

başlamasında ve sürdürülmesinde; kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin sağlanmasında önem arz etmektedir. Bununla birlikte kullanışlı öğretim hedeflerinin yazılmasında en az düzeyde başarılı olunan alandır (Saracaloğlu, 2023). Bu nedenle programda duyuşsal kazanımlara önemli bir oranda yer verilmesi, programın gelişmiş özelliklerinden biri olarak değerlendirilebilir

Bir diğer sonuç bilişsel alan kazanımlarının büyük çoğunluğunun anlama basamağında yer alması ve değerlendirme basamağında hiç kazanıma yer verilmemiş olmasıdır. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamakları üst düzey bilişsel süreçler olarak nitelendirilmektedir (Brookhart, 2010). Kazanımların yaklaşık %20'si üst bilişsel süreçlerde yazılmıştır. Bu sonuç kazanımların bilişsel düzey açısından aşamalı sınıflama ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığını göstermektedir. Bu durum DEÖP'te sunulan amaçlarla da çelişmektedir. Çünkü öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek programda sunulan amaçlar arasında yer almaktadır (MEB, 2016). GBT'nin değerlendirme basamağı yargılama, karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri içermektedir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarısını ve hayat becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır (Facione, 2011). Bu nedenle, programda değerlendirme basamağına ait kazanımların yer alması ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin planlanması önemlidir.

Bu araştırma sonucunda yedinci sınıf düzeyinde duyuşsal alan kazanımlarının değer verme ve kişilik haline getirme basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum program açısından olumlu bir özelliktir. Çünkü bu dönem, öğrencilerin kendi kimliklerini ve değerlerini geliştirmeye başladıkları bir dönemdir (Doğan, 2007). Değer verme basamağında öğrenciler, belirli değerlere ve inançlara önem vermeye başlarlar. Kişilik haline getirme basamağında ise bu değerler ve inançlar, öğrencinin karakterinin ve davranışlarının temelini oluşturur (Karagöl ve Adıgüzel, 2022). Sekizinci sınıf düzeyinde ise kazanımların büyük bölümü alma basamağında yer almış, bunu sırasıyla kişilik haline getirme ve değer verme basamakları izlemiştir. Öğrencilerin, değer verme ve kişilik haline getirmeden önce farkında olmaları (alma) gerekmele birlikte, bu farkındalığın öncelikle yedinci sınıf düzeyinde olması aşamalılık açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle DEÖP'ün duyuşsal kazanımlarında sınıf düzeyleri arasındaki aşamalılığın sağlanmadığı söylenebilir. DEÖP'ün her iki sınıf düzeyinde de örgütlenme basamağında bir kazanıma yer verilmemiştir. Örgütlenme, bireyin toplumsal değerlerle benimsediği değerleri ilişkilendirip, kendi değerler sistemini oluşturduğu bir aşamadır (Karagöl ve Adıgüzel, 2022). Bu aşamada kazanıma yer verilmemiş olması, toplumsal olanla bireysel olan arasındaki bağlantının kurulmasına yönelik gereken önemin verilmediğini göstermektedir.

DEÖP'ün kazanımların öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlandığı ve kazanımlara yönelik etkinlik örneklerine yer verilmediği görülmüştür. DEÖP'te kazanımlar doğrultusunda içeriğe yer verilmemiş ve yalnızca ünite başlıkları soyut bir biçimde sunulmuştur. Bu durum, hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından bazı zorluklar oluşturabilir. İçeriğin soyut bir şekilde sunulması öğretmene gereken rehberliği sağlayamaz. Düşünme becerilerine yönelik soyut kavramları somutlaştırmak ve öğrencilere anlamlı hale getirmek her öğretmenin yetkin olabileceği bir beceri değildir. Soyut içeriğin net ve tutarlı bir şekilde ifade edilmesi zor olabilir ve bu da öğretmenlerin sunumlarında tutarsızlıklara veya hatalara yol açabilir. Bu durum da öğrencilerin farklı içeriklerle karşılaşmalarına, eğitimde standartlaşmadan uzaklaşılmasına; hatta öğrencilerin hatalı öğrenmelerine yol açabilir.

DEÖP'te kazanımlara yönelik öğretim stratejisi/yöntemi/teknikğine ilişkin örnekler verilmemiş ve bunların nasıl uygulanacağı belirtilmemiştir. Bu durumda öğretmenler hangi yöntemlerin ve tekniklerin en uygun olduğuna karar vermede zorlanabilirler ve ders planlarını kazanımlara uygun şekilde hazırlamada güçlük yaşayabilirler. Ayrıca programın içeriğini etkili bir şekilde aktaramamak nedeniyle yetersizlik hissine kapılabilirler.

DEÖP'ün öğrenci merkezli yaklaşım doğrultusunda hazırlandığı görülmüştür ve bu durum programın güçlü yönlerinden biridir. Düşünme becerilerinin gelişimi için öğrencilerin sorumluluk

almaları, tartışmaları, fikirlerini dile getirmeleri, farklı fikirleri değerlendirmeleri, proje üretmenleri önem taşımaktadır (Gürsoy, 2021). Bu unsurlar da öğrenci merkezli eğitimin ilkeleridir. Bu sonuç farklı ülkelerdeki düşünme eğitimi programları ile benzerlik taşımaktadır. Lombardi ve diğerlerinin (2021) Avrupa'daki okulların programlarında eleştirel düşünmenin nasıl ele alındığını inceledikleri çalışmalarında da programların öğrenci merkezli ve aktif öğrenmeye dayalı olarak hazırlandığı görülmüştür. DEÖP'te kazanımlara yönelik öğretim materyallerine yer verilmemiştir ancak masal, video, hikaye, film, örnek olay, şiir gibi materyallerin kullanımı önerilmiştir. Bu materyallerin kullanımı, DEÖP için önemli bir rol oynayabilir. Singapurda da öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları aktif olarak derse dahil etmek için videolar, interaktif oyunlar ve sanal gerçeklik gibi teknolojilerden yararlanmaktadır (Hattie, 2008). Bu materyaller, soyut kavramları somutlaştırmak, ilgi ve motivasyonu artırmak, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, yaratıcılığı teşvik etmek, empati becerilerini geliştirmek ve kültürel farkındalığı artırmak gibi birçok yarar sağlayabilir (Gürsan vd., 2021).

Programda kazanımların nasıl değerlendirileceğine yönelik örneklere yer verilmemiştir. Bu durum programın geliştirilmesi gereken boyutu olarak değerlendirilebilir. Çünkü düşünme becerileri öğretim programlarının problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve karar verme dahil olmak üzere üst düzey düşünme becerilerini değerlendirmeyi kapsamaları beklenmektedir (Alkhatib, 2022). Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi oldukça zor olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu zorluğu aşmalarına yönelik örneklerin olması yararlı olabilir. Bununla birlikte DEÖP'de alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önemine dikkat çekilmiş ve hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması vurgulanmıştır (MEB, 2016). Alternatif değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin düşünme becerilerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabilir. Örneğin, öğrencilerin, yıl boyunca tamamladıkları çalışmaların değerlendirilmesinde portfolyo, sınıf içindeki düşünme ve öğrenme süreçlerini gözlemlemek için gözlem formları, öğrencilerin, kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini değerlendirilebilmesi için öz değerlendirme formları, öğrencilerin farklı bakış açılarından öğrenmelerine ve birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olması açısından akran değerlendirme ve gerçek problemleri çözmek veya yaratıcı ürünler ortaya çıkarma noktasında performans görevi gibi alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması dersin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine katkı sunabilir (Karaaslan vd., 2023)

## **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri DAPDEM'de yer alan paydaş görüşlerine yer verilememiş olmasıdır. Dersi yürüten öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini almak amacıyla veri toplama aracı geliştirilmiş ve 13 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler DEÖP'ü uygulamadıklarını bunun yerine sınava yönelik çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumdan hareketle seçmeli olan Düşünme Eğitimi dersinin DEÖP doğrultusunda uygulanmasının MEB tarafından düzenli kontrol edilmesi önerilebilir.

Bilişsel ve duyuşsal alan kazanımlarının aşamalı sınıflama ilkeleri doğrultusunda hazırlanması ve bilişsel alan kazanımlarının alt, orta ve üst bilişsel alanlara dengeli bir dağılım gösterecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir. Duyuşsal alan kazanımlarının yazılmasında sınıflar arasında aşamalılık ilkesinin kurulması gereği nedeniyle, alma, tepkide bulunma ve değer verme basamaklarında kazanımlara daha çok yedinci sınıf düzeyinde; örgütlenme ve kişilik haline getirme düzeyindeki kazanımlara ise daha çok sekizinci sınıf düzeyinde yer verilmesi önerilebilir.

Programa yönelik kullanma kılavuzuna ve kazanımlara yönelik etkinlik örneklerine yer verilmemesi, programın öğretmenler tarafından doğru anlaşılmasını sınırlayabilir. Bu nedenle kritik kazanımlara yönelik açıklamalara, etkinlik örneklerine ve değerlendirme yaklaşımlarına programda yer verilmesi önerilebilir.

Programda önerilen öğretim materyallerine ek olarak podcast, sanal müzeler ve Web 2.0 araçları gibi öğrenme araçlarının kullanılması önerilebilir.

## Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. Yazar: %60, 2. Yazar: %40 oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı başlığı

"Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilmesi" başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Acar Erdol, T. (2020). Analysis of the questions in 11th Grade Philosophy Coursebook in terms of higher-order thinking skills. *Turkish Journal of Education*, 9(3), 222-245. <https://doi.org/10.19128/turje.695928>
- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim I. kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Alkhatib, O. J. (2022, February). An effective assessment method of higher-order thinking skills (problem-solving, critical thinking, creative thinking, and decision-making) in engineering and humanities. In 2022 Advances in Science and Engineering Technology International Conferences (ASET) (pp. 1-6). IEEE.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitim hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*, D. A. Özçelik (Çev.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Belmar, H. (2022). Review on the teaching of programming and computational thinking in the world. *Frontiers in Computer Science*, 4. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2022.997222>
- Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), 223-232.
- Baş, T. & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Cáceres, M., Nussbaum, M., & Ortiz, J. (2020). Integrating critical thinking into the classroom: A teacher's perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100674.
- Çatalbaş, G. (2018). Cort 5 düşünme programı aracılığıyla sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme becerileri ve eğilimleri [Yayımlanmamış doktora tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Çepni, S., & Ayvaci, H. Ş. (2007). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif (performans) değerlendirme yaklaşımları: Kuramdan uygulamaya Fen ve Teknoloji öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, (19), 29-49.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 155-187.
- Eskidemir Meral, S., & Tezel Şahin, F. (2023). The reflection of the teacher support program for child-centered practices on preschool teachers' practices. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 15(3), 1822-1844.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1(1), 1-23.

- Falloon, G. (2024). Investigating pedagogical, technological and school factors underpinning effective 'critical thinking curricula' in K-6 education. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101447. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101447>
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146.
- Gürsan, S., Broutin, M. S. T., & İpek, J. (2021). Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanan teknoloji destekli öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 703-744.
- Gürsoy, M. (2021). Critical thinking in sociology: An evaluation on sociology students' critical sociological thinking skill levels. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1353-1368. <https://doi.org/10.33206/mjss.748449>
- Hancı Yanar, B. (2020) *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Higgins, S. (2015). A recent history of teaching thinking, R. Wegerif, L. Li & J. C. Kaufman (Ed.). In *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 19-28). Routledge.
- Johnson, S. & Siegel, H. (2010). Teaching thinking: Key debates in educational policy, C. Winch (Ed.). *On thinking skills* (pp.113–125). Continium Press.
- Karaaslan, O., Yoldaş, Z., Beklen, C., Öztarhan, H., & Karakut, R. (2023). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(13), 26-99.
- Karagöl, İ., & Adıgüzel, O. C. (2022). Duyuşsal alan ve duyuşsal alan taksonomileri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(2), 217-240.
- Kratwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals-Handbook II: Affective Domain*. McKay.
- Leen, C. C., Hong, K. F. F. H., & Ying, T. W. (2014). *Creative and critical thinking in Singapore Schools*. Singapore: Nanyang Technological University.
- Lombardi, L., Mednick, F. J., De Backer, F., Lombaerts, K. (2021) Fostering critical thinking across the primary school's curriculum in the European Schools System. *Education Sciences*, 11, 505. <https://doi.org/10.3390/educsci11090505>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *Düşünme Eğitimi Dersi (7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1083>
- Metz, A. J. (2007). Why conduct a program evaluation? Five reasons why evaluation can help an out-of-school time program. *Research-to-Results Brief*. Publication 2007-31, 1, 4.
- OECD (2018), *Teaching and learning in Finland: A review of effective practices*. <https://www.oecd.org/>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Othman, N., & Mohamad, K. A. (2014). Thinking skill education and transformational progress in Malaysia. *International Education Studies*, 7(4), 27-32. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n4p27>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 157-178.
- Piaget, J. (2003). Part I: Cognitive development in children--Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(40), 176-186.
- Radmard, S. (2020). Teachers' pedagogical beliefs and classroom management practices in constructivist teaching. *Journal of Higher Education and Science*, 10(2), 328-351. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.394>

- Fisher, R. (1999). Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children's thinking and learning. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63.
- Saracaloğlu, A. S. (2023). Program geliştirme ve değerlendirme, A. S. Saracaloğlu ve A. Küçükoğlu (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.23- 85). Pegem Akademi.
- Şanal, S. Ö., Akçay, A., Tutulmaz, M. Ç., & Erdem, M. (2019) Öğrenme kuramlarının çevrimiçi öğretim ortamlarında ve materyallerinde uygulanması: Bir ölçütler takımı geliştirme çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 707-732.
- Sahlberg, P. (2021). Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Press.
- Uluçınar, U. (2017). Düşünme eğitimi öğretim programının değerlendirilebilirliğinin değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 2 (1), 21-28.
- UNESCO. (2015, May). Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. *World Education Forum* (s. 19-22).
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Üstündağ, N., Karayazgan, B., Yanar, B. H., Çirakoğlu, M., & Gündoğdu, K. (2017). Özel Eğitim II dersinin Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesi: Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Meslek Yüksekokulu örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 201-218.
- Yapıcıoğlu, K. D., Kara, A. D., & Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası* [Yayınlanmış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

### Extended Abstract

Since the 1980s, many countries have integrated thinking education into their curricula to enhance critical and creative thinking skills. In Turkey, the Thinking Education Program was first implemented in 2007, aiming to foster skills such as critical, creative, and analytical thinking. Evaluating these programs is essential to assess their effectiveness and guide improvements, with a particular focus on Demirel's Analytical Program Evaluation Model (DAPDEM) for comprehensive evaluation. This research aims to evaluate the 2016 Thinking Education Curriculum using Demirel's Analytical Program Evaluation Model (DAPDEM) by addressing specific evaluative questions related to the curriculum's context, goals, content, processes, and assessment.

### Methodology

This study employs document analysis, a data collection method deemed vital in qualitative research, focusing on pre-existing documents and records. The data source is the 2016 Thinking Education Curriculum. Yazçayır's (2016) DAPDEM evaluation criteria are used to analyze the curriculum's context, objectives, content, and assessment. Each aspect is systematically examined for alignment with educational philosophies and teaching methodologies. The curriculum was analyzed using descriptive analysis, guided by thematic frameworks. Criteria developed by Acar (2011) and Özer-Şanal et al. (2019) were employed to assess philosophical foundations and theoretical frameworks. Coding for cognitive and affective outcomes showed a high inter-coder reliability, ensuring rigorous analysis across various dimensions. Piaget's Cognitive Development Theory informed the assessment of outcomes regarding student appropriateness. Overall, the study utilized established criteria to evaluate the curriculum's effectiveness and alignment with educational standards.

### Results

The curriculum lacks a clearly defined philosophical foundation but emphasizes interdisciplinary learning to develop critical, creative, analytical, and reflective thinking skills. It suggests alignment with progressive education through expectations for active student participation and the teacher's facilitator role. Although no specific learning theory is mentioned, the student-centered activities and focus on problem-solving indicate a constructivist approach. Approximately 60% of the instructional objectives are cognitive, and 40% are affective, with a significant emphasis on understanding in grades 7 and 8, while evaluation instructional objectives are notably absent. The curriculum aligns with Piaget's Cognitive Development Theory, which is suitable for the age group. However, it does not provide specific activity examples related to the competencies. The content does not adequately prepare students for the

instructional objectives, as unit titles are abstract and lack practical guidance. While it emphasizes that activities should consider student interests and developmental characteristics, concrete content is absent. Although the curriculum lacks explicit instructional strategies, it encourages methods like problem-based learning and group discussions to engage students actively. The curriculum aims to foster inquiry and creative expression, reflecting a student-centered approach, but does not specify teaching materials linked to instructional objectives. It suggests using diverse resources and real-life contexts, although accessibility may vary by region. Regarding assessment, the curriculum does not detail specific evaluation methods but promotes approaches that encourage critical and creative thinking, moving beyond traditional testing. It emphasizes the use of varied assessment tools to gauge a broader range of skills, advocating for both process and outcome-oriented evaluations.

### **Conclusion**

The study highlights that the Thinking Education Curriculum was designed based on progressive philosophy and constructivist theory, emphasizing how this approach contributes to the development of students' problem-solving skills. One of the curriculum's strengths is its significant focus on affective outcomes in addition to cognitive outcomes. However, a major shortcoming is that most cognitive gains are concentrated at the comprehension level, with no focus on the evaluation stage in Revised Bloom's Taxonomy. In the affective domain, outcomes for seventh-grade students are heavily focused on the stages of value internalization and personalization, which is considered positive as it aligns with the developmental period when students begin to form their identities. For eighth-grade students, most outcomes are observed at the receiving stage. However, the absence of outcomes in the organizing stage represents a shortcoming in terms of connecting social and individual values. The lack of concrete content and instructional materials in the program poses challenges for teachers, as they may face difficulties in delivering the material effectively due to insufficient guidance. Furthermore, the absence of specified instructional strategies for achieving learning outcomes may result in teachers struggling to design appropriate lesson plans.