Evaluation of the 9th Grade Turkish Language and Literature Curriculum of the Türkiye Century Education Model Through the CIPP Model

Zeynep YILMAZ BODUR (PhD Stud.)
Balıkesir University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0225-4042
zynpylmz23@yahoo.com

Prof. Dr. Kemal Oğuz ER
Balıkesir University – Türkiye
ORCID: 0000-0001-6098-2067
keoguzer@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the Maarif Model 9th-grade Turkish Language and Literature Curriculum from the perspectives of teachers and students using the Context, Input, Process, and Product (CIPP) evaluation model. A convergent parallel mixed-methods design was employed. Qualitative data were collected through semi-structured interviews, while quantitative data were obtained using the CIPP Model Assessment Scale. The quantitative sample consisted of 352 students selected through stratified sampling based on school type. Qualitative data were collected from interviews with 8 teachers and 14 students selected through criterion sampling. The criterion for participation was being a 9th-grade student or a Turkish language and literature teacher during the 2024–2025 academic year. The quantitative findings showed that students evaluated the curriculum as moderately effective and generally insufficient in meeting their expectations. Students' opinions did not differ according to gender or school type. Qualitative findings revealed that both teachers and students considered the number of activities excessive, resulting in student boredom, while the allocated class hours were viewed as inadequate. Participants also reported that the curriculum did not provide sufficient foundational knowledge. Teachers further emphasized that differences among school types and student readiness levels were not adequately considered, classroom environments were unsuitable for activity-based instruction, assessment procedures were overly time-consuming, and teachers had limited opportunities for direct instruction. Students stated that the curriculum promoted reading habits, strengthened awareness of national, spiritual, and cultural values, and improved writing and speaking skills. Similarly, teachers highlighted its contribution to active student participation, interpretation, and critical thinking skills. Teachers recommended adapting the curriculum to different school types, reducing repetitive activities, simplifying assessment procedures, and selecting texts appropriate to students' proficiency levels. Students suggested including more content to reinforce prior knowledge, allocating more time for teacher explanations, and providing supplementary materials to address learning gaps.

Keywords: *Türkiye century education model, Turkish language and literature, Program evaluation, CIPP model*

E-International Journal of Educational Research
Vol: 17, No: 2, pp. 85-106

Research Article

Received: 03.03.2026
Accepted: 20.10.2026

*This article has been **checked for plagiarism** using similarity software during the preview process and before publication.*

Copyright
This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Open Access
e-ijer is an open access journal in accordance with the BOAI definition of open access.

Suggested Citation

Bodur, Y. Z. & Er, K. O. (2026). Evaluation of the 9th grade Turkish language and literature curriculum of the Türkiye century education model through the CIPP model, *E-International Journal of Educational Research, 17*(1), 85-106. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1901537

Extended Abstract

Problem: Educating individuals who can adapt to a rapidly changing world and generate knowledge is made possible by curricula that are continuously updated in line with societal needs (Epçaçan & Erzen, 2022). Curricula are the fundamental frameworks that define the objectives, content, teaching-learning processes, and assessment approaches of the education system. Therefore, in line with the common goal of education systems to improve quality, curricula are reviewed and updated at regular intervals (Bozkırlı & Er, 2018). In Turkey as well, curricula are continuously developed in accordance with changing societal needs and educational philosophies (Eyüp et al., 2012).

The Turkish Language and Literature Curriculum has also been updated numerous times since the early years of the Republic, in parallel with various educational approaches (Calp & Aslan, 2019; Çelik, 2018; Demir, 2023). In particular, with the 2005 curriculum, which adopted a constructivist approach, a student-centered and skills-based philosophy came to the forefront; in the subsequent updates of 2015 and 2018, the curriculum was streamlined by reducing the number of learning outcomes, with the goal of developing reading, writing, listening, and speaking skills in an integrated manner (Çelik, 2018; Demir, 2023; Pilav, 2016). The latest phase of curriculum development efforts is represented by the 2024 Turkish Language and Literature Course Curriculum, prepared within the framework of the Turkey Century Education Model.

Launched in the 2024–2025 academic year for 9th-grade students, the curriculum, with its student-centered, skills- and values-focused structure, aims to develop students' language skills, foster critical and aesthetic thinking skills, raise awareness of national and spiritual values, and help students establish a multifaceted relationship with literature (MEB, 2024a). The curriculum adopts two core learning areas: text analysis and literature workshops; the teaching process is structured around differentiated learning activities, while assessment and evaluation are based on a process-oriented approach (MEB, 2024a).

To determine the extent to which a new curriculum achieves its objectives, the program must be evaluated not only in terms of its learning outcomes but also in terms of its implementation process and the resulting outcomes. In this process, the perspectives of teachers and students serve as important sources of data. While teachers share their experiences regarding the curriculum's feasibility, content, teaching-learning process, and assessment practices, students can evaluate the curriculum's impact on their learning experiences. Therefore, it is important to examine the perspectives of both stakeholders together when determining the curriculum's effectiveness (Kayabaşı & Kayadağ, 2021).

A review of the literature reveals that research on high school Turkish Language and Literature curricula has largely focused on the 2011 (Arseven et al., 2017; Çiftçi, 2019; Erdem, 2017) and 2018 (Avcı, 2020; Bozkırlı & Er, 2018; Dağaşan, 2023; Demir & Gelişli, 2020; Epçaçan & Erzen, 2022). However, studies on the 2024 curriculum developed under the Turkey Century Education Model are quite limited, and it is noteworthy that existing research relies solely on teachers' perspectives (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025). There is a need for research that also incorporates students' perspectives and evaluates the curriculum in a multidimensional manner.

In this study, the 9th-Grade Turkish Language and Literature Course Curriculum, which was implemented beginning in the 2024–2025 academic year, was examined within the Context, Input, Process, and Product (CIPP) evaluation model, which allows for a comprehensive assessment of the curriculum's alignment with needs, its resources, implementation process, and outcomes (Aygören, 2016). The comprehensive structure of the CIPP model, which can systematically identify the program's strengths and areas for improvement (Aygören, 2016), provides a suitable theoretical framework for evaluating the practical reflections of the Turkey Century Maarif Model's holistic approach to education (MEB, 2024b). The purpose of this study is to evaluate the Turkish Language and Literature Curriculum for 9th Grade under the Maarif Model, implemented during the 2024–2025 academic year, based on teacher and student perspectives within the framework of the CIPP evaluation model. In line with this objective, the study sought to answer the following research questions:

1. How do students evaluate the 9th-grade Turkish Language and Literature Curriculum in terms

of the context, input, process, and product dimensions of the CIPP model?
2. Do students' evaluations show significant differences based on gender and school type?
3. How do teachers evaluate the 9th-grade Turkish Language and Literature Curriculum in terms of the context, input, process, and product dimensions of the CIPP model?
4. What are the recommendations of teachers and students regarding the curriculum?

Method: In this study, a convergent parallel mixed-methods design was used to evaluate the 9th-grade Turkish Language and Literature curriculum within the framework of the CIPP (Context, Input, Process, Product) evaluation model. In this design, quantitative and qualitative data were collected simultaneously, analyzed independently, and then synthesized to allow for a comprehensive interpretation of the findings (Creswell, 2021; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). The quantitative component adopted a survey design to examine students' evaluations of the curriculum through the four dimensions of the CIPP model. Additionally, a causal-comparative approach was used to investigate whether students' evaluations differed by gender and school type. The study population consisted of 1,677 9th-grade students enrolled in public high schools in the Bandırma district of Balıkesir during the 2024–2025 academic year. Since the revised curriculum was first implemented at the 9th-grade level, only these students were included in the study. A stratified random sampling method based on school type was applied, and data were collected from 352 volunteer students. The qualitative component was conducted using an embedded single-case study design. Criterion sampling was used to select participants with direct experience of the curriculum's implementation. Semi-structured interviews were conducted with 14 students representing different school types and 8 Turkish Language and Literature teachers who were actively teaching the 9th-grade curriculum. Quantitative data were collected using the CIPP Model Evaluation Scale – Student Form, while qualitative data were obtained through semi-structured interview forms developed for teachers and students. The integration of quantitative and qualitative findings ensured a comprehensive evaluation of the curriculum from the perspectives of multiple stakeholders.

Conclusions: The qualitative and quantitative findings of the study support one another, and it was determined that teachers' and students' evaluations of the Maarif Model 9th Grade Turkish Language and Literature Curriculum were largely similar. Students generally rated the curriculum as average, and no significant differences were found in their opinions based on gender or school type.

Although the program was found to have positive aspects in terms of developing students' language skills, fostering critical thinking, and cultivating literary appreciation within the context dimension of the CIPP model, it was determined that the program did not sufficiently take into account differences in students' readiness levels and school types. In the input dimension, it was observed that some texts and activities in the textbook were above the students' level; however, the use of various teaching methods guided by teachers supported the learning process. In the process dimension, it was determined that the student-centered approach increased active participation; however, the intensity of activities, insufficient class hours, overcrowded classrooms, and time-consuming assessment practices hindered the effective implementation of the program. In terms of the "outcome" dimension, it was concluded that the program contributes to students' development in reading habits, writing and speaking skills, critical thinking, cultural awareness, and national and spiritual values.

The research findings largely align with the results of studies evaluating the Turkish Language and Literature Curriculum within the framework of the Turkey Century Education Model. Similarly, while the program's skills-based structure is viewed positively, issues related to the intensity of activities, insufficient class time, appropriateness for student levels, class sizes, and assessment processes have also been highlighted in previous studies (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025). This situation demonstrates that the program's success depends not only on its structure but also on the conditions under which it is implemented.

Suggestions: Based on the research findings, it is recommended that the curriculum be differentiated to account for different school types and student readiness levels. The texts and activities in the textbook should be reorganized to align with students' developmental characteristics, the intensity of activities should be reduced, and repetitive exercises should be reviewed. Assessment and evaluation processes should be made more practical, and more time should be allocated to direct instruction by teachers.

Furthermore, to ensure the effective implementation of the program, class sizes and physical and technological infrastructure conditions should be improved.

Future research could examine the implementation of the program in different provinces, school types, and grade levels. Additionally, comprehensive program evaluation studies that consider the perspectives of teachers, students, school administrators, and parents together are expected to make significant contributions to the literature.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi

Zeynep YILMAZ BODUR (Doktora Öğr.)
Balıkesir Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0225-4042
zynpylmz23@yahoo.com

Prof. Dr. Kemal Oğuz ER
Balıkesir Üniversitesi – Türkiye
ORCID: 0000-0001-6098-2067
keoguzer@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı; Maarif modeli 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programını Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) değerlendirme modelini kullanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirmektedir. Karma yöntem türlerinden yakınsayan paralel desen kullanılan araştırmada nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel veriler ise CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin toplandığı 352 kişilik öğrenci örneklem grubu okul türü bağlamında tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Nitel veriler ise ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 8 öğretmen ve 14 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Belirlenen ölçüt, 2024-2025 eğitim öğretim yılında 9. sınıf öğrencisi ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olmaktır. Elde edilen nicel bulgular, öğrencilerin programı yeterince etkili veya destekleyici bulmadığını, genel olarak orta düzeyde bir değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin görüşleri cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin ortak görüşü; etkinlik sayısının çok fazla olduğu, bunun zamanla öğrencinin sıkılmasına yol açtığı, program için ayrılan ders saatinin yetersiz olduğu ve temel bilgilerin verilmediği şeklindedir. Öğretmenler ise ortak görüş olarak, okul türleri arasında seviye farkının gözetilmediğini, öğrenci seviyesine uygun içeriklere ihtiyaç olduğunu, geleneksel sınıf düzeninin programdaki etkinlikleri yapmaya uygun olmadığını, değerlendirme sürecinin çok zaman aldığını ve öğretmene anlatım alanı bırakılmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan öğrenciler, programın kitap okuma alışkanlığı edindirdiğini, milli-manevi ve kültürel değerler hakkında farkındalık kazandırdığını, özellikle yazma ve konuşma olmak üzere dil becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmenler de programın öğrencinin aktif katılımını teşvik ettiğini, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Programa yönelik öğretmenler, farklı okul türlerine uygun program seçenekleri geliştirilmesini, etkinlik yoğunluğunun azaltılmasını, tekrar eden etkinliklerin yenilenmesini, metinlerin öğrenci seviyesine göre düzenlenmesini ve ölçme-değerlendirme sürecinin sadeleştirilmesini önermiştir. Öğrenciler ise önceki bilgileri hatırlatan içeriklere, öğretmenin anlatımına daha fazla zaman ayrılmasına ve temel eksikleri giderecek destekleyici içeriklere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Maarif modeli, Türk dili ve edebiyatı, Program değerlendirme, CIPP modeli*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi
Cilt: 17, No: 2, ss. 85-106

Araştırma Makalesi

Gönderim: 03.03.2026
Kabul: 20.10.2026

Bu makale, önizleme aşamasında ve yayınlanmadan önce benzerlik yazılımları ile ***intihal kontrolünden geçirilmiştir***

Copyright
Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Açık Erişim*: e-uead TR DOAI'nin açık erişim tanımına uygun olarak açık erişimli bir dergidir.*

Önerilen Atıf

Bodur, Y. Z. & Er, K. O. (2026). Türkiye yüzyılı maarif modeli 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 17*(1), 85-106. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1901537

Giriş

Dil, bireyin kendini ifade etmesini, toplumla bütünleşmesini ve insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araçtır. Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmesi ve öğrenme sürecini başarılı bir şekilde sürdürebilmesi, ana dilini etkili kullanmasına bağlıdır (Balcı, 2002). Ana dilini iyi bilmek ve doğru kullanmak, hem akademik hem de hayattaki başarı için gereklidir. Aynı zamanda, geçmiş, bugün ve gelecek arasındaki bağı kurarak kültürel değerlerin aktarılmasına yardımcı olan sosyal bir kurumdur ve edebiyat bu süreçte önemli bir araçtır (Özdemir, 2008). Ailede başlayan ana dili eğitimi, okullarda devam eder. Bu nedenle tüm eğitim sistemlerinde ana dili öğretimine özel önem verilmektedir (Bayraktar & Erkoç, 2021).

Ana dilini doğru ve düzgün kullanmak doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitim sürecinin bir ürünüdür (Eyüp vd., 2012). Ana dili eğitimi ortaöğretimde Türk dili ve edebiyatı dersi aracılığıyla verilir. Dil ve edebiyat öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek onları düşünen ve duyarlı bireyler hâline getirmeyi amaçlar. Ayrıca, metinler aracılığıyla dilin güzelliklerini tanıtarak öğrencinin dili sevmesini ve güvenle kullanmasını sağlar. Bunun yanı sıra, yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısı, araştırma ve okuma alışkanlığı kazandırmayı da hedefler (Kayabaşı & Kayadağ, 2021). Dolayısıyla Türk dili ve edebiyatı eğitimi, her birey için önemli bir ihtiyaç olup, toplumun sağlam temeller üzerine inşa edilmesine katkı sağlar (Çiftçi, 2019). Bu nedenle, edebiyat öğretim programları titizlikle hazırlanmalı ve uzman eğitimciler tarafından uygulanmalıdır. Ayrıca programın etkili olması için sürekli değerlendirme yapılmasının eksikliklerin hızla giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Hızla değişen dünyaya uyum sağlamak ve bilgi üretmek, toplumsal ihtiyaçlara göre sürekli yenilenen dinamik öğretim programlarıyla şekillenen başarılı bir eğitim sistemiyle mümkündür (Epçaçan & Erzen, 2022). Eğitim sistemleri, ilkokuldan yükseköğretime kadar kazanımları ve öğretim sürecinin etkililiğini öğretim programları aracılığıyla düzenler. Her eğitim sisteminin ortak hedefi daha iyiye ulaşmaktır ve bu hedefe ulaşmak için eğitim programlarında değişiklikler yapılır (Bozkırlı & Er, 2018). Ülkemizde de zaman içinde öğretim programlarında farklı değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişiklikler, eğitim sisteminin evrimine ve toplumsal gereksinimlere yanıt vermeyi amaçlamaktadır (Eyüp vd., 2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları da Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren farklı dönemlerin eğitim anlayışları, toplumsal ihtiyaçları ve pedagojik yaklaşımları doğrultusunda birçok kez yenilenmiştir (Calp & Aslan, 2019; Çelik, 2018; Demir, 2023). Bu programlar içinde en uzun süre uygulamada kalan 1957 programı, tam 33 yıl boyunca birçok neslin edebiyat birikimini şekillendirmiştir (Çelik, 2018). Sonraki süreçte öğretimi zamanın ve toplumun gereksinimleri ile öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyen kredili sisteme geçişle Türk dili ve edebiyatı dersinde öğrenci odaklı yaklaşım 1991-1992 programıyla uygulamaya konulmuştur (Demir, 2023). Yapılandırmacılık felsefesinin eğitim sisteminde temel alındığı 2005 yılı, tüm derslerde olduğu gibi Türk dili ve edebiyatı dersi için de köklü bir dönüm noktası olmuştur. Öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını esas alan ilk kapsamlı program olma niteliği taşıyan bu programda; öğrenci merkezli, beceri temelli ve metin odaklı bir anlayış benimsenmiştir. Ayrıca ders, Dil ve Anlatım ve Türk Edebiyatı dersi olmak üzere iki farklı ders olarak yapılandırılmıştır (Çelik, 2018). Ancak çok fazla kazanım içermesi nedeniyle gerçekleştirilemez olarak nitelendirilen 2005 programı 2015 ve 2018 yıllarında yenilenerek kazanım sayıları önemli ölçüde azaltılmıştır (Pilav, 2016). 2015 programıyla birlikte, daha önce ikiye ayrılan ders yeniden Türk dili ve edebiyatı adı altında birleştirilmiş; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin bütüncül bir yaklaşımla geliştirilmesi amaçlanmıştır (Demir, 2023). Ayrıca önceki programlarda da yer alan değerler eğitimi, 2018 programında ayrı başlıklar altında düzenlenerek ilk kez sistemli bir yapıya kavuşturulmuştur (Calp & Aslan, 2019). Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının son halkası ise 2024 tarihli Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarıdır ve yenilenen programlardan biri de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'dır.

2024-2025 eğitim-öğretim yılında 9. sınıflarda uygulanmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, Maarif Modeli çerçevesinde tematik bir yaklaşımla yeniden düzenlenmiş ve öğrencilere edebiyata bütüncül bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). Program, öğrencilerin dört dil becerilerini geliştirmelerini, kelime hazinelerini zenginleştirmelerini, eleştirel ve estetik bir bakış açısı edinmelerini, millî ve manevi değerleri benimsemelerini ve edebiyatla çok yönlü bir ilişki kurmalarını hedeflemektedir (MEB, 2024a). Öğrenme çıktıları, metin tahlili (okuma-dinleme) ve edebiyat atölyesi (konuşma-yazma)

olmak üzere iki ana bileşen temelinde tasarlanmıştır. Programın içeriği, edebî, öğretici ve çok modlu metin türleriyle zenginleştirilmiş; öğrenme-öğretme süreçleri ise öğrenci merkezli, anlamlı, bağlama dayalı ve farklılaştırılmış öğretim yöntemleriyle planlanmıştır (MEB, 2024a). Ayrıca, öğrencilerin bireysel öğrenme sürecine dönük sürekli geri bildirim sağlayan ölçme-değerlendirme uygulamalarına öncelik verilmiş; bu bağlamda metin tahlili ve edebiyat atölyesi ürünlerine dayalı öğrenme kanıtları kullanılarak süreç ve sonuç odaklı bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir (MEB, 2024a).

Yenilenen Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi, programın beklenen sonuçları verip vermediğini belirlemek için gereklidir. Programın etkililiğini doğru bir şekilde belirleyebilmek için, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınması önemlidir (Kayabaşı & Kayadağ, 2021). Öğretmenler, programın uygulanması sırasında karşılaştıkları eksiklikleri ve olumsuzlukları en iyi bilen kişilerdir, aynı şekilde öğrenci görüşleri de programın öğrencilere nasıl etki ettiğini anlamak açısından kritik bir rol oynar. Bu nedenle, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı hakkında yapılacak değerlendirme çalışmalarında öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurmak, programın kalitesini artırmak ve eğitim etkinliklerini daha verimli hale getirmek için gereklidir. Lise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları üzerine yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte bu araştırmaların büyük ölçüde 2011 (Arseven vd., 2017; Çiftçi, 2019; Erdem, 2017) ve 2018 (Avcı, 2020; Bozkırlı & Er, 2018; Dağaşan, 2023; Demir & Gelişli, 2020; Epçaçan & Erzen, 2022) programlarına odaklandığı görülmektedir. Dolayısıyla 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'na yönelik değerlendirme çalışmalarının sınırlı olması ve yalnızca öğretmen görüşlerine dayanması (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025) bu programın farklı boyutlardan incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu araştırmada 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders programı, programın yalnızca çıktılarının değil; ihtiyaçlara uygunluğu, kaynakları, uygulanma şekli ve elde edilen sonuçların tüm yönleriyle analiz edilmesine olanak sağlaması nedeniyle Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün [CIPP] modeli ile değerlendirilmiştir (Aygören, 2016). CIPP modeli, kapsamlı yapısı sayesinde eğitim programlarının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini sistematik biçimde ortaya koyabilmektedir (Aygören, 2016). Bu bağlamda Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin bütüncül eğitim anlayışı (MEB,2024b) ile hedeflediği değer, beceri ve yeterliliklerin uygulamadaki yansımalarını belirlemede, programın uygulama süreci, öğrenme yaşantıları ve öğrenciye yansıyan sonuçlar açısından da değerlendirilmesinde CIPP modelinin uygun bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı 2024-2025 eğitim öğretim yılında MEB tarafından yayımlanarak uygulamaya konulan Maarif modeli 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programını CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında belirlenen alt amaçlar ise şu şekildedir;

1. Öğrenciler 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programını CIPP modelinin dört temel boyutu (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) çerçevesinde nasıl değerlendirmektedir?
2. Öğrencilerin değerlendirmeleri cinsiyet ve okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenler çerçevesinde öğretmenler 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programını CIPP modelinin dört temel boyutu (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) çerçevesinde nasıl değerlendirmektedir?
4. Programa yönelik öğretmen ve öğrenci önerileri nelerdir?

Yöntem

1- Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacı doğrultusunda, çalışmada karma yöntem türlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desende, nitel ve nicel veriler birlikte toplanır, ancak analizleri ayrı ayrı yapıldıktan sonra bulguların birbirini teyit edip etmediği değerlendirilerek genel bir yorum yapılır (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Nicel verilerle istatistiksel geçerlilik sağlarken, nitel verilerle derinlemesine bilgi edinme fırsatı sunar (Creswell, 2021). Araştırmanın nicel boyutunda CIPP modelinin dört temel boyutu (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) çerçevesinde öğrencilerin 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders programı hakkındaki görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, nicel araştırma türlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok geniş bir evrende yer alan bireyleri inceleyerek, evrene ilişkin genel sonuçlar elde etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk vd., 2009). Ayrıca araştırma kapsamında

öğrencilerin cinsiyet ve okul türüne göre program hakkında ki görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için nedensel karşılaştırma modeline başvurulmuştur. Nedensel karşılaştırma yöntemi, katılımcılara müdahale edilmeden mevcut duruma neden olabilecek etkenleri belirlemeyi hedefleyen bir araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2009; Turan, 2019). Araştırmanın nitel kısmında ise çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programını CIPP modelinin boyutlarına göre öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirme amaçlandığı için içe içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da birden fazla durumun çoklu veri kaynakları ile sistematik ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma desenidir (Aytaçlı, 2012; Creswell, 2013). İç içe geçmiş tek durum deseni ise, tek bir durumun birden fazla alt analiz birimi aracılığıyla derinlemesine incelendiği durum çalışması türüdür (Aytaçlı, 2012; Creswell, 2013).

2-CIPP Program Değerlendirme Modeli

Daniel L. Stufflebeam'in geliştirdiği CIPP modeli, bağlam (Context), girdi (Input), süreç (Process) ve ürün (Product) bileşenlerinden oluşmaktadır (Stufflebeam, 2000). Eğitim programlarının sistematik ve kapsamlı biçimde değerlendirilmesini sağlayan modelin dört temel bileşeni, değerlendirme sürecine farklı açılardan yaklaşmayı mümkün kılar. Bağlam (Context) değerlendirmesi, ihtiyaçların ve hedeflerin belirlenmesini; Girdi (Input) değerlendirmesi, programın planlama ve kaynak boyutunu; Süreç (Process) değerlendirmesi, uygulama sürecinin izlenmesini ve iyileştirilmesini; Ürün (Product) değerlendirmesi ise programın çıktılarının ve etkisinin ölçülmesini amaçlar (Stufflebeam, 2000). CIPP değerlendirme modelinin her aşaması, programın geliştirilmesi için gereken değişikliklerin neler olduğunu ve bu değişikliklerin nasıl hayata geçirilebileceği konusunda bilgi sağlamayı amaçlar. Bu model, karar vericilere rehberlik etme amacı taşıdığı için sadece sonuçlara değil, sürece odaklanmasıyla da öne çıkar (Aygören & Er, 2024). Model ayrıca, programın tüm öğelerini ayrıntılı bir şekilde gözden geçirme fırsatı sunarak, karar vericilere kapsamlı bir değerlendirme sunma imkânı sağlar (Çiftçi, 2019).

3- Evren Örneklem

Bu araştırmanın nicel boyutunda evreni Balıkesir ili Bandırma ilçesinde MEB'e bağlı devlet okullarında liselerde 9. sınıfta öğrenim görmekte olan 1677 öğrenci ve yine belirlen ilçede devlet okullarında görev yapan 58 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nicel boyutunda evren olarak 9. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni yeni öğretim programının bu sınıf seviyesinden uygulamaya konulmuş olmasıdır. Bu araştırmada iki farklı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Öncelikle farklı okul türlerine göre öğrenci görüşlerinin alınabilmesi için örnekleme yöntemi olarak seçkisiz örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2009). Çizelge 1'de okul türüne göre öğrenci sayıları gösterilmektedir.

Çizelge 1
Öğrenci Sayısı

Okul Türü	Okul Sayısı	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam	Evrendeki Oranı	Örnekleme Alınan Öğrenci Sayısı ve Oranı	
Fen Lisesi	1	58	64	122	%7.27	24	%6.8
Anadolu Lisesi	1	60	109	634	%37.81	130	%36.9
	2	60	60				
	3	32	39				
	4	105	169				
İmam Hatip Lisesi	1	35	51	133	%7.93	29	%8.2
	2	18	29				
Meslek Lisesi	1	39	111	788	%46.99	169	% 48
	2	124	2				
	3	68	3				
	4	147	22				
	5	-	133				
	6	81	58				
Genel Toplam				1677		352	%100

Çalışmanın evreni olan 13 okuldan örnekleme alınacak 6 okul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Evreni temsil etmek için gerekli minimum katılımcı sayısı %95 güvenirlik ve %5'lik hata payı ile 313'dür (Kılıç, 2012). Çalışma genellenebilirliği artırmak için 352 gönüllü öğrenciyle yürütülmüştür. Örneklemi oluşturan öğrencilerin %6.8'i Fen lisesi, %36.9'u Anadolu lisesi (1 sınavlı 1 sınavsız okul), % 8.2'si İmam Hatip lisesi,

%48'i ise Meslek lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %62.5'i kız, %37.5'i ise erkektir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu için de çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yukarıda belirlen her okuldan evrende ki oranına göre 2 ya da 3 öğrenci olmak üzere toplam 14 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için evrendeki 58 öğretmenden örnekleme alınacak öğretmen sayısı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışmada ölçüt örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni; program değerlendirme sürecinin yenilenen Türk dili ve edebiyatı dersini 9. sınıflar ile aktif olarak yürüten öğretmenler ile yapılacak olması şeklinde açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları okul türü dikkate alınarak veri seti zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem sayısı, sayısal temsiliyet hedefiyle değil, veri doygunluğu ölçütüyle belirlenmektedir. Bu bağlamda alanyazında, nitel durum çalışmalarında 4 ile 10 arasında katılımcı ile yeterli veri doygunluğuna ulaşılabileceği belirtilmektedir (Ahmed, 2025). Sonuç olarak çalışmanın nitel boyutunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla her bir okul türünde 2, toplamda 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

4- Veri Toplama Araçları

4.1. Türk Edebiyatı Ders Programı CIPP Modeli ile Değerlendirme Ölçeği Öğrenci Formu

Ölçek Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde Hakan ve Seval (2011) tarafından geliştirilmiştir. İngilizce II ders programı kapsamında geliştirilen ölçek Çiftçi (2019) tarafından 9. sınıf Türk Edebiyatı dersi programına uyarlanmıştır. Çiftçi'nin (2019) yaptığı uyarlama sonrasında dört faktörlü yapıdaki ölçek; Bağlam (6), Girdi (8), Süreç (7) ve Ürün (15) ürün boyutlarını kapsayan 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda tüm uyum indekslerinin (RMSEA= 0.079; SRMR= 0.075; NNFI= 0.96; CFI= 0.97; NFI= 0.95) değerleri kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirliğinin belirlenmesi için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha değeri 0.89 ile 0.93 aralığında değişmektedir.

Bu çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yeniden yapılmıştır. Analiz öncesi normallik varsayımları test edilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayıları -1/+1 aralığındadır. Elde edilen değerlerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2014). Ayrıca ölçeğin KMO değeri 0.90 olarak hesaplanmış, Bartlett test sonuçları anlamlı bulmuştur. Bu sonuçlara dayanarak, DFA'da yöntem olarak ağırlıklı en küçük kareler (WLSMV) yöntemi kullanılmıştır. DFA sonucunda, ölçeğin 4 faktörlü ve 36 maddelik yapısı doğrulanmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri 0.37-0.74 ($p<.01$) arasında değişmektedir. DFA'dan elde edilen uyum indeksleri şu şekilde bulunmuştur: Ki Kare: 1246.615; Sd: 588; Ki Kare/Sd = 2.12; RMSEA: 0.056; SRMR: .064; CFI: 0.90; NFI: 0.83, NNFI: 0.89 ve GFI= 0.97 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler modelin genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ancak NFI (0.83) ve NNFI (0.89) değerleri zayıf/sınırda uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır(Marsh vd., 2006). Ölçekten elde edilen ölçümlerin alfa güvenilirlik katsayısı 0.930 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre, ölçeğin yapı geçerliği ve ölçümlerin güvenirliği açısından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmen ve Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğinin sağlanması için araştırma soruları programının amaçları ve CIPP değerlendirme modelinin bileşenleri doğrultusunda 3 uzman ve bir Edebiyat öğretmeni görüşü alınarak hazırlanmıştır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda programının geneline ilişkin CIPP değerlendirme modelinin her bir bileşeni (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) için soru hazırlanmıştır. Ayrıca Maarif modeli kapsamında vurgulanan sanatsal estetik, kültürel duyarlılık, okuma alışkanlığı geliştirilmesi ve milli manevi değerlerin içselleştirilmesi konularında sorulara yer verilmiştir. Asıl uygulama öncesinde görüşme formu pilot uygulama kapsamında denenmiş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda forma son hâli verilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşme formu 10'ar sorudan oluşmakla birlikte görüşme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmenin doğası gereği eklemeler ya da çıkarmalar yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere "Bu dersin konuları ve hedefleri senin ilgi alanlarınla ve öğrenme isteğinle ne kadar uyuşuyor?", "Ders kitapları, materyaller veya öğretmenimizin kullandığı yöntemler öğrenmeni nasıl etkiledi? Sana en çok fayda sağlayan bir etkinlik, yöntem veya materyale örnek verebilir misin?", "Bu

dersin, millî–manevî veya evrensel değerleri fark etmene ya da hayatına katmana nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsun? Bunu bir örnekle açıklayabilir misin?" gibi sorular yöneltilirken; öğretmenlere "Programın hedeflerinin, öğrencilerin gelişimi için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?", "Programın uygulanmasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?", "Dersin sonunda öğrencilerinizin hangi becerileri kazandıklarını düşünüyorsunuz? Hangi alanlarda daha fazla gelişim sağladılar?" gibi sorular sorulmuştur. Görüşme formunun güvenirliğinin sağlanması için ise tüm görüşmeler aynı yarı yapılandırılmış form kullanılarak ve benzer koşullarda gerçekleştirilmiştir.

5- Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, 30.04.2025 tarihli ve 2025/04-11 sayılı Etik Kurul belgesi alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınarak araştırmacılar tarafından yüz yüze toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, SPSS 27 programı kullanılarak 352 öğrenciden toplanan verilerle normallik varsayımı test edilmiştir. Değişkenler üzerinde cinsiyet etkisini belirlemek için bağımsız örneklemler t-testi ve okul türünün etkisini belirlemek içinse tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır.

Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşmeler de gönüllü öğretmen ve öğrenciler ile yüz yüze gerçekleştirilmiş, görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde nitel içerik analizi kullanılmıştır. Kodlama süreci araştırmacı tarafından manuel olarak gerçekleştirilmiş, kodlar verilerdeki tekrarlayan ifadeler ve araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Elde edilen kodlar, birbirleriyle ilişkilendirilerek belirli kategoriler altında sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temalar nitel araştırma yöntemleri alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunularak gözden geçirilmiştir. Elde edilen veriler modelin ilgili boyutları ile eşleştirilmiştir. Elde edilen bulguların doğruluğunu artırmak amacıyla katılımcı teyidine başvurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular ve öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular olmak üzere iki ana başlık oluşturulmuştur. Her bir başlık altında CIPP Modeli'nin boyutları (bağlam, girdi, süreç ve ürün) ayrı ayrı ele alınmıştır. Her boyutta öncelikle nicel bulgulara, ardından nitel bulgulara yer verilerek sonuçların birbiriyle tutarlılığı ve birbirini destekleme durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1- Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "CIPP modelinin dört temel boyutu çerçevesinde öğrenciler 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programını nasıl değerlendirmektedir?" sorusuna ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

1.1. Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Bağlam boyutuna yönelik analiz sonuçları Çizelge 2'de gösterilmektedir.

Çizelge 2

Bağlam Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS
1. Program dil becerilerimin gelişimi için uygundur.	59	73	100	82	38	2.91	1.24
2. Programda okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil becerileri iyi dengelenmiştir.	54	61	96	102	39	3.03	1.23
3 Programın kazanımları Türk Edebiyatı ile ilgili ihtiyaçlarımı karşılamaktadır.	90	73	90	75	24	2.63	1.25
4. Programın kazanımları Türk Edebiyatı ön bilgime uygundur.	79	60	114	69	30	2.75	1.24
5. Programdaki konuların güçlük dereceleri ile süreleri uyumludur.	112	74	92	49	25	2.43	1.26
6. Programın toplam süresi yeterlidir.	81	57	76	49	89	3.02	1.49

Çizelge 2 incelendiğinde, 5'li likert ölçeklerinde aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığına göre (Kaplanoğlu, 2014) öğrencilerin 5. ifadesine katılmadıkları (M= 2.43, SS= 1.26), diğer ifadelere ise kısmen katıldıkları görülmektedir.

Bağlam boyutunda öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu boyutta 4 tema altında 14 kod elde edilmiştir. Bulgulara Çizelge 3'de yer verilmiştir.

Çizelge 3

Bağlam Boyutuna Yönelik Nitel Bulgular (Öğrenci Görüşleri)

Tema	Kod
1. Öğrenci hazır bulunuşluğu ve önceki öğrenmeler	• bazı bilgilerin hatırlatılmaması • dil bilgisi tekrarına ihtiyaç • ortaokul temellerinin yetersiz gelmesi • ezber yükü zorlayıcı
2. İlgi alanları ile program uyumu	• bazı öğrenciler için ilgi çekici • bazı öğrenciler için sıkıcı
3. Öğrenme ihtiyaçları ve beklentiler	• daha fazla örnek • daha sade anlatım • daha fazla öğretmen açıklaması • daha az yorum, daha fazla bilgi temeli • akıcı ve net açıklamalar isteği
4. Programa ayrılan süre ve işlenişin temposu	• metinlerin uzun olması • aynı metin üzerinde çok uzun kalma • etkinlik yoğunluğu nedeniyle süre yetersizliği

Elde edilen görüşlerden CIPP modelinin bağlam boyutu kapsamında öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve ihtiyaçlarının programın uygulanabilirliği üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının derse yaklaşımlarında belirleyici olduğu "Edebiyatta şahsen mesela şiir okumak güzel geliyor, böyle şiir yazma etkinliği falan olduğu zaman, ben o derse daha çok katılabiliyorum." (Öğ.12), " Ders açıkçası benim ilgi alanlarımla çok fazla uyuşmuyor." (Öğ.4), "Benim zaten edebiyatı severim okumayı yazmayı dinlemeyi severim." (Öğ.5) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler, önceki öğrenmelerin yeterince desteklenmemesi ve etkinlik yoğunluğu ile sınırlı ders saatlerinin öğrenme sürecini zorlaştırdığını düşünmektedir. Bu duruma ilişkin olarak öğrenciler, "Geçmiş senelerdeki bilgileri biliyor olarak kabul edilmemiz… ders kitaplarında hatırlatma olmaması sıkıntı." (Öğ.5), "Uzun zaman önce öğrendiğimiz bilgileri biraz daha tekrar etsek bence daha yararlı olur." (Öğ.11), "Çok fazla etkinlik var bu bizi bunaltıyor." (Öğ.3), "Ayrılan kısıtlı ders saatinde her öğrencinin sayıca çok fazla performans görevini tamamlaması ders ilerleyişini zorlaştırıyor." (Öğ.1) ifadelerini kullanmıştır. Bunların dışında, öğrenciler programın bilgi kavrama düzeyinde yeterli olmadığını, ders sonunda sanki hiç bir şey öğrenmemiş gibi hissettiklerini "Derste anlatılan konu gibi bilgi edindirici şeyler az." (Öğ.11), "Bence biraz bilgi eksikliği var yani çok yorum gibi geliyor dersler bana, çok bir şey öğrenemiyorum." (Öğ.14) ifade etmişlerdir.

1.2. Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Girdi boyutuna ilişkin elde edilen veriler Çizelge 4'de sunulmuştur.

Çizelge 4

Girdi Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS.
7. Ders kitabı seviyeme uygundur.	69	48	74	88	73	3.14	1.37
8. Ders kitabı ilgimi çekecek niteliktedir.	151	63	57	49	32	2.28	1.37
9. Ders kitabının içeriği programın kazanımları ile uyumludur.	77	58	116	58	43	2.81	1.28
10. Ders kitabının içeriği anlaşılırdır.	94	54	95	75	34	2.72	1.32
11. Programda kullanılan materyaller (araç- gereçler) öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	105	71	90	54	32	2.54	1.30
12. Programda kullanılan materyaller (araç - gereçler) ilgimi çekecek niteliktedir.	138	75	75	36	28	2.26	1.29
13. Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.	105	62	77	64	44	2.66	1.39
14. Program aktif olarak derse katılmamı sağlar.	89	54	79	68	62	2.89	1.43

Öğrencilerin her bir madde için verdikleri cevaplara ait ortalama puanların gösterildiği Çizelge 4'e göre, öğrenciler madde 8 (M= 2.28, SS=1.37), madde 11 (M= 2.54, SS=1.30) ve madde 12'de ki (M=2.26, SS=1.29) ifadelere katılmamaktadır. Ölçekte yer alan diğer ifadelere ise kısmen katılmaktadırlar. Öğrenci

görüşmelerinden girdi boyutuna yönelik 5 tema altında 21 kod elde dilmiştir. Çizelge 5'de girdi boyutuna ait kod ve temalar gösterilmektedir.

Çizelge 5

Girdi Boyutuna Yönelik Nitel Bulgular (Öğrenci Görüşleri)

Tema	Kod
1. Ders kitabı ve materyal yeterliliği	• düzensiz içerik • gereksiz etkinlikler • uzun metinler • tekrar eden etkinlikler • bazı metinlerin zor olması • eski Türkçe ifadelerde zorlanma
2. Etkinliklerin niteliği	• grup çalışmaları • sunumlar • şiir yazma • metin çözümleme • etkinlik uzunluğu, tekrar sorunu
3. Aktif katılımı destekleme	• grup çalışmaları etkili • sunumlar kalıcılığı artırıyor • şiir yazma / üretim odaklı etkinlikler ilgi çekiyor
4. Öğrenmeyi destekleyen girdiler	• kitap özetleri • öğretmen notları • akıllı tahta etkinlikleri • teknolojik araçların etkisi • tekrar yapma • öğretmenin rehberlik rolünün gücü

Bu görüşler, CIPP modelinin girdi boyutu kapsamında programın uygulanmasında kullanılan materyal, yöntem ve öğrenme kaynaklarının yeterliliğine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Öğrenciler ders kitabı ile materyal yeterliliği ve etkinliklerin niteliği konusunda ders kitabında içeriklerin düzensiz, etkinlik sayısının çok fazla, bazı metinlerin uzun ve anlaşılması zor olduğunu belirtmektedir. Bu duruma ilişkin öğrenciler "Ders kitabında düzensiz bir şekilde verilen konu anlatımlarını öğretmenimizin notlarıyla daha iyi anladım." (Öğ.1), "Ders kitaplarındaki gereksiz etkinlikler çıkarılmalı bence."(Öğ.5), "Eski Türkçe çok fazla kullanılıyor… çoğunu anlayamıyoruz." (Öğ.10), "Kitapta çok tekrar eden etkinlikler var, hep aynı şeyleri yaptığımız için sıkılıyoruz." (Öğ.11) ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca öğrenmeyi destekleyen girdiler olarak öğretmenlerin hazırladığı notların ve açıklamalarının ön plana çıktığı "Öğretmenimizin deftere yazdırdığı bilgiler daha çok öğrenmemize yardımcı oluyor." (Öğ.13) ifadesinden anlaşılmaktadır. Son olarak öğrenciler, aktif katılımın desteklenmesinde teknoloji kullanımı ve özellikle grup çalışmalarının etkili olduğunu, "Grup çalışmaları en faydalı yöntem; farklı bakış açılarından fikir çıkıyor." (Öğ.4) ifadesiyle belirtmişlerdir.

1.3. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Süreç boyutuna ilişkin bulgulara ait betimsel istatistikler Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6

Süreç Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS
15. Program süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	57	36	62	66	131	3.51	1.47
16. Programda ikili ya da grup çalışmaları yapılabileceğimiz etkinlikler mevcuttur.	48	44	69	73	118	3.48	1.41
17. Programda dil becerilerimi kullanabileceğim etkinlikler mevcuttur.	73	39	87	76	77	3.13	1.42
18. Programda Türk Edebiyatı dersi ile ilgili problemlerimin çözümüne yeterli zaman harcanır.	84	74	94	65	35	2.70	1.28
19. Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğretmen merkezlidir.	107	60	89	53	43	2.62	1.37
20. Programda uygulanan öğrenme etkinlikleri öğrenci merkezlidir.	83	48	83	69	69	2.98	1.43
21. Programda uygulanan etkinlikler ilgi çekicidir.	125	77	67	43	40	2.42	1.37

Öğrencilerin her bir madde için verdikleri cevaplara ait ortalama puanların gösterildiği Çizelge 6'ya göre, öğrenciler madde 20 (M= 2.42, SS=1.37) ifadesine katılmamaktadır. Ancak öğrenciler madde 15 ve madde 16'daki ifadelere katılmaktadırlar. Diğer ifadelere ise kısmen katılmaktadırlar. Süreç boyutunda öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin içerik analizi sonrasında 5 tema ve 20 kod tespit edilmiştir. Veriler Çizelge 7'de gösterilmektedir.

Çizelge 7

Süreç Boyutuna Yönelik Nitel Bulgular (Öğrenci Görüşleri)

Tema	Kod
1. Etkinlik temelli öğrenme süreci	•grup çalışması • sunum • şiir yazma • metin çözümleme • tartışmalar
2. Öğrenci merkezli öğrenme	•araştırma yapma • kendi kendine öğrenme • katılım artışı
3. Öğretmenin rehberliği	•öğretmenin açıklayıcı anlatımı • örneklerle destekleme • tekrar yapma • sunum kullanımı • rehberlik rolünün gücü
4. Öğrenmeyi kolaylaştıran süreçler	•görsel yorumlama • örnek çözme • sınıf tartışması • arkadaş desteği
5. Motivasyonu artıran süreç öğeleri	•eğlenceli etkinlikler • yaratıcı çalışmalar • rap/şiir uyarlamaları

Öğrenci görüşleri CIPP modeli Süreç boyutu kapsamında programın sınıf içi uygulanışı ve öğretim sürecinin öğrenme sürecine olan etkisi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Programın etkinlik temelli ve öğrenci merkezli yapısına yönelik öğrenciler olumlu görüş bildirmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler "Mesela bir arkadaşım şiirden rap müzik yapmıştı, çok eğlenceliydi." (Öğ.12), "Ders içerisinde grup çalışması şeklinde yaptığımız faaliyetler ile sınıf arkadaşlarımla kaynaşma fırsatı elde ettim." (Öğ.1), "Daha çok kendi kendimize araştırarak öğrenmemizi istiyorlar. En çok fayda sağlayan yöntem ise bence grup çalışmaları olabilir, çünkü herkesten farklı bir bakış açısı ile farklı fikirler çıkıyor." (Öğ.4) ifadeleri ile programın süreç boyutunda hedeflenen aktif öğrenme yaklaşımının sahada karşılık bulduğunu göstermektedir. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve motivasyonu artıran süreçler bağlamında öğretmen rehberliği ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı öne çıkmaktadır. Bu kapsamda öğrenciler, "Öğretmenimizin konuyu anlamadığımızda baştan tekrar detaylı şekilde anlatması ilgimi artırıyor." (Öğ.7), "Çok fazla etkinlik var ama öğretmeniniz sağ olsun çok iyi anlatıyor bize. (Öğ.13), "Öğretmenimizin etkinlikleri açıklaması, farklı örnekler göstermesi, sınıf içinde grup çalışmaları yapmamız vb benim anlamama daha çok yardımcı oldu." (Öğ.2), "Öğretmenimizin anlatış tarzı, konuyu anlamadığımızda baştan tekrar detaylı şekilde tekrar yapması ve açtığı slayt sunuları üzerinden anlatması benim derse olan ilgimi arttırıyor." (Öğ.7) ifadeleri ile programın uygulanmasında öğretmen desteğinin ve anlatım tarzının önemini vurgulamaktadır.

1.4. Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Ürün boyutuna ait elde edilen bulgular Çizelge 8' de sunulmuştur.

Çizelge 8

Ürün Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	1	2	3	4	5	$\bar{x}$	SS.
22. Program, bana toplum önünde kendimi ifade etme becerisi kazandırır.	95	49	98	64	46	2.29	1.38
23. Program, Türk Edebiyatı ile ilgili ihtiyaçlarıma cevap verir	105	70	89	56	32	2.97	1.29
24. Program, beni Türk Edebiyatını öğrenmeye teşvik eder.	110	58	88	62	34	3.06	1.26
25. Program, kelime hazinemi geliştirir.	85	52	76	83	56	3.00	1.24
26. Program, konuşma becerimi geliştirir.	75	55	78	78	66	3.08	1.34
27. Program, bana metin yapısını inceleme becerisi kazandırır.	68	61	93	75	55	3.07	1.38
28. Program, bana şiir inceleme becerisi kazandırır.	82	69	77	75	49	2.98	1.38
29. Program, bana topluluk karşısında şiir okuma becerisi kazandırır.	94	54	70	88	46	2.82	1.40
30. Program, bana okuduğunu yorumlama becerisi kazandırır.	76	53	83	81	59	2.83	1.36
31. Program, bana dönemin edebi dilinde yazılmış metinleri okuma ve çözümleme becerisi kazandırır.	71	49	81	88	63	2.97	1.33
32. Program, bana yazar ile metin arasındaki ilişkiyi yorumlama becerisi kazandırır.	68	44	88	96	56	3.01	1.40
33. Program, bana edebi metinlerin ana düşüncesini ortaya koyma becerisi kazandırır.	55	64	99	93	41	2.92	1.40
34. Program, bana edebi metinler ile ilgili çıkarım yapma becerisi kazandırır.	59	53	92	105	43	2.58	1.34
35. Program, bana antoloji (şiir, manzume vb.) oluşturma alışkanlığı kazandırır.	67	53	99	89	44	2.55	1.30
36. Program, bana Türk Edebiyatını sevdirir.	150	63	65	35	39	2.76	1.36

Öğrencilerin cevaplarına ait ortalama puanlara göre; madde 22 (M= 2.29, SS=1.38), madde 34 (M= 2.58, SS= 1.34), ve madde 35'deki (M= 2.55, SS=1.30) ifadelere öğrenciler katılmamaktadır. Diğer ifadelere ise kısmen katılmaktadırlar.

Ürün boyutuna ait nitel veriler analiz edildiğinde 4 tema ve 13 kod belirlenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 9'da gösterilmektedir.

Çizelge 9

Ürün Boyutuna Yönelik Nitel Bulgular (Öğrenci Görüşleri)

Tema	Kod
1. Bilişsel kazanımlar	• yorumlama becerisi • okuma-anlama gelişimi • yazma becerisi • edebi analiz becerisi • kelime kültürü
2. Duyuşsal ve kültürel kazanımlar	• kültürel farkındalık • empati gelişimi • milli–manevi değer duyarlılığı
3. Kişisel ve akademik gelişim	• özgüven • kendini ifade etme • düşünme tarzının değişmesi
4. Okuma alışkanlığı ve edebi bilinç	• kitap okuma alışkanlığı kazanma • farklı yazar tanıma

Öğrenci görüşleri, CIPP modelinin ürün boyutu kapsamında programın öğrenciler üzerindeki bilişsel, duyuşsal, kültürel ve kişisel çıktılarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, "Yazma becerimin önceki senelere göre çok daha geliştiğini fark ediyorum." (Öğ.13), "Bu ders sayesinde okuma-anlama gücüm gelişti." (Öğ.2), "Grup etkinliklerinde sözcü olarak tahtaya kalktığımda kendimi ifade edebilme yeteneğim gelişiyor." (Öğ.10), "Yorumlama ve ifade etme becerimin geliştiğini düşünüyorum." (Öğ.7) programın okuma-anlama, yazma, ifade etme ve yorumlama becerileri gibi bilişsel ve kişisel gelişim alanlarına katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca programın öğrencilere okuma alışkanlığı ve bilinç kazandırmanın yanı sıra duyuşsal ve kültürel beceriler açısından çeşitli katkılar sağladığı öğrencilerin, "Dersin bana en büyük katkısı kitap okuma alışkanlığı oldu." (Öğ.9), "Kitap okuma faaliyetleri sayesinde pek çok farklı yazar tanıma ve pek çok farklı eser inceleme fırsatı elde ettim." (Öğ.1), "Bana kalırsa en iyi uygulama kitap okumaktı." (Öğ.9), "kitap okutuyor hocamız bize bazı kitaplar çok sıkıcı oluyor beğenmiyorum ama çok iyi olduğu zaman beni derse çok bağlıyor." (Öğ.14), "Nevruz ve milli bayramlarımız için yaptığımız faaliyetler milli kimliğimize katkı sağladı." (Öğ.1), "Milli ve manevi değerlerime daha da bağlandım." (Öğ.5), "O dönem insanlarının yaşadıklarını okudukça değerlerin nasıl oluştuğunu görüyoruz." (Öğ.8), "Milli mücadele dönemi ile ilgili şehitlerle ilgili metinlerden ben çok etkileniyorum benim milli duygularımı coşturuyorlar." (Öğ.13) ifadelerinden anlaşılmaktadır.

2- Cinsiyet ve Okul Türüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine "Öğrencilerin değerlendirmeleri cinsiyet ve okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?"ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma grubunu oluşturan 352 öğrencinin CIPP değerlendirme modeli ölçeğinin alt boyut ve geneline ait puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Çizelge 10'da gösterilmektedir.

Çizelge 10
CIPP Değerlendirme Modeli Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik

Ölçek	N	Min.	Mak.	x̄	SS
Bağlam	352	1.00	5.00	2.79	.80
Girdi	352	1.00	5.00	2.66	.83
Süreç	352	1.00	5.00	2.73	.81
Ürün	352	1.00	5.00	2.86	.90
Ölçeğin Geneli	352	1.00	5.00	2.82	.72

Çizelge 10'da öğrencilerin CIPP değerlendirme modeli ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları gösterilmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri 2 ile 3 arasında, yani kısmen olumlu veya kısmen olumsuz arasında değiştiğini göstermektedir (M= 2.79, SS=.80; M= 2.66, SS= .83; M= 2.73, SS=.81; M= 2.86, SS= 90). Ölçeğin genelinden aldıkları puan ortalaması da benzer şekilde öğrencilerin görüşleri Maarif modeli kapsamında yenilenen Türk Dili ve Edebiyatı ders programına yönelik kısmen olumlu veya kısmen olumsuz arasında değişmektedir (M.= 2.82, SS= .72). Bu bulgulara göre araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin programı yeterince etkili veya destekleyici bulmadığını, genel olarak kısmen olumlu/olumsuz bir değerlendirme yaptıklarını göstermektedir.

2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin CIPP modeli değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler t-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 11' de gösterilmektedir.

Çizelge 11
Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular

Cinsiyet	N	Ort.	SS	Levene Testi		t	sd	p
				F	p			
Kadın	220	2.85	.73	.318	.573*	.893	350	.372*
Erkek	132	2.78	.72					

*p>.05

Çizelge 11 incelendiğinde öğrencilerin CIPP modeli değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlarda cinsiyet değişkenin anlamlı bir farklılığa neden olmadığını görülmektedir (t=.893, p>.05). Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin program hakkında ki görüşlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

2.2. Okul Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin aldıkları puanların okul türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 12'de gösterilmektedir.

Çizelge 12

Okul Değişkenine Ait Bulgular

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arası	1.059	3	.353	.663	.575*
Gruplar İçi	185.269	348	.532		
Toplam	186.328	351			

*p>.05

Çizelge 12 incelendiğinde öğrencilerin CIPP modeli değerlendirme ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları okul türüne göre farklılaşmamaktadır (F= 0.663, p>.05). Bu sonuç öğrencilerin okul türüne bakılmaksızın programı benzer şekilde değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

3- Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine "CIPP modelinin dört temel boyutu çerçevesinde öğretmenler 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programını nasıl değerlendirmektedir?" ait bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Bağlam boyutunda 4 tema altında 12 kod bulunmuştur. Analiz sonuçları Çizelge 13'de gösterilmektedir.

Çizelge 13

Bağlam Boyutuna Yönelik Nitel Bulgular (Öğretmen Görüşleri)

Tema	Kod
1. Programın hedefleri ve öğrenci hazırbulunuşluğu	• yaş düzeyine uygunluk • meslek lisesi için ağır içerik • tek programa tüm okullarda uygulama eleştirisi • seviye farkı
2. Dil becerileri	• öğrenci merkezli yapı • dört dil becerisinin dengesi • edebi zevk • eleştirel düşünme
3. Programa ayrılan süre ve kaynak	• süre yetersizliği • sınıf fiziksel koşulları • dijital erişim sorunları (internet/karekod)
4. Ders kitabı	• metinlerin uzunluğu • seviyenin üstünde olması

Analiz sonuçları, CIPP modelinin bağlam boyutu kapsamında öğretmen görüşlerinin programın hedefleri, öğrenci hazırbulunuşluğu, öğretim süresi, kaynaklar ve ders kitabına ilişkin çeşitli güçlü ve sınırlı yönler içerdiğini göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bölümü programın hedeflerini uygun gördüklerini belirtmektedirler: "Hedefler güzel ama öğrencinin seviyesine göre fazla ideal." (Ö7), "Programın hedefleri öğrencinin gelişimi için uygun olduğunu düşünüyorum." (Ö1), "Ben uygun buluyorum program iyi hazırlanılmış tabii yani biz iyi bir okulda görev yapıyoruz o nedenle belli düzeyde yetişmiş altyapısı iyi olan öğrenciler için konuşuyorum." (Ö3). Çalışmaya katılan öğretmenler programın hedeflerini uygun bulmalarına rağmen, programda okul türü farkının dikkate alınmadığı ve özellikle akademik başarısı düşük öğrenciler için programın hedeflerine ulaşmanın çok zor olduğunu belirtmektedirler: "Her okula aynı program uygulanmamalı. Öğrenci seviyesi bu etkinlikleri yapmak için uygun değil." (Ö8), "Bazı öğrencilerin altyapısı program için yeterli değil." (Ö5).

Öğretmenlerin ortak görüşü programın dil becerilerine dengeli bir şekilde yer verildiği, eleştirel düşünme ve edebi zevk kazandırdığı şeklinde ortaya çıkmaktadır: "Programda bir dengesizlik yok tüm becerilere yeteri kadar yer verilmiş." (Ö2), "Öğrencilere eleştirel düşünme, metinler arası ilişki kurma ve edebi zevk geliştirme becerilerini kazandırmaya çalışılmış." (Ö6).

Ayrıca öğretmenlerin tamamı programa ayrılan sürenin yoğun etkinlik nedeniyle yetersiz olduğunu, sınıf fiziksel koşullarının etkinlikleri yapmaya uygun olmadığını ve programda yer alan etkinlikleri uygulamanın teknolojik alt yapı sorunları nedeniyle zor olduğunu ifade etmektedirler: "Süre kesinlikle yetmiyor, Bir konunun en az 3 haftaya ihtiyacı varken 2 derslik süre verilmiş." (Ö3), "Kare kodlarla

zenginleştirilmiş ama sorun şu oldu internet olmadığı için biz onları açamadık." (Ö2), "Grup çalışmalarında sıraları değiştirmeleri yerlerinden kalkmaları gerekiyor ve bir kavimler göçü yaşanıyor, herkes oradan oraya gitmeye başlıyor bunlar hep süre alıyor." (Ö4), "En önemli zorluk, müfredatın yoğun olması ve zaman yetersizliğidir." (Ö5), "Grup çalışmaları için sınıf ortamları uygun değil, dersin yarısı sınıfın düzenini grup çalışmasına uygun hale getirmekle geçiyor." (Ö6), "Süre! Süre kesinlikle yetişmiyor. Öğrencinin temel bilgisi eksik olunca zaten etkinlikten de bir şey anlamıyor, eksiğini tamamlamaya kalksak program hiç yetişmiyor." (Ö8).

Son olarak öğretmenler ders kitabında ilgi çekici etkinlikler kadar sıkıcı metinlerinde yer aldığını, bazı metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını, ancak kitabın programın hedefleri ile örtüştüğünü ifade etmektedirler: "Ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum, meslek liselerinde akademik başarısı düşük öğrenciler ile bu kitabı işlemek çok zor." (Ö6), "Kitapta eğlenceli etkinlikler var program açısından gayet iyi. Ancak öğrenci açısından bazı metinler çok sıkıcı gerçekten ve çok ağır öğrenciler anlamıyor." (Ö8), "Öğrenciler için bir kere hiç eğlenceli bir kitap değil ama program içinse evet yani program için programa uygun bir kitap yapılmış." (Ö7).

3.2. Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Girdi boyutunda 4 tema altında 12 kod bulunmuştur. Analiz sonuçları Çizelge 14'de gösterilmektedir.

Çizelge 14

Girdi Boyutuna Yönelik Nitel Bulgular (Öğretmen Görüşleri)

Tema	Kod
1. Ders kitabının niteliği	• kitap tasarımının sıkıcı olması • yetersiz açıklamalar • etkinlik yoğunluğu • materyalin ders süresine göre ağır olması
2. Aktif katılım	•proje temelli öğrenme • grup çalışmaları • farklılaştırılmış öğretim
3. Dil becerileri temelli öğrenme yaklaşımı	• dört becerinin bütüncül kullanımı • dil becerileri odaklı etkinlikler
4. Fiziksel altyapı	• dijital materyal eksikliği • geleneksel sınıf düzeni • kalabalık sınıflar

Bu bulgular, CIPP modelinin girdi boyutu kapsamında programın etkililiğini doğrudan etkileyen ders kitabı, fiziksel altyapı, öğretim yaklaşımı ve aktif katılım olanaklarının mevcut durumunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, programın dil becerileri temelli ve öğrenci merkezli yapısına rağmen uygulama ortamı ve materyal yetersizliklerinin programın etkililiğini sınırlayabildiğini göstermektedir. Ders kitabı ile ilgili olarak öğretmenler genel olarak kitabın bilgi düzeyinde yetersiz olduğu, içeriğinin ders saati ile uyumsuz olduğu ve yoğun etkinlik içerdiği görüşünde olduklarını "Ders kitabı çok etkinlikli. Bazı etkinlikler gereksiz, çocuklar sıkılıyor." (Ö1), "Bazı metinler çok uzun, öğrenci seviyesine göre ağır; materyal çok yorucu." (Ö8) "Verilen süreyle ders saati ile çok zor yetişiyor." (Ö7) ifade etmişlerdir. Programın öğrencinin aktif katılımını, farklılaştırılmış öğretimi, öğrenci işbirliğini desteklediği ve dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirdiği öğretmenlerin ortak görüşü olduğu "Hikâyeyi farklı bir yöntemle teknikle anlatınız ama yazma yöntemi olmasın bu burada çocuk mesela resim çizerek anlatıyor."(Ö1) "Grup çalışmalarıyla öğrencilerin farklı yönleri ortaya çıktı."(Ö3) "Öğrenciler etkinliklerle derse katılmayı sevdi."(Ö5), "Öğrencinin aktif olmasını derse katılmasını yazma etkinliklerini konuşma etkinliklerini çok doğru ve güzel buluyorum."(Ö7), ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin fiziksel altyapıya ilişkin görüşleri: "Sınıf yapısı uygun değil."(Ö3), "Sınıflar kalabalık, grup çalışması için yer yok."(Ö6) programın modern yapısının aksine sınıf ortamlarının hâlâ geleneksel yapıda olduğu ve sınıf mevcutlarının programı uygulamak için kalabalık olduğunu göstermektedir.

3.3. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Süreç boyutunda 4 tema altında 11 kod bulunmuştur. Analiz sonuçları Çizelge 15'de gösterilmektedir.

Çizelge 15

Süreç Boyutuna Yönelik Nitel Bulgular (Öğretmen Görüşleri)

Tema	Kod
1. Öğretmenin rolü	• öğretmene çok az alan kalması • öğretmen yönlendirici
2. Öğrenci merkezli süreç	• "ne öğrendiğini bilmeme" hissi • öğretmen ile rol değişimi • farklı yeteneklerini fark etme
3. Öğrenci motivasyonu	• zamanla sıkılma • etkinlik yükünden yorulma • başta ilgi yüksek
4. Ölçme değerlendirme	• derste sürekli değerlendirme yapılması • çok zaman alması • akran değerlendirmesi

Bulgular, CIPP modelinin süreç boyutu kapsamında programın sınıf içi uygulanışında öğretmenin rehberlik rolü, öğrenci merkezli öğrenme uygulamaları, öğrenci motivasyonu ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin işleyişine ve bunların programın etkililiği üzerindeki yansımalarına ilişkin önemli göstergeler sunmaktadır. Programın hayata geçtiği süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde programın öğrenci merkezli yapısının öğretmenin rolünü kısıtladığı, etkinlik yetiştirme baskısının etkili öğretimi zorlaştırdığı ve bu yapıya alışkın olmayan öğrencilerde öğrenme farkındalığının zayıflamasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmenler: "Sürekli etkinlik yapıyoruz, edebiyat dersinin özü kayboluyor." (Ö1), "Öğretmene anlatacak alan bırakılmıyor çoğu şeyi çocuklara bırakmışlar." (Ö5), "Programı yürütmek için ciddi rehberlik gerekiyor." (Ö4), "Öğretmene de anlatacak bir alan bırakması gerekiyor bunun için de yıllık planın daha düzenli ve konu seviyelerine uygun hazırlanması gerekiyor" (Ö7), "Öğrenciler ne yaptıklarını bilmiyor; etkinliğin sonunda 'biz ne öğrendik' diyorlar."(Ö4), "Öğrenciler öncesinde bu modele göre yetişmediği için bazı şeyleri yaptırmakta zorluk çekiyorum." (Ö6), "Sürekli etkinlik yaptıkları için çocuklar ders işlenmiyormuş gibi düşünüyorlar." (Ö7) ifadelerini kullanmıştır. Ancak programın öğrenci merkezli yapısının öğrencilerin farklı yeteneklerini fark etmelerine katkı sağladığı "Öğrencilerin farklı becerileri ortaya çıktı bazıları resim, bazıları müzik farklı yetenekler ortaya çıktı." (Ö3) ifadesinden anlaşılmaktadır. Programın etkinlik temelli yapısı öğrencilerin başta motivasyonunu artırsa da zamanla yoğunlaşan etkinliklerin öğrencilerin sıkılmasına neden olduğu "En başta çok heveslilerdi ama sonlara doğru yoruldular." (Ö8), "Önce öğrencilerin hoşuna gidiyor ancak zamanla etkinlik yapmaktan sıkılıyorlar Her şeyin fazlası eğlenceli bile olsa sıkıcı olabiliyor bir süre sonra." (Ö8) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Son olarak son olarak ölçme değerlendirmenin çok zaman aldığı ve akran değerlendirmesinin objektif olmadığı "Ölçme çok zaman alıyor; derste neredeyse sadece değerlendirme yapıyoruz." (Ö2), "Akran değerlendirmesi gerçekçi değil" (Ö7) ifadelerinden anlaşılmaktadır.

3.4. Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

Ürün boyutunda 4 tema altında 14 kod bulunmuştur. Analiz sonuçları Çizelge 16'da gösterilmektedir.

Çizelge 16

Ürün Boyutuna Yönelik Nitel Bulgular (Öğretmen Görüşleri)

Tema	Kod
1. Dil becerilerinde gelişim	• yazma • konuşma • eleştirel düşünme • özgüven • metin analizi
2. Kültürel ve sanatsal farkındalık	• genel kültür • milli bilinç • sanat etkinlikleri
3. Okuma alışkanlığı	• kitap okuma zorunluluğu • isteksizlik • alışkanlık eksikliği
4. Değerler eğitimi ve davranış dönüşümü	• değer farkındalığı • davranışa dönüşmemesi

Bu bulgular, CIPP modelinin ürün boyutu kapsamında programın öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini dil becerileri gelişimi, kültürel ve sanatsal farkındalık, okuma alışkanlığı ve değerler eğitimi ile davranışa yansıma düzeyleri açısından ortaya koymaktadır. Ürün boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, programın öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği, özgüvenini artırdığı "Yazı yazma becerilerinde belirgin gelişme var." (Ö3). "Konuşma özgüveni arttı." (Ö5), "Çocuk kendini ifade etmeyi öğrendi." (Ö4), "Toplum karşısında konuşma becerisi kazanıyorlar gerçekten bir süre sonra ifade

yetenekleri gelişiyor." (Ö8), "Hiç yazamayan çocuklar da derste yapılan bu yazma etkinliklerinde bir şeyler çıkartabildiklerini kendileri de fark etti." (Ö7) öğretmen ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca Maarif Modelinin en önemli özelliklerinden biri olan milli manevi değerleri kazandırma da programın etkili olduğu ve öğrencilerin genel kültürünü artırdığını ifade etmektedirler: "Kültürel miras konularında farkındalık oluştu." (Ö5), "Bazı öğrenciler ilk kez Türk kültürünü tanıdı." (Ö6), "Metinler genel kültürü geliştirecek şekilde seçilmiş gerçekten bu anlamda çocukları geliştiriyor." (Ö8) Son olarak program kapsamında kitap okuma zorunluluğu, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerine katkı sağlasa da bazı öğrencilerin bu sürece isteksiz yaklaştığı görülmektedir. Ayrıca programın değerler konusunda farkındalık oluşturduğu, ancak bu farkındalığın öğrencilerin günlük davranışlarına yeterince yansımadığı öğretmenlerin, "Kitap okumayı eziyet olarak görüyorlar." (Ö6), "Çocukların okuma alışkanlığını arttırıyor." (Ö1), "Alışkanlık var mı hepsinde değil çünkü eskiden gelen yani ilkokuldan itibaren alışkanlığı kazanmadıysa bize geldiğinde bunu vermeye çalışmak çok zor." (Ö4), "Yüz ifadelerinden etkilendiklerini anlıyorum ama davranışa dönüşmüyor." (Ö2) ifadelerinden anlaşılmaktadır.

4- Öğretmen ve Öğrenci Önerileri

Öğretmenler; farklı okul türlerinin ihtiyaçlarına göre çeşitli program seçeneklerinin oluşturulması gerektiğini "Her okula aynı program gönderilmemeli, ya da kitaplar okulların akademik seviyesine göre seçilmeli." (Ö8) ifadesi ile belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin önceki eğitim kademelerinde bu yaklaşım ile karşılaşmadıkları gerçeği dikkate alınarak, başlangıç düzeyinde temel kavram ve becerileri destekleyen ek düzenlemeler yapılması gerektiğini "Eğer bu çocuklar ilkokul 1'den itibaren bu sistemle gelmiş olsalar program çok etkili olabilir." (Ö7), "Pek çok öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesi program için yeterli değil, bu durum dikkate alınarak düzenlenmeli." (Ö6) şeklinde ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra programdaki etkinlik yoğunluğunun azaltılması, tekrar eden etkinliklerin yenilenmesi ve metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun biçimde yeniden seçilmesinin gerekli olduğu; "Etkinlikler faydalı yarar sağlayan farkındalık sağlayan etkinlikler ama seyreltilirse çok daha faydalı olur." (Ö1), "Metin seçerken de öğrencinin biraz seviyesine uygun da olması gerekiyor, üst üste bu metinler verilince sıkıcı olabiliyor." (Ö3) ifadeleri ile vurgulanmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine göre ders kitabının yeniden tasarlanması ve temel eksikleri olan öğrencilere yönelik içeriklerin eklenmesi "Program kazanımları öğrencilerin ön bilgileri ile uyumlu hale getirilmeli." (Ö6), "Öğrencinin temel bilgisi eksik, program bu ihtiyaçlara göre düzenlenmeli." (Ö8), ifadeleri ile önerilmiştir. Özellikle internet erişimi sınırlı okullar için çevrimdışı kullanılabilir dijital içeriklerin geliştirilmesi, sınıf düzeninin ve mevcudunun program etkinliklerine uyumlu hale getirilmesi gerektiğini "Etkinlikler fiziki koşullar ve süre birbirine uyumlu hale getirilse daha iyi olur." (Ö4), "İnternet erişimi olmayan okullar da dikkate alınmalı." (Ö2) ifadeleri ile vurgulamıştır. Son olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin daha az zaman alacak şekilde yeniden yapılandırılması "Ölçme değerlendirmeye çok fazla zaman ayrılıyor, sadeleştirilme." (Ö2), "Akran değerlendirme ve öz değerlendirme gerçekçi değil ve çok zaman alıyor." (Ö7) ifadeleri ile programın uygulanabilirliğini artıracak önemli bir düzenleme olduğu belirtilmiştir.

Öğrenciler, programda yer alan etkinliklerin azaltılmasını, daha eğlenceli, anlamlı ve ilgi çekici metinlerin kullanılmasını "Bence ders etkinlikleri azaltılmalı." (Öğ.3) önermektedir. Ders kitabının önceki bilgiler hakkında hatırlatmaların olması, görsel ve dijital materyallerin artırılması gerektiğini "Geçmiş senelerdeki bilgileri biliyor olarak kabul ediliyoruz, ders kitaplarında hatırlatma olmalı." (Öğ.5), "Eğlenceli etkinliklerin sayısı artırılmalı, bazı metinler çok sıkıcı." (Öğr.10), "Ders kitaplarında videolar ve görseller olabilir." (Öğ.3) şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca zor konuların daha basit ve anlaşılır örneklerle desteklenmesi ve öğretmenin ders anlatımı için daha fazla fırsat verilmesi gerektiği de dikkat çeken öneriler arasındadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları, Maarif Modeli çerçevesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programını değerlendiren alanyazının sınırlı olduğunu ve mevcut çalışmaların da çoğunlukla yalnızca öğretmen görüşlerine dayandığını göstermektedir (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025). Bu kapsamda ulaşılan üç çalışma ile elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış; ayrıca farklı derslere yönelik program değerlendirme araştırmalarıyla da destekleyici karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda programın bağlam boyutu ile ilgili olarak programın dil becerilerini dengeli bir şekilde kazandırdığı, eleştirel düşünme ve edebi zevk geliştirdiği ancak öğrencilerin seviyesine tam uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alan yazında bu konuda yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde, Türk dili ve edebiyatı öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendiren çalışmalarda programların dil becerileri, eleştirel düşünme ve estetik algı kazandırmadaki başarısı vurgulanırken, öğrenci seviyesine uygunluk noktasında benzer sınırlılıklar rapor edilmiştir (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025). Öğrencilerden elde edilen nicel veriler, öğrencilerin programın konularının güçlük dereceleri ile sürelerinin uyumluluğu konusunda olumsuz görüşe sahip olduklarını, bağlam boyutuna ilişkin genel görüşlerinin kısmen olumlu veya kısmen olumsuz arasında değiştiğini göstermektedir. Öğrenciler ayrıca önceki öğrenmelerinin program için yeterli olmadığını, programa ayrılan sürenin yoğun etkinlik sayısı nedeniyle yetersiz olduğunu ve programın bilgi kavrama düzeyinde beklentileri karşılamadığını ifade etmişlerdir; öğrenciler ders sonunda sanki hiçbir şey öğrenmemiş gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programda okul türü farkının dikkate alınmadığını ve özellikle akademik başarısı düşük öğrenciler için hedeflere ulaşmanın güç olduğunu ve programa ayrılan sürenin yoğun etkinlikler nedeniyle yetersiz olduğunu, sınıfın fiziksel koşullarının etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Alan yazında yapılan çalışmalar (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025); düşük öğrenci hazırbulunuşluğu ile okul türlerindeki seviye farklılıklarının dikkate alınmamasının yanı sıra, ders sürelerinin yetersizliği, kalabalık sınıflar ve programın yoğun yapısı gibi faktörlerin öğrenme çıktılarının başarıyla kazandırmayı güçleştirdiğini ortaya koymaktadır. Maarif Modeli kapsamında yenilenen programların bağlamsal sınırlılık içermesi yalnızca Türk dili ve edebiyatı dersi ile sınırlı olmadığı farklı disiplinlerde de benzer sorunların olduğu görülmektedir. Nitekim Ceylan (2025) maarif modeli kapsamında yenilenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programını öğretmen görüşleri açısından değerlendirdiği araştırmasında öğretmenlerin; zaman azlığı, farklı okul türündeki öğrenci seviyesinin dikkate alınmaması, sınıf mevcudu, fiziki ve teknik imkânlar nedeniyle öğrenme çıktılarının uygulanması süreçlerinde zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Programın girdi boyutu hakkında ise hem öğretmenler hem de öğrenciler ders kitabındaki bazı içeriklerinin öğrencilerin seviyesine tam olarak uygun olmadığını, etkinliklerin yoğun olduğunu belirtmiş; buna karşın öğretmen açıklamaları, grup çalışmaları, teknoloji kullanımı gibi unsurların öğrenme sürecini desteklediği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Toktaş (2025) araştırması sonucunda da benzer şekilde öğretmenler, ders kitabının metin seçimi, içerik düzeyi ve uygulanabilirlik açısından yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin nicel verilerine göre, girdi boyutuyla ilgili değerlendirmeleri kısmen olumlu, kısmen olumsuz bir eğilim göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ölçekte yer alan ders kitabının ilgi çekiciliği, öğrenmeyi kolaylaştırması ile ilgili ifadelere katılmadıkları görülmüştür. Farklı derslere yönelik öğretim programı değerlendirme çalışmalarında, programın yansıması olan ders kitaplarındaki bazı içeriklerin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu ve ilgi çekici bulunmadığı belirtilirken (Baz, 2024; Ceylan, 2025), bazı çalışmalar ise bu görüşün aksini ortaya koymaktadır (Kırçıl & Sağır, 2025). Ancak bu çalışmada öğrenciler, öğretmenlerin verdiği notlar ve özetlerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğretmen görüşleri ise girdi boyutu bağlamında dijital materyallerin artırılabileceğini ve sınıf mevcutlarının programı uygulamak için kalabalık olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretmenler hem mevcut çalışmada hem de programı değerlendiren diğer çalışmalarda, programın öğrencinin aktif katılımını, farklılaştırılmış öğretimi ve öğrenci işbirliğini destekleyerek dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirdiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025).

Programın süreç boyutu öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş, programın öğrenci merkezli yapısının aktif katılım ile grup çalışmalarını desteklediği ve öğretmenin rehberliğinin sürecin verimli yürütülmesinde önemli olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, program sayesinde öğrencilerin farklı yeteneklerini fark ettiklerini belirtirken öğrenci merkezli yaklaşımın öğretmene yeterince alan bırakmadığını, etkinlik yetiştirme baskısının etkili öğretimi zorlaştırdığını ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin zaman alıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Burgul Adıgüzel ve Karakuş Aktan (2025) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler; programın öğrencilerin aktif katılımını sağlama, kendini ifade etme ve düşünme becerilerini geliştirme, ayrıca yaratıcılık ve üretkenliklerini teşvik etme noktalarında olumlu katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Toktaş'ın (2025) görüşlerini aldığı öğretmenler

ise yoğun etkinlik içeren temaların zaman baskısı yarattığını ve bu nedenle öğretim sürecinde yüzeysel geçişler yaşandığını; ayrıca öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi uygulamaların ders saati ve sınıf mevcudu kısıtları nedeniyle tam olarak uygulanamadığını belirtmiştir. Maarif modeli kapsamında hazırlanan farklı derslere ait öğretim programlarının değerlendirildiği çalışmalarda da öğretmenlerin benzer şekilde ölçme değerlendirme sürecinin kalabalık sınıflar nedeniyle zaman alıcı olarak değerlendirdiği görülmektedir (Ceylan, 2025; Kırçıl & Sağır, 2025). Bu çalışmada öğrenci nicel verilerine göre süreç boyutuna ilişkin değerlendirmeler kısmen olumlu kısmen olumsuzdur. Bununla birlikte, görüşmelerden elde edilen sonuçlardan hareketle öğrenci merkezli yapıya alışkın olmayan öğrencilerin öğrenme farkındalığının zayıf kaldığı, etkinliklerin sonunda, biz ne öğrendik? sorusunu sordukları ve ders sonunda hiçbir şey öğrenmediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Toktaş (2025) çalışmasında da öğretmenler, öğrencilerin önceki eğitimlerinde test odaklı bir sistemle yetişmiş olmalarının lisede etkinlik temelli yeni programa uyumlarını zorlaştırdığını; bunun da program hedeflerinin uygulanabilirliğini azaltarak hem öğrencileri hem de öğretmenleri zor durumda bıraktığını ifade etmektedir. Öğretmen görüşlerinin alındığı bir başka çalışmada programın öğrenci merkezli ve beceri odaklı olması öğretmenler tarafından olumlu görülse de öğrencilerin yeni sisteme uyum sağlamada zorluklar yaşadığı belirtilmektedir (Güneş, 2024).

Son olarak ürün boyutuna ilişkin sonuçlar, programın öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini, özgüvenlerini artırdığını, milli ve manevi değerleri kazandırmada etkili olduğunu ve genel kültürlerini zenginleştirdiğini göstermektedir. Program kapsamında kitap okuma zorunluluğu, öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerine katkı sağlasa da bazı öğrencilerin bu sürece isteksiz yaklaştığı anlaşılmaktadır. Öğrenci görüşleri de benzer şekilde, programın farklı yazarlarla tanışmalarını sağladığını, dil becerilerini geliştirdiğini ve kültürel farkındalık ile milli-manevi değer duyarlılığı kazandırdığını ortaya koymaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının değerlendirildiği diğer çalışmalarda da programın dört temel dil becerisini dengeli şekilde kazandırdığı, ezberden uzak, yorum, yaratıcılık ve kendini ifade etmeye dayalı uygulamalarla öğrencilerin bireysel gelişimini desteklediği ve erdem-eylem bütünlüğü içinde millî-manevî değerler eğitimine olumlu katkılar sunduğu ifade edilmektedir (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025).

Çalışmada öğrencilerin CIPP modeli değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet ve okul türü değişkenlerinden etkilenmediği görülmektedir. Bu durum, kız ve erkek öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin benzer olduğunu ve öğrencilerin okul türüne bakılmaksızın programı benzer biçimde değerlendirdiğini göstermektedir. Dolayısıyla, programın algılanışı ve değerlendirilmesi açısından cinsiyet veya okul türü farklılıklarının anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.. Bununla birlikte, öğrenciler programı yalnızca bir yıl boyunca deneyimlemiş ve değerlendirmelerini kısmen olumlu, kısmen olumsuz olarak belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğrencilerin programın niteliği ve uygulanışı hakkında henüz kesin bir yargıya varamamış oldukları söylenebilir. Yenilenen öğretim programını öğrenci görüşleri açısından değerlendiren bir çalışma olmadığı için bu konuda bir karşılaştırma yapılamamıştır; bu durum, araştırmalar için önemli bir boşluk ve inceleme fırsatı sunmaktadır. Son olarak mevcut çalışma, diğer çalışmalarla benzer biçimde, mevcut öğretim programının farklı bölge, okul türü ve öğrenci profillerinin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığına işaret etmektedir. Çalışmalarda ortak olarak; programın daha uygulanabilir bir yapıda yeniden düzenlenmesi, etkinlik yoğunluğunun azaltılması, fiziksel ve teknolojik altyapı koşullarının dikkate alınması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin sadeleştirilmesi ve zor konuların daha anlaşılır örneklerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Güneş, 2024; Toktaş, 2025).

Sonuç olarak, yakınsayan paralel desen doğrultusunda araştırmada elde edilen nitel ve nicel sonuçların birbirini desteklediği, programın öğretmen ve öğrenciler açısından benzer şekilde değerlendirildiği görülmüştür. Ayrıca, hem güncel hem de geçmiş yıllardaki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarına yönelik yürütülen değerlendirme çalışmalarında dile getirilen sorun ve eleştirilerin büyük ölçüde benzer olduğu görülmektedir. Bu sorunlar; fiziksel ve teknolojik altyapı yetersizlikleri, kalabalık sınıf mevcutları, öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk düzeyi, programın yoğun yapısı, ders süresinin yetersizliği ile bölgesel ve okul türüne bağlı farklılıklar olarak öne çıkmaktadır (Arseven vd., 2017; Avcı, 2020; Bozkırlı & Er, 2018; Burgul Adıgüzel & Karakuş Aktan, 2025; Dağaşan, 2023; Demir & Gelişli, 2020; Toktaş, 2025). Bu durum, program geliştirme süreçlerinde yapılan olumlu değişikliklere rağmen uygulama

koşullarının programla paralel biçimde iyileştirilememesinin, programın başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğunu ve program geliştirirken ülke gerçeklerinin dikkate alınmasının önemini göstermektedir.

Kaynakça/References

Ahmed, S. K. (2025). Sample size for saturation in qualitative research: Debates, definitions, and strategies. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 5, (100171),1-6. https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100171.

Arseven, A., Konür, E. & Yavuzkılıç, S. (2017). Ortaöğretim Türk edebiyatı dersprogramı amaçlarının gerçekleşme durumunun incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 7*(14), 131-146. https://izlik.org/JA46EG65XR.

Avcı, H. S. (2020). *2018 Türk dili ve edebiyatı programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Bursa ili örneği).* [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Aygören, F. (2016). *Eğitim programlarını değerlendirmede I-CODE modelinin geliştirilmesi* [Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

Aygören, F. & Er, K.O. (2024). *Eğitimde program değerlendirme sınıflamalar-modeller.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 1-9. https://izlik.org/JA59CL85GK.

Balcı, V. (2002). *Liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Bayraktar, İ. & Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25*(3), 839-858. https://izlik.org/JA99PJ92YF.

Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi, 5*(2), 106-123. https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2.

Bozkırlı, K. Ç. & Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(3), 1931-1946. https://izlik.org/JA46EG65XR.

Burgul-Adıgüzel F. & Karakuş -Aktan, E.(2025). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*(3), 819-840. https://doi.org/10.17152/gefad.1758777.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* PEGEM Akademi.

Calp, M. C. & Aslan, F. (2011). 2011 Dil-Anlatım ve Türk edebiyatı dersleri ile 2018 Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(17), 357-393. https://doi.org/10.33692/avrasyad.590697.

Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (63), 1-16. https://doi.org/10.29288/ilted.1598481.

Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.

Çelik, T. (2018). Türkiye'de 1924-2017 arası dil ve edebiyat dersi öğretim programlarına bakış. *Turkish Studies, 13*(4), 245-274. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13019.

Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dağaşan, E. (2023). Türkçe/Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarının "süreç" aşamasının cıpp modeli kapsamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 138-154. https://doi.org/10.17753/sosekev.1363887.

Demir, Ç. (2023). *1923–2018 yılları arasında uygulanan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programlarının analizi*. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Demir, M. & Gelişli, Y. (2020). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(47), 630–652. https://doi.org/10.29228/SOBIDER.44525.

Epçaçan, C. & Erzen, M. (2022). Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (CIPP modeline göre bir değerlendirme). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11(22), 365-382. https://doi.org/10.55605/ejedus.1195202.

Erdem, C. (2017). Teaching Turkish language and literature: What teachers think? *Universal Journal of Educational Research, 5*(10), 1684–1694. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051003.

Eyüp, B., Yurt, S. U. & Stebler, M. Z. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretimine yönelik yapılan akademik çalışmalar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, *7*(1). 1119-1131. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2984.

Güneş, E. (2024). Beceri temelli öğretim ve 2024 Maarif Modeli: farklı coğrafi bölgelerden Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin bakış açısından bir değerlendirme. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi, 2*(4), 232-243. https://doi.org/10.29329/mdag.2024.1095.2.

Hakan, K. & Seval, F. (2011). CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 592-599. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.146.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014.

Kayabaşı, B. & Karadağ, N. (2021). Türk dili ve edebiyatı derslerinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *10*(3), 1105-1123. https://izlik.org/JA88FE38HB.

Kılıç, S. (2012). Örnek büyüklüğü, güç kavramları ve örnek büyüklüğü hesaplaması. *Journal of Mood Disorders, 2*(3), 140-142. https://doi.org/10.5455/jmood.20120921043306.

Kırçıl, R. U. & Sağır, Ş. U. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, *9*(1), 24-46. https://doi.org/10.32433/eje.1673094.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* Ankara. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programturh9101112Onayli.pdf.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Öğretim Programları Ortak Metni. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.* Ankara. https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin.

Özdemir, B. (2008). *9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının Türk edebiyatı dersi akademik başarısına etkisi (Kütahya örneği).* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Pilav, S. (2016). 1992 Türk dili ve edebiyatı öğretim programı etrafında yapılan tartışmalar bağlamında 2005 ve 2015 programlarının getirdiği yenilikler. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic), 11*(15), 707–726. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10015.

Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. *In Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 279-317). Dordrecht: Springer Netherlands.

Tabachnick, B. & Fidel, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics*. (Sixth Edition). USA: Pearson Education Limited.

Toktaş, Z. (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde geliştirilen Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Turan, S. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. *Nobel*.

Çıkar Çatışması Bildirimi/*Conflict of Interest Declaration:*

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir

The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.

Finansman Bilgileri/*Funding Information:*

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

The authors have not received any financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Etik Kurul Kararı/*Ethics Declaration:*

Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz. Araştırmanın etik kurul izni Balıkesir Üniversitesi Etik Kurulundan alınmış olup, 30.04.2025 tarihli ve 2025/04-11 sayılı sayılı yazı ile alınmıştır.

For this research, ethical permission was obtained from the decisions of Yıldız Technical University, Ethics Board dated 30.04.2025 and numbered 2025/04-11 We, as the authors of the study, have produced an original study; the preparation, data collection, analysis and that the principles and rules of scientific ethics have been complied with at all stages, including the presentation of information; this all data and information obtained within the scope of the study are cited and these sources are included in the bibliography that no changes have been made to the data used, that the study was conducted in accordance with the Committee on Publication Ethics (COPE) and declare that ethical duties and responsibilities are respected.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi/*Declaration of Use of Artificial Intelligence:*

Makalenin hiçbir kısmında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

No part of the article has been generated using artificial intelligence.