

УДК: 378

Fati KOZAN, <sup>1</sup>Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Y.L. Öğrenci <sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0419-4346>

<sup>1</sup> 2150y06006@manas.edu.kg

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ

<sup>2</sup>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

<sup>2</sup> marif.ozerbash@manas.edu.kg

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1612-9349>

## ÖĞRENME – ÖĞRETME SÜRECİNDE CİPP MODELİ

*Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim programını CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları çerçevesinde değerlendirmektir. Araştırma Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi bünyesinde hazırlık sınıflarında okutmanlık yapan Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretiminde kullandıkları materyaller değerlendirilerek yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda 4 tema çıkarılmıştır. Bu temalar program çerçevesi, program girdileri, ürünleri ve program süreci olarak belirlenmiştir. Bağlam değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenler programın kazanımları, metin ve etkinliklerini olumlu bulmuşlardır. Girdi değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ve öğrenci giriş özelliklerinin yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında yöntem-tekniklerin uygun ve yeterli olduğu, iş takviminin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Süreç değerlendirmeye yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak süreçten memnun olduğu; öğrenciden kaynaklı sıkıntılar yaşadığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları; literatür taraması sonucu genellikle CİPP Modeli üzerine yapılan çalışmalarda geniş kapsamlılık göstermektedir. Ancak yapılan çalışmalardaki sınırlılıklar ve konu farklılıkları sebebiyle Kırgızistan üzerinde yapılacak ilk çalışma olması nedeniyle önemlidir. Diğer çalışmalar incelendiğinde bu çalışmayla birebir örtüşmese de yol gösterici niteliğinde olup her bir araştırma CİPP Modelini kendi alanlarına göre ele almıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Program değerlendirme, CIPP değerlendirme modeli, Türkçe öğretim programı.

Фати Козан, магистрант, 2150y06006@manas.edu.kg

“Манас” КТУ, Коомдук илимдер институту

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0419-4346>

Мехмет Ариф Озербаши, PhD Профессор, marif.ozerbash@manas.edu.kg

КТМУ, педагогика бөлүмү

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1612-9349>

Кыргызстан

## БИЛИМ БЕРҮҮ ПРОЦЕССИНДЕ CİPP МОДЕЛИ

*Бул изилдөөнүн максаты болуп түрк окуу программасын CİPP баалоо моделинин контекстинде, киргизүүдө, процессинде жана продуктуларында баалоо саналат. Изилдөө Кыргыз-Түрк “Манас” университетинин даярдоо класстарында сабак берген түрк мугалимдерине жана түрк тилин үйрөтүүдө колдонгон материалдарга баа берүү жолу менен жүргүзүлгөн. Изилдөөдө сапаттык изилдөө ыкмасы колдонулган. Изилдөө үлгүсү максималдуу вариацияны тандоо менен аныкталган. Маалыматтар изилдөөчүлөр тарабынан иштелип чыккан жарым структуралаштырылган интервью формасынын жардамы менен чогултулган жана контент-анализ ыкмасы менен талданган. Мугалимдерден алынган ой-пикирлер боюнча 4 тема чыгарылды. Бул темалар программанын масштабы, программанын салымдары,*

*продуктылар жана программа процесси катары аныкталган. Контексттик баалоо боюнча көз караштар текшерилгенде, мугалимдер программанын жетишкендиктерин, текстин жана иш-чараларын оң деп эсептешти. Киргизилген маалыматтарды баалоо боюнча пикирлер каралып жатканда, мугалимдер өздөрүн жетиштүү деп эсептей тургандыгы, ал эми окуучулардын кирүү өзгөчөлүктөрү жетишсиз деп эсептелгени айтылды. Мындан тышкары, ыкма-кабыл алуулар адекваттуу жана жетиштүү, иш тартиби жетишсиз экени айтылды. Процесссти баалоо боюнча пикирлер каралып жатканда, мугалимдер, жалпысынан, процесске канааттанышат; алар студенттердин айынан кыйналып жатканын айтышты.*

*Адабияттарды карап чыгуунун натыйжасында CIPP моделин изилдөө, жалпысынан, кеңири масштабды көрсөтөт. Бирок бул маанилүү, анткени бул – изилдөөлөрдүн чектөөлөрү жана предметтик айырмачылыктары менен Кыргызстанда биринчи жолу жүргүзүлүп жаткан изилдөө. Башка изилдөөлөрдү карап жатканда, бул изилдөөгө дал келбесе да, алар индикативдик болуп саналат жана ар бир изилдөө CIPP моделин өзүнүн багыттарына ылайык колдонулган.*

**Өзөктүү сөздөр:** окуу планын баалоо, CIPP баалоо модели, түрк окуу программасы.

*Фати Козан, магистрант, КТУ «Манас», Институт социальных наук,  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0419-4346>  
2150y06006@manas.edu.kg  
Мехмет Ариф Озербаш, PhD профессор  
КТУ «Манас», кафедра педагогики, [marif.ozerbash@manas.edu.kg](mailto:marif.ozerbash@manas.edu.kg)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1612-9349>  
Кыргызстан*

## **МОДЕЛЬ CIPP В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Целью данного исследования является оценка турецкой учебной программы в контексте, входных данных, процессах и продуктах модели оценки CIPP. Исследование проводилось путем оценки турецких учителей, преподающих в подготовительных классах Кыргызско-Турецкого университета "Манас" и материалов, которые они используют при обучении турецкому языку. В исследовании использовался качественный метод исследования. Выборка исследования определялась путем отбора максимальной вариации. Данные были собраны с помощью формы полуструктурированного интервью, разработанной исследователями, и проанализированы методом контент-анализа. В соответствии с мнениями, полученными от учителей, были извлечены 4 темы. Эти темы были определены как рамки программы, входные данные программы, продукты и программный процесс. Когда были изучены мнения об оценке контекста, учителя сочли достижения, текст и мероприятия программы положительными. Когда были изучены мнения об оценке входных данных, было заявлено, что учителя считают себя достаточными, а вступительные характеристики учащихся считают недостаточными. Кроме того, было заявлено, что методы-приемы адекватны и достаточны, а график работы недостаточен. Когда рассматриваются мнения об оценке процесса, видно, что учителя в целом удовлетворены процессом; Они заявили, что у них возникли трудности из-за студентов. Результаты исследования: В результате обзора литературы исследования по модели CIPP в целом демонстрируют широкий размах. Тем не менее, это важно, потому что это первое исследование, проведенное в Кыргызстане, из-за ограничений и предметных различий исследований. При рассмотрении других исследований, хотя они и не совсем совпадают с этим исследованием, они несут показательный характер, и каждое исследование использовало модель CIPP в соответствии со своими областями.*

**Ключевые слова:** оценка учебной программы, модель оценки CIPP, турецкая учебная программа.

*Fati Kozan, Kyrgyz-Turkish Manas University, Institute of Social Sciences,*

*master student*

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0419-4346>

<sup>1</sup> 2150y06006@manas.edu.kg , +996755435777

*Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ*

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Faculty of Letters, Department of Pedagogy*

<sup>2</sup> marif.ozerbash@manas.edu.kg, +90 553 662 21 70

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1612-9349>

## **CIPP MODEL IN THE LEARNING - TEACHING PROCESS**

*The aim of this study is to evaluate the Turkish curriculum within the context, input, process and product dimensions of the CIPP evaluation model. The research was carried out by evaluating the Turkish teachers who teach in preparatory classes at Kyrgyzstan Turkey Manas University and the materials they use in teaching Turkish. Qualitative research method was used in the research. The sample of the study was determined by sampling the maximum variation. The data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed by content analysis method. In line with the opinions obtained from the teachers, 4 themes were extracted. These themes were determined as the program framework, program inputs, products and program process. When the opinions about the context evaluation were examined, the teachers found the achievements, text and activities of the program positive. When the opinions about the input evaluation were examined, it was stated that the teachers saw themselves as sufficient and they found the student entrance characteristics insufficient. In addition, it was stated that the methods-techniques were appropriate and sufficient, and the work schedule was insufficient. When the opinions about the process evaluation are examined, it is seen that the teachers are generally satisfied with the process; They stated that they had difficulties due to students. Findings of the research; As a result of the literature review, studies on the CIPP Model generally show a wide scope. However, it is important because it is the first study to be conducted on Kyrgyzstan due to the limitations and subject differences of the studies. When other studies are examined, although they do not exactly overlap with this study, they are indicative and each research has handled the CIPP Model according to its own fields.*

**Keywords:** Curriculum evaluation, CIPP evaluation model, Turkish curriculum.

Eğitim; bağımsız bir toplum ve ulusu oluşturacak, bireysel moral düzeyi yüksek, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesiyle hem bireysel hem de evrensel bir kültüre sahip, zengin bir toplumu yetiştirmeyi amaçlar. Eğitimdeki tüm yenileşme ve gelişme girişimleri, toplumun her kesiminin ilgi alanına girmektedir. Eğitim, toplumda değişmelerden sorumlu olması nedeniyle değişime diğer sistemlerden önce uyum sağlamak durumundadır. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; o ülke insanların nitelikli ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceri ile ekonomik büyümeye yapabilecekleri katma değere bağlıdır. Bunun için, sosyo-ekonomik gelişmenin en önemli itici gücü ve verimlilik artışının en önemli unsuru, toplumun eğitim düzeyidir (Eşen, 2005:1).

### **Program Değerlendirme**

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk (1994), değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır. Çağlayan'a (2002) göre, eğitim sürecinin başarıyla tamamlanması, sürecin dikkatle planlanması ve uygulanmasına bağlıdır.

Değerlendirme genel anlamda, bir ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırarak bir değer

yargısına varmak demektir. Değerlendirmenin hangi aşamada ve ne amaçla yapılacağı konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Program değerlendirme yaklaşımları, program geliştirmede benimsenen model ile yakından ilişkilidir (Posner, 1995). Program değerlendirme, planlı ve sistematik bir şekilde sürekli bir etkinlik olmalıdır (Fer, 2000).

Değerlendirmenin sonucunda beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının yanı sıra programın nasıl çalıştığı, programı daha iyi hale getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığını belirlemek de program değerlendirmenin konuları arasındadır (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Öğretim programının değerlendirilmesinde, programın tasarlama, geliştirme ve uygulama aşamalarından önce hedeflenen sonuçların üretilip üretilmediğine odaklanılır. Değerlendirmede programın kuvvetli ve zayıf yönleri ile uygulama sonrasındaki verimliliği teşhis edilmeye çalışılır. Böylece programın gözden geçirilmesine, mukayese edilmesine, sürdürülmesine ya da bitirilmesine karar verilir (Ornstein ve Hunkins, 1988). Programın her değerlendirme sonunda yeniden düzenlenmesi, tasarlanan programla uygulanan program arasındaki farkı ortadan kaldırır (Korkmaz, 2006). Değerlendirme, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında bir kıyaslama yapılmasına olanak sağladığı gibi gelecekteki etkinlikler için de bir sonuca varılmasına yardım eder (Kısakürek, 1983). Norris (1998), program değerlendirmeyi organizasyon ve gelişme ile eğitimsel yenilikleri ortaya çıkaran bir yapı olarak tanımlamakta ve program değerlendirmenin yeni yatırım ve planlamaları teşvik edici yönüne dikkat çekmektedir.

Bloom ve arkadaşları öğretim ve değerlendirmenin istedik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki ögesi olduğunu belirtmektedir. Değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermenin olanaksız olduğunu ortaya koymakta ve değerlendirmenin işgörüsünü, hedeflerle belirlenen değişmelerin olup olmadığını, olmuşsa gerçekleşme derecesini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak belirlemektedir (Bloom ve arkadaşları, 1971:6).

Oliva (1992), öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerindeki başarılarında programın etkisi ve etkililiği üzerinde yoğunlaşmanın yeterli olmayacağını belirtmektedir. Bu nedenle Oliva'ya göre (1992), değerlendirmenin temel amacı, programın amaç ve hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına karar vermektir. Ayrıca Oliva (1992), programda tasarlanan ve uygulanan öğrenme-öğretme süreci boyunca programcıların bilmek istedikleri bazı başka soruların da olduğunu iddia etmektedir

#### **CIPP Program Değerlendirme Modeli**

CIPP Program Değerlendirme Modeli : Stufflebeam'a göre (1987), öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirilmesi için bir çatı oluşturan, program yöneticilerinin belirlenen bu boyutlarda programla ilgili kararlar alabilmesi amacıyla süreç ve ürün değerlendirmeye odaklanan yönetim odaklı bir değerlendirme modeli.

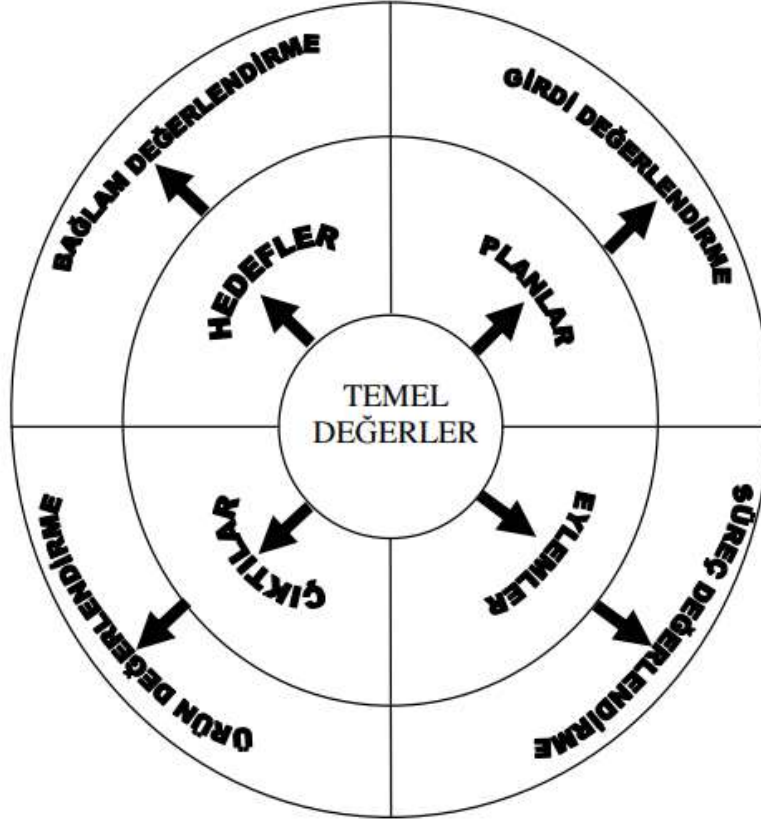
Bağlam Değerlendirme: Stufflebeam'a göre (1987), öğretim programının amaç, hedef ve önceliklerin gözden geçirildiği değerlendirme aşaması.

Girdi Değerlendirme: Stufflebeam'a göre (1987), öğretim programın hedeflerine ulaşmak için kullanılan ve planlarda tanımlanan stratejinin gözden geçirildiği ve strateji hakkında yargılara ulaşıldığı değerlendirme aşaması.

Süreç Değerlendirme: Stufflebeam'a göre (1987), öğretim programının uygulamalarının

öğrenme sürecini nasıl etkilediği hakkında yargılara ulaşılan değerlendirme aşaması.

Ürün Değerlendirme : Stufflebeam'a göre (1987), öğretim programının sonunda ortaya çıkan ürünlerin niteliği hakkında yargılara ulaşılan değerlendirme aşaması.



**Tablo:** CIPP Program Değerlendirme Modelinin Bileşenleri (Stufflebeam, 2003:7).

Öğretim programının sürdürülebilir ve nitelikli bir program olduğunun ortaya konması için program değerlendirme ilkelerine uygun biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program değerlendirme uzmanına yardımcı olan Stufflebeam (1983: 117-141)' in geliştirdiği CIPP modelinin program değerlendirmede sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olduğu söylenebilir. Bu süreçte de kapsamlı bir değerlendirme yapılabilmesi için program değerlendirme modellerinden CIPP modeli kullanılmıştır. Bu model oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. CIPP modeli, *Context*, “Bağlam”, *Input* “Girdi”, *Process* “Süreç” ve *Product* “Ürün” olmak üzere dört boyuttan oluşan bir modeldir. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine olan kişilere bilgi vermektir. Daniel Stufflebeam tarafından 1971'de geliştirilen bu modele göre; değerlendirme devamlılık gerektiren sürekli bir işlemdir. Stufflebeam'a göre program değerlendirmenin amacı, kaynak sağlayıcılara program hakkında geri bildirimde bulunmaktır (Demirel, 2008; Eviren, 2017).

Stufflebeam'ın CIPP modelinin dört bileşeni, dört soru çerçevesinde şekillenmektedir (Robinson, 2002).

1. “Ne yapmalıyız?” sorusu, programın amaçları, öncelikleri ve hedeflerini tespit etmek amacıyla ihtiyaçları belirleyerek analiz edilmesini içermektedir.
2. “Nasıl yapmalıyız?” sorusu, amaçlar doğrultusunda gerekli kaynak ve basamakları

kapsamakta ve bilgi toplamayla beraber başarılı program ve materyallerin tanımlanmasını içermektedir.

3. “Her şey planlandığı gibi yürüyor mu?” sorusu, programın işlerliği ve etkililiği konusunda bilgi verir. Bu soru, programı sürekli gözlemlemeyerek programla ilgili planların hangi yönde işlediğine, herhangi bir problemin olup olmadığına, kullanılan materyallerin zayıf ve güçlü özelliklerine, ekonomik sorunları olup olmadığına odaklanır.

4. “Program işliyor mu?” sorusu, program çıktılarını ve varsa beklenmeyen sonuçları kıyaslayarak programın sürdürülebilirliğine, yenileme gerektirip gerektirmediğini ya da programın sonlandırılıp sonlandırılmayacağını belirlemeye yardımcı olur.

*Bağlamın değerlendirilmesi:* Programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanmadığı analiz sırasında açıklanmaya çalışılır. Modeli daha detaylı incelediğimizde ilk boyut olan bağlam (çevre) değerlendirmenin amacı, programın tüm çevresel faktörlerce hazırbuluşluğunu, var olan hedeflerin ve önceliklerin ihtiyaçlara duyarlılığını tespit etmek ve bu hedeflerin (amaçlar) ihtiyaçları yeterince karşılayıp karşılanmadığını belirlemektir (Dinçer, 2013). Bağlam değerlendirme temel olarak programın alt yapısını incelemek anlamına gelmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004; Akt. Dinçer, 2013).

*Girdinin değerlendirilmesi:* Bu aşamada, programın amaçlarına ulaşmak için kaynakların nasıl kullanılabilmesine ilişkin veriler toplanır. Girdinin değerlendirilmesi aşamasında, bağlamın değerlendirilmesinin aksine, program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam genel ve özel hedeflerle tutarlı mı? gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara cevap aranır. Girdinin değerlendirilmesi aşamasında programın amaçlarına ulaşabilmesi için gereken kaynakların neler olduğu, bu kaynaklara nasıl ulaşılacağı, program için hangi alternatif stratejilerin düşünülerek değerlendirilebileceği ve ihtiyaçları karşılamak için hangi planın daha etkili ve uygulanabilir olacağı gibi sorulara yanıt aranır (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997; Akt. Gökmenoğlu, 2014). Programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerek duyulan kaynaklar ve bu kaynakların hangi şekillerde kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı bağlam değerlendirmenin aksine, program ve öğeleri mikro düzeyde değerlendirilmektedir (Uşun, 2012).

*Sürecin değerlendirilmesi:* Bu aşamada, programın uygulaması ile ilgili kararlar alınması gereklidir. Sürecin değerlendirilmesi aşamasında, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır. İhtiyaç ve fırsatları belirlemeye yardımcı olan deneysel veriler toplanır. Sürecin değerlendirilmesi aşaması programın uygulanması esnasında gerçekleştirilir ve planlanan ile uygulanan etkinlikler arasındaki farka bakılır (Erden, 1998). “ Üç tür stratejiyi içerir. Bunlardan ilki; uygulamadaki eksiklikleri öngörme ve ayırt etme, ikincisi; karar için gerekli veri ve bilgiyi toplama, üçüncüsü; uygulanan yöntemleri kaydetmedir. Süreç değerlendirmesinde aktiviteler takip edilir, belgelenir ve değerlendirilir” ( Özaltaş Serçek, 2014).

*Ürünün Değerlendirmesi:* Programın ürünü hakkında veri toplanarak, beklenen ürün ile gerçek ürünün karşılaştırılması esasına dayanır. Bu değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği veya nasıl değişikliklere uğratılması gerektiği hakkında bilgi verir. Ürün değerlendirmede ise programın amacına ne derece ulaşmış olduğu noktasında ve elde edilen çıktılar doğrultusunda program üzerinde bir düzenlemeye gidilip gidilmeyeceğine dair karar verilir. Ürün değerlendirme program hakkında alınan kararların kontrolünü sağlamaktadır. Değerlendirme sonucunda uzmanların programa devam etme ya da programda güncellemeler yapılması konusunda karar vermelerini sağlayacak bilgiyi vermektedir (Kandaz-

Gelen, 2015).

Literatür taraması sonucu Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların daha çok öğrenci başarısını etkileyen etkenler üzerine odaklandığı, program değerlendirme çalışmalarının ise yenilenen programın önceki programlarla karşılaştırılması şeklinde yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bu değerlendirme çalışmalarının belli bir program değerlendirme modeli çerçevesinde yapılmadığı görülmektedir. Türkçe öğretim programının amacı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerini (dinleme, konuşma, yazma, okuma) ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır (MEB, 2017). Türkçe öğretim programının amacına bakıldığında programın sonuç odaklı olmaktan ziyade süreç odaklı olduğu görülmektedir. Zira ana dilin kazanılması ve günlük hayatta kullanılması bir süreci gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı programın kapsamlı bir şekilde (Bağlam, girdi, süreç) değerlendirilmesi adına Stufflebeam'in CIPP modeli temel alınmıştır.

#### **Kaynakça:**

1. Abuammar R. J. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program Sorununun Öğretim Sürecine Yansıması.
2. Altınsoy T. & Küçüksüleymanoğlu R. (2017). 5. Sınıf Müzik Dersi Öğretim Programının Stufflebeam'in Cıpp Modeli'ne Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Hakemli İnsan Ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 11-36
3. Aydın S. & Şentürk Ş. & Duran V. (2018). Okul Öncesi Programının Stufflebeam Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi
4. Bloom, B.S., J.T. Hastings and G.F. Maduas. (1971). Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: Mc Gravv Hill Book Co
5. Çağlayan, B. "Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Uygulamadan Bir Örnek" (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2002.
6. Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
7. Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
8. Dinçer, B. (2013). 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
9. Erden, A. M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
10. Ertürk, S. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. Meteksan A. Ş., Ankara
11. Eşen, F. (2005) Eğitimin Sosyal Faydaları: Türkiye-ab Karşılaştırması, Milli Eğitim üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi, Yaz, Sayı:137.
12. Eviren, Ö. (2017). Eğitim değerlendirme modelleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi* 2( 3), 57- 76.
13. Fer, S. (2000 ). "Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri". *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 2000: 21-37.
14. Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 4(7), 55-70.
15. Kandaz Gelen, N. (2015). Spor yöneticiliği eğitim programının CIPP değerlendirme modeli ve spor yönetimi akreditasyon komisyonu standartlarına göre yeterliliği. (Yayımlanmamış doktora tezi) . Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
16. Kayhan E. & Gürol M. (2019). Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam'in

- (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi* Cilt 4, Sayı 1, s. 48-67.
17. Kısakürek, M. A. (1983). “Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi”. *H.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1, 1983: 217-220.
18. Korkmaz, İ. “Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara, 2006.
19. MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu: Ankara.
20. Nigel N. (1998). “Curriculum Evaluation Revisted”, *Cambridge Journal of Education*, 28, 2, 1998: 207-219.
21. Oliva, P. F. (1992). *Developing the Curriculum. Third Edition*, New York, Harper Collins Publishers,
22. Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
23. Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. *Curriculum (1988). : Foundations, principles and issues*, New Jersey: Prencite Hall
24. Özaltaş Serçek, G. (2014). *Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
25. Posner, G. (1995). *Analyzing The Curriculum*. Mc.Graw Hill Inc, -New York
26. Robinson, B. (2002). *The CIPP approach to evaluation*. COLLIT Project. 4 May 2002.
27. Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Retrieved May 12, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>
28. Stufflebeam, D.L. (1983) *The CIPP Model for Program Evaluation*. In: Madaus, F.F., Scriven, M. and Stufflebeam D.L., Eds., *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer, Norwell, 117-141.
29. Stufflebeam, D.L. (2003) *The CIPP Model for Evaluation*. Kellaghan, T. & Stufflebeam, D.L. (Ed.), *International Handbook of Educational Evaluation* içinde (s.31-62). The Netherlands: Kluwer.
30. Stufflebeam, D. L. (1987). *The CIPP Model for Program Evaluation*, Boston, Nijhoff Publishing,
31. Turan Y. (2016), *11’inci Sınıf Havacılık İngilizce Programının Stufflebeam’in Cıpp (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) Modeli Kapsamında Değerlendirilmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi
32. Üdüm D. K. & Bal A. P. (2021). *Lise Matematik Öğretim Programını Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: CIPP Modeli*. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23 Sayı 2
33. Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı.