T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

# TÜRKİYE'DEKİ ÇAĞDAŞ YUNAN DİLİ VE EDEBİYATI LİSANS PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Sioule GIOUSOUF

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ

EDİRNE 2025

**Tezin Adı:** Türkiye'deki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarının İncelenmesi

**Hazırlayan:** Sioule GIOUSOUF

# ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye'deki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans programlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma modellerinde durum çalışması deseninde olup doküman analizi ile verileri toplanmış ve betimsel analiz yaklaşımıyla veriler incelenmiştir. Bu kapsamda Türkiye'deki üç farklı üniversitede bulunan Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans programlarının bulunan üniversitelerin Bologna ders bilgi paketlerine erişilmiştir. Bologna ders bilgi paketlerinde program yeterlilikleri, dersler ve öğrenme çıktıları, ders içeriği, önerilen strateji, yöntem veya teknikler ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları derlenip analiz edilmiştir. Programın yeterlilikleri ve öğrenme çıktıları analiz edilirken Bloom'un oluşturduğu taksonomi dikkate alınmıştır. Derslerin içerikleri ve maddi boyutları incelenirken Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi'nin (TYYÇ) temel eğitim alanları ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre program yeterliliklerin neredeyse tamamı bilişsel ve duyuşsal alandandır. Dil ve edebiyatın tarihsel gelişimle iç içe bir yapıya sahip olması, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında derslerin sıralamasını da şekillendirmiştir; bu doğrultuda önce dil, ardından tarih ve edebiyat, en son ise kültür derslerine yer verilmektedir. Bu derslerin dağılımı neredeyse yarı yarıya olacak şekilde seçmeli ve zorunlu dersler olarak dağıtılmıştır. Ders çeşitliliği oldukça yüksektir. Elde edilen sonuçlara göre en çok ifade edilen ya da kullanılan öğretim tekniği anlatım olup onu sırasıyla soru-cevap ve tartışma tekniği takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders içeriklerine bakıldığında, zorunlu ve seçmeli dersler yarı yarıyadır. Seçmeli ve zorunlu ders yoğunluğu dengededir. Ölçme ve değerlendirme de sadece yazılı ara sınav ve final uygulandığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı, ders bilgi paketi, program yeterlilikleri, öğrenme çıktıları, eğitim programı değerlendirme

**Name of Thesis:** EXAMINATION OF MODERN GREEK LANGUAGE AND LITERATURE UNDERGRADUATE PROGRAMS IN TURKİYE
**Prepared by:** Sioule GIOUSOUF

## ABSTRACT

This study aims to examine the undergraduate programs in Modern Greek Language and Literature in Türkiye. The research was designed using a qualitative case study approach. Data were collected through document analysis and examined using a descriptive analysis method. In this context, the Bologna course information packages of undergraduate Modern Greek Language and Literature programs from three universities in Türkiye were accessed. These packages were analyzed in terms of program qualifications, courses and learning outcomes, course content, recommended strategies, methods or techniques, and assessment and evaluation approaches. Bloom's taxonomy was taken into account during the analysis of program qualifications and learning outcomes. The structural and content-related aspects of the courses were examined based on the fundamental educational fields defined by the Turkish Qualifications Framework for Higher Education (TQFHE). The findings reveal that nearly all program qualifications fall within the cognitive and affective domains. Due to the close historical relationship between language and literature, the course sequence in these programs typically begins with language courses, followed by history and literature, and concludes with culture courses. The distribution of these courses is nearly balanced between compulsory and elective categories, contributing to significant course diversity. The lecture method is the most commonly applied instructional technique, followed by question-and-answer and discussion methods. Course content analysis indicates a balanced distribution of compulsory and elective courses. Only written midterm and final examinations are employed in assessment and evaluation.

**Keywords:** Contemporary Greek Language and Literature, course information package, program qualifications, learning outcomes, curriculum evaluation

# ÖNSÖZ

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı, bireylerin dil ve kültürel birikimlerini zenginleştiren geniş bir akademik disiplindir. Bu alan, Yunan dili ve edebiyatını derinlemesine inceleyerek, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra kültürel ve edebi anlayışlarını da geliştirmeyi amaçlar. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı alanında eğitim gören bir birey, dilsel yetkinliğini, kültürel bilgisini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, edebiyat ve dil konularında zengin bir bakış açısına sahip olur. Bu çalışmada mevcut programlar incelenerek, nasıl bir Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatçısı yetiştirildiğini ortaya koymaya çalıştık. Bu süreçte bana ışık olan, yol gösteren, böyle bir çalışma yapmamı sağlayan, her zaman yanımda olan, gece gündüz desteğini esirgemeyen, umutsuz ve yorgun hissettiğim anlarda bile bana güç veren değerli ve saygıdeğer tez danışmanım, hocam Doç. Dr. Gökhan ILGAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte bana hep destek olup yanımda olduğu için, beni hep desteklediği için kendisine minnettarım. Onun öğrencisi olmaktan hayatım boyunca gurur duyacağım.

Bu çalışmanın hazırlanmasında desteklerini esirgemeyen, görüşleriyle katkıda bulunan değerli hocam Uzm. Ahmet Mert Demir'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini ve desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Doç. Dr. Levent VURAL'a, Prof. Dr. İbrahim COŞKUN'a, Dr. Öğr. Üyesi Banu YAMAN ORTAŞ'a, Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR'e, Doç. Dr. Gül GÜLER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Böyle bir çalışma yapmamda katkısı olan Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölüm başkanı saygıdeğer hocam Prof. Dr. İbrahim KELAĞAAHMET'e böyle bir çalışma yapmama destek olduğu için değerli bilgilerini benimle paylaştığı için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Beni bu günlere getiren, emeklerini esirgemeyen, benimle her zaman gurur duyan ve bana inanan sevgili aileme hep yanımda oldukları, beni her zaman destekledikleri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sioule GIOUSOUF

# İÇİNDEKİLER

**ÖZET** ..... **i**
**ABSTRACT** ..... **iii**
**ÖNSÖZ** ..... **v**
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... **ix**
**KISALTMALAR LİSTESİ** ..... **x**
**EKLER LİSTESİ** ..... **xi**
**BÖLÜM I** ..... **1**
**1. GİRİŞ** ..... **1**
**1.1. Problem Durumu** ..... **1**
**1.1.2. Alt Problemler** ..... **5**
**1.2. Araştırmanın Amacı** ..... **6**
**1.3. Araştırmanın Önemi** ..... **6**
**1.4. Sınırlılıklar** ..... **8**
**1.5. Varsayımlar** ..... **8**
**1.6. Tanımlar** ..... **9**
**BÖLÜM II** ..... **11**
**2. KURAMSAL ÇERÇEVE** ..... **11**
**2.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Program Geliştirme** ..... **11**
**2.2. Program Değerlendirme** ..... **12**
**2.3. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı** ..... **14**
**2.4. Bologna Süreci** ..... **18**
**2.5. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)** ..... **19**
**2.6. Bologna Ders Bilgi Paketi** ..... **20**
**2.6.1. Program Yeterlilikleri** ..... **21**
**2.6.2. Öğrenme Çıktıları** ..... **22**
**2.6.2.1. Bloom Taksonomisi** ..... **23**
**2.6.2.1.1. Bilişsel Alan** ..... **24**
**2.6.2.1.1.1. Bilgi Basamağı** ..... **25**
**2.6.2.1.1.2. Kavrama Basamağı** ..... **26**
**2.6.2.1.1.3. Uygulama Basamağı** ..... **26**

**2.6.2.1.1.4. Analiz Basamağı ..... 27**
**2.6.2.1.1.5. Sentez Basamağı ..... 28**
**2.6.2.1.1.6. Değerlendirme Basamağı ..... 28**
**2.6.2.1.2. Duyuşsal Alan ..... 29**
**2.6.2.1.2.1. Alma Basamağı ..... 30**
**2.6.2.1.2.2. Tepkide Bulunma Basamağı ..... 30**
**2.6.2.1.2.3. Değer Verme Basamağı ..... 31**
**2.6.2.1.2.4. Örgütleme Basamağı ..... 32**
**2.6.2.1.2.5. Kişilik Haline Getirme Basamağı ..... 32**
**2.6.2.1.3. Devinişsel Alan ..... 33**
**2.6.2.1.3.1. Algılama Basamağı ..... 34**
**2.6.2.1.3.2. Kurulma Basamağı ..... 34**
**2.6.2.1.3.3. Kılavuzla Yapma Basamağı ..... 35**
**2.6.2.1.3.4. Mekanikleşme Basamağı ..... 35**
**2.6.2.1.3.5. Beceri Haline Getirme Basamağı ..... 36**
**2.6.2.1.3.6. Uyum (Duruma Uydurma) Basamağı ..... 37**
**2.6.2.1.3.7. Yaratma Basamağı ..... 37**
**2.6.3. Konular ..... 38**
**2.6.4. Yöntem ve Teknikler ..... 38**
**2.6.5. Ölçme ve Değerlendirme ..... 39**
**BÖLÜM ..... 41**
**3. YÖNTEM ..... 41**
**3.1. Araştırmanın Modeli ..... 41**
**3.2. Verilerin Toplanması ..... 42**
**3.2.1. Belgelere Erişim ..... 43**
**3.2.2. Belgelerin Orijinallik Kontrolü ..... 44**
**3.2.3. Belgelere Anlam Kazandırmak ..... 44**
**3.2.4. Belgelerdeki Verilerin Analizi ..... 44**
**3.2.5. Verilerin Kullanımı ..... 44**
**3.3. Verilerin Analizi ..... 45**
**3.4. Araştırmanın Güvenirliği ve İnandırıcılığı ..... 47**
**BÖLÜM IV ..... 49**

**4. BULGULAR VE YORUM ..... 49**
**4.1. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının program çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımları nasıldır? ..... 49**
**4.2. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımları nasıldır? ..... 53**
**4.3. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının program çıktıları ile bu programlarda yer alan derslerin öğrenme çıktıları arasındaki uyum düzeyi nasıldır? ..... 55**
**4.4. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan ders içerikleri Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre hangi eğitim öğretim alanlarını kapsamaktadır? ..... 56**
**4.5. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerde önerilen öğretim strateji yöntem ve teknikler nelerdir? ..... 57**
**4.6. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin ölçme ve değerlendirilmeye yönelik yaklaşımlar nelerdir? ..... 59**
**BÖLÜM V ..... 61**
**5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER ..... 61**
**5.1. Sonuç ve Tartışma ..... 61**
**5.2. Öneriler ..... 80**
**KAYNAKÇA ..... 82**

# TABLOLAR LİSTESİ

**Tablo 2.6.2.1.** *Öğrenme Çıktılarının Taksonomik Olarak Sınıflandırılması.....24*

**Tablo 4.1.** *Program Yeterliliklerinin Bloom Taksonomisine Göre Alan Bazında Dağılımı* ..... 49

**Tablo 4.2.** *Program Yeterliliklerinin Bloom Taksonomisine Göre Düzey Bazında Dağılımı* ..... 51

**Tablo 4.3.** *Doğru Yazılmış Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisine Göre Alan Bazında Dağılımı* ..... 53

**Tablo 4.4.** *Doğru Yazılmış Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisine Göre Düzey Bazında Dağılımı* ..... 54

**Tablo 4.5.** *Ders Bazında Öğrenme Çıktıları İle Program Yeterlilikleri Arasındaki Uyum* ..... 55

**Tablo 4.6.** *Derslerin Eğitim Öğretim Temel Alanlarına Göre Dağılımı* ..... 56

**Tablo 4.7.** *Öğretim Strateji, Yöntem ya da Tekniklerin Dağılımı* .....57

# KISALTMALAR LİSTESİ

**AKTS:** Avrupa Kredi Transfer Sistemi

**AYA:** Avrupa Yükseköğretim Alanı

**EHEA:** Avrupa Yükseköğretim Kurumu (European Higher Education Area -EHEA)

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TYYÇ:** Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**YYK:** Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu

# EKLER LİSTESİ

**Ek 1. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalarına İlişkin Etik Kurul Kararları.....91**

# BÖLÜM I

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları sunulmuştur. Ayrıca, araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımlarına da yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Eğitimin kalitesini yükseltmek, eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri olduğu söylenebilir. Formal eğitimle ilgili tüm faaliyetler tesadüfen değil, önceden planlanmış ve tasarlanmış bir programın parçası olarak gerçekleştirilmektedir. Öğrenenlere hangi hedefler doğrultusunda hangi konuların nasıl öğretileceği ve hedeflere varıp varmadığımızı nasıl değerlendirileceği yürütülen programa bağlıdır. Programlar bilim, teknoloji ve çağdaş gelişmeler ışığında güncellenerek ya da yeniden tasarlanarak eğitimin niteliği artırılmaya çalışılır.

21. yüzyılın yükseköğretim sistemi, dünya standartlarında bilginin değerini bilimsel araştırmalar yoluyla ortaya çıkarmak için sanayi ile işbirliği içinde ekonomik teoriler ışığında girişimci bir bakış açısına ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacı karşılamak için Avrupa Birliği'nde Bologna adı verilen bir süreç başlatılmıştır. Bologna süreci, yükseköğretim sisteminin sürekli değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılması amacıyla başlatılan bir süreçtir. Karşılaştırılabilir, rekabetçi ve şeffaf programlara sahip bir Avrupa Yükseköğretim Kurulu (European Higher Education Area -EHEA) oluşturmayı amaçlamaktadır.

Bologna süreci 1999 yılında 49 üye ülkede duyurulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti de 2001 Prag Deklarasyonu ile Bologna Süreci'ne dahil edilmiştir. Yıllar süren çalışmalar sonucunda Bologna süreci temel olarak uluslararası hareketlilik, birleşik derece sistemlerinin (üniversite) oluşturulması, yaşam boyu öğrenme, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), kalite güvencesi, sosyal eğitim ve iş güvenliği konularına odaklanmaktadır. Bu boyutlar ekseninde Bologna sürecine katılan ülkeler, ülkelerinin yükseköğretim sisteminde değişiklikler yapmaktadır. Bu incelemeler çoğunlukla eğitim gören öğrencilere ve bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına odaklanan sonuçlara dayalı bir bakış açısına sahiptir (Durman, Elmas, Kurt ve Kenar, 2011).

Bologna sürecine katılan Üye Devletlerin EHEA'ya uyum sağlamak için atması gereken ilk adım, ulusal eğitim programlarının uluslararası programlarla uyumlu olmasını sağlamaktır (Özkan, 2015). Özellikle derece sistemindeki değişime bağlı olarak Türkiye Cumhuriyeti, bazı üye devletlerin aksine yükseköğretimde derece sistemi uyguladığı için derece sistemine geçişe kolaylıkla uyum sağlamıştır. Araştırmalar, Bologna süreci sonrasında üniversitelerde ders saatlerinin ve kredilerin önemli ölçüde azaldığını, aksine uygulama, sunum, proje gibi öğrenci merkezli etkinlik ve araştırmaların ortaya çıktığını göstermektedir (Uçkun, Demir, Uçkun ve Konak, 2013).

Bologna sürecinin üniversitelerde uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelendiği bir araştırma, öğretim elemanlarının Bologna süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Üniversite programlarını geliştirenlerin eğitim alanında ortaya çıkan yeni durumları sürekli izlemeleri ve programları bu çerçevede gözden geçirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının uluslararası hareketlilik, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS), derece referans çerçevesi, çalışma koşulları ve kalite güvence sistemleri gibi Bologna süreci ile ilgili konularda bilgilendirilmesi gerekmektedir (Altınkaynak, Uysal, Akman ve Durmuşoğlu, 2016).

21. yüzyıl pek çok değişimin hızlı gerçekleştiği bir yüzyıl olarak düşünülebilir. İnsanların bu değişimlere uyum sağlayabilmeleri için bu yüzyıla özgü beceri ve değerlere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceri ve değerlere sahip olmanın her yüzyılda olduğu gibi bu yüzyılda da eğitimin temel rolüyle sağlanabileceğine inanılmaktadır.

Eleştirel ve yenilikçi düşünen, araştırıp bilgiyi bulan, yaratan ve ondan yararlanan araştırmacı kişiliklerin ortaya çıkması, bu nitelikleri kazandıran eğitim programlarının oluşturulması ve programlara uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasıyla mümkün olabilir. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü, çağımızın değişim ve gelişmelerine uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesini sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu'nun kendi programlarını uygulamaya başlamıştır. Programın etkili olabilmesi için öncelikle yetkin bir şekilde hazırlanması gerekir. Bologna süreci kapsamında program uygulayıcıları tarafından geliştirilen lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinin ayrıntılı olarak yayınlanması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın problemi Bologna'daki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans bölümlerinin programlarının incelenmesidir.

### 1.1.1. Problem Cümlesi

Literatür taramasında Türkiye'deki üniversitelerin Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans bölümlerinin programlarını inceleyen ve programa ilişkin dokümanları inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerin Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans bölümlerinin programları incelenmektedir. Türkiye'deki üniversitelerin Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans bölümlerinin programlarına yönelik herhangi bir araştırma bulunmaması, bu araştırmanın bir boşluğu dolduracağı anlamına gelmektedir.

Literatürdeki bu eksiklik, alanın daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Farklı üniversitelerin Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinin

programlarının incelenmesi, bu programların içerikleri, amaçları ve öğretim yöntemleri arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymuştur. Bu da eğitim sistemine yönelik geliştirmeler için yol gösterici olabilir.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı, sadece dilbilimsel ve edebi bir alan değil, aynı zamanda tarihsel ve kültürel bir birikimi de taşımaktadır. Bu bölümler aracılığıyla öğrenciler, Yunan kültürüne ve tarihine dair derinlemesine bilgi edinmektedirler. Programların incelenmesi, kültürel bağlamın ne kadar iyi aktarılabildiğini değerlendirmeye yardımcı olmaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerdeki programlar arasında tutarlılığı sağlamak ve eğitim kalitesini artırmak için bu tür çalışmalar oldukça değerlidir. Eğitimciler ve akademik yöneticiler, bu tür araştırmalar aracılığıyla programlarını gözden geçirebilir, eksik alanları belirleyebilir ve daha etkili öğretim stratejileri geliştirebilir. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı, dilbilim, edebiyat, tarih ve kültürel çalışmaları içeren bir alandır.

Bu alanın Türkiye'deki eğitim programlarında nasıl işlendiğinin incelenmesi, dil ve edebiyat eğitimi ile diğer disiplinler arasındaki bağlantıları ortaya koyabilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın önemini, eğitim programlarının analizinin sadece akademik bir katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda eğitimin kalitesini artırma, kültürel anlayışı derinleştirme ve disiplinler arası etkileşimleri teşvik etme açısından görmek mümkündür. Bu çalışmanın problemi "Türkiye’deki üniversitelerde bulunan Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans programlarının, eğitim programının öğelerine göre incelenmesi" problemini oluşturmaktadır.

### 1.1.2. Alt Problemler

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerde bulunan lisans Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinin programları analiz edilerek incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Türkiye'deki üniversitelerde bulunan lisans Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinin programlarının;

1. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının program çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımları nasıldır?
2. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımları nasıldır?
3. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının program çıktıları ile bu programlarda yer alan derslerin öğrenme çıktıları arasındaki uyum düzeyi nasıldır?
4. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan ders içerikleri Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre hangi eğitim öğretim eğitim alanlarını kapsamaktadır?
5. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerde önerilen öğretim strateji yöntem ve teknikler nelerdir?
6. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin ölçme ve değerlendirilmeye yönelik yaklaşımlar nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının nasıl olduğunun belirlenmeye çalışılmasıdır. Türkiye ve Yunanistan arasında İstanbul Üniversitesi ve Atina Üniversitesi ile karşılıklı ilişkiler olduğundan bu araştırmaya gerek duyulmuştur. Türkiye'de de Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programları önemli bir yere sahiptir.

Program geliştirmenin sürekli bir süreç olduğu ve alınan geri bildirimler sonucunda eksikliklerin düzeltilip güncellendiği dikkate alındığında, program geliştirme araştırmalarında mevcut programların gözden geçirilmesinin oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çalışmada Türk üniversitelerinin lisans Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinin programları doküman analizi yoluyla incelenmiştir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Program geliştirme süreci, bir uygulamanın tasarlanması, uygulanmasından önceki ve sonraki tüm adımları içeren sistematik bir yaklaşımdır (Pressman, 2014). Program geliştirirken ne kadar detaylı bir hazırlık süreci yürütülürse, o kadar doğru ve sağlam kararlar alınabilir, eğitim alan kişilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre programlar mümkün olduğunca az hatayla geliştirilebilir (Fer, 2021). Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yunan Dili ve Yunan edebiyatının öğretilmesine yönelik bir lisans programıdır.

Bu bölümde öğrenciler Yunanca dilbilgisi, kelime dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra Yunan edebiyatı, sanatı ve felsefesi gibi çeşitli konuları da derinlemesine incelerler. Türkiye'nin batı komşusu Yunanistan, kültürel yapısı ve dünya tarihine kazandırdığı eserlerle değerli bir ülkedir. Yunanistan'ın şu anki Dili Modern Yunanca'dır. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü, Modern Yunanca'nın

öğretilmesinin yanı sıra bu dilde yazılmış kültürel ve edebi eserleri de inceleyen bir disiplindir.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümü, öğrencilerine Yunanca dilini ve Yunan edebiyatını öğretmeyi hedefleyen bir lisans programıdır. Bu bölümde, öğrenciler Yunanca dilbilgisi, kelime hazinesi, okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra Yunan edebiyatının tarihi, sanatı ve felsefesi gibi farklı konular hakkında da derinlemesine bilgi edinirler. Türkiye'de, 1930'lu yıllardan itibaren Klasik Yunanca, 1990'lı yıllardan itibaren ise Modern Yunanca lisans düzeyinde öğretildiği için, önemli sayıda insanın Yunanca'yı çeşitli amaçlarla kullanması anlaşılabilir bir durumdur (Kelağa, 2016).

Bu çalışma, Türkiye'de Yunan Dili ve Edebiyatı bölümünün bulunması ve Yunanistan ile Türkiye arasında genel ilişkiler ve anlaşmalar olması nedeniyle önemli ve gereklidir. Daha önce böyle bir çalışma yapılmadığı için literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Benzer araştırmalar ile arasında nasıl bir fark olabileceğini, yeni bilgi, yöntemler, teknikler eklendiyse ne gibi farklılıklar olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma, yakın dönemde yapılan güncellemeleri dikkate alarak gerçekleştirilmiştir. Literatürde lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümü kapsamında var araştırmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan dolayı Türkiye'deki üniversitelerdeki lisans Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinin programlarının incelenmesi önemlidir.

Bu araştırma ile lisans Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının yeterliliği, çerçeve programa uygunluğu, öğrenme çıktıları, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri hakkında derinlemesine bir anlayış kazanmak hedeflenmiştir. Bu tür çalışmalara bakıldığında çalışmaların çoğunlukla karma araştırma yöntemleri kullanılarak yapıldığı görülmektedir (Başgönül, 2014; Kızılkaya-Namlı, 2018; Tekin, 2011). Bu çalışmada bölümdeki lisans programlarını daha iyi analiz edebilmek ve derinlemesine incelemek amacıyla nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmanın detaylı doküman incelemesi ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırmanın önemi, Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının nasıl olduğunun belirlenmeye çalışılmasıdır. Bu araştırmada "Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Eğitimi Programı" temel alınarak geliştirilen programların detaylı incelenerek analiz edilmiştir. Üniversitelerin sayfalarında yayımlamış oldukları programların dokümanlarına başvurulmuştur. Literatürde konu ile ilgili çalışmaların sınırlı olması sebebiyle bu çalışmanın literatüre, ayrıca Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerine ve Yükseköğretim Kurulu program geliştirme birimlerine, katkı sağlaması beklenmektedir.

## 1.4. Sınırlılıklar

1- Bu çalışma Türkiye'deki üniversitelerde bulunan lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümleri ile sınırlıdır.

2- Bologna sayfalarında paylaşılan özel lisans programlarına ait dokümanlardan elde edilen bilgiler ve mevzuat ile sınırlıdır.

3- İnceleme sırasında ders tasarımı dersleri ve üniversite seçmeli dersleri sürece dahil edilmemiştir ve programın zorunlu ve alan seçmeli dersleri ile sınırlıdır.

4- Bu çalışma üç devlet üniversitesi ile sınırlıdır.

5- Bu çalışmada yalnızca Bloom Taksonomisi ele alınmıştır. Bunun temel nedeni, söz konusu taksonominin dört temel öğe üzerine kurulmuş olması ve Bologna süreci kapsamında erişilebilen bilgilerin yalnızca bu dört öğeyle sınırlı olmasıdır. Diğer taksonomilere ilişkin yeterli ve karşılaştırılabilir veri bulunamaması nedeniyle çalışma Bloom Taksonomisi ile sınırlandırılmıştır.

## 1.5. Varsayımlar

1- Üniversitelerin resmi internet sitelerinde yer alan doküman incelemesinde kullanılan doküman ve programların güncel olduğu varsayılmaktadır.

2- Program çıktıları ile öğrenme çıktıları tam olarak örtüşmediği durumlarda, mevcut sonuçlar temel alınarak ortalama bir eşleşme yüzdesi hesaplanmış ve bu oran kabul edilmiştir.

## 1.6. Tanımlar

**Program Geliştirme:** Öğrenme-öğretme süreci ile programın değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişki, hedefler ve içerik olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2021).

**Öğretim Programı:** Bireyin okul içinde ya da dışında edindiği bir dersin öğretimiyle ilgili etkinlikleri kapsayan deneyimlerdir (Demirel, 2021).

**Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Programı:** Programda dil derslerine ve şiir, roman, öykü gibi belli başlı edebi türlere yer verilmektedir. Başarılı öğrenciler Yunanistan'a yaz okullarına Yunanca eğitimi için gitmektedirler (Demiriş, 2009). Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans programını başarıyla tamamlayan öğrenciler, güncel konular hakkında hem sözlü hem de yazılı olarak kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilirler. Aynı zamanda, Yunan dili, mitolojisi, edebiyatı ve tarihi gibi alanlarda Yunan kültürü ve folklorunun gelişimini bilimsel bir bakış açısıyla tanımlama yeteneğine sahip olurlar. Uzmanlık alanlarına yönelik olarak Çağdaş Yunanca bir metni okuyup anlayabilir, ayrıca sözlü ve yazılı çeviri yapabilirler. Öğrenciler, Türk ve Balkan coğrafyasında mevcut kültürel ilişkileri ve etkileşimleri de analiz edebilme kapasitesine ulaşırlar. Bu kazanımlarla programı başarıyla bitiren öğrenciler için günümüzde birçok iş imkanı mevcuttur. Türkiye Cumhuriyeti ile Yunanistan'ın komşu ülkeler olması dikkate alındığında, çeşitli ticari ve kültürel faaliyetlerde, yurt içi ve yurt dışı çevirmenlik gibi uzmanlık alanları ön plana çıkmaktadır. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programının misyonu, öğrencilere dört temel dil becerisi çerçevesinde Çağdaş Yunan dilini öğretmek ve onların Çağdaş Yunan edebiyatının tarihini, yazınsal türlerini, edebi ve bilimsel metinlerini derinlemesine analiz edip değerlendirme yetkinliğini kazandırmaktır. Bu program,

aynı zamanda mesleki etik ve sorumluluk bilincine sahip, bilgiye erişim sağlayabilen ve alanında bilimsel araştırmalar yapabilecek donanıma sahip bireyler yetiştirmeyi, çevreye duyarlı ve sosyal sorumluluk bilinciyle hareket eden öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, dört yıllık bir lisans eğitimi sunmaktadır. Bu süre zarfında, Yunan dilini daha önce hiç bilmeyenlere yabancı dil olarak öğretmeyi hedeflemektedir. Dört yıl boyunca, öğrencilerin Çağdaş Yunan dilinin yanı sıra Yunan tarihi ve edebiyatının önemli dönemleri hakkında bilgi edinmeleri beklenir. Bu Anabilim Dalı'ndan mezun olan öğrencilerin Yunan dilini yetkin bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmakta; her öğrencinin konuşma, anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin Modern Yunanistan'a dair (tarih, edebiyat, sinema, kültür) geniş bir bilgi sahibi olmaları hedeflenmektedir.

**Bologna Süreci:** Bologna Süreci, 2010 yılına kadar bir AYA oluşturmayı amaçlayan bir yeniden yapılanma sürecidir. Amacı, bir ülke veya yükseköğretim sisteminden diğerine kolay geçişi sağlamak, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğini ve istihdamını arttırmaktır (Yükseköğretim Kurulu, 2020).

# BÖLÜM II

# 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Program Geliştirme

Ertürk (2017); eğitim programını planlı bir öğrenme sürecini düzenleyen bir rehber olarak ele almaktadır. Eğitim programı yalnızca içerik sunmakla kalmamaktadır, aynı zamanda belirli bir hedef doğrultusunda öğrenme ve öğretme süreçlerini düzenleyen kapsamlı bir çerçeve sunduğunu ifade etmektedir. Demirel (2021)'e göre bir eğitim programı; bireyin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, davranışlarını geliştirmek ve sosyal uyumunu kolaylaştırmak amacıyla belirli eğitim kurumlarında geliştirilen bir süreçtir. Eğitim programı ile öğretim programı arasındaki farkı anlamak için bu iki kavramı ayrı ayrı incelemek önemlidir.

Öğretim programı, bir eğitim sistemindeki öğrenme ve öğretme sürecini düzenleyen ve belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayan bir döküman olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, öğretim programının sadece bir içerik listesi değil, hedefleri, yöntemleri, materyalleri ve değerlendirme süreçlerini içeren kapsamlı bir rehber olduğunu vurgulamaktadır (Demirel, 2021). Bu etkileşim, bir eğitim programının boyutları arasındaki bir dizi dinamik ilişki olarak tanımlanan program geliştirme kavramını ifade etmektedir (Demirel, 2015).

Program geliştirme, bireylerin belirli amaçlara yönelik öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sistematik olarak planlanan, uygulanan ve değerlendirilen bir süreçtir. Bu süreç, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, programın etkililiğinin değerlendirilmesi gibi aşamaları içermektedir (Demirel, 2021). Dar bir perspektiften program geliştirme; değerlendirme sonuçlarından elde

edilen verilere dayanarak eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması ve yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998).

Daha geniş bir perspektiften bakıldığında ulusal veya uluslararası düzeydeki eğitim programlarının, toplumun ve kültürün korunmasını ve geliştirilmesini amaçlayan, ülkenin büyümesine ve kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Özdemir, 2009). 21. yüzyılda bilgiye erişimdeki hızlı değişimlerin, teknoloji alanındaki yeniliklere ve gelişmelere hızla uyum sağlayabilecek kişilerin yetiştirilmesini gerektirdiği ifade edilebilmektedir. Özellikle bu değişimlere uyum sağlamada eğitimin önemi giderek daha iyi anlaşılmaktadır.

## 2.2. Program Değerlendirme

Program değerlendirme, eğitim veya diğer alanlardaki bir programın hedeflerine ne kadar iyi ulaştığının belirlenmesi, programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve gerekli iyileştirmeler için verilerin toplanmasına yönelik sistematik bir süreçtir. Bu süreç, programın uygulanmasını, etkililiğini ve sonuçlarını inceleyerek programın iyileştirilmesine yönelik bilgi sağlamaktadır (Ertürk, 2017). Bu süreç, gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi ve kalitenin iyileştirilebilmesi için programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi amaçlamaktadır (Gökmenoğlu, 2014).

Program değerlendirmenin en önemli yönlerinden biri değerlendirme sürecidir (Oliva, 1997). Program değerlendirme, bir programın amaçlarına, programın etkililiğine ve öğrencilere katkısına göre uygulanıp uygulanmadığını belirleyen sistematik bir süreçtir (Ertürk, 2017). Ertürk (2017)'nin yaklaşımı değerlendirme sürecinin sadece eksiklikleri tespit etmekle kalmayıp aynı zamanda program geliştirilmesine de katkıda bulunması gerektiğini vurgulamaktadır.

Ertürk (2017) program değerlendirme yaklaşımlarını altı başlık altında sunmuştur ve bunları eğitsel tasarım, ortam, başarı, başarı, öğrenme ve ürüne bakan değerlendirme olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda program değerlendirmede farklı yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı söylenebilmektedir. Bazıları; Bradley'nin Aydınlanma Değerlendirme Modeli, Cronbach'ın Program Değerlendirme Modeli, Dart'ın Program Değerlendirme Modeli, Davis'in Program Değerlendirme Modeli, Demirel'in Analitik-Faydacı Program Değerlendirme Modeli, Doğan'ın Program Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitim Eleştirisi Modeli, Fitzpatrick Guvalu Modelleri ve W. Linnercoladeeny, Sezonlar Program Değerlendirme Modeli, House Program Değerlendirme Modeli, Kaufman Roger Program Değerlendirme Modeli, Kirkpatrick'in Dört Seviyeli Değerlendirme Modeli, Provus Farklılıklar Yaklaşım Modeli, Metfessel ve Michael Modeli, Nevo Program Değerlendirme Modeli, Patton'un Yaralanma Odaklı Değerlendirme Modeli, Değerlendirme Modeli, Stake Fit Model-fırsat modeli, Stake'in ihtiyaç-yanıt değerlendirme modeli, Saylor, Alexander ve Lewis modeli, Scriven'in program değerlendirme modeli, Scriven'in hedeften bağımsız değerlendirme modeli, biz kimiz Shadish Stuflebeam'in bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli, Stuflebeam'in kapsamlı versiyonu değerlendirme modeli, Tyler hedef bazlı değerlendirme modeli, Walker modeli, Varış program değerlendirme modeli, UCLA değerlendirme modeli, Bloom'un program unsurlarına dayalı değerlendirme modeli (Gökalp, 2020).

Bu çalışmanın amacı Bloom'un program öğelerini temel alan değerlendirme modeli dikkate alınarak programın değerlendirilmesidir. Program geliştirme açısından öğrenme çıktılarının doğru belirlenmesi ve öğrencinin başarısını hedef alması, öğrenme çıktılarının öğrenme çıktılarına göre belirlenmesi ve öğretim strateji, yöntem veya tekniklerinin buna göre düzenlenmesi önemlidir. Öğrenme çıktılarına ulaşmalarını sağlar. Öğrenme çıktıları ve değerlendirmenin öğrenme çıktılarına uygulanabilirliğini incelemek önemlidir (Bumeno, 2006).

Bu nedenle programın dört ana unsuruna dayalı değerlendirmenin programların durumu açısından gerekli ve önemli görüldüğü düşüncesiyle çalışma, Bloom'un program unsurlarına dayalı değerlendirme modeli esas alınarak yürütülmüştür. Açıklamalardan sonra program geliştirme ve değerlendirme araştırmalarının eğitimin her kademesinde sistematik olarak yapıldığı ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı yükseköğretim alanında yapılmaktadır. Yükseköğretimin her düzeyinde programlar, program geliştirme süreciyle geliştirilir.

Lisans düzeyinde Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının geliştirilmesinde program geliştirmenin tüm boyutları dikkate alınarak sürekli olarak program geliştirildiği söylenebilir. Bu program geliştirmenin sürekliliği ve dinamik yapısı nedeniyle Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı alanında lisans programlarının program geliştirme unsurlarına göre durumunun belirlenmesi için mevcut programların gözden geçirilmesi oldukça önemlidir.

## 2.3. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü, 1991 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi'nde kurulmuştur. İlk mezunlar 1994-1995 öğretim yılında verilmiştir (Delilbaşı, 2005). Dört yıllık eğitimin sonunda öğrenciler "filolog" ünvanını ve lisans diplomasını almaktadırlar.

Tüm üniversite programlarının genel yapısı göz önüne alındığında, ilk iki yıl dilbilgisi, ses bilgisi, sözdizimi ve konuşma gibi lisans dersleri alınarak geçmektedir. Ayrıca Çağdaş Yunan Edebiyatına giriş ve Çağdaş Yunanca metinlerden seçmeler gibi dersler öğretilmektedir. 18. ve 19. yüzyıl Yunan Edebiyatını, Bizans tarihini ve Çağdaş Yunan roman ve şiirlerini öğretmektedirler.

Türkçe-Yunanca, Yunanca-Türkçe çeviri dersleri ile basın çevirisi dersleri de verilmektedir. Bununla beraber Yunan Edebiyatındaki antik Yunan dünyasındaki yaratılış, tanrı ve tanrıçalar hakkında bilgiler veren Yunan mitolojisi (Sandalcı, 2018)

ve Yunan Edebiyatının anlatı türlerinin tarihsel süreç içerisindeki serüveni (Kelağa ve Mollaoğlu, 2022) Yunan Edebiyatı içerisinde bulunmaktadır. Nikolaos (2019)'a göre de, edebi metinler hem üretim hem de hedef dilin anlaşılmasında önemli bir dilsel, tarihi ve kültürel yük taşırlar. Bu bağlamda programların Nikolaos (2019)'un görüşleriyle uyuştuğu ifade edilebilir. Türkiye'de ikinci kez Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü kurularak İstanbul Üniversitesi'nde eğitime başlanmıştır (Delilbaşı, 2005).

İstanbul Üniversitesi Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü 2005 yılında ilk mezunlarını vermiştir (Delilbaşı, 2005). Dersler Çağdaş Yunan Dili dilbilgisi, sesbilgisi ve sözdizimidir. Çağdaş Yunan tarihi, kültürü ve edebiyatı üzerine dersler de verilmektedir. Günümüzde bu iki bölüm Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü adı altında devam etmektedir. Bu dersler Türk ve yabancı eğitmenler tarafından verilmektedir.

Türkiye'de 1930'lu yıllardan itibaren klasik Yunancanın, 1990'lı yıllardan itibaren de Çağdaş Yunanca'nın lisans düzeyinde öğretildiği göz önüne alındığında, önemli sayıda kişinin Yunancayı çeşitli amaçlarla kullandığını varsayabiliriz (Kelağa, 2016). Son yirmi yılda, modern Yunan dili eğitimi, akademik düzeyde Türkiye'ye yavaş ama emin adımlarla giriş yapmıştır. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Edirne Trakya Üniversitesi'nde eğitim vermektedir.

Eğitimin geliştirilmesi ve Türkiye ile Yunanistan arasındaki dostluk ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla Türkiye'de çeşitli üniversitelerde eğitim verilmekte ve öğrencilere bilimsel ve kültürel düzeyler arasında seçmeli ders olarak sunulmaktadır (Politis, 2009). 2007-2008 yılları arasında Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde Balkan Dilleri Bölümü adı altında Yunanca bölümü kurulmuştur. Ardından Edebiyat Fakültesi Balkan Dilbilimi Bölümü'ne devredilmiştir.

Yunan Anabilim Dalı ilk öğrencilerini 2007-2008 akademik yılında kabul etmiştir. Bölümde dil dersleri, edebiyat, tarih ve kültür dersleri verilmektedir. Öte yandan Trakya Üniversitesi, lisansüstü eğitimle de Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı alanında çalışmalar yürütmektedir. Üniversite tarihine bakıldığında 1982 yılında Edirne'de, Balkan Yarımadası'na bakan bölgesel bir üniversite olarak kurulmuş olduğu ve 2022 yılında 40'ıncı yılını kutladığı ifade edilebilir (Kelağa, Mollaoğlu ve Kırlıdökme, 2022).

Bu bölgeyi anlama misyonunun bir parçası olarak Balkanlar'la akademik ve kültürel ilişkilerini sürdürmektedir ve bu bölgeyi tanımlamanın en iyi yolu, Balkanlar'la devam eden ilişki biçimidir (Kelağa, Mollaoğlu ve Kırlıdökme, 2022). 2010 yılında kurulan Balkan Enstitüsü'nün amacı, Trakya Üniversitesi'nin Balkan bölgesi misyonu doğrultusunda Türkiye'deki Balkan araştırmalarına akademik açıdan katkıda bulunmaktır.

Balkan dillerine ve bölgesine hakim, donanımlı ve yetkin bölgesel uzmanların geliştirilmesi Balkan Enstitüsünün temel hedeflerinden biridir. Bu amaçla Enstitü, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında "Balkan Siyaseti ve Uluslararası İlişkiler" Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı ile "Balkan Dilleri ve Edebiyatı" Anabilim Dalı Yüksek Lisans programına 2022-2023 öğretim yılında öğrenci kabul ederek eğitime başlamıştır (Kelağa ve Mollaoğlu, 2022). Bu son program sayesinde Edebiyat Fakültesi Balkan Dilleri ve Edebiyatları Bölümü'nün ilgili bölümlerinden mezun olan öğrencilerin artık doğrudan kendi uzmanlık alanlarında lisansüstü eğitim alma olanağına sahip olacak olması önemli bir gelişmedir (Kelağa ve Mollaoğlu, 2022).

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Bölümü Türkiye'de üç üniversitede eğitim vermektedir. Son yıllarda yeni üniversitelerin kurulmasıyla birlikte bazı üniversitelerde Fen ve Edebiyat Fakültelerinde de kurulmaya başlanmıştır. Tekirdağ'da Namık Kemal Üniversitesi'nde Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı adıyla, İzmir'de Katip Çelebi Üniversitesi'nde ise Balkan Dilleri Bölümü adıyla kurulmuştur.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinin lisans programları, Yunan dilini, kültürünü ve edebiyatını derinlemesine incelemeyi amaçlayan akademik programlardır. Bu bölümler, öğrencileri Çağdaş Yunan dilinde iletişim kurma, Yunan edebiyatını, tarihini ve kültürünü anlamaya yönelik yetkinlik kazandırmak amacıyla tasarlanmaktadır. Yunanistan'da, Atina Üniversitesi ve Selanik Üniversitesi gibi kurumlarda Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümleri, öğrencilere Çağdaş Yunan dilinin yanı sıra, Yunan kültürünün derinlemesine incelenmesini sunmaktadır. Bu programlar sıklıkla araştırma odaklıdır ve öğrenciler, akademik dil becerilerinin yanı sıra edebi eleştiri alanlarında da yetkinlik kazanmaktadırlar.

Avrupa'da, Yunan dilini ve edebiyatını öğrenmek isteyen öğrenciler için birçok Avrupa üniversitesinde bu bölümler bulunmaktadır. Örneğin, Londra Üniversitesi ve Viyana Üniversitesi gibi kurumlar, Yunan dili ve kültürü üzerine dersler sunmaktadır. Bu üniversiteler, Çağdaş Yunan kültürünü küresel bir bağlamda ele almaktadır. Bazı üniversiteler, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilere diğer disiplinlerle (örneğin, tarih, siyaset bilimi, sanat tarihi) çift anadal veya yandal yapma fırsatı sunmaktadır. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümleri, ulusal ve uluslararası düzeyde dil bilgisi, edebiyat, kültür ve tarih gibi disiplinlerin iç içe geçtiği kapsamlı bir eğitim sunmaktadır. Yunan diline dair derin bir bilgi ve kültürel anlayış kazandırırken, aynı zamanda edebi eleştiri, çeviribilim ve kültürel analiz gibi beceriler de geliştirilmektedir. Ulusal düzeyde, Türkiye'deki bölümler çoğunlukla Çağdaş Yunan dili ve kültürüne özel bir ilgi duyan öğrencilere hitap ederken, uluslararası düzeydeki programlar, daha küresel bir bakış açısıyla öğrencileri yetiştirmeye odaklanmaktadır.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümleri, genellikle Yunan dili ve edebiyatının hem klasik hem de çağdaş yönlerine odaklanarak dersler sunmaktadır. Bu bölümler üzerine yapılmış çalışmalar arasında bunlar yer alabilir. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının içeriği ve derslerin etkinliği üzerine yapılan karşılaştırmalı çalışmalar. Bu bölümde okutulan dil öğretme teknikleri, özellikle Çağdaş Yunan dili üzerine yapılan araştırmalar. Türkiye'deki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinde okuyan öğrencilerin başarıları ve bu bölüme ilgi gösteren

öğrenci profili üzerine yapılan çalışmalara dair incelemeler. Türkiye ile Yunanistan arasındaki kültürel etkileşim ve bunun eğitim programlarına yansıması, özellikle karşılaştırmalı edebiyat ve kültürel dersler üzerinden yapılan araştırmalar. Bu tür çalışmalar, özellikle dilin öğretimi ve kültürel bağlamda yapılmaktadır, ancak spesifik olarak Türkiye'deki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans programlarını inceleyen bir derli toplu araştırma, yer almamaktadır.

## 2.4. Bologna Süreci

Bologna Süreci, 2010 yılına kadar bir Avrupa Yükseköğretim Kurulu (European Higher Education Area-EHEA), oluşturmayı amaçlayan bir yeniden yapılanma sürecidir. 49 üye ülke tarafından çeşitli uluslararası kuruluşlarla işbirliği içinde oluşturulan ve uygulanan bir aşamadır. Bologna Süreci, Avrupa yükseköğretim sistemlerini uyumlaştırmayı amaçlayan bir reform sürecidir (Yükseköğretim Kurulu, 2020).

Bu süreç, 1999 yılında 49 ülkenin katılımıyla Avrupa Yükseköğretim Kurulu'nun (EHEA) oluşturulmasını amaçlayan Bologna Deklarasyonu ile başlamıştır. Bu süreç, her ülkenin katıldığı gönüllü bir toplantıdır ve her ülkenin Bologna Süreci tarafından belirlenen hedefleri kabul etme veya reddetme hakkı vardır (YÖK). Dünya'nın birçok yerinden insanlar hem yükseköğrenim hem de iş fırsatları için Avrupa'yı tercih etmektedir.

EHEA'nın temel amacı da sistemde çeşitlilik yaratmak ve bu çeşitlilik içindeki birliği dengelemektir. Yükseköğretim sistemlerinin farklı yapılarını koruyarak karşılaştırılabilir ve uyumlu hale getirilmesini amaçlamaktadır. Bologna Süreci, Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya Eğitim Bakanlarının 25 Mayıs 1998'de Sorbonne'da yaptıkları toplantıda doğan Sorbonne Deklarasyonu'na dayanmaktadır (Elmas, 2012).

Bologna Süreci, Sorbonne Deklarasyonu'ndan bir yıl sonra, 29 Avrupa ülkesinden eğitim bakanlarının katılımıyla resmi olarak 1999 yılında başlatılmıştır ve 2010 yılında EHEA'nın kurulmasını amaçlayan bir reform sürecidir (YÖK, 2024). Öte yandan Bologna süreci, 2010 yılına kadar yükseköğretimden sorumlu bakanlar ile EHEA'nın oluşturulmasından sorumlu bakanlar arasında gerçekleşen bir dizi belirleyici toplantıdır (Crosier ve Ruffo, 2009). Bu toplantılar iki veya üç yılda bir yapılmaktadır. Süreç geniş bir alana yayılmış olup Avrupa Birliği sınırları içindeki ve dışındaki ülkeleri etkilemektedir (EHEA, 2020).

## 2.5. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)

Türk yükseköğretim sistemine yönelik ulusal yeterlilik referans çerçevesinin geliştirilmesine yönelik girişimler, 2005 yılında Bergen'de yapılan bakanlar toplantısında ulusal yeterlilik referans çerçevesi oluşturulmasına karar verilmesinin ardından YÖK tarafından yürütülmüştür. Yükseköğretim Sınav Komitesi YÖK Başkanı'nın 28 Nisan 2006 tarihli kararıyla oluşturulan Yükseköğretim Yeterlilikler Komisyonu (YYK), YÖK ve kolej temsilcilerinden oluşmakta olup burada faaliyetini sürdürmektedir. YYK, yükseköğretim kapsamındaki önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından mezun olan her bireyin sahip olması gereken asgari yeterlilikleri tanımlamış ve bu bağlamda "Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'nin ilk faaliyetlerini ilgili kurumların görüş ve önerilerine sunmuşlardır (Oktik, 2007).

10 Temmuz 2008 tarihinde YÖK öncülüğündeki komisyon üyeleri ulusal diploma programının devamını gözden geçirmiş ve komisyonun çalışmasına destek olmak amacıyla "Yükseköğretim Yeterlilikler Çalışma Grubu" oluşturularak çalışma yeniden faaliyete geçirilmiştir. TYYÇ, önlisans, lisans ve lisansüstü eğitimler için öğrenme çıktısına dayalı net yeterlilikler sağlamaktadır, program sonunda elde edilecek yeterliliklerin hedeflerini ve kazanımlarını netleştirmektedir ve bu yeterliliklerin birbiriyle bağlantılı olmasını sağlayarak dereceler arasında ilerlemeyi sağlamaktadır. Hem ulusal hem de çağdaş çerçeveler sunarak üniversite eğitimine

yön vermektedir, derece bazlı içerik oluşturmaktadır ve toplumsal ihtiyaçlar ışığında derecelerin gözden geçirilmesi veya yenilenmesine olanak sağlamaktadır (TYYÇ Ara Raporu, 2009). Amacı, oluşturulan derecelerin vatandaşlara ve işverenlere olduğu kadar toplumun tüm kesimlerine de rol ve faydalarını göstererek yerli ve yabancı vatandaşların ve işverenlerin farkındalığını arttırmak, yurt dışındaki yükseköğretim sistemi ve buna ilişkin farkındalığı artırmaktır.

TYYÇ; bu, yükseköğretimdeki kişilerin programa başlamadan önce eğitim programları ve o programla ilgili dersler hakkında bilinçli bir seçim yapmalarına ve bu programları tamamladıktan sonra kazanacakları yeterlilikleri ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin program dışındaki faaliyetlerinde neler öğrendiklerinin anlaşılmasını teşvik ederek öğrenci hareketliliğini ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmektedir. Tüm üniversite derecelerini detaylı bir şekilde sunmaktadır ve öğrencilere tüm eğitim seçeneklerini sunmaktadır. TYYÇ; bu, işverenlerin, öğrencilerin programları tamamladıktan sonra neler öğrendiklerini, bunları hangi düzeyde uygulayabileceklerini anlamalarına ve beceriye dayalı eğitim seviyeleri ve ihtiyaçlara dayalı istihdam boşlukları hakkında daha bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca iş imkanı sundukları alanlarda eğitim programlarının geliştirilmesinde paydaş olarak hareket ederek katılımlarını ve iş beklentilerinin diğer paydaşlara iletilmesini kolaylaştırmaktadır (TYYÇ Ara Raporu, 2009).

## 2.6. Bologna Ders Bilgi Paketi

Bologna ders bilgi paketi, TYYÇ ve ulusal çerçeve programları ile Bologna süreci uygulamalarını birleştiren, üniversitelerin iç mekanizmaları tarafından her ders için hazırlanan eğitim planlarıdır. Ders bilgi paketlerine bakıldığında programın unsuru olan hedefler, program ve öğrenme çıktıları, içerik, ders konuları, eğitim düzeyi, öğrenme yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve kriterleri formuna eklenmektedir. Bologna dersleriyle ilgili bilgi paketi, genellikle

Avrupa'daki üniversitelerin Bologna Süreci çerçevesinde sundukları eğitim programlarını, ders içeriklerini ve öğrenim hedeflerini kapsamaktadır.

Bologna Süreci, Avrupa'daki yükseköğretim sistemlerini uyumlu hale getirmeyi amaçlayan bir girişimdir. Bu sürecin temel hedefi, Avrupa'daki üniversitelerin eğitim programlarını daha uyumlu hale getirerek öğrenci hareketliliğini artırmak, akademik tanınırlığı sağlamak ve yükseköğretim kalitesini yükseltmektir. Bologna Süreci'nin, temel hedefleri aşağıda belirtilmiştir.

Bologna Süreci'nin, temel hedefleri, yükseköğretim programlarının ortak bir kredi sistemi olarak tasarlanan Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ile tanınması, diploma eki, mezunların diplomalarının uluslararası geçerliliğini artırmak, kalite güvencesi ve eğitim standartlarının yükseltilmesidir. Bu kapsamda yükseköğretim programlarını incelemek için üniversitelerin internet sayfalarında yayınladıkları Bologna sürecine ait Bologna bilgi paketleri bu tez de incelenmiştir. İncelemenin anahtar kavramlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

### 2.6.1. Program Yeterlilikleri

Program çıktıları, öğrencilerin eğitim programlarını tamamladıktan sonra kazanmaları beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerdir. Program yeterlilikleri ise bir eğitim programından mezun olan bireyin edinmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve yetkinlikleri ifade etmektedir. Bu kavramlar birbirleriyle ilişkilidir, program çıktıları, program yeterliliklerine ulaşmayı sağlayan somut hedeflerdir (Demirel, 2021).

Yükseköğretim kurumları genellikle program yeterliliklerini ulusal veya uluslararası yeterlilik çerçevelerini dikkate alarak belirlemektedir. Bu çerçeveler, programların ulusal ve küresel düzeyde uygunluğunun arttırılmasına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2021). Bu yeterlilikler, bireylerin işgücü piyasasında rekabetçi olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Erden, 1998).

Program yeterliliklerinin nitelikleri, bir programın mezunlarına kazandırılması gereken bilgi, beceri, yetkinlik ve tutumları tanımlamaktadır. Bu yeterlilikler; bilgi yeterlilikleri, beceri yeterlilikleri, yetkinlik yeterlilikleri, tutum ve davranış yeterlilikleridir (YÖK). Bu yeterlilikler, mezun olunan eğitim programına yönelik gerçekçi, nesnel ve değerlendirilebilir nitelikte olmalıdır (YÖK, 2010a).

### 2.6.2. Öğrenme Çıktıları

Öğrenme çıktıları, bir eğitim programı ya da dersin sonunda öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinlik açısından ne elde etmesi gerektiğini ifade eden ifadelerdir (Varış, 1996). Öğrenme çıktıları, öğrencilerin içerik, bilgi, fikir ve araçları başarıyla kullanma becerilerini somutlaştıran ve yansıtan eylemler ve sonuçlardır. Öğrencilerin bildikleriyle önemli bir şey yapmalarını sağlamak, bilmenin ötesinde büyük bir adımdır (Spady, 1994).

Öğrenme çıktıları, öğrencilerin bir eğitim programının sonunda neler yapabildiklerinin veya öğrendiklerinin açık, ölçülebilir ifadeleri olarak tanımlanmaktadır. Bu sonuçlar, genellikle bilişsel bilgi, psikomotor beceriler, duygusal tutum ve değerler alanlarında belirlenen eğitimin kalitesini ve öğrenci performansını değerlendirmek için kullanılmaktadır (Demirel, 2021). Öğrenme çıktıları, öğrencilerin belirli bir eğitim süreci boyunca edindikleri bilgi, beceri ve tutumların değerlendirilmesini ifade etmektedir (Erden, 1998).

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerdeki öğrenme çıktılarından örnek verilebilir. Örneğin "Çağdaş Yunan edebiyatının temel eserlerini tanır" ifadesi bir öğrenme çıktısıdır. Yine bir başka örnek olarak "Bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkilerini açıklar", ifadesi öğrenme çıktısı örneği olarak sunulabilir. Öğrenme çıktılarının oluşturulmasında Bloom taksonomisi genellikle önerilmektedir. Aşağıda Bloom taksonomisi açıklanmıştır.

### 2.6.2.1. Bloom Taksonomisi

Türk Dil Kurumu (TDK), taksonomiyi sınıflandırma ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü olarak tanımlamaktadır (TDK, 2024). Öğrenme çıktılarının aşamalı olarak sınıflandırılması için, Bloom ve arkadaşlarının çalışmalarında formüle edilen "Bloom Taksonomisi" adı verilen bir sınıflandırma sıklıkla önerilmektedir. Bu sınıflandırmada belirli bir alanın öğrenme çıktıları basitten zora doğru sınıflandırılır ve en kolay düzeydeki öğrenme çıktıları en altta, en karmaşık olanlar ise sıralamanın en üstünde yer almaktadır (Demirel, 2021).

Bloom, zihinsel niteliklerin insan öğrenmesinin temeli olduğunu ve insanların bu becerilerle doğduğunu belirtmektedir. Bloom'a göre insanın sonsuz bir öğrenme kapasitesi vardır. Bu becerilerin ne kadar kullanılacağına okullar karar vermektedir (Bloom, 1979).

Taksonomi, varlıkların veya türlerin çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılmasıdır. Bloom Taksonomisinin ortaya çıkış sebeplerinden birisi öğretmenlerin, program geliştirme uzmanlarının ve eğitimle ilgilenen kişilerin ortak bir dili kullanabilmelerini sağlamaktır. Aynı zamanda Bloom Taksonomisinin öğrencilerin motivasyonunu, öz düzenlemesini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (McBain, 2011).

Eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla, programda belirlenen öğrenme çıktılarının açık ve ölçülebilir bir şekilde tanımlanması önemlidir. Bu bağlamda, öğrenme çıktılarının bilişsel düzeyde hangi hedeflere karşılık geldiğinin belirlenmesi, eğitim sürecinin hem planlanması hem de değerlendirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır.

**Tablo: 2.6.2.1.**

*Öğrenme Çıktılarının Taksonomik Sınıflandırılması*

| a. Bilişsel Alan | b. Duyuşsal Alan | c. Devinişsel Alan |
|---|---|---|
| 1. Bilgi | 1. Alma | 1. Algılama |
| 2. Kavrama | 2. Tepkide Bulunma | 2. Kurulma |
| 3. Uygulama | 3. Değer Verme | 3. Kılavuzla Yapma |
| 4. Analiz | 4. Örgütleme | 4. Mekanikleşme |
| 5. Sentez | 5. Kişilik Hâline Getirme | 5. Beceri Hâline Getirme |
| 6. Değerlendirme | | 6. Uyum (Duruma Uydurma) |
| | | 7. Yaratma |

Kaynak: (Bloom, 1956, ss. 201–207)

Bu tabloda, tez kapsamında ele alınan öğrenme çıktıları Bloom'un Taksonomisi temel alınarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, her bir öğrenme çıktısının hangi bilişsel düzeye karşılık geldiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Böylelikle, öğretim hedeflerinin uygunluğu değerlendirilirken, çıktılara yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine bilimsel bir zemin sağlanmış olmaktadır. Ayrıca, bu sınıflama sayesinde öğrenme çıktılarının program çıktılarıyla olan uyumu daha açık bir şekilde analiz edilebilmiştir.

#### 2.6.2.1.1. Bilişsel Alan

Bilişsel alan, öğrencilerin bilgi, entelektüel beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesiyle ilgilidir ve altı düzeyden oluşmaktadır. Bu düzeyler; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme adı verilmektedir (Bloom, 1956). Zihinsel süreçlerle açıklanan öğrenme ürünleri üzerine bilgi sunan bu alan, bilme, hatırlama, sebep-sonuç ilişkisini anlama, bilgiyi günlük yaşamda uygulama, öğrenilen bilgiyi analiz etme ve ayrıştırma, sentez yaparak yeni düşünsel bilgiler üretme ve bunları değerlendirme gibi zihinsel süreçlerle ilgilenmektedir (Erginer, 2000).

Bilişsel alan basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerdeki öğrenme çıktılarından örnek verilebilir. Örneğin, "Çağdaş Yunan Edebiyatı metinlerini analiz eder" ifadesi analiz düzeyinde bir öğrenme çıktısı iken, "Yunan kültürünü öğrenerek edebiyat eserlerini anlar" ifadesi kavrama düzeyinde bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin, "Kanın görevlerini açıklar" gibi ifadeler de örnektir.

Bloom taksonomisi kendi içerisinde bir hiyerarşik yapıyı içermektedir. Bu yapı aşamalık özelliği ile eğitimcilerin dersin öğrenme çıktılarını belirlemesini kolaylaştırırken kavramların yakınlığı düzeylerin belirlenmesini zorlaştırmaktadır. Dolasıyla bu taksonomiyi kullananların düzeyleri dikkatlice tanımaları gerekmektedir. Aşağıda bilişsel alanın basamakları sunulmuştur.

#### 2.6.2.1.1.1. Bilgi Basamağı

Bilgi basamağı, bilişsel öğrenmenin ilk gerçekleştiği aşamadır. Bireyin çalışılan konunun kavramları hakkında bilgi edinmesi ve edindiği kavramları bilgi düzeyinde anlaması gereken aşamadır (Demirel, 2021). Taksonominin en altında yer alan, öğrenmenin en basit düzeyinin gerçekleştiği, kişinin öğrendiklerini tanımladığı, hatırladığı ve tekrarladığı aşamadır (Varış, 1996).

Bu basamak, eğitimde öğrenme hedeflerini sınıflandırmaya yönelik bir kavramdır (Gökalp, 2020). Bilgi basamağı, bilgi toplama ve bilinçli karar verme süreci için bir model olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998).

Bilgi basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. "Yunan edebiyatındaki temel akımları tanımlayabilir" ifadeleri bilgi basamağındaki öğrenme çıktılarına örnek olarak sunulabilir. Bilgi basamağına, bu örnekler verilebilir. Örneğin, "Türkçe dersi ile ilgili temel kavramları tanımlar", "Gece ve gündüzün ne zaman eşit olduğunu söyler", gibi ifadeler de bilgi basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.1.2. Kavrama Basamağı

Kavrama basamağında, bireyin bilgi basamağında birebir tekrarladığı bilgilerin yerini anlamlı öğrenmeler almaktadır (Gökalp, 2020). Kavrama basamağında birey daha önce edindiği bilgileri kendi sözleriyle ifade etmektedir, yorumlamaktadır, ilişkilendirmektedir ve benzer ya da farklı özelliklerini belirlemektedir (Fer, 2020). Bu basamak, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri anlamalarını ve yorumlamalarını ifade etmektedir (Demirel, 2021).

Bu basamak, kişinin yalnızca bilgi ve becerileri ezberlemesi değil, aynı zamanda bu bilgi ve becerileri anlayıp yorumlaması sürecini ifade etmektedir. Kavrama basamağında bireyler öğrendikleri bilgileri farklı bağlamlarda açıklayabilir, özetleyebilir, karşılaştırabilir ve yorumlayabilir. Bu basamak, öğrenme sürecini bilgiyi ezberlemenin ve içselleştirmenin bir adım ötesine taşımayı gerektirmektedir (Ertürk, 2017).

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerdeki öğrenme çıktılarından örnek verilebilir. Örneğin "Bir şiirde geçen ana temayı belirler" ifadesi kavrama basamağına bir örnektir. Örneğin, "Okuduğu bir hikayeyi özetler" gibi ifadeler kavrama basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.1.3. Uygulama Basamağı

Bu basamak da, birey daha önce edindiği ve yorumladığı bilgiyi bir probleme veya gerçek hayata uygulamaktadır (Tabak, 2021). Öğrenciler edindiği bilgiyi kavrayan, yeni bilgilere uygulayabilen düzeye gelmektedirler. Uygulama basamağında birey sahip olduğu bilgileri yeni durumlarda kullanmaktadır (Fer, 2020).

Uygulama basamağında, önceden öğrenilen ilkeler, kavramlar ve teoriler yeni durumlara uygulanmaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Uygulama basamağı, eğitim sürecinin, programının veya stratejisinin bir eğitim ortamında nasıl

uygulanacağını, hangi adımların atılacağını, araç ve gereçlerin nasıl kullanılacağını açıklayan bir aşamadır (Demirel, 2021). Uygulama basamağı, öğrenilen bilgilerin somut bir duruma veya problem çözme sürecine aktarılmasıdır (Ertürk, 2017).

Uygulama basamağına bu örnekler verilebilir. Örneğin, "Sesli okuma tekniğine uygun olan bir metni sınıfta okur", ifadeleri bu basamağa uygundur. Yine Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerdeki öğrenme çıktılarından da bu basamağa örnekler verilebilir. "Çağdaş Yunan metnini Türkçeye çevirebilir" ifadeleri bu basamağa uygun örneklerdir.

#### 2.6.2.1.1.4. Analiz Basamağı

Bu basamakta, birden fazla öğe içeren varlıklar parçalara bölünmektedir ve öğeler arasındaki ilişkiler tanımlanmaktadır. Bunlar neden-sonucun açıklanması, benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi gibi süreçleri içermektedir (Gökalp, 2020). Bu basamakta, bütüne veya sisteme ilişkin özellikler, teoriler ve ilkeler analiz edilmektedir (İşman ve Eskicumalı, 2001).

Analiz basamağı, bireyin bir bütünü oluşturan öğeleri veya bu öğeler arasındaki ilişkileri ayırt etme ve anlama becerisini ifade etmektedir. Bu basamak, Bloom'un Revize Edilmiş Taksonomisinde öğrenmenin bilişsel aşamalarından biri olarak tanımlanmaktadır; burada öğrenenler yalnızca bilgiyi anlayıp bileşen parçalarına ayırmakla kalmaz, aynı zamanda neden-sonuç ilişkilerini inceleyerek ayrıntıları değerlendirmektedirler (Ertürk, 2017).

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından da örnekler verilebilir. Örneğin "Çağdaş Yunan edebiyatının tarihsel arka planını analiz ederek metinlerle ilişkilendirir" ifadesi analiz basamağında bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin, "Bir cümlenin öğelerini belirler", "Çevre kirliliğinin neden ve sonuçlarını belirler" gibi ifadeler bu basamağa örnektir.

#### 2.6.2.1.1.5. Sentez Basamağı

Sentez basamağında, bireyin bu konuda topladığı bilgilerden yola çıkarak yeni, özgün ve işlevsel bir ürün yaratılmaktadır (Tabak, 2021). Bu basamakta, önceden toplanan bilgiler ile elde edilen veriler arasındaki ilişkiler belirlenmektedir, analiz edilmektedir ve yeni bir bütün haline getirilmektedir (Gökalp, 2020). Sentez basamağı, öğrencilerin öğrenilen bilgileri eğitimin bilişsel hedeflerine göre dönüştürme, birleştirme veya yeni yapılara uyarlama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir aşamadır (Bloom, 1956).

Sentez basamağı, bilgilerin yaratıcı bir şekilde yeniden düzenlenmesini, özgün çözümler geliştirilmesini gerektirmektedir. Mevcut bilgi ve becerilerin kullanılması daha karmaşık ve yenilikçi sonuçlar yaratmaktadır. Bu basamak, problem çözme, ürün tasarımı ve alternatif çözüm geliştirme gibi yaratıcı faaliyetleri içermektedir (Demirel, 2021).

Sentez basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Örneğin "Çağdaş Yunan edebiyatından esinlenerek hikâye yazar", "Yunanca kısa bir şiir yazar" gibi ifadeler sentez basamağına bir öğrenme çıktısıdır.

#### 2.6.2.1.1.6. Değerlendirme Basamağı

Değerlendirme basamağı, bilişsel alanın en üst düzeyidir. Ürünleri belirli kriterlere göre eleştirmeyi, değerlendirmeyi, yargılamayı gerektirmektedir (Gökalp, 2020). Bu aşamada olay, durum ya da ürün hakkında belli kriterlere göre belli değer yargılarına varılmaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2001).

Bu basamak, öğrenme süreçlerinde bireyin bir durumu, bilgiyi belirli ölçütlere göre ele alarak yargılama ve karar verme süreçlerini ifade etmektedir. Bireyin kazanılan bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla analiz ederek kendi değerlerini ve

düşüncelerini yansıtmasına olanak sağlamaktadır (Demirel, 2021). Bu basamak, öğrencilerin iç ve dış kriterleri göz önünde bulundurarak karar vermelerini ve yargıda bulunmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (Tabak, 2021).

Değerlendirme basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından da örnekler verilebilir. "Çağdaş Yunan edebiyatını farklı edebiyat gelenekleriyle karşılaştırarak değerlendirir" gibi ifadeler değerlendirme basamağına bir öğrenme çıktısıdır.

#### 2.6.2.1.2. Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan, kişide var olması beklenen duygu, ilgi, istek, motivasyon, değer, eğilim ve ahlak kuralları gibi duygusal eğilimlerin yönettiği bir alandır (Gökalp, 2020). Bu alan, bireylerin duyguları, tutum ve değerleri, ilgi ve motivasyonları dahil olmak üzere içsel davranışları ele alan bir öğrenme alanıdır (Demirel, 2021). Duyuşsal alan beş kategoriden oluşmaktadır: alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme (Krathwohl, Bloom ve Masia, 1964).

Duyuşsal alan, kişilerin duygusal tepkilerini, inançlarını ve değer yargılarını içermektedir. Özellikle eğitim alanında öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini değil, duyuşsal özelliklerini de geliştirmek önemlidir (Demirel, 2021). Bu alan, öğrenme süreçlerinde bireyin duygusal, sosyal ve değerlerle ilgili yönlerini ele almaktadır (Erden, 1998).

Duyuşsal alan basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından da örnekler verilebilir. "Öğrenciler Çağdaş Yunan şiirlerinden ilham alarak kendi duygularını ifade eden şiirler yazar" gibi ifadeler duyuşsal alan basamağına bir öğrenme çıktısıdır. "İnsan haklarına saygı gösterme" gibi ifadeler duyuşsal alana bir öğrenme çıktısıdır.

#### 2.6.2.1.2.1. Alma Basamağı

Alma basamağında birey olayları ve olguları, nesneleri veya durumları algılamaya başlamaktadır (Fer, 2021). Bu basamakta dikkat etme, ilgi gösterme ve algılamada seçicilik söz konusudur ancak birey uyarıyı fark etmektedir ve ona açılmaktadır (Gökalp, 2020). Alma basamağı, kişinin belirli uyarıcılara dikkat etmeye istekli olmasını ifade etmektedir (Krathwohl vd., 1964).

Alma basamağı, öğrencilerin duygu ve tutumlarını, duygusal zekasını, duygusal gelişimini ve kişisel farkındalığını geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim yaklaşımını ifade etmektedir. Bu basamakta öğrencilerin sadece bilgi değil duygusal olgunluğu da kazanmaları gerekmektedir (Ertürk, 2017). Alma basamağı, bireyin belirli bir nesneye, fikre veya uyarana karşı farkındalığı, dikkati ve duyarlılığı olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2021).

Alma basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından da örnekler verilebilir. Öğrenciler, "Yunan edebiyatının önemli eserlerini tanır" gibi ifadeler alma basamağına bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin "Trafik kurallarına uymanın farkında olma", gibi ifadeler alma basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.2.2. Tepkide Bulunma Basamağı

Tepkide bulunma basamağında, alıcı yalnızca uyaranın farkında olan kişi, bu aşamada uyarana bilinçli olarak tepki vermektedir (Gökalp, 2020). Tepkide bulunma basamağı, kişinin bir uyarana veya duruma tepki gösterme isteğini ve bu tepkileri tutarlı bir şekilde ifade etme becerisini ifade etmektedir. Bu, kişinin öğrendiği şeye ilgi duyması ve aktif katılımını sağlamaktır (Demirel, 2021).

Tepkide bulunma basamağı, bir organizmanın çevresindeki bir uyarana verdiği tepki olarak tanımlanmaktadır. Bu basamakta kişi, çevredeki değişikliklere ve

iç veya dış uyaranlara özel tepkiler göstermeye başlamaktadır. Bu süreç, bireyin geçmiş deneyimine, bilgisine veya mevcut durumuna bakılmaksızın doğrudan bir uyarana verilen tepkiyi içermektedir (Ertürk, 2017).

Tepkide bulunma basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Öğrenciler, "Okudukları bir Yunan edebi eser üzerine düşüncelerini paylaşır" gibi ifadeler tepkide bulunma basamağına bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin, "Trafik kurallarına uymada isteklilik göstermek" gibi ifadeler de bu basamağa örnektir.

#### 2.6.2.1.2.3. Değer Verme Basamağı

Değer verme basamağı, bir değeri kabul etmek ve ona inanmakla başlamaktadır ve o değeri seçip seçmekle bitmektedir (Fer, 2021). Değer verme basamağı, belirli bir konuya, olguya veya değere yönelik tutum geliştirmeyi ve uygun davranışı göstermeyi içermektedir. Değer verme, bireyin bir şeye önem vermesi, ona değer atfetmesi ve bu değeri davranışlarıyla ifade etmesi anlamına gelmektedir (Bloom, 1956).

Bu basamak, bireyin konulara, durumlara ya da kişilere karşı tutum ve değerlerini belirleyen duyuşsal alanda oluşan bir aşamadır. Bu basamak, bireyin duyusal ve duygusal tepkilerinin ötesine geçerek bir şeyin veya birisinin değerini fark etmesi, o değeri kabul etmesi ve buna göre tutum geliştirmesi sürecini içermektedir. Hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli değerlerin benimsenmesi olan değerlendirme aşaması, bireyin dünya görüşünü şekillendiren duygusal bir süreçtir (Ertürk, 2017).

Değer verme basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Öğrenciler, "Yunan Dili ve Edebiyatının evrensel insan değerlerini nasıl ifade ettiğini analiz eder" gibi ifadeler

değer verme basamağına bir öğrenme çıktısıdır. "Kurallara uymaya çalışma", gibi ifadeler de değer verme basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.2.4. Örgütleme Basamağı

Örgütleme basamağında, birey farklı değerleri tek bir değer sistemi altında düzenlemektedir (İşman ve Eskicumalı, 2001). Örgütleme basamağında bireyler, belirli bilgileri, nesneleri, olayları, olguları veya durumları tutarlı olacak şekilde değerlendirmektedir (Gökalp, 2020). Örgütleme basamağında bireyler, başkalarının yarattığı değerleri kabul edebilir ve benimsediği değerleri başka değerlerle ilişkilendirerek kendi değerlerini oluşturabilirler (Krathwohl vd., 1964)

Örgütleme basamağı değeri kavramsallaştırma ve değeri örgütleme olarak iki alt basamağa ayrılmaktadır. Değeri kavramsallaştırma, bu basamakta birey yeni bir değerin, edindiği veya edineceği yeni değerlerle ilişkisini tanımaktadır. Değeri örgütleme, bu basamakta bireyler birbiriyle ilişkili değerleri bir araya getirmektedir ve bunları düzenli bir bütün halinde birleştirmektedir (Krathwohl vd., 1964).

Örgütleme basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Öğrenciler, "Yunan Edebiyatındaki değerleri kendi değer sistemleri ile ilişkilendirirler" gibi ifadeler örgütleme basamağına bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin, "Kurallara her zaman uyma", gibi ifadeler de örgütleme basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.2.5. Kişilik Haline Getirme Basamağı

Kişilik haline getirme basamağı, bir yaşam felsefesinin veya dünya görüşünün yerleşik değerlere göre oluşturulduğu basamaktır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Bireyin bu basamaktaki davranışı dünya görüşünü yansıtmaktadır. Bireyler, içselleştirdikleri değerlere dayalı olarak tutarlı bir şekilde hareket ederler. Bu durum,

genelleşmiş örüntü ve karakterlenme olarak iki alt basamağa ayrılmaktadır (Krathwohl vd., 1964).

Genelleşmiş örüntü, bireyin tutum ve değerler sistemine içsel bir tutarlılık kazandırır. Bu aşamada, birey dış dünyayı kendi değer yargılarına göre algılar ve bu doğrultuda tutarlı davranışlar sergiler. Karakterlenme ise, tutarlı bir yaşam felsefesinin gelişim sürecinin zirve noktasını temsil eder (Krathwohl vd., 1964).

Kişilik haline getirme basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Öğrenciler, "Yunan Edebiyatına ve kültürüne olan ilgilerini yaşamlarına yansıtırlar" gibi ifadeler kişilik haline getirme basamağına bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin, "Okumayı alışkanlık haline getirme", gibi ifadeler de kişilik haline getirme basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.3. Devinişsel Alan

Devinişsel öğrenme, belirli fiziksel eylemleri belirli bir sırayla, hızlı ve kurallara uyarak gerçekleştirmeyi öğrenmeyi içermektedir (İşman ve Eskicumalı, 2001). Devinişsel alanın sınıflandırılması, basitten karmaşığa doğru kademeli işleyiş ilkesini dikkate almaktadır (Gözütok, 2020). Devinişsel alan, bireyin fiziksel beceriler, hareketlerin koordinasyonu ve kas gelişimi hakkında öğrenmesini içermektedir (Demirel, 2021).

Devinişsel alan, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin yoğunlaştığı, belirli bir alandaki bölgedeki vücut organlarından birine ilişkin becerilerin geliştirildiği bir alandır. Bu alanın basamakları, "algılama, kurulma, kılavuzlama yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum (duruma uydurma), yaratma" (Sönmez, 2007; Gündoğdu, 2007) olarak sınıflamaktadır. Bu alanda beceriler ön planda yer almaktadır (Demirel, 2021).

Devinişsel alan basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Örneğin "Yunanca kelimeleri doğru telaffuz eder ve akıcı konuşur" gibi ifadeler devinişsel alan basamağına bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin, "Kalp masajını doğru yapmak" gibi ifadeler de devinişsel alana örnektir.

#### 2.6.2.1.3.1. Algılama Basamağı

Algılama basamağı, kişinin bir beceriyi gerçekleştirme adımlarına dikkat ettiği ve becerinin nasıl yapıldığını hatırladığı süreç olup, bir şeyin ilk kez fark edildiği aşamadır (Gökalp, 2020). Algılama basamağı, bireyin bir konu hakkındaki temel bilgileri ve gerçekleri hatırlama, tanıma ve anlama yeteneğini ifade etmektedir. Öğrenmenin ilk basamağıdır ve diğer tüm bilişsel süreçlerin temelini oluşturmaktadır (Bloom, 1956).

Algılama basamağı, öğrenme ve davranışsal gelişim süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu basamak, eğitimde öğrenci başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Algılama basamağı, öğrenme süreçlerinin başlangıcıdır (Demirel, 2021). "Dikişe başlamadan önce, iğnenin dikiş makinesinde nereye takılacağını fark etme" gibi ifadeler de algılama basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.3.2. Kurulma Basamağı

Kurulma basamağı, kullanılacak cihazın kullanıma hazır olduğu, belirli bir prosedürün gerçekleştirilmesi için hazırlıkların yapıldığı aşamadır (Fer, 2021). Kurulma basamağı, bir becerinin ilk öğrenildiği ve bireyin beceriyi anlamaya ve temel hareket kalıplarını kavramaya çalıştığı aşamadır. Öğrenciler hareketleri doğru bir şekilde gerçekleştirmek için zihinsel ve fiziksel çaba göstermektedirler (Ertürk, 2017).

Bu basamak, eğitmenin veya rehberin yoğun rehberlik ve geri bildirim sağladığı bir süreçtir. Amaç, temel hareket yapılarını oluşturmak ve bireylerin öğrenme sürecinde sağlam bir temele sahip olmalarını sağlamaktır. Bu basamakta, hatalar sıkça görülmektedir ve odaklanma düzeyi yüksektir (Ertürk, 2017). Örneğin "Dikiş işlemleri için kullanılacak doğru araçları bilme" gibi ifadeler de kurulma basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.3.3. Kılavuzla Yapma Basamağı

Kılavuzla yapma basamağında, beceri öğretmenle birlikte yapılmaktadır. Öğrenci denetim altında tutulmaktadır ve yapılan yanlışlar hemen düzeltilmektedir. Kılavuzla yapma basitten karmaşığa doğru olmalıdır (Sertçelik, 2007).

Kılavuzla yapma basamağı, bireyin öğrenme sürecinde sürecin basamaklarını takip ederek gerçekleştirdiği bir adımdır (Fer, 2021). Bu basamak, rehberli öğrenme sürecini ifade etmektedir. Bu basamakta, öğrencilerin belirli bir konuda bağımsız hale gelmeden önce bir öğretmenin veya rehberin rehberliğinde belirli bir görevleri ve becerileri gerçekleştirmelerine olanak tanımaktadır (Ertürk, 2017). Örneğin, "Öğretmenin gözetiminde deneyin yapılışını adım adım takip ederek yapma", gibi ifadeler de kılavuzla yapma basamağına örnektir.

#### 2.6.2.1.3.4. Mekanikleşme Basamağı

Mekanikleşme basamağı, bireyin edindiği becerileri, kimsenin yardımına ihtiyaç duymadan istenilen düzeyde gerçekleştirebildiği aşamadır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Bu düzeyde birey, fiziksel aktiviteleri gerçekleştirme konusunda belirli bir yeterlilik ve güven düzeyine ulaşmış durumdadır (Ertürk, 2017). Öğrenilen beceri alışkanlık haline gelmeye başlamıştır (Fer, 2021).

Bir beceriyi öğrenirken tekrarlama, bireyin beceriyi daha az bilinçli düşünceyle ve daha az enerji harcayarak gerçekleştirmesine olanak tanımaktadır. Bu

noktada beceri artık başlangıçtaki kadar konsantrasyon gerektirmemektedir ve otomatik olarak ve daha sorunsuz bir şekilde uygulanabilmektedir. Mekanikleşme basamağı, uygulama, deneyim ve tekrar yoluyla gerçekleştirilmektedir ve bir becerinin motor öğrenme sürecinde önemli bir aşamasını temsil etmektedir (Demirel, 2021).

Mekanikleşme basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Örneğin "Yunanca sözcükleri metin içindeki vurgusuna göre doğru okuyabilmek", gibi ifadeler mekanikleşme basamağına bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin "Görsel sanatlar dersinde fırçayı hareket ettirme", gibi ifadeler de mekanikleşme basamağına örnektir.

### 2.6.2.1.3.5. Beceri Haline Getirme Basamağı

Beceri haline getirme basamağı, becerinin istenilen kalitede, kusursuz bir şekilde gerçekleştirildiği aşamadır ve burada kişi, kimsenin yardımı olmadan beceriyi gerçekleştirmektedir (Gökalp, 2020). Bu basamak, davranışın otomatikleştirilmesini ve bu bilginin bireylere doğal bir şekilde sunulmasını içermektedir. Bu süreç, teorik ve pratik öğrenme etkinliklerinin bir sonucudur (Ertürk, 2017).

Beceri haline getirme basamağı, öğrenilen bilgiyi sistematik olarak uygulama yeteneğini ifade etmektedir. Beceri haline getirme basamağında, edinilen bilgi ve deneyim tekrar ve uygulama yoluyla beceriye dönüştürülmektedir. Belirli bir seviyede uzmanlaştıktan sonra öğrenciler, bilgiyi günlük yaşamlarında ve mesleki alanlarında etkili bir şekilde kullanabileceklerdir (Ertürk, 2017).

Beceri haline getirme basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Örneğin "Çağdaş Yunan edebiyatından metinler okuyarak, dil becerilerini geliştirir" gibi

ifadeler beceri haline getirme basamağına bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin "Bisikleti ustalıkla kullanır", gibi ifadeler de beceri haline getirme basamağına örnektir.

### 2.6.2.1.3.6. Uyum (Duruma Uydurma) Basamağı

Bu aşama, fiziksel aktiviteyi gerektiren yeni problem durumlarının gereksinimlerini karşılamak için fiziksel aktivitenin değiştirildiği aşamadır (Ertürk, 2017). Birey bir veya iki deneme yapabilmektedir ancak yeni durumda tek başınadır ve ona yol gösteren kimse yoktur. Ancak gerekli beceriyi çok kısa sürede kazanmak kolaydır (Sönmez, 2008).

Uyum (duruma uydurma) basamağı, bireyin bir durumu kabul etme ve ona uyum sağlama sürecini ifade etmektedir. Bu aşamanın, bireyin uyum süreçlerini çevresel koşullara ve içsel değişikliklere göre ayarlayan psikolojik bir aşama olduğu tespit edilmiştir. Birey, yeni durumlara uyum sağlamak için gerekli değişiklikleri yaparak çevresiyle daha sağlıklı ilişkiler geliştirmeyi hedeflemektedir (Ertürk, 2017).

Uyum (duruma uydurma) basamağına Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarından örnekler verilebilir. Örneğin "Çağdaş Yunanca okuma becerilerini Eski Yunanca metinleri okumada kullanır" gibi ifadeler uyum (duruma uydurma) basamağına bir öğrenme çıktısıdır. Örneğin, "Havuzda yüzmeyi öğrenenin, denizde de yüzebilmesi", gibi ifadeler de uyum (duruma uydurma) basamağına örnektir.

### 2.6.2.1.3.7. Yaratma Basamağı

Yaratma basamağı, bireyin, özgün bir yetenek modeli gerektiren, yeteneğe sıra dışı bir biçim verdiği aşamadır (Gökalp, 2020). Yaratma basamağı, yeniden ortaya koyma, benzersiz, yeniden tanıtma ve uygulama işidir. Doğal davranış kalıplarının tutumlu, enerji tasarrufu sağlayan ve tutarlı olması da mümkündür. Aksi takdirde aynı veya benzer yapıları yapmak yaratma olmamaktadır (Sönmez, 2008).

Yaratma basamağı, öğrencinin yeni yapılar ve ürünler yaratmak için bilgi ve becerileri birleştirme yeteneğidir. Bu süreç, öğrencilerin analitik düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Demirel, 2021). Bu basamak, bireylerin yaratıcı düşünce ve fikirlerini gerçeğe dönüştürdüğü süreçtir (Ertürk, 2017). Örneğin, "Farklı bir masa yapabilmek" gibi ifadeler de yaratma basamağına bir örnektir.

### 2.6.3. Konular

Bologna formlarının bir diğer başlığı "konulardır". Bu başlık eğitim programını içerik öğesini işaret ediyor olsa da kullanımı itibari ile daha çok bir konu listesine andırmaktadır. Bundan dolayı bu bölümün başlığında içerik yerine Bologna formlarında kullanıldığı şekli ile olan "konular" kavramı kullanılmıştır.

Ders konuları belirlenirken şu soru sorulmaktadır: "Ne öğretelim?" bu soru temel alınmaktadır ve bu soruya cevap aranmaktadır. Bu soru, öğretim programı tasarımı ve geliştirme sürecinde önemli bir yer tutmaktadır (Demirel, 2021). Konular belirlendikten sonra; konunun, öğrenmenin ve öğretmenin bireysel ve toplumsal faydaları ile bilgi yapısındaki birikimleri dikkate alınmalıdır (Varış, 1996).

Ders konuları ilgili alanlardaki temel kavramları içermeli ve diğer alanlarla bağlantılı olmalıdır. İçerik, öğrencilerin yaşına, ilgi alanlarına ve bilişsel gelişim düzeyine göre seçilmelidir. Eğitimin bireyleri topluma hazırlama işlevi göz önüne alındığında, toplumda ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere odaklanmak gerekmektedir (Demirel, 2021).

### 2.6.4. Yöntem ve Teknikler

Konuları öğrenirken ve öğrenme çıktılarına ulaşırken "Nasıl öğretelim?" sorusu ortaya çıkmaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Düz anlatım, soru-cevap

yöntemleri öğretmen merkezli yöntemler iken, işbirlikçi öğrenme, beyin fırtınası, tartışma, proje tabanlı ve problem temelli yöntemler öğretmen merkezli yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır (Westwood, 2008). Yöntem ve teknikler, eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan yöntemsel yaklaşımları ve teknikleri içermektedir (Demirel, 2021).

Öğretim yöntemini seçerken öğretim kazanımları temel alınarak seçilmelidir. Kazanımlar öğretme ve öğrenme etkinliklerine yöntem ve teknikler de etkinliklerin uygulamaya dökülmesine sebep olmaktadır. Öğretim materyalleri de yöntem ve tekniklere uygun olarak seçilmelidir (Şendağ, 2019).

Yöntem, bir hedefe ulaşmak için izlenen genel yol ve yaklaşımı ifade etmektedir. Yöntem, daha geniş bir çerçeve sunmaktadır ve araştırmanın temel yaklaşımını belirlemektedir. Teknik, belirli bir yöntemin uygulanmasında kullanılan özel araçları, süreçleri ya da prosedürleri ifade etmektedir (Ertürk, 2017).

Yöntem ve tekniklerin sınıflandırılmasıyla ilgili alanyazında hala tartışmalar bulunmaktadır. Bir yaklaşım ister teknik ister yöntem ya da strateji olsun nihayetinde tüm süreç "öğretim ilkeleri" temelinde gerçekleştirilmektedir. Öğretim ilkeleri, öğretim sürecinde daha etkin ve verimli bir öğrenme deneyimi sağlamak için önemlidir. Öğretim ilkeleri, öğretim sürecinin temel felsefelerini ve yönelimlerini belirlemektedir. Alanyazında birçok ilke ifade edilmektedir. Bunlardan en çok bilinenleri "hedefe görelik", "öğrenciye görelik", "konuya görelik", "hayatilik", "ekonomiklik", "bilinenden bilinmeyene", "basitten karmaşığa", "kolaydan zora", "somuttan soyuta" ve "yakından uzağadır". Bu ilkelere göre hareket edildiği takdirde öğretme-öğrenme süreci başarılı olacaktır.

### 2.6.5. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimin en önemli parçalarından biri de ölçme ve değerlendirmedir (Orçan, 2018). Tanımlanan öğrenme çıktılarına "Ne kadar ulaşıldı?" bu da cevabı aranan bir

unsurdur (Gökalp, 2020). Literatüre bakıldığında, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin pek çok sınıflandırması bulunmakla birlikte, genellikle ürün ve süreç temelli ölçme ve değerlendirmelere ayrılmaktadır. Yazılı sözlü, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma soruları, doğru-yanlış gibi sorular, benzeri türde sorular ürün temelli ölçme ve değerlendirme yöntemlerine örnektir. Süreç temelli ölçme ve değerlendirme yöntemlerine örnek olarak portfolyo, performans, öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirmesi, gözlem formları, röportajlar, sergiler, ödev ve projeler, kavram haritaları gibi değerlendirme yöntemleri gösterilebilmektedir (Çalışkan, 2021).

Bilen (2002)'e göre ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin tamamlanması ve eksikliklerin giderilmesi için gerekli olan öğretmenlerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme genel olarak iki amaca hizmet etmektedir. Birincisi öğrencinin başarısının belirlenmesi, ikincisi ise eğitim programının etkililiğinin belirlenmesidir (Erden, 1995). Program etkinliğinin belirlenmesi aynı zamanda bir program değerlendirmedir. Program değerlendirmenin de birçok modeli vardır. Bu modellerden biri Bloom'un programın öğelerine dayalı Değerlendirme modelidir. Bu araştırmada da Bloom'un program değerlendirme modeli çerçevesinde Türkiye'deki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans programlarının değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

# BÖLÜM III

# 3. YÖNTEM

Araştırmanın modeli- araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, sınırlılıkları, veri analizinde kullanılan yöntemler bu bölümde bahsedilmiştir.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans programlarını incelemektir. Bu kapsamda araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma, doğrudan gözlem, görüşme, döküman incelemesi gibi yöntemlerle veri toplamasını ve daha sonra bu verilerin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesini içermektedir (Karasar, 2020).

Nitel araştırma deseni, araştırmanın amacına uygun olarak, verilerin nasıl toplanacağı, analiz edileceği ve yorumlanacağı konusunda belirli bir planın oluşturulması sürecidir. Bu desen, araştırmacıların ve katılımcıların deneyimlerini, görüşlerini, düşüncelerini ve anlamlarını derinlemesine keşfetmelerine olarak sağlamaktadır. Nitel araştırma desenleri, sosyal gerçeklikleri anlamak için genellikle esnek, dinamik ve katılımcı bir yaklaşım benimsemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Yıldırım ve Şimşek (2021), nitel araştırma desenlerini farklı türlerde sınıflandırmışlardır. Bu desenler, araştırmanın amacına ve problemine göre çeşitlenebilmektedir. Nitel araştırmada kullanılan başlıca desenler "durum çalışması", "etnografya", "eylem araştırması", "kuram oluşturma", "olgu bilim" olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada durum çalışması desenine yer verilmiştir.

Durum çalışması, belirli bir olay, durum ya da olgunun derinlemesine incelenmesini içeren bir araştırma yöntemidir. Durum çalışması, genellikle bir birey, grup, organizasyon, olay veya süreç olan bir vakaya odaklanmaktadır ve bu "vaka" hakkında kapsamlı bilgi toplamaktadır (Karasar, 2020). Durum çalışması deseni, "ne", "nasıl" ve "neden" sorularını temel alan ve araştırmacının bir durumu derinlemesine keşfetmesine olanak tanıyan nitel bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## 3.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri ilgili üniversitelerin internet sitelerinde yer alan Bologna ders bilgi paketlerinden elde edilmiştir. Bu bilgi profillerinden önce program nitelikleri, ardından dersler ve öğrenme çıktıları, önerilen konular, stratejiler, yöntemler veya teknikler ile ölçme ve değerlendirme yöntemleri tek bir boyutta gruplandırılmıştır. Çalışma Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.10.2021 tarihli ve 08 sayılı oturumunda açık verilerle ilgili alınan 01 nolu kararı çerçevesinde yürütülmüştür.

Doküman analizi, belirli bir konu hakkındaki yazılı dokümanların sistematik olarak incelenmesi ve analiz edilmesi sürecidir. Doküman analizi, mevcut belge ve kayıtlardan veri toplama yöntemidir. Bu araştırma yöntemi, mevcut dokümanlardan bilgi toplamak ve bu bilgiyi belirli bir araştırma sorusu doğrultusunda yorumlamak amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2020).

Yıldırım ve Şimşek (2021), doküman analizini veri toplama ve analiz yöntemlerinden biri olarak ele alırken, bu yöntemin belirli adımlarla uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu adımlar "veri toplama", "veri hazırlama", "kodlama ve kategorize etme", "temalar ve alt temalar oluşturma", "verilerin yorumlanması", "sonuçların sunulması ve raporlama", olarak belirtilmiştir.

Nitel araştırmalarda dokümanlar verilerin toplanmasında önemli bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Dokümanlar araştırmacıya insan davranışlarını, toplumsal olayları, kültürel dinamikleri veya bireysel deneyimleri anlamada derinlemesine bilgiler sağlamaktadır. Araştırmalarda veri toplama sürecinin geri bildirim sağlamaya yönelik olduğu göz önüne alındığında, özgün bilimsel araştırmaların doküman analizi ile yürütülebileceği kabul edilmelidir (Karasar, 2020).

Analiz edilecek olan dokümanların hangilerinin veri kaynağı olarak önemli olduğu, araştırmanın problem durumuna bağlıdır. Örneğin; eğitim alanında yapılan çalışmalarda ders kitapları, hazırlanan programlar, öğrenci ve öğretmenlere ilişkin resmi belgeler kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu yöntemin en önemli özelliği araştırmacı ile doküman arasında bir iletişimin olmasıdır (Karasar, 2020). Bu çalışmada üniversitelerin Bologna ders bilgi paketlerinde yer alan eğitim materyalleri analiz edilmiştir.

Bir araştırma çalışmasında belgelerin analizi beş adımda yapılabilir (Forster 1995; akt. Yıldırım ve Şimşek 2013):

1. Belgelere Erişim
2. Belgelerin Orijinallik Kontrolü
3. Belgelere Anlam Kazandırmak
4. Belgelerdeki Verilerin Analizi
5. Verilerin Kullanımı

### 3.2.1. Belgelere Erişim

Bu çalışmada ulaşılan üç devlet üniversitesinin Bologna ders bilgi paketlerindeki bilgilere kendi web sitelerinden, TYYÇ ile ilgili bilgilere ise üniversitelerin web sitesinden ulaşılmış ve bu çalışmada kullanılmıştır.

### 3.2.2. Belgelerin Orijinallik Kontrolü

Araştırma kapsamında alınan Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Edirne Trakya Üniversitesi'ndeki lisans programlarının üniversite internet sayfaları içerisinde barındırılan Bologna Süreci sayfalarına erişilerek gerekli dökümanlara ulaşılmıştır. Bu sayfalar kurumların resmi sayfalarıdır. Bununla beraber arama motorları üzerinden de aramalar yapılarak güncel sayfalara erişilip erişilmediği kontrol edilmiştir.

### 3.2.3. Belgelere Anlam Kazandırmak

İncelenen belgeler program geliştirme alanındaki bir uzman ile birlikte incelenmiş ve kullanılmıştır.

### 3.2.4. Belgelerdeki Verilerin Analizi

Bu çalışma için elde edilen dokümanlar betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Karasar (2020) tarafından yapılan tanıma göre, betimsel analiz, genellikle nitel bir araştırma türü olarak kullanılmakta olup, verilerin doğrudan gözlemlerle ve tanımlamalarla aktarıldığı bir yöntemdir. Betimsel analizde amaç, sayısal verilerle değil, daha çok gözlem, mülakat veya belge analizi gibi nitel verilerle bir konuyu ele almaktır.

### 3.2.5. Verilerin Kullanımı

Bu çalışmada program yeterliliklerine ilişkin elde edilen veriler ders öğrenme çıktılarına, strateji, yöntem veya öğretim tekniklerine göre incelenmiş, öneriler ve değerlendirme yöntemleri literatür taraması ve yüzde gibi betimleyici yöntemler

kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde doğru bilgi elde etmek amacıyla, araştırma sürecinin ayrıntılı olarak anlatılması ve araştırma sonunda diğer araştırmacıların incelemesine sunulmak üzere raporlar hazırlanması için gerekli planlar yapılmıştır.

## 3.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, yazılı olarak hazırlanan materyallerin belirli bir sistematiklik içerisinde incelenmesi ve bu inceleme sonucunda yorumlanması sürecini içeren bu yöntem, araştırmacıların mevcut dokümanları kullanarak verileri toplamasına ve analiz etmesine imkan tanımaktadır (Bowen, 2009). Bu araştırmada Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans programlarına ait ders bilgi paketlerine göre sınıflandırılmış ve uzman görüşü alınarak sınıflandırmaya son şekli verilmiştir.

Veri analizi, toplanılan verileri anlamlı hale getirmek amacıyla yapılan bir dizi işlem olarak tanımlanmaktadır. Veri analizi, ham verilerden anlamlı sonuçlar çıkarmak, desenleri, ilişkileri, eğilimleri belirlemek ve geçerli çıkarımlar yapabilmek için çeşitli yöntemlerin ve tekniklerin kullanılmasını içermektedir. Veri analizi süreci genellikle adımları "veri toplama", "veri temizleme", "veri düzenleme ve organize etme", "veri analizi", "sonuçların yorumlanması", "sonuçların raporlanması", "sonuçların paylaşılması ve uygulama" olarak belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu çalışmada dokümanlar betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde, öncelikle elde edilen veriler sistematik bir şekilde betimlenmiştir. Ardından bu betimlemeler açıklanarak yorumlanmış, olası nedensel ilişkiler ortaya konulmuş ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır (Çepni, 2021). Veri analizi sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Analiz sürecinde, kodlama birimi olarak "ders adası" analiz birimi olarak ele alınmıştır. Ders adası, belirli öğrenme çıktıları, ders türü, kullanılan öğretim stratejileri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları gibi bileşenleri içermektedir. Bu yapılandırılmış yapılar üzerinden içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, dokümanlar genel bir gözden geçirme ile yüzeysel olarak incelenmiş ve veri setinin genel yapısı hakkında bir ön izlenim edinilmiştir. Ardından, ayrıntılı kodlama sürecine geçilmiştir. Kodlama sürecinde, her bir öğrenme çıktısı ya da öğretim stratejisi) belirli kategoriler veya temalar altında sınıflandırılmıştır. Kodlama işlemi, hem önceden belirlenmiş kuramsal çerçeveye dayalı temalar hem de verilerden türeyen veri temelli temalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Tutarlılığın sağlanması ve yorum farklılıklarının en aza indirilmesi amacıyla bir kodlama rehberi hazırlanmıştır. Bu rehberde her tema ve alt tema için tanımlar, örnek kodlar ve kodlama örüntüleri yer almıştır. Kodlama süreci boyunca sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve temalar arasında bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanmış ve bu gruplar aracılığıyla temalar oluşturulmuştur. Her tema kapsamında içerik analizi gerçekleştirilmiş, bu temalar doğrultusunda bulgular sistematik biçimde açıklanmış ve yorumlanmıştır. Bu analiz süreci sayesinde, farklı ders adalarının sahip olduğu pedagojik yapıların karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi mümkün hale gelmiş, öğrenme çıktıları ile öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkiler daha görünür kılınmıştır. Bu bağlamda veriler şu şekilde analiz edilmiştir.

- Program yeterlilikleri, dersler ve öğrenme çıktıları, konular, öğretim yöntemleri ve teknikleri ölçme ve değerlendirme Bologna ders bilgi paketinin web sayfasında olduğu bölgeden seçilmiş ve tablolar halinde analiz edilmek üzere hazırlanmıştır.
- Programın yeterlilikleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda ve bu alanlardaki düzeyleri Bloom'un taksonomisine göre analiz edilmiştir.
- Öğrenme çıktıları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda ve bu alanlara ne ölçüde ait oldukları Bloom'un taksonomisine göre analiz edilmiştir.

- Analiz edilen konular TYYÇ'de temel eğitimin alanlarına karşılık geldiği analiz edilmiştir.
- En çok hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ve kullanılan bu yöntem ve tekniklerin ne düzeyde anlaşıldığı analiz edilmiştir.
- En çok hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı ve kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden anlayışın ne olduğu analiz edilmiştir.

## 3.4. Araştırmanın Güvenirliği ve İnandırıcılığı

Araştırma boyutlarında kullanılan ders bilgi paketi sınıflandırma formunun güvenilirliğini belirlemek için, veri toplama sonrasında üç program geliştirme uzmanı tarafından rastgele seçilen altı ders bilgi paketi veri toplama aracına uygun olarak oluşturduğu şablona göre daha önce oluşturulan kodlara göre ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Güvenirlik = Örtüşenlerin sayısı / (Örtüşenler sayısı + Örtüşmeyenler sayısı) formülü ile hesaplanmıştır. Bu çalışmada ikinci kodlayıcı olarak yükseköğretim alanında çalışma yapan eğitim programları ve öğretim uzmanı görev almıştır. Araştırmacı ve uzman arasındaki uyum 0,96 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın formülü ile elde edilen sonuçların %70 veya daha fazlasının güvenirlilik için yeterli olduğu düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Sonuçlar, kodlayıcılar arası tutarlılık açısından güvenirliğin sağladığını göstermektedir.

Belgelerin doğruluğu ve analizin nesnelliği, araştırmada kullanılan güvenilirlik hesaplaması ve kodlayıcılar arası uyumun yüksek olması sayesinde sağlanmıştır. Bu güvenilirlik, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formülle hesaplanarak sağlanmıştır. Özellikle kodlayıcılar arası uyum, araştırmada kullanılan ders bilgi paketlerinin kodlanması sırasında araştırmacı dışındaki bir başka uzman ile yapılan kodlama işlemlerinin uyumu, güvenilirlik açısından kritik bir

faktördür. İkinci kodlayıcı olan eğitim programları ve öğretim uzmanının katılımı, dışsal bir uzman görüşü sağlanarak doğruluk ve nesnellik artırılmıştır. Araştırmacı ile uzman arasındaki uyumun %96 olarak hesaplanması, kodlamanın doğruluğunu ve tutarlılığını güçlendirmektedir.

Miles ve Huberman'ın önerdiği formül, kodlayıcılar arasındaki örtüşen (uyumlu) ve örtüşmeyen (uyumsuz) kodlama sayılarının oranını hesaplayarak güvenilirliği objektif bir şekilde ölçmektedir. Bu oran, %70 veya daha yüksek olduğunda güvenilirlik yeterli kabul edilmektedir. Bu çalışmada elde edilen %96'lık uyum oranı, hem analizin doğru hem de güvenilir olduğunu göstermektedir.

Nesnellik, araştırmada kullanılan veri toplama aracının şablonuna uygunlukla sağlanmış ve uzman bir kodlayıcı tarafından doğrulama süreci ile artırılmıştır. Uzman, kendi görüşlerini kodlamalara yansıtmadan, belirlenen şablona sadık kalarak işlem yapmıştır. Sonuç olarak, kodlayıcılar arası yüksek uyum ve güvenilirlik hesaplamaları, belgelerin doğruluğunu ve analizin nesnelliğini sağlamaktadır.

# BÖLÜM IV

# 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, program yeterlilikleri, ders ve ders öğrenme çıktıları, önerilen strateji, yöntem veya teknikler ile kullanılan ölçme değerlendirme yaklaşımları ayrı ayrı sınıflandırılarak incelenmiş ve bulgular sunulmuştur.

## 4.1. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının program çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımları nasıldır?

Bu başlığın altında Üniversitenin Bologna Ders Bilgi Paketi internet sitesinden elde edilen program yeterliliklerine ilişkin veriler Bloom taksonomisi dikkate alınarak taksonomik alanı ve düzey bazında incelenmiş olup tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.**

*Program Yeterliliklerinin Bloom Taksonomisine Göre Alan Bazında Dağılımı*

| Alan | *(f)* | *(%)* |
|---|---|---|
| Bilişsel | 20 | 47,62 |
| Duyuşsal | 20 | 47,62 |
| Hatalı | 2 | 4,76 |
| Toplam | 42 | 100 |

Tablo 4.1.'te belirtildiği gibi Türkiye'de toplamda var olan üç devlet üniversitesinde Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Programı incelenmiştir. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans programında toplam 42 program yeterliliği belirlenmiştir. Yeterliliklerin neredeyse tamamı (% 95,24) bilişsel ya da duyuşsal alandandır.

Bilişsel ve duyuşsal alan yeterlilikleri % 47,62 olacak şekilde eşit oranda paylaşmaktadırlar. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı bölümlerinin program yeterliliklerinde devinişsel alanla ilgili herhangi bir yeterliliğin olmadığı belirlenmiştir. (% 4,76) oranında da hatalı yeterlilik tespit edilmiştir.

Programda belirlenen 42 yeterlilikten % 95,24'ü bilişsel ya da duyuşsal alanla ilişkilidir. Bu oran, öğrencilerin temel akademik yetkinliklerinin çoğunlukla bilişsel ve duyuşsal alanlarda gelişmesini hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, genellikle dil ve edebiyat bölümlerinde görülen bir eğilimdir, çünkü dil öğrenimi sadece dilbilgisel ve teknik bilgiye dayalı olmanın ötesinde, aynı zamanda kültürel ve duygusal boyutları da içerir.

Program yeterliliklerinin % 4,76'sı devinişsel alanla ilgili eksik bulunmuştur. Devinişsel alan, öğrencilerin fiziksel becerilerle ilgili yeterliliklerini kapsamaktadır, fakat Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında bu alanda yeterlilik bulunmaması, bu programların daha çok teorik ve akademik odaklı olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, dil ve edebiyat disiplinlerinde fiziksel becerilerin ön planda olmadığı ve daha çok zihinsel ve duygusal gelişimin hedeflendiği bir anlayışın hakim olduğunu göstermektedir.

Program yeterliliklerinin % 4,76’sının hatalı olduğu belirlenmiştir. Bu da program tasarımında bazı eksikliklerin ya da hatalı bir anlayışın olduğunu göstermektedir. Hatalı yeterlilikler, öğrencilerin belirli alanlarda gereksiz veya yanlış bilgi edinmelerine yol açabilir. Bu durum, eğitim programlarının revize edilmesi gerektiğine, yeterliliklerin gözden geçirilmesi gerektiğine ve daha net bir yapı oluşturulmasına ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

**Tablo 4.2.**

*Program Yeterliliklerinin Bloom Taksonomisine Göre Düzey Bazında Dağılımı*

| Alan | Düzey | *(f)* | *(%)* |
|---|---|---|---|
| Bilişsel | Bilgi | 1 | 5 |
| | Kavrama | 2 | 10 |
| | Uygulama | 8 | 40 |
| | Analiz | 1 | 5 |
| | Sentez | 1 | 5 |
| | Değerlendirme | 2 | 10 |
| | Hatalı | 5 | 25 |
| Toplam | | 20 | 100 |
| Duyuşsal | Alma | 0 | 0 |
| | Tepkide Bulunma | 7 | 35 |
| | Değer Verme | 4 | 20 |
| | Örgütleme | 4 | 20 |
| | Kişilik Haline Getirme | 5 | 25 |
| | Hatalı | 0 | 0 |
| Toplam | | 20 | 100 |
| Toplam | | 40 | 100 |

Tablo 4.2 'de 2 hatalı program yeterliliği analize katılmadan tüm yeterlilikler alanlarının düzeyine göre değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda bilişsel alanın % 40'ını uygulama basamağı oluşturmaktadır. Bilişsel alanda ikinci sırada program çıktılarının dörtte birinin hatalı olduğunu gösteren bir durum vardır.

Uygulama basamağı ve üstü program çıktılarının % 60'ını oluşturmaktadır. Düşük düzey hedefler olan bilgi ve kavrama basamağı bilişsel alandaki program çıktılarının % 15'ini oluşturmaktadırlar. Duyuşsal alanda program çıktılarının düzeye göre dağılımı incelendiğinde alma basamağında herhangi bir program yeterliliğinin olmadığı belirlenmiştir. Geriye kalan basamakların dağılımı birbirine yakındır. En yüksek orandaki düzey tepkide bulunma iken onu ikinci sırada kişilik haline getirme basamağı takip etmektedir.

Uygulama basamağı, bilişsel alanın % 40'ını oluşturmaktadır, bu da öğrencilerin edinilen bilgiyi pratiğe dökme ve uygulama becerisinin önemli bir kısmını oluşturduğunu göstermektedir. Bu, programın pratik bilgi ve becerilerin

öğretimine büyük önem verdiğini göstermektedir. Ancak, bu basamağın bu kadar yaygın olması, öğrencilerin teorik bilgilerinin değil, daha çok pratik ve uygulamalı becerilerinin değerlendirildiğini de düşündürebilir.

Bilişsel alanda, program çıktılarının dörtte birinin hatalı olduğu belirtilmiştir. Bu, programın uygulama sürecinde ciddi bir eksiklik olduğunu ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri doğru bir şekilde uygulayamadıklarını veya bilgiye dayalı yanlış kararlar verdiklerini göstermektedir. Bu, öğretim yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerektiğini, belki de pratik uygulama ve problem çözme becerilerinin daha etkin bir şekilde desteklenmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Düşük düzeydeki hedeflerin (bilgi ve kavrama) bilişsel alandaki program çıktılarının % 15'ini oluşturması, teorik bilgiye dayalı becerilerin yeterince vurgulanmadığı bir durumu işaret etmektedir. Bu durum, programın öğrencilerin sadece bilgi edinmelerinin ötesine geçmesini, daha ileri düzeydeki becerilere (uygulama ve analiz gibi) odaklanmalarını teşvik ettiğini göstermektedir. Ancak, bu durum aynı zamanda temel bilgilerin eksik olduğuna dair bir belirtidir ve bu da öğrencilerin derinlemesine anlamadıkları alanlarda eksiklikler yaratabilir.

Alma basamağında herhangi bir program yeterliliğinin olmaması, öğrencilerin bilgi veya değerleri "alma" ve içselleştirme sürecinin yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin bilgiyi sadece dışsal bir şekilde almakla kalmayıp, aynı zamanda içselleştirip kişisel değerlerle ilişkilendirmeleri gerektiğini göstermektedir. Alma basamağının ihmal edilmesi, öğrencilerin eğitiminin sadece bilgi edinme seviyesinde kalmasına, daha derinlemesine bir anlam oluşturma aşamasına geçmelerine engel olabilir.

Tepkide bulunma basamağının en yüksek oranda olması, öğrencilerin bir konuya duyusal veya duygusal bir tepki verme becerilerinin daha güçlü olduğunu işaret etmektedir. Bu, programın duyuşsal alanındaki hedeflerin daha çok "tepki verme" ve kişisel olarak değer oluşturma üzerine odaklandığını göstermektedir. Kişilik haline getirme basamağının da yüksek bir oranda yer alması, öğrencilerin

kazandıkları bilgiyi veya değerleri kendi kişisel özellikleri ve davranışlarıyla ilişkilendirmelerinin teşvik edildiğini göstermektedir.

## 4.2. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımları nasıldır?

Bu başlığın altında üniversitenin Bologna ders bilgi paketi internet sitesinden elde edilen öğrenme çıktılarına yönelik veriler Bloom taksonomisi dikkate alınarak alan ve düzey bazında incelenmiş olup aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.3.**

*Doğru Yazılmış Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisine Göre Alan Bazında Dağılımı*

| Alan | *(f)* | *(%)* |
|---|---|---|
| Bilişsel | 509 | 98,26 |
| Duyuşsal | 3 | 0,58 |
| Devinişsel | 6 | 1,16 |
| Toplam | 518 | 100 |

Üç farklı üniversitede toplam 217 ders tespit edilmiştir. Bu derslerin 44'ünün (%20,28) öğrenme çıktısının yazılmadığı belirlenmiştir. Geriye kalan 173 dersin (%79,72) öğrenme çıktıları incelenmiştir.

44 dersin (%20,28) öğrenme çıktısı yazılmamıştır. Bu oran, toplam derslerin beşte birinden fazlasının öğrenme çıktılarının yazılmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrenme çıktılarının her ders için gerekli görülmediği ya da öğretim elemanlarının bu çıktıları yazma konusunda isteksiz olabileceğini düşündürebilir. Ayrıca, bazı derslerin program yapısının ya da içeriğinin öğrenme çıktıları yazmaya elverişsiz olabileceği de bir ihtimaldir.

Yazılan 173 dersten toplamda 608 öğrenme çıktısı elde edilmiştir. Bu, bir ders için yazılan öğrenme çıktısı sayısının ortalama 3.5 olduğunu göstermektedir. Yani, her dersin birkaç öğrenme çıktısı bulunduğu söylenebilir.

Öğrenme çıktısı yazılan derslerin toplam 608 öğrenme çıktısı olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenme çıktılarının da 89'unun (%14,64)'ünün hatalı yazıldığı belirlenmiştir. Geriye kalan 518 öğrenme çıktısının 509'unun (%98,26)'sının bilişsel; 3'ünün (% 0,58) duyuşsal; 6'sının ise devinişsel olduğu tespit edilmiştir.

Hatalı öğrenme çıktıları, öğretim elemanlarının eğitim çıktılarının yazılması konusunda yeterli rehberlik almadığını veya bu konuda eğitimli olmadıklarını gösterebilir. Ayrıca, yanlış yazılan öğrenme çıktıları, öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiğini net bir şekilde anlamalarını engelleyebilir ve bunun sonucunda öğrenme süreçleri zayıflayabilir. 518 öğrenme çıktısının 509'u (%98,26) bilişsel alanda, yani öğrencilerin bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerle ilgili becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

3 öğrenme çıktısının (%0,58) duyuşsal alanda olduğu belirtilmiştir. Duyuşsal alan, öğrencilerin tutum, değerler ve motivasyon gibi duygusal becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu oran oldukça düşüktür ve üniversitelerin duyuşsal becerilere yeterince önem vermediğini göstermektedir.

**Tablo 4.4.**

*Doğru Yazılmış Öğrenme Çıktılarının Bloom Taksonomisine Göre Düzey Bazında Dağılımı*

| Alan | Düzey | F | % |
|---|---|---|---|
| Bilişsel | Bilgi | 223 | 43,9 |
| | Kavrama | 62 | 12,20 |
| | Uygulama | 162 | 31,89 |
| | Analiz | 28 | 5,51 |
| | Sentez | 10 | 1,97 |
| | Değerlendirme | 23 | 4,53 |
| Toplam | | 508 | 100 |
| Duyuşsal | Değer Verme | 3 | 100 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Toplam | | | 100 |
| Devinişsel | Mekanikleşme | 6 | 100 |
| Toplam | | | 100 |

Derslerin öğrenme çıktıları taksonomik açıdan seviyelerine göre incelendiğinde 1 tane öğrenme çıktısının hatalı olduğu belirlenmiş ve sonuçlar tablo 4.4.'da sunulmuştur. Öğrenme çıktıları alan düzeyinde incelendiğinde bilişsel alanda bilgi düzeyi (%43,9) daha fazla iken onu sırasıyla uygulama (%31,89) ve kavrama (%12,20) düzeyleri takip etmektedir. Duyuşsal ve devinişsel alanda ise sadece 1 düzey hedeflenmiştir. Bu düzey duyuşsal alanda değer verme iken devinişsel alanda mekanikleşmedir.

## 4.3. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının program çıktıları ile bu programlarda yer alan derslerin öğrenme çıktıları arasındaki uyum düzeyi nasıldır?

Bu başlığın altında ders bilgi paketinde matris olarak gösterilen öğrenme çıktıları ile program yeterlilikleri arasındaki uyum ders bazında incelenerek tablo 4.5'da sunulmuştur.

**Tablo 4.5.**

*Ders Bazında Öğrenme Çıktıları İle Program Yeterlilikleri Arasındaki Uyum*

| Üniversite | Uyuşum Yüzdeki Minimum | Uyuşum Yüzdeki Maksimum | Uyuşum Yüzdeki Ortalaması | Standart Sapması |
|---|---|---|---|---|
| A | 22,5 | 72,5 | 40,85 | 10,35 |
| B | 50 | 100 | 75,32 | 4,96 |
| C | 20 | 72 | 62 | 10,65 |
| Genel | 30,83 | 81,50 | 59,39 | 17,38 |

32 dersin öğrenme çıktısı olmadığı için geriye kalan 196 dersin öğrenme çıktıları ile program yeterlilikleri arasındaki uyum yüzdeleri üniversite bazında incelenerek ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Buradaki amaç üniversiteleri karşılaştırmak olmadığı için isimlere yer verilmeden uyuşum yüzdelerinin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri

hesaplanmıştır. Genel olarak derslerin uyuşum yüzdelerinin ortalamasını %59,39 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde derslerin öğrenme çıktılarının programların yeterliliklerine yüksek düzeyde hizmet etmediği ifade edilebilir.

## 4.4. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan ders içerikleri Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre hangi eğitim öğretim alanlarını kapsamaktadır?

Bu başlığın altında Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ndeki eğitim öğretim temel alanlarına göre dağılımları incelenerek Tablo 4.6'da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.**

*Derslerin Eğitim Öğretim Temel Alanlarına Göre Dağılımı*

| | *Dil (f)* | *Edebiyat (f)* | *Kültür (f)* | *Tarih(f)* |
|---|---|---|---|---|
| Seçmeli | 57 | 10 | 4 | 37 |
| Zorunlu | 66 | 24 | 6 | 8 |
| Toplam | 123 | 34 | 10 | 45 |
| Yüzde | 58,01 | 16,04 | 4,72 | 21,23 |

Derslerin %58,01'ini dil dersleri, %16,04'ünü edebiyat dersleri, %4,72'sinide kültür dersleri ve %21,23'ünü tarih dersleri oluşturmaktadır. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı olduğı için dil ve edebiyat doğal olarak tarih ile ilişkili olduğu için dilden sonra tarih, tarihten sonra edebiyat ve en son da kültür dersleri gelmektedir. Bu derslerin dağılımı neredeyse yarı yarıya olacak şekilde 108 dersin 204 ders olacak şekilde yarı yarıya olacak şekilde seçmeli ve zorunlu dersler olarak dağıtılmıştır.

Dil derslerinin toplam derslerin %58,01'ini oluşturması, programın temel amacının Çağdaş Yunan dili ve dil becerilerinin geliştirilmesi olduğunun bir göstergesidir. Bu, öğrencilerin dil bilgisi, gramer, konuşma, yazma ve anlama becerilerinin derinlemesine işlenmesini sağlamak için önemli bir temel sağlar. Dil derslerinin bu kadar yüksek bir orana sahip olması, öğrencilerin mezuniyet sonrası

dil becerileri konusunda güçlü bir altyapıya sahip olmalarını hedefleyen bir eğitim programının işaretidir.

## 4.5. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerde önerilen öğretim strateji yöntem ve teknikler nelerdir?

Bu başlığın altında ders bilgi paketlerinde derslere yönelik önerilen öğretim strateji, yöntem ya da teknikleri incelenmiş, sonuçlar bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

**Tablo 4.7.**

*Öğretim Strateji, Yöntem ya da Tekniklerin Dağılımı*

| Strateji Yöntem Teknik | f | % |
|---|---|---|
| Anlatım | 99 | 26,12 |
| Soru-cevap | 88 | 23,22 |
| Tartışma | 34 | 8,97 |
| Beyin Fırtınası | 20 | 5,28 |
| Sunum yoluyla öğretim | 18 | 4,75 |
| Ödev çalışması | 13 | 3,43 |
| Grup çalışması | 11 | 2,90 |
| Problem çözme | 10 | 2,64 |
| Bireysel Çalışma | 8 | 2,11 |
| Rol Oynama | 8 | 2,11 |
| Görüş Geliştirme | 7 | 1,85 |
| Proje Temelli Öğrenme | 6 | 1,58 |
| Uzaktan Eğitim | 6 | 1,58 |
| Yazılı anlatım | 5 | 1,32 |
| Konuşma Halkası | 4 | 1,06 |
| Eklektik metod | 3 | 0,79 |
| Küçük grup çalışması | 3 | 0,79 |

| | | |
|---|---|---|
| Problem Temelli Öğrenme | 3 | 0,79 |
| Sunum | 3 | 0,79 |
| Beyin temelli öğrenme | 2 | 0,53 |
| Bireysel çalışma | 2 | 0,53 |
| Buluş yoluyla öğrenme | 2 | 0,53 |
| Buluş yoluyla öğretim | 2 | 0,53 |
| Münazara | 2 | 0,53 |
| Örnek Olay | 2 | 0,53 |
| Sempozyum | 2 | 0,53 |
| Altı Şapkalı Düşünme | 1 | 0,26 |
| Bilimsel Tartışma | 1 | 0,26 |
| Bireysel araştırma yönlendirme | 1 | 0,26 |
| Buluş yolu ile öğretim | 1 | 0,26 |
| Çeviri yoluyla öğretim | 1 | 0,26 |
| Dikte etme | 1 | 0,26 |
| Eklektik Metod | 1 | 0,26 |
| Gösteri | 1 | 0,26 |
| Gözlem | 1 | 0,26 |
| Konuşma | 1 | 0,26 |
| Metin çevirisi anlatımı | 1 | 0,26 |
| Öykü Temelli Öğrenme | 1 | 0,26 |
| Panel | 1 | 0,26 |
| Senaryo Temelli Öğrenme | 1 | 0,26 |
| Vakaya Dayalı Öğrenme | 1 | 0,26 |
| Yazılı ve sözlü anlatma | 1 | 0,01 |

Belirlenen 473 dersin 94'ünde (%19,9)'unda herhangi bir strateji, yöntem veya teknik ifade edilmemiştir. Geriye kalan 379 ders üzerinden analiz yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre en çok ifade edilen ya da kullanılan öğretim tekniği anlatım olup 26,12 onu sırasıyla soru-cevap (%23,22) ve tartışma tekniği (%8,7) takip etmiştir.

Bu veriler ışığında yapılan analiz, belirlenen 473 dersin %19,9'unda herhangi bir öğretim stratejisi, yöntemi veya tekniği belirtilmediğini göstermektedir. Yani, bu derslerde öğretim sürecinin nasıl yapılandırıldığı, hangi yöntemlerin tercih edildiği veya hangi stratejilerin kullanıldığına dair bir açıklama yapılmamıştır. Bu durum, öğretim tasarımı ve planlaması hakkında net bir bilgi verilmediği için, öğretmenlerin ya da eğitmenlerin öğretim süreçlerini daha özgür bir şekilde planladığı ya da belirsiz bir yaklaşımla ilerledikleri anlamına gelebilir. Ayrıca, bu derslerin öğretim yaklaşımlarının belirsizliği, eğitim kalitesini değerlendirmek açısından zorluklar yaratabilir.

## 4.6. Türkiye'de lisans düzeyindeki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan derslerin ölçme ve değerlendirilmeye yönelik yaklaşımlar nelerdir?

Bu başlıkta ders bilgi paketlerindeki derslerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. 473 dersin 258 (%54,54) dersin ölçme değerlendirme konusunda herhangi bir bilgi verilmemiştir. Geriye kalan 215 dersin tamamında sadece yazılı ara sınav ve finalin yapıldığı ifade edilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenmemiştir.

Öncelikle, 473 dersin 258'inin (%54,54) ölçme ve değerlendirme konusunda herhangi bir bilgi sunulmadığı belirtilmektedir. Bu bulgu, derslerin büyük bir kısmında öğretim süreçlerinin öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ne şekilde ölçüleceği veya değerlendireceği ile ilgili net bir yönlendirme olmadığını göstermektedir. Bu durum, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin ders içeriği ve öğrenme süreçlerine dair beklentilerini şekillendirmede bir eksiklik yaratabilir. Bu eksiklik, öğrenci başarısını izleme ve geliştirme adına önemli fırsatların kaçırılması anlamına gelebilir.

Öte yandan, geri kalan 215 dersin tamamında yalnızca yazılı ara sınav ve final sınavı gibi geleneksel ölçme araçlarına odaklanıldığı ifade edilmiştir. Bu durum, derslerin çoğunda sürecin tamamını yansıtmayan, yalnızca öğrenciye ait final

performansını değerlendiren bir ölçme yaklaşımının benimsenmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının, öğrenme sürecine entegre edilmediği görülmektedir. Süreç temelli değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri ilerlemeleri, katılımlarını, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de ölçmeyi amaçlar. Ancak, bu yaklaşımın eksikliği, öğrencilerin sadece sınav sonuçlarına göre değerlendirildiği bir eğitim anlayışının sürdüğünü göstermektedir.

# BÖLÜM V

# 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ile bu sonuçların tartışılması ve araştırma yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

## 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye'deki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans programlarının, program ve ders öğrenme çıktılarının Bloom Taksonomisine göre dağılımlarının hangi alan ve düzeyde olduğu, programlarda yer alan derslerin neler olduğu, program yeterlilikleri ile derslerin öğrenme çıktıları arasındaki uyum düzeyleri, programdaki derslerin teori ve uygulama ile zorunlu ve seçmeli derslerin dağılımları, ders içeriklerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne göre hangi eğitim öğretim temel alanını kapsadığı, programda yer alan derslerde önerilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin neler olduğu, ölçme ve değerlendirilme yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda üniversitelerin Bologna ders bilgi paketi sayfalarında Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarının; program yeterlilikleri ve derslerin öğrenme çıktıları, ders içerikleri, öğretim strateji yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında program yeterliliklerinin neredeyse tamamı bilişsel veya duyuşsal alanda olduğu görülmüştür. Bilişsel ve duyuşsal alan yeterlilikleri eşit oranda paylaşılmaktadır. Devinişsel alanda herhangi bir yeterliliğin olmadığı belirlenmiştir. Program yeterlilikleri düzeye göre analiz edildiğinde, bilişsel alanın büyük çoğunluğunu uygulama basamağı oluşturmaktadır. Bilişsel alandaki program çıktılarının dörtte birinin de hatalı olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda bu oran bilişsel alandaki dağılımda ikinci sırada yer almaktadır. Uygulama basamağı ve

üstü birlikte değerlendirildiğinde, program çıktılarının büyük çoğunluğunu oluşturduğu tespit edilmiştir. Düşük düzey hedefler olan bilgi ve kavrama basamağı bilişsel alandaki program çıktılarının çok azını oluşturmaktadırlar.

Duyuşsal alanda program çıktılarının düzeye göre dağılımı incelendiğinde alma basamağında herhangi bir program yeterliliğinin olmadığı belirlenmiştir. Geriye kalan basamakların dağılımı birbirine yakındır. En yüksek orandaki düzey tepkide bulunma iken onu ikinci sırada kişilik haline getirme basamağı takip etmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde devinişsel alan program yeterliliklerinde yer almamaktadır. Bu bir olumsuz durum olarak değerlendirilmektedir. Çünkü özellikle devinişsel alanın olmaması, uygulamanın yeterli olmamasına sebep olabilmektedir. Öte yandan dil öğretiminde yer alan temel becerilerden birisi de konuşmadır. Konuşma aynı zamanda bireyin toplumla iletişimini sağlar. İletişimin temelleri de doğru ses ve tonlamalardan oluşmaktadır. Yunanca gibi vurgu ve tonlamaların olduğu bir dilde ağız kaslarını ve dil organının hareketlerine yönelik eylemlerin olmaması olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu da doğru iletişimle ilgili etkinliklerin yazılmamış ve yapılmamış olma olasılığını yükseltmektedir. Böyle bir durum da bu programlardan yetişen bireylerin hem mesleki hem de akademik gelişiminin olumsuz etkilenme potansiyeli oluşmaktadır. Bu da mezunların iş yaşamında olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır.

Devinişsel alan, eğitimde öğrencilerin fiziksel becerileri geliştirmesi, uygulamalı çalışmalar yapması ve el-göz koordinasyonunu artırması açısından oldukça önemli bir yer tutar. Program yeterliliklerinde devinişsel alanın eksikliği, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini etkileyebilir ve bu da özellikle pratik gerektiren alanlarda (örneğin sağlık, mühendislik, sanat vb.) becerilerin zayıf olmasına yol açabilir. Öğrenciler teorik bilgiye hâkim olabilirler, ancak gerçek hayatta bu bilgileri nasıl uygulayacaklarını bilmeyebilirler. Devinişsel becerilerin eksikliği, öğrencilerin laboratuvar çalışmaları, stajlar veya diğer pratik faaliyetlerde zorlanmalarına neden olabilir.

Özellikle mühendislik, sağlık ve tasarım gibi alanlarda, el-göz koordinasyonu büyük önem taşır. Devinişsel becerilerin eksikliği, öğrencilerin araçları etkin ve doğru bir şekilde kullanmalarını engeller. Pratikte gereksinim duyulan beceriler, program yeterliliklerinde devinişsel alanın ihmal edilmesi durumunda zayıflar. Bu da öğrencilerin mezuniyet sonrası iş gücü piyasasında rekabet etmelerini zorlaştırabilir.

Herhangi bir dil, edebiyat ya da dil ile ilgili bir programda, o dilin etkin bir şekilde konuşulabilmesi için konuşma becerilerine yönelik derslerin mutlaka bulunması gerekmektedir. Konuşma, doğrudan ağız kaslarıyla ilişkili bir süreç olduğu için, aynı zamanda devinişsel (motor) eylemlere de yer verilmesi beklenir. Ancak şu anda, bu tür devinişsel eylemler olmaksızın, sanki yalnızca teorik bilgilerle eğitim verilmeye çalışılıyor gibi bir durum söz konusudur.

İkinci dikkat çekici bulgu, duyuşsal alanda alma basamağının eksik olmasıdır. Bu da öğrencilerin temel farkındalık ve duyarlılık kazanmalarını olumsuz etkilemektedir. Bu basamağın eksik olması, öğrencilerin duygusal ve sosyal farkındalıklarını geliştirmelerini engelleyen önemli bir unsurdur. Alma basamağı, öğrencilerin duygusal deneyimlerini fark etmeleri, bunları anlamaları ve bu duyguları kendi yaşamlarında nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri ile ilgilidir. Bu becerilerin eksikliği, öğrencilerin empati kurma, başkalarına duyarlılık gösterme ve sosyal ilişkilerde etkili olma yeteneklerini olumsuz etkileyebilir.

En önemlisi de program çıktılarının %25'i hatalıdır. Bu akademik programların başarısını öğrenme çıktılarının doğru ve uyumlu yazılmasını ve bu çıktılara dayalı ölçme ve değerlendirme yapılmasını olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla bu da öğrencinin başarısını, ve eğitimin niteliğini olumsuz etkileyebilir. Hatalı öğrenme çıktılarının ya da eksik öğrenme çıktılarının düzeltilmemesi ya da devam etmesi öğrenci başarısını dolayısıyla eğitimin kalitesine olumsuz bir biçimde zarar vermektedir.

Bu durum, özellikle akademik programların kalitesini doğrudan etkileyen bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Öğrenme çıktılarının yanlış ya da eksik belirlenmesi,

programın amacına ulaşmasını zorlaştırır ve öğrencilerin hangi becerileri kazanmaları gerektiği konusunda belirsizlik yaratır. Bu da öğrencilerin başarılarını ve eğitim sürecindeki gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Eksik veya hatalı öğrenme çıktıları, öğretim sürecinde rehberlik eksikliklerine yol açabilir. Öğrenciler, ne beklediklerini bilmedikleri için, ders ve etkinliklerin ne kadar etkili olduğunu değerlendiremeyebilirler. Bu durum, hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin performansını ölçme ve değerlendirme sürecini karmaşık hale getirir.

Alan yazın incelendiğinde Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının incelenmesiyle ilgili direkt çalışmalar yer almamakla birlikte yükseköğretimdeki program değerlendirme çalışmalarıyla karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Örneğin Esen ve Yaman (2021)'ın İşletme Lisans Programlarını inceledikleri çalışmada Bloom Taksonomisinin üst düzey öğrenme alanları ile ilgili olan yaratıcı düşünme ve inovasyon kavramlarının inceledikleri araştırmalarında bu kavramlarına inceledikleri araştırmalarında bu iki kavram programlarda yer verildiği ifade edilmiştir. Çalışmanın duyuşsal alanıyla ilgili Biçer (2021)'in okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının incelendiği çalışmasının sonuçlarında da programların duyuşsal becerileri kazandıracak şekilde geliştirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Bu araştırmada da duyuşsal alanın alma basamağında eksiklikler vardır. Dolayısıyla yükseköğretim programlarında benzerlikler olduğu ifade edilebilir. Sonuç olarak çalışma diğer yükseköğretim alanında yapılan çalışma ile uyumludur. Demir (2024)'in çocuk gelişimi lisans programlarının incelendiği araştırmasının sonuçlarında da olduğu gibi program yeterlilikleri üst düzey becerileri hedeflemektedir fakat programlarda yer alan derslerin kazanımları alt düzey basamaklardadır bu program yeterlilikleri ve öğrenme çıktıları arasında uyumsuzluk olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda derslere ilişkin kazanımların alt düzey eğilimlere yönelik bilişsel süreç basamaklarında bulunduğu ifade edilmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarında yer alan öğrenme çıktılarının ağırlıklı olarak bilişsel ve duyuşsal alanda olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel alanın basamakları incelendiğinde sırasıyla uygulama, bilgi, kavrama basamağındadır. Duyuşsal alanda program çıktılarının düzeye göre dağılımı incelendiğinde alma basamağında herhangi bir program yeterliliğinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Geriye kalan basamakların dağılımı birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. En yüksek orandaki düzey tepkide bulunma iken onu ikinci sırada kişilik haline getirme basamağı takip ettiği sonucuna varılmıştır.

Program yeterliliklerinin analizinde bilişsel ve duyuşsal alanda üst düzey basamaklarda program çıktılarına yer verilmektedir. Derslerdeki öğrenme çıktıları bilişsel, duyuşsal alanda alt düzey öğrenme çıktılarının yer aldığının kanıtıdır. Bu durum programın Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatçısı hazırlama becerisinin yüksek düzeyde olduğunu ancak ders kazanımlarının program için yetersiz olduğunu göstermektedir.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans programlarında öğrenme çıktılarının büyük çoğunluğu bilişsel alandadır. Sıralamayla duyuşsal ve devinişsel alan takip etmektedir. Öğrenme çıktıları alan düzeyinde incelendiğinde bilişsel alanda bilgi düzeyi daha fazla iken onu sırasıyla uygulama ve kavrama düzeyleri takip etmektedir. Duyuşsal ve devinişsel alanda ise sadece bir düzey hedeflenmiştir. Bu düzey duyuşsal alanda değer verme iken devinişsel alanda mekanikleşmedir.

Öğrenme çıktılarının büyük çoğunluğunun bilişsel alanda olması ve duyuşsal alan ile devinişsel alanda çok az öğrenme çıktısı olmasının olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu durum eğitimde dengeyi kurmak açısından önemli bir noktayı işaret etmektedir. Bilişsel alandaki öğrenme çıktıları genellikle bilgi ve kavramların anlaşılmasına odaklanırken, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki çıktılar öğrencilerin duygusal gelişimini ve motor becerilerini göz önünde bulundurur.

Duyuşsal alan, öğrencilerin değerler, tutumlar, motivasyon ve empati gibi unsurları geliştirmelerini sağlarken, devinişsel alan ise fiziksel becerilerin ve hareketlerin gelişimine odaklanmaktadır. Bu iki alanın göz ardı edilmesi, öğrencilerin bütünsel gelişimini engelleyebilir. Eğitimde bu alanlara da yer verildiğinde, daha dengeli ve etkili bir öğrenme süreci mümkün olabilir.

Öğrenme çıktıları içerisinde hatalı olanlarında yer aldığı görülmüştür. Hatalı öğrenme çıktılarının öğretim ilkerinin birincisi olan hedefe görelik ilkesinin işletilmesini olumsuz bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak diğer ilkelerde doğru bir şekilde işletilemeyeceğinden öğretme öğrenme süreçleri doğru bir şekilde yürümeyecektir. Bunun sonucunda da program yeterliliklerine ulaşmak zorlaşacaktır.

Bilişsel alanda bilgi basamağı daha fazladır. Onu sırasıyla uygulama ve kavrama basamakları takip etmektedir. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yer verilmemektedir. Bu olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Böyle bir durum da bilişsel alanın öğrenme basamakları açısından eksiklik yaratabilir.

Bilişsel alanda, öğrenme çıktılarının % 43,9'unun bilgi düzeyine ait olması, derslerin daha çok temel bilgilere odaklandığını göstermektedir. Bu, öğrencilerin bilgi edinmeleri ve temel kavramları öğrenmeleri açısından önemli olabilir, ancak daha yüksek düzeydeki düşünme becerilerinin geliştirilmediğini de ima etmektedir. Bilgi düzeyindeki yüksek oranın potansiyel olumsuz etkisi, öğrencilerin yalnızca ezbere dayalı bilgiye sahip olmaları ve bunun üzerinden daha derin analiz ve sentez yapamamaları olabilir. Bu durum, ilerleyen seviyelerde kritik düşünme ve problem çözme becerilerinin eksik olmasına yol açabilir.

Uygulama (%31,89) düzeyinin de yüksek olması, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bir ölçüde kullanabiliyor olduğunu göstermektedir. Bu, öğrencilerin teorik bilgileri pratikte kullanabilme yeteneklerinin geliştiğine işaret etmektedir. Ancak, bu

düzeydeki becerilerin öğrencilerin daha ileri düzey uygulamalar yapmalarını engellemeyecek şekilde daha da geliştirilmesi gerekebilir.

Kavrama (%12,20) düzeyindeki düşük oran, öğrencilerin bilgiyi yalnızca öğrenip uygulamakla kalmayıp, aynı zamanda onu anlayıp yorumlama becerilerini geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu, öğrencilerin üst düzey kavramsal düşünme becerilerinin gelişmediğini ve daha derin öğrenme süreçlerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Duyuşsal alanda yalnızca değer verme düzeyinin hedeflenmiş olması, öğrencilerin duygusal gelişimlerinin öncelikle değer ve tutum oluşturma sürecine indirgenmiş olduğunu göstermektedir.

Bu, öğrencilerin bilgiye dayalı tutumlar geliştirme, bilgilerini değerli kılma ve bu bilgileri nasıl kullanacaklarına dair tutarlı bir görüş oluşturmaları açısından önemli olabilir. Ancak, duyuşsal alanda yalnızca bir düzeyin hedeflenmesi, daha kapsamlı bir duygu, değerler ve tutum gelişimi perspektifinden yoksun kalınmasına yol açabilir. Öğrencilerin daha geniş bir duyusal beceri yelpazesinde (örneğin, algılama, empati, kararlılık) gelişim göstermeleri için farklı duyuşsal hedeflere yer verilmesi gerekebilir.

Devinsel alanda yalnızca mekanikleşme düzeyinin hedeflenmiş olması, öğrencilerin hareket ve davranışlarını otomatikleştirme sürecine odaklanıldığını ortaya koymaktadır. Mekanikleşme, öğrencilerin bir beceriyi kasvetli bir şekilde, otomatik olarak yapma yeteneğine sahip olmalarını ifade etmektedir. Bu, öğrencilerin becerileri geliştirirken, daha yaratıcı ve esnek davranışlar sergileyebilecekleri bir aşamaya geçmeleri gerektiği anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak, öğrenme çıktılarının sadece temel bilgiye odaklanmak yerine, daha geniş bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri geliştiren bir yapıya dönüştürülmesi, öğrencilerin daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayacaktır.

Özellikle Bloom'un Taksonomisi'nde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamakları, öğrencilerin derinlemesine düşünmelerini ve daha yüksek düzeyde düşünme becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu basamaklar, yalnızca bilgi hatırlamaktan ve anlamaktan daha fazlasını gerektirmektedir. Karmaşık problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel değerlendirme gibi becerilerin gelişmesine katkı sunmaktadır.

Eğer bu basamaklar ihmal edilirse, öğrencilerin bilgiye dayalı öğrenmeleri sınırlı olabilir ve uygulama düzeyinde kalmalarına neden olabilmektedir. Eğitimde, her seviyedeki becerinin geliştirilmesi önemli olduğundan, bu basamakların eğitim programlarına dahil edilmesi faydalı olabilmektedir. Duyuşsal alanda ise sadece ve sadece değer verme basamağına yer verilmiştir. Bu da olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Duyuşsal alanın diğer basamaklarının olmaması alma, tepkide bulunma, örgütleme, kişilik haline getirme öğrenme çıktıları için olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Devinsel alanda da bir düzey mekanikleşme basamağı hedeflenmiştir. Devinsel alanın diğer basamakları algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum (duruma uydurma), yaratma basamaklarının yer almaması öğrenme çıktıları için olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Devinişsel alanda mekanikleşme basamağının hedeflenmesi, öğrenme sürecinin yalnızca belirli bir seviyede kalmasına yol açabilir. Devinişsel öğrenme, bireyin fiziksel hareketler ve beceriler üzerine gelişimini kapsamaktadır ve bu sürecin her aşaması, öğrencinin becerilerini doğru ve etkili bir şekilde kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu aşamalar, basitten karmaşığa doğru bir sıralama ile gelişmektedir.

Algılama, duyusal bilgi toplama ve bu bilgiyi işleme sürecidir. Kurulma, temel becerilerin ilk adımlarının atılması sürecidir. Kılavuzla yapma, bir rehber ya da öğretmen eşliğinde becerinin uygulanması sürecidir. Mekanikleşme, becerinin otomatikleşmeye başlaması, daha az düşünülerek yapılması sürecidir. Beceri haline getirme, becerinin mükemmelleşmesi ve ustalık kazanılması sürecidir. Uyum

(duruma uydurma), öğrenilen becerilerin farklı koşullara ve durumlara uyarlanması sürecidir. Yaratma, yeni becerilerin geliştirilmesi ya da mevcut becerilerin daha yenilikçi bir şekilde uygulanması sürecidir. Bu basamaklar eksik olduğunda, öğrenme süreci sınırlı kalabilmektedir, çünkü öğrenciler sadece bir beceriyi otomatikleştirip mekanikleşmesine odaklanmaktadır, ancak bu becerinin daha geniş bağlamlarda kullanımı ve yaratıcı uygulamaları göz ardı edilebilmektedir. Bu da daha derin ve esnek bir öğrenme deneyiminin önünü kesebilmektedir.

Demir (2024) Türkiye'deki çocuk gelişimi lisans programlarını incelediği araştırmasında program yeterlilikleri bilişsel ve duyuşsal alanda üst düzey basamaklarda program çıktılarına yer verildiğini ifade etmiştir. Derslerde yer alan öğrenme çıktıları ise bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda alt düzey öğrenme çıktılarının olduğunu ifade etmiştir. Aytaç, Özbilen ve Genç, (2021)'in Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı içeriğinde yer alan derslerin kazanımlarını inceledikleri araştırmalarında ders kazanımlarının çoğunlukla düşük düzeydeki öğrenme hedeflerine dönük olduğunu ifade etmektedirler.

Diğer bir benzer araştırma Karagöl (2020) sınıf öğretmenliği programının duyuşsal nitelikler kazandırması çalışmasında programda duyuşsal alana yönelik kazanımların yetersiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Demir (2024)'in çalışmasında da programların kazanımlarında ağırlıklı olarak bilişsel alan ve bilişsel alanın alt basamaklarına dönük bir eğitim anlayışı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu literatürdeki araştırmalar ışığında eğitim sistemi bir bütün olarak ele alındığında programların kazanımlarında ağırlıklı olarak bilişsel alan ve bilişsel alanın alt basamaklarına dönük bir eğitim anlayışı olduğu sonucuna varılabilir. Eğitim sistemindeki programların kazanımlarına bakıldığında, bilişsel alanın ve alt basamaklarının daha fazla vurgulanmasının birkaç nedeni olabilir. Ölçülebilirlik ve değerlendirilebilirlik, bilişsel beceriler, genellikle ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha kolay olan becerilerdir.

Öğrencilerin bilgiye dayalı başarıları, testler ve ara sınavlar aracılığıyla somut şekilde değerlendirilebilmektedir. Bu nedenle eğitim programları, öğretim süreçlerini daha objektif bir şekilde değerlendirebilmek için bilişsel becerilere odaklanmayı tercih edebilmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı, eğitim sistemleri genellikle öğrencilerin bilgi edinmelerini ve bu bilgileri belirli bir formatta aktarabilmelerini ön planda tutmaktadır. Bilişsel beceriler öğrenme kavramının temelini oluşturmaktadır. Bu da, bilgiyi depolama, analiz etme ve uygulama gibi süreçlere odaklanan bir öğretim anlayışını doğurmaktadır.

Kavramsal bilgilerin temeli, bilişsel alanın alt basamakları, genellikle bilginin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu seviyelerdeki beceriler, öğrencilerin ileri düzeydeki becerileri örneğin eleştirel düşünme, problem çözme geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Eğitim sistemleri, öğrencilerin sağlam bir temel bilgi ve beceriyle donatılmasını hedefleyebilmektedir.

Toplumsal ve ekonomik gereklilikler, teknolojik gelişmeler, modern toplumların daha analitik ve bilgiye dayalı iş gücüne ihtiyaç duymasına yol açmaktadır. Bu nedenle, bilişsel becerilere yönelik eğitim, iş gücünün bu tür becerilere sahip olmasını sağlamak için önemli bir yatırım olarak görülür. Fakat, son yıllarda daha fazla sosyal, duygusal ve yaratıcı becerilere ilişkin eğitim anlayışlarının önem kazanması gerektiği vurgulanmaktadır. Eğitimin sadece bilişsel alanda kalmaması, öğrencilerin duygusal zeka, takım çalışması, yaratıcılık gibi yetkinlikleri de kazanmaları gerekmektedir. Bununla beraber Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarının hazırlanmasında görev alan akademisyenlerin Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı alanından olduğu bilişsel alan ve bilişsel alanın alt basamaklarına dönük eğitim anlayışının yansıdığı ifade edilebilmektedir.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans programlarında derslerin uyuşum yüzdelerinin ortalamasını %59,39 olduğu belirlenmiştir. Ortalama bir sonuç elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuç değerlendirildiğinde derslerin öğrenme çıktılarının programların yeterliliklerine yüksek düzeyde hizmet etmediği sonucuna varılmıştır. Bulgular incelendiğinde ders ve program çıktılarının uyumunun ortalamasına göre

çıktıların çoğunlukla ortalamada olmakla birlikte ağırlıklı olarak ortalamanın altında ya da ortalamaya eşit olduğu ifade edilebilmektedir.

Derslerin öğrenme çıktılarının program yeterliliklerine hizmet etmediği sonucuna varılabilir. Bu, programın hedeflerinin daha iyi bir şekilde belirlenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Ayrıca, derslerin daha fazla iş dünyası odaklı, uygulamalı becerileri öğretmeye yönelik güncellenmesi gerekebilir. Yeterliliklere hizmet etmeyen derslerin, öğrencilerin mezuniyet sonrası kariyerlerinde karşılaştıkları gereksinimlere yeterince hazırlık sağlamadığı söylenebilir. Bu, öğrencilerin profesyonel beceriler kazanırken eğitim programının eksiklik göstermesiyle sonuçlanabilir.

Program yeterlilikleri bilişsel ve duyuşsal alanda üst düzey basamaklarda program çıktılarına yer verilmektedir. Derslerdeki öğrenme çıktıları ise bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanda alt düzey öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Derslerde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda alt düzey öğrenme çıktılarının yer alması, genellikle öğrencilerin yüzeysel bilgi edinmesine ya da sadece temel becerilerle sınırlı kalmasına yol açabilir. Bunun birkaç olumsuz tarafı olabilir.

Yüzeysel öğrenme, alt düzey öğrenme çıktıları, öğrencilerin sadece temel bilgiyi ezberlemesine neden olabilmektedir, bu da derinlemesine anlama ve analiz yapma yeteneklerini sınırlayabilmektedir. Eleştirel düşünme eksikliği, bu tür öğrenme çıktıları, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme fırsatlarını kısıtlayabilmektedir. Öğrenciler daha karmaşık, yaratıcı düşünme becerilerini geliştiremeyebilir. Motivasyon kaybı, alt düzey öğrenme çıktıları, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme ve araştırma yapmalarını kısıtlayabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin derslere olan ilgilerini kaybetmelerine, daha az motive olmalarına ve öğrenme süreçlerinde daha pasif bir tutum sergilemelerine yol açabilmektedir.

Eğitimde, öğrenme çıktılarının her üç alanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hem alt düzey hem de üst düzey becerilere hitap etmesi gerektiği söylenebilmektedir.

Bu denge, öğrencilerin daha kapsamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayabilmektedir. Demir (2024) Türkiye'deki çocuk gelişimi lisans programlarını incelediği araştırmasında program çıktıları ile bu programlarda yer alan derslerin öğrenme çıktıları arasındaki uyumun çok yüksek olmadığını ifade etmektedir. Kara, Yapıcıoğlu, Sever (2020)'in Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Eğitim Programlarının İncelenmesi araştırmalarında programların dersleri ve bu derslerde yer alan amaç ve içerikleri incelediklerinde, program çıktıları ile uyumlu olmadıklarını tespit etmişlerdir.

Derslerin büyük çoğunluğunu dil dersleri oluşturmaktadır. İncelenen program Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı olduğu için dil ve edebiyatı doğal olarak tarih ile ilişkisinden dolayı dil derslerinden sonra tarih derslerinin; tarih derslerinden sonra da edebiyat derslerinin ve en son da kültür derslerinin gelmesi olağandır. Bu derslerin dağılımı yarı yarıya olacak şekilde seçmeli ve zorunlu dersler olarak dağıtılmıştır. Seçmeli ve zorunlu ders yoğunluğu dengededir. Sonuçlar incelendiğinde seçmeli ve zorunlu derslerin yoğunluğu dengede olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilmektedir.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programı, hem dil hem de edebiyatı kapsayan bir disiplin olarak, öğrencilerin Yunan kültürünü ve edebiyatını anlamalarını sağlayacak derslerle desteklenmektedir. Edebiyat derslerinin bu oranda olması, öğrencilerin dilin kültürel bağlamını ve edebi değerlerini öğrenmelerini sağlamak için gereklidir. Aynı zamanda tarih dersleriyle de sıkı bir ilişkisi vardır çünkü bir dilin evrimi ve edebiyatı tarihsel bağlamda anlam kazandığından, bu tür derslerin birbirini takip etmesi mantıklıdır.

Ders çeşitliliği içerisinde genel durum yüksek bir orandır. Seçmeli derslerin içerisindeki dağılıma bakıldığında seçmeli derslerin büyük çoğunluğunun zorunlu derslerdeki gibi ve dil dersleri oluşturmaktadır. Seçmeli derslerde ikinci sırayı tarih dersi oluşturmaktadır. Fakat zorunlu derslerde edebiyat dersleri oluşturmaktadır.

Tarih dersleri %21,23 oranında olup, edebiyatın önünde yer alırken, kültür dersleri %4,72 ile en düşük oranı oluşturmaktadır. Bu dağılım, Yunan dilinin ve edebiyatının tarihsel bir perspektifte ele alınması gerektiğini ve dilin kökenlerinin tarihsel bağlamla birlikte incelenmesi gerektiğini göstermektedir. Kültür derslerinin daha düşük oranda olması ise, bu alanın daha çok seçmeli dersler içinde yer almasıyla açıklanabilir. Kültür dersleri, öğrencilerin dil ve edebiyatla bağlantılı bir kültürel anlayış geliştirmelerine yardımcı olur, ancak programda daha fazla dil ve tarih ağırlıklı dersler olduğu için bu derslerin oranı daha düşük kalmaktadır.

Dil ve edebiyattan bahsedildiği için bu normaldir. Zorunlu derslerde de ağırlıklı olarak bu vardır. Üçüncü sıradaki ders dağılımına bakıldığında üçüncü sırada zorunlu derslerde tarih dersi oluşturmaktadır.

Zorunlu ve seçmeli dersler arasında belirgin bir denge gözlemlenmektedir. Zorunlu derslerde dil ve edebiyat ağırlıklı olarak yer almakta, seçmeli derslerde ise dil derslerinin yanı sıra tarih derslerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin eğitimlerinin temel yapı taşlarını oluşturacak derslerin zorunlu olarak sunulması gerektiğini, daha derinlemesine bilgi edinme ve ilgi alanlarına yönelik esneklik sunan derslerin ise seçmeli olarak sunulmasını mantıklı kılmaktadır.

Seçmeli derslerde üçüncü sırada edebiyat dersleri oluşturmaktadır. En sonda nihayetinde her ikisinde de zorunlu ve seçmeli fark etmeksizin kültür dersleri ağırlıklı olarak oluşturmaktadır. Seçmeli ve zorunlu ders yoğunluğu dengededir. Birincide her ikisinde de dil dersleri ağırlıklı olarak yer almaktadır. Zorunlu derslerde de daha çok ikinci sırada edebiyat dersleri yer almaktadır. Programın doğası olarak edebiyat derslerinin yüksek düzeyde olması beklenen bir sonuçtur.

Seçmeli derslerde, dil derslerinin yanı sıra tarih ve edebiyat derslerinin yer alması, öğrencilerin program boyunca kendi ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine göre ders seçiminde esneklik sağlamaktadır. Seçmeli derslerin büyük kısmının dil derslerinden oluşması, öğrencilerin dil becerilerini daha da geliştirmek istemesinden kaynaklanmaktadır. Edebiyat derslerinin seçmeli derslerde üçüncü sırada yer alması,

öğrencilerin edebiyatla ilgili daha fazla derinleşmek istediklerinde bu derslere yönelme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Kültür dersleri ise her iki kategoriye de daha az da olsa dağılmış, bu da kültürün programda daha az ağırlıkta olduğunu ortaya koymaktadır.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programının doğasında bulunan dil ve edebiyat derslerinin ağırlıklı olması, edebiyat derslerinin yüksek düzeyde bulunması beklenen bir sonuçtur. Bu dersler, öğrencilerin hem dilsel becerilerini geliştirmelerini hem de Yunan edebiyatı hakkında derinlemesine bilgi edinmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, tarih derslerinin de önemli bir yer tutması, bu alanların birbirini tamamladığı ve birbirinden beslendiği bir yapıyı ortaya koymaktadır. Kültür derslerinin daha az yer alması ise, programın dil ve edebiyat odaklı yapısına uygun bir seçimdir.

Genel olarak, Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programı, dil becerileri ve edebiyat bilgisini ön planda tutan, tarihsel ve kültürel bağlamları içinde değerlendiren bir eğitim sunmaktadır. Seçmeli ve zorunlu derslerin dengeli bir şekilde dağıldığı bu programda, öğrenciler dil ve edebiyatı derinlemesine öğrenirken, tarihsel ve kültürel perspektiflerle de bu alanlara katkıda bulunabilecekleri bir eğitim süreci yaşamaktadırlar. Programın yapısı, öğrencilerin her iki alanda da yetkinlik kazanabilmelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmış ve farklı ders türlerinin dengeli bir şekilde sunulması sağlanmıştır.

Demir (2024)'in Türkiye'deki çocuk gelişimi lisans programlarını incelediği araştırmasında da derslerin çoğunluğu teori dersi olup uygulama ve laboratuvar derslerinin sayısının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında derslerin çoğunluğu teori dersi olup uygulama ve laboratuvar derslerinin sayısının yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmanın sonuçları ile benzerliği bulunan, teorinin fazla olduğu ve uygulamaya dönük derslerin az olduğu ve uygulamaya dönük derslerde artış yapılması gerektiğini belirten araştırmalar yer almaktadır. Aksu (2020)'nun Eğitim Yönetimi alanında teori ve uygulama arasındaki boşluğu incelediği çalışmasında programa ait derslerin içeriklerinin teoriye dönük olduğunu uygulamaya dönük olmadığını ifade etmiştir.

Bir diğer benzer araştırma ise Kındaç (2024)'ın Fen Bilimleri Öğretmenliği Lisans Programındaki alan eğitimi derslerinin içerik ve uygulamaya ilişkin yapmış olduğu çalışmada uygulama ders saatlerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yapılan tüm araştırmalar uygulama odaklı derslerin sayısının artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Liddicoat (2020) üniversite eğitim programlarında dillerin konumu adlı araştırmasında ders içeriklerinin büyük çoğunluğu teoriye dönük olduğunu ifade etmektedir. Bir diğer araştırmada ise Yeşil (2023)'in öğretmen yetiştirilmesi için program hazırlıklarının üniversite bünyesine devredildikten sonra Fen Bilgisi öğretmenliği programlarının geliştirilme sürecine yönelik yapmış olduğu çalışmada uygulama derslerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre önerilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin çoğunluğunun anlatım yöntemi, tartışma ve soru-cevap tekniklerinde dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar araştırmanın ders öğrenme çıktıları ile bulguları bilgi basamağı yüksek olduğunu işaret etmiş ve bunun sonucunda düz anlatım gibi tekniklerin bu basamakla uyumlu olduğu düşünülse de tek başına yeterli olduğu düşünülemez. Diğer öğretmen merkezli kullanılacak yöntem ve tekniklerin de kullanılması önemlidir. Üniversite eğitiminin ileri düzeyde becerilerin geliştirilmesini gerektiren bir eğitim kurumu olduğu dikkate alındığında, geleneksel ya da öğretmen merkezli olduğu söylenen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin bu becerilerin geliştirilmesinde yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Bu oran, öğretmenlerin en yaygın şekilde anlatım tekniğini kullandığını göstermektedir. Anlatım, genellikle öğretmenin dersin içeriğini öğrencilerine aktarmak amacıyla kullandığı, doğrudan bilgi verme yöntemidir. Ancak, sadece anlatım tekniği kullanımı, öğrenci katılımı ve etkileşimi açısından sınırlayıcı olabilir. Bu oran, öğretim sürecinde öğrencilerin pasif kalma riskini doğurabilir. Anlatımın etkinliği, özellikle öğrencilerin bilgiyi ne kadar özümseyebileceğiyle doğrudan ilişkilidir.

Öğretim sürecinde soru-cevap tekniği de oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Soru-cevap tekniği, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek ve

öğrencilerin anlamadığı noktaları belirleyerek öğretmenin geri bildirim sağlamasına olanak tanır.

Tartışma tekniği, öğretim süreçlerinde daha az tercih edilen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, tartışma, öğrencilerin fikirlerini ifade etmeleri, karşıt görüşleri dinlemeleri ve farklı bakış açılarını geliştirmeleri açısından oldukça değerli bir tekniktir. Bu yöntemin kullanımının düşük olması, öğretim süreçlerinde daha pasif bir yaklaşımın hakim olduğunu veya tartışma ortamının oluşturulmasının öğretmenler tarafından zorlayıcı bulunmuş olabileceğini gösterebilir.

Demir (2024)'in Türkiye'deki çocuk gelişimi lisans programlarını incelediği araştırmasında da geleneksel ya da öğretmen merkezli strateji öğretim yöntem ya da tekniklerin kullanıldığına ulaşılmaktadır. Eren ve Veyis (2023) Türk Dili Edebiyatı dersi için öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini alarak yaptıkları çalışmada derslerde çoğunlukla anlatım ve soru cevap yöntemlerinin kullanıldıklarını ifade etmişlerdir. Aliusta, Özer ve Kan (2015) Kuzey Kıbrıs'ta ortaöğretimde öğretmenler ile yaptıkları çalışmada düz anlatım ve soru cevap gibi geleneksel yöntemlerin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlar. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme sürecini yönlendirme şansına sahip olurlar ve bu da onları daha motive eder ve öğrenmeye karşı istekli hale getirir. Her öğrencinin farklı öğrenme stilleri, hızları ve ihtiyaçları olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci merkezli yöntemler, öğretmenlerin her bireye uygun stratejiler geliştirmesine olanak tanır.

Böylece herkes kendi seviyesinde ilerleme kaydedebilir, derse katılım da artar. Bu yaklaşımın bir diğer önemli yönü, öğrencilerin genellikle gerçek dünya problemleri üzerinde çalışarak eleştirel düşünme, analiz yapma ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmeleridir. Bu durum, öğrencileri daha bağımsız ve yaratıcı düşünmeye teşvik eder. Grup çalışmaları, tartışmalar ve işbirliği de bu modelin temel

bileşenlerindendir. Öğrenciler, birbirleriyle fikir alışverişi yaparak sosyal ve iletişim becerilerini güçlendirirler.

Öğrenci merkezli öğretimde öğretmenler, öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha yakından takip edebilir ve gerektiğinde rehberlik edebilir. Geleneksel öğretim yöntemlerinde genellikle sınıfın geneline odaklanılırken, bu yaklaşım her bireyin ihtiyaçlarına yönelik müdahaleler yapmaya olanak tanır. Öğrenci merkezli yöntemler, öğrencilere kendi öğrenim süreçlerinin sorumluluğunu alma fırsatı sunarak, öz-düzenleme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımlar, öğretmenin bilgiyi aktardığı ve öğrencilerin bu sürece pasif bir şekilde katıldığı bir anlayış üzerine kuruludur. Bu yöntem, öğrencilerin daha az aktif olmasına ve öğretmenin rehberliğinde dışsal motivasyonla hareket etmelerine yol açabilir. Bu noktada, öğrenci merkezli öğretim, öğrenmenin kalıcılığını artıran ve öğrencilerin daha etkin bir şekilde katılım gösterdiği daha etkili bir alternatif olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde yarıdan fazlasında derslerin herhangi bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile ilgili herhangi bir bilgi verilmezken geriye kalan derslerde sadece ara sınav ve final sınavı yapıldığı belirlenmiştir. Buna göre bu programlarda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı süreç temelli olmasından ziyade sonuç odaklı olduğu ifade edilebilir. Sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrenene eleştirel düşünme, uygulama becerisi gibi alanlarda sınırlı bir değerlendirme sağlayarak bireye ve eğitimcilere süreç içerisinde öğrenme çıktılarını ne kadar varıldığı ile ilgili yeterli bilgi sağlayamamaktadır (Gibbs ve Simpson, 2005). Bu durum hem programın etkililiği hem program geliştirme süreçlerine doğru bilginin aktarılamadığının da göstergesidir. Süreç temelli değerlendirme, öğrencilerin ders boyunca gösterdikleri gelişim ve çabayı değerlendiren, sadece sınavlarla sınırlı olmayan bir yöntemdir. Bu tür yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini ve yetkinliklerini daha bütünsel bir şekilde ölçmeye odaklanır.

Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik çalışmalar olmasa da yükseköğretim kurumlarında yapılmış olan başka çalışmalar mevcuttur. Örneğin Kısa, Uysal ve Kavak (2020)'ın eğitim fakültesinde yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin Bologna sayfalarında yer alan ders bilgi paketlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelendiği çalışmada ara sınav gibi ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Bir diğer araştırma Şad ve Göktaş'ın (2013) çalışmasında eğitim fakültesi öğretim elemanları ile diğer fakültedeki öğretim elemanları arasında yapılan karşılaştırmada eğitim fakültesi harici olan fakültelerde görev alan ve ölçme değerlendirme konusu ile alakalı bir eğitim yaşantısı olmayan öğretim elemanlarının, geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla benimsediklerini ifade etmiştir. Bu sonuç öğretim elemanlarının yeterli deneyime sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Demir (2024)'in Türkiye'deki çocuk gelişimi lisans programlarını incelediği araştırmasında da ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarının çoğunluğunun ara sınav, ödev ve kısa cevap gibi ürüne dayalı değerlendirme gibi yöntemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırma Kutlu, Öztürk, Yılmaz ve Gerekan (2017)'ın muhasebe dersi gören önlisans öğrencileri ile yaptıkları araştırmada öğretim elemanlarının sadece ara sınav ve final gibi sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını benimsediklerini ifade etmişlerdir.

Bir diğer araştırma örneğin Kısa, Uysal ve Kavak (2020)'ın görüşüne göre değerlendirme sistemindeki durum ara sınav ve genel sınava diğerlerine göre daha fazla zaman ayrılmıştır. Özbaş ve Uluçınar-Sağır (2014)'ın sınıf öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin en çok geleneksel ve alışılmış ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında olan çoktan seçmeli, kısa cevaplı açık uçlu ve boşluk doldurmalı soruları tercih ettiklerini ifade etmiştir. Dönder, Elaldı, Özkaya (2012) Öğretim Elemanlarının Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri adlı araştırmalarında, Öğretim elemanlarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve bu tekniklerin etkinliğine

inandıkları halde, sınıflarında genellikle klasik kâğıt-kalem tekniğine başvurdukları belirlenmiştir. Bu araştırma ve alanyazındaki diğer araştırmalar dikkate alındığında Türkiye'de yükseköğretim programlarında ürün odaklı, geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarının daha baskın olduğu ifade edilebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak elde edilen veriler ışığında öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Bu çalışma sadece Türkiye'deki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans programları ile ilgilidir. İleride yapılacak araştırmalarda Dünya'daki Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarının Karşılaştırılması yapılabilir. Öte yandan bu araştırmada devinişsel alanla ilgili program yeterliliklerinin olmamasının program üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- Bu sonuç Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatçısı yetiştirme konusunda program yeterliliklerinin üst düzey basamaklarda olduğunu fakat derslerin öğrenme çıktılarının program açısından yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu konuda çalışmaların yer almadığı belirlenmiştir. Bu nedenle buna benzer araştırmalar yapılabilir. Ayrıca alt düzeyde bilişsel sürecin yer alması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilmektedir. Bu duruma benzer bu durumu inceleyen araştırmalar da yapılabilir.

- Bu araştırma ve literatürdeki araştırma sonuçlarına dayanarak Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarındaki programların yeterlilikleri ile derslerin öğrenme çıktıları arasındaki uyum incelenebilir.

- Araştırma ileri araştırmalara yol açmaktadır. Bu araştırmalar; Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarının Alan Eğitimi Derslerinin İçerik ve Uygulamaya Yönelik İncelenmesi önerilebilir. Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarının Bloom taksonomisine dayalı öğrenme kazanımlarına yaklaşımlar gibi araştırmalar önerilebilmektedir. Tüm araştırmalarda da uygulamaya yönelik derslerin artması gerektiği önerilir.

- Farklı çalışmalar sonucunda elde edilen sonuçlar öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarısını ve duyuşsal özellikleri olumlu etkilediği düşünüldüğünde yükseköğretimde ve Çağdaş Yunan Dili ve Edebiyatı lisans programlarında öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin daha ön plana çıkartılması gerektiği önerilmektedir. Hangi yöntem ve tekniklerin bu programda yer alan derslerin öğretiminde etkinliklerine dönük araştırmalar yapılabilir.

- Araştırmacıların tek düzde sadece yazılı sınav yapma nedenleri araştırılabilir. Ayrıca farklı ölçme araçları ile yapılan etkinliklerin etkisine bakılabilir değişiklik veya karşılaştırma yapılıp yapılmadıkları incelenebilir. Bunların yanında yurtdışındaki benzer programlarda incelenerek karşılaştırma yapılabilir.

# KAYNAKÇA

Aksu, M. (2020). *Eğitim yönetimi alanında teori-uygulama boşluğu* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Aliusta, O. G., Özer, B., & Kan, A. (2015). Öğrenci-merkezli öğretim stratejilerinin Kuzey Kıbrıs'taki okullarda uygulanması. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 77–91. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2822

Altınkaynak, Ş. Ö., Uysal, H., Akman, B., & Durmuşoğlu, M. C. (2016). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının Türk eğitim sistemindeki Bologna Süreci'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43*(43), 1-20. https://doi.org/10.15285/ebd.98325

Aytaç, A., & Özbilen, F. M. & Genç, S. Z. (2021). Çocuk gelişimi lisans eğitimi ulusal çekirdek eğitim programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi, A. Dönger (Ed.), *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler* 4 (s. 1-12), IVMP.

Başgönül, A. T. (2014) *Türkiye'deki üniversitelerde tarih bölümü ve tarih eğitimi programlarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Biçer, D. (2021). *Okulöncesi öğretmenliği lisans programı yeterliliklerinin belirlenmesi ve yeterliliklere dayalı bir program değerlendirmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Pegem A Yayıncılık.

Bloom, B. J. (1956). *Taxonomy of educatıonal objectıves.* David McKay Company.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain* (ss. 201–207). Longmans, Green.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). MEB Basımevi. (Orijinal eser 1979'da yayımlanmıştır)

Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40*. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, *31*(142), 3-14.

Crosier, D., & Praveva, T. (2013). *The Bologna process: Its impact on higher education development in Europe and beyond. Fundamentals of educational planning.* UNESCO.

Çalışkan, İ. (2021). Öğretimi değerlendirme. H. Sucuoğlu & M. Baltaoğlu-Gökdağ (Eds.), *Eğitimde program geliştirme* (1. baskı, ss. 203-225). Lisans Yayıncılık.

Çepni, S. (2021). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Ekin Yayınevi.

Çepni, S., Çoruhlu, Ş. T., & Nas, E. S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 122–141.

Çepni, S., & Çoruhlu, Ş. T. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 117-128.

Delilbaşı, M. (2005). *Türkiye'de çağdaş Yunanca çalışmaları.* Üniversitesi Yayını.

Demir, M. (2024). *Türkiye'deki çocuk gelişimi lisans programlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* Pegem Akademi.

Demiriş, B. (2009). İstanbul üniversitesinde klasik filoloji. *Sosyoloji Dergisi, 2*(19), 273-283.

Dönder, A., Elaldı, Ş., & Özkaya, M. Ö. (2012). Öğretim elemanlarının üniversite düzeyindeki temel İngilizce öğretiminde kullanılabilecek tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(1), 953–968.

Durman, M., Elmas, M., Kurt, A. O., & Kenar, N. (2011). Bologna süreci kapsamında Sakarya Üniversitesi örneği eğitim öğretim programlarını güncelleme rehberi. D. Günay & E. Öztemel (Eds.), *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) Bildiri Kitabı* (ss. 478–482).

EHEA. (2020). *Rome Ministerial Communiqué.* https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir

Elmas, M. (2012). Bologna süreci: Uygulama veya uygulamama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*(3), 137-141.

Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11, 99-104.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program geliştirme.* Pegem Yayıncılık.

Eren, B., & Veyis, F. (2023). Öğretmen ve öğrencilerin gözünden Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(29).
https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3476688

Erginer, E. (2000). *Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "program" geliştirme.* Edge Akademi.

Esen, M., & Yaman, H. (2021). Yükseköğretimde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitimi: İşletme lisans programları bağlamında bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 262-278.
https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1744535

Fer. S. (2020). *Öğretim tasarımı.* Anı Yayıncılık.

Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*(1), 3-31.

Gökalp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme.* Nobel Akademi Yayıncılık.

Gökmenoğlu, T. (2014). Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4*(7), 56-70.

Gözütok, F. D. (2020). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem Akademi.

Gündoğdu, K. (2007). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. *Ölçme ve Değerlendirme, 17-50*. Pegem Akademi.

Kara, A. D., Yapıcıoğlu, K. D., & Sever, D. (2020). Eğitim programları ve öğretim lisansüstü eğitim programlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 4*(2), 163-190.

Karagöl, İ. (2020). *Sınıf öğretmenliği lisans programının duyuşsal özellikler kazandırması bakımından hammond değerlendirme küpü modeli ile değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Yayıncılık.

Kelağa, İ. (2016). Yunanca- Türkçe arkaik sözler ve eylemsiler sözlüğü. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 7*(13), 261-264.

Kelağa, İ., & Kırlıdökme, M. (2022). *Balkan edebiyatlarından seçme hikâyeler I: Çağdaş Yunan edebiyatı.* Balkan Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Kındaç, S. (2024). *2018, 2006 yılları fen bilimleri öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi derslerinin içerik ve uygulanışına yönelik akademisyenler ile öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kırlıdökme, U. (2022). *Çağdaş Yunan edebiyatı. Balkan edebiyatlarından seçme hikâyeler I (101-104).* Balkan Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, handbook II: Affective domain.* David McKay Company.

Kısa, N., Uysal, F., & Kavak, Y. (2020). Bologna sürecinin öğrenci merkezli öğrenme boyutu: Eğitim fakültesi öğretim programlarına yansımalar. *Yükseköğretim Dergisi, 10*(1), 85–95. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1068337

Kutlu, A. H., Öztürk, S., Yılmaz, T., & Gerekan, B. (2017). Muhasebe eğitiminde ölçme ve değerlendirme: Öğrencilerin bakışı üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi, 74*, 15–36. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/428022

Liddicoat, J. (2020). The position of languages in the university curriculum: Australia and the UK. In J. Fornasiero, et al. (Eds.), *Intersections in language planning and policy: Establishing connections in languages and cultures* (pp. 115–135).

McBain, R. (2011). *How high can students think? A study of students' cognitive levels using Bloom's taxonomy in social studies.* ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED524386

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Nikolaos, R. (2019). *Modern Yunanca'nın yabancı dil olarak öğretiminde modern Yunan edebiyatının kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atina Ulusal ve Kapodistrias Üniversitesi.

Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum.* Longman.

Orçan, F. (2018). Ölçme ve değerlendirmenin eğitimde yeri ve önemi. In N. Gübeş-Öztürk & H.Ö. Özberk (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. baskı, ss. 9-30). Lisans Yayıncılık.

Özbaş, N., & Sağır, U. Ş. (2014). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 305-321. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188068

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 126-149.

Özkan, A. (2015). *Bologna süreci kapsamında yükseköğretimde akademik etkinliğin ölçülmesi: Türkiye üniversitelerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Politis, L. (2009). *Çağdaş Yunan edebiyatının kısa tarihi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

Pressman, R. S. (2014). *Software engineering: A practitioner's approach* (9th ed.). McGraw-Hill Education.

Sandalcı, S. (2018). *Yunan mitolojisi*. İlgi Kültür Sanat Yayınları.

Sertçelik, Ö. (2007). *Bilişsel, duyuşsal ve devimsel kazanımlar ve alt basamakları hakkında rapor ve ders planı incelemesi.* *http://mail.baskent.edu.tr/~20397227/portfolyo/Kazanimlariinceleyelim.pdf*

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Spady, W. G. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers.* American Association of School Administrators.

Şad, S. N., & Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi 14*(2), 79–105.

Şendağ, S. (2019). *Öğretim teknolojileri etkili ve eğlenceli öğrenme deneyimi tasarım rehberi*. Nobel Yayıncılık.

Tabak, S. (2021). Program geliştirmede amaçlar. H. Sucuoğlu & M. Baltaoğlu-Gökdağ (Eds.), *Eğitimde program geliştirme* (1. baskı, ss. 121–146). Lisans Yayıncılık.

TYYÇ. (2009). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ara raporu.* Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. https://www.tyc.gov.tr/

Uçkun, G., Demir, B., Uçkun, S., & Konak, O. (2013). Bologna sürecindeki myolarda öğrenci merkezli eğitim (öme): Öğretim elemanı görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges, Özel Sayı,* 51-58.

Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler teknikler.* Alkım Yayıncılık.

Westwood, P. S. (2008). *What teachers need to know about teaching methods: Reading and writing difficulties.* ACER Press.

Yeşil, E. (2023). *Öğretmen eğitimi programlarının üniversitelere devredilmesi sonrası fen bilgisi lisans programlarının geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Yıldırım A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2010a). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna.* Yükseköğretim Kurulu. https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf

Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Bologna süreci ve Türkiye.* https://www.yok.gov.tr

Yükseköğretim Kurulu. (2024, 30 Kasım). *Lisans bölümleri.* Yükseköğretim Kurulu. https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10038

## Ek 1. Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalarına İlişkin Etik Kurul Kararları

Evrak Tarih Sayısı: 26.10.2021-146781

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.04.04-146781 26.10.2021
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı hk.

**TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**
(Genel Sekreterlik)

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.10.2021 tarihli ve 08 sayılı oturumunda alınan 01 nolu kararda; Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul başvurusunda bulunacak araştırmacılar için; TIMSS, PISA, TALIS gibi uluslararası çalışmalar ile Dünya Bankası, ÖSYM ve Milli Eğitim Bakanlığı gibi kurumların araştırmacılara sundukları verilerle araştırma yapılması halinde araştırmacıların söz konusu araştırma için '**etik kurul raporu onayı almalarına gerek yoktur'** kararı alınmış olup, söz konusu karar sureti yazımız ekinde sunulmuştur.

Belirtilen bu kararın Üniversitemiz web sayfasında duyurusunun yapılması ile tüm birimlere ebys üzerinden akademik personellere duyurulmak üzere dağıtımının yapılması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Karar Sureti (2 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSLLVMLRZ7 Pin Kodu :69003 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys

Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter
Tel No : Sekreter