Humanities Sciences
ISSN: 1308 7320
Article ID: 4C0269

Status : Research Article
Received: 06.04.2026
Accepted: 25.07.2026

Şirin Kübra Yağmur
Ankara Medipol University, yagmursirinkubra@gmail.com, Ankara-Türkiye
Nilgün Çelik
Paris Education Attaché Office, nilbursa@hotmail.com, Paris- France

DOI	http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2026.21.3.4C0269	
ORCID ID	0009-0006-3240-0633	0000-0001-8745-327X
Corresponding Author	Şirin Kübra Yağmur	

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA YÖNELİK TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik 2018, 2024 ve 2026 yıllarında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek program anlayışındaki süreklilik ve dönüşümleri belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımına dayanan çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan üç öğretim programı oluşturmaktadır. Programlar; felsefi temeller, amaçlar ve dil öğretimi yaklaşımı, iki dillilik ve bireysel dil farklılıkları, dil becerileri ve içerik, seviye, eylem odaklılık ve öğretmen esnekliğinin güçlü yönleri ve olası sınırlılıkları ile ölçme ve değerlendirme boyutlarında betimsel analiz yoluyla karşılaştırılmıştır. Bulgular, Türkçe yeterliğinin geliştirilmesi, Türk kültürüyle bağın güçlendirilmesi, öğrenci merkezli öğrenme ve süreç odaklı değerlendirme anlayışının sürdüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, 2026'ya doğru iki dillilik ve bireysel farklılıkların daha belirgin ele alındığı, dil becerilerinin bütünleşik ve eylem odaklı yapılandırıldığı, kültürel içerik ve değerler eğitiminin genişletildiği görülmüştür. Ayrıca 2026 programında CEFR temelli yeterlikler, yedi dil gelişim düzeyi ve dijital öğrenme ortamları öne çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, Öğretim Programı, İki Dillilik, Program Karşılaştırması, Türkçe Öğretimi

A COMPARISON OF TURKISH LANGUAGE AND CULTURE CURRICULA PREPARED FOR TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD

ABSTRACT

This study aims to comparatively examine the Turkish and Turkish Culture Course Curricula published in 2018, 2024, and 2026 for Turkish children living abroad and to identify continuities and transformations in curriculum perspectives. Based on a qualitative research approach, the study employed document analysis. The research objects consisted of three curricula published by the Ministry of National Education. The curricula were compared through descriptive analysis in terms of philosophical foundations, aims and language teaching approach, bilingualism and individual language differences, language skills and content, the strengths and potential limitations of level, action orientation, and teacher flexibility, and assessment and evaluation. The findings indicate continuity in developing Turkish language proficiency, strengthening learners' connections with Turkish culture, student-centered learning, and process-oriented assessment. However, from 2018 to 2026, bilingualism and individual differences were addressed more explicitly, language skills were structured in an integrated and action-oriented manner, and cultural content and values education were expanded. The 2026 curriculum also emphasizes CEFR-based competences, seven language development levels, and digital learning environments.

Keywords: Turkish and Turkish Culture Course, Curriculum, Bilingualism, Curriculum Comparison, Turkish Language Teaching

How to Cite:
Yağmur, Ş.K. ve Çelik, N., (2026). Yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. Humanities Sciences, 21(3):43-63, DOI: 10.12739/NWSA.2026.21.3.4C0269

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Dil, çocukların aileleri, içinde yaşadıkları toplum ve kültürel çevreleriyle ilişki kurmalarını sağlayan en önemli araçlardan biridir. Çocukluk döneminde edinilen ilk dil ya da ev dili, sonraki dilsel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin temelini oluşturmaktadır. İlk dil iletişimi sağlayan bir araç olmanın ötesinde, çocuğun kendini tanıması, aidiyet geliştirmesi, sosyal çevresiyle etkileşim kurması ve kültürel dünyasını anlamlandırması açısından da önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen çocuklar açısından ilk dilin korunması ve geliştirilmesi, çocuğun dilsel gelişiminin yanı sıra kimlik ve kültürel aidiyet gelişimi bakımından da önem taşımaktadır. İlk dilin önemi, iki dillilik ve çok dillilik bağlamında daha belirgin hâle gelmektedir. UNESCO tarafından yapılan çalışmada, bir dili bilmenin çocukların diğer dillerin nasıl işlediğini anlamalarına katkı sağlayabileceği belirtilmektedir [1]. Bu bakımdan ilk dilin gelişimi, ikinci dilin öğrenilmesine engel oluşturan bir unsur olarak değil, yeni dillerin edinimini destekleyen önemli bir dilsel ve bilişsel kaynak olarak değerlendirilmelidir. İlk dilini kullanmaya ve geliştirmeye devam eden çocuklar, sahip oldukları mevcut dilsel bilgi ve deneyimlerden yararlanarak yaşadıkları toplumun dilini daha etkili biçimde öğrenebilmektedir. Garcia ve Baker, çocukların ikinci dildeki yeterlik düzeyleri ile ilk dillerinde ulaştıkları beceri düzeyleri arasında ilişki bulunduğuna dikkat çekmektedir [2]. Bu durum, ikinci dil öğrenme sürecinde ilk dilin geri plana itilmesi yerine, iki dilin birlikte desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları açısından ilk dilin korunması konusu daha özel bir anlam taşımaktadır. Bu çocukların dil gelişimleri çoğunlukla iki farklı dilsel ve kültürel bağlamın etkileşimi içerisinde gerçekleşmektedir. Türkçe, çocukların aileleri ve yakın çevreleriyle iletişimlerinde kullanılan bir dil olurken yaşanılan ülkenin dili eğitim, akran ilişkileri ve toplumsal yaşamda daha baskın hâle gelebilmektedir. Buna bağlı olarak çocukların Türkçe ve yaşadıkları ülkenin dilindeki yeterlikleri, kullanım alanlarına ve bu dillere maruz kalma düzeylerine göre farklılaşabilmektedir. Özellikle eğitim dilinin ev dışında baskın olması, Türkçenin kullanım alanlarının aile ve yakın çevre ile sınırlı kalmasına neden olabilmektedir. Bu durum, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe öğretiminin yabancı dil öğretimi yaklaşımlarının yanı sıra çocukların iki dillilik özellikleri ve içinde bulundukları dilsel bağlam dikkate alınarak ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Söz konusu öğrenciler açısından Türkçe çoğu zaman tamamen yeni öğrenilen bir dil değil; aile, ev, kültürel etkinlikler ve topluluk aracılığıyla daha önce çeşitli düzeylerde edinilmiş bir dil niteliğindedir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçe yeterlikleri arasında önemli farklılıklar bulunabilmekte; özellikle okuma, yazma, akademik dil kullanımı, sözcük dağarcığı ve biçimsel iletişim alanlarında desteğe gereksinim duyulabilmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilere yönelik öğretim programlarının, onların sahip oldukları dilsel birikimi dikkate alması ve Türkçenin düzenli bir biçimde geliştirilmesini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturması gerekmektedir. Türkçenin yurt dışında yaşayan çocuklar tarafından öğrenilmesi ve kullanılması, dilsel gelişimin yanında kültürel süreklilik açısından da önem taşımaktadır. Dil, kültürel değerlerin, geleneklerin, sözlü kültür ürünlerinin ve toplumsal deneyimlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında temel bir araçtır. Bu nedenle Türkçenin desteklenmesi, çocukların Türkçe iletişim becerilerini geliştirmelerine, Türk kültürüyle ilişkilerini sürdürmelerine ve kültürel miraslarını tanımalarına katkı sağlamaktadır. Türkçe öğretimi ile kültürel etkileşimin birbirinden bağımsız iki alan olarak değil, birbirini tamamlayan süreçler olarak ele alınması önem kazanmaktadır. Bu yaklaşım, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına

yönelik öğretim programlarının hazırlanmasında da dikkate alınması gereken temel unsurlardan biridir. İki dilli ve iki kültürlü öğrenciler için geliştirilen bir programın Türkçe dil becerilerini belirli bir düzeye ulaştırmayı, öğrencilerin mevcut dilsel birikimlerini desteklemeyi, Türkçeyi farklı iletişim ortamlarında kullanmalarını sağlamayı ve Türk kültürüyle bağlarını güçlendirmeyi de hedeflemesi beklenmektedir. Programlarda belirlenen amaçlar, içerikler, dil becerileri, öğrenme-öğretme süreçleri, kültürel ögeler ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının hedef kitlenin özellikleriyle uyumlu olması önemlidir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe ile ilişkilerinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi açısından önemli bir eğitim politikası aracı olarak değerlendirilebilir. 2018, 2024 ve 2026 yıllarında yayımlanan programların incelenmesi, zaman içerisinde Türkçe öğretimine, kültürel aktarımına, değerler eğitimine ve iki dilli öğrenci profiline yönelik bakış açısında meydana gelen değişimlerin ortaya konulmasına olanak sağlayabilir. Bu nedenle söz konusu programların karşılaştırmalı olarak ele alınması programlar arasındaki yapısal ve içeriksel farklılıkların belirlenmesi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dilsel ve kültürel gereksinimlerinin eğitim programlarına hangi ölçüde yansıtıldığının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitim gereksinimlerine yönelik programların hazırlanması da Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) sorumluluk alanları arasında yer almaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarının eğitimlerinin desteklenmesi ve Türkiye ile olan dilsel ve kültürel bağlarının sürdürülmesi, Türkiye'nin eğitim politikalarında uzun yıllardır önem verilen konulardan biridir. Bu yaklaşımın hukuki dayanaklarından biri, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 62. Maddesidir. Anayasanın 62. Maddesi doğrultusunda yürütülen çalışmalar kapsamında MEB tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenmelerini ve Türk kültürüyle bağlarını sürdürmelerini desteklemeye yönelik çeşitli eğitim faaliyetleri ve öğretim programları geliştirilmiştir. Bu programların hazırlanmasında MEB bünyesinde görev yapan ilgili birimler önemli sorumluluk üstlenmektedir. Özellikle Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çalışmalar kapsamında hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları, farklı ülkelerde yaşayan ve Türkçe yeterlikleri birbirinden farklılaşan öğrencilerin gereksinimlerine yönelik bir eğitim çerçevesi sunmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (TTKDÖP), yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe ile ilişkilerini sürdürmelerinin yanı sıra Türk kültürünü tanımalarını ve kültürel bağlarını güçlendirmelerini amaçlayan bir program niteliğindedir. Program kapsamında gerçekleştirilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin temel hedefleri arasında öğrencilerin Türkçeyi farklı iletişim durumlarında işlevsel ve etkili biçimde kullanabilmelerinin sağlanması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve Türk kültürüne ilişkin bilgi, beceri ve deneyim kazanmalarının desteklenmesi bulunmaktadır. Bu yönüyle ders, yalnızca dil öğretimine yönelik bir alan olarak değil, öğrencilerin dilsel gelişimleri ile kültürel deneyimlerini bütünleştiren bir eğitim süreci olarak değerlendirilebilir.

Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin iki dilli ve iki kültürlü bir çevrede yetişmeleri, söz konusu programların hedef ve içeriklerinin belirlenmesinde dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Öğrencilerin Türkçe ile yaşadıkları ülkenin dilini farklı bağlamlarda kullanmaları, Türkçe yeterliklerinin birbirinden farklı düzeylerde olması ve kültürel deneyimlerinin çeşitlilik göstermesi, Türkçe öğretiminin tek tip bir öğrenci profili üzerinden yapılandırılmasını

güçleştirmektedir. Bu nedenle Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının, öğrencilerin mevcut dilsel birikimlerini ve çok kültürlü yaşam deneyimlerini dikkate alması; Türkçenin aile, okul ve sosyal çevre içerisindeki farklı kullanım alanlarını desteklemesi önem taşımaktadır. 2026 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) temelinde yapılandırılmıştır. Programda Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amaçları, TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde ortaya konulan öğrenci profili ve eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda millî bilince sahip, ahlâklı ve erdemli; milleti ve insanlık için iyi, doğru ve faydalı olanı yapmayı ilke edinen; eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, karar verebilen, sorumluluk bilinci gelişmiş ve ülkü sahibi bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir [3]. Böylece 2026 programında Türkçe öğretimi, dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra değerler, millî bilinç, kültürel aidiyet ve bireysel gelişim boyutlarıyla birlikte ele alınmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının tarihsel süreç içerisindeki değişimi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik eğitim anlayışının zaman içerisinde nasıl dönüştüğünün anlaşılması açısından önemlidir. Programlarda yapılan değişiklikler; hedeflenen öğrenci profilinin, dil öğretimine ilişkin yaklaşımın, kültürel aktarımın, değerler eğitiminin ve öğrenme-öğretme süreçlerinin yeniden tanımlanmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle farklı yıllarda yayımlanan programların karşılaştırmalı olarak incelenmesi, yalnızca programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesine, yurt dışında Türkçe öğretimine ilişkin eğitim politikalarının gelişim çizgisinin ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır. 1969 yılından itibaren değişen programların yayımlanma yılları ve program adları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programları
(Table 1. Turkish Language and Culture course curricula prepared for Turkish children living abroad)

Program Yılı	Program Adı
1969	Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin İlkokul Çağındaki Çocukları İçin Türkçe, Din Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programı
1980	Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin Çocuklarına Ait Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Bilgisi Programları
1982	Yurt Dışındaki Türk İşçi Çocukları İçin Türkçe Dersi Programı
1986	Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe, Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları
2000	Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1–10. Sınıflar), Türk Kültürü (4–10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6–11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları
2006	Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1–10. Sınıflar) Öğretim Programı
2009	Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1–10. Sınıflar) Öğretim Programı
2018	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1–8. Seviyeler) Öğretim Programı
2024	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1–8. Seviyeler)
2026	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı – Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
Kaynak: [4] numaraları kaynaktan uyarlanmıştır.	

Tablo 1 incelendiğinde, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik öğretim programlarının zaman içerisinde kapsam, içerik ve adlandırma bakımından önemli değişimler geçirdiği görülmektedir. İlk dönem programlarında Türkçe öğretiminin yanı sıra din bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerin de programa dâhil edildiği, sonraki dönemlerde ise Türkçe ve Türk kültürü öğretiminin daha belirgin bir program alanı hâline geldiği dikkat çekmektedir. 2006 yılından itibaren Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin aynı program çatısı altında yapılandırılması, dil öğretimi ile kültürel aktarımın birlikte ele alınması açısından önemli bir aşama olarak değerlendirilebilir. 2018, 2024 ve 2026 programlarında ise programın hedef kitlesi, dil becerileri, kültürel içerik, değerler ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından farklılaşan yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çalışmanın devamında 2018, 2024 ve 2026 programları; amaçlar, içerik, dil becerileri, seviye, eylem odaklılık ve öğretmen esnekliği ile ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Demir [5], Türkçe öğretiminin kuramsal amaçlarla sınırlı kalmaması, işlevsel bir niteliğe kavuşturulması ve yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının iki dilli özelliklerinin programın temel belirleyicilerinden biri olarak dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Gürbüz Us ve Ercan Güven [6], 2009 ve 2018 programlarını çeşitli program boyutları bakımından karşılaştırmıştır. Baş ve Ucuzsatar [7], 2018 programına yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. 2024 programına ilişkin Şen ve Mercan Çetin'in [4] çalışması, önceki programlara yönelik alan yazınında belirlenen bazı sorunların program değişikliklerine rağmen bütünüyle ortadan kalkmadığını göstermektedir. Bu çalışmalar, programın hedef kitlenin kendine özgü dilsel ve kültürel özelliklerini dikkate alan; öğrencilerin yaş, gelişim ve dil yeterliği bakımından gösterdikleri farklılıklara yanıt verebilen; öğretmenlerin farklı ülkelerdeki uygulama koşullarını göz önünde bulunduran; dil öğretimini günlük iletişim gereksinimleriyle ilişkilendiren ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyen bütüncül bir yapıya gereksinim duyduğunu ortaya koymaktadır.

2018, 2024 ve 2026 programlarının karşılaştırılması, yalnızca programlar arasındaki biçimsel ve içeriksel farklılıkların belirlenmesi açısından değil, alan yazınında uzun süredir dile getirilen sorunların program geliştirme sürecinde nasıl karşılık bulduğunun ortaya konulması açısından da önem taşımaktadır. 2026 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, hedef kitlenin özelliklerini programın yapılandırılmasının temel unsurlarından biri olarak ele almakta ve yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin iki dillilik durumlarının öğrenciler arasında farklı dil yeterliklerine yol açabileceğini açıkça belirtmektedir. Programda aynı yaş grubundaki öğrencilerin dahi Türkçe yeterliklerinin birbirinden farklı olabileceği kabul edilmekte ve farklılıkların iki dilliliğin doğal bir sonucu olduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin tek tip bir hedef kitle olarak değerlendirilmesi yerine bireysel dil gelişimlerinin dikkate alınmasını öne çıkarmaktadır.

2026 programında farklılıkların öğretim sürecine yansıtılmasını sağlamak amacıyla yedi düzeyli bir yapı oluşturulmuş; söz konusu düzeylerin sınıf veya yaş basamağını değil, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişim düzeyini ifade ettiği belirtilmiştir. Program, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni Tamamlayıcı Cilt'teki yaklaşımı temel alarak alımlama, etkileşim ve aracılık boyutlarını dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilişkilendirmekte ve bu becerileri sarmal bir anlayışla yapılandırmaktadır. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin açık ve bağımsız bir öğretim alanı olarak sunulmasından ziyade tematik ve sarmal yapı içerisinde örtük biçimde ele alınması ve dilin iletişimsel ve işlevsel kullanımının öne çıkarılması, önceki çalışmalarda vurgulanan

işlevsellik gereksinimiyle ilişkilendirilebilecek bir yönelim ortaya koymaktadır [5].

Programın içerik ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yaklaşımında da hedef kitlenin farklılıklarına uyum sağlama çabasının belirginleştiği görülmektedir. 2026 programında tema ve içeriklerin öğrencilerin gereksinimleri, ilgi ve beklentileri ile öğretim ilkeleri doğrultusunda oluşturulduğu; konu başlıklarının öğretmen tarafından öğrencilerin dil düzeyi, iki dillilik durumu, aile koşulları ve bulunulan ülkenin şartları dikkate alınarak birleştirilebileceği, ayrıştırılabileceği veya yeniden sıralanabileceği belirtilmektedir. Bu yönüyle program, bütün öğrenciler için değişmez ve tek biçimli bir içerik aktarımından ziyade öğretmene pedagojik karar alanı bırakan esnek bir yapı öngörmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise öğrencinin dili etkileşim ve deneyim yoluyla etkin biçimde kullanması, görev ve etkinlikler gerçekleştirmesi, öğrenmenin yaparak ve yaşayarak gerçekleşmesi ve öğrenci merkezli bir iletişim ortamının oluşturulması esas alınmaktadır. Oyun, drama, şarkı, rol oynama, iş birlikli öğrenme, proje ve sınıf dışı etkinlikler gibi farklı yöntem ve tekniklerin önerilmesi de bu esnek ve öğrenci merkezli anlayışı desteklemektedir.

Benzer biçimde, kültürel içerik ve değerler de programda dil öğretiminden bağımsız unsurlar olarak değil, dilsel ve kültürel gelişimin birlikte ele alındığı bir yapı içerisinde konumlandırılmıştır. 2026 programında kültürel içerik, bir yandan Türkiye'ye ilişkin genel kültürel bilgileri, diğer yandan Türk toplumunun günlük yaşamı, kişilerarası ilişkileri, gelenek ve görenekleri ile somut ve somut olmayan kültürel mirasını kapsayacak biçimde iki temel eksende yapılandırılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin Türk kültürel değerlerini tanımaları ve benimsemeleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilişkilendirilen "Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi" doğrultusunda ele alınmaktadır. Böylece kültür aktarımı, yalnızca bilgi sunma boyutunda bırakılmayıp öğrencinin dilsel, kültürel ve değerler boyutundaki gelişimiyle ilişkilendirilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımında da öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması dikkat çekmektedir. Program, öğrencinin yalnızca belirli bir zamanda ulaştığı başarı düzeyinin ölçülmesinden ziyade kendi gelişim süreci içerisinde değerlendirilmesini öngörmekte; gözlem, görüşme, kontrol listeleri, performans görevleri, projeler, portfolyolar, dereceli puanlama anahtarları ve öz değerlendirme gibi farklı araçların kullanılmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca ülkeler arasındaki eğitim koşullarının farklılığı nedeniyle ölçme ve değerlendirme uygulamalarında katı bir araç ve yöntem sınırlaması getirilmemesi, programın uygulama bağlamlarına uyarlanabilirliğini artıran bir özellik olarak değerlendirilebilir.

Dolayısıyla alan yazınında yıllar içerisinde ortaya konulan işlevsellik, iki dillilik, hedef kitlenin farklı özellikleri, uygulama koşulları, öğretmen gereksinimleri ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi gibi sorun alanlarının, 2026 programında farklı boyutlarda karşılık bulduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu durum, önceki programlarda söz konusu unsurların bütünüyle bulunmadığı anlamına gelmemektedir. Asıl önemli olan, bu unsurların programın felsefesinde, hedef kitlenin tanımlanmasında, dil becerilerinin yapılandırılmasında, içerik ve kültür anlayışında, öğrenme-öğretme sürecinde ve ölçme-değerlendirme yaklaşımında ne ölçüde ve nasıl yeniden konumlandırıldığının belirlenmesidir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının incelenmesi ve farklı yıllarda geliştirilen programların karşılaştırılması, programların geçirdiği dönüşümün ortaya konulmasına ve gelecekte hazırlanacak programlara katkı sağlayabilir. Alan yazınında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına

yönelik öğretim programlarını farklı dönemler açısından ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Nurlu [8], 2006 ve 2009 programlarını genel özellikleri bakımından incelemiştir. Arıcı [9], 2009 programını millî kültür unsurları; başka bir araştırmacı ise "manevi ve ahlaki gelişim" boyutu açısından ele almıştır [10]. Hancı Yanar [11], 2009 ve 2018 programlarının 1-3. sınıf düzeylerini karşılaştırırken, Kaya ve Erol [12] bu iki programı genel hatlarıyla değerlendirmiştir. Gürbüz Us ve Ercan Güven'in [6] çalışmasında da 2009 ve 2018 programları; amaç, öğrenci düzeyleri, dil becerileri, öğrenme-öğretme süreçleri, kazanımlar/öğrenme çıktıları ve ölçme-değerlendirme gibi boyutlar açısından karşılaştırılmıştır. Farklı bir çalışmada ise, 2018 ve 2024 programları değerlendirilmiştir [4]. Bu çalışmalar, programların farklı dönemlerde ve boyutlarda incelendiğini göstermektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmalar, programların farklı dönemlerine ve boyutlarına ilişkin önemli bulgular ortaya koymakla birlikte, 2018, 2024 ve 2026 programlarının birlikte ele alındığı ve program değişikliklerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri açısından olası sonuçlarının tartışıldığı bir inceleme bulunmamaktadır.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme süreçleri, öğrencilerin aynı anda birden fazla dil ve kültürle etkileşim içinde olmaları nedeniyle Türkiye'deki akranlarının Türkçe öğrenme süreçlerinden farklı özellikler göstermektedir. Bu durum, söz konusu öğrencilere yönelik öğretim programlarının sadece Türkçe dil becerilerini geliştirmeye odaklanmasını değil, öğrencilerin iki dillilik durumlarını, farklı dil yeterliklerini, yaşadıkları ülkenin dil ve kültürünü ve Türk kültürüyle kurdukları bağı da dikkate almasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının zaman içerisinde nasıl değiştiğinin ve bu değişikliklerin iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme deneyimleri açısından ne ifade ettiğinin ortaya konulması önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın problem durumunu 2018, 2024 ve 2026 yıllarında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarında meydana gelen değişimlerin yalnızca içerik ve yapı bakımından değil, iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimleri açısından nasıl bir dönüşüme işaret ettiğinin yeterince ortaya konulmamış olması oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, programların hangi öğelerinin değiştiği sorusunun yanı sıra, söz konusu değişikliklerin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme ve kullanma süreçlerine ne tür olanaklar ve sınırlılıklar getirebileceği ele alınmaktadır. Özellikle 2026 programında önceki programlardan farklı olarak yedi dil gelişim düzeyine yer verilmesi, dil becerilerinin alımlama, etkileşim ve aracılık boyutlarında eylem odaklı biçimde yapılandırılması ve öğretmene daha fazla uygulama esnekliği tanınması, program anlayışındaki dönüşümün ayrıntılı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın alan yazınına katkısı, üç öğretim programını aynı karşılaştırma çerçevesinde ele almasının ötesindedir. Çalışma, özellikle 2018 ve 2024 programlarındaki seviye temelli yapıdan 2026 programındaki yedi dil gelişim düzeyine geçişi, öğrencilerin yaş veya sınıf düzeyinden ziyade ulaştıkları dil yeterliği temelinde konumlandırılması açısından değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra dil becerilerinin ayrı kazanımlardan bütünleşik ve eylem odaklı bir yapıya dönüşmesinin öğrencilerin Türkçeyi gerçek yaşam görevlerinde kullanabilmeleri açısından sunduğu olanaklar tartışılmaktadır. Öğretmene tanınan esneklik ise farklı dil yeterliklerine sahip öğrencilerin aynı sınıfta bulunduğu karma gruplar bakımından ele alınmaktadır. Böylece çalışma, program değişikliklerini betimlemekle kalmayıp bu değişikliklerin iki dilli

öğrencilerin Türkçe öğrenme deneyimleri üzerindeki olası sonuçlarını görünür kılmaktadır.

Önemli Noktalar (Highlights):

- 2018, 2024 ve 2026 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarında süreklilik ve dönüşümler, iki dillilik ve bireysel dil farklılıkları bağlamında karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur.
- 2026 programındaki yedi dil gelişim düzeyi, bütünleşik ve eylem odaklı beceri yapısı ile öğretmen esnekliğinin iki dilli öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri açısından olası sonuçları değerlendirilmiştir.
- Programların, temel amaçlarını korumakla birlikte iki dilli öğrencilerin farklı dil yeterliklerine daha duyarlı, esnek ve gerçek yaşam kullanımını önceleyen bir anlayışa doğru dönüştüğü ortaya konulmuştur.

3. ARAŞTIRMANIN AMACI (OBJECTIVE OF THE STUDY)

Bu araştırmanın temel amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik olarak 2018, 2024 ve 2026 yıllarında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek, 2018'den 2026'ya uzanan süreçte program anlayışında ortaya çıkan süreklilik ve dönüşümü ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmada, programların yalnızca biçimsel ve içeriksel özelliklerindeki değişimler değil; yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının iki dillilik durumlarının ele alınışı, Türkçe öğretiminin amaç ve yaklaşımı, dil becerilerinin yapılandırılması, kültürel içeriğin ve değerlerin konumlandırılması, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve ölçme-değerlendirme anlayışındaki değişimlerin de belirlenmesi amaçlanmaktadır. Özellikle 2026 programında iki dilli öğrencilerin farklı dil yeterliklerine sahip olabileceğinin programın yapılandırılmasında temel bir unsur olarak ele alınması, yedi dil gelişim düzeyine dayalı yapı, alımlama-etkileşim-aracılık temelli beceri yaklaşımı ve öğrenme sürecinde esnekliğe yapılan vurgu, program anlayışındaki dönüşümün incelenmesini önemli hâle getirmektedir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 2018, 2024 ve 2026 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları'nın felsefi temelleri, amaçları ve dil öğretimi yaklaşımlarında 2018'den 2026'ya ne tür süreklilik ve dönüşümler bulunmaktadır?
- Programlarda yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının iki dillilik özellikleri, bireysel dil farklılıkları ve geliştirilmesi öngörülen dil yeterliklerinin ele alınışında ne tür süreklilik ve dönüşümler bulunmaktadır?
- 2018, 2024 ve 2026 programlarında dil becerileri ve içerik yapılandırmasındaki değişikliklerin iki dilli öğrencilerin Türkçe kullanımına yönelik olası pedagojik sonuçları nelerdir?
- 2026 programında iki dilli öğrenciler için öngörülen seviye, eylem odaklılık ve öğretmen esnekliğinin öğretim açısından güçlü yönleri ve olası sınırlılıkları nelerdir?
- 2018, 2024 ve 2026 programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışlarında 2018'den 2026'ya ne tür süreklilik ve dönüşümler bulunmaktadır?

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ (RESEARCH METHOD)

4.1. Araştırmanın Modeli (Research Model)

Bu araştırma, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının (2018, 2024 ve 2026) karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman

incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi hem basılı hem de elektronik materyallerin incelenmesini ve değerlendirilmesini sağlayan bir yöntemdir [13]. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma nesnesini Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları (2018, 2024 ve 2026) oluşturmaktadır. Araştırmada programlar, belirlenen tematik ölçütler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak incelenmiş; programlar arasındaki ortaklıklar süreklilik, farklılaşmalar ise dönüşüm bağlamında değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde programların belirli unsurlarının karşılaştırılmasıyla sınırlı kalınmamış, felsefi temellerden ölçme ve değerlendirme anlayışına uzanan bütüncül bir program incelemesi yapılmıştır.

4.2. Çalışma Nesnesi (Object Of The Study)

Araştırmanın çalışma nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları (2018, 2024 ve 2026) oluşturmaktadır. Araştırmada üç program, yayımlandıkları dönem ve program yapıları dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Programlarda yer alan amaçlar, temel yaklaşım ve felsefe, öğrenci özellikleri, dil becerileri, içerik ve temalar, kültürel unsurlar, değerler, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin açıklamalar değerlendirilmiştir.

4.3. Verilerin Toplanması (Data Collection)

Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Öncelikle 2018, 2024 ve 2026 programları bütüncül olarak incelenmiş ve araştırma soruları doğrultusunda karşılaştırma kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategoriler; (1) felsefi temeller, dersin amaçları ve dil öğretimi yaklaşımı, (2) iki dillilik, bireysel farklılıklar ve dil yeterlikleri, (3) dil becerileri, içerik yapılandırması ve kültürel unsurlar, (4) değerler eğitimi, öğrenci-öğretmen rolleri ve öğrenme-öğretme süreçleri ve (5) ölçme ve değerlendirme biçiminde oluşturulmuştur. Programlar bu kategorilere göre ayrıntılı olarak incelenmiş, her programda ilgili kategoriye ilişkin ifadeler belirlenerek karşılaştırmalı bir veri tablosu oluşturulmuştur. Daha sonra programlar arasındaki ortak özellikler süreklilik; ortaya çıkan yeni, değişen veya farklılaşan özellikler ise dönüşüm olarak ele alınmıştır.

4.4. Verilerin Analizi (Data Analysis)

Analiz sürecinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz kapsamında elde edilen veriler önceden belirlenen temalar altında düzenlenmiş, programlardan elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Her tema altında 2018'den 2026'ya gerçekleşen süreklilik ve dönüşümler yorumlanmıştır. Bulguların sunumunda karşılaştırmayı kolaylaştırmak amacıyla tablolar kullanılmıştır.

4.5. Araştırma ve Yayın Etiği (Research and Publication Ethics)

Araştırma kapsamında, yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü ders programları incelenmiştir. Söz konusu programlar kamuya açık ve erişilebilir kaynaklar olduğundan, çalışma doküman analizi yöntemi ile yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmada insan katılımcı, anket, görüşme veya deney gibi etik kurul izni gerektiren herhangi bir veri toplama yöntemi kullanılmamıştır. Bu doğrultuda çalışma, açık erişim dokümanlara dayalı bir analiz niteliği taşıdığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

5. BULGULAR (FINDINGS)

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının (2018, 2024 ve 2026) karşılaştırmalı bulguları, araştırma soruları doğrultusunda 5 temel başlık altında ele alınmıştır.

5.1. Felsefi Temeller, Amaçlar ve Dil Öğretimi Yaklaşımları (Philosophical Foundations, Aims and Language Teaching Approaches)

"2018, 2024 ve 2026 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları'nın felsefi temelleri, amaçları ve dil öğretimi yaklaşımlarında 2018'den 2026'ya ne tür süreklilik ve dönüşümler bulunmaktadır?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının felsefi temelleri, amaçları ve dil öğretimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Table 2. A comparison of the philosophical foundations, aims, and language teaching approaches of the Turkish Language and Culture Course Curricula)

Program Yılı	Felsefi Temeller	Temel/Özel Amaçlar	Dil Öğretimi Yaklaşımı
2018	Yapılandırmacı yaklaşım ve beceri temelli anlayış	Dil becerilerini geliştirme, Türk kültürünü tanıma ve ana dili bilincini koruma	Temel Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliği ayrımına dayalı, iletişimsel ve sarmal bir yaklaşım
2024	Yapılandırmacı yaklaşım ve beceri temelli anlayış	İki dilli kimliği destekleme, ana dili yeterliğini artırma ve kültürel bağı güçlendirme	Süreç ve metin temelli, işlevsel dil öğretim yaklaşımları
2026 (TYMM)	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem-değer-eylem ve bütüncül şahsiyet gelişimi felsefesi	İki dilli Türk çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü yeterliklerini uluslararası standartlarda geliştirmek	CEFR Tamamlayıcı Cilt odaklı; iletişimsel, etkileşimsel, işlevsel ve görev temelli bir yaklaşım

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları (2018, 2024 ve 2026) arasında bazı temel sürekliliklerin yanı sıra belirgin dönüşümlerin de olduğu görülmektedir. Felsefi temeller açısından programlarda beceri temelli anlayışın korunduğu; ancak 2018'de öne çıkan yapılandırmacı ve beceri odaklı anlayışın, 2026 programında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile daha millî-kültürel kimlik odaklı, değerler eğitimi ve bütüncül gelişim ağırlıklı bir yapıya evrildiği görülmektedir. Kültürlerarasılık (yaşanan ülke kültürüyle karşılaştırma) geri plana çekilmiş; Türk kültürü, medeniyeti, millî şuur, tarih bilinci ve estetik farkındalık güçlendirilmiştir. Amaçlar daha somut, öğrenci merkezli ve iki dilli gerçekliğe uyumlu hâle getirilmiştir. Temel/özel amaçlar bakımından Türkçe yeterliğinin geliştirilmesi ve Türk kültürüyle bağın güçlendirilmesi bütün programlarda ortak bir yönelim olarak sürdürülürken, özellikle 2026 programında iki dillilik, Türkçe ve Türk kültürü yeterlikleri ile uluslararası standartlara uyum daha belirgin hâle gelmiştir.

Dil öğretimi yaklaşımı bakımından ise iletişimsel ve beceri odaklı yönelim süreklilik göstermektedir. Bununla birlikte 2018'de Temel Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliği

ayrımı ile sarmal yapının öne çıktığı yaklaşım, 2024'te görev temelli ve işlevsel yönelimlerin belirginleşmesiyle farklılaşmış; 2026 programında ise CEFR Tamamlayıcı Cilt doğrultusunda iletişimsel, etkileşimsel, işlevsel ve görev temelli yaklaşımların bütünleştirildiği daha kapsamlı bir yapıya ulaşmıştır. Bu doğrultuda programların genel gelişim çizgisinin, beceri ve iletişim odaklı temel yönelimleri koruyarak felsefi açıdan daha bütüncül bir yapıya, amaçlar bakımından iki dillilik ve uluslararası yeterlikleri daha fazla dikkate alan bir anlayışa ve dil öğretimi bakımından ise farklı yaklaşımların bütünleştirildiği daha işlevsel ve etkileşimsel bir modele doğru ilerlediği söylenebilir.

5.2. İki Dillilik Özellikleri, Bireysel Dil Farklılıkları ve Dil Yeterlikleri (Bilingualism, Individual Language Differences and Language Proficiency)

"Programlarda yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının iki dillilik özellikleri, bireysel dil farklılıkları ve geliştirilmesi öngörülen dil yeterliklerinin ele alınışında ne tür süreklilik ve dönüşümler bulunmaktadır?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının iki dillilik özellikleri, bireysel dil farklılıkları ve dil yeterlikleri açısından karşılaştırılması
(Table 3. A comparison of the Turkish Language and Culture Course Curricula in terms of bilingualism, individual language differences, and language proficiency)

Program Yılı	İki Dillilik Özellikleri	Bireysel Dil Farklılıklar	Dil Yeterlikleri
2018	Temel Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliği kavramsallaştırması	Seviye temelli sarmal yapı ile farklı dil düzeyindeki öğrencilere esneklik	Temel dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin dengeli gelişimi
2024	İki dilli olmanın getirdiği dilsel aktarımlar ve dil baskınlığı	Karma/birleştirilmiş sınıflarda bireyselleştirilmiş öğretim teknikleri	İletişimsel yeterlik ve günlük yaşamda dili etkili kullanma becerileri
2026 (TYMM)	İki dilli çocukların dil edinim dinamikleri	6-12 yaş grubu hedeflenerek 7 aşamalı yapı ile bireysel gelişim hızı	CEFR esaslı dil yeterlik seviyeleri (A1, A2 vb.) ve eylemsel iletişim yeterlikleri

Tablo 3'te ortaya çıkan en önemli dönüşümlerden biri, öğrencilerin dil yeterliklerinin sınıf veya yaş temelli bir yapıdan giderek daha fazla gelişim düzeyi üzerinden ele alınmasıdır. 2018 ve 2024 programlarında da farklı dil düzeylerine yönelik esneklik bulunmakla birlikte, 2026 programında yedi aşamalı yapının öğrencinin yaşından bağımsız olarak dil gelişim düzeyini esas alması bu esnekliği programın yapısal bir unsuruna dönüştürmektedir. Bu değişikliğin iki dilli öğrenciler açısından temel pedagojik sonucu, aynı yaşta bulunan öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin farklı olabileceğinin program tarafından daha açık biçimde kabul edilmesidir. Bu durum özellikle yurt dışındaki karma sınıflar açısından önem taşımaktadır. Örneğin aynı yaş grubunda bulunan iki öğrenciden biri Türkçeyi aile içinde düzenli olarak kullanırken diğeri Türkçeyle yalnızca ders ortamında karşılaşıyor olabilir. Yaş ve sınıf düzeyi aynı olmasına rağmen bu iki öğrencinin sözcük dağarcığı, sözlü iletişim becerisi, okuma akıcılığı ve yazılı anlatım yeterliklerinin aynı olması beklenmemektedir. Yedi düzeyli yapı,

öğretmene bu öğrencileri aynı hedefe aynı yoldan ulaştırmak yerine, farklı gelişim basamaklarından hareket etme olanağı sunmaktadır. Dolayısıyla burada gerçekleşen değişiklik yalnızca seviye sayısının sekizden yediye indirilmesi değildir; seviye kavramının sınıf düzeyini ifade eden bir sınıflamadan öğrencinin dil gelişimini ifade eden bir yapıya doğru yeniden konumlandırılmasıdır.

Dönüşümün önemli bir güçlü yönü, iki dilliliğin doğurduğu bireysel farklılıkların programın uygulama sürecinde daha görünür hâle gelmesidir. Öğretmen, öğrencinin yaşını temel alarak tek bir öğrenme çıktısını bütün sınıfa aynı biçimde uygulamak yerine, öğrencinin mevcut dil yeterliğine göre görevlerin güçlük derecesini değiştirebilir. Örneğin başlangıç düzeyindeki bir öğrenci bir görselden hareketle "Bu nedir?", "Nerede?" gibi kısa ifadelerle iletişim kurarken, daha ileri düzeydeki öğrenci aynı görseli kullanarak bir olayı betimleyebilir, arkadaşının görüşünü sorabilir veya kısa bir yazılı metin oluşturabilir. Böylece aynı tema farklı dil düzeylerinde farklı dilsel üretimlere dönüştürülebilir. Bu esnekliğin tek başına farklılaştırılmış öğretimi garanti etmediği de belirtilmelidir. Yedi düzeyli yapı öğretmene daha geniş bir pedagojik hareket alanı sağlarken, aynı zamanda öğrencilerin düzeylerini doğru belirleme, aynı sınıf içerisinde farklı görevler tasarlama ve öğrencilerin gelişimini ayrı ayrı izleme sorumluluğunu artırmaktadır. Özellikle ders saatlerinin sınırlı olduğu ve öğrencilerin farklı yaş ve dil düzeylerinin aynı sınıfta bulunduğu ortamlarda bu uygulama öğretmen açısından önemli bir planlama yükü oluşturabilir. Dolayısıyla 2026 programının esnekliği önemli bir avantaj olmakla birlikte, bu avantajın gerçekleşmesi öğretmenin farklılaştırılmış öğretim konusunda yeterli desteğe sahip olmasına bağlıdır.

5.3. Dil Becerileri, İçerik ve Kültürel Unsur Yapılandırması (Language Skills, Content and Cultural Element Structuring)

"Programların dil becerileri, içerik ve kültürel unsurları yapılandırma biçimlerinde 2018'den 2026'ya ne tür süreklilik ve dönüşümler bulunmaktadır?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının dil becerileri, içerik ve kültürel unsur yapılandırması açısından karşılaştırılması
(Table 4. A comparison of the Turkish Language and Culture Course Curricula in terms of language skills, content, and cultural elements)

Program Yılı	Dil Becerilerinin Yapılanışı	İçerik Düzenleme ve Tematik Yapı	Kültürel Unsur Uyumu
2018	Dört temel dil becerisi ayrıştırılmış kazanımlar	8 seviyede sarmal olarak işlenen 8 ortak tema	Kültür unsurlar tema ve alt temalar (bayramlar, el sanatları vb.) içinde işlenmiş
2024	Beceriler arası entegrasyon artırılmış, bütünleşik dil etkinlikleri teşvik edilmiştir	8 seviye, her seviye için ortak tema yok.1-4 ve 5-8 seviyelerinde tema değişimi	Somut ve somut olmayan kültürel miras ögeleri
2026 (TYMM)	Beceriler dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma bütünlüğünde eylemsel olarak kurgulanmıştır	Her seviyede 6 tema ve seviye başına 18 metin sınırlaması	Çift eksenli kültür öğretimi (Türkiye genel kültürü + yaşadığı ülkedeki Türk toplum kültürü)

Tablo 4'te yer alan bulgular değerlendirildiğinde, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarında (2018, 2024 ve 2026) dil

becerilerinin geliştirilmesi, tematik ve sarmal içerik düzenlemesi ile Türk kültürünün aktarımının temel süreklilik alanları olduğu görülmektedir. Dil becerileri açısından tüm programlarda beceri temelli yaklaşım korunmakla birlikte, 2018'de dört temel dil becerisinin daha çok ayrıştırılmış kazanımlar üzerinden yapılandırıldığı, 2024'te beceriler arası bütünleşmenin artırıldığı ve 2026 programında becerilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma bütünlüğü içerisinde eylemsel bir anlayışla ele alındığı görülmektedir. Bu yönüyle becerilerin yapılandırılmasında bütünleşik ve eylem odaklı bir yapıya doğru dönüşüm gerçekleşmiştir. İçerik düzenlemesinde ise tematik ve sarmal yapı programlar arasında süreklilik göstermekle birlikte, 2026 programında içeriğin daha standart ve belirli bir çerçeveye kavuşturulduğu görülmektedir. 2018 programında 8 seviye ve tüm seviyeler için ortak 8 tema belirlenmişken; 2024 programında 8 seviye korunmuş ancak temalar ortak olmayıp 1-4. ve 5-8. seviyeler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. 2026 programında ise temalar azaltılarak her seviyede altı sabit tema ve seviye başına 18 metin ile sınırlandırılmış bir yapıya geçilmiştir.

2018 programında 8 seviye ve tüm seviyeler için ortak 8 tema belirlenmişken; 2024 programında 8 seviye korunmuş ancak temalar ortak olmayıp 1-4. ve 5-8. seviyeler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. 2026 programında temalar azaltılarak her seviyede altı sabit tema ve seviye başına 18 metin ile sınırlandırılmış bir yapıya geçilmiştir. Kültürel unsurlar bakımından Türk kültürünün etkileşimi bütün programlarda temel amaçlardan biri olarak korunmuştur. Bununla birlikte 2026 programında kültür öğretimi, yalnızca Türkiye'ye ilişkin kültürel unsurların aktarılmasıyla sınırlı kalmayarak Türkiye genel kültürü ile öğrencinin yaşadığı ülkedeki Türk toplumunun kültürünü birlikte ele alan çift eksenli bir yapıya dönüştürülmüştür. Dolayısıyla programların içerik ve beceri yapılanmasında temel süreklilik korunurken, 2018'den 2026'ya doğru daha bütünleşik, eylemsel, standartlaştırılmış ve öğrencinin yaşadığı kültürel çevreyi de dikkate alan bir içerik anlayışına doğru dönüşüm olduğu söylenebilir.

2026 programında dil becerilerinin eylem odaklı ve bütünleşik biçimde yapılandırılması, öğrencinin tek tek dil bilgisi veya sözcük bilgisi unsurlarını öğrenmesinden ziyade bu dil kaynaklarını belirli bir iletişimsel amacı gerçekleştirmek için kullanmasını öne çıkarmaktadır. Bu nedenle eylem odaklı yaklaşımın önceki programlardan farkı yalnızca dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin aynı etkinlik içerisinde bulunması değildir; bu becerilerin öğrencinin gerçekleştireceği anlamlı bir eylem etrafında bir araya getirilmesidir. Örneğin "yaşadığı şehirde Türk kültür etkinliğini tanıtma" biçiminde tasarlanabilecek bir görevde öğrenci önce etkinliğe ilişkin kısa bir metni okuyabilir, ardından etkinlik hakkında bir arkadaşından bilgi alabilir, elde ettiği bilgileri kullanarak kısa bir sözlü tanıtım yapabilir ve son olarak etkinliğe ilişkin kısa bir davet metni oluşturabilir. Bu örnekte okuma, dinleme, konuşma ve yazma birbirinden bağımsız alıştırmalar olarak değil, aynı iletişimsel amacı gerçekleştiren birbirini tamamlayıcı süreçler olarak kullanılmaktadır. Buradaki örnek, programda yer alan belirli bir etkinliğin aktarımı değil, 2026 programında benimsenen bütünleşik ve eylem odaklı yaklaşımın öğretim sürecinde nasıl somutlaştırılabileceğini göstermektedir.

İki dilli öğrenciler bakımından bu yaklaşımın önemli bir avantajı, öğrencinin Türkçeyi yalnızca ders içinde yanıt verilmesi gereken bir ders konusu olmaktan çıkarıp gerçek veya gerçek yaşama yakın iletişim durumlarında kullanmasına olanak sağlamasıdır. Özellikle Türkçenin ev dışında sınırlı kullanıldığı öğrenciler açısından bu durum, Türkçenin kullanım alanlarını genişletme potansiyeline sahiptir. Ayrıca aynı görev farklı düzeylerde farklı dilsel beklentilerle uygulanabilir. Başlangıç

düzeyindeki öğrenci etkinliğin yerini, zamanını ve temel özelliklerini kısa ifadelerle aktarırken; daha ileri düzeydeki öğrenci etkinliği karşılaştırabilir, öneride bulunabilir, gerekçelendirme yapabilir veya yazılı bir tanıtım metni hazırlayabilir. Eylem odaklı yaklaşımın öğrenme çıktılarında beklenen gelişimi kendiliğinden sağlayacağı düşünülmemelidir. Görevlerin öğrencinin dil düzeyine uygun biçimde yapılandırılması, görev öncesi dilsel desteğin sağlanması ve görev sonrasında öğrencinin performansına ilişkin geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Aksi durumda özellikle Türkçe yeterliği düşük öğrenciler için görevin iletişimsel yükü dil öğrenme hedefinin önüne geçebilir. Bu nedenle 2026 programındaki eylem odaklılık güçlü bir pedagojik potansiyel taşımakla birlikte, öğretmenin görevleri farklı dil yeterliklerine göre uyarlayabilme yeterliğini de daha önemli hâle getirmektedir.

5.4. 2026 Programının Güçlü Yönleri ve Olası Sınırlılıkları (Strengths and Potential Limitations Of The 2026 Curriculum)

"2026 programında iki dilli öğrenciler için öngörülen seviye, eylem odaklılık ve öğretmen esnekliğinin öğretim açısından güçlü yönleri ve olası sınırlılıkları nelerdir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. 2026 programında öne çıkan değişikliklerin güçlü yönleri ve olası sınırlılıkları
(Table 6. Strengths and potential limitations of the changes introduced in the 2026 Curriculum)

Programdaki Değişiklik	Güçlü Yönü	Olası Sınırlılığı
Yedi Düzeyli Yapı	Öğrencilerin yaş veya sınıf düzeyinden ziyade Türkçe yeterliklerinin dikkate alınmasına ve farklı dil gelişim düzeylerine göre öğretim yapılmasına olanak sağlar.	Öğrencilerin düzeylerinin doğru belirlenmesi ve aynı sınıftaki farklı düzeylere uygun etkinliklerin hazırlanması öğretmene ek sorumluluk getirebilir.
Eylem Odaklı Yaklaşım	Türkçenin yalnızca bir ders konusu olarak değil, gerçek yaşamda gerçekleştirilen iletişimsel eylemlerin aracı olarak kullanılmasını destekler.	Öğretmenin öğrencilerin düzeylerine uygun görevler oluşturmasını ve görev öncesi dilsel destek sağlamasını gerektirir.
Dil Becerilerinin Bütüncül Ele Alınması	Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirinden bağımsız değil, iletişimsel amaç doğrultusunda birlikte kullanılmasını destekler.	Özellikle Türkçe yeterliği sınırlı öğrenciler açısından aynı görev içinde birden fazla becerinin kullanılmasını gerektiren etkinlikler bilişsel ve dilsel yük oluşturabilir.
Öğretmene Tanınan Uyarlama Esnekliği	Öğrencilerin dil düzeyi, iki dillilik durumu, aile yapısı ve yaşanılan ülkenin özelliklerine göre öğretimin uyarlanmasına imkân verir.	Öğretim uygulamalarında öğretmenler arasında farklılıkların artmasına ve programın uygulanmasında standartlığın azalmasına yol açabilir.
Türkiye ve Yaşanılan Ülkedeki Türk Kültürünün Birlikte Ele Alınması	Öğrencilerin hem Türkiye ile hem de yaşadıkları ülkedeki Türk topluluğuyla ilişkili kültürel deneyimlerini öğrenme sürecine taşımasına olanak sağlar.	Kültürlerarası karşılaştırmaların niteliği büyük ölçüde öğretmenin oluşturacağı etkinliklere ve öğrencilerin kendi deneyimlerini paylaşabilecekleri öğrenme ortamlarına bağlıdır.
Süreç ve Performans Temelli Değerlendirme	Öğrencinin yalnızca sonuçta ulaştığı başarıyı değil, öğrenme sürecindeki gelişimini izlemeye olanak sağlar.	Portfolyo, performans görevi, gözlem ve öz değerlendirme gibi araçların kullanılması öğretmen açısından zaman ve iş yükünü artırabilir.

2026 programında düzeylerin yaş ve sınıf kademesinden bağımsız olarak yapılandırılması, iki dilli öğrenciler arasındaki Türkçe yeterlik farklılıklarının programın dışında kalan bireysel bir sorun olmaktan çıkarılarak öğretim sürecinin yapısal bir unsuru hâline getirilmesi bakımından dikkat çekicidir. Aynı yaş grubunda bulunan öğrencilerin Türkçeye maruz kalma düzeyleri, evde Türkçe kullanım sıklıkları ve Türkçe ile kurdukları iletişim ortamları birbirinden farklı olabileceğinden, dil yeterliğinin yaş veya sınıf düzeyiyle doğrudan eşleştirilmemesi farklılaştırılmış öğretim açısından önemli bir olanak sunmaktadır.

Düzey temelli ve esnek yapı, öğretmenin sorumluluğunu da artırmaktadır. Öğrencilerin uygun düzeye yerleştirilmesi, aynı sınıfta farklı düzeylerde bulunan öğrencilere yönelik görevlerin çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin gelişimlerinin bireysel olarak izlenmesi, öğretmenin yalnızca programı uygulayan kişi olmaktan çıkarak öğretim sürecini sürekli biçimde uyarlamasını gerektirmektedir. Dolayısıyla programın esnekliği bir taraftan iki dilli öğrencilerin bireysel farklılıklarına yanıt verme olanağı sağlarken, diğer taraftan uygulamanın niteliğini öğretmenin pedagojik yeterliği, sınıf koşulları ve mevcut öğretim kaynaklarıyla daha yakından ilişkili hâle getirmektedir.

Eylem odaklı yaklaşımın benimsenmesi Türkçenin gerçek yaşam bağlamlarında kullanılmasını destekleme açısından önemli bir dönüşümdür. Öğrencinin bir metni yalnızca okuyup soruları yanıtlaması yerine, okuduğu bilgilerden hareketle bir arkadaşına bilgi vermesi, bir etkinliği tanıtması, kısa bir davet metni hazırlaması veya bir konuda görüşünü ifade etmesi, dil becerilerinin anlamlı bir iletişimsel amaç doğrultusunda kullanılmasını sağlayabilir. Ancak bu yaklaşımın özellikle başlangıç ve düşük yeterlik düzeyindeki iki dilli öğrenciler açısından etkili olabilmesi, görevlerin öğrencinin mevcut dilsel repertuvarına uygun biçimde yapılandırılmasına bağlıdır. Bu nedenle eylem odaklı yaklaşım, program açısından önemli bir potansiyel taşımakla birlikte, öğretmenin görev öncesi dil desteği, görsel materyal, örnekleme ve görev sonrası geri bildirim gibi destekleyici uygulamaları planlamasını da gerekli kılmaktadır. 2018'den 2026'ya uzanan süreçte dikkat çeken temel dönüşüm, iki dilli öğrencinin programa uyum sağlaması beklentisinden, programın öğrencilerin farklı dilsel özelliklerine ve öğrenme koşullarına daha fazla uyarlanması yönündeki anlayışa doğru gerçekleşen değişimdir.

5.5. Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı (Assessment and Evaluation Approach)

"2018, 2024 ve 2026 programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışlarında 2018'den 2026'ya ne tür süreklilik ve dönüşümler bulunmaktadır?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir. Tablo 7'de yer alan bulgular değerlendirildiğinde, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının (2018, 2024 ve 2026) ölçme ve değerlendirme anlayışında süreç odaklı, gelişimi izlemeye dayalı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının temel süreklilik unsuru olduğu görülmektedir. 2018 programında gelişimsel ve biçimlendirici değerlendirme anlayışı benimsenmiş; gözlem formları, rubrikler, öz ve akran değerlendirme gibi araçlarla öğrencinin süreç içerisindeki gelişiminin izlenmesi amaçlanmıştır. 2024 programında bu anlayış korunarak performans görevleri, dereceli puanlama anahtarları, sunum, gözlem ve görüşme gibi araçlarla genişletilmiş, süreç odaklı değerlendirme daha belirgin hâle getirilmiş ve düzenli geri bildirim vurgulanmıştır. 2026 programında ise ölçme araçlarının dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine göre seviyelendirilerek yapılandırıldığı; gözlem ve görüşme formları, kontrol listeleri, portfolyo, proje, performans görevleri, dereceli puanlama anahtarları, öz değerlendirme,

öğrenci anketleri ve sınıf içi uygulamalar gibi araçların kullanıldığı görülmektedir. Araçlar çeşitlenmiş ve örnek araçlar sunulmuştur. Bu doğrultuda programlar arasında öğrenme sürecindeki gelişimin izlenmesi ve geri bildirim yoluyla desteklenmesi bakımından süreklilik bulunmaktadır. Buna karşılık değerlendirme araç ve uygulamalarında 2018'den 2026'ya doğru basılı ve geleneksel izleme araçlarından dijital platformlarla desteklenen, portfolyo ve sürekli geri bildirim temelli bir değerlendirme anlayışına doğru dönüşüm gerçekleşmiştir. Böylece ölçme ve değerlendirme, öğrenme düzeyini belirleyen bir süreç olmanın yanı sıra öğrencinin gelişimini sürekli izleyen ve öğrenme sürecini destekleyen daha kapsamlı bir yapıya taşınmıştır.

Tablo 7. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından karşılaştırılması
(Table 7. A Comparison of the Turkish Language and Culture Course Curricula in Terms of Assessment and Evaluation)

Program Yılı	Temel Ölçme Yaklaşımı	Değerlendirme Araçları	Geri Bildirim
2018	Gelişimsel ve biçimlendirici değerlendirme.	Gözlem formları, rubrikler, öz ve akran değerlendirme araçları.	Not ve sınav kaygısından uzak, süreç odaklı değerlendirme.
2024	Süreç odaklı ölçme anlayışı, performans görevleri.	Becerileri ölçen dereceli puanlama anahtarları ve öz değerlendirme ölçekleri.	Öğrenci gelişiminin düzenli takibi ve geri bildirim.
2026 (TYMM)	Süreç ve performans odaklı bütüncül ölçme anlayışı.	Araç çeşitliliği ve örnek araçlara yer verme. Öğrenci gelişim dosyası (portfolyo), rubrikler ve dijital değerlendirme araçları.	"Ülkem Yanımda" platformunun kullanılması, not baskısı içermeyen sürekli takip ve geri bildirim.

Ölçme ve değerlendirme açısından incelendiğinde, 2018 ve 2024 programlarında benimsenen süreç odaklı, esnek ve gelişimsel yaklaşımın 2026 programında da sürdürüldüğü görülmektedir. 2018 programında öğretmen gözlemi, öz/akran değerlendirme ve çeşitli alternatif araçlara yer verilirken, 2024 programında bu anlayış portfolyo, proje, performans görevi, sunum, gözlem ve görüşme gibi daha çeşitli araçlarla genişletilmiştir. 2026 programında gözlem ve görüşme formları, kontrol listeleri, portfolyo, proje, performans görevleri, dereceli puanlama anahtarları, öz değerlendirme, öğrenci anketleri ve sınıf içi uygulamalar gibi araçların kullanıldığı görülmektedir. Bu yönüyle 2026 programı, önceki programlardaki süreç ve gelişim odaklı yaklaşımı sürdürürken, ölçme araçlarını dil becerileri ve seviye temelli daha sistematik bir yapıya taşımaktadır.

6. SONUÇ VE TARTIŞMA (CONCLUSION AND DISCUSSION)

Araştırmada, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik 2018, 2024 ve 2026 yıllarında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları karşılaştırmalı olarak incelenmiş; programlar arasındaki değişikliklerin sadece içerik ve yapı bakımından değil, iki dilli öğrencinin Türkçe öğrenme süreci açısından taşıdığı anlam da değerlendirilmiştir. Bulgular, üç program arasında Türkçe yeterliğini geliştirme, Türk kültürüyle bağı sürdürme, öğrenci merkezli öğrenme ve süreç odaklı değerlendirme bakımından belirgin bir süreklilik bulunduğunu; buna karşılık iki dilliliğin ele alınışı, dil yeterliklerinin yapılandırılması, becerilerin bütünleştirilmesi, öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü ve öğrenmenin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi bakımından 2018'den 2026'ya doğru önemli bir dönüşüm gerçekleştiğini göstermektedir.

Araştırmanın ilk önemli sonucu, iki dilliliğin program içerisindeki konumunun değişmesidir. 2018 programında iki dillilik daha çok Temel Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliği ayrımı üzerinden ele alınırken [14], 2024 programında dillerarası aktarım ve dil baskınlığı gibi özelliklerin daha görünür hâle geldiği [15], 2026 programında ise öğrencilerin farklı dil gelişim hızlarının programın yapısal özelliklerinden biri olarak kabul edildiği görülmektedir. Bu değişim, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının iki dilli özelliklerinin programın temel belirleyicilerinden biri olması gerektiği yönündeki görüşle birlikte değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır [5]. Önceki araştırmalarda daha çok bir gereksinim olarak ifade edilen iki dillilik, 2026 programında doğrudan program tasarımını etkileyen bir unsur hâline gelmiştir.

Dönüşümün en somut göstergelerinden biri yedi düzeyli yapıdır. Burada önemli olan önceki programlardaki sekiz seviyenin yedi seviyeye indirilmesi değildir. Asıl değişiklik, seviyelerin yaş veya sınıf basamağı yerine öğrencinin dil gelişim düzeyini ifade edecek biçimde konumlandırılmasıdır. Yurt dışında yaşayan öğrencilerin Türkçeye maruz kalma süreleri, aile içindeki dil kullanımları ve Türkçeyi kullanabildikleri sosyal ortamlar birbirinden farklı olduğundan, aynı yaş grubundaki öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin aynı olması beklenmemektedir. Dolayısıyla 2026 programındaki yapı, bu farklılığı programın dışındaki bir sorun olarak görmek yerine programın içerisinde yönetilebilir bir farklılık olarak kabul etmektedir. Yaklaşımın öğretim açısından güçlü yönü, karma düzeyli sınıflarda farklılaştırılmış öğretim için daha açık bir çerçeve oluşturmasıdır. Aynı konu veya tema farklı dil düzeylerinde farklı beklentilerle ele alınabilir. Örneğin, bir öğrenci bir görseli birkaç sözcük veya kısa tümcelerle tanımlarken, daha ileri seviyedeki bir öğrenci aynı görsel üzerinden olayları sıralayabilir, karşılaştırma yapabilir veya görüşünü gerekçelendirebilir. Böylece öğrencilerin aynı yaşta olmalarından hareketle aynı dilsel ürünü ortaya koymaları beklenmemekte, gelişim düzeylerine göre farklı öğrenme çıktıları hedeflenebilmektedir.

Yapı önemli bir uygulama sorumluluğunu da beraberinde getirmektedir. Programın esnek olması, öğretmenin düzey belirleme, görevleri farklılaştırma ve öğrencilerin gelişimini ayrı ayrı izleme yeterliğini önemli hâle getirmektedir. Özellikle farklı yaş ve dil düzeylerinin aynı sınıfta bulunduğu, ders saatlerinin sınırlı olduğu ve öğretmenin birden fazla seviyeye aynı anda yanıt vermek zorunda kaldığı ortamlarda bu durum programın güçlü yönünün aynı zamanda uygulama güçlüğüne dönüşmesine neden olabilir. Bu nedenle 2026 programının başarısı yalnızca program metninin esnekliğine değil öğretmene sağlanan uygulama desteğine de bağlıdır.

İkinci önemli dönüşüm, dil becerilerinin yapılandırılma biçiminde görülmektedir. 2018 programında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin daha ayrıştırılmış kazanımlar üzerinden ele alınmasına karşılık 2024 programında beceriler arasındaki bütünleşme güçlendirilmiş, 2026 programında ise beceriler eylem odaklı bir yapı içerisinde yeniden konumlandırılmıştır. Değişiklik, dil öğretiminin "bir beceriyi ayrı ayrı öğretme" anlayışından "öğrencinin belirli bir iletişimsel amacı gerçekleştirmek için birden fazla beceriyi kullanması" anlayışına doğru ilerlediğini göstermektedir.

Eylem odaklı yaklaşımın iki dilli öğrenciler açısından en önemli potansiyeli, Türkçeyi dersin konusu olmaktan çıkarıp bir eylemi gerçekleştirme aracı hâline getirmesidir. Öğrencinin bir etkinliği tanıtması, bilgi toplaması, arkadaşına öneride bulunması, kısa bir duyuru hazırlaması veya bir kültürel deneyimini paylaşması gibi görevlerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirinden kopuk beceriler olarak değil, aynı iletişimsel amaca hizmet eden süreçler olarak

kullanılabilir. Böyle bir yapı, özellikle Türkçenin ev ve aile çevresi dışında sınırlı kullanıldığı öğrenciler için Türkçenin kullanım alanlarının genişletilmesine katkı sağlayabilir. Ancak eylem odaklı yaklaşımın önemli bir koşulu bulunmaktadır: görevlerin öğrencinin mevcut dil yeterliğiyle uyumlu biçimde tasarlanması. Dil düzeyi düşük bir öğrenciden karmaşık bir iletişimsel görevi doğrudan gerçekleştirmesinin beklenmesi, eylem odaklılığın öğrenmeyi desteklemek yerine öğrencinin dilsel yükünü artırmasına neden olabilir. Bu nedenle görev öncesi sözcük ve ifade desteği, modelleme, görsel destek ve görev sonrası geri bildirim gibi öğretimsel düzenlemeler önem kazanmaktadır. Dolayısıyla 2026 programındaki eylem odaklı yaklaşım güçlü bir pedagojik olanak sunmakla birlikte, bu olanaktan yararlanılması öğretmenin görev tasarlama ve farklılaştırma becerisine bağlıdır.

Üçüncü önemli dönüşüm, içerik ve kültür öğretiminde görülmektedir. Üç programda da Türk kültürünün aktarılması temel bir amaç olarak korunmuştur. Bununla birlikte 2026 programında Türkiye'ye ilişkin genel kültürel unsurlar ile öğrencinin yaşadığı ülkedeki Türk toplumunun kültürel deneyimlerinin birlikte ele alınması, kültür öğretiminin öğrencinin gerçek yaşamıyla ilişkilendirilmesi açısından önemli bir gelişmedir. Bu yaklaşım, yurt dışında yaşayan öğrencinin kendisini yalnızca Türkiye'ye ilişkin kültürel bilgileri öğrenen bir öğrenci olarak değil, iki kültürel çevrede deneyim yaşayan bir birey olarak konumlandırmasına imkân sağlayabilir. Bu bulgu, önceki araştırmalarda ortaya konulan hedef kitleye duyarlılık ve kültür aktarımının öğrencinin yaşamıyla ilişkilendirilmesi gerekliliğiyle birlikte değerlendirildiğinde, 2026 programının önceki sorun alanlarına kısmen yanıt verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte kültürel içeriğin yaşanılan ülkenin kültürüyle ilişkilendirilmesi program metninde yer alsa bile bunun sınıf içinde nasıl gerçekleştirileceği büyük ölçüde öğretmenin tasarımına bırakılmıştır. Bu nedenle programın kültür boyutundaki güçlü yönü bağlamsallığı artırması, olası sınırlılığı ise bu bağlamsallığın uygulamada öğretmenin pedagojik yeterliğine bağımlı olmasıdır.

Dördüncü olarak ölçme ve değerlendirme anlayışında niceliksel bir araç çeşitlenmesinden daha önemli olan, değerlendirme işlevinin yeniden tanımlanmasıdır. 2018 ve 2024 programlarında da süreç ve gelişim odaklı değerlendirme anlayışı bulunmasına rağmen, 2026 programında değerlendirme araçlarının dil becerileri ve düzeylerle daha açık biçimde ilişkilendirilmesi, öğrencinin gelişiminin zaman içerisindeki değişimini izlemeye daha uygun bir yapı ortaya koymaktadır. Portfolyo, performans görevi, gözlem, öz değerlendirme ve dijital araçların birlikte kullanılması, iki dilli öğrencinin yalnızca tek bir sınav sonucuna göre değerlendirilmesi yerine farklı zamanlarda ortaya koyduğu dilsel ürünlerin dikkate alınmasına olanak sağlayabilir. Bu durum özellikle dil gelişim hızları birbirinden farklı olan öğrenciler bakımından önemli bir avantajdır. Araç sayısının artması tek başına değerlendirme niteliğinin yükseldiği anlamına gelmemektedir. Çok sayıda ölçme aracının öğretmen tarafından sistematik biçimde uygulanması zaman ve planlama gerektirmektedir. Bu nedenle 2026 programındaki değerlendirme çeşitliliğinin gerçek bir avantaja dönüşebilmesi için öğretmenlere örnek değerlendirme araçları, düzeylere göre performans örnekleri ve uygulama rehberleri sağlanması gerekmektedir.

Araştırmanın önceki çalışmalara katkısı bu noktada daha açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Gürbüz Us ve Ercan Güven [6], 2009 ve 2018 programları arasındaki farklılıkları ortaya koymuş; Şen ve Mercan Çetin [4] ise 2018 ve 2024 programlarını değerlendirmiştir. Bu çalışmalar programların farklı dönemlerdeki yapısal ve içeriksel özelliklerini anlamak açısından önemli bir temel oluşturmuştur. Mevcut çalışma ise bu birikimi 2026 programını dâhil ederek genişletmekte ve değişimi yalnızca

program ögelerinin karşılaştırılması düzeyinde bırakmamaktadır. Araştırmanın özgün yönü, 2018–2026 arasındaki dönüşümü iki dilli öğrencinin öğrenme süreci açısından yorumlamasıdır. Özellikle yedi düzeyli yapının farklılaştırılmış öğretim açısından anlamı, eylem odaklı yaklaşımın gerçek yaşam görevlerine dönüştürülebilme potansiyeli ve program esnekliğinin öğretmen üzerindeki uygulama sorumluluğu bu çalışmada birlikte ele alınmıştır.

2018'den 2026'ya gerçekleşen dönüşüm, doğrusal bir "iyileşme" olarak değerlendirilmemelidir. 2026 programı iki dilliliği daha açık biçimde tanımlamakta, dil gelişim düzeylerini daha esnek biçimde ele almakta, becerileri bütünleştirmekte ve Türkçenin eylem yoluyla kullanımını öne çıkarmaktadır. Bunlar iki dilli öğrencilerin özellikleri bakımından önemli güçlü yönlerdir. Buna karşılık daha fazla esneklik, daha fazla öğretmen kararı; daha fazla görev temelli uygulama, daha fazla planlama; daha fazla ölçme aracı ise daha fazla izleme ve değerlendirme yükü anlamına gelmektedir. Dolayısıyla programın yenilikçi yönleri aynı zamanda uygulama koşullarına bağlı kırılganlıklar taşımaktadır.

Sonuç olarak 2018'den 2026'ya uzanan süreç, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarında yalnızca konu, tema veya etkinliklerin değiştiği bir güncelleme süreci olarak değil, iki dilli öğrencinin program içerisindeki konumunun yeniden tanımlandığı bir dönüşüm olarak değerlendirilebilir. 2018 programında beceri ve iletişim odaklı yapı belirginleşirken, 2024 programında öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ve bütünleşik beceriler daha ayrıntılı hâle gelmiş; 2026 programında ise öğrencinin bireysel dil gelişimini temel alan, yeterlik düzeylerine dayalı, eylem odaklı ve daha esnek bir yapı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bu dönüşümün öğrencilerin gerçek Türkçe öğrenme başarılarına ne ölçüde yansıdığı yalnızca program belgelerinin incelenmesiyle belirlenemez. Bu nedenle gelecekte yapılacak araştırmalarda 2026 programının farklı ülkelerdeki uygulamalarının öğretmen ve öğrenci görüşleri, sınıf içi gözlemler ve öğrenci ürünleri üzerinden incelenmesi önem taşımaktadır.

7. ÖNERİLER (RECOMMENDATIONS)

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, gelecekte hazırlanacak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarında programlar arası sürekliliğin korunmasıyla birlikte uygulamada ortaya çıkan gereksinimlerin düzenli olarak izlenmesi önerilmektedir. Özellikle farklı ülkelerde görev yapan öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilecek uygulama verileri ve görüşler programları güncelleme sürecinde başat bir kaynak olarak kullanılmalıdır. İki dillilik açısından öğrencilerin Türkçe düzeylerinin yanı sıra, iki dil arasındaki etkileşimleri ve dil gelişimlerinin farklı hızlarda ilerleyebileceği göz önünde bulundurularak seviye belirleme ve öğretim süreçleri daha esnek hâle getirilebilir. Ayrıca 2026 programında belirginleşen eyleme dönük ve beceri temelli yaklaşımın, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri iletişim durumlarıyla ilişkilendirilmesine yönelik uygulama örnekleri artırılabilir. Kültür öğretiminde ise öğrencilerin yaşadıkları ülkedeki Türk topluluklarının kültürel deneyimlerinin programa dâhil edilmesinin yanı sıra, öğrencilerin kendi kültürel deneyimlerini ifade etmelerine olanak sağlayan içeriklere daha fazla yer verilebilir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencinin gelişimini farklı zamanlarda ortaya koyan ürünlerin izlenmesine yönelik dijital öğrenci gelişim dosyaları geliştirilebilir. Son olarak, programın farklı ülkelerde uygulanabilirliğini artırmak amacıyla öğretmenlere sadece program metnini sunmak yerine, programın nasıl uygulanacağını gösteren örnek ders durumları, etkinlik örnekleri ve uyarlama seçenekleri içeren rehber kitapçıkların hazırlanması önerilmektedir.

YAZAR BEYANI (AUTHOR DECLARATION)

Yazarlar, bu çalışmanın yapay zekâ tarafından üretilmediğini, bilimsel içeriğinin ve fikrî sorumluluğunun bütünüyle kendilerine ait olduğunu ve çalışmadan doğabilecek tüm bilimsel, etik, maddi, manevi ve hukuki sonuçlara ilişkin sorumluluğu kabul ettiklerini beyan ederler.

ÇIKAR ÇATIŞMASI (CONFLICT OF INTEREST)

Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

FİNANSAL AÇIKLAMA (FINANCIAL DISCLOSURE)

Yazarlar bu çalışma için herhangi bir mali destek almadığını beyan etmiştir.

ETİK STANDARTLAR BEYANI (DECLARATION OF ETHICAL STANDARDS)

Makalenin yazarları bu çalışmada kullanılan materyal ve yöntemlerin etik kurul izni ve/veya yasal-özel izin gerektirmediğini beyan eder.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

[1] UNESCO, (2005). Advocacy brief on mother tongue-based teaching and education for girls. Bangkok: Author.
[2] Garcia, O. and Baker, C., (Eds.). (2007). Bilingual education: An introductory reader (Vol. 61). Multilingual matters.
[3] MEB, (2026). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-8. seviyeler). https://ulkemyanimda.eba.gov.tr/kitap/op.html
[4] Şen, Ü. ve Mercan Çetin, Ö., (2026). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının (2018-2024) değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 14(2), 312-328. https://doi.org/10.16916/aded.1867010
[5] Demir, T., (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3). 913-937. https://izlik.org/JA96PD36AX
[6] Gürbüz Us, R. ve Ercan Güven, A.N., (2022). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, Trakya Eğitim Dergisi, 12(3):1561-1576. https://doi.org/10.24315/tred.1000387
[7] Baş, B. ve Ucuzsatar, N., (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri: Fransa Örneği.
[8] Nurlu, M., (2018). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programları. M. Koçak ve S. Ateş (Ed.), 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, 2. Cilt, Eğitim Bilimleri-2 içinde (ss. 667-673). Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları.
[9] Arıcı, B., (2019). Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğretmek için hazırlanan kitaplarda ve ilgili öğretim programında milli kültür unsurları. A.F. Arıcı ve M. Başaran (Ed.), Millî Eğitim Üzerine Yazılar içinde (ss:55-83). Efe Akademi Yayınları.
[10] Karabulut, H., (2019). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi (İsviçre örneği) (Yüksek lisans tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 572121).
[11] Hancı Yanar, B., (2020). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Doktora tezi). YÖKTEZ veri tabanından erişildi (Erişim No. 638902).
[12] Kaya, M. ve Erol, T., (2021). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programları (2009 ve 2018 öğretim programları). A.

Karabulut ve M. Tunagür (Ed.) İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi içinde (ss:205-228). Akademisyen.
[13] Bowen, G.A., (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. Qualitative Research Journal, 9(2):27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027
[14] MEB, (2018). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (1-8. seviyeler). 26154244_Turkce_ve_Turk_Kulturu_Dersi_OYretim_ProgramY.pdf https://share.google/UcrTs8BOPDiWxmRXR
[15] MEB, (2024). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (1-8. seviyeler). https://www.scribd.com/document/951319080/2024-program-Tu-rkc-e-ve-Tu-rk-ku-ltu-ru