

Ulusal ve Uluslararası Programlarda Türkçe Eğitimi: IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli Örneği

Dilek Ünveren *

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 10.08.2025
Düzeltilme: 08.10.2025
Kabul: 25.10.2025
Doi: 10.31464/jlere.1762120

Anahtar Sözcükler:

Türkçe öğretim programları
IBDP
IGCSE
maarif modeli

ÖZET

Eğitim alanı sürekli olarak gelişmekte ve bu durum, eğitim hedeflerine ulaşmada etkililiklerini değerlendirmek için çeşitli öğretim programlarının sürekli olarak incelenmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda, uluslararası geçerliliğe iye Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) ve Cambridge Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifikası (IGCSE) programlarıyla, Türkiye'nin özgün eğitim vizyonunu yansıtan 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nın sistematik olarak karşılaştırılması önemli görülmüştür. Doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilen çalışmada programlar için karşılaştırma alanları ile bunlara göre alt başlıklar belirlenmiştir. Genel yaklaşım olarak IBDP Türkçe Programının, dil ürünü olarak edebî metinler ile dil çalışmalarını bütünleştirerek eleştirel düşünme ve sosyo-kültürel anlayışı vurgulayan bir yapısı bulunmaktadır. IGCSE Türkçe programının ise yapılandırılmış ve sistematik bir değerlendirme çerçevesiyle dil yeterliliği ile daha çok okuma ve yazma becerilerine odaklandığı görülmektedir. Maarif Modeli 2024 Türkçe Programı ise beceri temelli bir yaklaşımı hedefleyerek öğrenme çıktılarını sadeleştirerek "yerel ve ulusal" bir eğitim çerçevesini teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.
Bu çalışma için Etik Kurul Kararı gerekli değildir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Ünveren, D. (2025). Ulusal ve uluslararası programlarda Türkçe eğitimi: IBDP, IGCSE ve maarif modeli örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11 (2), 581-603.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3415-9274>, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, dilekunveren@sdu.edu.tr

Giriş

Eğitim alanı sürekli olarak gelişmekte ve bu durum, eğitim hedeflerine ulaşmada etkililiklerini değerlendirmek için çeşitli öğretim programlarının belirli aralıklarla incelenmesini gerektirmektedir.

Türkçe öğretim programları, dil eğitiminin amaçlarını ve yöntemlerini belirleyen temel çerçeveyi oluşturur. Küreselleşmenin eğitim alanına da yansımalarıyla birlikte farklı ülkelerde, kurum ya da kuruluşlarda geliştirilen programların karşılaştırılması, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve uluslararası standartlarla uyum sağlanması açısından önem kazanmıştır (Richards, 2013). Bu bağlamda, uluslararası geçerliliğe iye Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) ve Cambridge Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifikası (IGCSE) programlarıyla, Türkiye'nin özgün eğitim vizyonunu yansıtan 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nın sistematik olarak karşılaştırılması önemli görülmüştür. Bu araştırmanın bir diğer önemi, eğitim süreçlerinde öğretim programının etkililiği ve öğrenci başarısı etrafında süregelen tartışmaya katkıda bulunma gizil gücünde yatmaktadır. Öğretim programlarının etkili yanlarının ortaya çıkarılmasının öğrenme süreçlerine olan katkısı yadsınamaz bir gerçektir. Dünya çapındaki eğitim sistemleri sürekli olarak kendini iyileştirme çabasında olduğundan, farklı öğretim programlarının ince ayırtılarının anlaşılması, bunların program geliştirecek her bir ülke tarafından kendi amaç ve bağlamları doğrultusunda değerlendirilmesi, öğretim stratejilerini ve öğrenme çıktılarını iyileştirmek için değerli bilgiler sağlayabilir. Bu çalışmanın kapsamı, yukarıda belirtilen öğretim programlarının ayrıntılı bir incelemesini içermekte ve Türkçe dil programlarını uygulamak veya iyileştirmek isteyen eğitimciler ve yöneticiler için bir başvuru ve başlangıç noktası görevi görebilecek kapsamlı bir genel bakış sunmaktadır.

IBDP; öğrenci merkezli, eleştirel düşünme ve kültürel farkındalığı ön plana çıkaran bir program olarak küresel ölçekte kabul görmektedir (Hayden ve Wong, 2019). IBDP Dil programında öğrencilerin farklı kültürel perspektifleri anlamlandırması ve karmaşık metinler üzerinde analiz yapabilmesi hedeflenir (Conway, 2018). Diğer yandan, IGCSE programı, daha çok dil yeterliği ve akademik başarıya odaklanmakta, standart sınavlar ve yapılandırılmış değerlendirmelerle ölçülebilir sonuçlar ortaya koymaktadır (Anderson, 2020). Son yıllarda Türk eğitim sisteminde köklü bir dönüşümü hedefleyen en önemli girişimlerden biri olarak 2024-25 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya konan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda millî kültür ve değerler çerçevesinde bütüncül bir kişilik gelişimini hedeflemektedir. Türkiye'nin eğitim politikalarında önemli bir yere sahip olan 2024 Maarif Modeli, yerel değerleri ön planda tutan ancak evrensel eğitim ilkeleriyle uyumlu bir öğretim yaklaşımı sunmayı amaçlamaktadır (Güneş, 2024; MEB, 2024).

Yapılan çalışmalar, küreselleşen dünyada eğitimin özellikle dil programlarının sadece dil öğretimi ya da dil kullanımında yetkinlik kazandırmayı değil, aynı zamanda kültürel bilinç ve kimlik, değer eğitimi, uluslararası anlayış ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi hedefleri de içerdiğini göstermektedir (Banks, 2015; Norton, 2013). Bu bağlamda, farklı programların Türkçe öğretimine yaklaşımları, oluşturmayı hedeflediği öğrenci profili, içerik yapısı ve kültürel aktarım yönünden sistemli

bir biçimde analiz edilmesinin program geliştirme ve uygulama süreçlerine katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan, Türkçe öğretim programlarının bu çok boyutlu işlevlerini karşılaştırmalı olarak değerlendirmek hem eğitim politikalarının geliştirilmesi hem de öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Yapısal ve değerlendirici karşılaştırmalara ek olarak, öğretim programı uyumunun öğrenci katılımı ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi gibi daha geniş kapsamlı etkilerini dikkate almak önemlidir. Örneğin, Maarif Modeli Türkçe programı, yalnızca içeriği değil aynı zamanda öğretim programının erişilebilirliğini de vurgulayarak, kapsayıcılığı ve günümüzün koşullarının çeşitli ve farklı öğrenen profiline uygun farklılaştırma (zenginleştirme ve derinleştirme) uygulamalarını teşvik etmiştir. Ayrıca, proje tabanlı öğrenme ve teknoloji destekli öğretim gibi yenilikçi öğretim metodolojilerinin bu öğretim programlarına entegre edilmesi, öğrencilerin motivasyonunu ve performansını önemli ölçüde etkileyebilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine yönelik artan eğilimle uyumlu hâle gelebilir (Xu vd., 2023). Bu nedenle, bu analizle, bu pedagojik stratejilerin IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli Türkçe programı çerçevelerinde nasıl uygulandığını da inceleyecek ve Türkçe eğitimi için daha ilgi çekici ve duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturmadaki etkililiği değerlendirilecektir.

Bu bağlamda bu çalışma, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) Ana Dili programı çerçevesinde Türkçe Programını (Language A: Literature), Cambridge Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifikası (IGCSE) Ana Dili Türkçe Programı (0513 Turkish) ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı olmak üzere üç farklı eğitim çerçevesinin karşılaştırmalı biçimde analiz ederek değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Çalışmada, adı geçen üç ana dili Türkçe öğretim programının amaç, içerik, beceri geliştirme, ölçme-değerlendirme, kültürel aktarım ve değer eğitimi boyutlarında karşılaştırmalı analizinin yapılarak, programların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak, böylelikle de bu yönde öneriler sunmak hedeflenmektedir. Bu çalışma, her bir öğretim programını genel yapılarını, öğrenme hedeflerini ve değerlendirme yöntemlerini değerlendirerek gelecekteki eğitim uygulamalarına ve öğretim programı geliştirme çalışmalarına ışık tutabilecek temel farklılıkları ve benzerlikleri belirleyecektir. Bu programların her biri, özellikle Türkçe eğitimi bağlamında, öğretme ve öğrenmeye özgün yaklaşımlar sunmaktadır ve bu programların yapılarını, öğrenme hedeflerini ve değerlendirme yöntemlerini anlamak, eğitimciler, politika yapımcılar ve eğitim alanındaki paydaşlar için kritik önem taşımaktadır. Günümüzde dil öğretim programları, sadece dil becerilerini kazandırmanın ötesinde, bireylerin kültürel kimlik gelişimi, eleştirel düşünme becerileri ve toplumsal değerleri içselleştirmesi gibi çok boyutlu kazanımları hedeflemektedir (Banks, 2015; Norton, 2013). Türkiye’de uygulanmakta olan ve uluslararası geçerliliğe sahip programların karşılaştırmalı analizi hem eğitim politikalarının gözden geçirilmesinde hem de uygulamaların niteliğinin artırılmasında önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışma öğretmenlerin, öğretim programı geliştiricilerin ve akademisyenlerin farklı programların pedagojik yapısını ve işlevselliğini daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Böylece, Türkçe eğitiminde küresel standartlarla uyumlu,

aynı zamanda yerel değerlerle bütünleşik bir yapıya yönelik bakış açısı oluşturulabilecektir. Bu bağlamda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Araştırma Soruları

1. IBDP, IGCSE ve 2024 Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programları temel amaçları ve öğretim yaklaşımları bakımından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir?
2. Bu programlar dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi bakımından ne gibi benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir?
3. Bu programlarda kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yapılandırılmasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Kültürel aktarım ve değer eğitimi açısından bu üç program arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar gözlemlenmektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) Türkçe Programı, Cambridge Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifikası (IGCSE) Türkçe Programı ve Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı olmak üzere üç farklı eğitim çerçevesinin karşılaştırmalı biçimde analiz ederek değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012). Veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen konu hakkında bilgi içeren belgelerin çözümlenmesi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Yayın Etiği

Bu çalışma, Araştırma ve Yayın Etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama

Araştırmada veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Araştırmacının; bireyin ya da nesnenin doğrudan kendisini inceleyebilmesine olanak sağlayan bu yöntemde aynı zamanda yazılı belge ve istatistikler, resimler veya ses ve görüntü vb. gibi kayıtlara ve/ya kaynak kişilere başvurularak elde edilen dağınık veriler, araştırmacının gözlemleri ile sistematik bir biçimde bütünleştirilerek yorumlanabilmektedir (Karasar, 2012). Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Program metni, Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP) Türkçe Programı Kılavuzu, Cambridge Uluslararası Genel Ortaöğretim Sertifikası (IGCSE) Türkçe Programı İzlenesi incelenmiştir. Güvenirlik ve geçerlik konusunda; doküman incelemesi yapılarak kavramların belirlenmesi ve çözümlenmesinde; alanda görev yapan 3

öğretim elemanı ile hem ulusal hem de söz konusu uluslararası programları uygulayan 5 Türkçe öğretmeninin görüşleri alınarak görüş birliğine varılmıştır. Bu süreçte, Miles ve Huberman'ın kodlayıcılar arası güvenirlik formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenirlik katsayısının %80'den yüksek bir değer olması önerilmektedir. Söz konusu formül doğrultusunda kodlayıcıların üzerinde görüş birliğine vardıkları kodlama sayısı ile, üzerinde görüş birliğine vardıkları ve görüş ayrılığı yaşadıkları toplam kod sayısı arasında gerçekleştirilen hesaplamada katsayı %93 çıktığından, kavramlar noktasında uzlaşının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemeye dayalı olarak içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Dokümanların incelenmesi yoluyla gerçekleştirilen içerik analizinin asıl amacı, ulaşılan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Ulaşılan veriler, içerik analizi ile derinlemesine çözümlenir ve birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada söz konusu 3 programa ait dokümanlar incelenmiş, karşılaştırma alanları belirlenmiş ve buna göre alt başlıklar belirlenmiştir. Bu alt başlıklar; Amaçlar ve Temel Yaklaşımlar, İçerik ve Tematik Yapılar, Dil Becerileri ve Yetkinlikler, Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları, Kültürel Aktarım ve Değer Eğitimi, Uygulama Zorlukları Açısından Benzerlik ve Farklılıklar, Genel Değerlendirme şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bulgular

Amaçlar ve Temel Yaklaşımlar

Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan bu üç programın da temel amacı dil becerilerinin geliştirilmesidir; ancak bu amaçlara ulaşmada kullanılan yöntem ve süreçler farklılık göstermektedir. IBDP Türkçe programı, öğrenci merkezli ve çok kültürlü bir bakış açısıyla bireyin metinler aracılığıyla dünyayı eleştirel biçimde anlamasını hedeflerken; IGCSE Türkçe programı daha çok dilin işlevsel kullanımı ile bu kullanımın sınavlarda gösterilen başarısına odaklanır. Maarif Modeli Türkçe Programı ise, dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra bireyin millî ve manevi değerlerle bütünleşmiş bir kimlik kazanmasını esas alır. Bu bölümde her bir programın amaç ve temel yaklaşımları, daha detaylı bir bakış açısı ile ele alınacaktır.

IBDP Türkçe programı, dil ürünü olarak edebiyatın kültürler ve tarih boyunca özellikle güçlü bir yazı biçimi olarak çeşitli yansımalarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu program, metinlere, edebiyatın üretimine ve algılanmasına katkıda bulunan etkenlerin -yazarların ve okuyucuların yaratıcılığının anlam oluşturma süreçlerine katkısına odaklanmaktadır. Bu süreçte, metinlerin kendi bağlamlarıyla ve edebî gelenekle etkileşimlerinin niteliği, dilin anlam ve/ya etki yaratma biçimleri ve bunun okur üzerindeki tepkisinin anlaşılması amaçlanmaktadır. Çeşitli edebî türlerdeki ve farklı zaman ve mekânlardaki metinlerin yakından incelenmesi yoluyla, öğrenciler kendi yorumlarının yanı sıra başkalarının eleştirel bakış açılarını da değerlendirecek, bu tür görüşlerin kültürel inanç sistemleri tarafından nasıl şekillendirildiğini keşfedecek ve metinlerdeki dil

özelliklerini ve kullanımını değerlendirerek anlamlar çıkarmaya çalışacaklardır. Öğrencilerin temelde dil ve dil ürünleri olan metinlere, edebiyata yaşam boyu ilgi ve keyif almalarını sağlamak odaklı yaklaşımı ile birlikte IBDP Türkçe programının amaçlarına daha detaylı olarak bakılacak olursa program öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve sunma becerilerini,
- farklı dönemlere, dil kullanım biçimlerine ve kültürlere iye çeşitli metinlerle etkileşime girme becerilerini,
- dil özellikleri ve kullanımı, metin çalışmaları ile diğer disiplinler arasındaki ilişkileri anlamalarını,
- dilsel üretim ile çeşitli bakış açıları, kültürel bağlamlar, yerel ve küresel konular arasındaki ilişkileri anlamaları ve bunların farklı yorumlar ve çoklu anlamlandırma süreçlerine olan katkısını değerlendirebilme becerilerini,
- yorumlama, analiz ve değerlendirme becerilerini,
- metinlerin biçimsel ve estetik niteliklerine duyarlılık geliştirme ve bunların anlama olan katkısını değerlendirme becerilerini,
- rahatlıkla ve yaratıcı bir şekilde iletişim kurmaları ve iş birliği yapabilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (IBO, 2019).

Bununla birlikte, incelenen diğer uluslararası program olan IGCSE Türkçe programının, öğrencilerde kazandırmayı hedeflediği beceriler bağlamında amaçları şunlardır:

- Öğrencilerin geniş bir yelpazedeki metinleri akıcı ve iyi anlayarak okuma, çeşitli dil öğeleri, özellikleri ve kullanımına ilişkin nitelikleri tespit edip değerlendirebilme becerilerinin geliştirilmesi,

- Öğrencilerin eleştirel okuma ve geniş kapsamlı okumalardan edinilen bilgileri kendi yazılarını geliştirmek için kullanma becerilerinin geliştirilmesi,

- Öğrencilerin standart Türkçeyi uygun şekilde kullanarak doğru ve etkili bir şekilde yazma becerilerinin geliştirilmesi,

- Öğrencilerin eleştirel değerlendirme, analiz, karşılaştırma, çıkarım yapma ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesi,

- Öğrencilerin geniş bir söz varlığı edinmelerini ve kullanmalarını, ayrıca geniş bir dil bilgisi terminolojisi, dilbilimsel hakimiyet, yazım biçimleri ve üslupları hakkında bilgi ve anlayışa sahip olabilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Cambridge IGCSE, 2022).

İncelenen diğer Türkçe programı olan Millî Eğitim Bakanlığı Maarif Modeli Türkçe programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Bu bağlamda MEB Türkçe programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri,
- okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,

- okuduğundan, dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevkini geliştirmeleri ve dil bilincine ulaşmaları,
- duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanarak anlatabilmeleri,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli ve özenli kullanmaları,
- basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişme; ulaştıkları bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeleri,
- dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini geliştirilmeleri,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlere önem vermeleri; millî duygu ve düşüncelerini geliştirmeleri,
- Türkiye’den ve dünyadan seçilmiş kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Edebî ürünlerden yola çıkarak öğrencilerin kültürel bağlamı anlamlandırmaları, yorumlamaları ve dil becerilerini geliştirmeleri, hem IBDP Türkçe programının hem de Maarif Modeli Türkçe programının ortak amacı olarak görülmektedir. Buna karşın Maarif Modelinde millî manevi değerlerin öğrencilerde metinler yoluyla kavranması ve öğrencilerin kimlik ve karakter gelişiminin hedeflendiği görülmekte iken IBDP programında değerler ve küresel konuların öğrenciler tarafından fark edilmesi ve bunların tartışılması yoluyla eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri, uluslararası bir vizyon kazanmaları hedeflenmektedir. IGCSE programında ise değerler konusuna doğrudan vurgu yapılmasa da metinler ve metinlerde geçen konular/içerik üzerinden bireysel ya da evrensel konulara değinilebilmektedir. Ancak, IGCSE programının asıl amaç ve vurgusunun, öğrencilerin metinlerle uğraşarak okuma, anlama, metinlerdeki detayları fark etme ve buradan yola çıkarak yazma becerilerinin geliştirilmesi olduğu görülmektedir. Adı geçen bu üç programda da öğrencilerin sadece dil becerilerinin değil, analiz, sentez, çıkarım, eleştiri yapma gibi düşünme becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

İçerik ve Tematik Yapılar

Sözü geçen programlar, içerik seçimleri, öğrenciye sunulan metin türleri, tema yapıları ve kültürel odakları bakımından birbirinden önemli farklılıklar göstermektedir. IBDP Türkçe A: programı, dil ürünleri olarak edebî metinleri çok kültürlü bir bağlamda ve dil farkındalığı oluşturmak üzere ele alır. Bu programda öğrenciler farklı kültürlerden gelen metinleri karşılaştırmalı olarak inceler; böylece metin üzerinden hem dilsel hem de kültürel farkındalık kazanır. IGCSE programı da yine temel dil becerilerini geliştirmeyi amaçlar ancak bunu daha çok açıklayıcı, anlatıcı ve bilgilendirici metin türlerini kullanarak yapar. Maarif Modeli 2024 ise Türk ve dünya edebiyatının klasik ve çağdaş örneklerini, tematik bir bütünlük içerisinde sunar ve bu metinleri erdem, değer ve eylem çerçevesinde yapılındırır.

Çizelge 1. IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli Türkçe Programlarının İçerik ve Tematik Yapıları

Boyut	IBDP	IGCSE	Maarif Modeli 2024
Metin Türleri	Edebî (şiir, roman, oyun), kurmaca dışı	Anlatıcı, açıklayıcı, bilgilendirici	Klasik ve çağdaş edebî ve kurmaca dışı metinler
Tema Yapısı	Kültürlerarası, evrensel meseleler (çerçevesi çizilmiş, sistematik, metin odaklı, esnek)	Toplumsal, kişisel temalar (metne bağlı-çerçevesi çizilmemiş)	Her sınıf seviyesinde kesin çizgilerle çerçevesi çizilmiş temalar (Erdem-Değer-Eylem Odaklı temalar)
Kaynak Dili	Özgün dilde yazılmış ya da çeviri metinler	Türkçe metinler	Türk ve Dünya edebiyatı eserleri (Türk yazarlar ağırlıklı)

Özellikle Maarif Modelinin disiplinler üstü tematik yapısı (örneğin; ‘sorumluluk’, ‘adalet’, ‘sabır’, ‘bilgelik’) bireyin kişilik gelişimine katkı sunarken, metinler aracılığıyla değer eğitimi hedefler. Bu yönüyle Maarif Modeli, metinleri yalnızca dil öğretiminin aracı değil; aynı zamanda kültürel kimliğin ve etik değerlerin taşıyıcısı olarak konumlandırır. Maarif Modeli Türkçe programında temaların ve içerik yapılarının aktarılmasında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile hedeflenen öğrenci profiline uygun, millî ve manevi değerlerimizi tanıyan, geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak geleceğe yön veren, yetkin ve erdemli öğrencilerin yetiştirilmesine hizmet edecek şekilde bir planlamanın yapılması öngörülmektedir. Maarif Modeli programında, bir eğitim öğretim yılında işlenmesi gereken temalar ve bu temalar kapsamında ele alınabilecek konular sınıf düzeylerine göre belirlenmiştir. Türkçe dersinin temel işlevinin iletişim ve sosyal ilişkileri geliştirme olması düşüncesinden hareketle de ‘İletişim ve Sosyal İlişkiler’ temasının ise her sınıf seviyesinde farklı konu başlıklarını içerecek şekilde ele alınması planlanmıştır. Her temada bir dinleme/izleme ve en az üç okuma metnine yer verilmesi şeklinde bir tasarım geliştirilmiştir. Böylelikle önceden belirlenen bu temalar yoluyla öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi hedeflenmiştir. Örneğin, 5. sınıfta ‘Oyun Dünyası’ temasına ait 24, ‘Atatürk’ü Tanımak’ adlı temaya ait 26, ‘Duygularımı Tanıyorum’ adlı temaya ait 27; Geleneklerimiz adlı temaya ait 27; ‘İletişim ve Sosyal İlişkiler’ adlı temaya ait 28; ‘Sağlıklı Yaşıyorum’ adlı temaya ait 26 öğrenme çıktısı belirlenmiş olup 6. sınıfta ‘Dilimizin Zenginliği’ adlı temaya ait 28; ‘Bağımsızlık Yolu’ adlı temaya ait 33; ‘Farklı Dünyalar’ temasına ait 27; ‘İletişim ve Sosyal İlişkiler’ temasına ait 22; ‘Bilim ve Teknoloji’ temasına ait 22; ‘Lider Ruhlar’ temasına ait 21 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Benzer şekilde 7 ve 8. sınıflarda da temalar üzerinden öğrenme çıktıları belirlenmiştir. Bu sınıf düzeyindeki temalar da ‘Hayat Boyu Gelişim’, ‘Bir Hilal Uğruna’, ‘İletişim ve Sosyal İlişkiler’, ‘Türk Sanatı’, ‘Okuma Kültürü’, ‘Hak ve Sorumluluklar’, ‘Sanat ve Estetik’, ‘Akademik Düşünme Dünyası’ şeklindeki konular olarak tasarlanmıştır. Görüldüğü üzere Maarif Modeli Türkçe programı temalar açısından; yerel, kültürel, toplumsal ve evrensel konular ile bireysel konular olmak üzere geniş bir yelpaze sunmaktadır (MEB, 2024).

IGCSE Türkçe programının içeriğine bakıldığında öğrencilerin çeşitli okuma metinlerine yönelik yanıt verme becerisine yönelik bir içerik sunduğu görülmektedir. Öğrencilerden okudukları metinlerden edindikleri çıkarımları kendi yazılarında kullanarak farklı amaç ve türlerde metinler oluşturmaları beklenmektedir. Böylelikle öğrencilerin hem

okuma hem de yazma etkinlikleri üzerine şekillenmiş bir içerikle söz konusu becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Okuma metinleri, kurgusal olan ya da olmayan türlerden olacak şekilde belirlenmekte, ayrıca oyunlar, bilgilendirici metinler, makaleler ve inceleme yazılarını içerecek şekilde kurgulanmış bir program yapısı ve içeriği sunulmaktadır. Program standart Türkçeyi test edecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrenciler, Türk dilini ve özelliklerini değerlendirebilecek şekilde eleştirel okurlar ve yazarlar olacak şekilde yetiştirilmeleri yönünde bir içerik ile karşılaşılır. Bu öğretim programının içeriği, öğrencilerin ilgisini çekecek, onları kimi zaman zorlayacak ve onlara ilham verecek bir şekilde tasarlanabilecek esnekliği, programı uygulayacak okullara ve öğretmenlere sağlamaktadır. Dolayısıyla uygun durumlarda, öğrencilerin çalışmalarını ve etkinlikleri desteklemek için öğretmenler; metinleri, konuları, konuların bağlamlarını, kaynakları ve öğrenme ortamlarını daha iyi hale getirecek örnekleri seçebilmektedirler (Cambridge IGCSE, 2022). Sonuç olarak, IGCSE Türkçe programının içeriğini öğretmenlerin ve diğer program uygulayıcılarının belirli bir çerçevede ama esnek bir şekilde belirledikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının ve materyallerin içeriğinin, öğrencilerin yaşına, kültürel geçmişine ve öğrenme bağlamına, programı uygulayacak okulların politikalarına ve yerel yasal gerekliliklere uygun olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu yönüyle, içeriğin şekillenmesinde sağlanan bu esnekliğin, ulusal ile uluslararası bağlamların dengeli bir şekilde bütünleşmesine olanak sağladığı söylenebilir.

IBDP Türkçe programında programın içeriğini, her birinin kendi değerlendirme (iç-dış ve yazılı-sözlü) yönteminin olduğu birtakım süreçler oluşturmaktadır. IBDP Türkçe-programında öğrenciler metin eleştirisine çeşitli yaklaşımlar benimseyerek dil ürünleri olarak edebî metinlere odaklanırlar. Öğrenciler, edebiyatın, edebî dilin, dil kullanımının ve özelliklerinin, metinselliğin estetik işlevine ve dil, edebiyat ve dünya arasındaki ilişkiyi keşfetmeye odaklanmaktadır. Bu program öğrencilere Standart Düzey (SD) ve İleri Düzey (İD) şeklinde iki seçeneqli olarak sunulmaktadır. Öğrenciler kariyer hedeflerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre esnek bir şekilde bu dil programını SD ve İD olarak seçip ona göre bir programı uygulamakta özgürdürler. Bu programın SD ve İD seçenekleri, program modeli olarak aynı biçimde tasarlanmış olsa da önemli niteliksel ve niceliksel ayrımlar bulunmaktadır. SD öğrencilerinin program boyunca 9 eser, İD öğrencilerinin ise 13 eser incelemeleri gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, seçmiş oldukları düzeye göre program içeriğinden sorumlu oldukları değerlendirmeler de farklılaşmaktadır. Örneğin; 1. sınavda, hem SD hem de İD öğrencilerine farklı edebî türlerden daha önce hiç görmedikleri bir adet metin ya da metinden bir kesit sunulur ve her birine birer yönlendirici soru eşlik eder. SD öğrencilerinin bunlardan birinin yönlendirici soru odağında çözümlemesini yapıp yazmaları, İD öğrencilerinin ise her iki kesit veya metin için çözümlemeleri yapıp yazmaları gerekmektedir. IBDP Türkçe programında SD ve İD arasındaki ayrım aşağıda özetlenmiştir:

Çizelge 2. IBDP Türkçe programında SD ve İD arasındaki ayrımlar

Okunan Kitaplar	Standart Düzey	İleri Düzey
Önerilen okuma listesindeki yazarlar tarafından yazılmış çeviri eserler	En az üç eserin incelenmesi	En az dört eserin incelenmesi

Önerilen okuma listesindeki yazarlar tarafından, çalışılan dilde (Türkçe) orijinal olarak yazılmış eserler	En az dört eserin incelenmesi	En az beş eserin incelenmesi
Serbest seçim eserler	Serbest seçim iki eserin incelenmesi	Serbest seçim dört eserin incelenmesi
Toplam ele alınan eser sayısı	9	13
Dış Değerlendirme	SD	İD
1. sınav: Yönlendirilmiş Metin Analizi	Daha önce görülmemiş/üzerinde çalışılmamış bir edebî eserden kesit veya bir metnin yönlendirilmiş soru odağında analizi (2 seçenekten biri seçilir)	Daha önce görülmemiş/üzerinde çalışılmamış bir edebî eserden kesit veya bir metnin yönlendirilmiş soru odağında analizi (sınavda verilen 2 sorudaki metin de analiz edilir)
İD ödev		İncelenen bir edebî metin veya eserle bağlantılı olarak bir araştırma çizgisini inceleyen 1.200-1.500 sözcüklük bir çalışma ortaya konur.

Ayrıca, program içeriği gereği, İD öğrencileri, SD öğrencilerinden farklı olarak inceledikleri bir edebî metin veya eserle ilgili bir araştırma çizgisini keşfetmelerini gerektiren yazılı bir ödev yapmaları gerekmektedir. Bu ödevle birlikte ileri düzey öğrencileri, dördüncü bir değerlendirme bileşeninden sorumlu olmaktadır. Sonuç olarak da İD öğrencileri, dil özellikleri açısından edebî çalışmanın doğası hakkında daha derin bir anlayış göstermeleri beklenen 1.200-1.500 sözcükten oluşan bir çalışma teslim etmektedirler.

Bununla birlikte, IBDP programında, içerik ve temalara ilişkin yaklaşım, Bireysel Sözlü Sunum sürecinde de görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, programda çerçevesi çizilmiş küresel bir sorun, tema ya da konu seçip sözlü sunum boyunca ve belirlemiş oldukları eser bağlamında küresel temanın üzerinde konuşmaları beklenmektedir. Küresel tema/sorunun özellikleri programda şu şekilde belirtilmiştir:

- Geniş/büyük ölçekte bir öneme sahiptir
- Ulus ötesi nitelikte olmalıdır
- Etkisi günlük ve yerel bağlamda hissedilir (IBO, 2019).

Ayrıca programda öğrenciler için, sözlü sunumlarında odaklanacakları küresel bir konuya nasıl karar verecekleri konusunda yardımcı olacak temalar ya da araştırma alanları belirtilmiştir. Bu alanlar;

- Kültür, kimlik, toplum
- İnançlar, değerler ve eğitim
- Sanat, yaratıcılık ve hayal gücü
- Bilim, teknoloji ve çevre

- Politika, güç ve adalet

Ancak öğrenciler bunlarla sınırlı kalmak zorunda olmayıp bunlara başlangıç noktası olarak başvurabilmektedir. Bu noktada, temalar açısından da, programın okula, öğrenci ve öğretmenlere alan açan, özgür karar alma imkânı sunan esnek bir yapı sunduğu belirtilebilir.

İleri düzey öğrencilerin toplam notunun %20'sini; standart düzey öğrencilerin notunun %15'ini oluşturan sözlü sunumlar toplamda 15 dakika sürer. Bu görevde öğrenciler, belirledikleri küresel bir temayı ya da sorunu, program boyunca seçmiş ve okumuş oldukları iki eserin dil yapıları, özellikleri ve içeriğini ele alarak bir konuşma yaparlar. Burada aynı zamanda süreç temelli öğrenmenin ve değerlendirmenin bir unsuru olarak öğrenci ürün dosyası da işe koşulmaktadır. Öğrenciler, süreç içerisinde çeşitli küresel tema ve konulara ilişkin yapmış oldukları araştırma ve çalışmaları ürün dosyalarına kaydederler. Zaten süreçte ve zamanla birçok mesele ile ilgili araştırma yapmış ve kendini geliştirmiş olan öğrencinin hangi tema/konuyu ele alacağına kendisi karar vermektedir. Bu noktada da öğrencinin hem biliş ötesi süreçleri işe koşturmak hem de kendi kararlarının sorumluluğunu almak durumunda olduğu görülmekte, bu da öğrencilerin bir dil eğitimi programında sadece dil becerilerinin gelişiminin değil, düşünme becerileri, üst bilişsel stratejileri işletme ve duyuşsal alanlarının da gelişimin hedeflendiğini göstermektedir. Öyle ki öğrencilerin okuyacakları kitap seçimini yaparken eserlerin hem dil özellikleri açısından hem de biçim ve içerik etkileşiminin metne katkısı bağlamında incelenmeye değer yönlerinin olmasına hem de küresel bir konu, tema ya da içerikle bağlantısının olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Bunun da öğrencilerin iyi bir birikim, donanım ile karar alma mekanizmalarını işletmeleri gereken bir süreç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yine uluslararası programların, ulusal programdan daha esnek olduğu da görülmektedir. Program tasarımındaki ve değerlendirmedeki birçok süreç okul politikalarına, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Örneğin, IBDP programında öğrenciler öncelikle ileri düzey ya da standart düzey dil eğitimi alma yönünde, daha sonra öğrenme süreci başlayınca da okuyup inceleyecekleri kitapları, bunlarda hangi küresel meseleleri ele alacaklarını ve o eserleri hangi değerlendirme sürecinde kullanabileceklerini belirleme esnekliğine sahiptirler. Bir uluslararası program olan IBDP programının bu esnek yapısı evrensel olanın yerelle bütünleşmesi ya da ulusal-evrensel bağlamlar ve unsurlar açısından daha dengeli bir yapı oluşturulması imkânı sunulduğunu göstermektedir. Ancak, maarif modelinde öğrencilerle işlenecek temalar her sınıf düzeyinde belirlenmiş olup bu tema ve konu önerileri üzerinden ders kitaplarını da işe koşarak sürecin yürütülmesi hedeflenmiştir.

Dil Becerileri ve Yetkinlikler

Dil becerileri, bir öğretim programının başarısını belirleyen en temel unsurlardandır. Dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma; her bir programda farklı önceliklerle ele alınmaktadır. IBDP, özellikle edebî metin çözümlemeleri aracılığıyla eleştirel düşünmeyi, çok katmanlı anlam çıkarımını, analiz ve senteze dayalı sözlü ve yazılı ifade becerilerini önceler. Program, öğrencinin metinleri kültürel, tarihsel ve anlatı bağlamında incelemesini sağlayarak üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekler. Bununla birlikte metinlerdeki edebî özelliklerin ve yazar/şair seçimlerinin değerlendirilmesi ve metne katkısının tartışıldığı yazma ve konuşma süreçlerine ilişkin beklentiler, bu programın önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

IGCSE programı ise dört beceriyi dengeli bir biçimde geliştirmeyi hedeflese de daha çok metin anlama ve yazılı anlatıma odaklıdır. Akademik sınav başarısını hedefleyen bu

yaklaşım, özellikle bilgiyi aktarma, açıklama ve yorumlama gibi işlevsel dil kullanımını önceler. Konuşma ve dinleme etkinlikleri ise ölçme araçları arasında daha sınırlı yer bulur.

Maarif Modeli 2024, becerileri bütüncül ve değer merkezli bir yaklaşımla ele alır. Öğrenci yalnızca metni anlamakla kalmaz, aynı zamanda metnin içeriğini de değerlendirir, kişisel görüşlerini geliştirir ve sözlü-yazılı anlatımlarda özgünlük sergiler. Dinleme ve konuşma becerileri, etkin iletişim ve duygudaşlık kurma gibi sosyal-duygusal hedeflerle ilişkilendirilerek yapılandırılır. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin metinler yoluyla ve üretim atölyeleri ile geliştirmeleri beklenir.

Çizelge 3. IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli Türkçe Programlarının Dil Beceri ve Yetkinleri Alanı

Beceri	IBDP	IGCSE	Maarif Modeli 2024
Okuma	Eleştirel çözümleme, çok katmanlı okuma ve anlamlandırma	Ana fikir, ayrıntı seçip ayıklama	Yorumlama, değer temelli analiz
Yazma	Yaratıcı ve eleştirel yazma, araştırma sonuçlarını sentezleme	Açıklayıcı, betimleyici yazma	Görüş geliştirme, yorumlama, yapılandırılmış anlatım, araştırma sonuçlarını raporlama
Konuşma	Edebi tartışmalar, sunumlar	Sözlü ifade sınırlı	Etkili iletişim, duygu paylaşımı, üretici konuşma
Dinleme	Yorumlama, niyet, etki ve katkı çözümleme	Temel anlam çıkarımı	Dinleme stratejilerini etkin kullanma, dinleme becerisine yönelik sarmal yapı sistematik kazanımlar

Bir dil eğitimi alanı olan Türkçe programlarında, dil becerilerinin hassasiyetle ele alındığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, özellikle konuşma eğitimi bağlamında IGCSE programının, IBDP ve Maarif Modeline göre oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Ölçme ve değerlendirme, öğretim programlarının öğrenci başarısını izleme, öğrenme sürecini yönlendirme ve öğretim kalitesini artırma işlevlerini yerine getirmede önemli bir rol oynamaktadır. Her program, değerlendirme süreçlerini kendi pedagojik öncelikleri ve hedef kazanımları doğrultusunda şekillendirmektedir. IBDP Türkçe programı, uygulayan okul ve öğretmenlerinin gerçekleştirdiği iç değerlendirmeler ve IB merkezli dış değerlendirme sınavlarının dengeli bir birleşimini kullanarak analitik becerileri geliştirmeyi hedefler. IGCSE Türkçe programı ise, öncelikle sınav temelli olup öğrencileri dil yeterliliğini ölçen standart testler aracılığıyla okuma ve yazma odaklı bir değerlendirme sürecine odaklıdır. Maarif Modeli 2024 programı, çağdaş eğitim uygulamalarıyla uyumlu olarak, öğrencilerin devam eden gelişimini değerlendirmek için biçimlendirici değerlendirmeler sunarak dil ve düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Daha detaylı olarak bakıldığında IBDP (International Baccalaureate Diploma Programme) programı hem süreç hem de ürün odaklı değerlendirmeyi merkeze alır. Öğrencilerden metin analizleri, yaratıcı yazma ürünleri ve sözlü sunumlar gibi çok yönlü performanslar beklenir. Değerlendirme kriterleri, öğrencinin metinle kurduğu ilişkiyi, kültürel bağlamı yorumlayabilme yetisini ve eleştirel bakış açısını ölçmeye yöneliktir. Ayrıca öğrenciler, uluslararası düzeyde standartlaştırılmış sınavlarla da değerlendirilir. Bu

yaklaşım, öğrencinin hem bireysel düşünme süreçlerini hem de akademik performansını çok yönlü biçimde gözlemlemeye olanak tanır.

IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) programında değerlendirme daha çok merkezi sınavlar aracılığıyla yapılır. Paper 1 (Okuma) ve Paper 2 (Yazma) olarak bilinen yazılı sınavlar, öğrencinin anlama, dilsel doğruluk ve yazılı ifade becerilerini ölçer. Bu yapının, sınav güvenilirliğini ve puanlamada nesnelliği sağlarken, süreç odaklı öğrenme, kişisel gelişim ve yaratıcı üretim gibi alanlarda sınırlı kaldığı söylenebilir. Öğrenci ürününe dair ayrıntılı geribildirim sunulmaz; puanlama önceden belirlenmiş ölçütler ve derecelendirilmiş puanlama anahtarı ile gerçekleştirilir.

2024 Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı, ölçme-değerlendirmeyi yalnızca bilişsel başarıya indirgemez; aynı zamanda bireyin duyuşsal, sosyal ve değer boyutundaki gelişimini de gözlemler. Bu nedenle ürün dosyaları, öz ve akran değerlendirmeleri, gözlem formları ve ürün temelli ölçümler gibi araçlarla öğrencinin çok boyutlu öğrenme sürecini değerlendirir. Program, değerlendirmede niteliksel geribildirim önem verir; öğretmenlerin gözlemlerine dayalı yorumları ve öğrenciye yönelik gelişim odaklı yönlendirmeler teşvik edilir. Ayrıca öğrencinin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme becerileri gibi meta bilişsel alanları da desteklenmektedir. Bununla birlikte, yazılı sınavlar ve üretim atölyeleri adı verilen etkinlikler ile de öğrencilerin değerlendirme süreçlerinin kapsamlı olmasına dikkat edildiği görülmektedir.

Çizelge 4. IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli Türkçe Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Boyut	IBDP	IGCSE	Maarif Modeli 2024
Ölçme Yöntemi	Sözlü-yazılı ürünler, iç değerlendirme, öğrenme portfolyosu, sınavlar (dış değerlendirme)	Standart sınavlar (Paper 1-2)	Gözlem, ürün dosyası, öz değerlendirme, akran notu
Odak	Süreç + analiz + yaratıcı üretim	Sonuç odaklı	Süreç + değer + beceri + tutum
Geribildirim Türü	Rubrikle ayrıntılı, bazı bölümlerde öğretmen yorumuna dayalı	Sınırlı, puan bazlı	Sözlü/yazılı niteliksel geribildirim, gelişimsel

Görüldüğü üzere, IBDP programı ölçme değerlendirme noktasında çok yönlü ve çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmaktadır. Bu bağlamda iç ve dış değerlendirme (IB merkezi tarafınca) olmak üzere değerlendirmeler belirli ölçütlerle ve nesnellik gözetilerek yapılmaya çalışılmaktadır. Bu noktada ve süreç odaklı da değerlendirme yapma açısından Maarif Modeli ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte IGCSE programı, standart sınavları ve sonuç odaklı yaklaşımı noktasında, söz konusu iki programdan ayrılmaktadır.

Kültürel Aktarım ve Değer Eğitimi

Dil öğretimi yalnızca dört temel becerinin kazandırılmasıyla sınırlı kalmayan, bireyin kültürel kimliğini geliştirmesi, etik değerleri içselleştirmesi ve toplumda aidiyet duygusu kazanması açısından da önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli 2024 Türkçe öğretim programları kültürel aktarım ve değer eğitimi boyutunda bazı benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir.

IBDP programı kültürel aktarımı, çok kültürlü ve evrensel bir bağlamda ele alır. Öğrenciler, farklı milletlere ve dönemlere ait edebî metinleri okuyarak kültürel çeşitliliği tanıma, anlamlandırma ve karşılaştırma imkânı bulurlar. Bu yaklaşımın, öğrencilerin duygudaşlık ve özdeşim kurma gibi becerileri ile kültürlerarası duyarlılıklarını

geliştirmesini hedeflediği görülmektedir. Değer eğitimi ise daha çok dil özelliklerinin farkındalığı ve kullanımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için araç kullanılan metinlerdeki karakterlerin yaşadığı içsel çatışmalar ve etik ikilemler üzerinden örtük bir biçimde sunulur. IB felsefesinin temelinde yer alan ‘açık fikirli, ilkeli, duyarlı birey’ profili bu kültürel hedefin bir yansıması olarak görülür (IBO, 2019).

IGCSE programı ise kültürel aktarımı ve değer gelişimini daha sınırlı düzeyde ve dolaylı yollarla sunar. Öğrenciler çeşitli metin türleri aracılığıyla farklı bakış açılarını ve toplumsal konuları tanıma fırsatı bulsalar da bu süreç daha çok bireysel farkındalık ve sorumluluk temalarına odaklanır. Programda değerler doğrudan bir tema olarak yer almaz; bunun yerine öğrencilerin duyarlılık, açıklık ve analiz becerileri üzerinde metinler üzerinde ve içeriğin olanak sağladığı şekliyle durulur.

Çizelge 5. IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli Türkçe Programlarında Kültürel Aktarım ve Değer Eğitimi

Boyut	IBDP	IGCSE	Maarif Modeli 2024
Kültürel Farkındalık	Kültürlerarası etkileşim, evrensel temalar	Farklı toplumları tanıma, bireysel farkındalık	Yerel ve evrensel değerlerle bütünleşme
Değer Eğitimi	Edebî metinler yoluyla örtük değerler	Açıkça yapılandırılmamış, metin içeriklerine ve aktarılan karakterlere bağlı	Doğrudan ve sistematik: Erdem-Değer-Eylem temalarıyla yapılandırılmış
Kimlik Aidiyet	ve Evrensel birey profili, çok kültürlü kimlik	Köklerle bağ sınırlı, bireysel sorumluluk vurgusu	Millî kimlik inşası, toplumsal aidiyet ve tarihsel bilinç geliştirme

Maarif Modeli 2024 Türkçe programı, kültürel aktarımı öğretim programının merkezine yerleştirmiştir. Programın, ‘erdem, değer, eylem’ üçlemesiyle öğrencilerde sadece bilişsel becerileri geliştirmeyi değil; aynı zamanda doğru olanı yapma bilinci ile bir kimlik ve karakter kazandırmak amacıyla olduğu da görülmektedir. Türk kültürünün değer dünyasından beslenen temalar; metinlerde işlenen karakterler, olaylar ve çatışmalar yoluyla öğrenciye aktarılır. Bu sayede kültürün sadece öğrenilen değil, içselleştirilen bir yapı hâline gelmesi hedeflenir. Ayrıca programda kültürel aktarımın, millî tarih, edebî gelenek, sosyal sorumluluk ve estetik duyarlılıkla bütüncül bir biçimde ilişkilendirilerek gerçekleştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir (MEB, 2024).

Maarif Modeli 2024 Türkçe Programı, öğrencilerin Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Programda öğrencilerin belirli bir akış içerisinde dil becerilerine yönelik gelişimleri sağlanırken kavramsal becerilerinin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesine; sahip oldukları eğilim ve değerlerin olgunlaştırılmasına böylelikle de yetismekte olan nesillerin karakter ve kimlik kazanmalarının sağlanmasına öncelik verilmiştir. Programda metin seçiminde de aynı duyarlılığın gözetildiği, metinlerde millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve toplumsal değerlere aykırı unsurlar yer almaması gerektiği de belirtilmiştir. IGCSE programı, öğrencilerin ilgisine, yaşına, kültürel geçmişine ve öğrenme bağlamına ve okul politikalarına uygun olacak şekilde esnek bir yapıda olup bu açılardan seçimler yapmayı ve kararlar almayı uygulayıcılara bırakmaktadır. Dolayısıyla IGCSE programı, programın, evrensel ve yerel değerlerle bütünleşme ve programın kültürel bağlamla dengeli bir biçimde yürütülmesine olanak sağladığı söylenebilir. IBDP programında da benzer yaklaşım, yine metinler üzerinden, kültürlerarası etkileşimi ve öğrencilerin evrensel konulara olan duyarlılığının sağlanması, aynı zamanda da yerel bağlamı da anlaması,

dolayısıyla da ayakları yerele basan ve evrenseli kucaklayan bir yapıda gelişim göstermelerinin hedeflendiği söylenebilir.

Uygulama Zorlukları Açısından Benzerlik ve Farklılıklar

IBDP Türkçe programında öğretmenler, öğretim programını etkili bir şekilde uygulamak için sürekli olarak mesleki gelişime ihtiyaç duymakta, aldıkları sertifika ve akreditasyon belgeleri ile hem öğrenme hem sınav ortamlarında yetkilendirilmiş olmaktadır. Eğitimler, yüz yüze veya çevrimiçi (modüller üzerinden ya da canlı) olacak şekilde uygulamalı bir biçimde gerçekleşmez. Bunun yanında atölye çalışmaları ve okulların bir araya gelip düzenledikleri belirli günlerde, farklı okullardan öğretmenler bir araya gelmekte ve uygulama örneklerini tartışarak yine mesleki gelişim süreçlerine katkıda bulunmaktadır.

IGCSE Türkçe programının özellikle okuma ve yazma noktasında öğrenci gelişimini destekleyen bir yapısı bulunmaktadır ancak programın değerlendirme süreçlerinde standart testlerin yarattığı endişeler ve değerlendirmenin sadece buna bağlı olması, programın geliştirilmesi gereken yönleri olarak dikkati çekmektedir. Bununla birlikte öğretmen eğitimi noktasında da, öğretmenlere rehberlik, kaynak desteği ve mesleki gelişim olanakları sunmaktadır. Bu bağlamda, planlama ve hazırlık aşamasında; çalışma planları, örnek sınav soruları ve öğretmen kılavuzları ile öğretmenlere destek olunmaya çalışılmaktadır. Öğretim ve değerlendirme sürecinde ise; güvenilir kaynaklar, çevrimiçi forumlar, öğrencilere sınava hazırlamak için çeşitli materyaller, örnek öğrenci cevapları, geçmiş sorular ve notlandırma çerçevesi sunulmaktadır. IGCSE sınav sonuçları açıklandıktan sonra da aday sonuç hizmetleri ve IGCSE Türkçe sınavı baş sorumlusunun sınava ve öğrencilerin performansına ilişkin raporu gibi hizmetleri ile öğretmen ve öğrencilere öğretim programının uygulanması ve değerlendirme süreçlerine hazırlık noktasında destek verilmektedir.

Maarif Modeli, 2024-2025 eğitim öğretim yılında kademeli bir şekilde uygulanmaya başlanan çok yeni bir program olduğundan, modelin uygulanabilirliği ve bölgesel eğitim ihtiyaçlarıyla uyumu, öğretmenlerin hazırlığı gibi konularda bazı çekinceler bulunmaktadır (Güneş, 2024; Karataş, 2024). Modelin özellikle ‘yerli ve millî’, beceri ve değer odaklı olma ile kimlik ve karakter gelişimine olan vurgusu oldukça önemli olmakla birlikte, bu meselelerin nasıl ele alınacağı, öğretmenlerin bu yöndeki bilgi, donanım ve eğitimi konusu tartışılmaktadır (Güneş, 2024). Hem özellikle bazı bölgelerdeki ve kalabalık sınıflardaki öğrencilerin hem de öğretmenlerin programın hedeflerine ulaşmadaki yeterlikleri, modeli uygulayabilme yönündeki ve özellikle ölçme değerlendirme konusundaki başarıları modelin hedeflediği amaçlara ulaşabilmesini büyük ölçüde etkileyecek etkenlerdir. Bu bağlamda programın bu yönüne odaklanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Tüm bunlara ek olarak, IBDP ve IGCSE öğretim programları uluslararası alanda kabul görmüş ve yerleşik bir yapıya sahipken, Maarif Modeli 2024 Türkçe programı uygulamaya henüz, aşamalı bir şekilde geçebilme aşamasındadır. Dolayısıyla, öğretmen uyumu ve kaynak ayırma konusunda zorluklarla karşı karşıya kalabilme olasılığı şuan için bulunmakla birlikte, sistemli öğretmen eğitimleri ile zamanla aşılabilecek bir durumdur. Bu durum, küresel eğitim eğilim ve ihtiyaçlarına yanıt olarak Türkçe dil eğitiminin devam eden gelişimini vurgulamaktadır.

Genel Değerlendirme

IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli 2024 Türkçe öğretim programları; barındırdıkları

pedagojik temeller, değer öncelikleri, beceri odakları ve kültürel yaklaşımları bakımından önemli farklılıklar sergilemektedir. Bu farklılıklar yalnızca uygulama düzeyinde değil, aynı zamanda öğrencide geliştirilmek istenen öğrenen ve birey profili açısından da dikkat çekici biçimde farklılık göstermektedir.

IBDP, öğrencinin çok kültürlü bir bilinçle metinleri yorumlamasını, eleştirel düşünmesini ve evrensel sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesini hedefleyen yüksek akademik nitelikli bir programdır. Öğrenciye entelektüel bir donanım kazandırmayı, aynı zamanda etik ve kültürel konulara ilişkin farkındalık sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte programın yerel kültürle bağlantı kurma noktasında tedbir ve girişimlerinin, öğretmen ve öğrencinin program izlencesinde esnek bir biçimde belirleyebildikleri, değerlendirme süreçlerinde sorumlu oldukları kitaplar çerçevesinde şekillendiğini söylemek mümkündür.

IGCSE, akademik başarıyı ve dil kullanımında doğruluğu önceleyen, sınav temelli bir model sunar. Ana dil öğrencilerine yönelik olan bu program, ikinci dil olarak Türkçe eğitimi veren okullar için ölçülebilir hedefler açısından işlevseldir. Ancak öğrenciye değer eğitimi, yaratıcı üretim ve kültürel aidiyet konularında derinlemesine katkı sağlama noktasında sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Maarif Modeli 2024 Türkçe programı, bireyin hem zihinsel hem de duyuşsal gelişimini esas alan, kültürel miras ile evrensel değerleri bütünleştirmeyi hedefleyen özgün bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Öğretim sürecini erdem, değer ve eylem ekseninde yapılandırması, yalnızca bilişsel beceriler ile dil becerilerini değil, aynı zamanda karakter ve kimlik gelişimini de ön plana çıkardığını göstermektedir. Ancak bu modelin uluslararası geçerlilik ve evrensel karşılaştırılabilirlik yönünde henüz gelişme potansiyeli bulunduğu söylenebilir.

Çizelge 6. IBDP, IGCSE ve Maarif Modeli Türkçe Programlarının Genel Karşılaştırması

Kriter	IBDP	IGCSE	Maarif Modeli 2024
Uluslararası Geçerlilik	Yüksek	Yüksek	Sınırlı
Eleştirel Düşünme	Yoğun	Orta düzey	Yoğun
Kültürel Temsilîyet	Evrensel içerik	Çeşitli örnekler/metinler üzerinden	Yerli ve millî içerik güçlü
Değer Eğitimi	Temelli Dolaylı	Geliştirilmeli	Doğrudan, detaylı, sistematik ve kapsamlı
Disiplinler arasılık	Belirgin	Sınırlı	Temalar arası bütünlük var
Öğrenci Merkezîlik	Yüksek	Orta düzey	Yüksek düzey

Genel bir değerlendirme olarak, IGCSE ve IBDP; küresel hareketliliğin eğitimin sürekliliği üzerindeki engelleyici durumunu ortadan kaldırmak adına yola çıkmış programlar olduğundan, uluslararasılık bağlamında, bir ulusal program olan Maarif modeline göre ileri düzeydedir. Bununla birlikte, kültürel temsiliyet bağlamında yerli ve millî, değer odaklı bir yaklaşım geliştiren Maarif Modeli bu konuları programda sistematik bir biçimde yerleştirmiş ve uygulanması yönündeki yönergeleri belirtmiştir. Bununla birlikte, disiplinler arasılık ve öğrenci merkezli olma durumları açısından da IBDP ve Maarif Modeli, IGCSE programından daha gelişmiş durumdadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada IBDP, IGCSE ve 2024 Maarif Modeli Türkçe öğretim programları; amaç, içerik, dil becerileri, ölçme-değerlendirme, kültürel aktarım ve değer eğitimi boyutlarında karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, her üç programın farklı odak noktaları, eğitim paradigmaları, öğrenen profili oluşturma tarzı ve uygulama biçimleri çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir.

IBDP Türkçe Programının, dil ürünü olarak edebî metinler ile dil çalışmalarını bütünleştirerek eleştirel düşünme ve sosyo-kültürel anlayışı vurgulayan bir yapısı bulunmaktadır. IGCSE Türkçe programının ise yapılandırılmış ve sistematik bir değerlendirme çerçevesiyle dil yeterliliği ile daha çok okuma ve yazma becerilerine odaklandığı görülmektedir. Maarif Modeli 2024 Türkçe Programı ise beceri temelli bir yaklaşımı hedefleyerek öğrenme çıktılarını sadeleştirerek “yerel ve ulusal” bir eğitim çerçevesini teşvik eder. Bu model, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek öğrencilerin, bilgiyi ezberleyen değil, onu kullanabilen, problem çözebilen ve eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlayan bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yönüyle modelin; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandırılmasını odağına aldığı söylenebilir (Güneş, 2024).

IBDP; metinler üzerinden dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir dil programı olduğundan, üst düzey düşünme, kültürlerarası duyarlılık ve edebî derinlik açısından güçlüdür. Sadece Türkçenin kültürel yapısına odaklanmayıp dünya edebiyatı eserleri ve karakterleri üzerinden de meseleleri de almayı hedeflemekte, bu yönüyle daha geniş, kapsamlı ve evrensel bir vizyon sunma yönde bir yaklaşım sergilemektedir. IBDP programının eleştirel düşünme ve çok kültürlü bilinç geliştirmeye yönelik güçlü yaklaşımı, özellikle günümüz küreselleşen dünyasında öğrencilerin uluslararası donanım kazanması açısından önemlidir (Brunold-Conesa, 2010; Carver-Akers ve Markatos-Soriano, 2007; Stewart, 2007). Bu durum da, küresel eğitim modellerinin yerel ve kültürel öğelere, ulusal programların da küresel bağlamlarla nasıl dengeleneceği üzerine önemli bir tartışma alanı oluşturma potansiyelindedir (Rizvi ve Lingard, 2009).

IGCSE programı yapılandırılmış, sınav odaklı ve ölçülebilir bir sistem sunarak öğrencilerin dil yeterliğini somut biçimde geliştirmeye ve öğrencilerin dilsel yeterliklerini ölçmeye uygundur. Ancak dil öğretiminde süreç odaklı öğrenme ve yaratıcı üretim gibi kazanımların önemli olması (Brown, 2019; Rubin; Stern, 1975), IGCSE Türkçe programının bu yönüyle sınırlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca dil eğitimi, uygulamalı olarak beceri gelişimini hedefleyen bir süreçtir. Öğrenme ortamlarının öğrenen merkezli, etkinlik odaklı bir biçimde oluşturulması, dil becerilerinin dinamik bir süreçte kullanarak gelişimini sağlar. Bu bağlamda, IGCSE programının bu yönüyle gelişime açık olduğu söylenebilir. Sonuç olarak kültürel ve değer odaklı kazanımlar ile süreç odaklı yaklaşımlar açısından IBDP ve Maarif Modeli ile karşılaştırıldığında IGCSE Türkçe programının oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Özellikle dil öğreniminde iletişimsel yaklaşımın önemi vurgulanırken (Canale ve Swain, 1980), IGCSE programının konuşma ve dinleme becerilerini ölçme ve geliştirme alanında sınırlı kaldığı söylenebilir.

Maarif Modeli 2024, millî kimlik, değer aktarımı ve bütüncül kişilik gelişimi açısından oldukça zengin bir yapı sunmaktadır. Ancak uluslararası düzeyde tanınırlık, kaynak çeşitliliği ve öğretmen eğitimi açısından gelişmeye açıktır. Erdem temelli eğitim felsefesinin, öğrencilerin sosyal-duyuşsal gelişimine önemli katkılar sağladığı göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu programın, kültürel aktarım ve değer eğitimi alanında özgün ve güçlü bir yaklaşım ortaya koyduğu görülmektedir. Ancak, bu programın uluslararası karşılaştırmalarda tanınırlığını artırmak için metodolojik açıdan ve içerik açısından evrensel standartlarla daha uyumlu hâle getirilmesi yerinde olabilir.

Alanyazında yapılmış olan Türkçe öğretimine yönelik karşılaştırmalı çalışmalarda, programların amaç, öğrenme alanları, beceri dağılımları, metin türleri, dil bilgisi yaklaşımı ve ölçme-değerlendirme boyutları ile incelendiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programında öğrenciyi merkeze alan, değerler, kültürel aktarımı ve dilin iletişimsel işlevlerini önceleyen bir yaklaşımın benimsendiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, Dilber'in (2023) Türkçe ve İngilizce öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında ulaştığı bulgularla örtüşmektedir. Dilber (2023), Türkçe programlarının son dönemde yapılandırmacı ve iletişimsel dil öğretimi ilkeleriyle daha fazla uyum gösterdiğini, ancak uygulamada öğretmenlerin hâlâ geleneksel yöntemlere başvurduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Yıldız (2015), Türkiye, Kore ve Finlandiya ana dili öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında, Türkiye programının öğrenci merkezli anlayışa yöneldiğini, fakat uygulamada bu dönüşümün tam olarak gerçekleşmediğini vurgulamıştır. Bu yönüyle, Türkçe öğretiminde kavramsal düzlemde dönüşümün başladığı, ancak pedagojik ve yapısal unsurların bu dönüşümü desteklemede gerekli yeterliliği sağlama yönünün gelişmekte olan bir süreç olduğu söylenebilir.

Beceri alanlarına odaklanma noktasındaki denge bakımından, bu çalışmanın bulguları dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programında eşit ve dengeli biçimde ele alındığını göstermektedir. Bu durum, Kalaycı ve Yıldırım'ın (2020) 2009-2017-2019 Türkçe programları üzerine yaptığı karşılaştırmalı analizde ortaya koyduğu programlar arasında denge saptamasıyla kısmen örtüşmektedir. Araştırmacılar, 2009-2017 ve 2019 programlarında dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları yer aldığını ancak 2009 Türkçe Programında açıkça belirtilen temel becerilerin 2017 ve 2019 Türkçe Programlarında belirtilmediğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Aslan'ın (2016) Türkiye, Almanya ve Hollanda ilkökul İngilizce öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında da benzer biçimde, dil eğitimi derslerinin Avrupa ülkelerinde öncelikle konuşma ve dinleme becerilerine odaklanacak biçimde ve bütüncül bir bakış açısıyla işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulguları Türkçe programlarının uluslararası dil öğretimi eğilimleriyle giderek daha fazla uyum sağladığını göstermektedir.

Programların dil bilgisi yaklaşımı açısından karşılaştırılması, anlam odaklı ve metin temelli öğretim yöneliminin belirginleştiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, Talancı'nın (2025) 2006-2019-2024 Türkçe programlarını karşılaştırdığı çalışmasında ulaştığı bulgularla benzerlik taşımaktadır. Talancı (2024), 2006 programının dil yapıları bağlamında uygulamalarda geleneksel, kural merkezli olduğunu; 2019 yılı programının metin merkezli bir anlayışla anlama odaklanmaya başladığını ancak 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programının "dil yapıları" kavramını işlevsel biçimde ve anlama katkısı doğrultusunda ele alındığını saptamıştır.

Ölçme ve değerlendirme boyutu da araştırmanın önemli bulgularından biridir. Programlarda süreç temelli, alternatif değerlendirme yöntemlerine (performans, öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi vb.) vurgu yapılmaktadır. Aslan (2017), Türkiye, Almanya ve Hollanda yabancı dil eğitimi programlarını karşılaştırdığı çalışmasında, Türkiye'deki öğretim programlarının daha karmaşık ve kapsamlı olduğunu, buna karşın Almanya ve Hollanda programlarının daha esnek bir yapıda olduğunu, değerlendirme süreçlerinin de bu yönde, gözlem ve proje tabanlı değerlendirmelere daha fazla yer verecek şekilde planlandığını belirtmiştir. Yıldız (2014) yaptığı çalışmada, Türkiye'de ölçme-değerlendirme araçlarının çeşitlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular ve 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim Programı karşılaştırması, bu programla

değerlendirme araçlarının da çeşitlendirilerek daha esnek ve uluslararası yönde bir eğilim ortaya konduğu görülmektedir.

Bir diğer dikkat çekici bulgu, kültürel içerik ve evrensel değerler dengesine ilişkindir. Çalışmada, 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Öğretim programının kültürel aktarım öğelerini önceki programlara göre daha görünür kıldığı, ancak çokkültürlülük ve evrensel değerler boyutunda sınırlı kaldığı saptanmıştır. Dilber (2023) de benzer biçimde Türkçe öğretim programında kültürel öğelerin güçlü biçimde temsil edildiğini, ancak evrensel kültürel temsillerin daha az olduğunu vurgulamıştır. Yıldız'ın (2014) çalışmasında ise Kore ve Finlandiya programlarının kültürel içerikleri hem ulusal hem evrensel düzlemde dengeli biçimde ele aldığı belirtilmiştir. Bu bulgu, Türkçe öğretim programlarının kültürel aktarımı millî değerler çerçevesinde güçlü biçimde işlediğini, ancak küresel vatandaşlık bilinciyle ilişkilendirme konusunda daha gelişmeye açık olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma, alanyazında yer alan önceki karşılaştırmalı çalışmaların çoğundan farklı olarak yalnızca belirli programın dönemlerini değil, Türkçe öğretim programlarının ulusal ve uluslararası düzlemde analiz etmesi açısından özgün bir nitelik taşımaktadır. Bu yönüyle araştırma, Türkçe öğretiminde çağdaş dil eğitimi ilkeleriyle ulusal eğitim politikaları arasındaki etkileşimi ortaya koymakta; öğretim programlarının kuramsal temelleriyle uygulama düzeyindeki yansımaları arasındaki ilişkiyi açıklayıcı bir çerçeveye oturtmaktadır. Böylece çalışma, Türkçe eğitimi alanında program geliştirme, öğretmen eğitimi ve kültürel aktarım süreçlerine yönelik politika yapıcılar ve araştırmacılar için bütüncül bir referans noktası sağlamaktadır.

Sonuç olarak, Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesinde yerel değerlerle evrensel eğitim hedeflerinin dengelenmesi gerekmektedir. Alan yazında, bu tür bütünleşmelerin hem öğrencinin kimlik gelişimine hem de akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu gösterilmiştir (Banks, 2015; Norton, 2013). Ayrıca, öğretmenlere, bu farklı programları etkili şekilde uygulayabilmeleri için sürekli mesleki gelişim imkânlarının sağlanması önemlidir (Darling-Hammond, 2017). Böylelikle programlarda hedeflenen amaç ve kazanımlara uygulama alanında da ulaşmanın mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler:

1. Uluslararasılaştırma: Maarif Modeli'nin güçlü yönlerinin korunarak, programın uluslararası karşılaştırmalarda rekabet edebilir hâle gelmesinin sağlanması önerilir. Bu amaçla, özgün kültürel temalar evrensel kavramlarla ilişkilendirilebilir.

2. Disiplinler arası Yaklaşımın Geliştirilmesi: Üç programın da disiplinler arası bağlantılar kurma potansiyelinin güçlendirilmesi önerilse de bu programlardan IBDP programının tarihsel-toplumsal yapının ele alınması ve sanatsal bakış açısı noktasında metinler üzerinden yeterli düzeyde bir yaklaşım sergilendiği söylenebilir. Bununla birlikte, özellikle Bilgi Kuramı, Uzun Makale ve Yaratıcılık-Toplum Hizmeti-Etkinlik adı verilen programın diğer bileşenleri ile disiplinler arası bağlantının iyi kurulduğu görülmektedir. Bu yönüyle, programın bu yapısı diğer programlar için de iyi bir model önerisi olabilir. Bu bağlamda özellikle IGCSE programı için; kültürel metinlerin tarih, felsefe ve sanatla ilişkilendirilmesi önerilir.

3. Değerler Eğitiminin Evrenselleştirilmesi: Yerel değerlerin evrensel etik ilkelerle sentezlendiği bütüncül bir yaklaşım hem Türkçe öğretimini hem de öğrenen profili bağlamında birey gelişimini destekleyecektir. Metinler yoluyla dil becerileri desteklenirken bir yandan da bireyin çok yönlü gelişiminin bu şekilde sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aslan, Y. (2016). Comparison of Primary School Foreign Language Curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 34-43
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6. ed.). Routledge.
- Brown, H. D. (2019). *Principles of language learning and teaching* (7.ed.). Pearson.
- Brunold-Conesa, C. (2010). International education: The International Baccalaureate, Montessori and global citizenship. *Journal of Research in International Education*, 9(3) 259-272. [10.1177/1475240910382992](https://doi.org/10.1177/1475240910382992)
- Cambridge IGCSE (2022). Cambridge assessment international education first language Turkish syllabus. Cambridge: Cambridge Cambridge University Press
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Carver-Akers, K & Markatos-Soriano, K. (2007). Our young cultural ambassadors: Montessori peacemakers for a modern world. *Montessori Life* 19 (2), 42-47.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dilber, N. Ç. (2023). A Comparative Analysis of Turkish and English Language Curriculum as Foreign Languages. *TAY Journal*, 7(4), 706-737.
- Güneş, E. (2024). Beceri Temelli Öğretim ve 2024 Maarif Modeli: Farklı Coğrafi Bölgelerden Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Perspektifinden Bir Değerlendirme. *Multidisipliner Yaklaşımlarla Coğrafya Dergisi*, 2(4), 232-243. [10.29329/mdag.2024.1095.2](https://doi.org/10.29329/mdag.2024.1095.2)
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019). *Uluslararası Eğitim Programları Dergisi*, 10(1), 218-262.
- International Baccalaureate Organization- IBO (2019). International Baccalaureate Diploma Programme Language A: Literature guide. IBO: Geneva
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 ed.). Sage
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2024). 2024 Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2.ed.). Multilingual Matters
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rubin. J. (1975). What the "good language learner" can teach us, *TESOL Quarterly* 9, 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Alanyazın*, 5 (1), 6-11.
- Stern, H. (1975), What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, J4, 304-318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>
- Stewart, V. (2007). Becoming citizens of the world. *Educational Leadership* 64 (7), 8-14.

- Talancı, S. Ş. (2024). 2006, 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil yapılarının sınıf düzeylerine göre dağılımının karşılaştırmalı analizi. *ulakdil Dergisi*, 1(1), 10-30.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya Ana Dili Dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 89-110.

EXTENDED ABSTRACT

Turkish Education in National and International Programs: Example of IBDP, IGCSE and Maarif Model

Turkish language curriculum forms the fundamental framework that determines the objectives and methods of language education. With the impact of globalization on education, comparing curricula developed in different countries, institutions, or organizations has gained importance for improving teaching processes and ensuring compliance with international standards. In this context, a systematic comparison of the 2024 Maarif Model Secondary School Turkish Curriculum, which reflects Türkiye's unique educational vision, with the internationally recognized International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) and Cambridge International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) programs was deemed crucial. Another important aspect of this research lies in its potential to contribute to the ongoing debate surrounding curriculum effectiveness and student achievement. As education systems worldwide continually strive for self-improvement, understanding the nuances of different curricula, evaluating them within their specific purposes and contexts, can provide valuable insights into improving teaching strategies and learning outcomes. In this context, this research will address the following questions:

1. What are the similarities and differences between the IBDP, IGCSE, and 2024 Maarif Model Turkish Curriculum in terms of their fundamental objectives and teaching approaches?
2. What are the similarities and differences between these programs in terms of developing language skills?
3. What are the similarities and differences in the structure of the assessment and evaluation approaches used in these programs?
4. What similarities and differences are observed between these three programs in terms of cultural transmission and values education?

This study aimed to comparatively analyze and evaluate three different educational frameworks: International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) Turkish Program, Cambridge International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) Turkish

Program, and 2024 Maarif Model Secondary School Turkish Curriculum prepared by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. The descriptive survey model, a research approach that aims to describe a past or present situation as it is was used. Data were collected through document review. In this context, 2024 Maarif Model Secondary School Turkish Curriculum text published by the Ministry of National Education, International Baccalaureate Diploma Program (IBDP) Turkish Curriculum Guide, and Cambridge International General Certificate of Secondary Education (IGCSE) Turkish Curriculum Syllabus were examined. Regarding reliability and validity, a consensus was reached by obtaining the opinions of three faculty members working in the field and five Turkish teachers who implement both national and international programs in order to identify and analyze concepts through document review. The three programs in question were examined, areas of comparison were identified, and subheadings were determined accordingly. These subheadings were: Objectives and Basic Approaches, Content and Thematic Structures, Language Skills and Competencies, Measurement and Evaluation Approaches, Cultural Transfer and Values Education, in Terms of Challenges Regarding Implementations, and General Assessment. The findings indicate that all three programs are shaped by different focal points, educational paradigms, learner profiling styles, and implementation methods. IBDP Turkish Program emphasizes critical thinking and socio-cultural understanding by integrating literary texts and language studies as language products. IGCSE Turkish Program, on the other hand, focuses more on language proficiency and reading and writing skills with a structured and systematic assessment framework. Maarif Model 2024 Turkish Program, on the other hand, aims for a skills-based approach, simplifying learning outcomes and promoting a “local and national” educational framework. This model adopts a student-centered approach, aiming to develop students not as memorizers of information but as individuals who can use it, solve problems, and think critically. In this respect, the model can be said to focus on acquiring 21st century skills such as critical thinking, problem-solving, creativity, communication, and collaboration. Because IBDP is a language program that aims to develop language skills through texts, it is strong in terms of higher-order thinking, intercultural sensitivity, and literary depth. It not only focuses on the cultural structure of Turkish but also aims to address issues through world literary works and characters, demonstrating an approach that offers a broader, more comprehensive, and universal vision. IBDP program's strong approach to developing critical thinking and multicultural awareness has been deemed particularly important for students' international credentials in today's globalizing world. IGCSE program offers a structured, exam-focused, and measurable system, making it suitable for concretely developing and assessing students' language proficiency. However, the importance of process-oriented learning and creative production in language teaching demonstrates that IGCSE Turkish program is limited in this respect. Furthermore, language teaching is a process aimed at developing skills through practical application. Creating learner-centered, activity-oriented learning environments ensures the development of language skills through utilization in a dynamic process. In this context, it can be said that IGCSE program has room for improvement in this aspect. Consequently, when compared to IBDP and Maarif Model, IGCSE Turkish program is quite limited in terms of cultural and value-focused outcomes and process-oriented approaches. While the

importance of the communicative approach in language learning is particularly emphasized, IGCSE program remains limited in developing and assessing speaking and listening skills.

Maarif Model 2024 offers a rich framework in terms of national identity, value transmission, and holistic personality development. However, it has room for improvement in terms of international recognition, resource diversity, and teacher training. Considering that the virtue-based education philosophy significantly contributes to students' social and emotional development, the program appears to offer a unique and powerful approach to cultural transmission and values education. However, to increase the program's recognition in international comparisons, it may be appropriate to further align its methodological and content with universal standards.