



## İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Kaynaşıklık: Temel Eğitimden Ortaöğretime Sistematik Bir Analiz

Hülya Baysal <sup>1</sup>, Zehra Yedigöz Kara <sup>2</sup>, Nilay T. Bümen <sup>3</sup>

### Öz

Türkiye’de son 20 yılda İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik çok sayıda araştırma yapılsa da programlardaki kaynaşıklığa ilişkin herhangi bir analize rastlanmamıştır. Bir öğretim programının hem dikey hem de yatay olarak birçok yönden birbiriyle ilişkili olma durumunu ifade eden kaynaşıklık, öğrencinin gelişimini bütüncül bir şekilde planlamayı ve öğrenmelerin transferini sağlamaktadır. Bu çalışmada 2018 yılında yayımlanan temel eğitim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları, kaynaşıklık açısından sistematik olarak incelenmiştir. Özellikle “İngilizce dersi öğretim programları ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yatay ve dikey kaynaşıklık açısından nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Analizde, alanyazındaki çalışmalardan yararlanılarak oluşturulan ve uzman görüşleriyle geliştirilen Kaynaşıklığı Belirlemeye Yönelik Kılavuz Sorular kullanılmıştır. Doküman analizi türündeki çalışmada, veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bulgular, temel eğitimden ortaöğretime doğru programların hedef dilin kültürünü çok sınırlı bir şekilde yansıttığını, disiplinler arası olma özelliğinin zayıf olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda programların yatay kaynaşıklığa kısmen sahip olduğu tespit edilmiştir. Dikey kaynaşıklık açısından ise, sınıflar arasında süreklilik ve aşamalılık çoğunlukla gerçekleştirilmiş olsa da; bütünlük dil becerilerinin ölçümünde, kazanımların taksonomik açıdan üst düzey düşünme becerilerine doğru ilerlemesinde, kademeler arası dil yeterliği hedeflerinin birbiriyle uyumunda ve ölçülmesinde eksikler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda programların hem yatay hem de (özellikle kademeler arası) dikey kaynaşıklığının tam olarak sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce dersi öğretim programlarının kaynaşıklığını güçlendirmek üzere çeşitli öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

İngilizce dersi öğretim programları  
Kaynaşıklık  
Yatay kaynaşıklık  
Dikey kaynaşıklık  
İngilizce öğretimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.03.2021  
Kabul Tarihi: 18.01.2022  
Elektronik Yayın Tarihi: 04.02.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10735

<sup>1</sup> Savaştepe Alishuuri Ortaokulu, Türkiye, [hulyabbaysal@gmail.com](mailto:hulyabbaysal@gmail.com)

<sup>2</sup> İzmir Ölçme Değerlendirme Merkezi, Türkiye, [zyedigoz@yahoo.com](mailto:zyedigoz@yahoo.com)

<sup>3</sup> Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [nilay.bumen@ege.edu.tr](mailto:nilay.bumen@ege.edu.tr)

## Giriş

Uzun yıllardır yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde başarıyı arayan Türkiye’de; erken yaşta dil eğitimine başlama, ders saatlerinde değişiklikler, öğretim programlarının güncellenmesi gibi yollarla çözüm arayışlarına rağmen, istenilen seviyeye bir türlü ulaşamamıştır (Alan, 2017; Coşkun Demirpolat, 2015; Gür, Çelik ve Yurdakul, 2016; Yaman, 2018). Nitekim İngilizce yeterliliği üzerine dünyanın en geniş kapsamlı araştırma sonuçları; Türkiye’yi 100 ülke arasından 69. sırada; düşük yeterlilik seviyesine sahip ülkeler arasında göstermektedir (EF-EPI, 2020). Benzer şekilde Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, devlet okullarındaki öğrencilerin büyük bir bölümünün (%90+) İngilizce yeterlilik düzeyi, 1000 saatten fazla İngilizce dersinden sonra bile temel düzeyde kalmaktadır (TEPAV, 2014).

Son 20 yılda İngilizce dersinde ilköğretim düzeyinde dört (2006, 2013, 2017 ve 2018), ortaöğretim düzeyinde (hazırlık sınıfları hariç) altı defa (2004, 2007, 2008, 2014, 2017 ve 2018) öğretim programı değişikliği yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Bu değişikliklere rağmen Türkiye’de öğrencilerin kendi öğrenim düzeylerinde ilerleme belirtisi göremediği, yıllar içinde İngilizce düzeylerinin aslında gerilediğini hissettikleri belirlenmiştir (TEPAV, 2014). Oysa yabancı dil eğitiminde istenen başarının elde edilmesi için odak nokta, İngilizce öğretiminde tutarlılık ve sürekliliğin sağlanması olmalıdır. İç tutarlılığı olmadan, bir okul kademesinden diğerine yetersiz bir şekilde geçişi sağlayan bir yabancı dil öğretiminde (Byrnes, 1990), başarı beklemek anlamsızdır. Bu bağlamda alanyazın, yabancı dil öğretiminde *kaynaşıklık* (articulation) kavramının önemini vurgulamaktadır (Alexson ve Kemnitz, 2003; Byrnes, 1990; Demott, 1999; Lally, 2001; Lange, 1988; Lord ve Isabelli, 2014; So vd., 2008).

Öğretim programı tasarım ilkeleri arasında yer alan kaynaşıklık, bir öğretim programının hem dikey hem de yatay olarak birçok yönden birbiriyle ilişkili olma durumunu (Ornstein ve Hunkins, 2018) ifade etmektedir. Bu kavram yabancı dil eğitiminde, öğrencilerin yabancı dili anlamasını ve o dilde iletişim kurmasını sağlamaya odaklanan, öğretim programlarının içerik, öğretim ve değerlendirme öğelerinin hem karşılıklı ilişkisi hem de sürekliliği olarak ele alınmaktadır (Lange, 1988). Başka bir deyişle kaynaşıklık, öğrencilerin sınıf düzeyine göre konuların karmaşıklaşması, periyodik bir biçimde yeniden ortaya çıktığı sarmal bir yapıdadır (Abbott, 2005), bu nedenle kaynaşıklık bir eğitim deneyiminden diğer eğitim deneyimine geçiş olarak da bilinmektedir (Alexson ve Kemnitz, 2003; Byrnes, 1990; Hough, 1989). Bu geçiş, öğretim programının yatay ve dikey kaynaşıklığı ile mümkün olmaktadır.

*Yatay kaynaşıklık* (*horizontal articulation*), programın aynı öğrenme çıktıları, öğrenme stratejileri, materyalleri ile değerlendirmeye odaklanmasını (Byrnes, 1991; DeMott, 1999; Lange, 1988; Wilson, 1988) ve farklı derslerdeki aynı konuların bütünleştirilmesini (Lee ve Yeo, 2015) ifade etmektedir. Bununla birlikte aynı sınıf düzeyindeki farklı disiplinler arasındaki ilişkiyi (Ornstein ve Hunkins, 2018) anlatan yatay kaynaşıklık kavramı, disiplinlerarası kaynaşıklık (*interdisciplinary articulation*) olarak da ifade edilmektedir. Aynı sınıf düzeyindeki derslerde ortak temaların kullanılması veya farklı derslere yabancı dilin entegre edilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Byrnes, 1990; Lange, 1988). Dil eğitiminin hedefi iletişimsel yeterliliği edindirmek (Byrnes, 1990; Wilson, 1988) olmakla birlikte iyi bir kaynaşıklığa sahip bir öğretim programı, dilin hem bilgisel aktarımına hem de yabancı dilde sözel ve kültürel yetkinliği sağlayacak eğitsel değerine odaklanmaktadır (Byrnes, 1990). Bu nedenle yabancı dil eğitiminde yatay kaynaşıklık kavramı iletişimsel yaklaşımın temellerini de içermektedir (Byrnes, 1990; Center for Advanced Research on Language Acquisition [CARLA], 1994; Lange, 1988; Wilson, 1988).

*Dikey kaynaşıklık* (*vertical articulation*) ise, bir sınıf düzeyinden diğerine program içeriklerinin aşamalandırılmasını (Ornstein ve Hunkins, 2018) veya bir programın başlangıcından bitişine kadar sürekliliğini ifade etmektedir (Lange, 1982, aktaran Lange, 1988). Aşamalılık, programın dereceli olarak artan bir şekilde sunulduğu sıra olarak; süreklilik, programın sürekli bir şekilde devam etmesi olarak tanımlanmaktadır (Hewitt, 2006). Bir sınıf düzeyinden diğer sınıf düzeyine geçildiğinde aynı konuların zorluk derecesi artırılacak bir şekilde sunulması (Abbott, 2005), dikey kaynaşıklığı sağlamak için

kullanılan en yaygın yöntemlerden biridir (Hough, 1989). Dikey kaynaşıklığın, ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçişlerde kapsam (DeMott, 1999); programlarda konuların sınıf düzeylerine göre farklılaşmasını içeren aşamalılık (DeMott, 1999; Lee ve Yeo, 2015) ve konuların tekrarlanmasını içeren süreklilik (Rivera, 2017; Trabona, Taylor, Klein, Munakata ve Rahman, 2019) arasında bağlantı kurularak sağlanabileceği belirtilmiştir.

Yurt dışında yapılan bazı çalışmalar İspanyolca (Lord ve Isabelli, 2014), Japonca (So vd., 2008) ve Rusça (Alexson ve Kemnitz, 2003) gibi ikinci yabancı dil eğitiminde kaynaşıklık kavramının incelendiğini, hatta kaynaşıklığın sağlanması için bazı projeler (CARLA, 1994) yapıldığını göstermektedir. Ancak Türkiye’de İngilizce eğitiminde istenen başarı bir türlü yakalanamamasına rağmen, bu kavramın ülkemiz alanyazınında yer almadığı; İngilizce öğretim programlarının bu açıdan sistematik bir şekilde analiz edilmediği belirlenmiştir. Türkiye’de 2018 yılında uygulanmaya başlanan İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, 2013 yılında yayımlanan programla karşılaştırmaların (Acar, 2019), kazanımlar ile ödev önerilerinin programın iletişimsel amaçlarına uygunluğunun (Avcam ve Babanoğlu, 2020), CIPP modeli doğrultusunda yapılan program değerlendirmelerinin (Başaran, Özdemir ve Can, 2020), programa yönelik öğretmen ya da öğrenci görüşlerinin (Civriz, 2019; Çarıkçıoğlu, 2019; Demir, 2020; Taşdemir vd., 2018; Türkben, 2019) ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’deki çalışmalar genellikle öğretmen ve uzman görüşlerine göre program incelemelerine (Aksoy, Bozdoğan, Akbaş ve Seferoğlu, 2018; Çelik ve Büyükalın Filiz, 2018; Demirtaş ve Erdem, 2015; Dilekli, 2018; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012), yabancı dil öğretimine ilişkin durum analizlerine (Altın ve Saracaoğlu, 2018; Coşkun Demirpolat, 2015; Paker, 2012; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Şahin ve Göksoy, 2019; Yaman, 2018) ve sınırlı sayıda da olsa program tasarım ilkeleri açısından değerlendirmelere (Canlıer ve Bümen, 2018; Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017) dayanmaktadır. Bu çalışmalardan son ikisi (Canlıer ve Bümen, 2018; Yücel vd., 2017), farklı yıllarda yayımlanmış İngilizce öğretim programlarını tüm program tasarım ilkeleri (kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, kullanılabilirlik ve esneklik) açısından incelemiştir. Temel eğitimden ortaöğretime kadar öğrencinin dil gelişimini bir ürün olarak değil, süreç olarak gören ve bütüncül olarak ele alan kaynaşıklık kavramına (Lord ve Isabelli, 2014) sınırlı olarak yer vermiştir. Bu bağlamda 11 yıl boyunca süren İngilizce öğretimi için öğrencilere sunulan içerik ve etkinliklerin birbiriyle uyumunu ve sürekliliğini gösteren kaynaşıklık kavramının incelenmesine ihtiyaç vardır.

Öğretim programlarında kaynaşıklığa ilişkin çalışmalar ise doğrudan kaynaşıklık kavramına ve boyutlarına odaklanmaktan ziyade, programların sahip olması gereken nitelikleri tanımlamada (Alan, 2017), program değerlendirme ölçütleri içerisinde (Yazçayır, 2016) ya da programda yer alan kazanımların/içeriğin kaynaşıklık açısından incelenmesi şeklinde ele alınmıştır (Arsal, 2012; Cihan ve Gürlen, 2013; Konur ve Atlıhan, 2012; Mehmeti ve Tezci, 2018). Matematik, Bilişim Teknolojileri ve İngilizce dersleri öğretim programlarında, program tasarım ilkelerinin (kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, kullanılabilirlik ve esneklik) durumunu inceleyen çalışmalarda ise yatay ve dikey kaynaşıklık ayrı ayrı ele alınmak yerine, genel ya da bütüncül olarak incelenmiştir (Canlıer ve Bümen, 2018; Geçitli ve Bümen, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2017; Yücel vd., 2017). Dolayısıyla, Türkiye’de öğretim programları üzerinde yapılan analizlerde, ilkokuldan üniversite düzeyine kadar yatay, dikey ve kademeler arası kaynaşıklığın henüz hiç incelenmediği söylenebilir.

Oysa programların farklı aşamalarında kaynaşıklığın durumunu incelemek, oluşan dengesizliklerin veya tutarsızlıkların tespit edilmesini (Alexander, 1987) sağlayabilir. Zira kaynaşıklığı iyi bir şekilde sağlanmış bir öğretim programı; hedefler, içerik, öğretim ve değerlendirme arasında güçlü bir ilişkiye sahiptir (Lord ve Isabelli, 2014). Bu anlamda kaynaşıklık analizleri, bir programın boyutları arasındaki ilişkiye dair daha güçlü bilgiler sunabilir, okul kademelerinin hangi aşamalarında nelerin ele alındığını, nelere daha çok dikkat edildiğini veya nelerin göz ardı edildiğini ortaya çıkarabilir. Kaynaşıklık, okul kademeleri arasında öğrencilerin çeşitli seviyelerde neyi, ne zaman öğrendiklerine (DeMott, 1999) ilişkin veriler içerebilir. Diğer taraftan kaynaşıklık kavramı; aynı sınıf düzeyindeki farklı disiplinler arasındaki ilişkiye (Ornstein ve Hunkins, 2018) dair veriler de içerebilir. Bu bağlamda kaynaşıklığı iyi bir şekilde sağlanmış öğretim programı, öğrencinin gelişimini bütüncül bir şekilde ele alıp; bir derste edindiği becerileri diğer derslere ilişkilendirmesi ve transfer etmesini sağlamaktadır. Bu yüzden İngilizce öğretim programlarının kaynaşıklık açısından incelenmesi, hem İngilizce öğretim programlarının nasıl geliştirildiğine/ geliştirilmesi gerektiğine hem de İngilizce öğretiminin diğer disiplinlerle nasıl ilişkilendirildiğine dair bilgiler sunabilir.

### *Araştırmanın Amacı ve Önemi*

Bu çalışmanın amacı, 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarını kaynaşıklık açısından analiz ederek program geliştirme süreçlerine katkı sağlayabilecek bulgulara ulaşmaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İngilizce dersi öğretim programları ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde her bir kademe yatay kaynaşıklık açısından nasıldır?
2. İngilizce dersi öğretim programları ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde her bir kademe dikey kaynaşıklık açısından nasıldır?
3. İngilizce dersi öğretim programları, ikinci sınıftan on ikinci sınıfa doğru gidildiğinde dikey kaynaşıklık açısından nasıldır?

İngilizce eğitiminde anahtar role sahip olan öğretim programlarının kaynaşıklık açısından bütüncül olarak ele alınıp değerlendirildiği bu çalışma hem eğitimde program çalışmaları alanına hem de yabancı dil eğitimi alanına katkı sağlayabilir. Nitekim etkili bir yabancı dil eğitimi için öğretim programlarında dikey kaynaşıklığın (kademeler arasında planlı ve uyumlu bir şekilde sıralanma) ve yatay kaynaşıklığın (her bir sınıf düzeyinde başka alanlarla ilişkilendirmeler) sağlanması gerekmektedir. Çalışmanın; ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerindeki öğretim programlarının kaynaşıklık açısından eksikliklerinin ortaya konması, bu eksikliklerin giderilmesi yönünde çözümler önerilmesi ve bunu yapan ilk çalışma olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de İngilizce eğitiminde istenen başarının yakalanması için öğretim programlarındaki dengesizliklerin veya tutarsızlıkların tespit edilmesi, okul kademelerinin hangi aşamalarında nelerin ele alındığının, nelere daha çok dikkat edildiğinin veya nelerin göz ardı edildiğinin ortaya çıkarılabilmesi bu tür çalışmalarla mümkündür. Elde edilen bulgular, İngilizce dersi öğretim programlarının geliştirilmesinde ve program kaynaklarının (ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları, basılı veya dijital eğitim materyalleri, simülasyonlar, videolar ve etkileşimli araçlar, çeşitli ölçme araçları) tasarlanmasında yol gösterici olabilir. Başka bir deyişle, program kaynaklarının tasarlanmasında kaynaşıklık göstergelerinin dikkate alınması, daha etkili ve kalıcı öğrenmelere yol açabilir. Ayrıca öğretim programlarında kaynaşıklığın incelenmesine yönelik hazırlanan kılavuz sorular, gelecekteki program tasarım çalışmalarına ve yeni araştırmalara analitik bir çerçeve oluşturması bakımından önemli görülmektedir. Özellikle farklı dersler üzerinde yapılacak olan kaynaşıklık araştırmalarında, ne tür göstergelerin dikkate alınacağını sunmak açısından katkı getirebilir.

## Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi hem basılı olarak hem de elektronik ortamda bulunan dokümanları gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan doküman incelemesi, araştırılacak konunun dokümanlarda nasıl yansıtıldığına odaklanır (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Doküman incelemesi genellikle diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak kullanılmakla birlikte tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilir (Bowen, 2009). Dokümanların incelenmesinde, takip edilen aşamalar (Love, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2018) şu şekildedir:

1. **Dokümanların Elde Edilmesi:** 2018 yılında yürürlüğe giren ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları MEB'in internet sitesinden (<https://mufredat.meb.gov.tr/>) indirilmiştir (MEB, 2018a, 2018b). Çalışmada incelenen İngilizce dersi öğretim programlarının ilk taslakları, 2017 yılında MEB tarafından kamuoyuna sunulmuş; veli, öğrenci ve öğretmenlerden görüşlerini iletmesi talep edilmiştir (MEB, 2017). Ardından öğretmenler ve alan uzmanları tarafından oluşan komisyonlarca güncelleme çalışması yapılmıştır. Dört dil becerisinde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) İngilizce yeterliliği hedefleyen programlar, iletişimsel yaklaşımı temel almaktadır (MEB, 2018a). Bu bağlamda ilkokulda sadece dinleme ve konuşma becerilerine yönelirken, ortaokulda dört temel beceriye odaklanmakta ve lisede ise dört temel beceriye ek olarak, telaffuz (pronunciation) becerisini de içermektedir (MEB, 2018b).
2. **Dokümanların orijinalliğinin değerlendirilmesi:** Belirtilen öğretim programlarına MEB'e ait resmi internet sitesinden erişim sağlandığı için programların orijinal olduğu kabul edilmiştir.
3. **Dokümanların analiz edilmesi:** Sistematik analize konu olan temel eğitimden ortaöğretime İngilizce dersi öğretim programları, bir bütün olarak ele alınmıştır. Verilerin analiz edilmesinde kategoriler oluşturma tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kullanılmış ve araştırmaya başlamadan önce alandaki yayınlardan yola çıkarak kategoriler geliştirilmiştir. Buna göre; İngilizce dersi öğretim programlarını analiz etmek için alanyazında yabancı dil öğretimi programına yönelik çalışmalar (Abbott, 2005; Alexson ve Kemnitz, 2003; Byrnes, 1990; Canlier ve Bümen, 2018; Lange, 1988; Lee ve Yeo, 2015; So vd., 2008; Yücel vd., 2017) ve farklı derslerin öğretim programlarına yönelik analizler (DeMott, 1999; Geçitli ve Bümen, 2020; Hough, 1989; Rivera, 2017; Trabona vd., 2019; Yazıcılar ve Bümen, 2017) incelenerek kaynaşıklığa dair kategoriler ve bu kategorileri ortaya çıkaracak (taslak) kılavuz soruları (göstergeler) oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışmada öğretim programlarının yatay kaynaşıklığı, iletişimsel yaklaşımın temelleri ve disiplinlerarası olması; dikey kaynaşıklığı ise süreklilik, aşamalılık ve kademeler arası geçiş açısından incelenmiş, analize temel teşkil eden kılavuz sorular da bu çerçeveye göre hazırlanmıştır. Taslak kılavuz sorular öncelikle yatay kaynaşıklık alt başlığı altında, iletişimsel bağlam temelleri ve disiplinlerarası olma boyutlarına ilişkin toplam beş maddeden, dikey kaynaşıklık alt başlığı altında süreklilik boyutu için sekiz, aşamalılık boyutu için sekiz ve kademeler arası kaynaşıklık için beş maddeden oluşurken; altı madde içeren denge boyutu hem yatay hem de dikey kaynaşıklık bağlamında ele alınmıştır. Böylece toplam 32 maddeden oluşan taslak kılavuz soruları, araştırmanın geçerliliğini arttırmak için hem Eğitim programları ve Öğretim alanında (n=2) hem de İngilizce öğretimi alanında çalışan uzmanlara (n=3) çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar toplantılar (debriefing) düzenlemiş; kılavuz sorular ve kaynaşıklığın boyutları üzerinde tartışmalar gerçekleştirmiştir. Yeniden alanyazın incelemesi yapılarak, süreklilik içerisinde yer alan bazı maddelerin yatay kaynaşıklık içinde bulunan iletişimsel bağlamın temellerine alınmasına, uzman önerileri doğrultusunda bazı maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapılmasına karar verilmiştir. Dikey kaynaşıklık boyutunda denge (programın öğrencilerin gelişimsel dönemlerine uygun olması) ilkelerinin kapsanması gerektiği düşünülse de ilgili alanyazın tekrar incelendiğinde dengenin yatay ya da dikey kaynaşıklığın içerisinde doğrudan tanımlanmadığı anlaşılmıştır (Byrnes, 1990; Hewitt, 2006; Lally, 2001; Lange, 1988; Ornstein ve Hunkins, 2018; Yücel vd., 2017). Genel olarak kaynaşıklığın

ne olduğu açıklanırken denge ilkelerinden bahsedilse de (Lee ve Yeo, 2015; So vd., 2008), bunun yatay ya da dikey kaynaşıklık tanımlarında yer almadığı görülmüştür. İyi tanımlanmış amaçlar ve alt problemlerine dayalı olarak geliştirilen kategorilerin, bir diğerini kapsamayacak şekilde ve birbirinden bağımsız olması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) gerektiğinden, kaynaşıklık incelemesi için oluşturulan kılavuz sorularında denge ile ilgili maddeler çıkarılmıştır. Ardından, 19 maddeden oluşan yeni kılavuz soruları aynı uzmanlara tekrar gönderilmiş, uygun olduğu yönünde görüş bildirildiği için sorulara son hali verilmiştir (EK 1). Programlar, kılavuz soruların son hali temel alınarak incelenmiştir.

4. **Verilerin Kullanılması:** Araştırmada kullanılan dokümanların ne derece doğru yorumlandığı (Yıldırım ve Şimşek, 2018); yapılan geçerlilik önlemleriyle (uzman görüşü, tartışmalar, güvenilirlik formülü) sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulguların raporlaştırılması doğrudan alıntılarla desteklenerek gerçekleştirilmiştir. Verilerin kullanılmasında gerekli etik önlemler alınmış; dokümanların ait olduğu kurumların zarar görmemesine dikkat edilmiştir. Çalışmada MEB internet sitesinde yayımlanan öğretim programları doküman analizi yöntemiyle incelendiğinden, Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı gerekmediğine dair belge alınmış ve ayrıca MEB'in iznine başvurulmamıştır.

#### ***Geçerlik, Güvenirlik ve Araştırmacıların Rolü***

2018 yılında yayımlanan ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları incelenirken bulguların inandırıcı, aktarılabilir, tutarlı ve teyit edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018) olmasına dikkat edilmiştir. İnandırıcılık, araştırmacıların gerçeği yansıtmasıyla ve araştırma sürecinin uzmanlar tarafından değerlendirilmesiyle; aktarılabilirlik, araştırma verilerinin ayrıntılı bir biçimde betimlenmesiyle; tutarlılık, programların analizinin benzer çalışmalarla karşılaştırılmasıyla ve teyit edilebilirlik, araştırma sürecinde yapılan çalışmaların saklanmasıyla sağlanmıştır.

Birinci yazar, yedi yıllık deneyime sahip İngilizce öğretmeni olup üç yıl ilköğretim, dört yıl ortaokul İngilizce dersi öğretim programını uygulamıştır. İkinci yazar ise 2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının güncellenmesi için kurulan komisyonda görev almış bir İngilizce öğretmendir. Güncelleme komisyonu görevinden sonra temel eğitimde dördüncü sınıf İngilizce ders kitabının yazılmasında görev almıştır. Bu anlamda ikinci yazar hem temel eğitim hem de ortaöğretim programlarına hâkimdir. Ancak yazarın program güncelleme çalışmasında yer almış olması bir yanlılık olarak algılanabilir. Bu bağlamda ikinci yazar, analizleri yaparken sürekli diğer uzmanların (diğer araştırmacılar ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı) görüşlerine başvurmuştur. Bununla birlikte yapılan analizler ilk iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve sonrasında Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle göre *kodlayıcılar arası güvenilirlik = hem fikir olunan maddeler / toplam hem fikir olunan maddeler + fikir ayrılığı yaşanan maddeler* (Miles ve Huberman, 1994) şeklinde hesaplanmaktadır. Bu formüle göre gerçekleştirilen ilk karşılaştırmada güvenilirliğin en azından %70 oranında sağlanmış olması gerekmektedir ve bu çalışmada %97 oranında bir uzlaşma elde edilmiştir. Ayrıca son yazar farklı derslerdeki öğretim programlarının tasarım ilkeleri açısından analizine yönelik araştırmalar yürütmüş olduğundan, verilerin olabildiğince yansız bir şekilde analiz edilmesi ve kavramsal geçerliliğin sağlanmasına katkı sağlamıştır.

## Bulgular

### *Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular*

Çalışmada yatay kaynaşıklık kavramı, iletişimsel yaklaşımın temelleri ve disiplinlerarası olma olarak iki boyutta ele alınmış ve bulgular kılavuz soruların sırası gözetilerek sunulmuştur. Buna göre incelenen bütün programların iletişimsel yaklaşımı temele aldığı belirlenmiştir. Temel eğitim programlarında, “*dilin otantik iletişimsel bir ortamda kullanımı*” vurgulanmaktadır (MEB, 2018a, s. 3). Ortaöğretim programlarında ise “*öğrenciler arasında iletişimsel becerilerin geliştirilmesi*” hedeflendiği (MEB, 2018b, s. 5) ifade edilmiştir. Bu hedefe ulaşmak için programlar temalar aracılığıyla oluşturulan iletişimsel bağlar, dil işlevleri ve günlük yaşama uygun örnek dil yapı ile kullanımlarını içermektedir. Dil öğrenme ve günlük yaşam arasındaki bağlantıyı kurmak için temalar (MEB, 2018a, s. 9; MEB, 2018b, s. 13) her bir ünite için sunulmuştur. Dil işlevi; verilen bağlam içerisindeki dilin iletişimsel rolünü anlatmaktadır (MEB, 2018a, s. 11; MEB, 2018b, s. 8). Her bir okul kademesinden bir sınıfa yönelik örnek tema, dil işlevi ve kullanımlar Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** İngilizce Dersi Öğretim Programlarında İletişimsel Temellere İlişkin Tema, Dil İşlevi, Yapı ve Kullanım Örnekleri \*

Sınıf	Tema	Dil İşlevi	Yapı ve Kullanım
2. sınıf	At the Playground	Making simple inquiries	Do you dance? -Yes! -Yes, I do. -No! -No, I don't (MEB, 2018a, s. 22).
5. Sınıf	Hello!	Greeting and meeting new people	Nice/Glad to meet you. Nice meeting you. Me, too. My pleasure (MEB, 2018a, s. 50).
9. Sınıf	Studying Abroad	Meeting new people and introducing oneself and family members	-Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? / Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later! (MEB, 2018b, s. 23)

\* Çalışmada incelenen tüm öğretim programları İngilizce olarak sunulduğundan ve alana özgü tema, dil işlevleri ve örnek kullanımlar içerdiğinden orijinal metinlere sadık kalınarak, olduğu gibi aktarılmıştır.

İletişimsel bağlam içerisinde incelenen bir diğer gösterge ise, hedef dile ait kültürel farkındalığın amaçlanıp amaçlanmadığıdır. Bu bağlamda bütün programların açıklamalar metninde “*evrensel bir kültürel farkındalık*”ın amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018a, s. 8). Bununla birlikte bulgular, giriş metninde yer alan bu tür açıklamaların programlara yansıtılmadığını göstermektedir. Nitekim temel eğitim programlarındaki dil işlevlerinde ve kazanımlarda hedef dile ait kültürel farkındalığa yönelik bir bilgi yer almamaktadır. Ortaöğretim programlarında ise “*Idioms/Proverbs-Deyimler/Atasözleri*” etkinliği önerilse de (MEB, 2018b, s. 8), programların hedef dile ait kültürel farkındalığı öğrenme ortamlarında çok sınırlı bir şekilde sunduğu görülmektedir. Dolayısıyla temel eğitimden ortaöğretim düzeyinin sonuna kadar hedef dilin kültürüne ait farkındalığın, dil işlev ve kazanımlarında yer verilmediği belirlenmiştir.

Yatay kaynaşıklık boyutu altında bulunan “disiplinlerarası olma” başlığı altındaki kılavuz sorular açısından yapılan analizlere göre, ilkökul İngilizce dersi öğretim programının diğer derslerin öğretim programlarıyla ilişkileştirilebilecek kazanım ve temaların yalnızca üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ve dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi ile olduğu görülmektedir. Ortaokul İngilizce dersi öğretim programının diğer derslerin öğretim programlarıyla ilişkileştirilebilecek kazanım ve

temalarının, yalnızca Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin öğretim programlarıyla sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim kademesinde ise dokuzuncu sınıfta 13 dersten altı dersle, onuncu sınıfta 13 dersten yedi dersle, onbirinci sınıfta sekiz dersten altı dersle, onikinci sınıfta yedi dersten sadece bir tanesiyle bütünleştirilebilecek öğeye rastlanmıştır. Bu bağlamda her bir okul kademesinden bir sınıf düzeyine ait örnekler Tablo 2’de sunulmuştur. Bu bulgulara dayanılarak, (ilkokul ve ortaokul programlarına kıyasla) lise düzeyindeki öğretim programlarının, diğer derslerin öğretim programlarıyla yatay kaynaşıklık bakımından daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.** Yatay Kaynaşıklıkta Disiplinlerarası Olma Durumuna İlişkin Ünite ve Kazanım Örnekleri

Sınıf	Ders	Beceri/ Tema/ Ünite	Kazanımlar *
3. Sınıf	Hayat Bilgisi İngilizce	6.Ünite: Doğada Hayat 10.Tema: Nature	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar (MEB, 2018c, s. 27). E3.10.L2. Students will be able to follow short and simple oral instructions about nature and animals (MEB, 2018a, s. 37).
6. Sınıf	Sosyal Bilgiler İngilizce	6. Ünite: Etkin Vatandaşlık 10. Tema: Democracy	SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar (MEB, 2018d, s. 22). E6.10.SP2. Students will be able to talk about the concept of democracy (MEB, 2018a, s. 70).
10. Sınıf	Biyoloji Coğrafya İngilizce	3. Ünite: Güncel Çevre Sorunları ve İnsan 1. Ünite: Doğal Sistemler 6. Tema: Helpful Tips	10.3.2.3. Yerel ve küresel bağlamda çevre kirliliğinin önlenmesine yönelik çözüm önerilerinde bulunur (MEB, 2018e, s. 21). 10.1.11. Türkiye’deki su varlığını verimli kullanmanın ekonomik, sosyal ve kültürel etkilerini değerlendirir (MEB, 2018f, s. 22). E10.6.S1. Students will be able to talk about the consequences of wasting energy sources. (MEB, 2018b, s. 39)

\* Öğretim programlarında yer alan kazanımlar; ders isimlerini, sınıf düzeylerini, öğrenme alanlarını/becerilerini ve sıra numarasını gösterecek şekilde MEB tarafından kodlanmıştır. Örneğin E6.10.SP2 kodu; kazanımın İngilizce dersi, altıncı sınıf 10. ünite sözel üretim ikinci kazanımına ait olduğunu göstermektedir.

Disiplinlerarası olma durumunda incelenen bir diğer nokta da aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin programlarının İngilizce programıyla bütünleştirilip bütünleştirilmediğidir. MEB’e (2017) göre öğretim programlarındaki ana çerçeve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) tanımlanmış sekiz yeterliliği kuşatacak şekilde tasarlanmış olduğu için, temel eğitimden ortaöğretime kadar bütün derslerin öğretim programlarının giriş metninde aşağıdaki tanımlamanın verildiği saptanmıştır:

Yabancı dillerde iletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. (ör. MEB, 2018c, s. 4; MEB, 2018g, s. 6).

Ancak bu yeterliliğin somut olarak programlara yansıtılıp yansıtılmadığı incelendiğinde, sadece ortaöğretim kademesinde 10. sınıf Biyoloji dersinde bir kazanıma rastlanmıştır. Buna göre 10. sınıf Biyoloji dersi Güncel Çevre Sorunları ve İnsan adlı ünite (3. ünite) yer alan “c. Çevre kirliliğinin önlenmesinde biyolojinin diğer disiplinler ile nasıl ilişkilendirildiğine örnekler verir” (MEB, 2018e, s. 21) kazanımı, İngilizce dersinin bütünleştirilmesine ilişkin bir bulgu olabilir. Bunun dışında bir örneğe rastlanmadığı için, aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerle İngilizce dersi bütünleştirilmesinin çok sınırlı olduğu söylenebilir.



Bu bulgular ışığında programların temel eğitimden ortaöğretime kadar İngilizce öğretiminde iletişimsel yaklaşımın temellerini çoğunlukla kapsadığı, ancak hedef dilin kültürünün temel eğitim programlarına yansıtılmadığı; ortaöğretim programlarında ise sınırlı bir yansımının gerçekleştiği söylenebilir. Programların disiplinlerarası olma özelliğini daha çok lise düzeyinde gerçekleştirdiği; bunun sadece İngilizce öğretim programlarının diğer disiplinlere ait kazanımları kapsamı şeklinde olduğu, ancak diğer disiplinlerin İngilizce dersini kapsamadığı (bütünleştirmenin zayıf olduğu) tespit edilmiştir. Bu bağlamda programların temel eğitiminden ortaöğretime doğru yatay kaynaşıklığa kısmen sahip olduğu düşünülmektedir.

### *İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular*

İngilizce dersi öğretim programları her bir okul kademesinde (ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde) dikey kaynaşıklık açısından incelenmiştir. Buna göre öncelikle "Süreklilik" başlığı altındaki kılavuz sorulara yanıt aranmıştır. Her bir okul kademesindeki farklı sınıf düzeylerine ait kazanımların/hedeflerin birbiriyle ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Her bir okul kademesi için birbiriyle ilişkili kazanım örnekleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Farklı Sınıflarda Birbirleriyle İlişkili Kazanım Örnekleri <sup>4</sup>

<b>İlkokul (2-4. Sınıf)</b>	<b>Ortaokul (5-8. Sınıf)</b>	<b>Lise (9-12. Sınıf)</b>
E2.10.S1. Students will be able to talk about the animals they like/dislike (MEB, 2018a, s. 26).	E5.4.S1. Students will be able to talk about daily routines (MEB, 2018a, s. 53).	E9.3.S3. Students will be able to talk about their preferences of hobbies and free time activities (MEB, 2018b, s. 25)
E3.10.S2. Students will be able to talk about the animals they like or dislike and the nature (MEB, 2018a, s. 37).	E6.1.SI1. Students will be able to talk about repeated actions (MEB, 2018a, s. 61).	E10.8.S2. Students will be able to talk about their preferences in echnological devices (MEB, 2018b, s. 41)
E4.4.S1. Students will be able to talk about their likes and dislikes (MEB, 2018a, s. 42).	E7.5.L1. Students will be able to understand simple oral texts about daily routines and preferences (MEB, 2018a, s. 76).	E11.2.S1. Students will be able to take part in a dialogue likes, dislikes, interests and preference (MEB, 2018b, s.46).
	E8.2.SI1. Students will be able to talk about regular activities of teenagers (MEB, 2018a, s. 84).	E12.1.S1. Students will be able to exchange ideas about their music preferences (MEB, 2018b, s. 56).

Bunun yanı sıra farklı sınıf düzeylerindeki programlarda tekrar eden kavram (örnek dil kullanımları, dil işlevleri, kelime ve yapılar) ve becerilerin de olduğu tespit edilmiştir. İlkokul kademesinde ikinci sınıfta 28 işlevden 12'si, üçüncü sınıfta 22 işlevden 12'si, dördüncü sınıfta 26 işlevden 12'si tekrar etmiştir (ilkokulda toplam 76 dil işlevi bulunmaktadır). Her sınıf düzeyinde tekrar eden dil işlevi sayısı altıdır. Ortaokul kademesinde beşinci sınıfta 30 dil işlevin 12'si, altıncı sınıfta 24 dil işlevinden 14'ü, yedinci sınıfta 25 dil işlevinden 14'ü, sekizinci sınıfta 24 dil işlevinden 13'ü tekrar etmiştir (Ortaokul'da toplam 103 dil işlevi bulunmaktadır). Her sınıf düzeyinde tekrar eden dil işlevi sayısı üçtür. Ortaöğretim kademesinde ise dokuzuncu sınıfta 38 işlevden 12'si, onuncu sınıfta 29 işlevden 15'i, onbirinci sınıfta 27 işlevden 19'u, onikinci sınıfta 25 işlevden 13'ü tekrar etmiştir. Dokuzuncu sınıftan 12. sınıfa kadar toplam 119 dil işlevi ele alınırken; bunlardan dokuzuncu sınıftan onikinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde net bir şekilde tekrar edenlerin sayısı sadece dördüttür. Ayrıca ortaöğretim düzeyinde telaffuz (pronunciation) becerilerinin birbirinin tekrarı olduğu görülmektedir. Örneğin; cümle ve sorularda tonlamanın fark edilmesi veya uygulanması kazanımına (E9.8.P1. Students

<sup>4</sup> Çalışmada incelenen tüm öğretim programlarında kazanımlar İngilizce olarak sunulduğundan, orijinal metinlere sadık kalınarak olduğu gibi aktarılmıştır.

*will be able to notice sentence intonation* (MEB, 2018b s. 30), her sınıf seviyesinde rastlanmaktadır. Tüm sınıf seviyelerinde tekrar eden dil işlevi, yapı ve kullanımlar Tablo 4 ve 5'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Tüm Sınıf Seviyelerinde Tekrar Eden Dil İşlevi Örnekleri

Dil İşlevleri		
İlkokul (2-4. Sınıf)	Ortaokul (5-8. Sınıf)	Ortaöğretim (9-12. Sınıf)
Naming numbers	Accepting and refusing	Expressing opinions
Expressing ability and inability	Stating personal opinions	Expressing preferences
Expressing likes and dislikes	Making simple inquiries	Describing people
Making simple inquiries	(MEB, 2018a, s. 50, 55, 57, 62,	Talking about past events
Talking about possessions	65, 70, 75, 76, 77, 83, 84)	(MEB, 2018b, s. 25, 27, 29, 36,
Talking about locations		41, 43, 46, 48, 53, 54, 56, 57, 62)
(MEB, 2018a, s. 20, 21, 22, 23, 24,		
26, 28, 30, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 44)		

**Tablo 5.** İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Tüm Sınıf Seviyelerinde Tekrar Eden Yapı ve Kullanım Örnekleri

Programlarda Önerilen Yapı ve Kullanımlar		
İlkokul (2-4. Sınıf)	Ortaokul (5-8. Sınıf)	Lise (9-12. Sınıf)
I am a horse. I can run. (2. Sınıf)	I think Superman is brave. (5. Sınıf)	I believe this is .... (9. Sınıf)
Can s/he run fast? (3. Sınıf)	What do you think about fairs? (6. Sınıf)	I believe (10. Sınıf)
– Yes, s/he can.		I believe... (11. Sınıf)
– No, s/he can't	–I think they are exciting places.	I believe/think/suppose... (12. Sınıf)
Can s/he jump? (4. Sınıf)	I think reality shows are pretty boring. (7. Sınıf)	(MEB, 2018b, s. 25, 41, 51, 56)
–Yes, s/he can./No, s/he can't.	I can't stand it. I think it's unbearable (8. Sınıf)	
(MEB, 2018a, s. 26, 30, 41)	(MEB, 2018a, s.55, 65, 76, 84).	

Süreklilik boyutunda incelenen bir diğer nokta da, öğretim programlarının önerdiği öğretim/öğrenme etkinliklerinin çeşitliliğidir. Bu bağlamda bütün programların öğretim etkinliklerini çok geniş ölçüde ele aldığı görülmüştür. Örneğin, ilkököl programında, üçüncü sınıf birinci tema için “sanat ve el işi, şarkı, drama (rol oynama, simülasyon, pandomim), çizim ve boyama, kuklalar yapmak, soru ve cevap, sıralama” (MEB, 2018a, s. 28) önerilmişken; ortaokul programında altıncı sınıf birinci tema için “şarkı, drama (rol oynama, simülasyon, pandomim), oyunlar, bilgi transferi, etiketleme, eşleştirme, soru ve cevap, sıralama, doğru / yanlış / bilgi yok” (MEB, 2018a, s. 61) yer almıştır. Ortaöğretim programlarında sayısı yedi ile 17 arasında değişiklik gösteren bu öneriler, temalar bağlamında farklılık göstermektedir. Örneğin; dokuzuncu sınıf birinci tema için “oyunlar, tabelalar, kartpostallar, haritalar, notlar, sunular, şarkılar, biyografik metinler, kişisel bilgi araştırmaları, e-postalar” (MEB, 2018b, s. 23) önerilmişken; onikinci sınıf birinci tema için “konuşmalar, şarkılar, röportajlar/ araştırmalar, araştırma raporları, eleştirel ve betimleyici metinler, TV/radyo kayıtları, oyunlar, proje” (MEB, 2018b, s. 56) olarak verilmiştir. Özetle, programlar her bir sınıf seviyesinden diğerine geçişte çeşitli öğrenme-öğretme etkinlikleriyle sürekliliği sağlamaya çalışmıştır.

Süreklilik açısından son olarak öğretim programlarında farklı sınıf seviyelerinde bütünlük dil becerileri ölçümüne yönelik çeşitli ölçme-değerlendirmelerin olup olmadığı araştırılmıştır. Temel eğitim programında, *“okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ölçmek ve alternatif değerlendirmeleri kullanmak”* üzere çeşitli ölçme yöntemleri ve bu yöntemlerin nasıl hazırlanması gerektiğine ilişkin bir çizelgenin sunulduğu görülmektedir (MEB, 2018a, s. 7). Ortaöğretim programında ise bütünlük ölçme-değerlendirmeyle ilgili bir öneri veya yönlendirmeye rastlanmamıştır. Buna yönelik sadece giriş metninde şu şekilde bir ifade yer almaktadır: *“Öğrencinin herhangi bir dil çıktısı/performansı dil derslerinde değerlendirilebilir ancak programda önerilen temel değerlendirme türleri özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi ile dört temel becerinin bütünlük olarak ölçülmesine yöneliktir”* (MEB, 2018b, s. 11). Dolayısıyla temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki programlarda ölçme-değerlendirme yaklaşımları çeşitli önerilerle (klasik, alternatif ve elektronik değerlendirme türlerinin karışımı) yer almış olsa da, bütünlük dil becerilerini ölçmenin nasıl yapılacağına ilişkin herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır.

Dikey kaynaşıklık içerisinde incelenen bir başka boyut ise aşamalıdır. Buna göre öncelikle her bir okul kademesindeki İngilizce öğretim programlarının sınıf düzeyleri arası geçişinde konular/üniteler/temaların derinleşerek ve/veya genişleyerek devam edip etmediği incelenmiştir. Temel eğitim programında bu durum, *“programı oluşturan tema ve işlevleri sarmal bir yapı ile tasarlanmıştır”* şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018a, s. 38). Ortaöğretim programlarında ise dil işlevleri aracılığıyla konu ve kavramların derinleştirildiği tespit edilmiştir. Hem dokuzuncu sınıftan onikinci sınıfa kadar derinleşen konu ve kavramlara rastlanırken hem de her bir sınıf seviyesinde ilk defa sunulmuş bir işlevin bir sonraki sınıf seviyesinde derinleştirildiği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre örnek işlev, yapı ve kullanımlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Tüm Sınıf Seviyelerinde Derinleştirilerek Sunulan Örnek Dil İşlevleri ve Kullanımlar

Dil İşlevleri ve Kullanımlar		
İlkokul (2-4. Sınıf)	Ortaokul (5-8. Sınıf)	Lise (9-12. Sınıf)
Naming numbers (2. Sınıf)	Describing what people do regularly (5. Sınıf)	Talking about past events (9. Sınıf)
Numbers from 1 to 10.		Firstly, they carried...
Naming numbers (3. Sınıf)	I watch TV every evening.	Describing past activities and events (10. Sınıf)
Numbers from 1 to 20	Describing what people do regularly (6. Sınıf)	Talking about sequential actions
Naming numbers (4. Sınıf)	S/he listens to the teacher.	When the film ended, I was crying.
Numbers from 1 to 50.	Describing what people do regularly (7. Sınıf)	Ordering events (11. Sınıf)
MEB, 2018a, s. 20, 28, 39)	I never / sometimes / often / usually / always watch football matches at weekends.	Talking about personal experiences in the past
	Stating personal opinions (8. Sınıf)	After I had graduated from high school, I entered the university.
	I usually do my homework, but I also listen to music	Narrating a past/ experience (12. Sınıf)
	(MEB, 2018a, s. 53, 61, 76, 84)	Talking about sequential actions
		Two people were struck and injured on Monday...
		(MEB, 2018b, s. 29, 36, 48, 62)

Aşamalı boyutunda incelenen diğer husus; programların bir programdan diğerine geçişte *“bilinenden bilinmeye doğru sunulma”* ilkesine yönelik olup olmadığıdır. Temel eğitim programında, *“kolaylıkla tanınabilen terimler kullanılarak bilinenden bilinmeyene doğru bir geçişin sağlanması gerektiği”* (MEB, 2018a, s. 9) açıkça belirtilmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki öğretim programlarının da bu ilkeyi göz önünde bulundurarak hazırlandığı söylenebilir. Örneğin, her bir sınıf seviyesinden diğerine geçişte

yeni kavram veya dil işlevleri sunulmadan önce, öğrencinin bildiği kavram ve dil işlevinin sunulması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, ilkokul programlarında ilk tema, ortaokul ve lise programlarında ise ilk üç tema öğrencinin bildiği işlevlere odaklanmış ve bilinmeyen konuların öğretiminde sarmal bir yapı benimsenmiştir. Elde edilen bulgulara göre örnek işlev, yapı ve kullanımlar Tablo 7, 8 ve 9'da sunulmuştur. Bu bağlamda programlar kavramların bilinenden bilinmeye doğru sıralanmasını başarılı bir şekilde karşılamaktadır.

**Tablo 7.** İlkokul İngilizce Programlarında Sınıflar Arası Geçişlerde Bilinenden Bilinmeyene Doğru Sunulan Kavram ve Konular

İlk Temanın Kavram ve Konuları	
3. Sınıf	4. Sınıf
Grating and saluting	Asking for permission
Introducing oneself	Making simple requests
Naming numbers	Telling someone what to do
(MEB, 2018a, s. 28)	Naming numbers
	(MEB, 2018a, s. 39)

**Tablo 8.** Ortaokul İngilizce Programlarında Sınıflar Arası Geçişlerde Bilinenden Bilinmeyene Doğru Sunulan Kavram ve Konular

İlk Üç Temanın Kavram ve Konuları		
6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Describing what people do regularly (1. Tema)	Describing characters / people (1. Tema)	Making simple inquiries (1. Tema)
Describing what people do regularly (2. Tema)	Describing what people do regularly (2. Tema)	Expressing likes and dislikes (2. Tema)
Describing what people are doing now (3. Tema)	Talking about past events (3. Tema)	Expressing references (3. Tema)
(MEB, 2018a, s. 61, 62, 63)	(MEB, 2018a, s. 72, 73, 74)	(MEB, 2018a, s. 83, 84, 85)

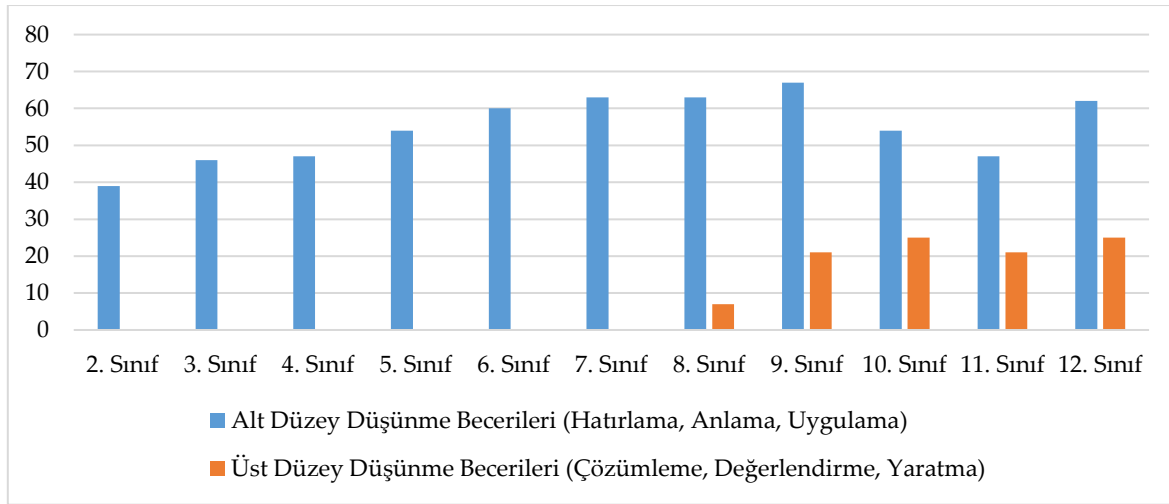
**Tablo 9.** Lise İngilizce Programlarında Sınıflar Arası Geçişlerde Bilinenden Bilinmeyene Doğru Sunulan Kavram ve Konular

İlk Üç Temanın Kavram ve Konuları		
10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
Exchanging personal information in both formal and informal language (1. Tema)	Making plans and predictions (1. Tema)	Expressing opinions (agreeing, disagreeing, etc.) (1. Tema)
Describing future plans and arrangements (2. Tema)	Expressing likes, dislikes, interests and preferences (2. Tema)	Describing personal features (2. Tema)
Describing past activities and events (3. Tema)	Describing events happening at the same time in the past (3. Tema)	Expressing ideas on human rights (gender equality, children rights etc.) (3. Tema)
(MEB, 2018b, s. 34, 35, 36)	(MEB, 2018b, s. 45, 46, 47)	(MEB, 2018b, s. 56, 57, 58)

Aşamalılık boyutunda, kazanımların bir sınıftan diğerine geçişte taksonomik açıdan üst düzey (çözümleme, değerlendirme, yaratma) düşünme becerilerine<sup>5</sup> doğru ilerleyip ilerlemediğine yönelik incelemeler de yapılmıştır. Buna göre, sekizinci sınıf İngilizce öğretim programından itibaren üst düzey düşünme becerilerine yönelik bazı kazanımlar programlara dâhil edilse de ikinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru gidildiğinde, kazanımlarının taksonomik açıdan bir ilerleme göstermediği belirlenmiştir.

<sup>5</sup> Alanyazında genellikle bilişsel alan taksonomisinin son üç basamağı (çözümleme, değerlendirme ve yaratma), üst düzey düşünme becerileri olarak ifade edilmektedir (ör. Anderson vd., 2001). Bu çalışmada yenilenmiş Bloom taksonomisindeki terminoloji (Bümen, 2006) kullanılmıştır.

Ortaöğretim İngilizce programlarında ise her sınıf seviyesinde (sayısı alt düzey kazanımları geçmeyecek şekilde) üst düzey düşünme becerileri içeren kazanımlar sunulduğu tespit edilmiştir. İncelemelere göre, ikinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımlar hatırlama, anlama ve uygulama düzeyindedir (üst düzey düşünme becerileri hiç hedeflenmemiştir). Sekizinci sınıftaki kazanımlar arasında değerlendirme ve yaratma basamaklarında birkaç kazanım sunulmuş olsa da ağırlık anlama ve uygulama düzeyindedir. Ortaöğretim kademesinde de benzer şekilde her sınıf seviyesinde çoğunlukla anlama ve uygulama düzeylerinde kazanımlar olduğu, bununla birlikte üst düzey düşünme becerileri içeren kazanımların çoğunlukla okuma ve yazma becerilerinde yoğunlaştığı söylenebilir. İkinci sınıftan onikinci sınıfa doğru gidildiğinde, İngilizce öğretim programlarının Bilişsel Alan Taksonomisine ilişkin durumu Grafik 1’de, grafiğe temel teşkil eden kazanım örnekleri ise Ek 2’de sunulmuştur.



**Grafik 1.** İngilizce Ders Öğretim Programlarının (2018) Bilişsel Alan Taksonomisine İlişkin Durumu

Aşamalılık göstergelerinden bir diğeri, programlar arasındaki geçişte önkoşul öğrenmelerin dikkate alınıp alınmadığıdır. İlkokul programında “*Bu işlevleri gerçekleştirirken öğrencilerin daha önceden öğrendikleri sözcük ve yapıları, yeni öğrendikleriyle harmanlayarak kullanabilmeleri amaçlanmaktadır*” (MEB, 2018a, s. 38) ifadesiyle, bunun gözetildiği belirtilmektedir. Bulgular hem temel eğitim hem de ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının önkoşul öğrenmeleri dikkate aldığını göstermektedir. Buna göre her bir sınıf seviyesi hem bir önceki sınıfta verilen işlevleri ve kavramları ele alırken hem de yeni konu ve kavramların sunulmasına dikkat edilmiştir. Bulgulara yönelik örnek dil işlevleri ve kullanımlar Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** İngilizce Öğretim Programlarında Önkoşul Öğrenmelere İlişkin Dil İşlevi ve Kullanım Örnekleri

<b>Dil İşlevleri ve Kullanımlar</b>		
<b>İlkokul (2-4. Sınıf)</b>	<b>Ortaokul (5-8. Sınıf)</b>	<b>Lise (9-12. Sınıf)</b>
Talking about locations of things (2. Sınıf) — The birds are... ... in the tree. ... on the car. ...under the table. (MEB, 2018a, s. 24)	Stating personal opinions (5. Sınıf) I think Superman is brave. What’s your favorite film? — I like Spirited Away. (MEB, 2018a, s. 55)	Describing daily routines (9. Sınıf) My friends help the victims/casualties of natural disaster. Making predictions about the future
Talking about locations of things (3. Sınıf) Where is...? — It’s in the bathroom. — It’s on the bed. — It’s under the table. — It’s over here/ over there. — It’s right here/ right there (MEB, 2018a, s. 33)	Stating personal opinions (6. Sınıf) What do you think about fairs? — I think they are exciting places. — I disagree. I think they are fun. (MEB, 2018a, s. 65)	To me, we won’t use television in the near future, because... (MEB, 2018b, s. 26, 32) Talking about consequences (10. Sınıf) If we don’t use the energy sources wisely, the Earth will...
Talking about locations (4. Sınıf) Where is the brush? — It’s in front of the bottle. — Behind the box. — Near that glass. (MEB, 2018a, s. 44)	Stating personal opinions (7. Sınıf) Talk shows are usually amusing, but I think reality shows are pretty boring. (MEB, 2018a, s. 76)	Talking about imaginary situations Expressing wishes If I were a hero, my superpowers would be... (MEB, 2018b, s. 39, 42)
	Stating personal opinions (8. Sınıf) I never listen to pop music; I can’t stand it. I think it’s unbearable. (MEB, 2018a, s. 84)	Talking about unreal past (11. Sınıf) If he hadn’t been addicted to alcohol, he wouldn’t have lost his family. (MEB, 2018b, s. 49)

Programlarda incelenen “kolaydan zora olma” göstergesi bulgularına göre, temel eğitim ve ortaöğretim programlarının kavram ve konuları kolaydan zora olacak şekilde ele aldığı tespit edilmiştir. İlkokul ikinci sınıfta daha çok kelimelerin İngilizcesinin öğretildiği, dördüncü sınıfa doğru gidildikçe kelimelerin cümle içinde kullanımına yer verildiği; ortaokul kademesinde ise beşinci sınıfta tek bir cümlenin kurulması ön plandayken, sekizinci sınıfa doğru gidildikçe iki ve daha fazla cümlenin birbirine bağlandığı cümleler kurulmaya başlandığı belirlenmiştir. Ortaöğretim kademesinde dokuzuncu sınıf, bir önceki sınıfa kadar öğrenilen içerikleri tekrar etmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018b, s. 14). Ayrıca dil yeterlilik seviyelerinin geçişlerinde de bu ilke gözetilmiştir. Bu işlemlere yönelik örnek kazanımlar şu şekildedir (Tablo 11):

**Tablo 11.** İngilizce Öğretim Programlarında Kolaydan Zora İlkesine İlişkin Kazanım Örnekleri

<b>Kazanımlar</b>		
<b>İlkokul (2-4. Sınıf)</b>	<b>Ortaokul (5-8. Sınıf)</b>	<b>Lise (9-12. Sınıf)</b>
E2.7.S2. Students will be able to give short, simple and oral instructions (MEB, 2018a, s. 23)	E5.8.S3. Students will be able to give simple personal information (MEB, 2018a, s. 57)	E9.2.W2. Students will be able to describe different environments in simple sentences and phrases. (MEB, 2018b, s. 24)
E3.4.S2. Students will be able to make simple suggestions (MEB, 2018a, s. 31)	E6.9.SP1. Students will be able to talk to people about the protection of the environment (MEB, 2018a, s. 69)	E10.2.W1. Students will be able to write an opinion paragraph about their plans. (MEB, 2018b, s. 35)
E4.4.S3. Students will be able to ask for clarification in conversations (MEB, 2018a, s. 42)	E7.2.SP1. Students will be able to talk about routines/daily activities by using frequency adverbs and giving explanations and reasons (MEB, 2018a, s. 73)	E11.4.W1. Students will be able to write an essay about a well-known figure from Turkish history (MEB, 2018b, s. 48)
	E8.10.SP2. Students will be able to give reasons and results to support their predictions about natural forces and disasters (MEB, 2018a, s. 92)	E12.3.W2. Students will be able to write an argumentative essay including solutions for disadvantaged people’s problems. (MEB, 2018b, s. 58)

Aşamalılık göstergelerinden bir diğeri olan içeriklerin veya kavramların “yakın çevreden uzak çevreye doğru sunulması” ilkesi, ilkokul programında açık bir şekilde ifade edilmiştir. İlkokul programında “Bağlam olarak öğrencilerin yakın çevrelerini oluşturan sınıf, lunapark, ev ve okul gibi ortam ve mekânlar seçilmiştir” (MEB, 2018a, s. 16) ve “Benden-evene” ilkesi, bağlam kurgulamasında öncelikli rol oynamış, Program’ı oluşturan tema ve işlevler sarmal bir yapı ile tasarlanmıştır” (MEB, 2018a, s. 38) ifadeleriyle bunun açıklandığı görülmektedir. Ortaöğretim programlarında ise aynı dil işlevine odaklanan temaların ele alınış şekli incelenmiş; çoğunlukla bu ilkenin gözetildiği tespit edilmiştir. Bu bulguya ilişkin en tipik örnekler Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** İngilizce Öğretim Programlarında Yakın Çevreden Uzak Çevreye Doğru Sunulmuş Tema Örnekleri

<b>Temalar</b>		
<b>İlkokul (2-4. Sınıf)</b>	<b>Ortaokul (5-8. Sınıf)</b>	<b>Lise (9-12. Sınıf)</b>
Body Parts (2. Sınıf) What is this? — This is my finger. — It’s my hand. (MEB, 2018a, s. 23).	Fitness (5. Sınıf) How about jogging? — Sorry. I can’t now. I must study. — No. I am too tired. (MEB, 2018a, s. 57)	Invitations and Celebrations (9. Sınıf) My family is going to throw a birthday party for me tomorrow. (MEB, 2018b, s. 31)
My Family (3. Sınıf) Who is s/he? — S/he’s my... Who is this/that? — This/that is my... (MEB, 2018a, s. 29).	Yummy Breakfast (6. Sınıf) Do you want some tea? — Yes, please. — No, thanks. I don’t want any tea. (MEB, 2018a, s. 62)	Plans (10. Sınıf) I’m going to fly to New York this summer. I’ve already bought my ticket. (MEB, 2018b, s. 35)
Cartoon Characters (4. Sınıf) This is her/his/my/your guitar. Is this his/her/my/your...? (MEB, 2018a, s. 41).	Celebrations (7. Sınıf) Would you like some cake? — Yes, please. Just a little. — No, thanks. I am full. (MEB, 2018a, s. 77)	Future Jobs (11. Sınıf) Some students are going to be teachers, some are going to be doctors and some are going to be fashion designers. (MEB, 2018b, s. 45)
	The Internet (8. Sınıf) Would you like to join our WhatsApp group? — Yes, sure/That sounds great. — No, thanks. I am really busy. (MEB, 2018a, s. 87)	Coming Soon (12. Sınıf) I imagine driveless cars will be common in the near future. (MEB, 2018b, s. 50)



Aşamalılık boyutu için son gösterge, bir programdan diğerine geçişte kavramların “somut olandan soyut olana doğru” verilmesidir. Bu göstergenin incelenmesinde de aynı dil işlevlerine odaklanan temalar analiz edilmiş ve İngilizce öğretim programlarında çoğunlukla kavramların somut olandan soyut olana doğru aşamalandırılarak sunulduğu saptanmıştır. Bu bulguya ilişkin en tipik örnekler Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13.** İngilizce Programlarında Somut Olandan Soyut Olana Doğru Sunulmuş Tema Örnekleri

Temalar		
İlkokul (2-4. Sınıf)	Ortaokul (5-8. Sınıf)	Lise (9-12. Sınıf)
Numbers (2. Sınıf) board, -s book, -s desk, -s notebook, -s pencil, -s (MEB, 2018a, s. 20)	Health (5. Sınıf) — You should stay in bed. — Have a rest. — Stay in bed. (MEB, 2018a, s. 54)	Emergency Health Problems (9. Sınıf) You should see a doctor when you have a high fever. (MEB, 2018b, s. 30)
My House (3. Sınıf) Is it big? — Yes, it is. — No. It is small. (MEB, 2018a, s. 33)	Saving the Planet (6. Sınıf) What should we do to save our world? — We should recycle the batteries. (MEB, 2018a, s. 69)	Helpful Tips (10. Sınıf) You can remove stain with baking soda. (MEB, 2018b, s. 39)
Classroom Rules (4. Sınıf) Look at the board, please. Go back your place, please. Open the window, please. (MEB, 2018a, s. 39)	Wild Animals (7. Sınıf) What should we do to protect wildlife? — We shouldn’t hunt them (MEB, 2018a, s. 75)	Open Your Heart (11. Sınıf) You should have been more patient in the traffic jam yesterday. (MEB, 2018b, s. 50)
	Natural Forces (8. Sınıf) — I think there will be serious droughts. So schools should educate students to use less water (MEB, 2018a, s. 92)	Psychology (12. Sınıf) I suggest going for a walk. What do you do to clear your mind after school? (MEB, 2018b, s. 60)

Bu bulgular ışığında temel eğitimden ortaöğretime kadar İngilizce programlarında sürekliliğin çoğunlukla sağlandığı; ancak bütünleşik becerilerin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ölçümüne uygun ve çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemlerine ortaöğretim programlarında yer verilmediği saptanmıştır. Benzer şekilde aşamalılığın çoğunlukla sağlandığı görülse de kazanımlarda üst düzey düşünme becerilerine doğru bir ilerlemenin olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda programların temel eğitimden ortaöğretime doğru dikey kaynaşıklığa kısmen sahip olduğu düşünülmektedir.

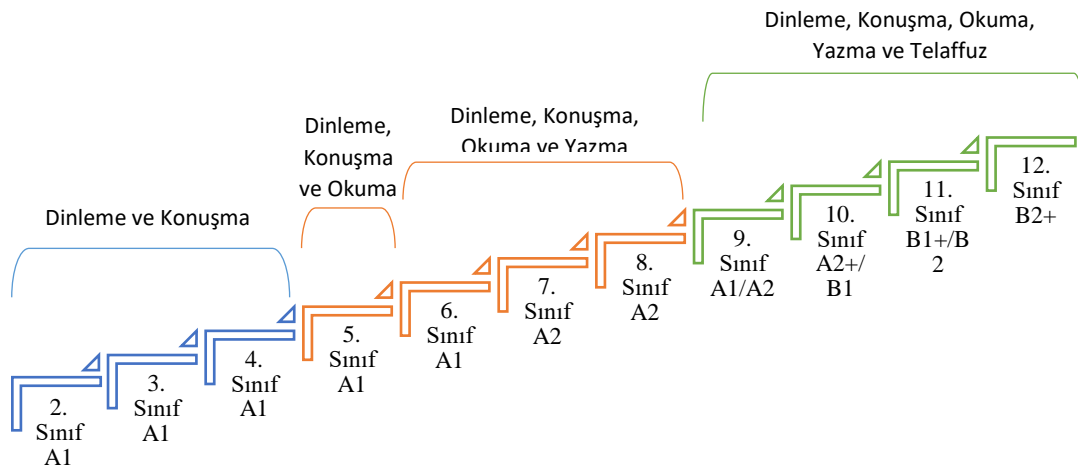
### Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dikey kaynaşıklık boyutu altında bulunan ve çalışmanın üçüncü sorusu olan “kademeler arası kaynaşıklık”ta; ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye geçiş incelenmiştir. Kılavuz soruları doğrultusunda öncelikle, kademeler arasında iletişimsel yaklaşım açısından bir süreklilik olup olmadığı ele alınmıştır. Buna göre temel eğitimden ortaöğretime kadar bütün programların tematik temelli, bağlamlar ve dil işlevleri aracılığıyla hem sözlü hem de yazılı olarak dil gelişimini ve iletişimini destekleyecek şekilde tasarlandığı tespit edilmiştir. Programlar İngilizceyi, yapı ve dil bilgisi gibi bir ders konusu olarak değil; bir iletişim aracı (MEB, 2018a, s. 3; MEB, 2018b, s. 5) olarak görmektedir. İki ve üçüncü sınıflarda konuşma ve dinleme becerileri vurgulanırken, yazma ve okuma becerileri daha üst sınıf seviyelerinde ele alınmıştır (MEB, 2018a, s. 3). Bu yüzden ortaokul kademesine geçişte programlar dört dil becerisine odaklanmaya başlamıştır. Lise kademesinde de benzer şekilde dört dil becerisi bulunmakla birlikte telaffuz becerisi eklenmiştir. Böylece temel eğitimden ortaöğretime kadar

bütün programlarda İngilizce öğretiminin aynı program yapısı ve felsefesiyle sunulduğu görülmektedir. Bu bağlamda programların iletişimsel yaklaşımın temelleri açısından birbirinin devamı olacak şekilde tasarlandığı ve sürekliliğin sağlandığı söylenebilir.

Dikey kaynaşıklıkta ele alınan ikinci gösterge ise, programların kademeler arası geçişte eğitim durumları açısından bir çeşitlilik ve süreklilik sağlayıp sağlamamasıdır. Her ne kadar bütün kademelerin İngilizce öğretim programlarında öğretme yaklaşımı olarak “*eklektik bir yaklaşım*” (MEB, 2018a, s. 3; MEB, 2018b, s. 13) hedeflendiği söylene de, her bir sınıf seviyesinde öneri niteliğinde çok çeşitli öğrenme/öğretme etkinliklerinin verildiği tespit edilmiştir. Bu çeşitliliğin okul kademeleri boyunca devam ederek sürekliliği sağladığı söylenebilir. Nitekim ilkökul kademesinde daha çok “*reklamlar, çizgi film, resimli sözlük, görsel çizimler, şarkılar, tekerlemeler, çizim ve boyamalar, haritalar, listeler, konuşmalar*” göze çarparken (MEB, 2018a, s. 43); beşinci sınıftan itibaren “*hikâyeler, posterler, kuponlar*” (MEB, 2018a, s. 50) gibi etkinlik önerileri yer almaktadır. Lise kademesine geçişten önce sekizinci sınıfta ise “*bloglar, günlükler, anketler*” (MEB, 2018a, s. 83) gibi etkinlik önerileri verilirken, bu öneriler dokuzuncu sınıfta (MEB, 2018b, s. 23) da devam etmiş ve genişletilmiştir. Lise kademesinin sonunda ise “*eleştirel yazılar, tekno-projeler, vloglar, araştırma raporları, vb.*” (MEB, 2018b, s. 56) gibi önerilere yer verilmiştir. Bu bağlamda kademeler arasında öğrenme/öğretme etkinlikleri bakımından yumuşak bir geçişle süreklilik sağlandığı söylenebilir. Çünkü her bir kademedeki diğerine geçişte bir önceki kademedeki önerilen etkinliklere ek olarak yenileri eklenmiş ve genişletilmiştir.

Dikey kaynaşıklık açısından her bir okul kademesi sonunda hedeflenen dil yeterlilik seviyelerinin birbiriyle uyumu incelenmiş ve buna göre ilkökul, ortaokul ve lise programlarında hedeflenen dil yeterlilik seviyelerinin (A1, A2, B1 vb.) ve dil becerilerinin durumu Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** İlkokul, Ortaokul ve Lise İngilizce Dersi Öğretim Programlarında Hedeflenen Dil Yeterlilik Seviyeleri ve Dil Becerileri

Şekil 1 incelendiğinde, ilkokul kademesinden sonra A1 düzeyinde İngilizce seviyesinin devam ettiği ve toplamda beş yıl boyunca A1 seviyesinin hedeflendiği dikkat çekmektedir. Sekizinci sınıf tamamlandığında öğrencilerin A2 seviyesinde olmaları beklenirken, dokuzuncu sınıfın ise A1/A2 seviyesiyle başladığı göze çarpmaktadır. Böylece her bir okul kademesi sonunda hedeflenen dil yeterlilik seviyesinin, bir sonraki okul kademesinde tekrar ettiği tespit edilmiştir. İlkokulda üç yıl boyunca A1 seviyesinin hedeflenmesinin sebebi “sadece dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmış” olması olarak açıklanmaktadır (MEB, 2018a, s. 3). Lise kademesine A1/A2 seviyesiyle başlanmasının sebebi de “dokuzuncu sınıf öğrencilerinin dil yeterlilik seviyelerinin birbirinden farklı olması”ndan dolayıdır (MEB, 2018b, s. 7). Bu durumda ilkokuldan lise sonuncu sınıfa kadar dil yeterlik seviyelerinin (A1, A2, B1 vb.) birçok tekrar içerdiği ve dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) açısından da üst düzey düşünme becerilerine doğru bir ilerleme olmadığı (bkz. Grafik 1) düşünülmektedir. Özetle, hedeflenen dil yeterliği ve becerileri açısından kademeler arası kaynaşıklığın tümüyle sağlandığını söylemek güçtür.

Son olarak, kademelerarası kaynaşıklıkta hedeflenen dil yeterlilik seviyeleri için her bir okul kademesi sonunda ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklama ve yönlendirmelerin varlığı incelenmiştir. Buna göre ilkokul, ortaokul ve lise programlarında hedeflenen dil yeterlilik seviyesinin (A1, A2, B1 vb.) ölçülmesi hakkında da yeterli bilgi ve yönlendirme bulunmamaktadır. Programlardaki dil yeterlik seviyelerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) temel alınarak oluşturulduğu belirtilse (MEB, 2018a, s. 6; MEB, 2018b, s. 7) de, bu seviyelerin yapılan bir ölçüm sonucunda belirlenmesine yönelik bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bu durumda her bir okul kademesi sonunda öğrencilerin programda belirtilen dil yeterlilik seviyesinde mezun olacağını varsayıldığı söylenebilir.

Çalışmada ele alınan 2018 yılı temel eğitim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerinde yapılan analizlerden elde edilen temel bulgular Tablo 14’te özetlenmiştir.

**Tablo 14.** 2018 Yılı Temel Eğitim ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Yatay ve Dikey Kaynaşıklık Açısından Analizi

Kaynaşıklık Kılavuz Sorular Boyutları		İlkokul	Ortaokul	Lise	
Yatay Kaynaşıklık	1. İletişimsel Yaklaşımın Temelleri	1. Öğretim programında İngilizce, iletişimsel bağlam içerisinde sunulmuş mudur? Ne gibi iletişimsel bağlam örnekleri/önerileri mevcuttur?	Evet	Evet	Evet
		2. Öğretim programında hedef dile ait kültürel farkındalık amaçlanmakta mıdır? Hangi kültürel öğeler, nasıl yer almıştır?	Hayır	Hayır	Kısmen
	2. Disiplinlerarası olma	3. Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/hedefler ve temalar açık bir şekilde ifade edilmiş midir?	Kısmen	Kısmen	Kısmen
		4. Program, diğer derslerin öğretim programları ile bütünleştirilmiş midir? Bütünleştirme nasıl gerçekleştirilmiştir?	Hayır	Hayır	Hayır
Dikey Kaynaşıklık	3. Süreklilik	1. Farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlar/hedefler birbirleri ile ilişkilendirilebilmekte midir?	Evet	Evet	Evet
		2. Farklı sınıf düzeylerinde tekrar eden kavram (örnek dil kullanımları, dil işlevleri, kelime ve yapılar) ve beceriler var mıdır?	Evet	Evet	Evet

4. Aşamalılık	3. Farklı sınıf düzeylerinde sürekliliği sağlamak için çeşitli öğretim/öğrenme etkinlikleri önerilmiş midir?	Evet (bkz. Tablo 5)	Evet (bkz. Tablo 5)	Evet (bkz. Tablo 5)
	4. Farklı sınıf düzeylerinde sürekliliği sağlamak için bütünleşik beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ölçümüne uygun çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri sunulmuş mudur?	Evet	Evet	Hayır
	5. Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar derinleşerek ve/veya genişleyerek devam etmekte midir?	Evet (bkz. Tablo 6)	Evet (bkz. Tablo 6)	Evet (bkz. Tablo 6)
	6. Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmış mıdır?	Evet (bkz. Tablo 7)	Evet (bkz. Tablo 8)	Evet (bkz. Tablo 9)
	7. Bir programdan diğerine geçişte kazanımlar/hedefler taksonomik açıdan üst düzey düşünme becerilerine doğru (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) ilerlemekte midir?	Hayır (bkz. Grafik 1)	Hayır (bkz. Grafik 1)	Hayır (bkz. Grafik 1)
	8. Bir programdan diğerine geçişte içerik açısından önkoşul öğrenmeler dikkate alınmakta mıdır?	Evet (bkz. Tablo 10)	Evet (bkz. Tablo 10)	Evet (bkz. Tablo 10)
	9. Bir programdan diğerine geçişte, kolay olandan zor olana doğru olma öğretim ilkesi gözetilmekte midir?	Evet (bkz. Tablo 11)	Evet (bkz. Tablo 11)	Evet (bkz. Tablo 11)
	10. Bir programdan diğerine geçişte, yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru olma öğretim ilkesi gözetilmekte midir?	Evet (bkz. Tablo 12)	Evet (bkz. Tablo 12)	Evet (bkz. Tablo 12)
	11. Bir programdan diğerine geçişte, kavramların öğretiminde somut olandan soyut olana doğru bir yön gözetilmekte midir?	Evet (bkz. Tablo 13)	Evet (bkz. Tablo 13)	Evet (bkz. Tablo 13)
	12. Program kademeler arasında (ilkokul, ortaokul ve lise) iletişimsel yaklaşımın sürekliliğini sağlamakta mıdır?	Evet	Evet	Evet
	5. Kademeler Arası (ilkokul, ortaokul, lise) Kaynaşıklık	13. Her bir okul kademesinden diğerine geçişte (ilkokul, ortaokul ve lise) programlarda önerilen öğretme/öğrenme etkinliklerinin sürekliliği sağlanmakta mıdır?	Evet	Evet
14. Her bir okul kademesi sonunda (ilkokul, ortaokul ve lise) hedeflenen dil yeterlilik seviyesi (A1, A2, B1 vb.) bir sonraki okul seviyesiyle uyumlu mudur?		Kısmen (bkz. Şekil 1)	Kısmen (bkz. Şekil 1)	Hayır (bkz. Şekil 1)
15. Her bir okul seviyesi sonunda (ilkokul, ortaokul ve lise) hedeflenen dil yeterlilik seviyesinin (A1, A2, B1 vb.) ölçülmesi hakkında yeterli bilgi ve yönlendirme mevcut mudur?		Hayır	Hayır	Hayır

## Tartışma

Yabancı dil eğitiminde başarı arayışında olan ülkemizde programların nasıl daha etkili hale getirileceği alanyazını tartışmalarında (Alan, 2017; Coşkun Demirpolat, 2015; Erarslan, 2019; Gür vd., 2016; Paker, 2012; Yaman, 2018) her zaman yerini bulmuştur. Ancak yabancı dil eğitimini bütüncül bir bakış açısıyla ele alan ve ilkokuldan liseye kadar öğretim programlarının hem birbirleri hem de diğer disiplinlerle ilişkisi ve uyumu ilk kez bu çalışmada incelenmiştir. Nitekim etkili bir yabancı dil eğitimi, ilkokuldan ortaokula ardından liseye kadar tüm öğrenme yaşantılarının dikey kaynaşıklığının sağlanmasıyla (kademeler arasında planlı ve uyumlu bir şekilde sıralanmasıyla); yatayda ise her bir sınıf düzeyinde başka alanlarla ilişkilendirilmiş olmasıyla mümkündür (North Carolina State Department of Public Instruction, 1999). Bu çalışmada da öncelikle yatay kaynaşıklık, iletişimsel yaklaşımın temelleri ve disiplinlerarası olma açısından ele alınmıştır. Buna göre temel eğitimden ortaöğretime programların iletişimsel yaklaşımın temellerini göz önünde bulundurarak, aynı program yapısı ve felsefesiyle sunulduğu söylenebilir. Hedef dilde iletişim için; temalar, dil işlevleri ve dil becerileri günlük hayatla ilişkilendirilmiş, örnek kullanımlarla desteklenmiştir. Ancak alanyazında bunların iletişimsel yeterliliği sağlamak açısından tatmin edici sonuçlar vermediği belirtilmektedir. Örneğin Şahin ve Aykaş (2019), Avrupa'daki öğretim programları ile İngilizce öğretim programlarını karşılaştırdıkları çalışmada Türkiye programlarında iletişimsel yaklaşımı desteklemek adına sunulan tema ve dil işlevlerinin yine dil yapılarının öğretime odaklandığını; bu nedenle programlarda iletişim ve öğrenci merkezli bir anlayıştan ziyade, dil merkezli bir anlayış olduğunu belirtmektedir. İngilizcede istenen başarıya bir türlü ulaşılamaması üzerine yapılan çalışmalar da (Alan, 2017; Coşkun Demirpolat, 2015; Gür vd., 2016; Paker, 2012; Yaman, 2018), öğretmenlerin iletişime dönük öğretim yaklaşımına sahip olmadıklarını vurgulayarak dil merkezli anlayışın hâkimiyetine işaret etmektedir. Ayrıca MEB tarafından yayımlanan 2020 öğretim programları değerlendirme raporunda, katılımcı öğretmenlerin dil işlevlerinden ziyade dil yapılarına odaklandığı ve buna yönelik bir değerlendirme yaptıkları belirtilmektedir (MEB, 2020). Dolayısıyla programlarda iletişimsel yeterlilik için tema, dil işlev ve becerileri sunulsa da uygulamada sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımın yaygınlaştırılmasına yönelik girişim ve araştırmaların hızlanmasında yarar görülmektedir.

İngilizce öğretim programlarında (yatay kaynaşıklıkta) hedef dile ait kültürel farkındalığın göz ardı edildiğine ilişkin bulgular bazı çalışmalarda da dile getirilmiştir (Çarıkçioğlu, 2019; Şahin ve Aykaş, 2019; Tok, 2006). Oysa hedef dilin kültürü, yabancı dilde iletişim yeterliliğinde kritik bir role sahiptir (Byrnes, 1990; Çarıkçioğlu, 2019; Lally, 2001; Lange, 1988; Nation ve Macalister, 2010). Bunun göz ardı edilmesi, yabancı dil eğitiminde yıllardır yapılan bir hatayı; dil yapılarının formunun ezberletilmesi veya uygulanmasını işaret etmekte ve programların hedeflediği "İngilizcede iletişimsel yeterliliği" riske atmaktadır. Kalıbı ezberletmekten ziyade onun hangi ortamlarda, nasıl kullanıldığını gösteren ya da bu beceriyi kazandıracak etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir (Alan, 2017). Zira öğrenciler iletişimsel becerilerinin yanında kültürel yeterliliği de sağladıktan sonra, hedef dili kullanarak problem çözme davranışları sergileyebilirler (Lally, 2001).

Yabancı dilde iletişim yeterliliğini engelleyen bir diğer bulgu da İngilizce öğretim programlarının özellikle temel eğitim seviyesinde, İngilizcenin diğer disiplinlerle tam olarak bütünleştirilememiş olmasıdır. Bu bulguya benzer şekilde 2020 yılı öğretim programları değerlendirme raporunda, temel eğitim düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenleri Türkçe dersinde henüz işlenmemiş konuların İngilizce dersinde sunulduğu eleştirisini dile getirmiştir (MEB, 2020). Bunun sebebinin öğrencilerin küçük yaşta olması ve programların sınırlı bir İngilizce girdisi (input) sunması olduğu düşünülebilir. Ancak temel eğitim çağındaki çocukların dünyayı algılama şekilleri parçalara veya disiplinlere ayrılmış değil, bütüncüldür (Braze ve Capelluti, 1995; Byrnes, 1990). Ayrıca bu dönemin çocukları öğrenme açısından çok büyük bir potansiyele sahiptir ve ne kadar geniş ve zengin dil deneyimleri sağlarsa, dil öğrenmeleri o kadar çok gerçekleşecektir (Cameron, 2001). Bu bağlamda İngilizce öğretim programlarının öğrencilerin öğrenmeye en açık olduğu dönemde (temel eğitimde) diğer disiplinlerle daha çok ilişkilendirilmesi ihtiyacı ortadadır. Zira "bilgi 'knowledge'a

dönüşmedikçe, diğer bir ifadeyle, işlenmemiş ve ilgili disiplinin etkinliklerine göre yorumlanmamışsa, gerçek anlamda öğrenilmiş olmaz" (Alan, 2017, s. 78). Bundan dolayıdır ki; MEB yabancı dilde iletişim yeterliliğini bütün öğretim programlarında hedeflemiştir (ör. MEB, 2018c, 2018d, 2018e). Ancak bu yeterliliği sağlayacak disiplinlerarası bakışın göz ardı edildiği ve programlara yansıtılmadığı görülmektedir.

Yabancı dil eğitiminin gerekliliklerinden bir diğeri olan dikey kaynaşıklık boyutunda ilk olarak süreklilik incelenmiştir. Bulgulara göre programların bütünleşik becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ölçümüne uygun çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemlerini sunmak dışında, kılavuz sorularının hepsini karşıladığı görülmektedir. Ölçme-değerlendirme yöntemlerinin neler olabileceği ve nasıl hazırlanabileceği temel eğitim programlarında sunulmuşken, ortaöğretim programlarında bir bilgi bulunmamaktadır. Oysa yabancı dil öğretim programlarında dört temel dil becerisini ölçmeye yönelik yöntemlerin yer alması gerektiğinin altı çizilmiştir (Lange, 1988; Yaman, 2018). Çarıkçioğlu'nun (2019) çalışmasında yer alan İngilizce öğretmenlerine göre, öğretim programları dört temel beceriyi dengeli bir şekilde ölçmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin bütün becerilerin nasıl ölçüleceğine, hangi yöntemin kullanılacağına dair bilgiye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Cihan ve Gürten, 2013). Özmat ve Senemoğlu'na (2020) göre, ortaöğretim İngilizce öğretmenleri özellikle iletişim becerilerinin ölçülmesine yönelik materyal ve kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar. Özetle, çalışmada ele alınan programlarda sınıflar arasında kazanımlar açısından ilişki kurulduğu; tekrar eden kavram ve kazanımların bulunduğu ve önerilen eğitim durumlarıyla çeşitlilik sağlandığı sonucuna ulaşılmış olsa da programların ölçme-değerlendirme açısından desteklenmemiş olması iletişimsel yeterliliği edindirmede bir engel olabilir. Oysa iyi geliştirilmiş bir program, güçlü ve işlevsel değerlendirme öğelerini içerir (Cihan ve Gürten, 2013).

Bulgular, programlarda yer alan kazanımların üst düzey düşünme becerilerine doğru ilerlemesinde sıkıntılar olduğunu ve bunun aşamalılığı bozarak dikey kaynaşıklığa zarar verdiğini göstermektedir. Alanyazında 2006 ve 2015 yılında uygulanan İngilizce öğretim programlarında yer alan kazanımların genellikle uygulama düzeyinde olduğu, üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların çok sınırlı bulunduğu görüldüğünden (Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Kozikoğlu, 2018; Tok, 2006), yenilenen programlarda bu sorunun çözülemediği akla gelmektedir. Demirci ve Gökdeniz (2020) de 2018 yılı sekizinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımların hiç birisinin üst düzey düşünme becerilerine göre yazılmadığını belirlemiştir. Oysa sınıflar ilerledikçe ve dil yeterlik seviyeleri arttıkça, kazanımların üst düzey düşünme becerilerine doğru yönelmesi beklenir. Öğrencilerin soyutlama yapabilmesi için kavrama düzeyindeki basit bilgileri, önermelere ve çözümlenmelere dönüştürmesi gerekmektedir (Alan, 2017). Aksi takdirde, yukarıda da belirtildiği gibi yabancı dil öğretimi, belirli kalıpların mekanik tekrarına ve ezbenlenmesine dönüşecek ve sonuç olarak yabancı dilde hedeflenen iletişim yeterliliği tehlikeye düşecektir. TEPAV (2014) raporunda da bunu açıklar şekilde; öğrenciler kendi öğrenme düzeylerinde ilerleme belirtisi göremediklerini, yıllar içinde İngilizce düzeylerinin aslında gerilediğini hissettiklerini belirtmişlerdir.

Çalışmada ortaya çıkan en çarpıcı bulgulardan biri de, öğretim programlarının hedeflenen dil yeterlilikleri (A1, A2, B1 vb.) açısından net bir uyum sağlamamış olmasıdır. Nitekim her bir okul kademesi, bir önceki okul kademesinin dil yeterliliğini sil baştan ele alıp sunar gibi görünmektedir. İlkokulda sadece dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmış olması, ortaokulda iki yıl boyunca yeniden A1 seviyesinde dil yeterliliğinin hedeflenmesi için bir gerekçe (MEB, 2018a, s. 3) olabilir. Ancak her bir sınıf seviyesindeki aşamalılık sonuçları, kazanımların bilişsel alan taksonomisi açısından da bir ilerleme kaydetmediğini, üst düzey düşünme becerilerine doğru yönelmediğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle tüm okul kademelerinde A1 seviyesi dil yeterliliğinin sürekli tekrarlandığı söylenebilir. Nitekim lise kademesinde bu durum programların açıklama metnine eklenmiştir (MEB, 2018b). Dil yeterliliklerindeki bu sürekli baştan almalar ve tekrarlamalar öğrencilerin güdülenmesini engelleyebilir ve öğrenme hızını yavaşlatabilir. Yabancı dil öğretiminde programlar iletişimsel yeterlilikte bir gelişim aracı olarak ele alındığı zaman, öğrencilerin uzun süreli öğrenmeleri gerçekleştirilmiş olur (Wazke, 1994). Uzun ve zahmetli bir yolculuk olan dil eğitiminde (Alan, 2017), seviyelerin sürekli tekrarlanması

öğrencilerde başarısızlık hissi de oluşturabilir. Bu durum çalışmanın bir diğer önemli bulgusu olan, mezun olunan kademelerin sonunda hedeflenen dil yeterlilik seviyesinin (A1, A2, B1 vb.) ölçülmemesiyle birleştiğinde, sonuç daha da kötüleşmektedir. Olması gereken şey, dil yeterliliğinin diğer bir deyişle, öğrenenin ne yapabildiği ve bunu ne kadar gerçekleştirebildiğinin ölçülerek seviyelerin belirlenmesidir (Council of Europe, 2001). Ancak ne yazık ki Türkiye’de ölçme değerlendirme araçlarının işlevsel bir şekilde kullanılmaması, İngilizce öğrenimini zorlaştırmaktadır (Cihan ve Gürten, 2013; Yaman, 2018). Alan (2017) da ölçme-değerlendirmede felsefenin nasıl işe koşulacağına vurgu yaparak, eğitimde bütüne bakılması gerekliliğini belirtmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin belirli kavram ve yapıları ne şekilde bildiğinden ziyade, İngilizcede hangi dil yeterliliğini hangi becerilerde gerçekleştirdiğinin ölçülmesine ihtiyaç vardır. Öğrencinin seviye, performans ve dil öğrenme sürecine dair dönütler içeren bir sertifikasyon sistemiyle bu sorunlar çözülebilir.

### Sonuç

Sonuç olarak, temel eğitimden ortaöğretime İngilizce öğretim programları yatay kaynaşıklık açısından değerlendirildiğinde, İngilizcenin tema, dil işlevi ve günlük hayata uygun örnek kullanımlarla sunulduğu ancak hedef dilin kültürel yeterliliği ile İngilizcenin diğer disiplinlerle bütünleştirilmesinin göz ardı edildiği görülmektedir. Dikey kaynaşıklık açısından değerlendirildiğinde ise; bir sınıftan diğerine geçişte kazanımların birbiriyle ilişkili olduğu, tekrarlandığı, kavram ve içeriklerin derinleştirilerek ele alındığı, öğrenme/öğretme etkinlikleri açısından çeşitlilik sağlandığı, kavram ve konuların bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, somuttan soyuta olacak şekilde ve ön koşul öğrenmeler dikkate alınarak sunulduğu belirlenmiştir. Ancak kavram veya kazanımların sınıflar arasında aşamalı ve sürekliliğinde başarı sağlanmış olsa da, ilkokuldan liseye bütün programlarda özellikle bütünleşik dil becerilerinin ölçümünde, kazanımların taksonomik açıdan üst düzey düşünme becerilerine doğru ilerlemesinde, kademeler arası dil yeterlik seviyelerinin birbiriyle uyumunda ve ölçülmesinde eksikler olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda incelenen programların hem yatay hem de (özellikle kademeler arası) dikey kaynaşıklığının tam olarak sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa “kaynaşıklığı sağlamak için kazandırılmaya çalışılan özellikle tüm öğrenme fırsatları aynı zaman dilimi içinde düzenlenmelidir. Ayrıca, her basamakta kullanılan elemanlar birbirlerini destekleyecek ve pekiştirecek şekilde diğer basamaklarda genişlemelidir” (Saylan, 1995, s. 108). Bu bağlamda bir süreç olarak ele alınan İngilizce öğretiminin diğer alanlarda öğretilenlerle ve içerisinde bulunduğu kültürle bağının kurulmasına, bir okul kademesinde ele alınan kavramlarla diğer okul kademesinde gerçekleştirilenler arasında aşamalılığının ve sürekliliğinin sağlanmasına ihtiyaç vardır.

### Öneriler

Bu sonuçlar ışığında İngilizce öğretim programındaki kazanımların, dil işlevlerinin, bağlamların ve etkinliklerin hedef dilin kültürel öğelerini barındıracak şekilde gözden geçirilmesi önerilebilir. Ayrıca iletişimsel yeterlilik için önerilen dil işlevleri ve temaların iletişime yönelik olma vurgusu artırılmalıdır. İngilizce programlarının diğer derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi adına, her bir sınıf seviyesindeki diğer derslerin öğretim programlarına yönelik daha çok tema, içerik ve kazanımlara yer verilmeli ve yabancı dilde iletişim yeterliliği, diğer derslerin öğretim programlarına tam olarak yansıtılmalıdır. Özellikle ortaöğretim kademesinde bütünleşik dil becerilerinin ölçümünün nasıl yapılacağı ve ölçme araçlarının nasıl hazırlanacağına dair gerekli açıklama ve yönlendirmeler programlara eklenmelidir. İlaveten temel eğitimden ortaöğretime doğru tekrar eden kavram ve içeriklerin öğretiminde, kazanımların alt düzeyden üst düzey düşünme becerilerine doğru artan bir şekilde ilerlemesi sağlanmalıdır. Kademeler arası geçişlerde süreç odaklı biçimlendirici bir ölçme değerlendirme yaklaşımına odaklanılmalı, öğrencilerin dört dil becerisine ve İngilizce dil gelişimine yönelik dönütler verilmelidir. Bu bağlamda her öğretim yılı sonunda öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerini gösteren bir sertifikasyon sistemi getirilmelidir. Özetle, İngilizce öğretim programları temel eğitimden ortaöğretime kadar bütüncül bir bakış açısıyla yeniden ele alınmalıdır.

Bu çalışmadaki kaynaşıklığı belirlemeye yönelik kılavuz sorular araştırmacıların deneyimleri ve uzmanların desteğiyle hazırlandığı için bir sınırlılık olarak düşünölebilir. İlaveten özellikle ortaöğretim programlarında yatay kaynaşıklığın belirlenmesinde sadece öğrencilerin alması gereken zorunlu derslere bakılmış olması da bir sınırlılıktır. Bu bağlamda ileride yapılacak çalışmalarda kaynaşıklığı belirlemek üzere yeni sorular hazırlanabilir ve özellikle farklı derslerin öğretim programlarında yapılacak analizlerde, yeni alanyazın taramalarıyla derse özel yeni kaynaşıklık soruları oluşturulmasında yarar vardır. Başka bir deyişle, Türkiye’de fazlaca incelenmeyen kaynaşıklık kavramının birçok dersin öğretim programında incelenmesi gerekmektedir. Bu incelemelerde hem yatay kaynaşıklık hem de ilkokuldan lise eğitiminin sonuna kadar yapılacak dikey kaynaşıklık analizlerinin katkı getirici olacağı söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada kaynaşıklık sadece öğretim programlarının analiziyle sınırlı kaldığından, programların hayata geçirilmesinde önemli rol oynayan ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları vb. program kaynakları da kaynaşıklık açısından incelenebilir.

### **Teşekkür Beyanı**

Ele alınan programların analizinde kullanılan Kaynaşıklığı Belirlemeye Yönelik Kılavuz Sorular’ın hazırlanmasında görüş ve önerileriyle destek olan, Prof. Dr. Gülsen Ünver, Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul, Doç. Dr. Mustafa Öztürk, Okutman Dilek Canlıer ve Okutman Esin Yücel’e çok teşekkür ederiz.



## Kaynakça

- Abbott, M. G. (2005). Articulation: Challenges and solutions. *Russian Language Journal*, 55(180/182), 189-192.  
<https://www.jstor.org/stable/pdf/43669780.pdf?refreqid=excelsior%3A60486600870adc880fe1cb2f4d50fffd> adresinden erişildi.
- Acar, A. (2019). Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Milli Eğitim*, 48(224), 299-325.
- Agcam, S. ve Babanoğlu, M. P. (2020). Türkiye'de İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi: Beceri ve ödev önerileri üzerine bir çalışma. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 431-441. doi:10.24106/kefdergi.3635
- Aksoy, E., Bozdoğan, D., Akbaş, U. ve Seferoğlu, G. (2018). Old wine in a new bottle: Implementation of intensive language program in the 5th grade in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 301-324.
- Alan, B. (2017). İngilizce hazırlık okulu öğretim programı geliştirme sürecinde felsefi düşünce eksikliğinin eleştirel analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 67-88.
- Alexander, W. M. (1987). Guidelines for the middle schools we need now. G. Hass (Ed.), *Curriculum planning içinde* (s. 424-436). Newton: Allyn and Bacon.
- Alexson, R. G. ve Kemnitz, C. P. (2003). *Curriculum articulation and transitioning student success: Where are we going wrong and what lessons have we learned?*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of American Geographers, New Orleans, LA.
- Altın, M. ve Saracaoğlu, A. S. (2018). İngilizce öğretiminde ihtiyacımız nedir? Bir olgu bilim çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 137-159.
- Anderson, L., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. ... Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (L. W. Anderson ve D. R. Krathwohl, Ed.). New York: Longman.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim programlarında küresel ısınma kazanımları ve hedef niteliklerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(4), 119-130.
- Ary, D., Jacobs, L. C. ve Sorensen C. K. (2010). *Introduction to research in education* (8. bs.). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Başaran, M., Özdemir, O. İ. ve Can, M. S. (2020). 8. Sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178. doi:10.19160/ijer.767692
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Braze, E. ve Capelluti, J. (1995). *Dissolving boundaries: Toward an integrated middle school curriculum*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Byrnes, H. (1990). Priority: Curriculum addressing curriculum articulation in the nineties: A proposal. *Foreign Language Annals*, 23(4), 281-292.
- Byrnes, H. (1991). Issues in foreign language program articulation. E. S. Silber (Ed.), *Critical issues in foreign language education içinde* (s. 6-26). New York: Garland Publishing.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners* (1. bs.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canlier, D. ve Bümen, N. T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim içinde* (s. 161-177). Ankara: Pegem Akademi.

- Center for Advanced Research on Language Acquisition. (1994). Critical languages articulation project summary. <https://carla.umn.edu/articulation/critlang-summary.pdf> adresinden erişildi.
- Cihan, T. ve Gürten, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9.sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun Demirpolat, B. Ç. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: SETA.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çarıkçıoğlu, M. (2019). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, K. ve Büyükalan Filiz, S. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner Modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67.
- Demir, A. Y. (2020). *Avrupa ortak başvuru metni bağlamında ilkokul İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Demirci, C. ve Gökdeniz, M. (2020). TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Education Sciences*, 15(1), 1-10. doi:10.12739/NWSA.2020.15.1.1C0695
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80. doi:10.19126/suje.59904
- DeMott, J. (1999). Articulation eases stressful school transitions. *The Education Digest*, 65(3), 46-49.
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1400-1425.
- EF-EPI. (2020). Education first English proficiency index. [https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/\\_/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf](https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centraleftcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf) adresinden erişildi.
- Erarslan, A. (2019). Factors affecting the implementation of primary school English language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(2), 7-22.
- Geçitli, E. ve Bümen, N. T. (2020). İlkokul ve ortaokulda bilişim teknolojileri alanında yer alan derslerin öğretim programları üzerine bir analiz: 1998-2018. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1912-1934. doi:10.17240/aibuefd.2020.20.58249-627376
- Gökler, Z. S., Aypay, A. ve Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Yurdakul, S. (2016). *Beşinci sınıfın yabancı dil dersi ağırlıklı hale getirilmesi: Zorluklar, riskler ve alternatifler*. Ankara: EBSAM. [https://www.researchgate.net/publication/311743495\\_Besinci\\_sinifin\\_yabanci\\_dil\\_dersi\\_agirlikli\\_hale\\_getirilmesi\\_Zorluklar\\_riskler\\_ve\\_alternatifler](https://www.researchgate.net/publication/311743495_Besinci_sinifin_yabanci_dil_dersi_agirlikli_hale_getirilmesi_Zorluklar_riskler_ve_alternatifler) adresinden erişildi.
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why* (1. bs.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hough, D. L. (1989). *Vertical articulation for the middle grades*. Riverside: California Educational Research Cooperative. ERIC Database. (ED315896)

- Konur, K. ve Atlıhan, S. (2012). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının içerik ögesinin organizesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 82-99.
- Kozikoğlu, İ. (2018). The examination of alignment between national assessment and English curriculum objectives using revised Bloom's taxonomy. *Educational Research Quarterly*, 41(4), 50-77.
- Lally, C. G. (2001). *Foreign language program articulation: Current practice and future prospects* (1. bs.). Westport, CT: Bergin & Garvey. <https://books.google.com.tr/books?id=MpJ7yQCEZbwC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false> adresinden erişildi.
- Lange, D. L. (1988). *Articulation: A resolvable problem*. ERIC Database. (ED292334)
- Lee, H. ve Yeo, C. (2015). International comparison study on the articulation of the science curriculum: Focus on the concept of photosynthesis. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 35(5), 805-815.
- Lord, G. ve Isabelli, C. (2014). Program articulation and management. M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* içinde (s. 150-167). New York: Routledge.
- Love, P. (2003). Document analysis. F. K. Stage ve K. Manning (Ed.), *Research in the college context: Approaches and methods* içinde (s. 83-96). New York: Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Bakan Yılmaz, güncellenen öğretim programları taslağını tanıttı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-guncellenen-ogretim-programlari-taslagini-tanitti/haber/12728/tr> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). İngilizce Dersi öğretim programları (İlkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018d). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018e). Ortaöğretim biyoloji dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018f). Ortaöğretim coğrafya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018g). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=353> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Öğretim programlarını değerlendirme raporu. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/24113242\\_ogretimprogramlari\\_dr.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf) adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). 1927'den günümüze TTKB Kurul kararları ve fihristi. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari/icerik/152> adresinden erişildi.
- Mehmeti, F. ve Tezci, E. (2018). Kosova'da altıncı sınıf teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies: Educational Sciences*, 13(11), 933-960.
- Merter, F., Kartal Ş. ve Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 43-58.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Nation, I. S. P. ve Macalister, J. (2010). *Language curriculum design* (1. bs.). New York & London: Routledge.

- North Carolina State Department of Public Instruction. (1999). *Assessment, articulation and accountability, 1999: A foreign language project*. North Carolina State Dept. of Public Instruction, Raleigh. ERIC Database. (ED436978)
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum foundations, principles and issues* (8. bs.). Harlow: Pearson Education, Inc.
- Özmat, D. ve Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1235-1253. doi:10.17679/inuefd.734985
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(32), 89-94.
- Rivera, J. G. (2017). Articulating the foundations of Philippine K to 12 curriculum: Learner-centeredness. *AsTEN Journal of Teacher Education*, 2(1), 59-70.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde program tasarısı: Temeller, prensipler, kriterler* (1. bs.). Ankara: İnce Ofset.
- So, S., Abrams, K., Aoshima, S., Moorman, Y., Mori, Y., Thakur, Y. ... Worland, M. S. (2008). Reemerging articulation initiatives in Japanese-language education in the U.S.. [https://www.aatj.org/resources/publications/occasionalpapers/OccPapers\\_8.pdf](https://www.aatj.org/resources/publications/occasionalpapers/OccPapers_8.pdf) adresinden erişildi.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretmen problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.
- Şahin, F. ve Göksoy, S. (2019). Ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(42), 180-189.
- Şahin, H. ve Aykaş, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 571-594.
- Taşdemir, M., Şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, A., Dağıstan, A. ve Dağdelen, S. (2018). İlkokul İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 121-130.
- Tok, H. (2006). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Trabona, K., Taylor, M., Klein, E. J., Munakata, M. ve Rahman, Z. (2019). Collaborative professional learning: Cultivating science teacher leaders through vertical communities of practice. *Professional Development in Education*, 45(3), 472-487. doi:10.1080/19415257.2019.1591482
- Türkben, A. (2019). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: British Council ve TEPAV. [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki\\_Devlet\\_Okullarında\\_İngilizce\\_Dilinin\\_Oğrenimine\\_Iliskin\\_Ulusal\\_Ihtiyac\\_Analizi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarında_İngilizce_Dilinin_Oğrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf) adresinden erişildi.
- Wazke, J. (1994). *Inter-level articulation: A new paradigm for the profession*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages, Atlanta. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389224.pdf> adresinden erişildi.
- Wilson, J. A. (1988). *Foreign language program articulation: Building bridges from elementary to secondary school*. ERIC digest. ERIC Database. (ED301069)
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175. doi:10.29000/rumelide.417491

- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yazıcılar, Ü. ve Bümen, N. T. (2017). 2005, 2011 ve 2013 yıllarında uygulamaya koyulan lise matematik dersi öğretim programları üzerine bir analiz. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (s. 139-165). Ankara: Pegem Akademi. doi: 0.14527/9786053188407.09
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.

**Ek 1. İngilizce Öğretim Programlarında Kaynaşıklığı Belirlemeye Yönelik Kılavuz Sorular**

<b>Kaynaşıklık Boyutları</b>	<b>Kılavuz Sorular</b>	
<b>Yatay Kaynaşıklık</b>	<b>1. İletişimsel Yaklaşımın Temelleri (Contextualization, Authencity, Cultural Integration)</b>	Öğretim programında İngilizce, iletişimsel bağlam içerisinde sunulmuş mudur? Ne gibi iletişimsel bağlam örnekleri/önerileri mevcuttur? Öğretim programında hedef dile ait kültürel farkındalık amaçlanmakta mıdır? Hangi kültürel öğeler, nasıl yer almıştır?
	<b>2. Disiplinlerarası olma</b>	Aynı sınıf düzeyindeki diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar/hedefler ve temalar açık bir şekilde ifade edilmiş midir? Program, diğer derslerin öğretim programları ile bütünleştirilmiş midir? Bütünleştirme nasıl gerçekleştirilmiştir?
	<b>3. Süreklilik</b>	Farklı sınıf düzeylerindeki kazanımlar/hedefler birbirleri ile ilişkilendirilebilmekte midir? Farklı sınıf düzeylerinde tekrar eden kavram (örnek dil kullanımları, dil işlevleri, kelime ve yapılar) ve beceriler var mıdır? Farklı sınıf düzeylerinde sürekliliği sağlamak için çeşitli öğretim/öğrenme etkinlikleri önerilmiş midir? Farklı sınıf düzeylerinde sürekliliği sağlamak için bütünleşik beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ölçümüne uygun çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri sunulmuş mudur?
<b>Dikey Kaynaşıklık</b>	<b>4.Aşamalılık</b>	Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar derinleşerek ve/veya genişleyerek devam etmekte midir? Bir programdan diğerine geçişte konular/üniteler/temalar bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmış mıdır? Bir programdan diğerine geçişte kazanımlar/hedefler taksonomik açıdan üst düzey düşünme becerilerine doğru (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) ilerlemekte midir? Bir programdan diğerine geçişte içerik açısından önkoşul öğrenmeler dikkate alınmakta mıdır? Bir programdan diğerine geçişte, kolay olandan zor olana doğru olma öğretim ilkesi gözetilmekte midir? Bir programdan diğerine geçişte, yakın olan çevreden uzak olan çevreye doğru olma öğretim ilkesi gözetilmekte midir? Bir programdan diğerine geçişte, kavramların öğretiminde somut olandan soyut olana doğru bir yön gözetilmekte midir?
	<b>5. Kademeler Arası (ilkokul, ortaokul, lise) Kaynaşıklık</b>	Program, kademeler arasında (ilkokul, ortaokul ve lise) iletişimsel yaklaşımın sürekliliğini sağlamakta mıdır? Her bir okul kademesinden diğerine geçişte (ilkokul, ortaokul ve lise) programlarda önerilen öğrenme/öğretme etkinliklerinin sürekliliği sağlanmakta mıdır? Her bir okul kademesi sonunda (ilkokul, ortaokul ve lise) hedeflenen dil yeterlilik seviyesi (A1, A2, B1 vb.) bir sonraki okul seviyesiyle uyumlu mudur? Her bir okul seviyesi sonunda (ilkokul, ortaokul ve lise) hedeflenen dil yeterlilik seviyesinin (A1, A2, B1 vb.) ölçülmesi hakkında yeterli bilgi ve yönlendirme mevcut mudur?

## Ek 2. İngilizce Öğretim Programlarındaki Kazanımların Bilişsel Alan Taksonomisi Açısından Durumuna İlişkin Örnekler

Sınıf	Alt Düzey Düşünme Becerilerine (Hatırlama, Anlama, Uygulama) Örnek Kazanımlar	Üst Düzey Düşünme Becerilerine (Çözümleme, Değerlendirme, Yaratma) Örnek Kazanımlar
2. sınıf	E2.4.L1.Students will be able to identify and understand the names of some classroom objects (MEB, 2018a, s. 20). E2.6.S1.Students will be able to make suggestions in a simple way (MEB, 2018a, s. 22).	---
3. sınıf	E3.4.L1. Students will be able to recognize the names of emotions/feelings (MEB, 2018a, s. 31). E3.8.L2. Students will be able to understand simple and short oral texts about transportation (MEB, 2018a, s. 35).	---
4. sınıf	E4.3.L2. Students will be able to recognize possessions of others in a clear, short and slow oral text. (MEB, 2018a, s. 41). E4.10.L1. Students will be able to recognize simple words and phrases about food and drinks (MEB, 2018a, s. 48).	---
5. sınıf	E5.5.L1. Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made (MEB, 2018a, s. 54). E5.2.R1. Students will be able to understand information about important places (MEB, 2018a, s. 51).	---
6. sınıf	E6.1.L1. Students will be able to recognize phrases, words, and expressions related to repeated actions (MEB, 2018a, s. 61). E6.8.SP1. Students will be able to describe the locations of people and things (MEB, 2018a, s. 68).	---
7. sınıf	E7.2.L1. Students will be able to recognize frequency adverbs in simple oral texts (MEB, 2018a, s. 73). E7.9.W1. Students will be able to write short, simple messages about environment (MEB, 2018a, s. 80).	---
8. sınıf	E8.2.L1. Students will be able to understand phrases and expressions about regular activities of teenagers (MEB, 2018a, s. 84). E8.6.L2. Students will be able to understand the main points of simple messages (MEB, 2018a, s. 88).	E8.7.W1. Students will be able to design a brochure, advertisement or a postcard about their favorite tourist attraction(s) (MEB, 2018a, s. 89). E8.10.SI2. Students will be able to negotiate reasons and results to support their predictions about natural forces and disasters (MEB, 2018a, s. 92 ).

<b>9. sınıf</b>	<p>E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text.</p> <p>E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. (MEB, 2018b, s. 23)</p>	<p>E9.3.R1. Students will be able to scan film reviews on blogs to decide which movie to see.</p> <p>E9.4.W2. Students will be able to write a short paragraph about love for nature. (MEB, 2018b, s. 25, 26)</p>
<b>10. sınıf</b>	<p>E10.1.L1. Students will be able to identify expressions related to school/ everyday life and free time activities.</p> <p>E10.2.R1. Students will be able to identify specific information about people's future plans and arrangements in a text (MEB, 2018b, s. 34, 35)</p>	<p>E10.2.R2. Students will be able to skim a text to draw a conclusion.</p> <p>E10.2.W1. Students will be able to write an opinion paragraph about their plans. (MEB, 2018b, s. 35)</p>
<b>11. sınıf</b>	<p>E11.1.L1. Students will be able to detect factual information about job related topics in a recorded text.</p> <p>E11.1.S1. Students will be able to talk about future plans and predictions. (MEB, 2018b, s. 45)</p>	<p>E11.1.R1. Students will be able to analyze different job ads from newspapers/websites to match them with CVs.</p> <p>E11.1.W1. Students will be able to write CVs/Letters of intent for different job applications. (MEB, 2018b, s. 45)</p>
<b>12. sınıf</b>	<p>E12.2.L1. Students will be able to extract specific information from a conversation between friends.</p> <p>E12.2.S1. Students will be able to ask and answer questions about personal features. (MEB, 2018b, s. 57)</p>	<p>E12.1.R2. Students will be able to analyze surveys/interviews to answer related questions.</p> <p>E12.1.W1. Students will be able to write a survey report on their friends'/teachers' music preferences (MEB, 2018b, s. 56)</p>