



DİLLER İÇİN

AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ

ÖĞRENİM, ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME



DİLLER İÇİN

AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ

ÖĞRENİM, ÖĞRETİM VE DEĞERLENDİRME

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının bütünü ya da herhangi bir bölümü, her ne yol ya da biçimde olursa olsun, yayımcıdan yazılı izin alınmaksızın, mekanik, elektronik ya da başka yöntemlerle, fotokopiyle, ses ve görüntü kaydı yapılarak çoğaltılamaz, herhangi bir biçimde yayımlanamaz.

Yayımlayan: telc GmbH, Frankfurt/Main, Almanya

Tüm hakları saklıdır.

2. Baskı 2013

© Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü

Printed in Germany

ISBN: 978-3-86375-083-1

Order Number: 5900-B00-010101

İÇİNDEKİLER

Önsöz	5
telc – language tests	5
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı	6
Okuyucu Bilgileri	7
1 Siyaset ve Eğitim Politikası Açısından Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	11
1.1 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Nedir?	11
1.2 Avrupa Konseyi'nin Dil Politikasına İlişkin Amaçları	12
1.3 Çokdillilik Ne Demektir?	14
1.4 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne Niçin Gerekseşim Vardır?	14
1.5 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Hangi Alanlarda Kullanılır?	15
1.6 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin En Önemli Özellikleri Nelerdir?	16
2 Öneriler Çerçevesi'nin Yaklaşımı	18
2.1 Eylem Odaklı Yaklaşım	18
2.2 Dil Yeterliğine İlişkin Ortak Öneri Düzeyleri	23
2.3 Dil Öğrenim ve Öğretimi	25
2.4 Değerlendirme ve Başarı Ölçümü	26
3 Ortak Öneri Düzeyleri	28
3.1 Öneri Düzey Tanımlayıcılarına Temel Alınan Ölçütler	28
3.2 Ortak Öneri Düzeyleri	29
3.3 Ortak Öneri Düzeyleri'nin Tanımlanması	30
3.4 Örnek Tanımlayıcılar	34
3.5 Esnek Bir Dallandırma Modeli	36
3.6 Ortak Öneri Düzeyleri'nin İçerik Açısından Tutarlılığı	39
3.7 Basamak Kümeleri ve Tanımlayıcılar Nasıl Okunmalıdır?	41
3.8 Dil Yeterlik Basamak Kümeleri ve Tanımlayıcıları Nasıl Kullanılır?	42
3.9 Dil Yeterlik Düzeyleri ve Notlama Düzeni	45
4 Dil Kullanımı, Dil Kullananlar ve Öğrenenler	48
4.1 Dil Hangi Bağlamda Kullanılır?	49
4.2 Bildirişim Konuları	55
4.3 Bildirişimsel Görevler ve Amaçlar	56
4.4 Bildirişimsel Etkinlikler ve Stratejiler	60
4.5 Bildirişimsel Dil Süreçleri	91
4.6 Metinler	94
5 Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlikleri	102
5.1 Genel Yeterlikler	102
5.2 Bildirişimsel Dil Yeterlikleri	110

6 Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi	134
6.1 Dil Öğrenenlerin Neleri Öğrenmesi ya da Edinmesi Gerekir?	134
6.2 Dil Öğrenim Süreçleri	140
6.3 Öneriler Çerçevesi'ni Kullananlar Dil Öğrenimini Nasıl Kolaylaştırabilir?	141
6.4 Modern Dil Öğrenimi ve Öğretimine İlişkin Bazı Yöntemler	142
6.5 Yeterlik ve Hatalar	154
7 Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretiminde Bildirişimsel Görevlerin Rolü	156
7.1 Bildirişimsel Görevlerin Belirlenmesi	156
7.2 Bildirişimsel Görevlerin Yerine Getirilmesi	157
7.3 Bildirişimsel Görevlerin Zorluk Dereceleri	158
8. Dil Çeşitliliği ve Öğretim Programı	165
8.1 Tanım ve Ön Düşünceler	165
8.2 Öğretim Programı İçin Tasarım Olanakları	165
8.3 Öğretim Programı İçin Senaryo Taslakları	166
8.4 Değerlendirme ve Okul, Okul Dışı Öğrenim ve İleri Öğrenim	170
9. Ölçme ve Değerlendirme	173
9.1 Giriş	173
9.2 Öneriler Çerçevesi Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracıdır	174
9.3 Ölçme ve Değerlendirme Türleri	178
9.4 Uygulanabilir Ölçme ve Üst Sistem	188
KAYNAKÇA	193
Ek	
A Dil Yeterlik Tanımlayıcılarının Geliştirilmesi	200
B Örnek Basamak Kümeleri ve Örnek Tanımlayıcılar	210
C DIALANG Basamak Kümeleri	219
D ALTE'nin "Yapabilir Tanımlayıcıları"	234
Dizin	247
Çeviriye İlişkin Açıklamalar	253
Çevirmenler	254

Önsöz

telc – language tests

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) yayımlandığı 2001 yılından bu yana, dil öğrenimini önemli derecede etkileyen bir eserdir. Dil öğrenenlere, yabancı dil dersleri ve dil sınavlarına yönelik bir zemin hazırlar. Her bir bağlama uyarlanabilir şekilde kaleme alınmıştır, kuralcı değildir.

Bundan dolayı *Öneriler Çerçevesi*'nin sadece İngilizce olarak değil, kullananların anadillerinde sunulması büyük önem kazanır. Her ülkenin eğitim sistemi kapsamında geleneksel teknik terimler kullanılmaktadır. AOÖÇ'nin başka bir dile aktarımında önemli olan, geleneksel terimlerin göz önünde bulundurulmasının yanı sıra, onların ortak Avrupa bazında geliştirilmesidir. Böylece her çeviri, AOÖÇ yazarlarının 20 yıl içinde geliştirmiş olduğu düşünceye sadık kalarak dil ve kültür sınırlarını aşan bir bildirişim aracı oluşturur.

Kamu yararına çalışan telc, dost ülke Türkiye ile olan bağlılık ve uzlaşmayı geliştirmek amacıyla, eserin Türkçe çevirisini üstlenmiştir. Gerçek bir Avrupa eğitim kurumu anlayışında olan *telc – language tests* Almanya'nın Frankfurt kentinde bulunmaktadır. Türkiye irtibat bürosunun açılması ve Avrupa'da kullanılmak amacıyla Türkçe sınavlarının geliştirilmesi, güncel bir Türkçe çevirinin yapılmasını gerektirmiştir.

Bu çeviri, hem sürekli geliştirilen Türkçe sınavları hem de Almanya ve Türkiye'de uygulanacak hizmet içi eğitim programlarının temelini oluşturacaktır. Yabancı dil öğretiminde Avrupa standartlarını hedefleyen öğretmenlere yönelik eğitim seminerleri kurumumuzun en çok önem verdiği konular arasındadır. Uygulayıcılarla konuya ilişkin bilgi alışverişinde bulunabilmek için, ortak bir dile gereksinim vardır. Bu zemini AOÖÇ oluşturmaktadır.

Bu yolda değerli desteklerini esirgemeyen T.C. Millî Eğitim Bakanlığına şükranlarımızı sunarız. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı ve telc, bu çalışmayla yaşam boyu öğrenme ve eğitimde en yüksek kaliteye ulaşmayı hedefleyen üretken bir işbirliğini başlatmıştır.

Türkçe AOÖÇ, çokdillilik ile kültürlerarası uzlaşmayı güçlendirme yolunda bir yapı taşı oluşturur.

Jürgen Keicher



telc Genel Müdürü

Önsöz

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Türkiye'nin 2007-2013 dönemine ait AB Müktesebatına Uyum Programı kapsamında Bakanlığımızın öncülüğünde, diğer kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum örgütlerinin işbirliğinde hazırlanan ve 05/06/2009 tarihinde Yüksek Planlama Kurulu tarafından kabul edilen "Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi"nde ve buna istinaden geliştirilen "2009-2013 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Eylem Planı"nda da yer verilen "Pratik uygulamaların ağırlık kazandığı yabancı dil programlarının geliştirilmesine devam edilmesi, örgün eğitim sürecinde en az 2 yabancı dil öğrenmenin teşvik edilmesi ile ilgili çalışmalar yapılması ve yaygın eğitim kurumlarında Avrupa dil kriterlerine göre A1-B1 seviyelerinde Almanca, İngilizce ve Fransızca dillerinde kurs programları geliştirilerek öğretmenler yetiştirilmesi" gibi faaliyetlerden de anlaşılacağı üzere, yabancı dil eğitim öğretimi artık eğitim sistemimizin vazgeçilemez ve en önemli parçası haline gelmiştir.

İnsanların bir vizyon geliştirmelerine, profillerini güçlendirmelerine, kendilerini bağımsız olarak yönetebilmelerine, sosyalleşmelerine ve başarılı bir şekilde dünya ile entegre olabilmelerine oldukça önemli katkılarda bulunduğu bilinen yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlamanın önemine inanan Bakanlığımız, bir yandan zorunlu eğitim süresini 12 yıla çıkartırken diğer yandan da ilkokullarımızın dördüncü sınıftan itibaren verilmekte olan yabancı dil eğitiminin, bu öğretim yılından itibaren ikinci sınıftan itibaren başlatılmasını sağlamıştır.

Sınırların yavaş yavaş kalktığı Avrupa'da, farklı kültürlerin ve toplulukların birbirleriyle etkileşimde bulunabilmelerinin önündeki en büyük engel olan dil probleminin ortadan kaldırılabilmesinin bir yabancı dil bilmekle değil, en az bir yabancı dili çok iyi derecede bilmekle mümkün olabileceği yadsınamaz bir gerçektir.

Bu itibarla, Avrupa'daki çeşitli dilleri ve kültürleri, geliştirilmesi ve korunması gereken ortak bir miras olarak değerlendiren ve çokdilli Avrupalı olma bilincini oluşturarak birden çok dil öğrenmeye teşvik eden Avrupa Konseyi tarafından, 2001 yılında yayımlanan dinleme, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma gibi dil becerilerine dayalı bir yabancı dil öğretim ve sertifikalandırma sistemini öngören, "Common European Framework of Reference for Languages (Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi)" esas alınmak suretiyle geliştirilen modüler programların örgün ve yaygın eğitim kurumlarımızda uygulanmasından duyduğum memnuniyeti belirtmek istiyorum.

Küreselleşme anlamında giderek "küçülen" dünyamızda, bir yandan farklı toplumlar hakkında eksik ve yanlış bilgilerden dolayı ortaya çıkan önyargıların ortadan kaldırılması diğer yandan da insanların birbirlerini daha iyi ve daha yakından tanıyabilmeleri için olmazsa olmazlardan biri haline gelen sağlıklı bir iletişim için yabancı dil öğrenme, artık insanlar için bir amaç olmaktan çıkmış ve bir amaca ulaşmak için önemli bir araç haline dönüşmüştür.

Bu nedenle, Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan dil eğitim ve öğretiminde görev alan öğretmenlerimiz, kitap yazarları, sınav geliştirme uzmanları ve öğrencilerimizin yanı sıra işe alacakları elemanların dil yeterliklerini nesnel olarak değerlendirmek ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda göreve uygun eleman alabilmek açısından işverenler için de iyi bir kaynak teşkil edeceğine inandığım bu eseri dilimize çevirten proje ortağımız Avrupa Dil Sertifikaları Kurumu "telc"e ve tercümede görev alan değerli dil bilimcilerimize teşekkür ederim.

Dr. M. Emin ZARARSIZ
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşarı

OKUYUCU BİLGİLERİ

Bu bilgiler, hem dil öğrenenlerin hem de dil öğretimi ve değerlendirilmesi alanında çalışma yapanların, *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* yapıtını daha etkin kullanabilmelerine yardımcı olmalıdır. Bu bilgiler, öğretmenlerin, sınav yetkililerinin, ders kitabı yazarlarının, öğretmen yetiştirilenlerin, eğitim yöneticilerinin vb. *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ni* meslekî gereksinimleri için nasıl kullanabileceklerini kapsamaz. Bu görevi söz konusu meslek grupları için özel olarak hazırlanmış kapsamlı el kitaplarındaki (*User Guides*) talimatlar üstlenir. Bu el kitapları, ya Avrupa Konseyi'nden talep edilebilir ya da internet sitesinden görülebilir; bu bilgiler, *Öneriler Çerçevesi'ni* kullananlar için sadece ilk adım olarak düşünülmüştür.

Tabii ki, *Öneriler Çerçevesi'ni*, her yayında olduğu gibi, kendi isteğiniz doğrultusunda da kullanabilirsiniz. Hatta, bazılarının bu yapıtı bizim düşüncelerimiz dışında kullanacaklarını da ümit ediyoruz. Elinizdeki yapıt iki amaç doğrultusunda yazılmıştır:

- 1 Hem dil öğrenenleri hem de dil alanında etkinlik gösterenleri aşağıdaki sorular üzerinde düşünmeye teşvik eder:
 - Aslında, birbirimizle konuşur ya da yazışırken neler yaparız?
 - Böyle davranmamız neye bağlıdır?
 - Yeni öğrendiğimiz bir dili kullanmaya çalışırken bu dilde neler öğrenmek zorundayız?
 - Amaçlarımızı nasıl belirleriz ve sıfırdan başlayarak etkin dil yeterliğine doğru ilerlerken başarılarımızı nasıl ölçeriz?
 - Dil öğrenimi nasıl bir süreçtir?
 - Bir yabancı dili daha iyi öğrenmek amacıyla hem kendimiz hem de başkaları için neler yapabiliriz?
- 2 Dil öğretiminde etkinlik gösterenlerin, aralarında bilgi alışverişi yapabilmelerini sağlamak ve öğrencilerine de hangi amaçlara nasıl ulaşabileceklerini anlatmaktır.

Amacımızın, bu alanda etkinlik gösterenlerin neyi yapıp yapmamaları gerektiğini söylemek olmadığını en baştan açıklamak isteriz. Bizim görevimiz sadece sormaktır, yanıt vermek değil. Kullanıcıların hedef ve yöntemlerini belirlemek *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin* görevi değildir.

Avrupa Konseyi bu konulara tabii ki ilgisiz kalamaz. Gerçekten de Avrupa Konseyi'nde görev yapmış olan üye ülkelerin dil proje uzmanları, yoğun bir şekilde dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirilmesinin ilke ve uygulamaları hakkında fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Böylesi temel ilkeler ve bunların getirdiği pratik sonuçlar 1. Bölüm'de sunulmuştur. Söz konusu bölümde Konsey'in farklı dil ve kültürleri paylaşan Avrupalılar arasında iletişimin niteliğini artırmayı amaçladığını göreceksiniz. Geliştirilmiş bildirişim yeterliği, daha fazla hareketliliği ve daha yoğun doğrudan ilişkileri sağladığı için, bu girişim bireyler arasında daha iyi anlaşmaya ve daha yakın işbirliğine de yol açar. Avrupa Konseyi, genç ve yaşlı dil öğrenenlerin tutumlarını, bilgi ve yeteneklerini kapsayan öğrenim ve öğretim yöntemlerini destekler; böylece, düşünce ve eylemleri açısından daha bağımsız olmalarını, diğer bireylerle olan ilişkilerinde sorumluluk üstlenmelerini ve işbirliği yapmalarını amaçlar. Bu çalışma, demokratik bilincin ve vatandaşlık bilincinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar.

Avrupa Konseyi, yukarıda belirtilen bu ana hedeflerden yola çıkarak dil öğrenim ve öğretiminin düzenlenmesiyle yükümlü herkesi, öğrencilerinin gereksinim, güdü, öğrenim durumları ve olanakları doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt bularak, çalışmalar yapmaya teşvik eder:

- Dil öğrenen, öğrendiği dili ne için kullanmak zorunda olacaktır?
- Dil öğrenenlerin, hedef dili bu amaçlar doğrultusunda kullanabilmeleri için, neler öğrenmeleri gerekir?
- Onları dil öğrenmeye teşvik eden nedir?
- Kimler dil öğrenir (yaşı, cinsiyeti, sosyal ve öğrenim durumları vb.)?
- Öğretmenlerin hangi bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekir?
- Dil öğrenenlerin, ders kitabı, kaynak kitaplar (sözlük, dilbilgisi kitapları vb.), görsel işitsel medya ve bilgisayar donanımı gibi ne tür materyalleri kullanabilme olanakları vardır?
- Dil öğrenmeye ne kadar zaman ayırabilirler ya da ayırmak isterler?

Dil öğretim ve öğrenim durumlarını analiz eden böyle bir çalışmayı temel alarak, dil öğrenenlerin gereksinimlerini; ama aynı zamanda kişisel yeterliklerine ve olanaklarına ilişkin gerçekçi hedefleri açık ve kesin olarak belirlemenin önemini vurgularız. Sadece sınıftaki öğretmen ve dil öğrenen değil, aynı zamanda eğitim yöneticileri, sınav geliştiren uzmanlar, ders kitabı yazarları ve yayımcıları vb. dil öğrenimini düzenlerler. Bu gruplar, hemfikir olmaları durumunda, öğrencilerin bu amaçları gerçekleştirmelerine katkıda bulunmak isteyebilirler. Bu amaçla birbirlerinden bağımsız davranışlar da tutarlı bir çalışma yapabilirler. Böylece, kendi amaç ve yöntemlerini, bu ürünleri kullananların da yararlanabileceği şekilde, açık ve uygun olarak belirleyebilirler.

Birinci Bölüm'de açıklandığı gibi, *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi* işte bu amaçlara ulaşmak için geliştirilmiştir. İşlevini yerine getirebilmesi için kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olmalıdır.

Bu ölçütler Birinci Bölüm'de de açıklanmıştır. Bu bağlamda “kapsamlı” sözcüğünü açıklamak gerekir. Bu kavram *Öneriler Çerçevesi*'nin amaç, yöntem ve ürünlerini tanımlamak için gerekli her şeyi kapsadığı anlamına gelir. Dördüncü ve beşinci bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınan parametreler ve kategoriler düzeni ve İkinci Bölüm'deki örnekler (bölümün başında çerçeveye alınmış özetler) ayrıntılı olarak ele alınır ve dil kullananların gittikçe artan dil deneyimleriyle kazandıkları, dilsel ve kültürel sınırları aşarak bildirişimsel sorunlarla başa çıkmalarını sağlar (çeşitli yaşam alanlarının – tüm koşul ve kısıtlamalarıyla – bildirişimsel görev ve eylemlerini yerine getirir). Üçüncü Bölüm'de tanımlanan *Ortak Öneri Düzeyleri*, dil öğrenenlerin dil yeterlik kazanım süreçlerinde elde ettikleri başarıların, tanımlama sistemi kategorilerinde belirlenmesini sağlayan bir araçtır.

Bir dil dersinin amacı, dil öğrenenlere hedef dilde yeterlik kazandırmaksa, *Öneriler Çerçevesi*'nin görevi de amaçlarınızı, açık ve kapsamlı bir şekilde saptayıp tanımlayabilmenizi sağlamaktır. Bu düzenin ihtiyacınız olandan daha fazlasını kapsadığını da göreceksiniz. Dördüncü Bölüm'den sonra, her bir kısmın bitiminde, bunun amaç ve gereksinimlerinize uyup uymadığını ya da ne derecede uyduğunu belirleyebilmenizi sağlayan bir dizi soru yer alır. Belki bir bölümün, öğrencilerinizin gereksinimlerini karşılamadığı düşüncesine varabilir ya da dil öğrenenlerin gereksinimlerine uygun olsa da, zaman ve kaynak eksikliği açısından öncelikle ele alınmasına gerek olmadığı kararına varabilirsiniz. Bu durumda söz konusu bölümü dikkate almanıza gerek yoktur. Aksi takdirde (belki de metnin sunulduğu bağlam ilginizi çekebilir), *Öneriler Çerçevesi*'nin Dördüncü ve Beşinci bölümleri size en önemli parametre ve kategorilere ilişkin kavramlar ve bazı örnekler sunabilir.

Ne kategoriler ne de örnekler eksiksiz olma iddiasındadır. Özel sorunları kapsayan bir alanı tanımlamak istediğinizde, mevcut kategoriler dışında daha ayrıntılı alt kategoriler oluşturmanız gerekebilir. Bu örnekler sadece birer öneridir. Belki bazılarını kullanmak, bazılarını göz ardı etmek ya da kendi örneklerinizi katmak isteyebilirsiniz. Amacınız ve ürününüz üzerinde sadece siz karar verebileceğiniz için, örnekler açısından da karar sizindir. *Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde olup da, sizin için önemsiz kısımların, farklı ilgi alanında farklı durumda çalışan ve başka öğrenci gruplarından sorumlu olanlar için önem taşıyabileceğini ise unutmayın. Örneğin, bildirişimde koşullar ve kısıtlamalar söz konusu olduğunda, okulda ders veren bir öğretmen

gürültüyü göz önüne almazken, pilotlara dil dersi veren bir öğretmen, öğrencilerinin en gürültülü ortamda bile kara ile hava bildirişimindeki tüm ayrıntıları %100 anlamayı öğrenmelerini sağlayamıyorsa onları ve yolcularını ölüme mahkûm etmiş olur. Ayrıca eklemesini gerekli bulduğunuz kategoriler ve onların dilsel uygulamaları başkaları için de yararlı olabilir. Bundan dolayı, *Öneriler Çerçevesi*'nin Dördüncü ve Beşinci bölümünde sunulan kategoriler düzenini kapalı bir düzen olarak değil, deneyimler doğrultusunda değişikliğe açık bir sistem olarak görüyoruz.

Bu ilke, dil yeterlik düzeylerinin tanımlanması için de geçerlidir. Üçüncü Bölüm, kullanıcıların düzey basamaklarını ayırt ederken hangi nedenlerden yola çıktığını açıklar; yani oradan alınan bilgilerle ne yapılmak istendiğini belirtir. Düzey basamakları da diğer ölçüm birimleri gibi gereksiz yere çoğaltılamaz. Üçüncü Bölüm'ün beşinci paragrafında yer alan hiper metin modeline uygun olarak sunulan "dallandırma" ilkesi, uygulayıcıların öğrencileri arasında ne tür (kabataslak ya da ayrıntılı) bir ayırım yapmak istediklerine bağlı olarak geniş ya da dar düzeyleri temel almalarını sağlar. Tabii ki, öğrenme amaçlarını bir düzey düzeni kapsamında tanımlamak ve ulaşılan başarıyı notlama sistemiyle göstermek mümkündür ve bu yöntem uygulanmaktadır.

Kullandığımız bu altı basamaktan oluşan düzey, birçok sınav sunucusunun uygulamalarıyla örtüşür. Bu önerilen tanımlayıcılar, çeşitli dil bilgisi ve öğretim deneyimine sahip olan, çeşitli eğitim sektörlerinde görev yapan, anadili konuşuru olan ya da olmayan öğretmenler tarafından "şeffaf", "yararlı" ve "önemli" olarak değerlendirilen tanımlayıcılara dayalıdır (Bölüm 3.4). Buna rağmen tanımlayıcılar bir öneridir ve hiçbir şekilde zorunlu değildir; "daha çok üzerinde düşünülmesi ve atılacak adımlara temel olması için alınmıştır. (...) Bu örneklerin amacı kullanıcılar adına karar vermek değil, yeni olasılıklar göstermektir" (a.g.y.). Görüldüğü gibi, Öneri Düzeyleri Sistemi, başka çalışma alanlarında olduğu gibi, sabit ve kabul edilmiş ölçü ve biçim standardıyla çalışmayı yararlı bulan uygulayıcılar tarafından özellikle bir ayarlama aracı (kalibre etme) olarak kabul edilmiştir.

Basamak düzenini ve tanımlayıcıları eleştirel bir şekilde kullanmanızı öneririz. Uygulama sürecinde elde ettiğiniz deneyimlerinizi, bir rapor halinde Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'ne iletmenizi de ayrıca rica ederiz. Sadece genel yeterlik kümeleri değil, aynı zamanda Dördüncü ve Beşinci bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınan dil yeterliğine ilişkin birçok parametrenin de sunulduğuna dikkatinizi çekmek isteriz. Böylece belirli dil öğrenenler ya da öğrenen grupları için çok çeşitli profiller oluşturmak mümkündür.

Altıncı Bölüm'ün ağırlık noktasını yöntem konuları oluşturmaktadır. Bir dil nasıl edinilir ya da öğrenilir? Edinim ve öğrenim süreçleri nasıl kolaylaştırılabilir? Bu bağlamda da *Ortak Öneriler Çerçevesi*, ne belirli bir yöntemi kullanmayı zorunlu kılar, ne de bir öneride bulunur. Uygulamakta olduğunuz yöntemleri tekrar gözden geçirmeniz, yeni kararlar vermeniz ve tam olarak nasıl çalışmak istediğinizi anlatabilmeniz için, seçenekler sunar. Amaçlarınızı ve hedeflerinizi tekrar gözden geçirmeye karar verdiğinizde, Bakanlar Komitesi'nin Önerileri'ni de göz önüne almanızı öneririz; ama *Ortak Öneriler Çerçevesi*'nin amacı ise, özellikle kendi kararlarınızı alırken sizlere destek olmaktır.

Dil öğrenimi ve öğretiminde bildirişimsel görevlerin oynadığı rol, Yedinci Bölüm'de incelenmektedir; bu alan son yıllarda büyük atılımların yapıldığı alanlardan biridir.

Sekizinci Bölüm'de, öğretim programları geliştirilmesine ve dil öğretim amaçlarının farklılaştırılmasına ilişkin prensipler tartışılmaktadır; burada söz konusu olan, çokdilli ve çokkültürlü bir Avrupa'nın, bildirişimsel gereksinimlerini karşılayabilecek bireylerin, çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliklerinin gelişmesidir. Bu bölüm, çeşitli diller için hazırlanmış öğretim programlarını geliştiren ve çeşitli öğrenci kategorilerine uygun kaynakları en iyi şekilde paylaşan yetkililerin ellerindeki seçenekleri daha iyi değerlendirmelerine yöneliktir.

Dokuzuncu Bölüm değerlendirme ve başarı ölçümünü ele alır, dil hâkimiyetinin ve öğrenim başarısının değerlendirilmesi açısından *Öneriler Çerçevesi*'nin önemini açıklar, sonra da başarı ölçümünün değerlendirme ölçütlerine ve çeşitli yaklaşımlarına yer verir.

Ekler bölümlerinde, ilgi duyan kullanıcıların yararlanabilecekleri basamak sisteminin bazı noktaları yer alır. Ek A, özel öğrenci gruplarına göre basamak kümeleri geliştirmek isteyen kullanıcıların yararlanabileceği, genel ve kuramsal konuları içerir. Ek B, *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde kullanılan düzey tanımlayıcılarının geliştirildiği İsviçre Projesi'yle ilgili bilgileri sunar. Ek C ve D başka kurumlar tarafından geliştirilen basamak kümelerini; yani DIALANG'ın basamak kümelerini ve *Association of Language Testers in Europe* (Avrupa Dil Sınav Sunucuları Birliği) ALTE'nin *can do*/"yapabilir tanımlayıcılarını" sunar.

1 Siyaset ve Eğitim Politikası Açısından Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ)

1.1 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Nedir?

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Bu tanımlamalar o dilin kültür boyutunu da kapsar. *Öneriler Çerçevesi* aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan ve modern dil eğitimi alanında görevli uzmanların bildirişimini olumsuz etkileyen engellerin kaldırılmasını sağlar. Bu *Öneriler Çerçevesi*; eğitim yöneticilerine, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, öğretmen yetiştirenlere, sınav sunucularına vb., malzemeler sunmaktır; bu malzemelerle, ilgililerin çalışmalarını tekrar gözden geçirip bir sisteme oturtmaları, eşgüdümlü çalışmaları ve öğrenenlerin gerçek ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri amaçlanmıştır.

Öneriler Çerçevesi, amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturarak kursların, öğretim programlarının, yönergelerin, yeterlik belgelerinin saydamlığını artırır ve böylece modern diller alanında uluslararası işbirliğinin geliştirilmesini sağlar. Dil yeterliğinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütlerin oluşturulması, çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik belgelerinin karşılıklı olarak kabullenilmesini kolaylaştırır ve böylece Avrupa'da hareketliliği destekler.

Zaten, *Öneriler Çerçevesi*'nin sistematik yapısı, dil yeterliğini bileşenlerine ayırarak dilin karmaşık yapısını anlaşılabilir hale getirebilmeyi gerektirir. Bu durumda biz, oldukça büyük psikolojik ve öğrenim kuramlarına ilişkin sorunlarla karşı karşıya kalırız. Bireyler bildirişime bir bütün olarak katılır. Daha sonraki açıklamalarda ayrıca ele alınacak ve sınıflandırılacak olan yeterlikler her bir bireyin gelişiminde karmaşık bir etkileşim içindedir. Sosyal aktör olarak bireyler, benzer sosyal gruplar içinde, sürekli genişleyen ilişkiler ağı kurar ve bu da bireyin kimliğini belirler. Kültürlerarası bir yaklaşımın yabancı dil eğitimindeki ana amacı, dil ve kültür farklılıklarından etkilenerek elde edilen bir ayrıcalık anlayışıyla zenginleşme sonucu, öğrenenin kişiliğinin olumlu bir şekilde gelişiminin ve kimlik bilincinin artmasını sağlamaktır. Bunların tekrar uyumlu bir şekilde geliştirilerek bir araya getirilmesi öğretmenlerin ve dil öğrenenlerin görevi olmalıdır.

Öneriler Çerçevesi, ayrıca kısıtlı bir dil yeterliği gerektiren (konuşmaktan çok anlamak gibi) durumları ya da sınırlı bir zamanda üçüncü veya dördüncü yabancı dil öğrenimini de göz önüne alarak kısmî yeterliklerin tanımlamasını içerir. Böylece, dilbilgisel formülleri etkinleştirmekten çok, hatırlamaya dönük becerileri geliştirmekle, belki daha faydalı sonuçlar elde edilebilir. Böylesine yeteneklerin resmen tanınması çokdilliliği teşvik edilebilir ve böylece daha çok sayıda Avrupa dilinin de öğrenilmesi sağlanabilir.

1.2 Avrupa Konseyi'nin Dil Politikasına İlişkin Amaçları

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa Konseyi'nin Bakanlar Komitesi tarafından hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18 ve R(98) 6 doğrultusunda "üye ülkeler arasında geniş kapsamda birlik sağlamak" ve bu amacı "kültürel alanda ortak adımlarla" gerçekleştirme görevini üstlenmiştir. Avrupa Konseyi'nin Kültürel İşbirliği Bölümü'yle modern diller alanında gerçekleştirdiği çalışmalar, kuruluşundan bu yana bir dizi orta vadeli projeye yansımıştır. Çalışmaların tutarlık ve devamı Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18'in önsözünde belirtilen üç temel ilke üzerinde kurulmuştur:

- "Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak ve değerli bir hazinedir; bu dil ve kültür çeşitliliğinin, bir engel olmaktan çıkıp, karşılıklı anlaşmayı sağlayabilecek zenginleştirici bir kaynak haline getirilmesi, eğitim alanında çok çaba gerektirir.
- Farklı anadillerine sahip olan Avrupalılar arasında, iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa'daki hareketliliği artırmak, ortak anlayış ve işbirliğini teşvik etmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek, modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkündür.
- Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğrenimindeki ulusal ilkelerini saptayıp geliştirerek, Avrupa genelinde sürekli işbirliği ve eşgüdümüne ilişkin sözleşmelerle politik önlemler açısından daha çok yakınlaşma sağlayabilirler."

Bu ilkeleri uygulamak amacıyla, Bakanlar Komitesi üye ülkelerin aşağıdaki maddeleri göz önüne almalarını talep etmiştir:

F(14) "Modern dil öğreniminde, öğrenim yöntem ve değerlendirmesi, materyal geliştirme ve kullanımı ile ilgili resmî ve özel kamu kuruluşlarının ve kurumlarının arasındaki – multimedya materyallerinin üretimi ve kullanımı da dahil olmak üzere – ulusal ve uluslararası işbirliğinin geliştirilmesini sağlamak."

F(17) "Dil öğrenim, öğretim ve araştırma boyutlarının tümünü kapsayan – tüm bilgi teknolojisinin de katılımıyla – etkili bir Avrupa bilgi alışverişi düzeninin kurulması için önlemler almak."

Bu talepler doğrultusunda CDCC'nin (Kültürel İşbirliği Konseyi), CDCC Eğitim Komitesinin ve CDCC Modern Diller Bölümü'nün etkinlikleri; üye ülkelerin ve sivil toplum örgütlerinin bu temel ilkeleri baz alarak dil öğrenimini geliştirmesini desteklemeye, teşvik etmeye çaba gösterir ve eşgüdümlü çalışmayı amaçlar; bu, özellikle R(82) 18'in ekinde belirtilen genel önlemlerin uygulanmasına ilişkin adımları kapsar:

A. Genel Önlemler

1. Bütün halk kesimlerinin, diğer üye devletlerin (ya da kendi ülkelerindeki diğer dil gruplarının) dillerini öğrenmek ve bildirişim gereksinimlerini karşılayabilmek için, söz konusu dillerde gereken dil becerilerini edinebilmelerini, etkili araç ve olanakları kullanabilmelerini sağlamak ve böylece:
 - 1.1 Başka bir ülkedeki günlük yaşamın üstesinden gelebilmek ve kendi ülkesindeki yabancılara günlük yaşamlarında yardımcı olabilmek.
 - 1.2 Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerle görüş ve düşünce alışverişinde bulunabilmek ve kendi düşünce ve duygularını dile getirebilmek.
 - 1.3 Diğer ülkelerdeki bireylerin yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını ve kültürel miraslarını daha iyi ve derinlemesine anlayabilmeyi sağlamak.

2. Öğretmen ve dil öğrenenlerin tüm basamaklardaki çalışmalarını geliştirmek, teşvik etmek ve her durumda dil öğrenim sisteminin (Avrupa Konseyinin dil programı çerçevesinde adım adım geliştirildiği gibi) oluşturulmasıyla ilgili ilkeleri uygulamalarını desteklemek:
 - 2.1 Dil öğretim ve öğrenimini öğrenenlerin gereksinim, güdüleme, eğilim ve öğrenme olanaklarına göre uyarlanması.
 - 2.2 Uygun ve gerçekçi öğrenim hedeflerinin mümkün olduğunca kesin olarak tanımlanması.
 - 2.3 Uygun yöntem ve materyallerin geliştirilmesi.
 - 2.4 Öğrenim programlarının değerlendirilmesine yönelik uygun yöntem ve araçların geliştirilmesi.
3. Farklı sınıfların ve öğrenci türlerinin gereksinimlerine en uygun dil yeterliği edinimini sağlamak amacıyla, bir eğitim sisteminin tüm eğitim düzeylerinde yöntem ve materyallerin kullanılmasını sağlamak, araştırma ve geliştirme girişimlerini teşvik etmek.

R(98) 6'nın giriş bölümünde modern diller alanındaki politik hedefler tekrar onaylanmıştır:

- "Tüm Avrupalıları, yalnız eğitim sistemleri, kültür ve bilim konularında değil, ticari ve sanayi alanlarında da gittikçe yoğunlaşan uluslararası hareketlilik ve sıkı işbirliğinden kaynaklanabilecek sorunlara uygun bir şekilde hazırlamak.
- Karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, daha etkili uluslararası bildirişim aracılığıyla artırmak.
- Az öğretilen dilleri de içeren ulusal ve yöresel dillerin bilinmesini sağlayarak Avrupa'daki kültürel yaşamın zenginlik ve çeşitliliğini korumak ve geliştirmek.
- Çokdilli ve çokkültürlü Avrupa'nın gereksinimlerini karşılamak için, Avrupalıların dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle bildirişim kurabilmelerini artırmak. (Bu onları sürekli ve yaşam boyu çalışmaya teşvik etmeyi gerektirir; bu uğraşların da sağlam temellere dayandırılarak düzenlenmesi ve eğitim sisteminin her alanında ilgili kurumlar tarafından finanse edilmesi sağlanmalıdır).
- Etkileşim içinde olan Avrupa'da bildirişimi sağlayabilmek için gerekli becerilere sahip olmayan bireylerin dışlanmasından doğabilecek tehlikeleri önlemek."

Bu amaçlara ilişkin olarak Birinci Başbakanlar Zirvesi, acil önemler alınması gerektiğini vurgulamıştır; bu zirvede yabancı düşmanlığı ve aşırı milliyetçiliğin tekrar gündeme gelmesinin, Avrupa'daki hareketlilik ve uyumun ana engelleri olduğu saptanmış ve bunun aynı zamanda Avrupa'daki istikrarın ve demokrasinin sağlıklı olarak işlemlenmesini önemli ölçüde tehlikeye sokacağı belirtilmiştir. İkinci zirvede demokratik vatandaşlığa hazırlanmanın, öncelikli eğitim hedefi olması öngörülmüş ve yeni projelerle gerçekleştirilecek olan şu istekler eklemiştir:

- Düşünme, karar verme ve eylem özgürlüğüyle, sosyal alanda yetenekleri ve sorumluluk bilincini güçlendirmek amacıyla modern dil eğitim yöntemleri geliştirmek.

Bu hedefleri göz önünde bulundurarak, Bakanlar Kurulu "özel eylem alanlarının geliştirilmesinin günümüz ve gelecekteki önemini" yani "Avrupa genelinde çokdilliliği teşvik etmek amacıyla, dil öğrenimini farklılaştırmaya ve yoğunlaştırmaya yönelik stratejileri" vurgulamıştır. Ayrıca eğitim sisteminde bağlantıların ve bilgi alışverişinin geliştirilmesine ve tüm yeni iletişim ve bilgi teknolojilerinden yararlanılmasına dikkat çekmiştir.

1.3 Çokdillilik Ne Demektir?

Son yıllarda, Avrupa Konseyi'nin dil öğrenim anlayışında, çokdillilik programları ön plana çıkmıştır. "Kişisel çokdillilik" ile birçok dilin bilinmesi ya da bir toplumda aynı anda birçok dillin kullanılması, yani "toplumsal çokdillilik" aynı anlama gelmez. Toplumsal çokdilliliğe, okul ya da eğitim sisteminde çeşitli yabancı dil derslerinin verilmesi ya da öğrencilerin birden fazla yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmeleri veya İngilizcenin uluslararası bildirişimdeki rolünün kısıtlanmasıyla erişilebilir. Buna karşın kişisel çokdillilik, bireyin dil deneyimlerinin kültürel yapı içinde geliştiğini, yani ev dilinden toplum diline ve diğer ülkelerin dillerine kadar uzanan bir olgu olduğunu vurgular; bu dilleri okulda, üniversitede ya da birebir deneyimlerle edinir. Bu dil ve kültürler birbirlerinden tam ayrı zihinsel alanlarda değildir, daha çok birliktelik içinde bildirişimsel yeterlik oluştururlar; buna tüm dil bilgileri ve deneyimleri, dillerin birbirleriyle ilişki ve etkileşimleri de dahildir. Birey, belirli bir konuşma arkadaşı ile etkili bir bildirişime girebilmek için bu yeterliği farklı yönleriyle çeşitli durumlarda esnek bir şekilde kullanabilir. Konuşma arkadaşını anlayabilmek için, bir dilden ya da bir lehçeden diğerine atlayabilir ve böylece söz konusu dil ve değişkelerinin tüm olanaklarından faydalanabilir; örneğin, kendini bir dilde ifade edip konuşma arkadaşlarını başka bir dilde anlayabilir. Bilmediği bir dilde yazılmış olan yazılı ya da sözlü bir metni anlamak için, bildiği birçok dilden yararlanabilir; örneğin, başka şekilde kullanılan uluslararası sözcükleri tanıyarak. Bir dili az bilen bir birey de, ortak bir dilleri olmayan konuşanlar arasında köprü kurarak (dil aktarımı) hiç bilmeyen birine bildirişim esnasında yardımcı olabilmek için bu yöntemden faydalanabilir. Dil aktarımı yapan biri olmasa bile, söz konusu bireyler tüm dilbilgisi birikimlerini kullanarak ve çeşitli dil ve lehçelerdeki alternatif ifade formlarını deneyerek ve mimik, jest gibi dilötesi araçları katarak konuşmaya çalışırlar ve dili aşırı derecede basite indirgerler.

Bu açıdan bakıldığında, dil derslerinin amaçları tamamıyla değişir. Bir anadili konuşurunu ideal bir örnek olarak ve dilleri birbirinden bağımsız şekilde öğrenerek, bir, iki hatta üç dile hâkim olmak söz konusu değildir. Amaç aslında, tüm dilsel becerileri kapsayan bir dil repertuarı oluşturmaktır. Tabii bu da, eğitim kurumlarında öğretilen dillerin farklılaştırılmasını ve böylece öğrencilerin çokdilli olabilme yeterliğini kazanmalarını sağlar. Bundan başka, dil öğreniminin yaşam boyu bir görev olduğu kabul edilirse gençlerin okul dışı dil deneyimlerinde de güdüleme, yetenek ve özgüvenlerini geliştirmeleri çok önemlidir. Yeterliği tespit eden eğitim yönetici ve sınav sunucularının ve öğretmenlerin sorumlulukları – ne kadar önemli olursa olsun – bireylere belirli bir dilde, belirli bir zamanda ve belirli bir yeterlik düzeyinin kazandırılmasıyla sınırlandırılmaz.

Bu paradigma değişikliğinin sonuçta neler getirdiği araştırılıp pratik uygulamalara geçirilmesi gerekir. Avrupa Konseyi Dil Programı'ndaki son gelişmeler, kişisel çokdilliliğin teşvik edilmesi için, dil öğretiminde etkinlik gösteren tüm elemanlara gerekli araç ve gereçleri sunmaktır. Özellikle Avrupa Dil Portfolyosu, birçok farklı dil öğrenim yollarının ve kültürlerarası deneyimin belgeleneceği ve resmî olarak kabul göreceği bir dosya sunar. Bu amaçla *Öneriler Çerçevesi* sadece genel dil kullanımına yönelik basamak kümelerini değil, bunun yanı sıra, dil kullanımı ve yeterliğini sınıflandıran özel kategorileri de saptar; bu da uygulayıcılara dil öğrenenlerin değişen gereksinimleriyle, kişisel yeterlikleriyle ve öğrenim koşullarıyla bağdaşan öğrenim amaçlarının saptanmasını ve çok çeşitli alanlarda gösterilen öğrenim başarılarının tanımlanmasını kolaylaştırır.

1.4 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne Niçin Gereksinim Vardır?

Bu soruyu, İsviçre Hükümeti'nin öncülüğünde Kasım 1991'de Rüşlikon'da düzenlenen devletlerarası "Avrupa'da Dil Öğretiminde Şeffaflık ve Tutarlılık: Hedefler, Değerlendirme, Sertifikalandırma" sempozyumundan alıntılarla yanıtlamak mümkündür:

1. Üye ülkelerde dil öğrenim ve öğretimini, daha fazla hareketliliği ve daha etkili uluslararası bildirişimi sağlamak amacıyla geliştirmek ve bununla kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, bilgiye daha kolay erişimini, daha yoğun bireysel etkileşimi, daha gelişmiş iş ilişkilerini ve karşılıklı anlayışı artırmak gerekir.

2. Bu amaçlar doğrultusunda dil öğreniminin, anaokulundan yetişkin eğitime kadar, eğitim sisteminin tüm alanlarında teşvik edilen ve desteklenen yaşam boyu bir görev olması gerekir.
3. Bundan dolayı tüm alanları kapsayan dil öğrenimi için bir Ortak Öneriler Çerçevesi'nin oluşturulması son derece önemlidir:
 - Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini artırmak ve kolaylaştırmak,
 - Dilsel niteliklerin karşılıklı tanınması için sağlam bir zemin oluşturmak
 - Dil öğrenenleri, öğretmenleri, ders kitabı yazarlarını, sınav sunucularının ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarını, bu çerçeve içinde eşgüdümlü olarak sürdürmelerini desteklemek.

Kişisel çokdillilik, çokkültürlülük bağlamında değerlendirilmelidir. Dil, sadece kültürün önemli bir parçası değil, kültürel olgu ve ürünlere ulaşmanın da yoludur. Yukarıda belirtilenlerin çoğu aynı zamanda kültürlerin genel alanları için de geçerlidir. Kişinin tanıştığı çeşitli kültürler (ulusal, yöresel, sosyal) onun kültürel yeterliği çerçevesinde ayrı parçalar oluşturmaz. Daha zenginleşmiş ve bütünleşmiş çokkültürlü bir yeterlik oluşurken birbirleriyle karşılaştırılır ve etkileşim içindedir. Çokdillilik yeterliği bileşenlerinden birini oluşturur ve bu bileşen de başka bileşenlerle etkileşim içindedir.

1.5 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Hangi Alanlarda Kullanılır?

Öneriler Çerçevesi, aşağıdaki alanları da kapsamalıdır:

Aşağıdaki noktaları göz önünde bulundurarak dil öğrenim programlarının planlanması

- Okul öncesi dil öğrenimi ve ön bilgiler, ilköğretim, orta öğretim, yüksek öğrenim, ileri düzey öğrenimi ve yetişkinler eğitiminin kesiştiği noktaları göz önüne alan
- hedeflere ve
- içeriğe yönelik planlama.

Dil sertifikalarının planlanması

- Sınavların içeriklerine,
- başarının sadece olumsuz yönleri ve eksikliklerinden çok olumlu yönlerini ele alan değerlendirme ölçütlerine göre planlama.

Kendi kendine öğrenmenin planlanması

- Öğrenenin eriştiği bilginin bilincine varmasını sağlama,
- dil öğrenenlerin ulaşılabilir ve mantıklı öğrenim hedeflerini belirlemelerini,
- materyallerin seçimini,
- kendi kendini değerlendirme araçlarının kullanımını planlama.

Öğrenim programları ve sertifikaların özellikleri

- *Kapsamlı:* Dil öğrenenleri tüm dil ve bildirişimsel yeterlik alanlarında geliştirmek.
- *Modüler:* Dil öğrenenin dil yeterliğini sadece belirli alanlarda ve belli bir amaç için geliştirmek.

- *Ağırlıklı:* Dil öğreniminin belirli yönlerini vurgulayarak, diğer alanlara göre, bazı öğrenim alanlarında daha yüksek öğrenim ve beceri düzey basamaklarını gösteren özel bir "profil" oluşturmak.
- *Kısmi:* Sadece belli etkinlik ve becerileri (örneğin, algılama alanında) geliştirmek.

Öneriler Çerçevesi sadece söz konusu olan uygulama olanaklarına uyarlanabilecek şekilde oluşturulmuştur.

Dil öğreniminin üst basamak düzeylerinde, *Öneriler Çerçevesi* her şeyden önce dil öğrenenlerin gereksinim değişikliklerini, yaşam, yüksek öğrenim ve mesleki koşullarını dikkate almalıdır. Bildirişime geçiş düzeyinin (*Threshold Level, Niveau-Seuil, Kontaktschwelle*) üstünde de *Öneriler Çerçevesi*'yle bağlantılandırılan genel niteliklere gereksinim duyulmaktadır. Ancak bunların iyi tanımlanmış, ulusal koşullara uyarlanmış olması ve aynı zamanda yeni alanları, özellikle kültürel alanı; ama özel uzmanlık alanlarını da kapsamı gerekir. Bununla birlikte, dil öğrenenlerin gereksinimlerine, özelliklerine ve olanaklarına göre uyarlanmış modül ve modül grupları da önemli rol oynamaktadır.

1.6 Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin En Önemli Özellikleri Nelerdir?

Avrupa Öneriler Çerçevesi, görevlerini yerine getirebilmek için, kapsamlı, saydam ve tutarlı olmalıdır.

Kapsamlı demek, *Ortak Öneriler Çerçevesi*'nin mümkün olduğunca geniş kapsamlı dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımını çok ayrıntılı olarak belirlemesi demektir (tabii ki, dilin kullanıldığı bütün durumların önceden saptanmasının mümkün olmadığını bilmek gerekir), bununla tüm kullanıcıların *Öneriler Çerçevesi*'ne dayanarak çalışma hedeflerini tanımlayabilmeleri amaçlanmıştır. *Ortak Öneriler Çerçevesi*, dil yeterlik tanımlamalarının çeşitli boyutlarını belirlemeli ve öğrenme gelişiminin ayarlanabilmesi (kalibre etme) için bir dizi düzey basamaklarını sunmalıdır. Bildirişimsel yeterliğin gelişmesi, dil gelişimi dışında (sosyokültürel bilinç, hayal gücüne dayalı deneyimler, duygusal ilişkiler, öğrenmeyi öğrenme vb. gibi) başka boyutları da kapsamaktadır.

Saydam demek, bilginin anlaşılır ve açık olarak dile getirilmesi, kullanıcılar için ulaşılabilir ve kolay anlaşılabilir olması demektir.

Tutarlı demek, tanımlamaların çelişki içermemesi demektir. Eğitim sistemleri göz önünde bulundurulduğunda, tutarlı sözcüğü aşağıdaki bileşenler arasındaki mantıklı uyumluluk anlamına gelir:

- Gereksinimlerin belirlenmesi,
- öğrenim hedeflerinin belirlenmesi,
- içeriğin belirlenmesi ve tanımlanması,
- materyal seçimi ve hazırlanması,
- öğretim ve öğrenim programlarının oluşturulması ve uygulanması,
- kullanılan öğretim ve öğrenim yöntemleri,
- değerlendirme, sınav ve notlama.

Dil öğrenimi ve öğretimi için hazırlanan kapsamlı, saydam ve tutarlı bir *Öneriler Çerçevesi*'nin hazırlanması, herkese tek tip bir düzeni kabullendirme anlamına gelmez. Tam aksine, *Öneriler Çerçevesi*'nin her durumda kullanılabilmesi, gerekli uyarlamaların yapabilmeleri için, açık ve esnek olması gerekir.

Öneriler Çerçevesi'nin özellikleri:

- *Çok işlevli*: Dil öğrenim olanaklarının planlanma ve hazırlanmasında, tüm amaç ve hedefleri kapsayacak şekilde ve kullanılabilir olması.
- *Esnek*: Çeşitli koşullarda kullanıma uyarlanabilir olması.
- *Açık*: Düzenin daha fazla geliştirme ve ayrıntılandırılmaya uygun olması.
- *Dinamik*: Kullanımdan kaynaklanan deneyimlere dayalı olarak sürekli geliştirilmesi.
- *Kullanışlı*: Kullanıcıya yönelik anlaşılır ve kullanılabilir olması.
- *Saplantısız*: Rekabet içindeki çeşitli dilbilimsel ya da eğitimbilimsel kuram ve didaktik yaklaşımlardan birine kayıtsız şartsız bağlanmaması.

2 Öneriler Çerçevesi'nin Yaklaşımı

2.1 Eylem Odaklı Yaklaşım

Kapsamlı, saydam ve tutarlı bir dil öğrenim, öğretim ve değerlendirme amacıyla hazırlanmış olan *Öneriler Çerçevesi*, dil kullanımı ve öğrenimi açısından çok kapsamlı bir anlayıştan yola çıkmalıdır. Temel alınan bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle *sosyal aktörler*; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda *eylem odaklı* bir yaklaşımdır. Söz konusu dilsel eylemler, ne kadar dil etkinlikleri olarak ortaya çıksa da; onlara anlam kazandıran oldukça geniş bir sosyal yapının parçasıdır. Belirli bir sonuç elde etmek için bireyler, üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliklerini stratejik ve planlı bir şekilde kullandıklarından dolayı, burada bildirişimsel *görevlerden* bahsedebiliriz. Bundan dolayı eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini kapsar.

Buna göre tüm dil kullanım ve öğrenimin yollarının aşağıdaki gibi tanımlanması olanaklıdır:

Dil kullanımı – bu dil öğrenmeyi de içerir – hem bir birey hem de sosyal aktör olarak birçok *yeterlik* geliştiren insanların (*genel ve bildirişimsel dil yeterliklerini* de içeren) eylemlerini kapsar.
Çeşitli *yaşam alanlarından* (dil kullanım alanları) belirli *konularda metin* üretme ve/veya algılamaya yönelik *dil süreçlerini* içeren *dil etkinliklerinde* bulunmak için bireyler, çeşitli *bağlamlarda, şartlarda* ve sınırlamalar altında söz konusu yeterliklerden faydalanırlar. Bu *görevleri* yerine getirirken en uygun gördükleri *stratejileri* kullanırlar. Katılımcıların bu gibi bildirişimsel etkinliklerden edindikleri deneyimler, yeterliklerinin gelişimine ya da değişimine yol açabilir.

Yeterlikler insanların eylemlerini gerçekleştirebileceği, bildirime dayalı bilgi, yöntemsel bilgi, kişisel yeterlikler ve genel bilişsel becerilerin toplamıdır.

Genel yeterlikler, dile özgü olmayan ama dilsel eylemleri de içeren her tür eylemde kullanılan yeterliklerdir.

Bildirişimsel dil yeterlikleri, bireylerin özel dilsel araçlar kullanarak eylem yapmasını sağlayan yeterliklerdir.

Bağlam, kişiye özgü ya da kişinin bildirişimsel eylemde bulunduğu çevredeki (fiziksel ve diğer) tüm olayları ve duruma bağlı etmenleri kapsar.

Dil etkinlikleri, bir görevi yerine getirmek için, bir ya da birçok metni (algısal ya da üretsel) işlemek için, bireyin belirli bir yaşam alanında bildirişimsel dil yeterliğini kullanması demektir.

Dil süreçleri, sözlü ve yazılı dil üretimi ve algılanması esnasında oluşan nörolojik ve fizyolojik oluşumlar zinciri demektir.

Metin, belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü *söylem* demektir. Metinler, bir görev yerine getirilirken – destekleyerek ya da etkinlik sürecini veya amacını oluşturarak – dil etkinliklerine neden olur.

Dil Kullanım Alanı, insanların sosyal bir birey olarak etkinlik gösterilen *yaşam alanları* demektir. *Öneriler Çerçevesi*'nde sadece çok soyut bir düzeyde sınıflandırılmış ve dil öğrenimi ve dil kullanımı için en önemli kategorilere ayrılmıştır. Bunlar eğitim sistemi, meslek hayatı, kamusal yaşam ve özel yaşam alanlarını kapsar.

Strateji, bir bireyin kendi belirlediği ya da verilen bir görevi yerine getirmek için seçtiği, her bir düzenlenmiş, amaç odaklı ve yönlendirilmiş eylemler ve süreçler dizisi demektir.

(*Bildirişimsel*) *Görev*, belirli bir sonuç elde etmek için, bir birey tarafından gerekli görülen her türlü amaç odaklı eylem olarak tanımlanabilir. Bu, çözülmesi gereken bir sorun, karşılaşılan bir zorunluluk ya da kendisi tarafından belirlenmiş bir amaç olabilir. Bu tanımlama, bir dolabın yerini değiştirmek, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesi esnasında belirli şartları kabul ettirmek, iskambil oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, yabancı dilde yazılmış bir metni çevirmek ya da ekip çalışmasıyla bir sınıf gazetesi çıkarmak gibi birçok eylem için geçerlidir.

Yukarıda belirtilen çeşitli boyutların dil kullanımı ve dil öğreniminde birbirleriyle bağlantılı olduğunu varsayarsak, dil öğrenim ve öğretimindeki her etkinlik herhangi bir şekilde bu boyutların her biriyle bağlantılıdır: stratejilerle, görevlerle, metinlerle, genel yeterlikler ve bildirişimsel dil yeterlikleriyle, bildirişimsel dil etkinlikleri ve süreçleriyle, bağlamlar ve yaşam alanlarıyla.

Ancak dil öğrenimi ve öğretiminde bir hedefin ve bununla birlikte öğrenim başarısının değerlendirilmesinin, sadece belirli bir bileşene ya da bir alt düzey bileşenine göre ayarlanması mümkündür (Diğer bileşenler sadece bir araç, daha doğrusu daha sonra üzerinde durulacak ya da duruma göre önemsiz noktalar). Dil öğrenenler, öğretmenler, yönerge ve ders programı hazırlayanlar, ders kitabı yazarları ve sınav sunucuları, sürekli olarak belirli bir ayrıntıya odaklanmak ve diğer ayrıntıların ne denli dikkate alınacağına ve en iyi şekilde nasıl yapılacağına karar vermek zorundadır. Daha aşağıda buna ilişkin örnekler verilmiştir. Açıkça söylemek gerekir ki, her öğretim ve öğrenim programı, dil öğrenenlerin bildirişimsel becerilerini en iyi şekilde geliştirme iddiasındadır (belki de yabancı dil derslerinin tipik bir yöntemini içerdiği için); aslında bazı programlar dilde dil etkinliklerinin nicel ve nitel gelişimini sağlamayı hedefler; diğerleri ise belirli bir yaşam alanındaki performansı vurgular, başkaları belirli genel yeterlikleri geliştirir, öbürleri de çoğunlukla daha iyi stratejiler geliştirmeye odaklanır. "Her şey birbiriyle bağlantılıdır" düşüncesi amaçların çeşitlendirilmesiyle bir çelişki oluşturmaz.

Yukarıda belirtilen ana kategorilerin her biri çok genel alt kategorilere bölünebilir. Bu kategoriler detaylı olarak aşağıdaki bölümde ele alınacaktır. Bu bölümde sadece genel yeterliklerin, bildirişimsel dil yeterliğinin, bildirişimsel dil etkinliklerinin ve dil kullanım alanlarının çeşitli bileşenlerini gözden geçiriyoruz.

2.1.1 Genel Yeterlikler

Dil öğrenen ve kullananların *genel yeterliklerini* (bkz. 5.1. Bölüm) özellikle onların bilgi, beceri ve bireye özgü yeterlikleri, tutumları ve *öğrenme* yetenekleri oluşturur. **Bilgi**, yani, bildirime dayalı bilgi (*savoir*, bkz. 5.1.1), deneyimden kaynaklanan bilgi (dünya bilgisi) ve okul kapsamında edinilen bilgi (kuramsal bilgi) anlamına gelir. Bireyler arasındaki bildirişim, konuşanların ortak dünya bilgisine sahip olmasına bağlıdır. Dil kullanımı ve öğrenimi söz konusu olduğunda, bu bağlamdaki bilgi salt dilsel ya da kültürel bilgi değildir. Bilimsel ya da teknik alanda kuramsal bilgi ve profesyonel alandaki bilgi ve deneyimler de, bu alanlarda yazılmış olan metinlerin algılanması ve anlaşılmasında tabii ki önemli rol bir oynar. Kamu alanında ya da özel alandaki (günün planlanışı, yemek saatleri, ulaşım, iletişim ve bilgi araçları) deneyimlere dayalı genel günlük hayatla ilgili bilgi de yine aynı şekilde dil etkinlikleri için önemlidir. Dini inançlar, tabular, birlikte yaşanmış ortak tarih vb. gibi başka ülke ve bölgelerdeki sosyal grupların değer ve inançlarına ilişkin bilgi, kültürlerarası bildirişim açısından çok önemlidir. Bilgi alanlarının çok çeşitli olması, bu alanların bireyden bireye değiştiğini gösterir. Bunlar bir kültüre özgü ama aynı zamanda evrensel parametre ve değişmezlikle ilişkili olabilir.

Her yeni bilgi, sadece mevcut bilgiye eklenmez, aynı zamanda mevcut bilgilerin özellikleri, zenginlik ve yapısıyla bağlantılıdır. Ayrıca yeni bilgi – kısmen de olsa – mevcut bilgiyi tekrar yapılandırır. Bireylerin edindiği bilgiler, dil öğrenimi açısından önem taşır. Birçok durumda, öğretim ve öğrenim yöntemleri dünya bilgisinin varlığını temel alır. Belirli bağlamlarda (dilde daldırma yöntemi ya da okul veya üniversitede ders dilinin öğrenenin anadili olmaması gibi), eşzamanlı olarak dilsel ve genel bilgiler geliştirilir ve zenginleştirilir. Bundan dolayı, genel bilgi ile bildirişim yeterliği arasındaki ilişkinin göz önünde bulundurulması gerekir.

Beceriler ve yöntemsel bilgiler (*savoir-faire*, bkz. 5.1.2. Bölüm), ister araba kullanmak, keman çalmak, isterse bir toplantıya başkanlık etmek olsun, bu beceriler bildirimeye dayalı ve “unutulabilir” bilgilerin yardımıyla geliştirilebilir olsa da, bildirimeye dayalı bilgiden çok bir eylemi ya da süreci yürütmeyi temel alır. Ayrıca bunlar kişiye ilişkin yeterlik ve tutumların (*savoir-être*) etkisi altındadır (bir görevi yerine getirirken rahatlama ya da gerginlik durumu gibi). Tekrar yukarıdaki örneğe dönecek olursak araba kullanmak (Debriyaj pedalına basmak ve vites değiştirmek gibi, tekrar ve deneyimle neredeyse otomatikleşmiş bir süreç olan), başlangıçta bilinçli ve sözcükleştirilmiş işlemlere bölünmeyi (“Debriyaj pedalını yavaşça bırak, üçüncü vitese tak!” gibi) ve belirli konularla ilgili olguları (otomatik olmayan arabalarda aşağıda üç pedal bulunur, gibi) öğrenmeyi gerektirir; böylece gerekli bilgilere sahip olan (yani yöntemsel bilgiye) araba kullanmayı bilen biri, bunları düşünmeye gereksinim duymaz. Araba kullanmayı öğrenirken biri, çok daha dikkatlidir, kendiyi meşguldür, egosunun yaralanmaması için (hata yapmamak ve başarısızlık riskine girmemek için) çekimser davranır. Beceriler, bir kez öğrenildiğinde sürücü çok daha rahat ve kendinden emin olur; yoksa yolcuları ve diğer trafik katılımcılarını tedirgin edici durumlar ortaya çıkabilir. Görüldüğü gibi, dil öğreniminde de bazı noktalar (telaffuz ve çekim ekleri gibi) böylesine otomatik olarak yapılır.

Kişiye ilişkin yeterlik (*savoir-être*, bkz. 5.1.3), kendini ve başkalarını algılayışı ve başkalarıyla sosyal etkileşime katılma arzusu gibi kişisel özelliklerinin ve tutumlarının toplamıdır. Bizce bu yeterlikler, salt değişmeyen kişisel özelliklerden oluşan bir ürün değildir; bunlar, çok çeşitli kültürleşme süreçlerinin sonucu olabilen etmenleri de kapsar ve değişkendir.

Bireylerin bu kişisel yeterlik, tutum ve mizaçları dil öğrenim ve öğretiminde göz önüne alınması gereken değerleri oluşturur. Tanımlanmaları her ne kadar zor olsa da, bunlar *Öneriler Çerçevesi*'nde yer almalıdır. Bu özellikler, bireylerin genel yeterliklerinin bir parçası olarak görüldüğünden dolayı, yeteneklerinin de önemli bir parçasıdır. Bu yeterlikleri edinmek mümkünse (bir ya da birçok dili öğrenmek gibi), kullanırken ya da öğrenirken değişebiliyorsa, bu tutumların geliştirilmesi de bir öğrenim hedefi olabilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, kişisel yeterlikler kültürün etkisi altındadır ve bundan dolayı kültürlerarası algılama ve ilişkilerin de hassas konularıdır: Bir kültüre ait bireyin dostluk anlayışı ve biriyle ilgilenme tarzı, başka kültürden bir birey için saldırganlık ya da incitme olarak algılanabilir.

Öğrenme yeteneği (*savoir-apprendre*, bkz. 5.1.4), kişiye ilişkin yeterlikleri, bildirimeye dayalı bilgi ve yöntemsel becerileri etkinleştirir ve çeşitli yeterlik türlerini temel alır. Bundan dolayı öğrenme yeteneği, yöntemsel bilgi ya da “farklılıkları” keşfetmeye eğilimli olma olarak tanımlanabilir. Farklılık; başka bir dil, kültür, başka insanlar ya da yeni bilgi alanları anlamına gelebilir.

Öğrenme yeteneği birçok alanda kullanılabilir, ama özellikle dil öğrenimiyle de ilgilidir. Öğrenen gruplarına göre öğrenme yeteneği, çeşitli yönleri ve bileşimleri kapsayabilir:

- Kişiye ilişkin yeterlik: Girişimde bulunma arzusu ya da doğrudan (yüz yüze) yapılan bildirişimde kendisine konuşma fırsatı sağlamak amacıyla riske girme; konuşma arkadaşlarından yardım amacıyla, söylediklerini daha basit olarak tekrarlamalarını rica etme gibi. Dinleme becerisi, söyleneni dikkatle dinlemek, kültürlerarası ilişkilerde yanlış anlama riskine karşı özel bilince sahip olmak da buna dahildir.
- Bildirimeye dayalı bilgi: Bir dilin çekim sisteminin tümce biçim özelliklerine ilişkin bilgi, bazı kültürlerde beslenme veya cinsel alanda uygulamalara ilişkin tabular ya da töresel alışkanlıkların dinsel çağrışımlar yaratabileceği bilinci gibi.
- Beceri ve yöntemsel bilgi: Sözlük kullanma ya da bir belgelendirme merkezinde aradığı belgeleri bulabilme becerisi; görsel işitsel araçları, bir bilgisayarı veya interneti öğrenme aracı olarak kullanma becerisi.

Bilmedikleriyle başa çıkma yeteneğinde olduğu gibi, aynı bireyin becerileri ve yöntemsel bilgileri kullanımı da değişik şekillerde olabilir:

- Bireyin yeni tanıştığı kişilerle, hiç bilmediği bir bilgi alanıyla, yabancı bir kültürle veya yabancı bir dille karşı karşıya olup olmamasına bağlı olan konuşma nedenine göre değişir.
- Bağlama göre: Aynı durumla karşılaşıldığında (belirli bir toplumda ebeveyn/çocuk ilişkisi gibi), bir etnoloğun bilgi kazanımı ve anlam verme süreci, kuşkusuz bir turist, misyoner, gazeteci, eğitimci veya doktorunkinden farklıdır; çünkü her biri kendi çalışma alanında geçerli kurallar ya da kendi ilgi alanı doğrultusunda hareket edecektir.
- Mevcut koşullar ya da yapılan deneyimler: Beşinci yabancı dili öğrenirken kullanılan becerilerin, ilk yabancı dili öğrenirken kullanılanlardan farklı olması mümkündür.

Eğer değişmez ya da bitmiş olarak görmek istenmiyorsa, bu değişiklikler, “öğrenme tarzı” ya da “öğrenci profilleri” gibi taslaklarla birlikte dikkate alınmalıdır.

Bireyin bir görevi yerine getirmek için seçtiği stratejiler, sahip olduğu öğrenme yeteneklerinin çeşitliliğine bağlıdır. Ancak öğrenme deneyimlerinin çeşitliliği sayesinde, bunlar birbiriyle bağlantısız ya da basit bir tekrarlardan oluşmuyorsa, bireyler öğrenim yeteneklerini geliştirebilir.

2.1.2 Bildirişimsel Dil Yeterliği

Bildirişimsel dil yeterliği birçok bileşenlerden oluşur: *Dilbilgisel*, *toplumdilbilgisel* ve *pragmatik*. Bu bileşenlerin her birinin, bildirime dayalı bilgi, beceri ve yöntemsel bilgiyi kapsadığı varsayılır. ***Dilbilgisel yeterlikler***, dil sisteminin sözlüksel, sesbilgisel ve sözdizimsel bilgi ve becerilerden ve başka boyutlarından oluşur; dil kullanımında toplumdilbilgisel açıdan belirlenen çeşitlilik ve pragmatik işlevlerinden bağımsızdır. Bireyin bildirişimsel dil yeterlik bileşimi sadece bildirime dayalı bilginin sınırı ve niteliği ile değil (ses ayrımı, sözcük yoğunluğu ve doğruluğu gibi), aynı zamanda onun bilişsel oluşumu ve bilgisinin hafızaya aktarılması ve (konuşmacının bir sözcüğü yerleştirdiği çeşitli çağrışımsal bilgi ağları gibi) ulaşılabilirliğiyle (etkinleşme, her an ulaşılabilinme, hazır olma) bağlantılıdır. Bu bilgiler bilinçli olarak ve kolayca ifade edilebilir ya da edilmeyebilir (bir fonetik sisteme hâkim olabilme gibi). Bilginin düzenlenmesi ve ulaşılabilirliği kişiden kişiye değişir, hatta aynı kişide bile değişebilir (çokdilli bir kimsenin çokdillilik yeterliğinin bir parçası olan çeşitlilikte olduğu gibi). Sözcük dağarcığının bilişsel açıdan düzenlenmesi ve deyimlerin hafızaya aktarılması vb. bireyin yetiştigi, sosyalleştigi ve öğrenim gördüğü dil gruplarının kültürel özelliklerine bağlıdır.

Toplumdilbilgisel yeterlikler, dil kullanımının sosyokültürel şartlarına uygun olarak belirlenmiştir. Toplumsal geleneklere (nezaket kuralları; kuşaklar, cinsiyetler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişki normları; bir toplumun yaşamındaki bazı temel töresel alışkanlıkların dilbilgisel açıdan kodlanması gibi) bağlılıklarından dolayı toplumdilbilgisel bileşen, çeşitli kültürlerin temsilcilerinin dilsel bildirişimlerini, farkında olup olmasalar da, kelimenin tam anlamıyla etkiler.

Pragmatik yeterlikler, etkileşimsel senaryoları ve kurguları kullanarak dilsel kaynakların (dil işlevlerinin ifade şekli, söz eylemler) işlevsel kullanımını belirler. Söylem yeterliğini, bağlaşıklık ve tutarlılığı, metin tür ve biçimlerinin tanınmasını, mecaz ve parodiyi de içerir. Söz konusu olan bu yeterlikte, etkileşimin ve bu yeteneklerin oluştuğu kültürel çevrenin önemini vurgulamaya gerek yoktur.

Burada belirtilen her bir kategori, bir sosyal aktör tarafından içselleştirilen yeterliklerin alanını ve biçimini betimler, yani onların içsel temsillerini, mekanizmalarını ve yeteneklerini açıklar. Onların zihinsel varoluşlarının, bireylerin gözlemlenebilir davranış ve performanslarını belirlediği varsayılabilir. Her öğrenme süreci, aynı zamanda bu içsel temsilleri, mekanizmaları ve yetenekleri geliştirir ve değiştirir.

Dil etkinliğine katılan dil kullananların yararlandıkları stratejileri içeren 5. Bölüm'de her bir bileşen ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.1.3 Dil Etkinlikleri (language activities)

Dil öğrenenin ve kullananın *algılama, üretim, etkileşim* ya da *dil aktarımından* (özellikle sözlü ve yazılı çeviriyi) oluşan bildirişimsel dil yeterliği, çeşitli *bildirişimsel dil etkinlikleriyle* etkinleşir ve bu etkinliklerin her biri sözlü, yazılı ya da her ikisiyle de gerçekleşir.

Algılama ve **üretim** süreçleri (sözlü ve/veya yazılı) etkileşimde gerekli oldukları için birinci derecede önem taşır. Dil etkinlikleri tanımlanırken, sadece biri söz konusu olduğunda, bu kavramlar *Öneriler Çerçevesi'*nde kullanılır. Algılama etkinlikleri, sessiz okuma ve medya programlarının izlenmesini de kapsar. Bunlar (bir dersi takip edebilme, ders kitapları, başvuru kitapları ve belgelere başvurma gibi) pek çok öğrenme yolları açısından da önemlidir. Üretim etkinlikleri (sunumlar, tez ve raporlar gibi) birçok öğrenim ve meslek alanında çok önemlidir ve bu gibi etkinliklerin (yazılı metinlerin ve bir sunumda konuşma akıcılığının değerlendirilmesi gibi) ayrıca özel bir toplumsal değeri de vardır.

Sözlü ve yazılı **etkileşim**de en az iki kişi üreten ya da algılayan olarak görüşme yapar, bu roller sözlü etkileşimde örtüşebilir. İki konuşmacı sadece konuşmakla ve aynı zamanda birbirlerini dinlemekle kalmaz. Söz alma sırasına (*turn taking*) tamamiyle uyulması gereken durumlarda bile dinleyici, konuşmacının neler söyleyeceğini tahmin ederek yanıtını hazırlar. Bundan dolayı böylesine bir etkileşim tarzını öğrenmek, sözleri salt algılama ve üretmeyle sınırlı değildir. Etkileşime dil kullanım ve öğreniminde çok önem verilir; çünkü etkileşim, bildirişim esnasında ana rolü üstlenir.

Gerek algısal gerek üretimsel dil kullanımı, **dil aktarımı** sırasında yazılı ve/veya sözlü etkinliklerle çeşitli nedenlerden dolayı doğrudan bildirişim kuramayan bireyler arasındaki etkileşimi sağlar. Yazılı veya sözlü çeviri ya da özet veya raporla, orijinal metne doğrudan ulaşamayanlara, metnin yeni bir sürümü verilir. Dil aktarımını kapsayan etkinlikler yani mevcut bir metnin çeviri, rapor ya da özet olarak tekrar yapılandırılması, toplumumuzun günlük dil kullanımında önemli bir yer alır.

2.1.4 Yaşam Alanları (Dil Kullanım Alanları)

Dil etkinliklerinin içeriği yaşam alanlarında belirlenir (Dilbilimde en sık kullanılan terim dil kullanım alanlarıdır). Bu alanlar çok farklı olabilir. Dil öğreniminde yaşam alanları dört grupta toplanabilir: *Kamu alanı, özel alan, eğitim alanı ve mesleki alan*.

Kamu alanı, (iş ve idari kurumlar, kamu hizmetleri, kamusal özellik taşıyan kültür ve eğlence etkinlikleri, medya gibi) normal sosyal etkileşimlerle bağlantılı her şeyi kapsar. **Özel alan** ise aile ilişkileri ile bireysel sosyal alışkanlıkları kapsar.

Mesleki alan, bir kimsenin mesleki etkinlikleriyle ilgili her şeyi kapsar. **Eğitim alanı**, belli bilgi ve beceriler kazandırma amacı taşıyan (genellikle kurumsal nitelikli) öğrenim ve öğretimi kapsar.

2.1.5 Bildirişimsel Görevler, Stratejiler ve Metinler

Bildirişim ve dil öğrenimi, bildirişimsel dil etkinlikleri kapsamında gerçekleşse ve bireylerin bildirişimsel dil yeterliklerini kullanmalarını gerektirse de, salt dilsel olmayan **görevlerin** yerine getirilmesini içerir. Bu görevler olağan ya da otomatikleşmiş görevler değilse bunların yerine getirilmeleri için bildirişim ve öğrenimde **stratejilere** gereksinim olur. Bu görevlerin yerine getirilmesi bildirişimsel dil etkinliklerini kapsıyorsa sözlü ya da yazılı **metinlerin** (algılama, üretim, etkileşim ya da dil aktarımıyla) işlenmesi gerekir.

Yukarıda belirtilen genel yaklaşım eylem odaklıdır. Bu yaklaşımın merkezini (a) stratejilerin eylemde bulunanlar tarafından kullanılması (onların yeterlikleri ve bir durumu nasıl algılayıp yorumlamalarıyla ilgili kullanım) ile (b) belirli bir bağlam ya da şartlarda yerine getirilmesi gereken görev ya da görevlerin arasındaki ilişki oluşturur.

Böylece bir dolabın yerini değiştirmesi (= görev) gereken biri, onu itmeye kalkabilir; ama taşımayı kolaylaştırmak amacıyla onu söküp sonra tekrar monte de edebilir. İşin, ertesi güne bırakılabileceğine karar verebilir ya da bir başkasından yardım isteyebilir veya taşımaktan vazgeçip ertesi güne kadar bekleyebileceğine vb. karar verebilir; bunlar birer stratejidir. Seçilen strateji çerçevesinde, görevin yerine getirilmesi (ya da görevden kaçınmak, görevi ertelemek ya da değiştirmek gibi) bir dil etkinliğini ve metin işleme (dolabı sökmek için gerekli talimatı okumak, bir telefon görüşmesi yapmak gibi) kapsa(ma)yabilir. Bunun gibi, başka bir dilden bir metni çevirmek (= görev) zorunda olan bir öğrenci, metnin daha önce çevirisinin olup olmadığını araştırabilir ya da sınıf arkadaşlarına ne yaptıklarını sorabilir. Bir sözlükten yararlanabilir, bildiği sözcük ve yapıları temel alarak anlam çıkarmaya çalışabilir, kelimeler, ödevi niçin yapamadıklarına dair iyi bir mazeret uydurabilir vb. (= bunlar da birer stratejidir). Burada gösterilen tüm durumlar için bir dil etkinliği ve bir metnin işlenmesi (çeviri/dil aktarımı, bir sınıf arkadaşına sözlü olarak danışma, öğretmenlere yazılı ya da sözlü olarak bildirilen mazeretler gibi) gereklidir.

Stratejiler, görevler ve metinler arasındaki ilişki, görev türüne bağlıdır. Bunlar aslında dille ilişkili olabilir, yani büyük oranda gereken stratejilerin kullanıldığı (bir metni okuyup yorum yapmak, boşluk doldurmak, bir sunum yapmak, bir sunum sırasında not almak gibi) bildirişimsel dil etkinliklerini gerektirebilir. Bildirişimsel dil etkinlikleri gerekenin sadece bir bölümünden oluşuyorsa, sadece bir dil bileşenini içerebilir ve kullanılan stratejiler böylece de (belki de çoğunlukla) başka etkinlikleri de kapsayabilir (Yemek tarifi kullanarak yemek yapmak). Büyük bir olasılıkla, bir dil etkinliğine başvurmadan birçok görevin üstesinden gelinebilir. Bu durumlarda, gerçekleşen etkinlikler dille ilgili olmayabilir ve kullanılan stratejiler de bu dil dışı etkinliklerle ilgilidir. Örneğin, birçok insan çadır kurmayı biliyorsa birbirleriyle hiç konuşmadan bir çadırı kurabilirler. Belki birbirlerine işin teknik açıdan nasıl yapılması gerektiğini söylerler, belki çalışırken başka konulara değinirler ya da içlerinden biri mırıldanarak bir şarkı söyleyebilir. Gruptan biri ne yapacağını bilemediğinde ya da bildiği yöntem işe yaramadığında, dil kullanımına gerek duyulabilir.

Böyle bir analizde, bildirişimsel stratejiler ve öğrenim stratejileri sıradan stratejiler olduğu gibi, bildirişimsel görevler ve öğrenim görevleri de sıradan görevlerdir. Otantik metinler ve ders amacıyla hazırlanan didaktik metinler, ders kitaplarındaki ya da dil öğrenenlerin kendi ürettiği metinler de sıradan metinlerdir.

Aşağıdaki bölümlerde, bu boyutlar ve onların alt kategorileri, gerektiğinde örnek ve basamak kümeleri de tam olarak ele alınacaktır. Dördüncü bölümde, dil kullanımının boyutları, yani bir dil kullanan ya da öğrenenden dil eylemi açısından beklentiler, anlatılmaktadır. Beşinci bölümde dil kullananı eyleme geçiren yeterlikler anlatılmaktadır.

2.2 Dil Yeterliliğine İlişkin Ortak Öneri Düzeyleri

Yukarıda açıklanan tanımlama sistemine ek olarak, Üçüncü bölümde *Öneriler Çerçevesi'*ne eklenen "bir dikey boyutla", dil öğrenenin yeterliliğini tanımlamak için genel düzey basamakları ana hatlarıyla sıralanır. Dördüncü ve Beşinci bölümlerde anlatılan tanımlayıcı kategoriler sistemi, bildirişimsel dil etkinlikleri ve bildirişimsel dil yeterlikleri parametrelerini içeren bir "yatay boyutu" sunar. Yatay ve dikey boyutlu profil tarama düzenini (Raster) bir dizi parametreyle göstermek, düzey basamaklarının sıralanması için oldukça yaygın bir uygulamadır. Sadece yaşam alanlarının (dil kullanım alanları) eklenmesiyle tarama düzeninden üç boyutlu bir nesne oluşup çok yönlü bir taslak ortaya çıkarılması tabii ki olayı çok basitleştirir. Her ne kadar dil eylemlerinin çok boyutluluğunun diyagramlarla gösterilmesi kuramsal olarak çekici olsa da, uygulaması mümkün değildir.

Dikey boyutun en azından *Öneriler Çerçevesi'*ne eklenmesi, basit olsa da, öğrenme alanlarını gösteren derli toplu bir profil ya da bir haritanın tasarlanmasını sağlar. Bunun da birçok yararları vardır:

- *Öneriler Çerçevesi'*nin kategorileri temel alınarak yeterliklerin tanımlanması, belli başlı düzeylerde nelerin yer alabileceğini somutlaştırmayı sağlayabilir. Böylece, genel öğrenim amaçlarının saydam ve gerçekçi olarak tanımlanması sağlanabilir.

- Eğer, öğrenim süreci uzun bir zaman alıyorsa, öğrenim içeriğinin sıralanmasını (*progression*) ve daha doğrusu öğrenim başarısını göz önünde bulundurarak sürekliliği sağlayan öğrenim birimlerine bölünmelidir. Öğrenim amaçları ve materyaller birbirleriyle bağlantılı olmalıdır. Düzey basamakları içeren bir *Öneriler Çerçevesi* bu süreç kapsamında çok önemli rol oynar.
- Bu amaçlarla ve bu öğrenim birimleriyle ilgili öğrenim başarıları da dikey ekseninde yer almalı, yani dil yeterliğinde bir ilerleme olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda dil yeterlik tanımları yararlı olabilir.
- Yukarıda belirtildiği gibi, böyle bir değerlendirme, plansız öğrenilenleri, okul dışı deneyimleri ve “yanı sıra” elde edilen dilsel kazanımları da göz önüne almalıdır. Belirli bir öğrenim programının sınırlarını aşan dil yeterlik tanımlarının hazırlanması da bu açıdan yararlıdır.
- Ortak dil yeterlik tanımlama sistemi, farklı sistem ve durumlardaki öğrenim amaçları, düzey basamakları, materyaller, sınavlar ve öğrenim başarılarının karşılaştırılmasını kolaylaştırır.
- Hem yatay hem de dikey boyutları içeren bir sistem, yan öğrenim amaçlarının tanımlanmasını, düzensiz profillerin ve yan yeterliklerin tanınmasını kolaylaştırır.
- Belirli amaçlar için, çeşitli öğrenim amaç profillerinin tanımlanmasını kolaylaştıran düzey basamakları ve kategorilerden oluşan bir sistem, müfettişlerin de işini kolaylaştırır. Bu sistem, dil öğrenenlerin farklı alanlarda uygun düzeylerde olup olmadıklarını değerlendirmeyi sağlayabilir. Bu alandaki başarının, söz konusu öğrenim basamak standartına, kısa vadeli amaçlara ya da etkin bir dil hakimiyetinin uzun vadeli amaçlarına, ve kişisel gelişime uygunluğuna nesnel olarak karar vermeye yardımcı olabilir.
- Dil öğrenenler, genelde öğrenimleri boyunca dil dersi veren çeşitli eğitim sektöründen ve kurumlarından geçer. Ortak bir düzey sistemi, bu sektörler arasındaki işbirliğini kolaylaştırır. Bireysel hareketliliğin artmasıyla bireyler sık sık, bazen kurs bitiminde ya da ortasında, bir eğitim sektöründen diğerine geçiş yaparlar. Bundan dolayı, öğrenim başarılarının tanımlanmasını sağlayacak tüm eğitim sektörlerini kapsayan ortak bir basamak kümeleri sistemi son derece gereklidir.

Öneriler Çerçevesi'nin dikey boyutunu dikkate aldığımızda, dil öğrenim sürecinin uzun bir zaman dilimini kapsadığını ve bireysel olduğunu unutmamız gerekir. İster anadilinde isterse yabancı dilde, dil öğrenen iki birey hiçbir zaman aynı yeterliklere sahip olamaz ya da yeterliklerini aynı şekilde geliştiremez. Dil yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik her girişim, tüm bilgi ve yeterlik alanlarında olduğu gibi, belli bir noktaya kadar bireyin isteğine bağlıdır. Ancak, pratik gereksinimler doğrultusunda, dil öğrenim programlarının ya da yeterlik sınavlarının vb. geliştirilmesi gibi, dil öğrenim sürecini bölümlere ayırmak ve kesin olarak tanımlanmış bir düzey basamaklar kümesi de geliştirmek yararlıdır. Basamak kümelerinin sayısı ve derecelendirilmesi büyük oranda eğitim sisteminin nasıl düzenlendiğine ve basamak kümelerinin hangi gereksinimler doğrultusunda belirlendiğine bağlıdır. Yeterlik düzeylerinin sıralanmasını tanımlayan basamak kümelerinin ve tanımlayıcıların geliştirilmesi için, yöntem ölçütlerinin belirlenmesi gereklidir. Buna ilişkin sorular ve seçenekler A Eki'nde ayrıntılı olarak belirtilmiştir. *Öneriler Çerçevesi*'ni kullananların, basamak kümeleri hakkında bir karara varmadan önce, bu bölüme ve bibliyografyaya özellikle başvurmalarını öneririz.

Unutmamız gereken hususlardan biri de, düzey basamaklarının sadece dikey boyutlu olmasıdır. Dil öğrenenler geniş bir alanda bildirişimsel etkinlikte bulunma yeteneklerini geliştirdiklerinde, düzey basamakları, dil öğreniminin hem yatay hem de dikey olarak gelişebileceğini sadece bir noktaya kadar gösterebilir.

Dil öğrenimi, sadece dikey bir basamakta ilerleme anlamına gelmez. Dil öğrenenlerin alt düzey basamaklarının her birinden geçmesi gerekli değildir. Aynı kategoride ilerlemektense dil yeterliklerini artırarak (yakın bir kategoride çalışırken) “yana doğru” ilerleyerek başarılı de olabilirler. Öte yandan, “bilgiyi

derinleştirme" ifadesi, yatay giriş yaparak herhangi bir alanda kazanılan alt düzey becerilerini göz önünde bulundurarak, belirli bir noktada pragmatik alanda kazanımları sağlam bir zemine oturtma isteğini gösterir.

Düzyer ve dil yeterlik basamak kümelerini doğru bir ölçüm düzeni göstergesi (bir metre gibi) olarak yorumlamamaya dikkat etmeliyiz. Böylesine çizgisellik tanınan hiçbir dil yeterlik basamak kümesi ve hiçbir düzyer sistemi için geçerli olamaz. Avrupa Konseyinin öğrenme amaç tanımlamalarını örnek olarak açıklama yapmak istiyoruz. *Waystage*, *Threshold Level* ve *Vantage* düzyerlerinin arasındaki fark görünürde aynı olsa da, yani *Waystage* düzyerler sistemi *Threshold Level'in* yarısında yer alsa da ve *Threshold Level Vantage* düzyerinin yarısında olsa da, mevcut basamak kümeleriyle yapılan deneyimler birçok öğrenenin, daha önce *Waystage* düzyerine ulaşmak için katettikleri zamana göre, *Waystage'den Threshold Level'e* geçişte iki kat daha fazla zaman harcamaları gerektiğini gösterir; görünürde basamak düzyerleri arasındaki fark aynı olsa da. Buna neden, dil etkinliklerinin, becerilerinin ve dilsel araç alanlarının mutlaka yukarıya doğru genişlemesidir. Bu gerçek, düzyerleri gösteren basamak kümelerinin çoğu zaman yukarı doğru genişleyen üç boyutlu koni, yani "dondurma külahına" benzeyen bir diyagram olarak gösterilmesine yansımadır. Belirli amaçlarla belirli bir düzyere ulaşmak için, ortalama öğrenim zamanını belirlerken son derece dikkatli olmak gerekir.

2.3 Dil Öğrenim ve Öğretimi

2.3.1 Öğrenim amaçlarıyla ilgili ifadeler, dil öğrenenlerin istedikleri yönde etkinlik yapmalarını ya da bu etkinlikler için gerekli yeterlikleri oluşturma ve geliştirmeyi sağlayan süreçler hakkında bilgi vermez. Bu ifadeler, öğretmenlerin dil edinim ve öğrenim süreçlerini nasıl teşvik ettiği ve kolaylaştırdığı konusuna ilişkin bilgi içermez. *Öneriler Çerçevesi'nin* ana amaçlarından biri de, dil öğretim ve öğreniminde etkinlik gösterenlerin, diğerlerine amaç ve istekleri hakkında bilgi verebilmeleri için cesaretlendirilmesi ve yeterlik kazandırılmasıdır. Aynı zamanda yöntem ve sonuçlar hakkında da bilgi verebilmeleri önemlidir. *Öneriler Çerçevesi*, dil öğrenenlerin yetkin dil kullanıcıları olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumların tanımlanmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda dil edinim ve öğreniminin süreç ve öğretim yöntemlerini de içermelidir. Bunlar Altıncı Bölümde ele alınmıştır.

2.3.2 *Öneriler Çerçevesi'nin* rolü, dil edinimi, öğrenimi ve öğretimiyle ilgili ifadelere tekrar bir açıklık getirmektir. *Öneriler Çerçevesi* çoğulcu demokrasinin ana temelleri doğrultusunda hem kapsamlı, şeffaf ve tutarlı hem de açık, dinamik ve saplantısız olmayı amaçlar. Bundan dolayı, dil edinimi ile dil öğreniminin ilişkisi hakkında süregelen güncel kuram tartışmasında *Öneriler Çerçevesi* tarafsızdır. O, dil öğrenimiyle ilgili başka yaklaşımları saf dışı bırakan özel bir yaklaşımı temel almamalıdır. *Öneriler Çerçevesi'nin* üstlenmesi gereken rol, dil öğrenim ve öğretim süreçlerine partner olarak katılan herkesin kendi kuram ve yöntemlerini açık ve şeffaf olarak sunmalarını teşvik etmektir. Bunların üstesinden gelebilmek için, kullananların yararlanabileceği parametre, kategori, ölçüt ve basamak kümelerini belirler; belki de bu onları daha geniş bir seçenek alanı kullanmaya yönlendirir ya da daha önce dil öğrenimi ve öğretimi hakkında kendi bağlamlarında gelenekselleşmiş ama sorgulanmamış düşünceleri sorgulamalarını sağlar. Bundan, söz konusu geleneklerin yanlış olduğu anlamı çıkarılmamalıdır; sadece planlama süreçlerinden sorumlu olan herkesin, kendi ülkelerindeki ve özellikle başka Avrupa ülkelerindeki uygulayıcıların kararlarını da kendi düşüncelerine kattıklarında, kendi kuram ve yöntemlerinin denetlenmesinden yararlanabileceği anlamına gelir.

Öneriler Çerçevesi'nin açık ve tarafsız olması hiçbir politikayı izlemediği anlamına gelmez. Avrupa Konseyi, sunduğu bu *Öneriler Çerçevesi* ile Birinci Bölüm'de açıklanan ve Bakanlar Kurulu'nun üye ülkelere sunduğu önerilerde R (82) 18 ve R (98)'de ortaya konan ilkelere aykırı davranmaz.

2.3.3 Dördüncü ve Beşinci Bölümler ağırlıklı olarak, herhangi bir dille ilgili ve bu dili kullanan bir kişiyle bildirişim kurmak amacıyla, dil kullanan veya dil öğrenenden beklenen eylem ve yeterlikleri ele alır. Bu gerekli yeteneklerin nasıl geliştirilebileceği ve aynı zamanda gelişimin nasıl kolaylaştırılabileceği

Altıncı Bölümün büyük bir kısmını oluşturur. Yedinci Bölüm, dil kullanım ve öğreniminde bildirimsel görevlerin (*tasks*) rolünü ayrıntılarıyla inceler. Yine de çokdilli ve çokkültürlü bir yaklaşımın neler içerdiği araştırılmamıştır. Bundan dolayı, Sekizinci Bölüm'de önce ayrıntılı olarak çokdilli yeterliğin yapısı ve gelişimi ele alınır. Sonra yabancı dil derslerinin çeşitlendirilmesine katkıları ve buna bağlı olarak eğitim politikalarının aldığı gerekli önlemler açıklanır.

2.4 Değerlendirme ve Başarı Ölçümü

Bu eser, "*Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*"dir. Bundan önceki bölümlerin ağırlık noktasını, dil kullanımı ve dil kullananların özellikleri ve de öğrenim ve öğretimin içerdikleri oluşturmuştur.

Dokuzuncu yani sonuncu bölümde, *Öneriler Çerçevesi*'nin dil yeterliğinin değerlendirilmesine ilişkin işlevler üzerine dikkatimizi vermeliyiz. Bu bölümde, *Öneriler Çerçevesi*'nin en önemli üç kullanım amacı yer alır. *Öneriler Çerçevesi*:

1. Test ve sınav içeriklerini belirler.
2. Yazılı ya da sözlü başarıyı değerlendirerek öğrenme amacına ulaşıp ulaşılmadığının saptanması için, gerekli ölçütleri sunar; öğretmenlere, çalışma gruplarına ve kendi kendini değerlendiren bireylere, sürekli değerlendirme yapabilme olanağını sağlar.
3. Hazır test ve sınavların yeterlik düzeylerinin tanımlanmasını ve böylece çeşitli yeterlik sistemleri arasında karşılaştırma yapma olanağını sağlar.

Bu bölüm, değerlendirme sırasında verilecek kararları ayrıntılı olarak açıklar. Seçenekler, karşıtlarıyla birlikte verilmiştir. Kullanılan terimler açıkça tanımlanmış ve kullanıldığı eğitim bağlamında ortaya çıkabilecek artı ve eksiler açıklanmıştır. Öngörülen seçeneklerin her birinden doğabilecek sonuçlar da belirtilmiştir.

Bu bölüm, değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri içerir. Yapılan gözlemlerden yola çıkan bu yaklaşıma göre, uygulanabilir bir sınav sisteminin, çok inceliğe ve fazla ayrıntıya kaçmaması gerekir. Somut bir sınavın geliştirilmesi ya da test maddeleri için bir bilgi bankası oluşturulması çok ayrıntılı bir çalışma gerektirir; ancak yayımlanmış bir öğretim programı, daha doğrusu bir sınav müfredatına alınacak ayrıntılar titizlikle belirlenmelidir. Özellikle sözlü sınavları değerlendiren sınav yetkilileri, çok az bir zaman çerçevesi içinde değerlendirmelerini yapmak durumunda olduklarından ancak çok kısıtlı sayıda ölçütleri göz önüne alabilirler. Dil yeterliklerini kendi kendine ölçmek isteyen dil öğrenenler, ileriye dönük hangi alıştırmaları yapmaları gerektiğine karar verirken zaman baskıları olmasa da kendileri için önemli olan dil yeterlik bileşenlerini doğru seçmek zorundadır. Bu düşünceler, *Öneriler Çerçevesi*'nin daha kapsamlı olmasını ve onu kullananların gerekli kısımları seçmeleri gerektiğini gösterir. Bu seçim, "bildirimsel dil etkinlikleri" örneğinde de gördüğümüz gibi, kapsamlı bir sistemde ayrıştırılmış olan kategorilerin birleştirildiği daha basit bir sınıflandırma sisteminin kullanılmasının gerektiği anlamına da gelebilir.

Öte yandan, *Öneriler Çerçevesi*'ni kullananların, gereksinimleri doğrultusunda, belirli kategori ve dilsel araçları çok önemli alanlara yaymaları gerekebilir. Bu bölümde, birçok test sunucusunun dil yeterliğini değerlendirmek için kullandıkları ölçüt ve sistemlere ilişkin sorunlar tartışılarak örnekler verilir.

Dokuzuncu Bölüm, bu eseri kullananların, kamuya yönelik sınav tanımlamalarına daha anlayışlı ve eleştirel gözle bakmalarını sağlar. Kullananlar, sınav sunucularının (örneğin, ALTE ve telc gibi) ulusal ve uluslararası sertifikaların verildiği sınavlarda tatbik edilen amaç, içerik, ölçüt ve yöntemler hakkında verdikleri bilgileri alırken – bu eserden faydalanarak – daha fazla beklenti içinde olacaktır. Öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitiminde, öğretmenlerin daha bilinçli değerlendirme yapmalarını sağlama açısından, *Öneriler Çerçevesi*'nin önemi anlaşılacaktır. Çünkü öğretmenlerin, her düzeydeki dil öğrenenlerin, biçimsel

ve belirleyici değerlendirilmelerine yönelik sorumlulukları gittikçe artmaktadır. Dil öğrenenlerden de, öğrenme süreçlerini planlamaları ya da okul dışı edindikleri ama onların çokdilliliğine katkısı olan çeşitli dillerdeki bilgilerini belgelemeleri amacıyla kendi kendilerini değerlendirmeleri de talep edilir.

Uluslararası geçerli olan **Avrupa Dil Portfolyosu** [yıllardır kullanılmaktadır]. Bu Portfolyo dil öğrenenlerin, birçok dilde elde ettikleri her türlü öğrenim deneyimlerini biriktirip çokdillilik yeterliği doğrultusunda gösterdikleri başarıları belgelemelerini sağlar. Portfolyo olmazsa bunlar belgelenmemiş ve kabul edilmemiş olacaktır. Portfolyo ile dil öğrenenlerin, kendi kendilerini değerlendirmeleri ve bildikleri dillerdeki yeterliklerini düzenli bir şekilde güncellenmiş raporlarla bildirmeleri teşvik edilir. Böyle bir belgenin inandırıcı olabilmesi için, kayıtların sorumlulukla ve şeffaf olarak yapılmış olması gerekir. Bu bağlamda *Öneriler Çerçevesi*'nin temel alınması çok önem taşır.

Test geliştirme ve resmî sınavların geliştirilme ve uygulanmasıyla ilgili kişiler, *Sınav Yetkilileri El Kitabı'na* (*Guide for Examiners*, Document CC-Lang (96) 10 rev) ve Dokuzuncu Bölüme başvurabilir. Test geliştirme ve değerlendirmeyi ayrıntılı olarak ele alan bu el kitabı, Dokuzuncu Bölümü tamamlar. Bu el kitapları ayrıca kaynakçaları, test madde analizlerine ilişkin bir ek ve bir de terimler dizinini kapsar.

3 Ortak Öneri Düzeyleri

3.1 Öneri Düzey Tanımlayıcılarına Temel Alınan Ölçütler

Öneriler Çerçevesi'nin amaçlarından biri, bütün paydaşlara test ve sınav ölçünlerinin gerektirdiği yeterli düzeylerinin tanımlanmasında yardımcı olmaktır. Bu, çeşitli sınav düzenlerinin karşılaştırılmasını kolaylaştırmalıdır. Bu amaçla bir tanımlama düzeni ve Ortak Öneriler Düzeyleri geliştirilmiştir. Bunların her ikisi de kullanıcıların kendi düzenlerini tanımlamada temel alabilecekleri bir kavramlar bütünüdür. Aslında, Ortak Öneriler Çerçevesi'nde yer alan bir öneri düzeyleri basamak kümesi, aşağıdaki dört ölçütü yerine getirmelidir. Bunlardan ikisi tanımlamayla, diğer ikisi de ölçüm yöntemleriyle ilgilidir.

Tanımlamayla İlgili Açıklamalar

- Ortak öneri basamaklar kümesi, çeşitli özel bağlamlara ilişkin, genelleştirilebilir sonuçlara yer vermek amacıyla *bağlam dışı* olmalıdır. Bu ortak bir basamak kümesinin öncelikle sırf okullar için geliştirilmesi ve ardından yetişkin eğitime uyarlanması ya da tam tersi anlamına gelmez. Buna karşın, ortak bir *Öneriler Çerçevesi'nin* tanımlayıcıları, aynı zamanda *bağlamına uygun* olmalı, yani akla gelebilecek tüm önemli bağlamlara uygun nitelikte olmalı ve onlara uyarlanabilmelidir; ayrıca üstlenecekleri işlevlerle uyumlu olmalıdırlar. Dil öğrenenlerin çeşitli kullanım bağlamları için yaptıkları tanımlayıcı kategorilerin, her zaman kullanıcı hedef kitlenin çeşitli gruplarına uyarlanabilmesi gerekir.
- Tanımlamalar *dil yeterlik kuramlarını* temel almalıdır. Bunu gerçekleştirmek zordur, çünkü eldeki kuram ve araştırmalar, böylesi tanımlamalar için yeterli bir temel sağlayamamaktadır. Ayrıca tanımlama ve sınıflandırmaların bir kuramsal bir temele oturtulması gerekir. Bundan başka tanımlamaların bir kurama dayalı olmasına rağmen *anlaşılır ve uygulanabilir* olması da gerekir. Tüm kullanıcıları "yeterlik" kavramını kendi bağlamlarında, yoğun bir şekilde irdelemeye teşvik etmelidir.

Ölçüm Yöntemleriyle İlgili Açıklamalar

- Bir *Öneriler Çerçevesi* içinde belirli etkinlik ve yeterliklerin basamak kümesindeki yeri, bir ölçü kuramı çerçevesinde *nesnel* olarak saptanmalıdır. Amaç, yazar ve uygulayıcılar tarafından kullanılan bilimsel bir temele dayanmayan kurallar, aşağı yukarı saptanmış uygulamalar ya da mevcut basamak kümelerinden oluşan sınıflandırma yanlışlıklarını önlemektir.
- Saptanan *düzyer sayısı*nın, farklı alanlarda yapılan gelişmeyi belirleyici nitelikte olması gerekir. Bireylerin yeterli bir tutarlılıkla ayırt edebilmeleri için, bu sayının hiçbir bağlamda aşılması gerekir. Bir basamak kümesindeki belirli boyutlar için farklı kapsamda basamaklar kullanılabilmesi, daha doğrusu bir basamağın geniş (*ortak, geleneksel*) ve dar (*yerel kullanıma açık ve didaktik*) düzeylerini içeren iki bölümden oluşabileceği anlamına gelebilir.

Bu ölçütlere tam anlamıyla bağlı kalmak çok zordur; ama bunlar bir yönlendirme için çok yararlıdır. Bunlar sadece sezgisel, nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesiyle gerçekleştirilebilir. Bu genelde, dil yeterlik basamaklarının geliştirilmesini sağlayan sezgisel yaklaşımlarla çelişki içindedir. Sezgisel yöntemlerle yazarlar tarafından belirlenen düzeyler, belirli bağlamlarda düzen geliştirmek için yeterli olabilir; ama ortak basamak kümelerinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda sınırlıdır. Sezgisel yöntemlerin en büyük eksikliği, belirli bir basamaklar kümesine yerleştirilen anlatımların öznel olmasıdır. Ayrıca, çeşitli eğitim sektörlerinde etkinlik gösteren dil kullananların, dil öğrenenlerin gereksinimlerine farklı açılardan bakmaları doğaldır. Bir basamak kümesi ya da bir sınav, başarılı oldukları bağlamlarda geçerlidir. Geçerlik, nicel geçerliği de kapsayan, sürekli ve aslında sonsuz bir süreçtir. Dolayısıyla Ortak Öneriler Düzeyleri'nin ve örnek tanımlayıcıların geliştirilmesinde çok katı bir yöntem kullanılmıştır. Sezgisel, nitel ve nicelikli araştırma yöntemleri birlikte

kullanılmıştır. Önce, eldeki basamak kümeleri *Öneriler Çerçevesi*'ndeki tanımlama kategorileri doğrultusunda incelenmiştir. Bir sonraki aşamada bu materyallerin tümü sezgisel olarak işlenmiş, yeni tanımlayıcılar geliştirilip bütün uzmanların değerlendirilmesine sunulmuştur. Sonra öğretmenlerin belirlenen tanımlama kategorileriyle çalışıp çalışmadıklarını ve tanımlayıcıların tanımlamaları gereken kategorileri tam olarak tanımlayıp tanımlamadıklarını denetlemek için çeşitli nitel yöntemler kullanılmıştır. Son aşamada, nicel yöntemlerle, bu materyallerin tümünden saptanan en iyi tanımlayıcılar ayarlanarak basamaklar kümesine yerleştirilmiştir. Bu ayarlanmanın doğruluğu, daha sonra yapılan araştırmalarla denetlenmiştir.

Dil yeterlik tanımlayıcılarının geliştirilme ve ayarlanmalarına ilişkin teknik sorunlar eklerde ele alınmıştır. Ek A, basamak kümelerini, ayarlamaları ve bunları geliştirmede kullanılan yöntemleri ele almaktadır. Ek B, *Ortak Öneri Düzeyleri*'nin ve örnek tanımlayıcıların geliştirildiği *İsviçre Bilimsel Araştırmaları Geliştirme Ulusal Fonu* (SNF) projesine ilişkin kısa bir tanıtım sunmaktadır. Bu çalışma eğitim sistemlerinin çeşitli sektörlerini içeren bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. C ve D ekleri, genç yetişkinlere yönelik tanımlayıcıları geliştirip onaylamak amacıyla, benzeri yöntemler kullanan iki Avrupa projesini sunmaktadır. Ek C'de DIALANG Projesi anlatılmaktadır; daha kapsamlı bir değerlendirme aracı olan DIALANG, *Ortak Öneriler Çerçevesi*nde kullanılan tanımlayıcıları, bireylerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için geliştirmiş ve uyarlamıştır. Ek D'de, ALTE'nin (*Association of Language Testers in Europe*) "yapabilir" projesi tanıtılmaktadır. Bu proje kapsamında yine *Ortak Öneriler Çerçevesi*'ne dayanan çok sayıda tanımlayıcı geliştirilmiş ve geçerliği onaylanmıştır. Yetişkinlerin yaşam alanlarına (dil kullanım alanları) yönelik hazırlanan bu tanımlayıcılar, *Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde sunulan tanımlayıcıları tamamlamaktadır.

Eklerde sunulan projeler, hem *Ortak Öneri Düzeyleri*'yle hem de örnek tanımlayıcılardaki çeşitli düzeylerdeki içeriklerle, geniş çapta bir birliklilik sergilemektedir. Bu, yukarıda değinilen ölçütlerin hiç olmazsa kısmen yerine getirildiğine dair birçok kanıt olduğunu gösterir.

3.2 Ortak Öneri Düzeyleri

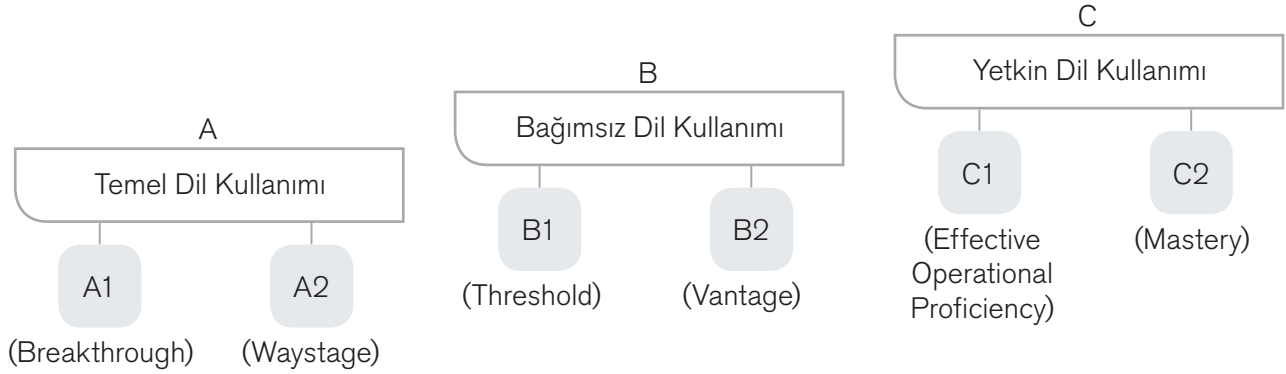
Dil eğitiminin düzenlenmesi için kaç düzeye gereksinim olduğu, bu düzeylerin nasıl tanımlanması gerektiği ve bu dil yeterlik düzeylerinin resmî bir çerçeve içinde kabul görmesi hakkında, tümüyle olmasa da, geniş alanda bir uzlaşma olduğu söylenebilir. Avrupa'da dil öğrenenler için altı geniş basamaktan oluşan bir çerçeve, gerekli öğrenim alanını uygun bir şekilde belirler.

- **Breakthrough**, Wilkins'in 1978'de "*Formulaic Proficiency*" olarak ve Trim'in aynı yayında "*Introductory*" olarak adlandırdığı kavramdır.
- **Waystage**, Avrupa Konseyi'nin şu anda geçerli olan öğrenim amaçlarının tanımlanmasına uygundur.
- **Threshold**, Avrupa Konseyi'nin şu anda geçerli olan öğrenim amaçlarının tanımlanmasına uygundur.
- **Vantage**, Threshold'un bir üst düzeyi ve Avrupa Konseyi'nin üçüncü öğrenim amaçları tanımlamalarına uygundur; Wilkins tarafından "*Limited Operational Proficiency*" (*sınırlı bağımsız dil kullanımı*) ve Trim tarafından "*adequate response to situations normally encountered*" (*olağan durumlara uygun tepki*) biçiminde adlandırılmıştır.
- **Effective Operational Proficiency**, Trim tarafından "*Effective Proficiency*", Wilkins tarafından da "*Adequate Operational Proficiency*" olarak adlandırılmıştır; meslek hayatında ve yüksek öğrenimde gerekli olan daha karmaşık bildirişimsel görevlerin yerine getirilmesini sağlayan üst düzey dil yeterliğini yansıtır.

1 Trim, J.L.M. (1978) *Some possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg, Council of Europe.

- **Mastery** (Trim: “*Comprehensive Mastery*”; Wilkins: “*Comprehensive Operational Proficiency*”, ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) sistemi kapsamında hedeflenen en üst sınav düzeyini yansıtır. Bu basamak daha da geliştirilerek daha üst bir düzey olan ve dil alanında çalışanların birçoğunun erişebileceği, kültürlerarası yeterlik düzeyini de kapsar.

Bu altı düzeyi göz önüne aldığımızda, öğrenim alanındaki geleneksel sınıflandırmayı içeren temel, orta ve üst düzeylerin, tekrar kendi içinde üst ve alt basamaklara ayrıldığını görürüz. Avrupa Konseyi'nin bu basamaklar için seçmiş olduğu bazı kavramların (*Waystage, Vantage gibi*) kolay çevrilemediği gözlemlenir. Bizim düzenimiz, hiper-metinde olduğu gibi, üç büyük öneri düzeyinden (A, B ve C) yola çıkarak yeni bir sınıflandırma oluşturur:



Çizelge 1

3.3 Ortak Öneri Düzeyleri'nin Tanımlanması

Ortak bir öneri noktaları düzeninin oluşturulması, kendi düzey ve modül sistemini düzenleyen ve tanımlayan, çeşitli geleneklere dayanan diğer eğitim sektörlerinin çalışmalarını hiç bir şekilde kısıtlamaz. Böylece, ortak öneri noktaları düzenine ilişkin somut ifadelerin – yani tanımlayıcıların nasıl ifade edildiği – üye ülkelerin ve bu bağlamda uzmanlık kazanmış kurumların da deneyimlerini zamanla söz konusu tanımlayıcılara yansıtacakları için, daha ayrıntıları bir şekilde değiştirilebileceğini göz önüne almalıyız.

Ayrıca, ortak öneri noktalarının farklı amaçlar için farklı biçimlerde sunulması da istenmektedir. Tablo 1'de olduğu gibi, *Ortak Öneri Düzeyleri* sisteminin basit ve bütünsel bir bölümde özetlenmesi bazı amaçlar için yeterlidir. Böylesine basit ve bütünsel bir gösterge, bu düzeni uzman olmayanlara da açıklamayı kolaylaştırır ve aynı zamanda öğretmen ve öğretim programı geliştiricilerini yönlendirebilir.

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Tablo 1: Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Anlama							
Dinleme	Benimle ya da ailemle ilgili veya benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit cümlelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim.	Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, eğer benim için, örneğin, kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili ise anlayabilirim. Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilirim.	Örneğin, tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit cümleleri anlayabilirim.	Çok kısa, basit metinleri okuyabiliyorum. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifi gibi min edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.	Bildiğim bir konuda uzun konuşma metinlerini ve sunumları, hatta işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri anlayabiliyorum. Televizyonda çoğu haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlayabiliyorum. Öncünlü dil konuşulduğunda çoğu filmi anlayabilirim.	Uzun konuşmaları, açıkça yapılandırılmamış olsa bile takip edebilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.	İster canlı ister medyada konuşulan dili, hatta hızlı konuşulsa bile, anlamakta hiçbir zorluk çekmem. Sadece farklı konuşma türüne/aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
Okuma							
Bir Konuşmaya Katılım	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerinde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışılmış durumlarla ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılırsam; aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.	Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışılmış, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.	Anadilde konuşan biriyle bir konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim. Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savunabilirim.	Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda etmek ve etkin şekilde kullanabiliyorum. Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başatlı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir, deyimleri günlük konuşma dilinde de dahil anlayabilirim. Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim. Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ederim ve yeniden ifade getirebilirim.	
Konuşma							
Bağlantılı	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.	Kendimi bir dizi tümcüyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.	Deneyimleri, olayları ya da düşünceleri, umutlarını, amaçlarını betimleyebilir, basit, birbirine bağlantılı tümcülerle konuşabiliyorum. Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içerdiğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.	Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuştayla bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.	Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.	Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim. Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.	
Kuşma							
Yazma	Örneğin, tatil selamı göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeyi teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.	İlgili alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.	Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.	Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi açıkladım ve derinleşmiş bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anlamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.	

Tablo 2

Dil öğrenenleri, öğretmenleri ve eğitim sistemi içinde yer alan diğer kullanıcıları pratik amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için ayrıntılı bir çizelge gereklidir. Böylesi bir genel bakış, her altı düzeyde en önemli dil kullanım kategorilerini gösteren bir tarama düzeni şeklini alabilir. Tablo 2'deki örnek, her altı düzeyde, bireyi, kendi kendini değerlendirmeye yönlendiren bir aracın taslağını oluşturur. Dil öğrenenlere, yeterlik düzeylerine ilişkin bir değerlendirme yapabilmeleri, hangi düzey için daha ayrıntılı tanımlayıcıları kullanabileceklerine karar vermeleri ve en temel dil becerileri için bir profil oluşturmalarına yardımcı olur.

Başka bir amaç için, dikkatin belirli bir düzeyler alanına ve belirli kategoriler üzerine çekilmesi gerekir. Belli bir amaç çerçevesinde düzey ve kategorilerin bir kısmını ele aldığımızda, diğer ayrıntıları da bunlara ekleyebiliriz; yani bu, daha ayrıntılı düzey ve kategorileri kullanabiliriz anlamına gelir. Böylesi ince bir ayırım, bir dizi modülü birbiriyle bağlandırmayı ve *Ortak Öneriler Çerçevesi'ne* yerleşmesini sağlar.

Bildirişimsel etkinlik kategorilerini göz önüne alarak bir profil oluşturmaktansa, bu etkinliklerden oluşan bir performansı, bildirişimsel dil yeterlik boyutları temel alınarak değerlendirmek istenebilir. Tablo 3'teki tarama düzeni sözlü performansı değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Dil kullanımının çeşitli nitelikteki öğeleri üzerinde yoğunlaşır.

	Çeşitlilik/Alan	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık
C2	İnce anlam farklılıklarını daha açık vermek ve bir noktayı öne çıkarmak, gruplaştırmak ya da çokanlamlılığı ortadan kaldırmak için düşüncelerini çeşitli dilsel araçları çok esnek bir şekilde kullanarak anlatır. Aynı zamanda günlük dil ve deyimler ile ilgili bilgiye sahiptir.	Dikkatini başka biryere vermiş olsa da, (örneğin, önceden tasarlama ya da başkalarının tepkilerine yoğunlaşma gibi...) karmaşık dil araçlarını kullanırken tutarlı dil bilgisi hâkimiyetini korur.	Uzun konuşmalarda, kendini anında ve doğal bir akıcılıkla ifade edebilir ve konuşma arkadaşlarına sezdirmeden karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilir ya da konuşmasını yeniden yapılandırabilir.	Kolay ve becerikli bir şekilde anlaşılabilir. Bunun yanında tonlama araçlarını ve dil dışı araçları açık ve kolayca algılayıp kullanır. Çok doğal bir şekilde söze girip bir noktaya değinerek, ima ederek vs. kendi görüşlerini konuşma içine katabilir.	Birbiriyle bağlantılı ve tutarlı konuşmalar yapabilir; bölümlene için farklı araçları aynı zamanda geniş bir bağlaç çeşitliliğini uygun biçimde kullanır.
C1	İçinden en uygun anlatım için seçilebilecek oldukça zengin konuşma araçlarına sahiptir. Söyleminde kendini, hiç kısıtlamak zorunda kalmaksızın bilimsel, mesleki ve boş zamanlarla ilgili çok çeşitli genel konularda net ve uygun bir şekilde ifade eder.	Dilbilgisel doğruluğu sürekli en üst seviyede tutar; ender hata yapar ve genelde kendisi düzeltir.	Kendini hemen hemen doğrudan/ anında ve akıcı bir şekilde ifade edebilir; sadece zor terimler içeren konular konuşma akışını etkileyebilir.	Eğer söze girmek ya da devam etmek veya konuşmalarını başkalarınıninkiyle ustaca bağlamak istiyorsa, kendi anlatımını doğru yönlendirmek amacıyla, mevcut söylem araçları dağarcığının içinden uygun bir anlatım biçimi seçebilir.	Net, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilir, bölümlene ve bağlaç araçlarına hâkim olduğunu gösterir.
B2+					
B2	Çeşitli konuları anlaşılır anlatımlar ve raporlar halinde anlatabilecek ve kendi bakış açısını öne çıkarabilecek yeterli konuşma araçları çeşitliliğine sahiptir. Sezdirmeden sözcükler arar ve yer yer karmaşık tümce yapıları kullanır.	Oldukça iyi bir dilbilgisi becerisi gösterir. Yanlış anlamaları doğuran sebep olacak hatalar yapmaz ve çoğunlukla kendi hatalarını kendisi düzeltir.	Eşit bir hızda konuşabilir. Tümce yapıları ya da sözcük aramada gerektiğinde ara verse bile, fark edilecek uzun aralar hemen hemen hiç oluşturmaz.	Konuşmacı durumunda olduğu görüşmeleri üstlenebilir, gerektiğinde her zaman duruma göre nazik olmasa bile görüşmeyi isterse sonlandırabilir. Anladığını göstererek ve başkalarının konuşmaya katılımlarını sağlayarak, bildiği alandaki bir konuşmanın devam etmesine katkıda bulunabilir.	Anlatımlarını anlaşılır ve bağdaşık bir konuşmayla bağlamak için sınırlı sayıda bağlaç araçlarını kullanabilir. Uzun konuşmalar belki biraz kesintiye uğrayabilir.

	Çeşitlilik/Alan	Doğruluk	Akıcılık	Etkileşim	Tutarlılık
B1+					
B1	Bazen ara vererek ve başka tanımlamaların yardımlarıyla olsa bile; aile, hobiler, ilgiler, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi konular hakkında konuşabilecek yeterli sözcük dağarcığına ve dilsel araçlara sahiptir.	Genelde önceden tahmin edilen durumlar için, sıkça kullanılan yapılar ve konuşma kalıplarından oluşan dağarcığını nispeten doğru kullanır.	Özellikle uzun süre serbest konuştuğunda, anlatımlarını dil bilgisel ve sözcük seçimi açısından planlamak ya da düzeltmek için belirgin aralar vermesine rağmen, kendini fazla duraksamadan ifade edebilir.	Bilinen ya da kendi ilgi alanında olan konular hakkında basit ve doğrudan bir konuşmaya başlayıp, sürdürür ve bitirebilir. Karşılıklı anlamayı kesinleştirmek için karşısındakinin söylediklerinden bazı kısımları tekrarlayabilir.	Bir kısım kısa, basit ögeyi bağdaşık ve dizinsel bir anlatımla bağlayabilir.
A2+					
A2	Basit günlük durumlarda sınırlı bilgi alışverişi yapabilmek için, kısa sözcük kümelerini, konuşma kalıplarını ve temel tümce yapılarını ezberlenmiş deyimlerle birlikte kullanır.	Bazı kolay yapıları doğru kullanır, ancak düzenli olarak temel hatalar yapar.	Farkedilir şekilde sık sık duraklamasına ve yeniden başlamasına ya da farklı tanımlamalar kullanmasına rağmen, kendini çok kısa anlatımlarla ifade edebilir.	Soru sorabilir ve soruları yanıtlayabilir, aynı zamanda basit saptamalara tepki gösterebilir. Ne zaman anladığını belirtebilir, ancak konuşmayı kendisi sürdürebilecek kadar anlamaz.	Sözcük kümelerini ve, <i>ama</i> , <i>çünkü</i> gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.
A1	Kişi hakkındaki bilgilere ve bazı somut durumlara ilişkin çok kısıtlı düzeyde sözcük dağarcığına ve deyimlere sahiptir.	Ezberlenmiş bir dağarcık içindeki birkaç basit dil bilgisel yapıya ve örnek tümcelere sadece sınırlı derecede hâkim olduğunu gösterir.	Çok kısa, bağlantısız, çoğunlukla önceden hazırlanmış anlatımları kullanabilir; anlatımları aramak, az bilinen sözcükleri söylemek ya da anlam sorunlarını kaldırmak için birçok araya gereksinim duyar.	Kişiye yönelik sorular sorabilir ve benzer soruları yanıtlayabilir. Basit biçimde anlaşılabilir, ancak iletişim tamamen konuşulanın yavaş tekrarlanmasına, farklı tanımlanmasına ya da düzeltilmesine bağlıdır.	Sözcükleri ve sözcük kümelerini ve ya da <i>sonra</i> gibi basit bağlaçlarla bağlayabilir.

Tablo 3: Sözlü bildirişimi değerlendirme çizelgesi

3.4 Örnek Tanımlayıcılar

Ortak Öneri Düzeyleri'nin sunumunda kullanılan bu üç tablo, bir bilgi bankasında toplanmış tanımlayıcıların özetidir. Bunlar B Eki'nde betimlenen *Ortak Avrupa Öneriler Çerçevesi* araştırma projesi kapsamında geliştirilmiş ve geçerliği denetlenmiştir. Birçok dil öğreneninin değerlendirilmesinde nasıl kullanıldığı ve yorumlandığı araştırılarak, anlatımlar istatistik yöntemlerle ayarlanmış (kalibre edilmiş) ve düzeylere göre sınıflandırılmıştır.

Çizelgenin anlaşılmasını kolaylaştırmak için tanımlayıcıları içeren basamak kümeleri dördüncü ve beşinci bölümdeki tanımlama düzeninin kategorilerine uygun olarak sınıflandırılmıştır. Tanımlayıcılar, aşağıdaki tanımlama düzeninin üç üst kategorisiyle ilintilidir:

Bildirişimsel Etkinlikler

“Algılama”, “etkileşim” ve “**üretim alanlarında**” yapabilir tanımlayıcıları hazırlanmıştır. Bazı alt kategorilerde tüm düzeylere ilişkin tanımlayıcılar yoktur; çünkü belirli bir yeterlik düzeyine ulaşılmadıkça bazı etkinliklerin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Başka kategorilerde ise, daha yüksek düzeylerde bir öğrenim amacına gereksinim yoktur.

Stratejiler

Bildirişimsel etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kullanılan bazı stratejiler için *yapabilir tanımlayıcıları* hazırlanmıştır. Stratejiler, dil öğrenenlerin olanaklarıyla (yeterlikler) ve bunlarla yapabilecekleri (bildirişimsel etkinlikler) arasında bir eklemdir. Etkileşim ve üretim stratejilerini içeren Dördüncü Bölüm’ün alt kısımlarında aşağıdaki strateji grupları belirlenmiştir: a. eylemlerin planlanması, b. kaynakların amaca uygun kullanılması ve etkinlikler gerçekleştirilirken eksikliklerin giderilmesi ve c. sonuçların denetlenip gerektiğinde düzeltilmesi.

Bildirişimsel Dil Yeterlikleri

Dilbilgisel, pragmatik ve toplumdilbilgisel yeterlik safhaları için ayarlanmış (kalibre edilmiş) tanımlayıcılar hazırlanmıştır. Ancak bazı yeterlik safhalarını tüm öneri düzeylerinde tanımlamak mümkün değildir; ayrımlar sadece anlamlı olduğunda yapılmıştır.

Genel bir bakışı sağlamak için, bu tanımlayıcılar bütünsel (*holistic*) kalmalıdır; mikro işlevlerin, dil bilgisel biçimlerin ve sözcük dağarcığının ayrıntılı listeleri, belli başlı diller için hazırlanan öğrenim amaç tanımlamalarıyla sunulmuştur (*Threshold Level* 1990’da ya da *Kontaktschwelle*’de olduğu gibi). Basamak kümelerinde tanımlanan, bildirişimsel görevlerin yerine getirilmesinde kullanılan dilsel işlevlerin ve genel ve özel öğelerin analizi ve de ayarlanması, yeni öğrenim amaçlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Böyle bir modül içinde yer alan genel yeterlikleri de (dünya bilgisi ve bilişsel yetenekler gibi) benzer biçimde sıralamak mümkündür.

Dördüncü ve Beşinci Bölüm’deki tanımlayıcılar şu özelliklere sahiptir:

- Tanımlamalar yapılırken yeterlik düzeylerinin tanımlanmasında etkinlik gösteren birçok kurumun deneyimlerinden faydalanılmıştır.
- Dördüncü ve Beşinci bölümlerde söz konusu olan model geliştirilirken a. yazarlar grubunun kuramsal çalışması, b. mevcut dil yeterlik basamak kümelerinin analizi ve c. öğretmenlerle birlikte yapılan pratiğe yönelik atölye çalışmaları arasındaki etkileşimle birlikte oluşturulmuştur. Bu düzen, söz konusu bölümlerde yer alan kategorilerin hepsini kapsamasa da, tüm safhaları kapsayan bir tanımlayıcılar düzeninin nasıl olabileceği hakkında fikir verir.
- Tanımlayıcılar, Ortak Öneri Düzey’lerine uygun şekilde ayarlanmıştır: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*) ve C2 (*Mastery*).
- Bu tanımlayıcılar A Ek Bölüm’ünde belirtilen etkili yeterlik tanımlamalarının ölçütlerini yerine getirir. Bu tanımlayıcıların özelliği kısa, anlaşılır, saydam ve olumlu olmalarıdır. Belli bir şeyi tanımlarlar ve bağımsızdırlar; yani tek başlarına başka tanımlayıcılara gereksinim duymadan anlaşılır ve yorumlanabilirler.
- Tanımlayıcılar çeşitli eğitim sektörlerinde etkinlik gösteren ve dil hâkimiyetleri ve mesleki deneyimleri çok farklı olan öğretmen grupları (anadili konuşuru ya da konuşuru olmayan) tarafından saydam, yararlı ve amaca uygun olarak değerlendirilmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenler, kendileriyle yapılan atölye çalışmaları sonucu, binlerce örnekten geliştirilen tanımlayıcıları iyice anlayabilmektedirler.

- Tanımlayıcılar, orta öğretimin ilk ve ikinci kademeleri, meslek ve yetişkin eğitimindeki gerçek başarıyı betimlemeye uygundur. Bundan dolayı gerçekçi öğrenim amaçları oluştururlar.
- Bunlar ortak bir basamak kümesi kapsamında (belirtilen birkaç istisna dışında) nesnel olarak ayarlanmıştır. Bu basamak kümesindeki çoğu tanımlayıcı düzeyi, dil öğrenenlerin başarılarının değerlendirilmesindeki kullanıma göre belirlenmiştir; yani sadece yazarların görüşlerine göre değil.
- Bunlar, tam olarak betimlenmiş ölçütlere dayalı, yabancı dil yeterlik safhalarına ilişkin ifadeler bütünü oluşturur. Bu tanımlayıcılar, ölçütler çerçevesinde bir değerlendirme modeli geliştirmek için esnek olarak kullanılabilir. Her bir yerel öğrenim sistemine uyarlanabilir; ayrıca yerel deneyimleri temel alarak geliştirilebilir ya da yeni öğrenim amaçlarının geliştirilmesinde kullanılır.

Bu sistem bir bütün olarak her şeyi kapsamasa da ders kapsamındaki dil öğreniminin sadece bir bağlamında (kuşkusuz çokdilliliği ve birçok sektörü içeren) ayarlanmıştır. Ancak bu sistem esnek ve tutarlıdır:

Esnek – Aynı tanımlayıcılar grubu – buradaki gibi – Rüşchikon Sempozyumu'nda belirlendiği, Avrupa Komisyonunun DIALANG projesi (C Eki) ve ALTE'de (D Eki) kullanıldığı gibi, geniş, geleneksel düzey basamakları düzeni kapsamında düzenlenebilir. Ayrıca bu tanımlayıcılar daraltılarak “didaktik düzeyler” olarak da sunulabilir.

Tutarlı – içerik açısından tutarlılık. Çeşitli tanımlayıcılardaki benzer ya da özdeş öğelerin, basamaklamada aynı değerlerle ortaya çıktığı görülmüştür. Bu basamak değerleri, kaynak olarak kullanılan dil yeterlik basamak küme yazarlarının asıl niyetlerini geniş ölçüde doğrular. Bu basamaklar Avrupa Konseyi öğrenim amaçları kataloğu, DIALANG ve ALTE tarafından önerilen düzey basamaklarıyla tutarlı biçimde örtüşür.

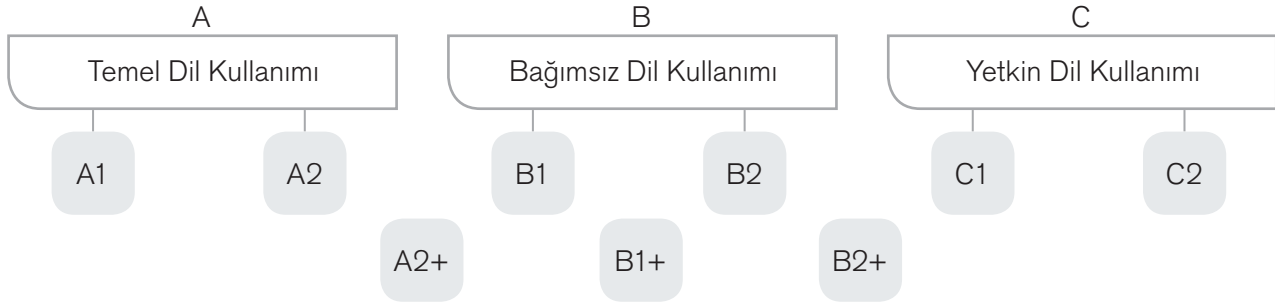
3.5 Esnek Bir Dallandırma Modeli

A1 öneri düzeyi (*Breakthrough*), olasılıkla bağımsız dil yeterliğinin tanımlanabilecek en düşük basamağıdır. Ancak bu basamağa ulaşmadan önce, dil öğrenenler için önemli olan ve onların son derece sınırlı dil araçları alanını kullanarak başarıyla gerçekleştirebilecekleri belirli çeşitlilikte özel görevler olabilir. İsviçre Ulusal Fonu'nun 1994-1995'te yaptığı, tanımlayıcılar için örneklerin geliştirilip ayarlandığı araştırmada, dil kullanımı için kalıplaşmış görevlerin gerçekleştirilmesiyle sınırlanan böyle bir düzey saptanmıştır. A1 öneri düzeyi tanımlanması bu tip görevlerin gerçekleştirilmesini zaten içermektedir. Bazı bağlamlarda, çok genç dil öğrenenlerde olduğu gibi, bu çalışmaların geliştirilmesi gerekmektedir. Aşağıdaki tanımlayıcılar, A1 düzeyinin altında konumlandırılan; ama yeni başlayanlar için yararlı bir öğrenim hedefi oluşturan, basit ve genel görevlerle ilgilidir:

- Dilsel ifadeyi parmakla ya da başka bir hareketle destekleyerek basit alışverişler yapabilir.
- Gün, saat ve tarihi sorabilir ve söyleyebilir.
- Bazı basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir.
- *Evet, hayır, özür dilerim, lütfen, teşekkür ederim, kusura bakmayın* diyebilir.
- Adı, uyruğu ve medeni durumu gibi kişisel bilgileri içeren karmaşık olmayan bir formu doldurabilir.
- Kısa ve basit bir kartpostal yazabilir.

Bunlar, turizm ile ilgili gerçeğe yakın görevlerdir. Okul ortamında, özellikle ilk öğrenimde, dilin oyunlarla da öğretilmesini sağlayan özel bir didaktik görevler listesi düşünülebilir.

Çizelge 2'de de görüldüğü gibi, İsviçre'de gerçekleştirilen deneysel araştırma sonuçları, aşağı yukarı aynı kapsamda olan dokuz basamaklı tutarlı bir kümeyi önerir. Bu basamak kümesi A2 (*Waystage*) ile B1 (*Threshold*), B1 ile B2 (*Vantage*) ve B2 ile C1 (*Effektif Operational Proficiency*) arasındaki basamakları da kapsar. Öğrenim bağlamında bu gibi dar düzeylerin oluşturulabilmesi ilginç olabilir, ancak bu ara düzey basamakları sınav bağlamında daha geniş geleneksel basamaklarla ilişkilendirilebilir.



Çizelge 2

Örnek tanımlayıcılarda "ölçütler düzeyi" (A2 ya da A2.1 gibi) ve "artı düzeyler" (A2+ ya da A2.2 gibi) ayırt edilir. Artı düzeyler, aşağıdaki "dinleme anlama, genel" örneğinde gösterildiği gibi, yatay bir çizgiyle ayırt edilmiştir.

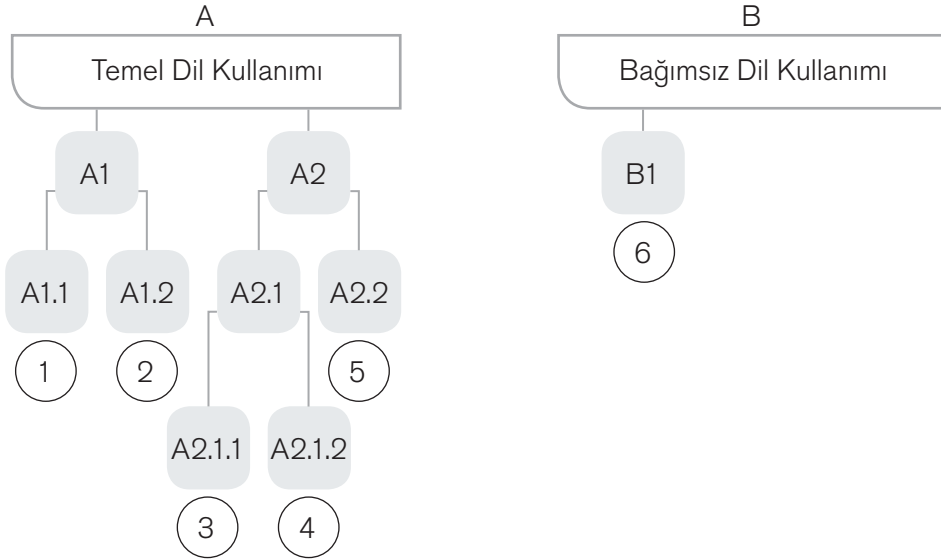
A2	Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede konuşulana anlayabilir.
	Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda (kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgiler gibi) temel gereksinimlerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilir.

Tablo 4 – A2.1 ve A2.2 (A2+) Düzeyleri: Dinleme

Düzyer sınırlarının belirlenmesi her zaman öznel yöntemlerle gerçekleştirilir. Bazı kuruluşlar geniş, bazıları ise dar basamakları tercih eder. Dallandırma yaklaşımının yararı öneri düzeyleri ve/ya da tanımlayıcılardan oluşan ortak bir düzenin yerel gereksinimleri göz önüne alan düzeyleri sınıflandırabilmesidir. Kullanıcıların yerel gereksinimlerini nasıl tanımladıklarına bağlı olarak bu sınırlandırma değişik olarak yapılabilir ve buna rağmen ortak düzene tam olarak bağlı kalınır. Bu sıralama, üst hedefle ilişkisini koparmadan, başka sınıflandırmalar yapmaya yatkındır. Böylesine esnek bir dallandırma düzeniyle kuruluşlar, kendileri için önemli olan dalları uygun bir ayırma derecesine kadar geliştirir ve onları yine de *Ortak Öneriler Çerçevesi* kapsamında konumlandırabilir.

1. Örnek

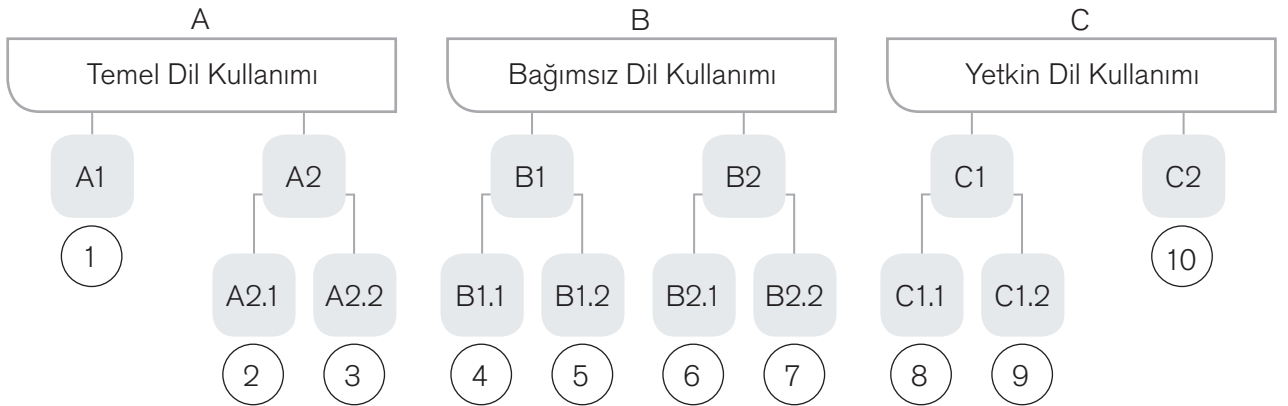
İlk okul ve orta okulu kapsayan bir okul sisteminde ya da alt düzeylerdeki ilerlemeyi göstermenin önemli olduğu yetişkin eğitimi sisteminde "Temel Dil Kullanımı" gövdesini dallandırarak A2 düzeyinde altı kademededen oluşan ayırma yapılmış ara düzeyleri kapsayan bir düzen oluşturulabilir. Olasılıkla A2 düzeyinde dil öğrenen birçok kişi vardır.



Çizelge 3

2. Örnek

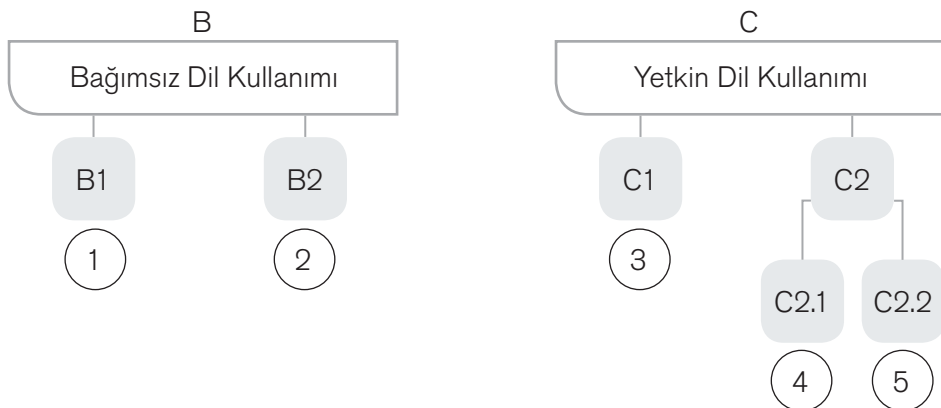
Hedef dilin kullanıldığı bir bölgedeki dil öğrenim ortamında, basamak kümesinin orta basamaklarına ayrılaştırılmış kademelerle, “Bağımsız Dil Kullanımı” gövdesini dallandırmak mümkündür.



Çizelge 4

3. Örnek

Meslek amaçlı kullanılan, dil yeterliğinin üst düzeylerini desteklemeyi hedefleyen düzenler herhalde “Yetkin Dil Kullanımı” gövdesini dallandırır.



Çizelge 5

3.6 Ortak Öneri Düzeyleri'nin İçerik Açısından Tutarlığı

Basamak kümelerinde tanımlanan bildirişimsel görevlerin yerine getirilmesi için gerekli olan dil işlev ve öğelerinin, dil bilgisi ve söz dağarcığının analizi, dil öğrenimi için gerekli olan yeni öğrenim amaçları kataloğunun geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

- **A1 Düzeyi (Breakthrough)**, dil kullanımında en temel aşamadır. Dil öğrenenlerin *kendilerini en basit şekilde ifade edebildikleri* aşamadır. *Kişiler (oturduğu yer, tanıdıkları, sahip olduğu şeyler gibi) hakkında en basit soruları yöneltebilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir. En temel gereksinimler ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda, sadece sınırlı, ezberlenmiş, sözcük ve duruma özgü deyimlerden oluşan dağarcıkla yetinmeyip basit ifadeler kullanabilir ve bunları yanıtlayabilirler.*
- **A2 Düzeyi, Waystage**'deki öğrenim amaç düzeylerini yansıtır. Toplumsal işlevleri gösteren tanımlayıcıların çoğu bu düzeydedir: *Birisine selam verirken ya da birine hitap ederken basit ve kalıplaşmış günlük nezaket sözcüklerini kullanabilir. Birisinin hatırını sorabilir ve yeni gelişmelere karşılık verebilir. İletişim kurmak için çok kısa konuşmalar yapabilir. Birisinin işinde ve boş zamanlarında neler yaptığını sorabilir ve başkalarının benzeri sorularını yanıtlayabilir. Birisini davet edebilir ve bir davete karşılık verebilir. Akşamları ya da hafta sonları ne yapılabileceği hakkında başkalarıyla görüşebilir. Başkalarına bir şeyler sunabilir ve başkalarının tekliflerini kabul edebilir.* Burada yolculukta ve yurt dışında dilsel etkileşim için gerekli tanımlayıcılar, yani dış ülkelerde yaşayan yetişkinlere yönelik *Threshold* düzey kataloglarının basite indirgenmiş ve azaltılmış sürümü de yer alır: *Mağazalarda, postane ve bankada soru sorabilir ve basit işleri halledebilir. Basit seyahat bilgilerini alabilir ve otobüs, tren, taksi gibi toplu taşıma araçlarını kullanabilir; yol sorabilir, yol gösterebilir ve bilet alabilir.* Günlük yaşam için gerekli olan mal ve hizmetleri isteyebilir ve başkalarına da verebilir.
- Bir üst düzey olan **Waystage (A2+)** kendi düzeyinden **daha üstün bir performansı** kapsar. Bazı sınırlamalar olsa da, sık sık yardım etmek gerekse de sohbe katılımı daha etkindir. Örneğin: *Yüz yüze, basit ve kısıtlı bir konuşma başlatabilir, konuşmayı sürdürüp bitirebilir. Çok fazla çaba göstermeden basit günlük konuşmalarla başa çıkabilir; soru sorup yanıtlayabilir ve tahmin edilebilecek günlük durumlarda, alışlagelmiş konular hakkında düşünce ve bilgi alışverişinde bulunabilir. Söylemek istediklerini ifade edebilmek için konuşma arkadaşlarından yardım alarak günlük konuşmalarda anlaşılabilir. Önceden tahmin edilebilecek günlük durumların içeriğiyle başa çıkabilecek kadar temel dilsel araç dağarcığına sahiptir; ama genelde istediklerini ifade ederken ödün vermek ve sözcük aramak zorunda kalabilir. Gereğinde, konuştukları kişiden yardım alarak devamlı karşılaşılan durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat anlaşılabilir – açık tartışmalara sınırlı olarak katılabilir. Ayrıca bağlantılı tekli konuşma yeterliği daha çok gelişmiştir. Örneğin, basit sözcüklerle kendini nasıl hissettiğini söyleyebilir ve teşekkür edebilir. Kendi günlük yaşamı ile ilgili; insanlar, mekânları, işi ya da eğitim deneyimleri hakkında ayrıntılı bilgi verebilir. Planları, kararları, alışkanlıkları, günlük uğraşları hakkında bilgi verebilir ya da geçmişteki etkinlikleri ve kişisel deneyimlerini anlatabilir. Neleri beğenip neleri beğenmediğini belirtebilir. Basit bir dille bir olay ya da iş hakkında kısa bilgi verebilir. Basit bir dille kendine ait şeyleri kısaca anlatabilir ve karşılaştırmalar yapabilir. Kendine ait hayvan ve sahip olduğu şeyleri betimleyebilir; basit bir dille kendine ait nesnelere ve şeyleri kısaca anlatabilir ve karşılaştırmalar yapabilir.*
- **B1 Düzeyi**, yabancı ülkelere yolculuk yapanlara yönelik **Threshold düzeyinin** öğrenim amaçlarıyla örtüşür. Burada iki özellik söz konusudur: (1) Sözlü etkileşimi sürdürme yeteneği ve birinin söylemek istediğini farklı durumlarda dile getirebilmesidir. Örneğin: *Ölçünlü ve anlaşılır bir dil kullanıldığında genelde kendinin de bulunduğu bir ortamda yapılan uzun konuşmaları ana hatlarıyla izleyebilir. Arkadaşlarla yapılan bir tartışmada kişisel bakış açılarını ve görüşlerini dile getirebilir ve sorular sorabilir. Söylemek istediklerinden en önemli olanları anlaşılır şekilde dile getirebilir. Söylemek istediklerinden birçoğunu da dile getirmek için geniş çapta basit dilsel araçları esnek olarak kullanabilir. Kendini tam olarak ifade etmek istediğinde zor anlaşılırsa da, bir konuşmayı ya da tartışmayı sürdürebilir. Özellikle metne bağlı olmadan yaptığı uzun konuşmalarda anlatımları dil bilgisel açıdan ve sözcük bulmak için planlamak ya da düzeltmek amacıyla fark edilir aralar verse de*

pek duraksamadan kendisini anlaşılır biçimde ifade edebilir. (2) Günlük yaşamın dilsel sorunlarının rahatça üstesinden gelebilme yeteneğidir. Örneğin: *Toplu ulaşım araçlarını kullandığında alışılmamış durumların da üstesinden gelebilir; bir gezi için seyahat acentesinden bilet alabilir ya da seyahatte karşılaşılabilecek bir durumun üstesinden gelebilir. Hazırlık yapmadan, bilinen konular hakkında yapılan bir konuşmaya katılabilir. Şikâyette bulunabilir. Bir söyleşi ya da danışma esnasında bazı girişimlerde bulunsu da (yeni bir konuya girmek gibi) konuşmayı sürdürürebilmek için kendisiyle görüşme yapana bağlı kalır. Başkalarından, söylediklerini tekrarlamalarını ya da ayrıntılı olarak açıklamalarını isteyebilir.*

- Bir üst düzey olan **Threshold (B1+)** kendi düzeyinden **daha üstün bir performansı** kapsar. Söz konusu özellikler burada da geçerlidir, ancak başa çıkılacak bilginin kapsamıyla ilgili bir dizi tanımlayıcı eklenir. Örneğin: *Birisi bir bilgi istediğinde ya da bir sorunu dile getirdiğinde söyleneni not tutabilir. Bir söyleşi ya da doktorla yapılan danışma esnasında tam olmasa da, bazı somut bilgiler verebilir. Neyin niçin sorun yarattığını açıklayabilir. Küçük bir öykü, bir makale, bir sunum ve bir ikili görüşme ya da belgeseli özetleyebilir, görüşünü bildirebilir ve kendisine yöneltilen soruları yanıtlayabilir. Önceden hazırlanmış bir görüşmeyi sürdürülebilir, bilgileri gözden geçirip tasdikleyebilir; ama konuşma arkadaşı çok hızlı ya da çok ayrıntılı yanıtlar verdiği zaman bazen tekrarlamasını rica edebilir. Bir şeyin nasıl yapıldığını betimleyebilir ve kesin talimatlar verebilir. Kendi ilgi alanından olağan ve daha az olağan durumlarda, oldukça emin bir şekilde büyük çapta teknik bilgi alışverişinde bulunabilir.*
- B1 (*Threshold*) düzeyi ile A2 (*Waystage*) düzeyi arasındaki mesafe ne kadar büyükse, **B2 düzeyi** ile B1 arasındaki mesafe de o kadar büyüktür. **Vantage düzeyi**ndeki öğrenim amaçlarını yansıtır. *Vantage* (= uygun çıkış noktası), yavaş ama emin adımlarla, orta öğrenim kademesinden geçen dil öğrenenin ulaştığı seviyede, birçok şeye farklı açıdan bakması anlamına gelir. Bu tasarım, büyük ölçüde bu düzey için ayarlanmış (kalibre edilmiş) tanımlayıcılarla desteklenir. Bunlar önemli ölçüde bu düzeye kadar geçerli olan içeriklerden farklıdır. Bu düzeyin zemininin ana noktasını örneğin, başarılı bir gerekçelendirme yapmak oluşturur: *Tartışmalarda kendi görüşlerini önemli açıklamalar, gerekçeler ve yorumlar getirerek savunabilir. Bir soruna ilgili görüşlerini açıklayabilir ve değişik seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirtebilir. Gerekçelerini mantıklı bir biçimde yapılandırıp aralarında bağlantı kurabilir. Bir şeyi anlatırken bir bakış açısını da artı ve eksileriyle göz önüne alabilir. Ortaya çıkan bir sorunu açıklayabilir; hizmet sağlayan kurumun ya da müşterinin ödün verip vermesi hakkında açıklık getirebilir. Nedenler ve sonuçlar hakkında tahmin yürütebilir ve varsayım dayanan durumlar hakkında konuşabilir. Kendi görüş ve bakış açısını açıkça bildirerek çeşitli önerileri değerlendirip varsayımda bulunarak ve varsayımlara karşılık vererek alışlagelmiş durumlara ilişkin resmiyet dışı tartışmalara etkin olarak katılabilir.* Bu düzey ayrıca iki ağırlık noktası daha içerir: Bunlardan biri, söylem esnasında bulunduğu durumla başa çıkabilmek demektir: Örneğin; *konuşmalara doğal, akıcı ve etkili biçimde katılabilir. Etrafta rahatsız edici gürültü olsa bile, ölçünlü bir dil kullanıldığında söyleneni ayrıntılarıyla anlayabilir. Bir konuşmaya başlayabilir, eğer uygunsa konuşma esnasında konuşmacı rolünü üstlenebilir, duruma göre nazik bir tarzda olmasa da, istediği zaman konuşmayı bitirebilir. Cümle kurmak için zaman kazanmak ve konuşma hakkını kaybetmemek için "Bu zor bir soru" gibi basmakalıp sözler kullanabilir. Her iki tarafı zorlamadan anadili konuşurlarıyla yaptığı normal bir konuşmada kendini anında ve akıcı olarak ifade edebilir. Konuşma esnasında olagelen konuşma akışına, konuşma tarz ve tonuna ayak uydurabilir. Yanlarında istemeden komik duruma düşmeksizin, onları şaşırtmadan ya da davranışlarını değiştirme zorunda bırakmazsınız, anadili konuşurlarıyla ilişkilerini sürdürülebilir. Bir yanlış anlama olduğunda kendi yanlışını düzeltebilir. Temel yanlışlarının farkındadır ve konuşurken onları bilinçli olarak kontrol altında tutabilir. Dil sürçmesini ya da bir yanlış fark ettiğinde genelde kendiliğinden düzeltebilir. Dinleyicilerin üzerinde bırakacağı izlenimi de göz önüne alarak neyi nasıl söyleyeceğini planlayabilir.* Sonuç olarak bu dil öğrenenlerin aşması gereken yeni bir eşliğin oluşması anlamına gelir.
- Bir üst basamakta **Vantage Düzeyi**'nin **daha ileri derecesi** olan B2+ da, ağırlığı, gerekçelendirme yeterliği, etkili toplumsal söylem biçimi ve daha güçlü bir dil bilinci oluşturur. Gerekçelendirme ve toplumsal söyleme odaklanıldığında, söylem becerileri yeni bir ağırlık noktası olarak yorumlanabilir. Bu yeni söylem yeterlik derecesi, söylem yönetiminde ortaya çıkar (işbirliği stratejileri): *Diğer*

konusurların söylediklerini ve yorumlarını da göz önünde bulundurarak konuşmanın gelişmesine katkıda bulunabilir. Kendi söyledikleriyle diğer katılımcıların söylediklerini ustaca birleştirebilir. Bu tutarlık ve uyumda kendini gösterir: Anlaşılır ve bağlantılı bir metin oluşturmak amacıyla kısıtlı da olsa bazı bağlaçları kullanabilir; birbiriyle ilişkili içerikleri belirtmek için çeşitli bağlaçları doğru kullanabilir. Bir şeyi düzenli olarak ayrıntılarıyla açıklayabilir, belirleyici noktaları uygun bir tarzda ön plana çıkarabilir ve destekleyici ayrıntıları belirtebilir. Son olarak, pazarlık yapma kapsamında kullanılan dil araçları bu düzeyde yoğunlaşır: Bir tazminat davasını ana hatlarıyla belirtebilir; karşısındakini zararı karşılayacağına dair ikna ederken ödün vereceği sınırları da belirleyebilir.

- **C1 Effective Operational Proficiency Düzeyi** (Yetkin Dil Kullanımı), olarak adlandırılır. Bu düzeyin özelliği, aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi, akıcı ve anında oluşan bildirişimi sağlayan geniş bir dil araçları alanının olmasıdır: *Pek zorlanmadan, anında ve akıcı olarak kendini ifade edebilir; geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir ve bilmediği sözcükler yerine hiçbir sorun yaşamadan başka sözcükler kullanabilir; nadiren bir sözcük aradığı belli olur ya da kaçınma stratejisi kullanır. Sadece kavram açısından zor olan konular gündeme geldiğinde doğal konuşma akışı engellenebilir.* Bir önceki düzeyi nitelendiren söylem yeterliği burada da geçerlidir, ancak ağırlık daha çok akıcılıktadır. *Söze girmek ya da zaman kazanmak ve düşünme payı elde edebilmek için, sık kullanılan söylemler dağarcığından uygun bir deyimle konuşmasına başlar. Anlaşılır, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilir ve bölümlenmeye ve içerik açısından bağlantı kurmaya hâkimdir.*
- **C2 Düzeyi (Mastery)**, Yetkin Dil Kullanımı olarak adlandırılrsa da, bu anadili konuşuru olması veya ona yakın bir düzey yeterliği kazanması anlamına gelmez. Amaç, bu dili çok ileri düzeyde başarıyla öğrenenlerin, sadece bildirişimdeki kesinlik, uygunluk ve konuşma rahatlığını nitelendirmektir. Bu düzey için ayarlanmış (kalibre edilmiş) tanımlayıcılar: *Geniş bir niteleme edat ve sıfat dağarcığına büyük çapta doğru olarak kullanabilir ve ince anlam farklılıklarını belirtebilir. Deyimlere ve günlük anlatım tarzlarına iyice hâkimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir; anlatım zorluğu çektiğinde karşısındakilere pek sezdirmeden yeni bir cümleyle ve başka ifadelerle konuşmasını sürdürebilir.*

Ortak Öneri Düzeyleri çok değişik biçimlerde ve farklı ayrıntılarla sunulabilir. Ancak, sabit ortak öneri noktalarının varlığı, şeffaflık ve tutarlığı sağlar, geleceğe dönük planlama için bir araç ve gelişimler için bir temel oluşturur. Bu tanımlayıcılar düzeni – bundan sonra geliştirilecek tanımlayıcılar için ölçüt ve yöntemlerle birlikte – karar mercilerine, kendi çalışma durumlarıyla ilgili uygulamaları tasarlamakta yardımcı olur.

3.7 Basamak Kümeleri ve Tanımlayıcılar Nasıl Okunmalıdır?

Burada kullanılan öneri düzeyleri, daha önce Üçüncü Bölüm'de sunulan altı temel düzeyden oluşur: A1 (*Breakthrough*), A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*), B2 (*Vantage*), C1 (*Effective Operational Proficiency*), C2 (*Mastery*). Daha önce belirtildiği gibi, basamak kümesinin orta düzeyleri (*Waystage*, *Threshold*, *Vantage*) genelde ince bir çizgiyle bölünmüştür. Bu durumlarda, çizginin altındaki tanımlayıcılar, o düzeyin düzey ölçütünü oluşturur. Bu çizginin üstündeki tanımlayıcılar, düzey ölçütünün belirgin şekilde üstünde olan, ama bir sonraki düzeye erişemeyen bir yeterlik düzeyini belirler. Tanımlayıcıların deneysel ayarlanmaları bu ayırımın temelini oluşturur. Bu ayırım yapılmadığı A2 (*Waystage*), B1 (*Threshold*) ve B2 (*Vantage*) düzeylerinde tanımlayıcılar söz konusu öneri düzeyini gösterir. Bu durumlarda iki basamak arasındaki ölçüt için gerekli anlatım bulunamamıştır.

Bazı okuyucular, basamak kümelerindeki tanımlayıcıları aşağıdan yukarıya doğru okumayı tercih eder, bazıları ise yukarıdan aşağıya doğru. Birlikteliği sağlamak için tüm basamak kümelerinde C2 (*Mastery*) üstte, A1 (*Breakthrough*) ise altta yer alır.

Her düzey, basamak kümesindeki alt düzeyleri de kapsar, yani B1 (*Threshold*) düzeyinde olan biri, A2 (*Waystage*) düzeyinde belirlenen her şeyi daha iyi şekilde yapabilir. A2 düzeyinde başarılarla dile getirilen kısıtlamalar, "anlaşılır ve tane tane konuşulduğunda" olduğu gibi, B1 düzeyindeki başarılarla ya daha az ağırlıklıdır ya da hiç geçerli değildir.

Bir tanımlayıcının öğeleri bir üst düzeyde tekrarlanmaz. Bu, her öneri düzeyindeki tanımlayıcıların göze çarpan özelliklerini, seçmeli olarak tanımladıkları anlamına gelir. Yani her öge düzenli olarak tekrarlanmaz; bir alt düzeyin içerdiği her bir öge, zorluk derecesinin artırıldığını göstermek için, küçük değişiklikler yapılarak tekrarlanmaz.

Her basamak kümesinde her düzey için tanımlayıcı yoktur. Aşağıdaki nedenlerden biri ya da çoğundan kaynaklandığı için, belirli bir düzeyde bir tanımlayıcı alanının olmamasından bir sonuca varmak zordur:

- Bu alan bu düzeyde bulunur: Bazı tanımlayıcılar araştırma proje aşamasında olmalarına rağmen, nitelik denetiminden sonra çıkarılmıştır.
- Büyük bir olasılıkla bu alan bu düzeyde olabilir: Bu alan için tanımlayıcı geliştirilebileceği halde bu yapılmamıştır.
- Belki bu düzeyde bir alan olabilir: Tanımlayıcıların yazılması zor ya da imkânsızdır.
- Bu düzeyde bir alan yoktur ya da düzeye uygun değildir: Bir ayırım yapma olanağı da yoktur.

Öneriler Çerçevesi'nin tanımlayıcılarını kullanmak isteyenler, sunulan tanımlayıcılardaki boşluklarla nasıl başa çıkacaklarına karar vermek durumundadır. Her bir kullanım bağlamına göre, yeni tanımlayıcılar geliştirerek ya da kullanıcıların kendi düzenlerinden mevcut materyali katarak boşlukları doldurmak mümkün olabilir. Ayrıca, bazı boşlukların kalması da doğru olabilir. Belki de basamak kümesinin alt ya da üst basamakları için belirli kategoriler geçerli olmayabilir. Ancak bir basamak kümesinin ortasında yer alan bir boşluk, mantıklı bir ayırımın kolaylıkla dile getirilemeyeceği anlamına gelebilir.

3.8 Dil Yeterlik Basamak Kümeleri ve Tanımlayıcıları Nasıl Kullanılır?

Tablo 1, 2, ve 3'te sunulan *Ortak Öneri Düzeyleri*, sözel bir yeterlik basamak kümesi oluşturur. Böyle bir basamak kümesinin oluşturulmasında ortaya çıkan teknik sorunlar A Eki'nde ele alınmıştır. Dokuzuncu Bölümde (Değerlendirme), *Ortak Öneri Düzeyleri*'ni içeren basamak kümelerinin, dil yeterliğinin değerlendirilmesinde bir araç olarak, nasıl kullanılabileceği ele alınmıştır.

Dil yeterliğini içeren basamak kümelerini açıklarken en önemli sorulardan biri a) basamak kümelerinin amacının tam olarak belirlenmesi, b) tanımlayıcıların bu amaca uygun olarak dile getirilmesidir.

Dil yeterlik basamak kümeleri üstlendikleri işlevler açısından üç grup oluşturur: a) kullanıcılara yönelik basamak kümeleri (kullanıcı odaklı basamak kümeleri), b) değerlendiricilere yönelik basamak kümeleri (değerlendirici odaklı basamak kümeleri), c) sınav yazarlarına yönelik basamak kümeleri (görev odaklı basamak kümeleri) (Alderson, 1991). Bir işlev için hazırlanmış olan basamak kümeleri başka işlevler için kullanılırsa, eğer özel olarak her ikisine de uygun değilse, bir sorun yaratabilir.

- a) ***Kullanıcılara yönelik basamak kümeleri*** (kullanıcı odaklı basamak kümeleri) çeşitli düzeylerde dil öğrenenlerin özel ya da olası davranışlarını tanımlamaktadır. Bu basamak kümeleri özellikle ***dil öğrenenlerin neler yapabildiklerini*** tanımlar. Tanımlamalar, alt düzeylerde bile olumlu olarak dile getirilmiştir.

“Yavaş ve özen göstererek kendisine hitap edildiğinde basit bir *Türkçeyi* anlayabilir, kısa, anlaşılır ve basit bildirilerin ve duyuruların ana noktalarını kavrayabilir.” Zertifikat der Eurozentren: Sprachkompetenzskala 1993: Hörverstehen: Niveau 2¹

1 Bu bölümde belirtilen tüm basamak kümeleri “North, B. (1994) *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*. Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24'de” ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Aynı şekilde kısıtlamalar da dile getirilebilir:

Basit ve günlük durumlar söz konusu olduğunda anlaşılabilir. Sözlük kullanarak basit yazılı iletileri, sözlük kullanmadan da ana fikirlerini anlayabilir. Kısıtlı dil yeterliği, alışılmadık durumlarda sık sık bildirişim kopukluğuna ve yanlış anlamaya yol açabilir.

Finnisch Nine Level Skale of Language Proficiency 1993: Level 2

Kullanıcılara yönelik basamak kümeleri genelde bütünseldir ve her düzey için bir tanımlayıcı sunar. Yukarıdaki Finlandiya örneği bu gruba girer. Yukarıda tanımlanan *Ortak Öneri Düzeyleri*'ni gösteren Tablo 1 de, kullanıcılara söz konusu basamağa özgü yeterliğin bütünsel bir özetini sunar. Bu basamak kümeleri yukarıda söz konusu olan *Eurozentren* basamak kümelerinde olduğu gibi, dört beceriyi yansıtabilir, ancak bu işlevi üstlenen kümelerin asıl özelliği basit olmalarıdır.

- b) **Değerlendiricilere yönelik basamak kümelerinin** (*değerlendirici odaklı basamak kümeleri*) görevi, değerlendirme sürecini yönlendirmektir; tanımlamalar özellikle beklenen başarı niteliğinin öğelerini belirler. Değerlendirme burada, toplamsal ölçme, daha doğrusu belirli bir başarının ölçülmesi anlamındadır. Bu basamak kümeleri, dil öğrenenin bir dili ne kadar iyi kullanabildiğine odaklıdır. Özellikle sınavda başarılı olmak için gerekli olan en düşük notlamaya ilişkin ifadeler ölçünlendirilmişse ileri düzeylerde de birçok olumsuz ifade bulunabilir.

Konuşmanın kesintiye uğraması ve/veya sık yapılan duraksamalar, bildirişime engel olur ve dinleyiciyi sürekli olarak yorar.

Certificate in Advanced English 1991, Paper 5 (Oral) Criteria for Assessment: Fluency: Band 1 – 2 (bottom of 4 bands)

Nitel araştırma yaklaşımıyla, tanımlayıcı geliştirilmesinde görüşülen kişiler, belirli bir dil öğrenenler grubunun başarısının ana özelliklerini yansıtıyor ya da örneklerle betimliyorsa, olumsuz anlatımlardan büyük çapta kaçınılabilir.

Değerlendiricilere yönelik basamak kümelerinin bazıları, her bir düzey için sadece bir tanımlayıcı içeren *bütünsel* kümelerdir. Diğerleri ise, alan, biçimsel doğruluk, akıcılık, söyleyiş gibi başarının çeşitli öğelerini kapsayan çözümleyici kümelerdir. Yukarıdaki bölümde yer alan Tablo 3, değerlendiricilere yönelik olumlu olarak dile getirilen *Ortak Öneriler Çerçevesi'nin* tanımlayıcılarından geliştirilmiş, çözümleyici bir basamaklar kümesi için olumlu bir örnektir.

Bazı çözümleyici basamak kümeleri, dil öğrenenlerin başarı profilini yansıtan birçok kategoriyi içerir. Ancak böylesi yaklaşımlar değerlendirme açısından pek uygun değildir, çünkü değerlendiriciler açısından üç ya da beş kategoriden fazlasıyla başa çıkmak zordur. Bundan dolayı Tablo 3'te yer alan çözümleyici basamak kümeleri **teşhis odaklı** olarak adlandırılmıştır; çünkü işlevlerinden biri, mevcut öğrenim durumunun profilini ve uygun kategorilerdeki gereksinim ve amaç profillerini belirlemek, bu amaçlara ulaşmak için gerekli olanları teşhis etmektir.

- c) **Sınav yazarlarına yönelik basamak** kümeleri (görev odaklı basamak kümeleri), söz konusu düzeylerde test geliştirme kılavuzu olarak düşünülmüştür. Özellikle dil öğrenenler tarafından sınavda yerine getirilmesi gereken bildirişimsel görevler olarak dile getirilmiştir. Bu tür başarı tanımlamalarına ilişkin basamak kümeleri ya da listeleri **dil öğrenenlerin dili nasıl kullandıkları** üzerine odaklanmıştır.

Ailesi, yaşam koşulları, eğitim durumu hakkında ayrıntılı bilgi verebilir; günlük olayları ve çevresini anlatıp bunlar üzerine konuşabilir; yaptığı işi ve mesleğini anlatabilir; bulunduğu ortamdaki iş arkadaşları ya da amiriyle konuşabilir (işle ilgili sorular sormak, çalışma koşulları hakkında

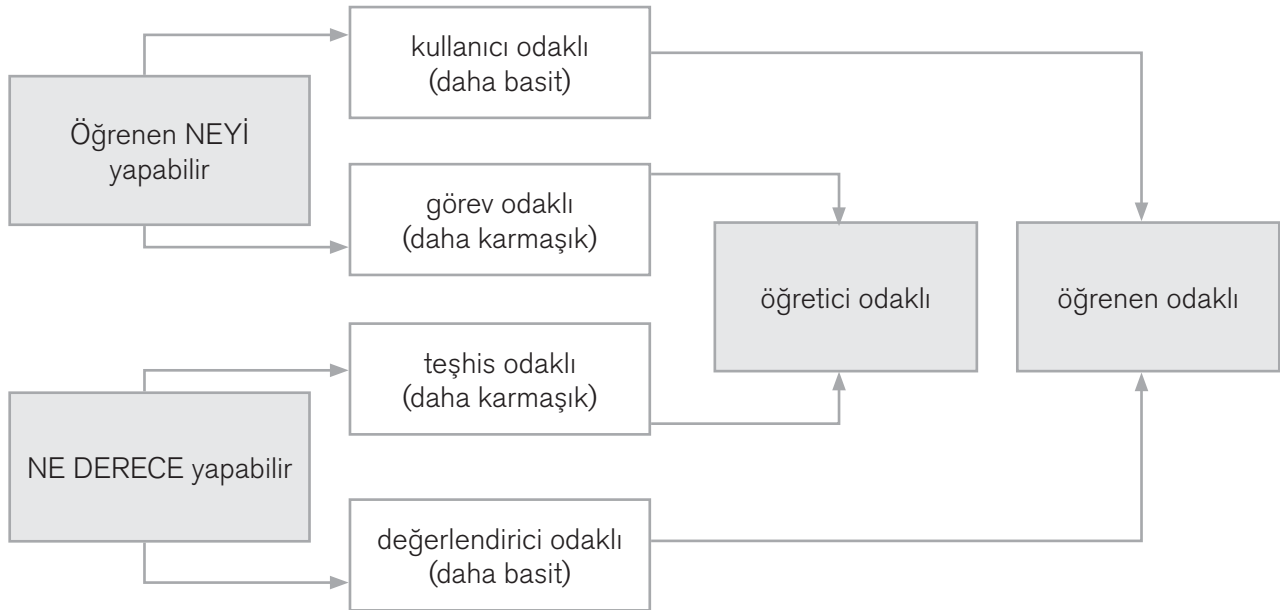
şikâyette bulunabilmek, ara vermek gibi); telefonla basitçe haberleşebilir; gündelik yaşamla ilgili basit görevler için yönlendirme yapabilir ve talimat verebilir üzerine bilgiler ve emirler verebilir (bir ustaya bilgi vermek gibi); istekte bulunurken temel nezaket kalıplarını kullanabilir; bazen istemeden söyledikleriyle ya da saldırganlıklarıyla gücendirici olabilir, anadili konuşurlarının resmî olmayan bir dille konuşmayı bekledikleri durumlarda aşırı resmiyet göstererek kırıcı olabilir.

Australian Second Language Proficiency Ratings 1982: Speaking; Level 2: İngilizce ikinci yabancı dil için belirli örnek görevler (üç sütundan biri)

Bu bütünsel tanımlayıcıyı aşağıdaki kategorilere göre daha kısa tanımlayıcılara ayırtırmak mümkündür; *bilgi alışverişi (özel ve mesleki yaşam alanı gibi), betimleme, karşılıklı konuşma, telefon görüşmesi, talimat verme, sosyokültürel olgular* gibi.

Öğretmenler tarafından yapılan sürekli değerlendirme – ya da kendi kendini değerlendirme – için kullanılan yeterli tanımlamalarına ilişkin liste ya da basamak kümeleri, dil öğrenenlerin neyi yapabildiklerini değil, aynı zamanda ne kadar iyi yapabildiklerini gösteren tanımlayıcılar sayesinde en iyi şekilde kullanılmasını sağlar. Dil öğrenenlerin görevleri ne kadar iyi yerine getirebilmeleri hakkında uygun bir bilginin olmaması, Ulusal İngilizce Müfredatı (*English National Curriculum*) ve Avustralya Müfredatının (*Australian Curriculum*) önceki hedef belirlenme çalışmalarında sorun yaratmıştır. Görüldüğü gibi öğretmenler, bir yandan programdaki görevlerle (görev odaklı bağlantılar) ilgili, öte yandan nitel ölçütlerle (teşhis odaklı bağlantılar) ilgili daha ayrıntılı açıklamaları tercih ederler. Özellikle, kendi kendini değerlendirmeye yönelik ilgili tanımlayıcılar, dil öğrenenin çeşitli düzeylerdeki görevleri ne kadar iyi bir şekilde yerine getirmesini dile getirirse o kadar etkili olur.

Özet olarak, dil yeterlik basamak kümelerini, aşağıdaki yönelimlere ayırmak mümkündür.



Çizelge 6

Tüm bu yönelimler *Ortak Öneriler Çerçevesi* için önemlidir.

Bu dört yönelime şu açılardan da bakılabilir: Kullanıcı odaklı bir basamak kümesi, görev odaklı basamak kümesi kadar ayrıntılı değildir; asıl görevi genel bir bakış sağlamaktır. Buna benzer değerlendiricilere yönelik basamak kümeleri, teşhis odaklı basamak kümeleri kadar ayrıntılı değildir. Bazı kullanıcılara yönelik basamak kümelerinde bu indirgeme süreci, ayrıntılarından mantığa uygun son noktasına kadar

yerine getirilmiştir. Bunlar sadece her düzeye özgü başarı tanımlamaları içeren genel bir basamak kümesi sunar. Bazen, ayrıntılı tanımlamaların yerini alır (yukarıdaki Finlandiya basamak kümesi gibi). Bazen de belli başlı beceriler için yapılan puanlamayı açıklar (IELTS: *International English Language Testing System* gibi). Bazen ise, daha ayrıntılı bir profil ve anlatım düzenine geçiş noktasını veya genel bir bakışı sağlar (*Eurozentren* basamak kümeleri gibi). Tüm bu durumlardaki yaklaşım bir bilgisayar hiper-metin sunumudaki ilkeye benzer. Kullanıcıya bir piramit görünümlü bilgi sunulur. Sıra düzeninin en üst katmanı, yani genel basamaklar kümesine bakarak açıklık kazanır. Düzenin çeşitli katmanlarından aşağı inildiğinde ayrıntıları göstermek ve görmek mümkündür; yine de ancak bir ya da iki ekran, bir ya da iki sayfa görülebilir. Bu yöntemle çok basitleştirmeden ve kullanıcıları gereksiz ayrıntılara boğmadan, karmaşık bir konuyla ilgili olguyu sunmak mümkündür. Gereksinim olduğunda tüm gerekli ayrıntılar her zaman el altındadır.

Bir tanımlama düzeni söz konusu olduğunda, hiper metin çok yararlı bir benzeşimdir. Bu, ESU'nun (*English Speaking Union*), yabancı dil olarak İngilizce sınavları için hazırladığı başarı basamakları düzenine uygundur. Dördüncü ve beşinci bölümlerdeki basamak kümelerinde görüldüğü gibi bu yaklaşım sürdürülür. Örneğin, etkileşim basamak kümesi, bildirişimsel etkinlikler konusunda bu kategorinin alt basamaklarının özetini oluşturur.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Sürekli değerlendirme yapmak için görevler, öğretmenlere yönelik yönergeler, eğitim programı içeriği ve öğrenim amaçları açısından düzey basamaklarına ne derece ilgi gösterdiklerini (geliştirici odaklı);
- Çeşitli beceri düzeyleri için, iyi tanımlanmış ölçütler sunarak geliştirilmiş bir değerlendirme niteliğine ne kadar ilgi duyduklarını (değerlendirici odaklı);
- Değerlendirme sonuçlarını iş verenlere, diğer eğitim sektörlerine, velilere ve dil öğrenenlere bildirmek isteyip istemediklerini (kullanıcı odaklı) belirtmelidirler.

3.9 Dil Yeterlik Düzeyleri ve Notlama Düzeni

Basamak kümelerinde, dil yeterlik basamaklarının tanımlanması (*Ortak Öneri Düzeyleri*'nde olduğu gibi) (a) ile belirli bir düzey için belirlenmiş hedefleri temel alarak ulaşılan başarının değerlendirilmesi (b) arasında bir ayırım yapmak önemlidir. Dil yeterlik kümesi (*Ortak Öneri Düzeyleri*'nde olduğu gibi) basamak basamak yükselen yeterlik basamaklarını gösterir. Dil öğrenenlerin tüm yeterlik alanlarını da, ama sadece belirli bir sektör ya da bir kuruluş için önemli olan yeterlik alanını da kapsayabilir. İki ay önce B1 düzeyinde sınıflandırılmış bir dil öğrenenin B2 düzeyine çıkması olağanüstü bir başarı olarak değerlendirilebilir ama iki yıl önce B2 düzeyinde sınıflandırılmış olan bir dil öğrenenin hâlâ B2 de kalması ancak sıradan bir başarıyı gösterir.

Belirli bir öğrenme amacı belirli bir düzeye yerleştirilebilir. Çizelge 7'deki (aşağıdaki), "Y" sınavı, dil yeterlik basamaklar kümesinin 4. ve 5. düzeylerinde belirtilen yeterlik alanını kapsamayı amaçlar. Diğer düzeyleri amaçlayan başka sınavlar da bulunur. Dil yeterlik basamaklar kümesi bunların aralarındaki ilişkiyi daha saydamlaştırmak için kullanılabilir. Bu düşünce hem *English Speaking Union*'un (ESU) yabancı dil olarak İngilizce sınavları için *Framework profesini*, hem de farklı Avrupa dil sınavlarının karşılaştırılabilmesi için hazırlanan ALTE düzey çalışmalarını yönlendirmiştir.

"Y" Sınavında ulaşılan düzey, bir notlama kümesi çerçevesinde değerlendirilir, 1 ile 5'e kadar olan ölçekte not 3 "geçer" anlamına gelir. Bu tür bir notlama düzeni, öznel değerlendirme yapılan sınavlarda – özellikle yazılı anlatım ve sözlü anlatımda – başarının değerlendirilmesi için kullanılabilir. Bu notlama düzeni sınav sonuçlarını bildirmede de kullanılır. "Y" Sınavı, "X", "Y" ve "Z" gibi çeşitli basamaklardan oluşan sınav

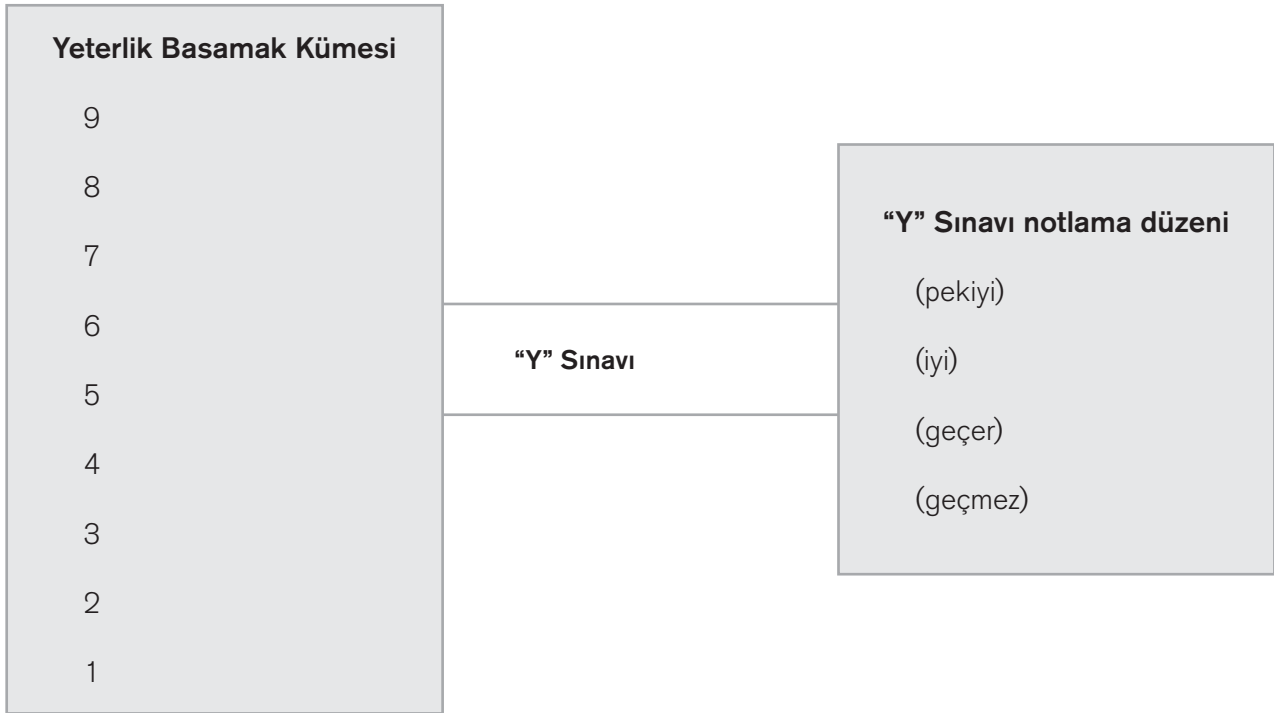
düzeninin bir parçası olabilir. Her sınavın aynı tür bir notlama düzeni olabilir; ancak dil yeterliği açısından “X” sınavında alınan not 4, “Y” sınavında alınan not 4 ile aynı düzeyde değildir.

Eğer “X”, “Y” ve “Z” sınavlarının tümü ortak bir yeterlik basamak kümesiyle bağlantılı ise, bu durumda belli bir zaman çerçevesi içinde bir sınavda ulaşılan notla diğer sınavdaki notlarla da bir ilişki kurulabilmelidir. Bunda uzman görüşlerinin derlenmesi, öğrenim amaçlar kataloğunun analizi, resmî sınav örneklerinin karşılaştırılması ve adayların sonuçlarının ayarlanması (kalibre edilmesi) yoluyla başarı elde edilebilir.

Bu yöntemle sınav notları ile yeterlik basamakları arasındaki bağlantıyı saptamak mümkündür; çünkü sınavlar, tanımlama gereği ölçünlüdür ve bu ölçünü yorumlayabilecek eğitilmiş sınav yetkililerinden / değerlendiricilerinden oluşan bir grup da vardır. Ortak ölçünleri açıkça belirtmek ve saydamlaştırmak (eğer henüz yapılmadıysa), bu ölçünleri işlemselleştiren örnekler vermek ve son olarak bunları bir basamak kümesine yerleştirmek gerekir.

Birçok ülkede, öğrenim başarısının değerlendirilmesi, örneğin 1 ile 6'ya kadar olan ölçekte, geçerli notun 4 (en düşük yeterlik notu) olduğu notlama düzeniyle yapılır. Farklı notların ne anlama geldiği söz konusu bağlamlarda öğretmenler tarafından benimsenmiş; ama nadir olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin verdiği notlarla, yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki, ilke olarak, sınav notlarıyla yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyle örtüşür. Ancak çok sayıda ölçünlerin bulunması, notlama düzenini karmaşık bir hale getirir. Kullanılan değerlendirme biçimi ve öğretmenlerin belli bir bağlam içinde verdiği notların farklı yorumlanması dikkate alınmasa da, her okulda, her bir sınıfta ve her yörenin farklı eğitim sistemiyle doğal olarak ayrı bir ölçün oluşturulur.

Her şeye rağmen, belirli eğitim sektörlerinde kullanılan ölçün alanları arasında ilişki kurmak ve bunları belirli öneri düzeyleriyle bağlantılandırmak, aşağı yukarı mümkündür. Bunu gerçekleştirebilmek için toplam olarak aşağıdaki teknikler kullanılabilir: a) aynı amaca yönelik çeşitli başarı basamakları için ölçün tanımlamaları hazırlamak; b) öğretmenlerden Tablo 1 ve 2'deki gibi, dil öğrenenlerin ortalama başarılarını, mevcut bir yeterlik basamak kümesiyle ya da bir tarama düzeniyle bağlantılandırmalarını istemek; c) geçerli ve değişik başarı örneklerini derlemek ve değerlendirme toplantılarında bir basamak kümesini temel alarak ayarlamak; d) öğretmenlerden daha önce ölçünlendirilmiş sınav videolarını kendi notlama düzenine göre değerlendirmelerini istemek.



Çizelge 7

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Kendi sistemleri içerisinde öğrenim başarısını bir bütün olarak saptayabilen bir profil düzeninin geliştirilmesine ilişkin gösterdikleri ilgiyi;
- Sınav sırasında ya da öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmede, belli bir başarı basamağı için, öğrenim amaçları düzeni kapsamında verilen notların saydam ölçütlerine sahip olma isteklerini;
- Kendi sistemleri içerisinde, çeşitli eğitim sektörleri, başarı basamakları ve değerlendirme türleri arasında tutarlı ilişkiler kurmak amacıyla, ortak bir çerçevenin geliştirilmesine ilişkin gösterdikleri ilgiyi belirtmelidirler.

4 Dil Kullanımı, Dil Kullananlar ve Öğrenenler

İlk üç bölümü kapsayan açıklamalardan sonra, 4. ve 5. bölümler dil kullanımı ve dili kullananları tanıtan oldukça ayrıntılı kategoriler düzeni sunar. Burada temel alınan eylem odaklı yaklaşıma göre, dil öğrenenler dil kullanma safhasına girdiklerinde, her iki grup için de aynı kategoriler geçerlidir. Ayrıca burada bir noktanın dikkate alınması gerekir. Anadili ve kültürel yeterliği, kişinin ikinci ya da yabancı bir dili ve kültürü öğrenmesiyle sınırlanmaz, kazanılan yeni yeterlik eski yeterlikten bağımsız değildir. Dil öğrenen birey birbirinden iki değişik ve birbirinden bağımsız bir eylem ve bildirişim biçimi kazanmaz, **çokdilli** olur ve **kültürlerarası bilinç** geliştirir. Bireyin bir dilde kazandığı dilbilgisel ve kültürel yeterlik, öğrendiği diğer dilleri de şekillendirir ve kültürlerarası bilinç, beceri ve yöntemsel bilgiler kazanmasını, daha çok dil öğrenmesini ve yeni kültürel deneyimlere açık olmasını sağlar. Aynı zamanda bu yeterlik, dil öğrenenlerin, doğrudan bildirişimde bulunamayan iki farklı dil konuşurları arasında aktarım yaparak anlaşmalarını sağlar. Dil öğrenenleri, tek dilli anadili konuşurlarından ayıran bu dil etkinliklerine (4.4.4. Bölüm) ve yeterliklerine (5.1.1.3, 5.1.2.2 ve 5.1.4 bölümler) yer verilmiştir.

Soru çerçeveleri: Buradan sonraki metinlerde, her bölümden sonra bir soru çerçevesi bulunur. Bu soru çerçevelerini “Ortak Öneriler Çerçevesi”nin kullanıcıları, aşağıdaki noktaları dikkate alarak ve gereğinde belirterek” yanıtlarlar. Bundan sonraki sorulardaki üç ifade öğrenim, öğretim ve değerlendirmeye ilgilidir: Dil öğrenenlerin “ne yapmak zorunda oldukları ve ne yapmak istedikleri”, nelere “hazırlanmaları gerektiği” ve “onlardan neler beklendiği”. *Öneriler Çerçevesi*’nin bir kural niteliğinde olmadığını vurgulamak için, çerçevelerin içeriği bir yönergeden çok öneri olarak ifade edilmiştir. Kullanıcılar belirli bir konu alanının kendilerini doğrudan ilgilendirmediği kanısına varırlarsa o alandaki her bölümü tüm ayrıntılarıyla dikkate almak zorunda değildirler. Biz kullanıcıların çoğunlukla çerçeve içindeki sorular hakkında düşünecekleri, bu ya da şu şekilde bir karara varacakları kanısındayız. Eğer alınan karar önemli ise burada sunulan kategori ve örnekler kullanılarak ifade edilebilir ya da amaçlanan hedef doğrultusunda yenileri eklenebilir.

Dördüncü Bölüm’deki dil kullanımının ve dil kullananların analizi, bu *Öneriler Çerçevesi*’nin kullanılmasında temel oluşturur; çünkü burada bir parametre ve kategoriler düzeni sunulur. Bu düzeni temel alarak dil öğrenimi, öğretimi ve başarı değerlendirilmesiyle (sorumlu oldukları dil öğrenenlerin hedef dilde neler yapabilecekleri ve eyleme girebilmek için nelerin gerektiği gibi) ilgilenen herkesin beklentilerini çok somut ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilmelerini öngörür. *Öneriler Çerçevesi*’nin amacı, en ince ayrıntılara inmek değil, kapsamlı olmaktır. Dil kurslarını hazırlayanlar, ders kitabı yazarları, öğretmenler ve sınav yetkilileri metinlerin, alıştırmaların, etkinliklerin ve sınavların vb. içerikleri hakkında çok somut ve ayrıntılı kararlar almak zorundadır. Bu süreç, hiçbir zaman sadece hazırlanmış bir listeden bir şey seçmekle sınırlandırılmaz. Bu aşamada alınan kararlar, uygulayıcılara özgüdür ve onların karar verme gücünü, yaratıcılığını gerektiren bir görevdir. Göz önünde bulundurulması gereken dil kullanım ve yeterliğine ilişkin tüm önemli öğelerini burada bulabilmelidirler. Dördüncü Bölüm’ün yapısı bu tür görevler için bir nevi kontrol listesidir. *Öneriler Çerçevesi*’ni kullananlara bu yapıya aşinalık kazanmaları ve kendilerine aşağıdaki soruları sorduklarında bu yapıyı temel almaları önerilir:

- Dil öğrenenlerin hangi dil kullanım alanlarında etkinlik göstereceklerini ve hangi durumların üstesinden geleceklerini tahmin edebilir miyim? Tahminim doğruysa bu durumlarda hangi rolleri üstlenmeleri gerekir?
- Ne tür insanlarla görüşme gereksinimleri olacak?
- Hangi kurumsal çerçeveler içinde kişisel ya da mesleki ilişkileri olacak?
- Nelerle ilgilenecekler?
- Hangi görevlerin üstesinden gelmek zorunda kalacaklar?

- Hangi konularla başa çıkmak zorunda kalacaklar?
- Konuşma gereksinimleri olacak mı, yoksa sadece dinlediklerini ve okuduklarını mı anlamaları gerekecek?
- Ne tür şeyler dinleyip okuyacaklar?
- Hangi koşullarda etkin olmaları gerekecek?
- Ne gibi dünya bilgisi ya da başka kültürler hakkında bilgiye başvurma gereksinimi duyacaklar?
- Bunlar için hangi becerilerin geliştirilmiş olması gerekir? Yanlış anlaşılardan kendi kişiliklerini nasıl koruyabilirler?
- Yukarıda belirtilenlerin hangileri için sorumluluk üstlenebilirim?
- Eğer dil öğrenenlerin hangi durumlarda hedef dili kullanacaklarını tahmin edemezsem onları belki hiçbir zaman karşılaşmayacakları gereksiz durumlara hazırlamadan en iyi şekilde bildirişimsel dil kullanımına nasıl hazırlayabilirim?
- Daha sonraki gelişimleri ne kadar farklı olursa olsun, onlara uzun vadeli ve kalıcı neler verebilirim?
- Dil öğrenimi, çoğulcu bir demokratik toplumda sorumluluk taşıyan bir vatandaş olabilmeleri için, kişisel ve kültürel gelişimlerine en iyi şekilde nasıl katkıda bulunabilir?

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi metninde bu soruların yanıtları yer almaz. Bu yanıtlar, özellikle dil öğrenenlerin ve diğer katılımcıların gereksinimlerine, güdülerine, kişisel özelliklerine ve kaynaklarına yönelik öğrenim/öğretim durumunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına bağlı olduğu için, önlemlerin de çeşitliliği gereklidir. Bundan dolayı sonraki bölümlerin amacı, belli başlı soruların tüm açıklığıyla mantıklı bir şekilde düşünülüp gerektiğinde tartışılması ve alınan kararların tüm ilgililere anlaşılır ve somut bir şekilde ifade edilerek bildirilmesidir.

Daha fazla bilgi için, ekteki kaynakçalara başvurulabilir.

4.1 Dil Hangi Bağlamda Kullanılır?

Dilin, kullanımda söz konusu bağlamın gereksinimlerine göre değişken olduğu uzun zamandır bilinmektedir. Bu bakımdan dil, matematik gibi nesnel bir düşünce aracı değildir. Bildirişim gereksinimi ve isteği belirli durumlarda oluşur, bildirişimin gerek biçimi gerekse içeriği bu duruma bir yanıttır. Bundan dolayı bu bölümün birinci kısmında bu bağlam çeşitli yönleriyle ele alınır.

4.1.1 Dil Kullanım Alanları (Domain)

Her dil kullanımı, belirli bir durum bağlamında, sosyal yaşamın düzenlendiği dil kullanım alanlarında gerçekleşir. Dil öğrenenlerin hazırlanacağı alanların seçimi; durumların, amaçların, görevlerin, konuların ve öğrenim ve sınav materyali için kullanılan metinlerin ve etkinliklerin seçimini önemli çapta etkiler. Önemli alanların seçiminde ve bunların ileride yararının olup olmadıklarının tartışılması esnasında, güdüleme etkisini de göz önüne almak gerekir. Örneğin, çocukların o anda en çok ilgilendikleri şeylere odaklandığımızda onları daha kolay teşvik edebiliriz; ancak bu onları gelecekte yetişkinler dünyasında bildirişim kurmaya hazırlamak demek değildir. Öte yandan yetişkin eğitiminde, örneğin öğrencilerin kişisel ilişki geliştirme istekleri ile mesleki kursların yapılmasını isteyen ve maddi teşvikte bulunup mesleki alana yoğunlaşmayı tercih eden işverenlerin beklentileri arasında bir çelişki oluşabilir.

Her tanımlanabilir eylem ya da ilgi alanı tek bir kullanıcı veya belirli bir dil kursu için önemli olduğundan olası alanların sayısını sınırlamak mümkün değildir. Dil öğreniminin genel amaçları açısından en azından aşağıdaki yönlendirme faydalı olabilir:

- **Kişisel alan**, her bireyin ailesi ve arkadaşları ile yaşadığı, okuma, günlük yazma, hobiler gibi özel uğraşlarını gerçekleştirdiği alandır.
- **Kamusal alan**, bireyin bir kamu ya da kamu kuruluşunun üyesi olarak çeşitli amaçlar doğrultusunda hareket ettiği ve etkileşim içinde bulunduğu alandır.
- **Mesleki alan**, bireyin çalıştığı alandır.
- **Eğitim alanı**, bireyin özellikle bir eğitim kurumu çerçevesinde (başka yerlerde de olabilir) düzenli eğitim aldığı alandır.

Birçok durumda birden fazla alanın söz konusu olduğu belirtilmelidir. Öğretmenlerde mesleki alan ve eğitim alanı büyük ölçüde örtüşür. Kamusal alan, sosyal ve yönetimle ilgili etkileşim ve işlemleri ya da medyayla olan ilişkiyi kapsar; ama başka alanlara da açıktır. Hem eğitim alanı hem de mesleki alanda birçok etkileşim ve dil etkinliği, mesleki ya da öğrenim görevlerinin yerine getirilmesinden çok, bir grubun sosyal açıdan ilişkilerinin iyi yürümesini sağlar. Aynı zamanda kişisel alan dışı kapalı bir alan olarak düşünülmemelidir (medyanın kişisel yaşama ve aile yaşamına girmesi, özel posta kutusuna reklam, günlük yaşamda kullanılan ürünlerin etiketlerinin dağıtılması gibi).

Öte yandan, kişisel alan diğer alanlardaki eylemleri kişiselleştirir. Söz konusu bireyler sosyal etkinlik statülerini kaybetmeden, kendilerini birey olarak ortaya koyarlar: Verilen bir teknik rapor, sınıfta yapılan bir sunum, alışveriş vb. bireylerin kişiliğini ortaya koymasını sağlar. Bu, dil etkinliklerinin belirli bir mekân ve zaman bağlamında olan mesleki ve kamusal alanı ve eğitim alanını da aşarak gerçekleşir.

Ortak Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktayı dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi alanda etkinlik göstermeleri, bunlardan hangilerine donanımlı olmaları gerektiğini ve onlara yönelik beklentileri belirtmelidirler.

4.1.2 Durumlar

Her dil kullanım alanında dışı dönük durumlar, aşağıdaki noktalar göz önüne alınarak tanımlanabilir.

- Oluştukları *mekân ve zamanlar*;
- Normalde olabileceklerin büyük bir bölümünü belirleyen *kurum ve örgütlerin* yapı ve yöntemleri;
- İlgili *bireylerin*, özellikle dil kullanan ve öğrenenlere yönelik sosyal rolleriyle;
- Çevredeki (canlı ve cansız) *nesnelere*;
- Meydana gelen olaylar;
- Bireyler tarafından gerçekleştirilen *işlemler*;
- Duruma ilişkin *metinler*.

Tablo 5, büyük bir olasılıkla birçok Avrupa ülkelerinde oluşan alanlara göre sınıflandırılmış, yukarıda belirtilen durumla ilgili kategorilere bazı örnekler sunar. Bu tablo salt bir örnek ve öneri özelliğine sahiptir ve her şeyi kapsamaz. Özellikle, katılımcıların betimlemekten çok değiştirmek istedikleri gelişmekte olan bir durumun özelliklerini tanımladıkları, etkileşimsel bir durumun dinamik yönlerini kapsamaz. (Bildirişimsel eylemde bulunan konuşma arkadaşlarının arasındaki ilişki ile ilgili 4.1.4 ve 4.1.5 bölümlere, bildirişimsel etkileşimin iç yapısına ilişkin 5.2'ye, sosyokültürel yönleri için 5.1.1.2'ye ve dil kullananların stratejileri için 4.4'e bakınız.)

Alan	Alanlar/Mekânlar	Kurumlar	Kişiler	Nesneler	Olaylar	Eylemler	Metinler
Özel	<ul style="list-style-type: none"> Evde: ev, oda, Bahçe: kendisinin, ailenin, arkadaşların, başkalarının Yurtta kendine ait bir yer, otel Kırda, göl kenarında vs. 	<ul style="list-style-type: none"> Aile Sosyal ağlar 	<ul style="list-style-type: none"> Ebeveynler, nine ve dedeler, çocuklar, kardeşler, teyze ve halalar, dayı ve amcalar, kuzenler, kayın baba ve anneler, eşler Dostlar, arkadaşlar, tanıdıklar 	<ul style="list-style-type: none"> Mobilya Giysi Ev aletleri Oyuncak, aletler Kozmetik ürünler Sanatsal eşyalar, kitaplar Ev hayvanları, yabani/evcil hayvanlar Ağaçlar, bitkiler, çayırılar, göller Ev eşyaları El çantaları Boş zaman-/spor giysileri 	<ul style="list-style-type: none"> Aile içi kutlamaları Karşılaşmalar Olaylar, kazalar Olağan fenomenler Bayramlar, ziyaretler Dolaşma, bisiklete binme, araba kullanma Tatil, geziler Sportif olaylar 	<ul style="list-style-type: none"> Yaşam alışkanlıkları, örneğin; giyinmek, soyunmak, pişirmek, yemek, yıkamak gibi Evde küçük tamirler, el işleri, bahçe işi Kitaplar, radyo ve televizyon Sohbet Hobiler, spor ve oyunlar 	<ul style="list-style-type: none"> Teleteks Garantiler Tarifler Kilavuzlar Dergiler, gazeteler Reklam malzemeleri Broşürler Özel mektuplar Gönderilmiş ve kayıt edilmiş konuşulmuş metinler
	Kamusal	<ul style="list-style-type: none"> Halka açık alanlar: sokak, meydan, park vs. Toplu taşıma araçları Mağazalar, supermarketler Hastaneler, muayenehaneler, klinikler Stadyumlar, Spor alanları/salonları Tiyatro, Sinemalar, Etkinlikler Lokanta, kahve, otel Anıtlar 	<ul style="list-style-type: none"> Resmî daireler, siyasi kurumlar Adliye Sağlık kurumu Dernekler, topluluklar Siyasi partiler Kiliseler 	<ul style="list-style-type: none"> Kamu çalışanları Memurlar Satıcılar Polisler, askerler; emniyet güçleri Sürücüler, konduktörler, yolcular Oyuncular, taraftarlar, izleyiciler Sanatçılar, seyirciler Garsonlar, barmanlar Karşılama personeli Din adamları, belediye üyeleri 	<ul style="list-style-type: none"> Para, cüzdan Formlar Mallar/Mükler Silahlar Sırt çantaları Bavullar, valizler Toplar Programlar Yemekler, içecekler, mezeler Pasaportlar, ehliyetler 	<ul style="list-style-type: none"> Olaylar, kazalar, hastalıklar Toplantılar Hukuksal mücadeleler, Mahkeme duruşmaları Yardım etkinlikleri Para cezaları, tutuklamalar Oyunlar, yarışmalar Gösteriler Düğünler, definler 	<ul style="list-style-type: none"> Alışveriş yapma, kamu hizmetlerinden yararlanma Sağlık hizmetlerinden yararlanma Gemi, tren, uçak ve araba ile yolculuk yapma Herkesle açık eğlence ve boş zaman etkinlikleri Dini törenler
Mesleki		<ul style="list-style-type: none"> Ofisler Fabrikalar Atölyeler Limanlar, istasyonlar Hava limanları Çiftlikler Mağazalar, dükkanlar vs. Hizmet sunan işyerleri Oteller 	<ul style="list-style-type: none"> Şirketler Resmî daireler Çok uluslu firmalar KITler Sendikalar 	<ul style="list-style-type: none"> İşverenler, işçiler Menajerler İş arkadaşları Alt kademedekiler Müvekkiller Müşteriler Karşılama personeli Sekreterler Temizlikçiler vs. 	<ul style="list-style-type: none"> Ofis makineleri Endüstri makineleri Endüstriyel ve el işi aletleri 	<ul style="list-style-type: none"> Görüşmeler Tanışma görüşmeleri Karşılamalar Konferanslar Fuarlar Danışma görüşmeleri Satışlar İş kazaları Toplu iş sözleşmeleri 	<ul style="list-style-type: none"> İdare/yönetim Endüstri yönetimi Üretim işlemi Ofis işlemleri Nakliyat Satışlar, satış pazarlamacılığı Bilgisayar işi Ofis temizliği
Eğitim	<ul style="list-style-type: none"> Okullar, okul salonu, derslik, okul bahçesi, spor alanları, koridorlar Yüksek okullar Üniversiteler Amfller Seminer odaları Öğrenci temsilciliği Yurtlar Labratuarlar Kantinler 	<ul style="list-style-type: none"> Okul Yüksekokul Üniversite Bilimsel topluluklar-kuruluşlar Meslek örgütleri Eğitimi geliştirme kuruluşları 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretmenler, öğretim kadrosu Hademeler Ebeveynler Sınıf arkadaşları Profesörler, doçentler Asistanlar Öğrenciler Kütüphane ve laboratuvar çalışanları Kantin çalışanları, temizlik personeli Kapıcılar, sekreterler vs. 	<ul style="list-style-type: none"> Yazı malzemeleri Okul üniformaları Spor aletleri ve giysisi Yemek Sesli ve görsel aletler Tahta ve tebeşir Bilgisayar Evrak çantası, okul çantası 	<ul style="list-style-type: none"> Tatilden önce ve sonra ilk ve son okul günleri Öğrenci değişimi Ebeveyn toplantıları Spor eğlenceleri, oyunlar Disiplin sorunları 	<ul style="list-style-type: none"> Okul toplantısı Ders Oyunlar Teneffüsler Çalışma grubu Üniversite dersleri, kompozisyon yazma Laboratuvar çalışması Kütüphane işi Seminerler ve alıştırmalar Ev işi Tartışmalar 	<ul style="list-style-type: none"> Asıl metinler (yukarıdaki gibi) Öğretici kitaplar, okuma kitapları Kaynak kitaplar Tahta yazıları Tepegözde metinler Bilgisayar ekranındaki metin Teleteks Alıştırmalar Gazete makaleleri Özetler Sözlükler

Tablo 5 – Dış kullanım bağlamı: Anlatım kategorileri

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi durumların üstesinden gelmek zorunda kalacaklarını, hangileri için donanımlı olmaları gerektiğini ve bu konuda onlara yönelik beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi mekânlar, kurum ve organizasyonlar, kişiler, nesnelere, olaylar ve eylemlerle ilişki halinde olacakları belirtilmelidirler.

4.1.3 Koşullar ve Kısıtlamalar

Bildirişimin gerçekleştiği dış şartlar, dil kullananları ve onların bildirişim içinde oldukları kişilere kısıtlama getirir:

- Fiziki Koşullar:

a) Konuşma:

- söyleyişte belirginlik;
- rahatsız edici gürültüler (tren, uçak ve hava şartları gibi);
- çevre gürültüsü (kalabalık cadde, pazar yeri, eğlence yerleri gibi);
- bozuk cihazlar (telefon, radyo, hoparlör gibi);
- hava koşulları (rüzgâr ve aşırı soğuk gibi).

b) Yazma :

- kötü baskı kalitesi;
- okunması zor el yazısı;
- yetersiz aydınlatma gibi.
- Sosyal Koşullar:
 - konuşma arkadaşlarının sayısı ve aralarındaki samimiyet derecesi;
 - katılımcıların nispi konumları (güç ve dayanışma gibi);
 - dinleyicilerin ya da kulak misafirlerinin olup olmadığı;
 - katılımcılar arasındaki sosyal ilişkiler (arkadaşlık/düşmanlık, ve işbirliği gibi).
- Zaman Baskısı:
 - konuşanlar ve dinleyenler (gerçek zaman) ve okuyan ve yazarlar (esneklik) açısından zaman baskısı;
 - konuşma, rapor vb. için hazırlık süresi (doğaçlama, alışlagelen ya da önceden hazırlanmış);
 - konuşma ve etkileşim için zaman kısıtlaması (kurallar, bütçe, eşzamanlı olaylar ve yükümlülükler gibi);
 - diğer baskı yaratan zorluklar: ekonomik baskı, sınav gibi gerilim ya da korku yaratan durumlar)

Tüm dil kullananların, özellikle dil öğrenenlerin dil yeterliklerini kullanma yeteneği büyük çapta bildirişimin geliştiği fiziki koşullara bağlıdır. Sözlü anlatımın dinleyerek algılanması, rahatsız edici çevre gürültüsü ya da teknik bozukluktan dolayı çok zorlaşır (yukarıda buna ilişkin örnekler verilmiştir). Duruma göre, zor koşullar altında da, etkin ve güvenli olarak kendini dilsel açıdan ispatlamak ve hatalara yer vermemek hayati önem taşıyabilir; uçak pilotlarının iniş talimatları aldığı durumlar gibi. Yabancı dilde kamu duyurusu yapmayı öğrenenler ise, anlaşılmayı garanti altına almak için belirgin bir söyleyiş tarzına özen göstermeli ve anahtar sözcükleri tekrarlamalıdır. Dil laboratuvarlarında çoğunlukla kopyadan kopyalanmış, çok cızırtılı ve bozuk ses kasetleriyle alıştırmalar yapılmıştır; söz konusu durum görsel ya da yazılı materyalde olsaydı, dil öğrenimini ciddi bir şekilde etkileyeceği için kabul edilmezdi.

Tüm sınav adaylarının eşit şartlarda, dinleme anlama sınavlarına katılabilmelerine dikkat edilmelidir. Aynı kural, “okuma anlama” ve “yazma” sınavları için de geçerlidir. Bundan başka öğretmenler ve sınav yetkilileri, sosyal koşulların ve zaman baskısının, öğrenim süreçlerine, sınıf içi etkileşime, öğrenenin dil yeterliğine ve belirli bir durumda kendini ifade edebilme becerisine etkisinin bilincinde olmalıdır.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin bildirişim yapmak zorunda oldukları fiziki koşulların onlardan yapmaları istenilenlere etkisini;
- Konuşma arkadaşlarının sayı ve türünün dil öğrenenlerden istenilenlere etkisini;
- Dil öğrenenlerin hangi zaman baskısı çerçevesinde etkin olma gereksinimlerini belirtilmelidirler.

4.1.4 Dil Kullananların / Öğrenenlerin Zihinsel Bağlamı

Dış bağlam, büyük ölçüde her bir bireyden bağımsız olarak düzenlenmiştir. Bu son derece çok yönlü bir düzenlemedir. Bu, evrenin çok ince ayrıntılı bir sınıflandırılmasıdır; bu sınıflandırma, dil cemaatinin diline yansır ve üyelerinin gelişimleri ve eğitimleri süresince artan deneyimleriyle, en azından onların önemsedikleri derecede, edinilir. Dış bağlam öylesine zengindir ki, bir bireyin onu tüm karmaşıklığıyla algılayabilmesi ya da üstesinden gelmesi mümkün değildir. Bu doğrultuda bildirişimsel olayı etkileyen bir etmen, dil kullanan ve öğrenenlerin zihinsel bağlamından ayırt edilmelidir.

Dış bağlam, kullanıcılar tarafından

- duyu (algı) organları,
- dikkat mekanizması,
- bellek, çağrışım ve ince anlam farklılıklarını etkileyen uzun vadeli deneyimler,
- nesnelere, olayların vb. deneyim odaklı sınıflandırılması,
- dilsel sınıflandırma ile elenir ve yorumlanır.

Bu etmenlerin tümü kullanıcıların bağlamı algılamasını etkiler. Algılanan bağlamın bildirişimsel olayın bağlamını oluşturduğu derece, kullanıcıların

- bildirişime katılım *amacına*;
- *düşünme tarzı*: konuşucunun bilincinde olduğu düşüncelerin, fikirlerin, duyguların vb. akışına;
- daha önceki deneyimlere dayalı *beklentilere*;
- *yansımalar*: düşünce süreçlerinin deneyimler üzerindeki etkisine (tümdengelim ve tümevarım gibi);

- bir eylemde bulunma kararına varmak için *gereksinimler, dürtüler, güdülenmeler ve ilgi alanlarına*;
- eylem seçimini belirleyen *koşul ve sınırlamalar*;
- *zihinsel durum* (yorgunluk, heyecan vb.), sağlık durumu ve kişisel niteliklere (bkz. 5.1.3) ne kadar değer verdiğiine bağlıdır.

Zihinsel bağlam, sadece doğrudan algılanan dış bağlamın bilgi niceliğini azaltmakla kalmaz. Düşünme; bellek, depolanmış bilgi, hayal gücü ve diğer iç bilişsel (ve duygusal) süreçlerden daha fazla etkilenebilir. Bu durumda, söylenenin algılanabilir dış bağlamla ilişkisi pek azdır. Boş bir salonda bir sınav adayını ya da çalışma odasında olan bir matematikçi veya bir şairi düşününüz.

Dış koşul ve sınırlamalar, dil öğrenenlerin ya da kullananların bunları tanınması, kabullenmesi ve uyması (ya da uymaması) kapsamında önemlidir. Bu da büyük ölçüde bireyin, durumu genel yeterlikler temelinde (bilgi birikimi, değerler ve inançlar gibi) yorumlanmasına bağlıdır.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin dışa yönelik bildirişim bağlamındaki önemli özelliklerini algılama ve tanımlama yeteneği hakkında hangi varsayımların yapılabileceği;
- Bildirişimsel ve öğrenim etkinliklerinin dil öğrenenin dürtü, güdülenme ve ilgi alanlarıyla ilişkisi;
- Dil öğrenenlerin deneyimleri hakkında ne düşünmeleri ne kadar istenilebildiği;
- Dil öğrenenlerin zihinsel özelliklerinin bildirişimi hangi yönlerde belirleyip kısıtladığını belirtmelidirler.

4.1.5 Konuşma Arkadaşlarının Zihinsel Bağlamı

Bir bildirişimsel olayda, dil kullananların konuşma arkadaşlarını da göz önünde bulundurmaları gerekir. Bildirişim kurma gereksinimi, bir "bildirişim boşluğu"ndan yola çıkar; bu boşluk, dil kullananın ve konuştuğu kişinin (ya da kişilerinin) zihinsel bağlamı örtüştüğü veya kısmen aynı olduğu zaman giderilebilir.

Yüz yüze bildirişimde, dil kullanan ve konuşma arkadaşı aynı dış bağlamı paylaşırlar (önemli olan, rollerin değişmesidir); ama yukarıdaki nedenlerden dolayı bu bağlamı algılama ve yorumlama biçimleri birbirinden farklıdır. Bir bildirişimsel eylemin etkisi – ve çoğunlukla işlevinin tümü ya da bir kısmı – bildirişimin daha başarılı gelişmesi, katılımcıların bildirişimsel açıdan hedeflerini daha etkili şekilde sürdürebilmeleridir. Bu, zaman zaman bir bilgi alışverişi anlamına gelebilir. Katılımcıların etkileşimi yorumladıkları değerler, inançlar, nezaket kuralları, sosyal beklentiler vb. hakkındaki anlaşmazlıkların telafi edilmesi, eğer kültürlerarası bir bilince varmamışlarsa, daha zordur.

Konuşma arkadaşları kısmen veya tümüyle dil öğrenenlere göre çok daha farklı koşul ve kısıtlamalar altındadır ve bu nedenle de onlara farklı şekillerde tepkiler verebilirler: Bir hoparlör sistemini kullanan bir elemanın ses kalitesinin kötülüğünün farkında olmaması gibi. Belki bir telefon görüşmesi sırasında, konuşanı bir başka müşteri beklerken, görüşülen diğer kişinin çok zamanı olabilir. Bu gibi farklılıklar dil kullanan üzerindeki baskıyı artırabilir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin katılımcıların zihinsel bağlamına ne derece uymak zorunda kalacaklarını;
- Dil öğrenenlerin gerekli olan ayarlamaları gerçekleştirmeleri için en iyi nasıl hazırlanabileceklerini belirtmelidirler.

4.2 Bildirişim Konuları

Konular çeşitli alanlara ayrılabilir. Belirli bildirişimsel etkinliklerde dikkatin odak noktasını oluşturan söylemin, sohbetin, düşüncenin veya yazılı metnin konularıdır. Konu kategorileri çeşitli yollarla sınıflandırılabilir. *Threshold Level 1990*, Bölüm 7'de sunulan konular, alt konular ve özel tasarımlar (*specific notions*) etkili bir sınıflandırmadır:

1. Kişi hakkında bilgiler
2. Ev ve çevre
3. Günlük yaşam
4. Boş zaman, eğlence
5. Gezi
6. Bireyler arası ilişkiler
7. Sağlık ve vücut bakımı
8. Eğitim
9. Alışveriş
10. Yiyecek ve içecekler
11. Kamu hizmetleri
12. Mekânlar
13. Dil
14. Hava durumu

Bu konu alanlarının her biri için bir alt kategori oluşturulmuştur. Örneğin, 4. alanda 'boş zaman ve eğlence' olduğu gibi:

- 4.1 Boş zaman
- 4.2 Hobiler ve ilgi alanları
- 4.3 Radyo ve televizyon
- 4.4 Sinema, tiyatro, konser vb.
- 4.5 Sergiler, müzeler vb.
- 4.6 Zihinsel ve sanatsal uğraşlar
- 4.7 Spor
- 4.8 Basın

Her bir alt konu için özel kavramlar kullanılmıştır. Bu açıdan, Tablo 5'te sunulan ve işlenmesi gereken mekân, kurumlar vb. içeren kategoriler önemlidir. 4.7 Alan'da, 'spor' bölümüyle ilgili *Threshold Level 1990* da belirtildiği gibi:

1. Mekânlar: Oyun sahası, spor sahası, stadyum
2. Kuruluş ve organizasyonlar: Spor, takım, kulüp
3. Kişiler: Sporcular
4. Nesnelere: Bilet, top
5. Olaylar: Yarış, maç
6. Eylemler: Maç izlemek, spor türü, yarışa katılmak, kazanmak, kaybetmek, geri çekilmek

Tabii ki, bu seçim ve konuların, alt konuların ve özel tasarımların seçim ve sıralandırılmasının son durumu değildir; bunlar, yazarların, söz konusu dil öğrenenlerin bildirişimsel gereksinimleriyle ilgili yapmış oldukları değerlendirme ve kararlara bağlıdır. Yukarıda belirtilen konuların çoğunlukla özel ve kamusal alanlarla ilişkili olduğu görülür ve bunun da olasılıkla ülkenin mesleki ve eğitim yaşamına katılmayacak geçici ziyaretçiler için daha uygun olduğu düşünülür. Bu konulardan bazıları (4. Alan'da olduğu gibi) kısmen özel ve kısmen kamusal alana aittir. Ortak *Öneriler Çerçevesi*'ni kullananlar, gereğinde dil öğrenenlerin kendileri de, öğrenenlerin ilgili alanındaki gereksinimlerini, amaçlarını, özelliklerini ve öğrenim olanaklarını değerlendirip doğal olarak kendi kararlarını verirler. Böylece meslek odaklı dil öğreniminde, dil öğrenen için uygun olan mesleki alanla ilgili konular seçilir. Yüksek eğitim öğrencileri ise daha çok bilimsel, teknolojik, ekonomik vb. konularla ilgilenecektir. Eğer yabancı dil, ders dili ise, derste işlenen alanların içeriği ile ister istemez daha yakından ilgilenmek gerekecektir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Seçilen alanlarda dil öğrenenlerin hangi konuları işleyecekleri, hangilerine hazırlanmaları gerektiğini ve bu açıdan kendilerine yöneltilen beklentileri;
- Konuyla ilgili olarak hangi alt konuları ele alacaklarını;
- Söz konusu (alt)konu ile başa çıkmak için dil öğrenenlerin hangi özel mekân, kuruluşlar/organizasyonlar, kişiler, nesnelere, olaylar ve eylemlerle ilgili, hangi özel taslak ve kavramları kullanabilmelerini, bu türden hangi kavramlara hazırlanmaları gerektiğini ve bu bağlamda onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.3 Bildirişimsel Görevler ve Amaçlar

4.3.1 Belirli durumlarda gereksinimlerini tatmin etmek için dil kullananlar, bir ya da birçok konuşma arkadaşıyla genelde bildirişimsel etkinliğe katılırlar. Özel alanda bir misafir, aile ya da arkadaşlarıyla, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyler hakkında bilgi alışverişinde bulunarak sohbet etmek ya da deneyimler ve tutumlar hakkında karşılaştırma yapmak vb. gibi istekte bulunabilirler. Kamusal alanda, örneğin kaliteli bir giyim kuşamı uygun fiyata alabilme isteğinde bulunabilirler. Mesleki alanda, kuralları ve bunların müşteriler açısından getirdiği sonuçları anlama olabilir. Eğitim alanında ise bir rolü üstlenmek, bir seminere katılmak ya da belirli bir konuya ilişkin bir konferansta sunmak ya da yayımlamak amacıyla bir yazı yazmak olabilir.

4.3.2 Dil öğrenenlerin çeşitli yaşam alanlarındaki durumlardan ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelebilmeleri için, zamanla gereksinim analizleri sonucu, dil kullanım görevlerine ilişkin kapsamlı bir literatür oluşmuştur. *Mesleki* alana ilişkin bildirişimsel görevler için *Threshold Level 1990* (2. Bölüm, 1.12 Kısım) deki örnekler verilebilir.

İş ve Meslek Hayatında Bildirişim

Dil öğrenenler, geçici olarak bir ülkede ikamet ettiklerinde aşağıdakileri yapabilmeleri gerekir:

- Gereken çalışma müsaadesi için başvurmak;
- iş ve işçi bulma kurumlarından, açık kadro, işin türü ve çalışma koşulları hakkında (işin tanımlanması, ücreti, çalışma yasaları, boş zaman ve izin durumu ve istifa süresi gibi) bilgi almak;
- iş duyurularını okumak;
- başvuru mektupları yazmak ve iş görüşmelerine katılıp yazılı ya da sözlü olarak kişisel bilgiler, eğitim ve mesleki deneyim hakkında bilgiler vermek ve bunlara ilişkin soruları yanıtlamak;
- işe alınmada gerekli işlemleri anlamak ve yapmak;
- işe başlarken yerine getirilmesi gereken görevleri anlamak ve sorular sormak;
- güvenlik yönergelerini anlamak;
- işverene ve sigortaya bir kazayı bildirmek;
- sosyal yardım almak;
- üst ve alt mevkideki meslektaşlarla uygun bir şekilde bildirişimde bulunmak;
- işletmenin ya da kurumun sosyal yaşamına katılmak (kantin, spor ve diğer boş zaman etkinlikleri gibi).

Bulunduğu, ev sahibi toplumun bir üyesi olarak dil öğrenen, hedef dilde konuşan bir başkasına (anadili konuşuru olan ya da olmayan) yukarıdaki görevlerin yerine getirilmesinde yardımcı olabilmelidir.

Threshold Level 1990, 7. Bölüm, 1. Kısım, özel alana ilişkin görevler için örnekler verir:

Kişiyeye Ait Bilgiler

Dil öğrenenler, kim olduklarını ve adını harf harf söyleyebilir, adresini, telefon numarasını, ne zaman ve nerede doğduğunu, yaşını, cinsiyetini, medeni halini ve uyruğunu söyleyebilir; nereli olduğunu ve mesleği hakkında bilgi verebilir, ailesini tanıtabilir, hangi din cemaatine mensup olduğunu dile getirebilir, neleri sevdiğini veya sevmediğini anlatabilir, başkalarını betimleyebilir ve başkalarına benzeri soruları sorabilir ve söylenenleri anlayabilir.

Uygulayıcılar (öğretmenler, ders kitabı yazarları, sınav yetkilileri, program geliştiricileri vb.), hedef kitle (veliler, okul yönetimi, işveren vb.) ve dil öğrenenler de, somut öğrenim amacı tanımlamalarının çok anlamlı ve güdümlenici olduğu görüşündedir. Görevlerin miktarı sayısızdır. Genel bir *Öneriler Çerçevesi* kapsamında belki bir kere karşılaşılabilecek gerçek bir durumda olabilecek tüm bildirişimsel görevleri tanımlamak mümkün değildir. Hedef grupların bildirişimsel gereksinimleri hakkında fikir yürütmek ve dil öğrenenlerin hazırlanması gereken bildirişimsel görevleri belirtmek, uygulayıcıların görevidir. Bu bağlamda *Öneriler Çerçevesi* modelinde sunulan tüm araçlardan yararlanabilirler (7. Bölüm'de sunulduğu gibi). Dil öğrenenler de kendi bildirişimsel gereksinimleri hakkında düşünmeye yönlendirilmelidir; bu kendi kendine ve daha bilinçli öğrenmenin önemli bir boyutudur.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin; özel, mesleki yaşam ve/veya eğitim alanında ve kamu yaşamında hangi bildirişimsel görevleri üstlenmeleri, bu türden hangi görevlere hazırlanmaları gerektiğini ve bu konuda kendilerine yöneltilen beklentileri;
- Görevlerin seçimine dayalı öğrenci gereksinimlerinin nasıl belirlendiğini belirtmelidirler.

4.3.3 Eğitim alanında çeşitli görevler arasındaki farkı belirtmek yararlı olabilir; bir yandan dil öğrenenlerin dil kullanan olarak üstesinden gelmeleri ve ona uygun hazırlanmaları gereken ve öte yandan dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları görevler.

Dil öğrenim ve öğretim sürecinin planlama, uygulama ve denetleme işlevini içeren görevler hakkında aşağıdaki noktalara ilişkin bilgiler verilebilir:

- *Görev türleri:* Benzetim, rol oynama ve sınıf içi etkileşim vb. gibi;
- *Amaçlar:* Gruplar için geçerli öğrenim amaçları ve bunların katılımcıların farklı ve kolay tahmin edilemeyecek kişisel öğrenim amaçları;
- *Girdi (Input):* Öğretmenler ve/veya dil öğrenenler tarafından seçilen ya da oluşturulan yönerge, materyal vb. gibi;
- *Sonuçlar:* Metin, özet, çizelge, sunum vb. gibi ürünler ile gelişmiş yeterlik, dil bilinci, farkındalık, stratejiler, karar verme ve anlaşmada deneyim vb. gibi öğrenim sonuçları;
- *Dil etkinlikleri:* Bilişsel/duyuşsal, fiziksel/zihinsel, gruplarda/çiftlerde/ya da kişide gerçekleşen algısal ya da üretici süreçler vb. gibi (bakınız 4.5. Bölüm);
- *Roller:* Katılımcıların hem görevlerdeki hem de görev planlama ve uygulamasındaki rolleri;
- *Denetleme ve Değerlendirme:* Önem, zorluk açısından beklenti, olası kısıtlamalar ve uygunluk ölçütleri temel alınarak görevlerin ve uygulanmasının nispi başarısının denetleme ve değerlendirmesi;

Dil öğrenim ve öğretimindeki görevlerin rolü, 7. Bölüm'de ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Eğitim alanında dil öğrenenlerin; (a) yönlendirilmiş ve amaç odaklı etkileşimlere, projelere, benzetim ve rol oynamaya vb. katılıyorsa hangi görevlerin üstesinden gelebilmeleri gerektiğini (b) bunun yanı sıra D2, (i) bu dili öğretirken ya da (ii) başka derslerde ders dili olarak kullanıldığında hangi görevlerin üstesinden gelmek zorunda olduğunu; hangi görevlere hazırlanmaları gerektiğini ve bu konuda kendilerinden neler beklendiğini belirtmelidirler.

4.3.4 Oyunlarla Dil Öğrenimi / Kullanımı

Dili oyun amaçlı kullanmanın, dil öğrenim ve ediniminde çok önemli bir işlevi vardır, ancak bu eğitim ve öğretim alanlarıyla sınırlı değildir. Bunlara örnek olarak:

Gruplarla dil oyunları:

- Sözlü (hatalı bir öykü; nasıl, ne zaman, nerede, vb.);
- yazılı (zincirleme öyküler, harf oyunları [scrabble] vb.);
- işitsel-görsel (resimlerle lotto, eşleştirme oyunu [memory] vb.);

- dama, tavla, satranç, iskambil ve soru-yanıt oyunları gibi;
- hece bilmecesi ya da bulmacası, pantomimler vb.

Tekli etkinlikler:

- Bulmacalar (çapraz bulmaca, resimli bulmaca, yeni kelime bulma oyunu (anagram) vb.);
- medyada dil yarışma programları

Kelime oyunları:

- Reklamlarda,
- gazete başlıklarında,
- duvar yazılarında olduğu gibi.

4.3.5 Dilin Sanatsal Alanda Kullanımı

Dilin sanatsal ve hayal gücünü güdüleyici şekilde kullanılmasının çok özel bir değeri vardır ve bunun yanı sıra eğitimsel açıdan da yüksek derecede önem taşır. Yaratıcı ve sanatsal etkinlikler üretken, algısal, etkileşimsel ve diller arası köprü kurucu, sözlü ya da yazılı olabilir (bkz. 4.4.4. Bölüm).

Örneğin:

- Şarkı söylemek (çocuk tekerlemeleri, halk türküleri gibi);
- öyküleri sözlü ya da yazılı olarak tekrarlamak;
- hayali metinlerin (öyküler, şiirler, işitsel-görsel metinler, karikatürler, resimli öyküler) dinlenmesi, okunması ve seslendirilmesi;
- yazılı tiyatro oyunlarının ya da doğaçlamaların sahneye konması;
- edebi metinlerin üretimi ve sahnelenmesi, şarkıların, dramaların, operaların algılanması ve sahneye konması, metin okuma ve yazma (kısa öyküler, romanlar, şiirler vb.) gibi .

Yüksek okul ve üniversitelerde, modern dil derslerinin geleneksel olarak çok önemli hatta çoğunlukla baskın olan yönlerinin çok az ele alınır olması, bunların fazla önemsenmedikleri izlenimini bırakabilir. Böyle bir düşünce söz konusu değildir. Ulusal ve bölgesel edebiyat Avrupa Kültür mirasına çok önemli bir katkıda bulunur; edebi araştırmalar salt sanatsal değil, aynı zamanda birçok eğitici amaca da – akılcı, ahlaki, duygusal, dilbilgisel ve kültürel – hizmet eder. Tüm düzeylerde edebi metinlerle çalışan öğretmenlerin, bu *Öneriler Çerçevesi*'nde kendi amaç ve yöntemlerinin daha saydam bir hâle getirilmesini sağlayıcı birçok önemli bölümü bulabilmeleri amaçlanır.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin dil kullanımında hangi oyun yöntemiyle ve sanatsal kapsamda sunulan etkinliklere katılmak zorunda olduklarını ve bunlardan hangileri için hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilecek beklentileri belirtmelidirler.

4.4 Bildirişimsel Etkinlikler ve Stratejiler

Bildirişimsel görevleri yerine getirmek için, dil öğrenenler bildirişimsel dilsel eylemler gerçekleştirmek ve bildirişimsel stratejiler uygulamak zorundadır.

Karşılıklı konuşma ve yazışma gibi birçok bildirişimsel eylem etkileşimseldir; bu eylemi gerçekleştirenler; üstlendikleri rolleri hem verici, hem de alıcı olarak birkaç kere değiştirirler.

Konuşulanların kayıt edilmesi ve gönderilmesi ya da yazılı metinlerin gönderilmesi ve yayımlanması gibi diğer durumlarda, verici ve alıcı birbirinden ayrı olduğundan alıcının anında yanıt vermesi mümkün değildir. Alıcı ve verici birbirlerini hiç tanımıyor olabilir. Bu durumlarda bildirişimsel eylem bir metnin *konuşulması, yazılması, dinlenmesi ya da okunması* şeklinde değişir.

Dil kullananlar genelde konuştuklarında ya da yazı yazdıklarında, kendi konuşma istemlerini yerine getirmek için kendi metinlerini üretirler. Bazen de birbirleriyle çeşitli nedenlerden dolayı doğrudan bildirişime giremeyen iki ya da daha fazla kişi arasında (her zaman olmasa da sık sık farklı diller kullanarak) bir bildirişim kanalı oluştururlar. Bu dil aktarım süreci etkileşimsel olabilir ya da olmayabilir.

Birçok durum, farklı eylem türlerinin karışımını kapsar. Okul içi bir dil dersinde; öğrenciden, öğretmenin anlattıklarını dinlemesi, bir ders kitabını sessiz ya da sesli okuması, bir grup ya da proje çalışması esnasında arkadaşlarıyla etkileşim içinde bulunması, bir alıştırma metni ya da bir kompozisyon yazması, alıştırma amacıyla ya da bir öğrenciye yardım etmek için çeviri yapması istenebilir.

Stratejiler, dil kullananlar tarafından kendi olanaklarını devreye sokarak ve dengeli biçimde kullanarak becerilerini ve süreçleri etkin hale getirerek belli bir bağlam içinde bildirişimin gereksinimlerini ve bir görevi kendi amacına uygun, başarılı ve ekonomik şekilde yerine getirebilmek için kullanılır. Bundan dolayı bildirişim ve telafi etme stratejileri, sadece bir "eksiklik modeli" olarak algılanmamalıdır. Yani dilsel eksiklikleri ve gerçekleşmeyen bildirişimi telafi etmek için bir olanak olarak düşünülmemelidir. Anadili konuşurları da düzenli olarak ilgili duruma uygun her türlü bildirişim stratejilerini kullanırlar (Aşağıda ayrıntılarıyla ele alınmıştır).

Bildirişimsel stratejilerin kullanımı, planlama, uygulama, denetim ve onarım eylemleri gibi farklı bildirişimsel etkinlik türlerinde (algılama, etkileşim, üretim ve çeviri) üst bilişsel ilkelerin uygulanması olarak algılanabilir. "Strateji" kavramı çok çeşitli bağlamlarda kullanılır. Bu bağlamda en etkili eylem biçimi söz konusudur. Sözlü ve yazılı dilin anlaşılması ve belirgin şekilde telaffuz edilebilmesi için kaçınılmaz olan beceriler (örnek: bir dilde kullanılan sesleri anlam taşıyan bir kelime oluşturmak için ard arda dizmek, İng.: chunking, bölümlenme) her bir bildirişimsel süreç çerçevesinde alt beceriler olarak sınıflandırılır (bakınız 4.5. Bölüm).

Dil öğrenimindeki ilerleme en açık şekilde öğrenenlerin gözlemlenen dilsel etkinliklere katılım ve bildirişimsel stratejileri kullanım şekillerinde görülür. Bundan dolayı, her ikisi de dil becerisinin derecelendirilmesinde sağlam bir temel oluşturur. Bu bölümde tanıtılan dilsel etkinlik ve stratejilerin çeşitli yönleri için basamak kümeleri önerilir.

4.4.1 Üretken Etkinlik ve Stratejiler

Üretken etkinlik ve stratejiler hem konuşmayı hem de yazmayı kapsar.

4.4.1.1 Üretken sözlü etkinliklerde (konuşma) esnasında dil kullananlar bir ya da birden fazla dinleyicinin algıladığı bir sözlü metin üretirler. Bu tür konuşma etkinliklerine örnekler:

- Kamu duyuruları (bildiri, yönerge vb.);
- bir topluluk önünde konuşma (kamuya açık konuşmalar, üniversite dersleri, vaaz, eğlence, gösteriler, spor, satış sunumları vb.).

Bunlara ilişkin örnekler:

- Yazılı bir metni okuma;
- not, bir yazılı metin ya da diğer görsel desteklerden (çizelge, resim, grafik vb.) yararlanarak konuşma;
- önceden çalışılmış bir rolü oynama;
- anında hazırlıksız konuşma;
- şarkı söyleme.

Aşağıdaki basamak kümelerini örnek alabilirsiniz:

- Sözlü Anlatım Genel;
- Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri Anlatma;
- Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçelendirme (bir tartışmada olduğu gibi);
- Kamu Duyurusu;
- Bir Topluluk Önünde Konuşma.

	Sözlü Anlatım, Genel
C2	Anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dil kullanabilir. Konuşmasını; dinleyicilerin önemli noktaları algılamalarını ve akıllarında tutabilmelerini kolaylaştırıcı, oldukça mantıklı bir şekilde yapılandırabilir.
C1	Karmaşık konuyla ilgili olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir, alt konuları da ekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Konuyla ilgili olguları anlaşılır ve sistematik bir şekilde betimleyip sunabilir; önemli noktaları uygun ayrıntılarla destekleyerek ön plana çıkarabilir. Kendi ilgi alanından geniş kapsamlı konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir, düşüncelerini açıklar ve alt noktalara da değinerek uygun örneklerle destekleyebilir.
B1	Belli noktaları art arda sıralayarak kendi ilgi alanından konular hakkında karmaşık olmayan; ama birbiriyle bağlantılı, oldukça akıcı betimlemeler yapabilir.
A2	İnsanlar, yaşam ya da iş koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir.
A1	Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekânları anlatabilir.

Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri Anlatma	
C2	Konuyla ilgili olguları anlaşılır, akıcı, ayrıntılı ve çok ilgi çekici tarzda sunabilir.
C1	Karmaşık durumları anlaşılır biçimde ve ayrıntılarıyla sunabilir. Betimleme yaparken; açıklamalar getirerek, hikâyelerle süsleyerek, alt konuları katarak ve belirli noktaları da açıklayarak uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Kendi ilgi alanından geniş bir konu yelpazesi çerçevesinde anlaşılır bir dil kullanarak ayrıntılı açıklamalar yapabilir ve bilgiler verebilir.
B1	Kendi ilgi alanında çeşitli, alışılmadık konular hakkında zor olmayan betimlemeler yapabilir ya da bilgi verebilir. Belli noktaları sıralayarak oldukça akıcı bir şekilde karmaşık olmayan öyküleri anlatabilir ve betimlemeler yapabilir. Kendi deneyimleri hakkında ayrıntılı bilgi verebilir ve bu arada duygu ve tepkilerini belirtebilir. Önceden bilinmeyen olayların (örneğin bir kaza) önemli ayrıntıları hakkında bilgi verebilir. Bir kitap ya da filmin konusunu anlatabilir ve konuyla ilgili tepkilerini dile getirebilir. Hayal, beklenti ve amaçlarını anlatabilir. Gerçek ve hayali olayları anlatabilir. Bir öykü anlatabilir.
A2	Bir şeyi anlatabilir veya basit bir sıralamayla sunabilir. Günlük yaşamıyla ilgili; insanlar, bulunduğu mekânlar, işi ya da eğitim deneyimleri hakkında bilgi verebilir. Basit bir dille bir olay ya da iş hakkında kısa bilgi verebilir. Planları, kararları, alışkanlıkları, günlük uğraşları hakkında bilgi verebilir ya da geçmişteki etkinlikleri ve kişisel deneyimlerini anlatabilir. Basit bir dille kendine ait şeyleri kısaca anlatabilir ve karşılaştırmalar yapabilir. Bir şeyin nesini beğenip beğenmediğini belirtebilir.
	Ailesi, yaşamı, yaşam şartları, eğitimi ve geçmişteki ya da şimdiki iş yaşamı hakkında bilgi verebilir. Basit sözcüklerle insanları, mekânları ve kendine ait olan şeyleri anlatabilir.
A1	Kendini tanıtabilir; ne iş yaptığını ve nerede oturduğunu söyleyebilir.

Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçeleştirme (Örneğin, Bir Tartışmada)	
C2	Tanımlayıcısı yoktur.
C1	Tanımlayıcısı yoktur.
B2	Bir şeyi düzenli olarak ayrıntılarıyla açıklar; belirleyici noktaları uygun bir tarzda ön plana çıkarabilir ve destekleyici ayrıntıları belirtebilir. Kendi görüşlerini ayrıntılarıyla anlatarak ve altbaşlıklarla, uygun örneklerle destekleyerek bir şeyi belirgin olarak açıklayabilir. Gerekçelerini mantıklı bir biçimde yapılandırıp aralarında bağlantı kurabilir. Bir sorunla ilgili görüşlerini açıklayabilir ve değişik seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini belirtebilir.
B1	Çoğu zaman zorlanmadan anlaşılabilir için, bir gerekçeyi yeterince iyi bir şekilde ortaya koyabilir. Görüş, tasarı ve davranışlar hakkında kısaca nedenler gösterebilir veya açıklamalar yapabilir.
A2	Tanımlayıcısı yoktur.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

	Kamu Duyurusu/Duyuru Yapma
C2	Tanımlayıcısı yoktur.
C1	Fazla zorlanmadan doğru bir tonlama ve vurgulamayla ince anlam farklılıklarını da belirterek bir kamu duyurusu yapabilir.
B2	Birçok genel konu hakkında anında, anlaşılır ve akıcı bir dille kolay anlaşılacak şekilde duyurular yapabilir.
B1	Kendi ilgi alanından günlük olaylar hakkında kısa, önceden hazırlanmış duyuruları yabancı bir tonlama ve vurgulama kullansa da belirgin ve anlaşılır bir şekilde sunabilir.
A2	Çok kısa, önceden hazırlanmış, bilinen ve çok dikkatli dinlendiğinde anlaşılabilen ezberlenmiş bir içerik hakkında duyuru yapabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Not: Bu alt kümenin tanımlayıcıları henüz deneysel yöntemlerle ayarlanmamıştır.

	Bir Topluluk Önünde Konuşma
C2	Alışık olmadığı, karmaşık bir konu hakkında, kendinden emin ve iyi anlaşılır bir şekilde sunum yapabilir; konuşmasını dinleyicilerin isteklerine uygun bir esneklikle yapılandırabilir. Zorlayıcı ve hatta nezaketsizce sorulan sorularla başa çıkabilir.
C1	Karmaşık bir konu hakkında belirgin bir dille iyi yapılandırılmış bir sunum yapabilir; görüşlerini geniş ölçüde dile getirir, alt konuları uygun örneklerle ve gerekçelerle destekleyebilir. Dinleyicilerin tepkileriyle anında ve fazla zorlanmadan başa çıkabilir.
B2	Konunun anahatlarını ve önemli ayrıntılarını vurgulayarak belirgin ve iyi yapılandırılmış bir sunum yapabilir. Hazırlanmış olduğu metinden uzaklaşıp genelde ustalıkla ve akıcı bir şekilde, dinleyicilerin ona yönelttiği ilginç soruları anında yanıtlayabilir.
B1	Belirgin bir şekilde hazırlanmış bir sunum yapabilir; bir görüşü savunan ya da ona karşı çıkan bakış açılarını ve başka olasılıkların olumlu olumsuz yönlerini de belirtebilir. Kendisini veya dinleyici kitlesini zorlamadan, bir dizi soruyu anında ve akıcı bir dille yanıtlayabilir.
B1	Kendi uzmanlık alanıyla ilgili alışlagelmiş bir konu hakkında hazırladığı basit bir sunumu, dinleyicilerin genelde zorlanmadan izleyebileceği belirgin bir dille yapabilir; konunun ana noktalarına yeterince doğru açıklamalar getirebilir. Kendisine yöneltilen soruları yanıtlarken hızlı konuşulduğunda soruların tekrarlanması isteğinde bulunabilir.
A2	Günlük yaşantısıyla ilgili bir konu üzerine kısa ve önceden hazırlanmış bir sunum yapabilir; fikir, plan ve eylemler hakkında kısa gerekçeler gösterebilir ve açıklamalar getirebilir. Birkaç basit soruyu yanıtlayabilir.
A2	Bilinen bir konu hakkında önceden hazırlanmış basit bir sunum yapabilir. Sorulan soruların tekrarı ya da kolaylaştırılması durumunda basit soruları yanıtlayabilir.
A1	Bir konuşmacıyı tanıtmak veya tebrik etmek gibi önceden hazırlanmış kısa bir konuşmayı okuyabilir.

Not: Bu alt basamak küme tanımlayıcıları diğer kümelerin tanımlayıcılarıyla harmanlanarak tekrar düzenlenmiştir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi üretici sözlü etkinlikler alanıyla karşılaşabileceklerini, buna nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.4.1.2 Üretken sözlü etkinliklerde (yazı yazarken) dil kullananlar yazar olarak bir ya da daha çok okuyucu tarafından okunulacak metinler yazarlar.

Bunlara ilişkin örnekler:

- Form ve soru kataloğu doldurma
- Gazete, dergi, bildiri ve benzerine makale yazma
- Afiş hazırlama
- Rapor, mesaj vb. yazma
- Sonradan kullanma amacıyla not alma
- Dikte edilerek bir mesaj yazma
- Yaratıcı yazma
- Özel ya da ticari mektup yazma

Aşağıda bunlara ilişkin örnek basamaklar yer alır:

- Yazılı Anlatım, Genel
- Yaratıcı Yazma
- Rapor ve Deneme/Makale Yazma

	Yazılı Anlatım, Genel
C2	Anlaşılır, akıcı ve karmaşık metinleri, okuyucunun en önemli noktaları bulabilmesini kolaylaştıran, mantıklı yapılandırılmış şekilde, uygun ve etkili bir üslup ile yazabilir.
C1	Gerekli noktaları ön plana çıkararak anlaşılır, iyi yapılandırılmış karmaşık konuları içeren metinleri kaleme alabilir; bakış açılarını ayrıntılarıyla belirten alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyerek uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.
B1	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.
A2	"Ama", "çünkü" ya da "ve" gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.
A1	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.

Not: Bu basamak kümesinin ve aşağıdaki iki alt basamak kümesinin (Yaratıcı Yazma, Rapor ve Deneme/Makale Yazma) tanımlayıcıları deneysel olarak ayarlanmamıştır. Bu üç basamak kümesi tanımlayıcıları diğer kümelerin tanımlayıcılarıyla harmanlanarak tekrar düzenlenmiştir.

Yaratıcı Yazma	
C2	Seçilmiş bir yazı türüne uygun üslup kullanarak deneyimleri hakkında anlaşılır, akıcı ve sürükleyici öykü ve betimlemeleri kaleme alabilir.
C1	Anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve geniş kapsamlı betimlemeleri ya da kendi hayali metinlerini okuyucu kitlesine uygun, inandırıcı, kişisel ve doğal bir üslup ile kaleme alabilir.
B2	Değişik düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyile bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabilir.
	Kendi ilgi alanından çeşitli konulara ilişkin açık ve ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Bir film, kitap ya da tiyatro oyunu hakkında eleştiri yazabilir.
B1	Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir.
	Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir. Bir öykü anlatabilir.
A2	Birbiriyile bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir. Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri kaleme alabilir.
	Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazabilir. İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir.
A1	Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.

Rapor ve Deneme/Makale Yazma	
C2	Bir gerekçenin oluşturulduğu ya da bir önerinin veya edebi bir eserin eleştirel değerlendirildiği anlaşılır, akıcı, karmaşık rapor, makale veya deneme yazılarını kaleme alabilir. Metinleri, okuyucuların en önemli noktaları bulabilmelerini kolaylaştırmak için uygun ve etkili bir mantıkla yapılandırılabilir.
C1	Karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi yapılandırılmış kapsamlı metinler yazabilir ve ana noktaları ön plana çıkarabilir. Bakış açılarını ayrıntılarıyla belirtip alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyebilir.
B2	Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir.
	Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.

B1	Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir. Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir.
	Alışagelmiş ölçünlü bir biçimde, teknik bilgilerin verildiği ve eylemlerin nedenlerinin belirtildiği çok kısa raporlar yazabilir.
A2	Tanımlayıcı yoktur.
A1	Tanımlayıcı yoktur.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi gereksinimler için yazma etkinliklerini gerçekleştirmek zorunda olduklarını, buna nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.4.1.3 Üretim Stratejileri olanakların devreye sokulması ve çeşitli yeterliklerin dengelenmesini içerir; yani mevcut (üretim) gücünü ilgili görev doğrultusunda kullanabilmek için güçlü taraflarından yararlanıp, zayıf taraflarını arka plana atar. Kişisel olanakların devreye girmesiyle bilinçli bir hazırlık başlayabilir (*alıştırma yapma*), değişik tarzların, söylem yapılarının ya da ifadelerin etkisi hesaplanabilir (*dinleyiciler dikkate alınarak*), başvuru yapıtları kullanılabilir ya da bir sorun söz konusu olduğunda yardım istenebilir (*yardımcı bulma ve sunma*). Gerekli yardım bulunamadığında, dil kullananların, mektup yazma yerine bir kartpostal yazma gibi daha basit bir görevi üstlenmeleri yerinde olabilir. Aksine gerekli yardım elde edildiğinde, tam tersine daha zor bir görev de seçilebilir (*görev uyarlaması*). Aynı şekilde dil öğrenenler, dilsel araçları yetersiz olduğunda, ifade etmek istediklerinden ödün vermek zorunda kalabilirler. Öte yandan dil açısından, daha sonra düzeltme yapabilmek için ek destek almaları kendi düşüncelerini daha nitelikli bir şekilde ifade edebilmelerini sağlayabilir (*ifade uyarlaması*).

İsteklerin olanaklara göre uyarlanması ve böylece sınırlı bir görev alanında başarının sağlanması için, isteklerin aza indirilmesi *Kaçınma Stratejisi* olarak, çoğaltılması ve görevlerin üstesinden gelebilmek için yeni çözümlerin aranması ise, *Sorun Çözme Stratejisi* olarak tanımlanır. Dil kullananlar Sorun Çözme Stratejilerinden yararlanırken olanaklarını olumlu şekilde kullanırlar. Bu gibi stratejiler şöyle olabilir: Söylemek istenilene yaklaşma ve basit dil araçlarıyla genelleme yapma, açıklama ya da söylenmek istenileni başka sözcüklerle anlatma, hatta bazen anadilinde kullanılan ifadeleri değiştirerek telafi etme ya da sık sık kullanılan ve emin olarak bildiği kalıplaşmış deyimlere sığınma. Böylece yeni durumlarda taslakların ifade edilmesi için (*mevcut bilgiye dayanarak*) gerekli "basamak taşları" oluşturulur. Bazen de tam hatırlayamadıkları ama doğru olacağını umdukları ifadeler kullanarak riske girerler (*deneme*). Dil kullananlar bilinçli ya da bilinçsiz olarak telafi etme durumunda, emin olmadıkları terimleri şanslarını deneyerek kullanırlar, konuşma esnasındaki yüz ve vücut diliyle verilen geribildirimlere göre de konuşmalarının başarılı olup olmadığını görürler (*başarı denetlemesi*). Ayrıca, dil kullananlar bilinçli olarak özellikle etkileşimsel olmayan etkinliklerde dilbilgisel ve bildirişimsel alanlarda denetleme yaparlar (bir sunum ya da bir raporun kaleme alınmasında olduğu gibi), dil sürçmeleri ve sık sık yaptıkları hataları düzeltirler (*kendi kendini düzeltme*).

Planlama:

- Tekrarlama ve alıştırma yapma
- Olanakları saptama
- Alıcıları göz önünde bulundurma
- Görev uyarlanması
- Bildirim uyarlanması

Uygulama:

- Telafi etme
- Mevcut bilgiye ekleme
- Deneme

Denetim:

- Başarı denetimi

Hata onarımı:

- Kendi kendini düzeltme

Aşağıda bunlara ilişkin örnek basamaklar yer alır:

- Planlama
- Telafi Etme
- Denetim ve Onarım

	Planlama
C2	B2'deki gibi.
C1	B2'deki gibi.
B2	Dinleyicilerin üzerinde bırakacağı izlenimi de göz önüne alarak neyi nasıl söyleyeceğini planlayabilir.
B1	Yeni ve birbiriyle bağlantılı anlatımları öğrenip dener ve geribildirim isteyebilir. Tüm dilsel araçları kullanır ve bildirimini anlatım olanakları dahilinde kısıtlarsa söylemek istediği en önemli noktaları en iyi şekilde nasıl anlatabileceğini planlayabilir.
A2	Kendi dağarcığından bir dizi uygun anlatımı alıp deneme yapabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

	Telafi Etme
C2	Hatırlamadığı bir sözcük yerine, pürüzsüzce ve kimseye sezdirmeden aynı anlama gelen bir anlatımı kullanabilir.
C1	B2+'daki gibi
B2	Sözcük ve dilbilgisi eksikliklerini telafi etmek için bir şeyi başka sözcükler kullanarak ve sözcük dizinlerini değiştirerek anlatabilir.

B1	Eğer uygun sözcük aklına gelmezse somut bir şeyi özelliklerini betimleyerek anlatabilir. Ne demek istediğini benzer anlama gelen başka bir sözcük kullanarak ve sözcüğü iyice betimleyerek ifade edebilir (“uçaklar için bir istasyon”, gibi).
	Anlatmak istediği şeye uygun anlamlı basit bir sözcük kullanabilir ve karşısındakinden “düzeltmesini” isteyebilir. Anadilinden bir sözcüğü öğrendiği dilin telaffuzuna uydurarak kullanır ve anlaşılıp anlaşılmadığını sorabilir.
A2	Kendi dağarcığından pek uygun olmayan bir sözcük kullanabilir ve el hareketleriyle ne istediğini açıklığa kavuşturabilir.
	Ne istediğini eliyle işaret ederek belirtebilir (“Şunu istiyorum, lütfen!”).
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Denetim ve Onarım	
C2	Anlatım zorluğu çektiğinde konuşma arkadaşlarına pek sezdirmeden rahatlıkla başka sözcükler kullanarak yeni bir cümleyle konuşmasını sürdürebilir.
C1	Anlatım zorluğu çektiğinde sözünü tam kesmeden başka sözcükler kullanarak yeni bir cümleyle konuşmasını sürdürebilir.
B2	Dil sürçmesini ya da bir yanlış fark ettiğinde genelde kendiliğinden düzeltebilir. Bir yanlış anlama olduğunda kendi yanlışını düzeltebilir. Temel yanlışlarının farkındadır ve konuşurken onları bilinçli olarak kontrol altında tutabilir.
B1	Konuşma arkadaşları bir sorun olduğunu belirttiğinde yanlış anlaşmaya neden olan çekim ya da anlatım hatalarını düzeltebilir.
	Dili biçimsel açıdan doğru kullanıp kullanmadığına dair geribildirim isteyebilir. İletişim kesintiye uğradığında sözüne tekrar başlayıp yeni bir yöntem kullanabilir.
A2	Tanımlayıcısı yoktur.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

4.4.2 Algısal Etkinlikler ve Stratejiler

Algısal etkinlikler dinleme ve okumayı kapsar.

4.4.2.1 İşitsel algısal etkinliklerde (**dinleme**) dil kullananlar bir ya da birçok konuşur tarafından üretilmiş olarak girdileri algılar ve işler. Dinleme etkinlikleri şunlardır:

- Kamu duyuruları (bilgi, yönerge, uyarı vb.) dinleme (ve anlama)
- Medya (radyo, televizyon, ses kayıtları, sinema) algılama (dinleme, izleme ve anlama)
- İzleyici ve dinleyici olarak anlama (tiyatro, kamuya açık toplantı, sunum ve eğlence vb.)
- Başkalarının konuşmasını vb. dinleme

Yukarıdaki durumların her birinde aşağıdaki dinleme tarzları söz konusu olabilir:

- Genel anlama (ana fikri anlama)
- Seçmeli anlama (belirli bilgileri alma)

- Ayrıntılı anlama (söyleneni tüm ayrıntılarıyla anlama)
- Sonuç çıkarabilme vb.

Aşağıdaki basamak kümelerini örnek alabilirsiniz:

- Dinleme, Genel
- Anadili Konuşurları Arasında Geçen Konuşmaları Anlama
- Seyirci veya Dinleyici Olarak Anlama
- Duyuru ve Talimatları Anlama
- Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama

	Dinleme Anlama, Genel
C2	Canlı veya medyada kullanılan konuşma dilinin her türlüünü, anadilini konuşanların hızıyla konuşulsa da, hiç zorluk çekmeden anlayabilir.
C1	Bazı durumlarda ayrıntıların onaylanması gerekse de, özellikle yabancı bir aksan kullanıldığında, alışılmamış soyut ve karmaşık konular hakkındaki sunumları yeterince anlayabilir. Çok çeşitli deyimleri ve günlük dildeki anlatım biçimlerini anlayabilir ve farklı hitap tarzlarını doğru değerlendirebilir. İyi yapılandırılmamış ve bağlantıları açıkça belirtilmemiş olsa da, uzun konuşmaları ve görüşmeleri izleyebilir.
B2	Özel yaşam, toplum ve iş yaşamı veya eğitim alanında alışılmış ya da az alışılmış konularla karşılaşıldığında, gerek medyada gerekse karşılıklı konuşmada kullanılan ölçünlü dili anlayabilir. Sadece, uygun olmayan söylem yapıları veya zor deyimler kullanıldığında ya da aşırı gürültü anlamayı etkileyebilir. Ölçünlü dil konuşulduğunda, içerik ve dil açısından, somut ve soyut konular hakkındaki karmaşık konuşmaları ana hatlarıyla anlayabilir. Kendi uzmanlık alanında yapılan tartışmaları da anlayabilir. Konuya biraz olsun alışık ve konuşma ya da görüşme süreci belirgin göstergelerle nitelendirilmişse uzun konuşmaları ve karmaşık tartışmaları izleyebilir.
B1	Günlük, iş veya meslekle ilgili alışılmış ve karmaşık olmayan bir konuyla ilgili basit bilgileri anlayabilir; anlaşılır biçimde ve alışılmış bir aksan ile konuşulduğunda ana bildirimi ve ayrıntılı bilgileri de anlayabilir. Genelde iş yaşamı, eğitim ve boş zamanlar gibi alışılmış ya da az alışılmış konularla karşılaşıldığında ve iyice anlaşılır biçimde ölçünlü bir dil konuşulduğunda, ana hatlarıyla anlayabilir. Kısa hikâyeleri de anlayabilir.
A2	Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede konuşulanı anlayabilir. Anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda (kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre hakkındaki temel bilgiler gibi) temel gereksinimlerle ilgili deyim ve sözcükleri anlayabilir.
A1	Anlamanın çıkarılması için, çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda ve uzun aralıklar verildiğinde söyleneni anlayabilir.

Anadili Konuşurları Arasında Geçen Konuşmaları Anlama	
C2	C1'deki gibi.
C1	Karmaşık grup konuşmalarını ya da tartışmalarını soyut, karmaşık ve tanımadığı konularda bile olsa kolaylıkla izleyebilir.
B2	Anadili konuşurlarıyla olan canlı bir konuşmaya ayak uydurabilir. Kendini biraz zorlayarak içinde bulunduğu ortamda geçen konuşmaların ve söylenenlerin birçoğunu anlayabilir; ama anadili konuşurları, konuşmalarını dinleyiciye göre hiçbir şekilde uyarlamıyorsa grup görüşmelerine tamamiyle katılmakta zorlanacaktır.
B1	Ölçünlü ve anlaşılır bir dil kullanıldığında genelde kendinin de bulunduğu bir ortamda yapılan uzun konuşmaları ana hatlarıyla izleyebilir.
A2	Yavaş ve tane tane konuşulduğunda bulunduğu ortamda yapılan konuşmaların konusunun genelde farkına varabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Seyirci veya Dinleyici Olarak Anlama	
C2	Birçok günlük ya da yöresel söyleyişleri ve de yabancı terimleri içeren bilimsel bildirimleri ya da sunumları anlayabilir.
C1	Birçok üniversite derslerini, konuşma ve tartışmaları oldukça rahat anlayabilir.
B2	İçerik ve dil açısından karmaşık üniversite derslerini, konuşmaları, bülten ve başka akademik ya da meslekle ilgili sunumları ana hatlarıyla anlayabilir.
B1	Kendi uzmanlık alanından alışlagelmiş bir konu sade ve iyi yapılandırılmış bir şekilde sunulduğunda bildiri ve konuşmaları anlayabilir. Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda kısa ve sade bildirimleri genellikle anlayabilir.
A2	Tanımlayıcısı yoktur.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Duyuruları ve Talimatları Anlama	
C2	C1'deki gibi.
C1	Ses kalitesi kötü de olsa kamu duyurularından belli başlı bilgileri alabilir (örneğin, istasyonda ya da spor etkinliklerinde). Kullanım talimatnameleri ve bilinen ürün ve hizmetlerin tanıtımı gibi karmaşık teknik bilgileri anlayabilir.
B2	Normal konuşma hızıyla ölçünlü bir dil kullanıldığında soyut ve somut konularla ilgili duyuru ve bildirimleri anlayabilir.
B1	Her gün kullanılan araç gereçlere ait kullanım talimatlarındaki gibi basit teknik bilgileri anlayabilir. Ayrıntılı yol tariflerini anlayabilir.

A2	Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerin en önemli noktalarını kavrayabilir. Yaya olarak ya da toplu ulaşım araçları ile bir yerden bir yere nasıl gidileceği hakkında basit açıklamaları anlayabilir.
A1	Kendisiyle yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulduğunda yönergeleri, kısa ve basit yol tariflerini anlayabilir.

Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama	
C2	C1'deki gibi.
C1	Ölçünlü dil kullanılsa da, geniş çapta ses kayıtlarını ve radyo yayınlarını anlayabilir; ince ayrıntıları, örtük görüşleri ya da konuşanlar arasındaki ilişkileri fark edebilir.
B2	Genelde toplumsal yaşamda, meslek ya da eğitim hayatında rastlanan ölçünlü dille yapılmış ses kayıtlarını anlayabilir; sadece bilgilerin içeriğini değil, konuşucuların görüş açılarını ve yaklaşımlarını da kavrayabilir.
B2	Ölçünlü dilin kullanıldığı belgesel radyo yayınlarının çoğunu anlayabilir; konuşanların ses tonuna yansıyan ruh hallerini doğru olarak kavrayabilir.
B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dil kullanıldığında kendi ilgi alanına ilişkin konuları içeren ses kayıtları ya da radyo yayınlarında verilen bilgilerin çoğunun içeriğini anlayabilir.
B1	Oldukça yavaş ve anlaşılır bir dille konuşulduğunda alışlagelmiş konularda sunulan radyo haberlerini ve basit ses kayıtlarını ana noktalarıyla anlayabilir.
A2	Olası günlük şeyler hakkında yavaş ve anlaşılır şekilde seslendirilmiş olan kısa ses kayıtlarından en önemli bilgileri alabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi sözlü girdileri anlamaları ve bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Bu bilgileri hangi maksatla dinleyeceklerini;
- Hangi dinleme tarzını kullanacaklarını belirtmelidirler.

4.4.2.2 Görsel algısal etkinliklerde (**okuma**) dil kullananlar bir metni okurken bir ya da birçok yazar tarafından yazılanları girdi olarak algılar ve işler. Okuma etkinlikleri şunlardır:

- Fikir edinme amacıyla okuma
- Başvuru eserleri kullanma gibi, bilgi edinme amacıyla okuma
- Yönergeleri okuma ve yerine getirme
- Okuma tadını almak amacıyla okuma

Bir metni okurken aşağıdaki okuma tarzlarından biri söz konusu olabilir:

- Genel anlama (ana fikri anlama)
- Seçmeli anlama (belirli bilgiyi alma)

- Ayrıntılı anlama (yazılanı tüm ayrıntılarıyla anlama)
- Sonuç çıkarabilme vb.

Aşağıdaki basamak kümelerini örnek alabilirsiniz:

- Okuma Anlama, Genel
- Yazışmaları Okuma Anlama
- Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma
- Bilgi ve Gereççeleri Anlama
- Yazılı Talimatları Anlama

Okuma Anlama, Genel	
C2	Yazılı tüm metinlerin çoğunu (soyut, yapısal olarak karmaşık ya da günlük konuşma dilini kapsayan edebî olan ya da olmayan metinler de dahil) anlayabilir ve eleştirip yorumlayabilir. İnce üslup farklılıkları ve örtük anlamlar dahil, geniş kapsamlı, uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir.
C1	Kendi uzmanlık alanı dışında olsa da, uzun ve karmaşık metinleri, zor bölümleri birkaç kere okuduğunda ayrıntılarıyla anlayabilir.
B2	Kendi kendine okuyabilir, okuduğu amaca yönelik ve metne uygun olarak okuma tarzını ve hızını ayarlayabilir, uygun başvuru kitaplarını seçerek kullanabilir. Okuma anlama için yeterli geniş bir sözcük dağarcığına sahip olsa da, nadir kullanılan deyimleri anlamakta zorluk çekebilir.
B1	Kendi ilgi ve uzmanlık alanlarıyla ilgili konular üzerine okuduğu karmaşık olmayan teknik metinleri yeterli seviyede anlayabilir.
A2	Günlük ya da mesleki dilde yaygın olan sözcükler kullanıldığında, alışlagelmiş somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.
	Çok sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve belli bölümleri bilinen uluslararası sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir.
A1	Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir.

Yazışmaları Okuma Anlama	
C2	C1'deki gibi.
C1	Arada bir sözlük kullanarak her tür yazışmayı anlayabilir.
B2	Kendi ilgi alanını kapsayan yazışmaları okuyabilir ve ana bildirimi kolaylıkla anlayabilir.
B1	Bir mektup arkadaşıyla devamlı yazışabilmek için, özel mektuplardaki olay, duygu ve istekler hakkında yapılan betimlemeleri yeterince anlayabilir.

A2	Alışlagelmiş konuları içeren, standart ve sıradan mektup türlerini ve faksları (başvuru, sipariş ve sipariş teyitleri gibi) anlayabilir.
	Kısa ve basit özel mektupları anlayabilir.
A1	Kartpostallardaki kısa ve basit iletileri anlayabilir.

Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma	
C2	B2'deki gibi.
C1	B2'deki gibi.
B2	Uzun ve karmaşık metinleri çabukça gözden geçirip önemli bilgileri bulabilir. Meslekle ilgili geniş kapsamlı konular hakkında haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve önemini çabukça kavrayabilir ve daha ince okunmasının gerekip gerekmediğine karar verebilir.
B1	Belirli bir görevle ilgili olarak istenilen bilgileri alabilmek amacıyla uzun metinleri gözden geçirebilir ve çeşitli metinlerden veya metin bölümlerinden çıkardığı bilgileri birleştirebilir.
	Mektup, bilgilendirme broşürü ve kısa resmî belgeler gibi basit günlük metinlerden önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir.
A2	Reklam, broşür yemek listesi, kaynakça ve saat tarifi gibi basit günlük metinlerde somut, tahmin edilebilir bilgileri bulabilir. Şehir planı veya dizin gibi listelerde belli başlı bilgileri bulabilir ve telefon rehberinden bir usta aramak gibi istenen bilgileri çıkarabilir. Sokak, lokantada tren istasyonu veya iş yeri gibi kamuya açık yerlerde yol göstergeleri, tanzim işaretleri, tehlike işaretleri gibi gerekli işaret ve tabelaları anlayabilir.
A1	Çok olagelen günlük durumlarla ilgili alışlagelmiş isim, sözcük ve çok temel deyimleri basit iletilerde tanıyabilir.

Bilgi ve Gerekçeleri Anlama	
C2	C1'deki gibi.
C1	Toplumsal hayat, iş hayatı ya da eğitim hayatında karşılaşılan geniş çapta, uzun, karmaşık metinleri anlayabilir ve doğrudan ya da örtük ifade edilen yaklaşım ve görüşlerin ince anlam farklılıklarını da kavrayabilir.
B2	Kendi uzmanlık alanına ilişkin, uzmanlara yönelik üst düzey kaynaklardan bilgi, düşünce ve görüşleri alabilir. Kullanılan terimleri iyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için arada bir sözlük kullansa bile, kendi uzmanlık alanının dışındaki teknik makaleleri okuyup anlayabilir.
	Yazarların belirli bir tutumu ya da görüş noktasını savunduğu, günlük soruları ele alan makale ve raporları okuyup anlayabilir.
B1	Anlaşılır şekilde yazılmış, gerekçelerle donatılmış metinlerin en önemli sonuçlarını algılayabilir. Ayrıntılarıyla olmasa bile, işlediği konudaki görüş açısını kavrayabilir.
	Alışlagelmiş konuları içeren karmaşık olmayan gazete makalelerini ana noktalarıyla kavrayabilir.
A2	Olayların yazıldığı mektup, broşür ya da gazete makalesi gibi basit yazılı materyallerden belli başlı bilgileri bulabilir.

A1	Özellikle görsel destek içeren, basit bilgi kaynaklarının ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında fikir sahibi olabilir.
-----------	---

Yazılı Talimatları Anlama	
C2	C1'deki gibi.
C1	Zor kısımlarını birkaç kere okuma imkânına sahipse, kendi uzmanlık alanının dışında olsa da yeni cihazlara ya da yeni işlemlere ait uzun ve karmaşık talimatları ayrıntılarıyla anlayabilir.
B2	Kendi uzmanlık alanından uzun ve karmaşık kullanım kılavuzlarını ve ayrıntılı kural ya da tehlike uyarılarının zor bölümlerini birkaç kere okuma imkanına sahip olduğunda anlayabilir.
B1	Bir cihazı kullanmak için gerekli karmaşık olmayan, anlaşılır bir anlatımla yazılmış kullanım kılavuzlarını anlayabilir.
A2	Tehlike kuralları gibi basit bir dille yazılmış kuralları anlayabilir.
A2	Halka açık telefonlar gibi, günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir.
A1	Kısa ve basit yazılı yol tariflerini anlayabilir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi amaçla okumaları ve bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Hangi okuma tarzını kullanmaları ve buna nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.4.2.3 Görsel işitsel algılamada, dil kullananlar işitsel ve görsel girdileri eşzamanlı olarak algılar. Bu etkinliklere ilişkin örnekler:

- Sesli okunan bir metni birlikte okuma
- Bir televizyon programı ya da Video/DVD kaydını altyazılarıyla izleme
- Yeni teknolojileri kullanma (multimedya, CD-ROM vb.)

Örnek bir basamak kümesi "Televizyon Yayınlarını ve Filmleri Anlama"

Televizyon Yayınlarını ve Filmleri Anlama	
C2	C1'deki gibi.
C1	Sinema filmlerini, özensiz günlük dil ya da argo ve birçok deyim içerse de anlayabilir.
B2	Televizyon haber programlarının ve röportajların çoğunu anlayabilir.
B2	Ölçünlü dil konuşulduğunda televizyon röportajlarını, canlı yayın söyleşilerini, sohbet programlarını ve televizyon filmlerinin çoğunu anlayabilir.

B1	Yavaş ve anlaşılır şekilde konuşulduğunda, kendi ilgi alanına ilişkin konuları içeren söyleşiler, kısa sunumlar gibi birçok televizyon yayınının büyük bir kısmını anlayabilir.
	Eylemlerin çoğunlukla resim ve etkinliklerle desteklendiği, anlaşılır ve kolay bir dilin kullanıldığı birçok filmi izleyebilir. Oldukça yavaş ve anlaşılır şekilde konuşulduğunda alışlagelmiş konuları içeren televizyon programlarını ana hatlarıyla anlayabilir.
A2	Yorumların resimlerle desteklendiği; olayları, kazaları vb. bildiren televizyon haberlerinden ana bilgileri alabilir.
	Televizyon haberlerinde bir konudan diğer konuya geçişin farkına varabilir ve içeriği hakkında tahmin yürütebilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

4.4.2.4 Algılama stratejileri uygun dünya bilgisini temel alan bağlamın belirlenmesini kapsar. Bu süreçte, düzenleme ve içerik açısından algılanması gereken ve uygun görülen *şablon* (bilişsel çerçeve) etkinleştirilir. Algılama sürecinde genel bağlamdan (dilsel ve dil dışı) göstergeler çıkarılır: Bu şablonlar tarafından bağlamsal beklentiler ve ifade edilen anlamın neyi temsil ettiği ve ayrıca bu anlamın ardındaki bildirişimsel niyete ilişkin varsayım oluşturulur. Bu varsayımların adım adım ifadeye yaklaşmasıyla, içeriğe ilişkin boşluklar doldurulur: Böylece anlamı temsil eden mantık tamamlanır ve söylenenin göstergesi ve bileşenleri oluşturulur (*Inferieren* / anlam çıkarmak). Anlam çıkarma yoluyla (*Inferenzen*) doldurulan böylesi boşluklar, dilsel eksiklerden kaynaklanabilir ya da algılama koşutlarının zorluğundan veya gerekli bilginin eksikliğinden dolayı oluşur; ama ayrıca konuşanın ya da yazarın, konuyla ilgili olgu hakkında donanımlı olduğunu varsaymasına rağmen, mevcut eksikler de buna sebep olabilir. Ayrıca düzgün ya da yetersiz ifade edilmemesinden kaynaklanır. Bu süreç sonunda ortaya çıkan kavrayışın uygun olup olmadığı, etkinleştirilmiş olan şablonun, yani algılayanın kendi yorumlarının duruma uygunluğunu belirlemek üzere metin içi ve metin dışı bağlam öğelerinin adım adım sağladığı ipuçlarının karşılaştırılmasıyla (*varsayımları sinama*) doğrulanır. Doğrulanmama durumunda, o arada elde edilen ipuçlarının isabetli olarak uyarlanabileceği (*varsayımları denetleme*) bir şablon bulmak için, birinci adıma (uygun şablonu seçme) geri dönülür.

- Planlama: *Framing* (düşünce dizisi seçme, şablonları etkin hale getirme, beklentileri oluşturma)
- Uygulama: Göstergeleri belirleme ve bağlamdan anlam çıkarma
- Denetim: Varsayımları denetleme: Gösterge ve çizelgeleri karşılaştırma
- Onarım: Varsayımları tekrar gözden geçirme

Gösterge Belirleme ve Anlam Çıkarma	
C2	C1'deki gibi.
C1	Bağlamdaki göstergeler, dilbilgisel ve sözlüksel işaretlerden görüş, ruh hali ve niyetlere ilişkin sonuçları çıkarır ve daha sonra olabilecekleri önceden sezinleyerek ona göre davranabilir.
B2	Anlamayı sağlamak için çeşitli stratejiler kullanabilir; dinlerken ana noktalara dikkat eder ve metni anlayıp anlamadığını bağlamdaki göstergeleri temel alarak denetler.
B1	Kendi uzmanlık ya da ilgi alanından konuları içeren metinlerde bulunan bilmediği sözcükleri bağlamdan çıkarabilir. İşlenen konuya aşınaysa bilmediği sözcüklerin ve cümlenin anlamını bağlamdan çıkarabilir.
A2	Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

4.4.3 Etkileşimsel Etkinlikler ve Stratejiler

4.4.3.1 Sözlü Etkileşim

Dil kullananlar, sözlü etkileşimde bir ya da birçok konuşma arkadaşıyla hem konuşucu hem dinleyici rollerini üstlenir ve işbirliği ilkesine uygun olarak karşılıklı anlama çabasıyla ortak bir konuşmayı oluştururlar.

Etkileşim esnasında sürekli olarak algılama ve üretim stratejileri kullanılır. Ayrıca işbirliği ve etkileşim, bilişsel ve işbirlikçi strateji türlerinin (Söylem ve işbirliği stratejileri olarak da anlandırılabilir) ve varlığıyla yönetilir: Söz alma, "bir konu bulma ve konuya giriş yapma", "çözüm önerilerinde bulunma ve değerlendirme", "tekrar gözden geçirme ve konuşmada ulaşılan aşamayı özetleme", "bir sorun olduğunda konuşmacılar arasında köprü kurma" gibi.

Etkileşimsel etkinlik örnekleri:

- İşlemler: hizmet odaklı konuşmalar
- Hoşsohbet
- Resmiyete dayanmayan tartışma
- Resmî tartışma
- Pazarlık yapma
- Tartışma
- Söyleşi
- Duruşma
- Birlikte planlama
- Amaç odaklı uygulanabilir işbirliği:

Örnek basamak kümeleri:

- Sözlü Etkileşim, Genel
- Anadili Konuşurlarını Anlama
- Sohbet
- Arkadaşlar Arasında Resmiyete Dayanmayan Tartışma
- Resmî Tartışma ve Görüşmeler
- Bir Amaca Yönelik İşbirliği (bir arabayı tamir etme, bir belge hakkında konuşma, bir şey düzenleme gibi)
- İşlemler: Hizmetle İlgili Konuşma
- Bilgi Alışverişi
- Söyleşi

	Sözlü Etkileşim, Genel
C2	Deyimlere ve günlük anlatım tarzlarına iyice hakimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir. Geniş bir niteleme edat ve sıfat dağarcığını büyük ölçüde doğru olarak kullanarak çok ince anlam farklılıklarını belirtebilir. Anlatım zorluğu çektiğinde karşısındakilere pek sezdirmeden yeni bir cümleyle ve başka ifadelerle konuşmasını sürdürebilir.
C1	Pek zorlanmadan, anında ve akıcı olarak kendini ifade edebilir. Geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir ve bilmediği sözcükler yerine hiçbir sorun yaşamadan başka sözcükler kullanabilir; nadiren bir sözcük aradığı belli olur ya da kaçınma stratejisi kullanır. Sadece kavram açısından zor olan konular gündeme geldiğinde doğal konuşma akışı engellenebilir.
B2	Geniş çapta genel, bilimsel, mesleki ya da boş zamanları değerlendirici konular gündeme geldiğinde, dili akıcı, doğru ve etkin olarak kullanıp düşünceleri bağlantılı olarak ortaya koyabilir. Söyleyeceklerini sanki kısıtlamasına pek gerek yokmuş gibi, ortama uygun resmî bir dille ve iyi bir dil bilgisiyle anında anlatabilir.
	Anadili konuşurlarıyla, iki taraf da zorluk çekmeden normal bir konuşmayı ve kalıcı ilişkileri mümkün kılacak şekilde, anında ve akıcı olarak anlaşabilir. Olayların önemini ve deneyimleri kendi açısından vurgulayabilir ve bakış açılarını konuya ilişkin açıklamalar ve nedenler göstererek gerekçelendirip savunabilir.
B1	Oldukça emin olarak alışlagelmiş günlük meselelerde ve ayrıca kendi ilgi alanından ya da meslek alanından başka konular hakkında anlaşabilir. Bilgi alışverişinde bulunabilir, inceleyip onaylayabilir, daha az alışılmış durumlarla başa çıkabilir, bir şeyin niçin sorun yarattığını açıklayabilir. Film, kitap ve müzik gibi daha soyut kültürel konular hakkında düşüncelerini dile getirebilir.
	Geniş çapta basit dilsel araçları kullanarak genelde yolculuklarda karşılaşılan birçok durumun üstesinden gelebilir. Hazırlık yapmadan alışılmış konularda konuşmalara katılabilir; aile, hobiler, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışılmış konular hakkında kendi düşüncelerini ortaya koyup bilgi alışverişinde bulunabilir.
A2	Gereğinde, konuştukları kişiden yardım alarak devamlı karşılaşılan durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat anlaşabilir. Çok fazla çaba göstermeden basit günlük konuşmalarla başa çıkabilir; soru sorup yanıtlayabilir ve tahmin edilebilecek günlük durumlarda, alışlagelmiş konular hakkında düşünce ve bilgi alışverişinde bulunabilir.
	Basit, günlük durumlar söz konusu olduğunda alışlagelmiş meslek ve boş zamanlarla ilgili günlük meseleler hakkında, karmaşık olmayan, bire bir bilgi alışverişi yapıldığında anlaşabilir. Çok kısa konuşmalar yapabilir; ama yeteri derecede anlamadığı için konuşmayı kendisi sürdüremez.
A1	Ancak konuşulanlar yavaş yavaş tekrarlandığında, başka sözcüklerle dile getirildiğinde ya da düzeltildiğinde çok basit bir şekilde anlaşabilir. Günlük ihtiyaçlar ya da çok bilinen konular söz konusu olduğunda basit sorular sorabilir, sorulanları yanıtlayabilir, basit saptamalar yapabilir ve yapılanlara karşılık verebilir.

Anadili Konuşurlarını Anlama	
C2	Yabancı bir şive ya da aksana alışma olanağı olduğunda, anadili konuşurlarıyla kendi uzmanlık alanına dahil olmayan soyut ve karmaşık teknik konular hakkında tüm konuşmaları anlayabilir.
C1	Özellikle alışık olmadığı bir aksan kullanıldığında; bazen ayrıntıları onaylatması gerekse de soyut, karmaşık ve tanımadığı teknik alanlara yönelik konular hakkında konuşulduğunda söylenenleri ayrıntılarıyla anlayabilir.
B2	Etrafta rahatsız edici gürültü olsa bile, ölçünlü bir dil kullanıldığında söyleneni ayrıntılarıyla anlayabilir.
B1	Bazen bazı sözcük ve deyimlerin tekrarlanması gerekse de, kendisiyle yapılan günlük konuşmalarda anlaşılır bir dil kullanıldığında söyleneni anlayabilir.
A2	Fazla çaba göstermeden günlük konuşmalarla başa çıkacak kadar anlayabilir. Kendisiyle anlaşılır, ölçünlü bir dille ve bilinen konular hakkında konuşulduğunda söyleneni genelde anlar; ama zaman zaman söylenenin tekrarlanmasını ya da başka sözcüklerle ifade edilmesini isteyebilir.
	Basit günlük konuşmalarda yavaş ve anlaşılır bir şekilde kendisine hitap edildiğinde ve anlamasına yardımcı olduğunda söyleneni anlayabilir.
A1	Konuşma arkadaşları kendisine anlayış göstererek tane tane, anlaşılır şekilde ve tekrarlayarak hitap ettiğinde, basit ve somut ihtiyaçları karşılamak için günlük deyimleri anlayabilir. Kendisine açık ve anlaşılır bir şekilde hitap edildiğinde soruları, yönergeleri ve kısa, basit yol tariflerini anlayabilir.

Sohbet	
C2	Emin ve uygun şekilde sohbet edebilir, sosyal ve kişisel yaşantısında hiçbir dilsel kısıtlama yaşamaz.
C1	Dili sosyal alanda etkin ve esnek olarak kullanabilir; bu, duyguları ifade etme, bir şeyi ima etme ve şaka yapma için de geçerlidir.
B2	Herkesi ilgilendiren birçok konu hakkında yapılan uzun konuşmalara etkin olarak katılabilir. Yanlarında istemeden komik duruma düşmeksizin, onları şaşırtmadan ya da davranışlarını değiştirme zorunda bırakmaksızın, anadili konuşurlarıyla ilişkilerini sürdürebilir. Çeşitli yoğunluktaki duygularını dile getirebilir, olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir.
B1	Alışlagelmiş konular hakkındaki konuşmalara hazırlıksız olarak katılabilir. Günlük konuşmada kendisiyle anlaşılır şekilde konuşulduğunda, bazen bazı sözcüklerin ve deyimlerin tekrarlanmasını istese de söylenenleri anlayabilir. Zaman zaman kendini tam olarak ifade etmekte zorluk çekse de, bir konuşmayı ya da tartışmayı sürdürebilir. Sürpriz, sevinç, üzüntü, ilgi ve ilgisizlik gibi duyguları dile getirebilir ve benzeri duygulara karşılık verebilir.

	<p>Selam vererek, veda ederek, kendini tanıtarak ve teşekkür ederek sosyal ilişkiler kurabilir. Kendisiyle anlaşılır ve ölçünlü bir dille alışlagelmiş konular hakkında konuşulduğunda genellikle söyleneni anlar; ama söylenenin tekrarlanmasını ya da başka sözcüklerle ifade edilmesini isteyebilir.</p> <p>Günlük olağan durumlarda herkesi ilgilendiren konular hakkında yapılan kısa konuşmalara katılabilir.</p> <p>Basit sözcüklerle kendini nasıl hissettiğini söyleyebilir ve teşekkür edebilir.</p>
A2	<p>İletişim kurmak için çok kısa konuşmalar yapabilir, ama söylenenleri yeterli derecede anlayamadığı için konuşmayı sürdüremez; ancak konuştukları kişiler, söylediklerini anlatabilmek için çaba gösterirlerse onları anlayabilir.</p> <p>Birisine selam verirken ya da birine hitap ederken basit ve kalıplaşmış günlük nezaket sözcüklerini kullanabilir.</p> <p>Birisini davet edebilir ve bir davete karşılık verebilir. Birisinden özür dileyebilir ve özür dileyene karşılık verebilir.</p> <p>Neleri sevip sevmediğini söyleyebilir.</p>
A1	<p>Birisini tanıtabilir ve basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir. Birisinin hatırını sorabilir ve yeni gelişmelere karşılık verebilir.</p> <p>Anlayışlı konuşma arkadaşları kendisine yavaş, tane tane ve tekrarlayarak hitap ettiklerinde basit günlük ihtiyaçlara yönelik günlük ifadeleri anlayabilir.</p>

Arkadaşlar Arasında Resmiyete Dayanmayan Tartışma	
C2	C1'deki gibi.
C1	Karmaşık grup tartışmalarını kolaylıkla takip edebilir ve soyut, karmaşık ve az alışılmış konular bile tartışıldığında katkıda bulunabilir.
B2	<p>Anadili konuşurları arasında geçen hararetli tartışmalara ayak uydurabilir. Düşünce ve fikirlerini tam olarak dile getirebilir, inandırıcı gerekçeler getirebilir ve başkalarının getirdiği karmaşık gerekçelere karşılık verebilir.</p> <p>Kendi görüş ve bakış açısını açıkça bildirerek çeşitli önerileri değerlendirerek varsayımda bulunarak ve varsayımlara karşılık vererek alışlagelmiş durumlara ilişkin resmiyet dışı tartışmalara etkin olarak katılabilir.</p> <p>Epey gayret sarf ederek bulunduğu ortamda yapılan konuşmalarda söylenen birçok şeyi anlayabilir; eğer anadili konuşurları dil düzeylerini uyarlamazlarsa onların sürdürdükleri grup tartışmalarına tam anlamıyla katılmakta zorluk çeker.</p> <p>Tartışmalarda kendi görüşlerini önemli açıklamalar, gerekçeler ve yorumlar getirerek savunabilir.</p>
B1	<p>Konuşma arkadaşları kendisinin de bulunduğu bir ortamda, anlaşılır şekilde, zor deyimler kullanmadan, genel konular hakkında konuştuklarında, söylenenin çoğunu anlayabilir. Soyut ya da müzik veya film gibi kültürel konular hakkında düşüncelerini dile getirebilir. Neyin niçin sorun yarattığını açıklayabilir. Tartışmalarda başkalarının bakış açıları hakkında kısaca fikir yürütebilir.</p> <p>Konuşmalarda ne yapılması, nereye gidilmesi ya da neye karar verilmesi gerektiğinde seçenekleri karşılaştırabilir ve çeşitli olanakları tartabilir.</p>
	<p>Anlaşılır ve ölçünlü bir dil kullanıldığında arkadaşlarla yapılan resmî olmayan bir tartışmayı genelde en önemli noktalarıyla izleyebilir.</p> <p>Herkesi ilgilendiren konulardaki tartışmalarda kişisel bakış açılarını ve görüşlerini dile getirebilir ve sorular sorabilir.</p> <p>Nereye gidileceği, ne yapılacağıyla ilgili bir sorunu çözme ya da pratik bir soruyu çözümlenme söz konusu olduğunda, kendi düşünce ya da tepkisini açıkça dile getirebilir.</p> <p>İnandıklarını ve görüşlerini, kabul ve red ettiklerini kibarca dile getirebilir.</p>

A2	Yavaş ve anlaşılır şekilde konuşulduğunda bulunduğu ortamda geçen bir tartışmada genelde hangi konu üzerine konuşulduğunu anlayabilir. Akşamları ya da hafta sonları ne yapılabileceği hakkında başkalarıyla görüşebilir. Öneriler yapabilir ve yapılan önerilere karşılık verebilir. Birisinin söylediklerini onaylayabilir ya da birisine itiraz edebilir.
	Kendisine anlaşılır bir dille, yavaş yavaş hitap edildiğinde pratik günlük sorunları basitçe dile getirebilir. Nereye gitmek veya ne yapmak istedikleri hakkında başkalarıyla görüşebilir, birisiyle buluşmayı kararlaştırabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Resmî Tartışma ve Görüşmeler	
C2	Karmaşık konuları kapsayan resmî tartışmalarda anadili konuşurları karşısında eksiklik hissetmeden, açıkça ve ikna edici gerekçelerle kendini gösterebilir.
C1	Soyut, karmaşık ve pek alışılmamış konular görüşülse de, bir tartışmaya kolaylıkla katılabilir. Bir tutumu inandırıcı bir şekilde savunabilir, soru ve yorumları yanıtlayabilir ve karmaşık yorumlara anında, akıcı ve uygun olarak karşılık verebilir.
B2	Hararetili bir tartışmaya katılabilir, lehine ve aleyhine olan görüşleri algılayabilir. Düşünce ve fikirlerini tam olarak ifade edebilir, inandırıcı bir şekilde gerekçelendirip başkalarının getirdiği karmaşık gerekçelere karşılık verebilir.
	Etkin olarak sıradan ve sıra dışı başka resmî tartışmalara katılabilir. Kendi uzmanlık alanıyla ilgili konular hakkında yapılan tartışmaları takip edebilir, başkalarının vurguladığı noktaları ayrıntılarıyla anlayabilir. Tartışmalara katılabilir, kendi görüş noktasını açıklayabilir ve savunabilir, diğer önerileri tartışabilir, varsayımlar getirebilir ve varsayımlara karşılık verebilir.
B1	Konuşma arkadaşları anlaşılır şekilde konuşur ve fazla kalıplaşmış katı dil kullanmazlarsa, kendi uzmanlık alanından konular hakkında söylenenleri anlayabilir.
	Bir görüş noktasını açıklayabilir; ama bir tartışmaya girince zorlanır. Teknik bilgi alışverişi, talimat alma ya da sorunlara ilişkin pratik çözümler üzerine tartışma söz konusu olduğunda, anlaşılır, ölçünlü bir dil kullanılıyorsa alışılmış konular hakkında sıradan resmî tartışmalara katılabilir.
A2	Yavaş ve anlaşılır şekilde konuşuluyorsa kendi uzmanlık alanından çeşitli konuları takip edebilir. Eğer ifade edebilmesine yardımcı olunursa, ana noktaların tekrarlanmasını istemeye fırsat verilirse gerekli bilgi alışverişinde bulunabilir ve kendisine doğrudan sorulduğunda pratik bir soru hakkında fikrini söyleyebilir.
	Doğrudan kendisine hitap edildiğinde, ana noktaların tekrarlanmasını istemeye fırsat verilirse resmî bir tartışmada düşüncesini söyleyebilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Not: Bu alt kümenin tanımlayıcıları deneysel yöntemlerle ayarlanmamıştır.

	Bir Amaca Yönelik İşbirliği (Bir arabayı tamir etme, bir belge hakkında konuşma, bir şey düzenleme gibi)
C2	B2'deki gibi.
C1	B2'deki gibi.
B2	Ayrıntılı talimatları güvenilir derecede anlayabilir. Başkalarını çalışmaya teşvik ederek ya da düşüncelerini bildirerek bir işin yürümesini sağlayabilir. Bir meseleyi ya da sorunu açık olarak ortaya koyabilir; nedenler ve sonuçlar hakkında tahmin yürütebilir, çeşitli yaklaşımların yarar ve zararlarını değerlendirebilir.
B1	Söyleneni takip edebilir; ama karşısındakiler çabuk ya da uzun bir konuşma yaparlarsa zaman zaman tekrarlanmasını ya da açıklanmasını rica edebilir. Neyin sorun yarattığını açıklayabilir, bir sonraki adımın ne olacağı hakkında tartışabilir, seçenekleri karşılaştırıp tartabilir. Diğerlerinin bakış açılarını kısaca yorumlayabilir.
	Söyleneni genellikle takip edebilir ve gerektiğinde karşılıklı anlaşmayı sağlayabilmek için başkasının söylediği bazı kısımları tekrarlayabilir. Kısa gerekçe ve açıklamalarla fikrini ve tepkilerini anlatabilir (örneğin, bir sonraki adımın ya da uygun çözümlerin ne olabileceği hakkında). Gidişatın nasıl olması gerektiği hakkında başkalarından düşüncelerini söylemelerini ister.
A2	Söyleneni çok fazla çaba sarfetmeden alışlagelmiş görevleri yerine getirebilecek kadar anlar ve anlamadığının tekrarlanmasını basit bir şekilde rica edebilir. Bir sonraki adımın ne olacağı hakkında tartışabilir, öneriler yapabilir ve önerilere karşılık verebilir, talimat isteyebilir ve verebilir.
	Anladığını belirtebilir ve konuşma arkadaşıyla anlaşabilmek için çaba gösterdiği takdirde en gerekli şeyleri anlayabilir. Basit günlük görevlerde anlaşabilir, basit deyimler kullanarak bir şey isteyebilir ya da verebilir, bir sonraki adımın ne olacağını sorup konuşmak için basit bilgileri isteyebilir.
A1	Kendisine özenle ve çok yavaş sorulan soruları, yöneltile talimatları ve kısa, basit yol tariflerini anlayabilir. Birisinden bir şey isteyebilir ve birisine bir şey verebilir.

	İşlemler: Hizmet ile İlgili Konuşma
C2	B2'deki gibi.
C1	B2'deki gibi.
B2	Haksızca verilmiş bir trafik cezası, evdeki bir zarar için tazminat, bir kazada suç sorumluluğu gibi durumlarda dilsel açıdan başa çıkabilir. Bir tazminat davasını ana hatlarıyla belirtebilir; karşısındakini zararı karşılayacağına dair ikna ederken ödün vereceği sınırları da belirleyebilir.
	Ortaya çıkan bir sorunu açıklayabilir; hizmet sağlayan kurumun ya da müşterinin ödün verip vermeyeceği hakkında açıklık getirebilir.

B1	<p>Bir seyahat bileti almak ya da konaklama yeri ayırtmak, yurt dışına yaptığı bir gezi sırasında ya da resmî dairelerde gereken hizmet ile ilgili birçok konuşmayı becerebilir.</p> <p>Postanede, bankada ya da bir dükkânda (defolu bir malı geri vermek gibi) daha az alışılmış durumların üstesinden gelebilir.</p> <p>Şikâyet edebilir.</p> <p>Bir gezi için seyahat acentesinden bilet alabilir ya da seyahatte karşılaşılabilecek bir durumun (kendisinin tanımadığı bir varış noktası için nerede inmesi gerektiği gibi) üstesinden gelebilir.</p>
A2	<p>Konaklama, seyahat, alışveriş ve yeme içme gibi günlük durumlarla başa çıkabilir.</p> <p>Bir turizm danışma bürosundan karmaşık olmayan ve özel istekler dışında gerekli tüm bilgileri alabilir.</p> <p>Günlük yaşam için gerekli olan mal ve hizmetleri isteyebilir ve başkalarına da verebilir.</p> <p>Basit seyahat bilgilerini alabilir ve otobüs, tren, taksi gibi toplu taşıma araçlarını kullanabilir; yol sorabilir, yol gösterebilir ve bilet alabilir.</p> <p>Mağazalarda, postane ve bankada bir şey sorabilir ve basit işleri halledebilir.</p> <p>Ölçü, miktar ve fiyat gibi bilgileri verebilir ve anlayabilir. Basit alışverişler yapabilir, ne aradığını söyleyebilir ve fiyatını sorabilir.</p> <p>Yemek ısmarlayabilir.</p>
A1	<p>Birisinden bir şey isteyebilir ve birisine bir şey verebilir.</p> <p>Sayılar, miktarlar, fiyatlar ve zaman birimleri (saat) ile başa çıkabilir.</p>

	Bilgi Alışverişi
C2	B2'deki gibi.
C1	B2'deki gibi.
B2	<p>Mesleğiyle ilgili her şey hakkında karmaşık bilgi ve önerileri anlayabilir ve bilgi alışverişinde bulunabilir.</p> <p>Ayrıntılı bilgileri güvenilir şekilde aktarabilir.</p> <p>Bir işlemin nasıl yürütülmesi gerektiğini anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyebilir.</p> <p>Değişik kaynaklardan edindiği bilgi ve gerekçeleri özetleyip anlatabilir.</p>
B1	<p>Kendi ilgi alanından olağan ve daha az olağan durumlarda, oldukça emin bir şekilde büyük çapta teknik bilgi alışverişinde bulunabilir.</p> <p>Bir şeyin nasıl yapıldığını betimleyebilir ve kesin talimatlar verebilir.</p> <p>Küçük bir öykü, bir makale, bir sunum ve bir ikili görüşme ya da belgeseli özetleyebilir, görüşünü bildirebilir ve kendisine yöneltilen soruları yanıtlayabilir.</p> <p>Basit teknik bilgileri bulabilir ve iletir. Yol sorabilir ve ayrıntılı yol tariflerini anlayabilir. Ayrıntılı bilgileri alabilir.</p>

A2	Fazla çaba harcamadan basit günlük konuşmalarla başa çıkacak kadar anlayabilir. Günlük pratik gereksinimlerle başa çıkabilir; karmaşık olmayan teknik bilgileri bulabilir ve başkalarına iletebilir. Alışkanlıklar ve günlük uğraşlar hakkında sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir. Boş zaman uğraşları ve geçmişteki etkinlikler hakkında sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir. Yol sorma gibi basit açıklama ve talimatlar verebilir.
	Karmaşık olmayan ve bire bir bilgi alışverişi yapılan basit günlük durumlarda karşısındakiyle anlaşabilir. Alışlagelmiş ve sıradan işler hakkında kısıtlı olarak bilgi alışverişinde bulunabilir. Birisinin işinde ve boş zamanlarında neler yaptığını sorabilir ve başkalarının benzeri sorularını yanıtlayabilir. Bir harita ya da plana bakarak yol sorabilir ve tarif edebilir. Kişisel bilgiler verebilir ve başkalarına da sorular yöneltebilir.
A1	Kendisine dikkatlice ve yavaş yöneltilen soru ve talimatları ve kısa, basit yol tariflerini anlayabilir. En önemli gereksinimler ya da çok alışlagelmiş konulara ilişkin basit sorular sorabilir ve soruları yanıtlayabilir, basit saptamalar yapabilir ve benzeri saptamalara karşılık verebilir. Oturduğu yer, tanıdıkları, kendisine ait olan şeyler vb. hakkında kişisel sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir. "Haftaya", "geçen cumartesi", "kasım ayında" ya da "saat üçte" gibi anlatımlarla zamanı belirleyebilir.

Söyleşi	
C2	Söyleşilerde görevini en iyi şekilde yerine getirebilir, konuşmasını yapılandırır, görüşmeyi yapan ya da görüşme yapılan kişi olarak inandırıcı ve çok akıcı bir şekilde konuşabilir; anadili konuşurları yanında dezavantajı yoktur.
C1	Hem görüşme yapan, hem de görüşme yapılan kişi olarak rahatlıkla bir söyleşiye katılabilir; tartışılan konuyu akıcı ve hiçbir yardım almaksızın sürdürüp geliştirebilir; tepkilerle iyi başa çıkabilir.
B2	Etkili ve akıcı bir görüşmeye katılabilir, anında önceden hazırlanmış soruların dışına çıkabilir, ilginç yanıtlar mevzubahis olduğunda sorularla konuyu derinleştirebilir.
	Söyleşiyi yönetenden fazla yardım ya da teşvik almaksızın, bir söyleşi esnasında girişimde bulunabilir, düşüncelerini açıkça ifade edip geliştirebilir.
B1	Bir söyleşi ya da bir doktora danışma esnasında, kısıtlı bir titizlikle olsa da somut bilgiler verebilir. Önceden hazırlanmış bir görüşmeyi sürdürebilir, bilgileri gözden geçirip onaylayabilir; ama konuşma arkadaşı çok hızlı ya da çok ayrıntılı yanıtlar veriyorsa bazen tekrarlamasını rica edebilir.
	Bir söyleşi ya da danışma esnasında bazı girişimlerde bulursa da (yeni bir konuya girmek gibi) konuşmayı sürdürebilmek için söyleşiyi yapana bağlı kalmak zorundadır. Önceden hazırlanmış bir soru kataloğu yardımıyla tam yönlendirilmiş bir söyleşiyi, bazı anında oluşan soruları da ekleyerek sürdürebilir.
A2	Bir söyleşide, söylemek istediklerini ifade edebilmek için, zaman zaman açıklama yapılmasını isteyip yardım alabiliyorsa düşündüğünü anlatabilir, bildiği konularda bilgi verebilir ve fikir yürütebilir.
	Bir söyleşide, basit soru ve saptamalara yanıt verebilir.
A1	Bir söyleşide, yavaş, anlaşılır, doğrudan ve deyim kullanılmadan kendisine yöneltilen basit kişisel soruları yanıtlayabilir.

4.4.3.2 Yazılı Etkileşim

Yazılı dil ortamındaki etkileşimde aşağıdaki dilsel etkinlikler söz konusudur.

- Sözlü etkileşimin mümkün ya da uygun olmadığı durumlarda, (hatırlatma) notlarının vb. alışverişi
- Mektup, faks, e-postayla yazışmalar
- Yazılı anlaşma, sözleşme ve resmî bildiri vb.'nin taslaklar, değişiklikler ve düzeltmeler vb.'yle oluşturulması
- Çevrimiçi ve çevrimdışı sanal toplantılara katılabilme

4.4.3.3 Yüz yüze etkileşimde doğal olarak farklı sözlü, yazılı, işitsel görsel, dil ötesi (bkz. 4.4.5.2) ve metin ötesi (bkz. 4.4.5.3) ortamlar söz konusu olabilir.

4.4.3.4 Bilgisayar programlarının geliştirilmesi insanlarla bilgisayar arasındaki (yazılı) etkileşimsel bildirilişimin kamu, meslek, eğitim alanında ve hatta özel alanda önemli rol oynamasına yol açar.

Örnek basamak kümeleri:

- Yazılı Etkileşim, Genel
- Yazışma
- Not, İleti ve Formlar

	Yazılı Etkileşim, Genel
C2	C1'deki gibi.
C1	Kendini anlaşılır ve kesin bir şekilde ifade edebilir; yazdığı kişiye uygun bir tarzda esnek ve etkin olarak hitap edebilir.
B2	Son gelişmeleri ve görüşleri etkin bir şekilde ifade edebilir ve benzer yazılara yanıt verebilir.
B1	Soyut ve somut konular hakkında bilgi ve düşüncelerini dile getirebilir; bilgileri gözden geçirip sorunları oldukça kesin bir şekilde açıklayabilir veya bunlara ilişkin sorular yöneltebilir.
	Özel mektup ve bildirimlerinde önemli basit bilgileri verebilir veya sorular sorabilir; neyi önemseydiğini de açıklayabilir.
A2	Önemli bir şey söz konusu olduğunda kısa, basit ve kalıplaşmış notlar alabilir.
A1	Bir kişi hakkında yazılı bilgi isteyebilir ya da bilgileri iletebilir.

	Yazışma
C2	C1'deki gibi.
C1	Özel yazışmalarda kendini anlaşılır ve kesin bir dille ifade edebilir; şaka yaparken, bir şeyi ima ederken, duygularını dile getirirken etkili ve esnek bir dil kullanabilir.

B2	Mektuplarında çeşitli yoğunluktaki duyguları ifade edebilir; olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, yazışma arkadaşının bildiri ya da görüşlerini yorumlayabilir.
B1	Özel mektuplarında yeni gelişmeleri iletebilir, soyut ya da kültürel konular (müzik, film gibi) hakkında düşüncelerini dile getirebilir.
	Özel bir mektup yazabilir; duygu, olay ve deneyimler hakkında ayrıntılı bilgiler verebilir.
A2	Teşekkür etmek ya da özür dilemek için çok basit özel bir mektup yazabilir.
A1	Kısa ve basit kartpostallar yazabilir.

Not, İleti ve Formlar	
C2	B1'deki gibi.
C1	B1'deki gibi.
B2	B1'deki gibi.
B1	Birisi bir bilgi istediğinde ya da bir sorunu dile getirdiğinde söyleneni not edebilir.
	Arkadaşlarına ya da her gün ilişki içinde olduğu hizmet verenlere, öğretmenlere veya başkalarına basit, en gerekli bilgileri içeren notlar tutabilir ve en önemli noktaları açıklayabilir.
A2	Tekrarlanmasını ya da değişik olarak ifade edilmesini rica edebildiğinde kısa ve basit iletileri not alabilir.
	Günlük gereksinimlerle ilgili kısa, basit not ve iletileri yazabilir.
A1	Bir otel kayıt formuna ya da vardığı yerde gerekli bir forma sayıları ve bilgileri, adını, uyruğunu, yaşını, doğum tarihini ve varış tarihini vb. yazabilir.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin ne tür bildirişimsel etkileşimlere katılmaları ve bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin etkileşimde hangi rolleri üstleneceklerini ve bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.4.3.5 Etkileşim Stratejileri

Etkileşim, algısal ve üretsel dilsel etkinlikleri ve ortak söylemin oluşturulmasına özgün eylemleri kapsar; yani yukarıda söz konusu olan tüm algı ve üretim stratejileri de etkileşimin bir parçasıdır. Ancak sözlü etkileşimde, birlikte oluşturulan zihinsel bağlam temel alınarak birlikte anlam da oluşturulduğu için, söz konusu algı ve üretim stratejilerinden başka ayrıca bu sürecin yönetilmesine ilişkin stratejiler de vardır. Konuşma esnasında gerçekleşen, etkileşim içinde olan herkes tarafından bilindiği varsayılan bu ortak zihinsel bağlamı belirlerler, bu esnada hangi aşamada olduklarını, birbirlerine yakınlık ve uzaklıklarını saptarlar. Etkileşimin bireyler arasında yüz yüze gerçekleşmesi hem metinsel, dilbilgisel düzeyde hem de dilötesi ve bağlamsal göstergeler düzeyinde gereksiz tekrarlamalara yol açar. Bu, etkileşime katılanların bu süreci sürekli olarak denetlemesine uygun şekilde gerçekleşir ve belirginleşir.

Sözlü etkileşimin planlanması bir sonraki etkinlikte olabilecek dilsel eylem (*Framing*) şablonlarının ya da söylem modellerinin etkinleşmesini kapsar; ayrıca bir sonraki bildirişimsel adıma karar vermek için diğer konuşma arkadaşlarına bırakılacak bildirişimsel mesafeyi tahmin edebilmeyi (*bilgi ya da görüş eksikliklerini belirleme, her ikisinin de bildiklerini varsayıdıklarını karşılaştırma*) kapsar. Dil kullananlar; (1) söylem esnasında girişimde bulunabilmek, (2) işbirliğini sağlamak ve etkileşimi sürdürmek (*kişiler arası işbirliği*) (3) anlaşmayı sağlamak ve (4) söz konusu görevleri birlikte yerine getirmek (*düşünsel işbirliği*) ve (5) söylemek istediklerini ifade etmek amacıyla yardımlaşmak (*yardım isteme*) için, etkileşimde söz alma stratejilerini kullanırlar. Planlamada olduğu gibi, bildirişimsel düzeyde de denetim söz konusudur: Etkinleştirilen şablonların uygunluğu, o anda olanların değerlendirilmesi (*kontrol, monitoring: söylem modelleri*) ve söylenenlerin ne etki yarattığı, yani bildirişimin başarısı (*kontrol, monitoring: etki, başarı*). Yanlış anlaşılma ya da belirsizliklerin, bildirişimi sürdürmek ve gereğinde yanlış anlaşılmayı gidermek (*bildirişimsel onarım*) için, bildirişimsel ya da dilbilgisel düzeyde (*açıklanmasını istemek; açıklığa kavuşturmak*) açıklığa kavuşturulmasını ve etkin bir müdahaleyi gerektirebilir.

Planlama

- *Framing* (Dilsel eylem şablonu) (söylem modelini seçme)
- Bilgi ve düşünce boşluklarının tanınması (olabilme şartları)
- Ortak ve paylaşılan düşünce ve varsayımları tahmin edebilme
- Bildirişimsel adımları planlama

Uygulama

- Söz alma
- İşbirliği (bireyler arası)
- İşbirliği (düşünsel)
- Beklenmedik durumlarla başa çıkabilme
- Yardım isteme

Denetim

- Denetim (şablon, söylem modeli)
- Denetim (etki, başarı)

Onarım

- Bir şeyin açıklığa kavuşturulmasını isteme
- Bir şeye açıklık getirme
- Bildirişimsel onarım

Örnek basamak kümeleri:

- Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi
- İşbirliği
- Açıklama Rica Etme

Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi	
C2	C1'deki gibi.
C1	Söze başladığında ya da konuşurken, düşünmek için zaman kazanıp sözüne devam etmek istediğinde, çok kullanılan bir söylem araçları dağarcığından uygun bir deyim seçebilir ve uygun bir şekilde kendi anlatımına başlayabilir.
B2	Konuşma esnasında uygun bir şekilde söz alabilir ve çeşitli uygun dilsel araçları kullanabilir. Konuşmayı doğal bir şekilde başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir; etkili bir şekilde hem konuşucu hem de dinleyici rollerini üstlenebilir. Bir konuşmayı başlatabilir, konuşma esnasında uygun olduğunda konuşucu rolünü üstlenebilir ve – her zaman çok zarif bir şekilde olmasa da – istediği zaman konuşmayı bitirebilir. Söylemek istediklerini dile getirirken zaman kazanmak ve konuşmaya devam edebilmek için, “Bu zor bir soru” gibi kalıplaşmış cümleler kullanabilir.
B1	Bilinen bir konu hakkında yapılan bir konuşmada araya girebilir ve söz almak için uygun bir deyim kullanabilir. Bilinen ve kişisel konulara ilişkin basit ve yüz yüze yapılan bir konuşmayı başlatabilir, sürdürüp bitirebilir.
A2	Kısa bir görüşmeye başlamak, sürdürmek ve bitirmek için basit araçlar kullanabilir. Yüz yüze yapılan bir görüşmede basit bir konuşmayı başlatabilir, sürdürüp bitirebilir. Birisine hitap edebilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

İşbirliği	
C2	C1'deki gibi.
C1	Konuşmaya yaptığı katkıları konuşma arkadaşlarınıninkiyle başarılı bir şekilde birleştirebilir.
B2	Diğer konuşurların söylediklerini ve yorumlarını göz önünde bulundurarak konuşmaya devam eder, konuşmanın sürdürülmesine katkıda bulunur. Anladığını onaylayarak ve başkalarının konuşmaya katılmasını sağlayarak vb. bildiği alanda bir konuşmanın sürdürülmesine katkıda bulunabilir.
B1	Bir konuşmayı ve tartışmayı sürdürmek için dil araçları ve stratejilerden oluşan temel dağarcığı kullanabilir. Bir tartışmayı özetleyebilir ve böylece konuşmanın yönünü belirlemeye katkıda bulunabilir. Karşılıklı anlaşmayı sağlamak ve bir düşüncenin geliştirilmesine katkıda bulunmak için söylenenlerin bazı bölümlerini tekrarlayabilir. Başkalarının da konuşmaya katılmalarını isteyebilir.
A2	Anladığını belirtebilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Bir Şeyin Açıklanmasını Rica Etme	
C2	B2'deki gibi.
C1	B2'deki gibi.
B2	Konuşmacının söylemek istediklerini anlayıp anlamadığından emin olmak ve yanlış anlaşılmaya yol açan noktaları aydınlığa kavuşturmak için sorular sorabilir
B1	Başkalarından, söylediklerini açıklamalarını ya da daha ayrıntılı anlatmalarını isteyebilir.
A2	Anlamadıklarının tekrarlanmasını çok basit bir şekilde isteyebilir. Hazır kalıplar kullanarak anlaşılmayan anahtar sözcüklerin açıklanmasını isteyebilir.
	Bir şeyi anlamadığını söyleyebilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

4.4.4 Dil Aktarım Etkinlikleri ve Stratejiler (Yazılı ve Sözlü Çeviri)

Dil aktarım etkinliklerinde dil kullananların amacı, kendilerini ifade etmek değil, farklı dilleri konuşan (en çok karşılaşılan nedenlerden biridir) ve birbirlerini doğrudan anlamayan konuşma arkadaşları arasında köprü kurmaktır. Dil aktarım etkinlikleri, sözlü ve yazılı çeviri, özetleme ya da başka şekilde ifade etmeyi de kapsar; bu genelde alıcının metni anlayamayacağı durumlar için gereklidir.

4.4.4.1 Sözlü Dil Aktarımı:

- Eşzamanlı (simultane) çeviri (toplantı, görüşme, konuşmalar gibi)
- Ardıl çeviri (açılış konuşması, rehberlik gibi)
- Resmî olmayan sözlü çeviri
 - kendi ülkesindeki yabancı konuklara yönelik;
 - yurt dışındaki anadili konuşurlarına yönelik;
 - sosyal ve kamu hizmeti alanlarında arkadaşlara, aile fertlerine, müşterilere, yurt dışından gelen konuklara yönelik;
 - tabela, mönü ve ilanlar gibi.

4.4.4.2 Yazılı Dil Aktarımı:

- Harfiyen yapılan yazılı çeviri (sözleşme, hukuki ve bilimsel metinler gibi)
- Edebi çeviri (roman, dram, şiir ve opera metinleri gibi)
- En önemli noktaların özeti (gazete ve dergi yazıları) D2'de ya da D1 ile D2 arası
- İçeriğin başka sözcüklerle ifade edilmesi (meslek dışı olanlara yönelik teknik metinler)

4.4.4.3 Dil Aktarım Stratejileri, sınırlı araçlarla bilginin nasıl işlendiğini ve benzeri anlamın nasıl oluşturulduğunu yansıtır. Bu süreç; planlamayı, gerekli yardımı düzenleme ve çoğaltmayı (*önbilgi sahibi olma; destek arama; sözlük hazırlama*) ve verilen görevle nasıl başa çıkacağını düşünmeyi (*konuşma arkadaşının gereksinimlerini ve çevirilecek birimin kapsamını belirleme*) gerektirebilir. Sözlü çeviri, açıklama ve yazılı çeviri esnasında köprü kuran birey, söylenenleri aktarırken bir sonraki adımın ne olacağını sezinleyebilmelidir. Genelde eşzamanlı olarak iki farklı bilgi bütünü ya da çeviri birimiyle (*tahmin etme*) başa çıkmak zorundadır. Kendi sözcük dağarcığını geliştirmek (*ifade olasılığı ve benzeri sözcükleri belleme*) için, belirli şeylerin nasıl ifade edileceğini aklında tutabilmesi ve emin olarak bildiği kalıplaşmış deyimlere sığınması gerekir; böylece bir sonraki adımı tahmin edebilme becerisi devreye girebilir. Ayrıca emin olmadığı durumlarda başa çıkabilmek ve çeviri sürecinin kesintiye uğramasını önlemek için belirli teknikler kullanmak, belirsizliklerle başa çıkmak ve gene de sürecin akışına odaklanabilmek (*boşluklarla başa çıkma*) zorundadır. Bu arada gerek bildirişimsel (*çakışmaları denetleme*) gerekse dilbilimsel (*dil kullanımının niteliğini denetleme*) düzeyde değerlendirme yapılır; bu da özellikle yazılı çevirilerde bir başvuru kaynağını kullanarak ya da o alanda bilgi sahibi olan kişilere danışarak (*sözlüklere, başvuru eserlerine, uzmanlara ve başka kaynaklara dayanarak ayrıntılandırma*) düzeltme yapmayı gerektirir.

- Planlama:
 - Ön bilgi oluşturma
 - Destek arama
 - Bir sözlük hazırlama
 - Konuşma arkadaşlarının gereksinimlerini belirleme
 - Çeviri biriminin kapsamını belirleme
- Uygulama:
 - Sezinleme: Konuşma sürecinde eşzamanlı olarak girdiyi işleme ve son bilgi bütününe ifade etme
 - İfade olanakları ve benzeri sözcükler bulma
 - Boşluklarla başa çıkma
- Değerlendirme:
 - İki sürümün örtüşüp örtüşmediğini saptama
 - Dil kullanımında nitelik denetleme
- Düzeltme:
 - Sözlük kullanarak ayrıntılandırma
 - Uzmanlara danışma, kaynaklardan yararlanma

Buna ilişkin basamak kümesi yoktur.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin, hangi dil aktarım etkinliklerine katılmaları, bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.4.5 Sözsüz Bildirişim

4.4.5.1 Dil etkinlikleri (bunlar genelde sözlü bildirişimde doğrudan gerçekleştirilen etkinliklerdir) kapsamında **pratik eylemler** söz konusudur:

- *Bir şeyi parmağı, eli, bakışları ya da başıyla gösterme, Bu eylemlerde nesneyi, kişiyi vb. belirlemek için "Bunu bana verebilir misin? Hayır, onu değil, şunu!" gibi gösterimsel araçlar kullanılır.*
- *"Ben bunu alıp şuraya koyuyorum. Sen de öyle yap!" gibi gösterimsel araç, basit yüklem ve işaret zamiri kullanarak bir şeyi göstererek yapma.*
- *"Yapma! Aferin! Aman, elinden düşürdü!" gibi genelde bilindikleri varsayılan açıkça gözlemlenebilir eylemlerle bir şey anlatma, yorumda bulunma, emir verme durumu vb. Bu gibi durumlarda, eğer eylem görülüyorsa ifadeler anlaşılır.*

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin, eylemlere uygun sözcükleri ya da sözcüklere uygun eylemleri bulmaları için hangi becerilere sahip olmaları, bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi durumlarda bunları yapabilmeleri ve bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.4.5.2 Dilötesi Araçlar

Dilötesi araçlar şunlardır:

Beden dili: Beden dilinin dil kullanarak gerçekleştirilen eylemlerden farkı, kültürden kültüre değişebilen ve gelenek haline gelmiş anlamları içermesidir. Birçok Avrupa ülkesinde aşağıdaki dilötesi araçlar kullanılır:

- Bedensel (yumruğunu göstererek protesto etme gibi)
- Yüz ifadesi / mimik (gülümseme ya da somurtkanlık gibi)
- Duruş (çaresizliğin göstergesi olan bükülgen durmak ya da dikkat ve ilgiyle izlediğinin göstergesi olarak otururken öne doğru eğilmek)
- Göz teması (gizlilik göstergesi olarak göz kırpmaya ya da şüpheli bakma)
- Beden teması (öpme ya da tokalaşma gibi)
- Mesafe ölçüsü (konuşma arkadaşına bırakılan mesafe)
- Ünlem kullanımı: Bu gibi sesler (ya da heceler) anlamsal açıdan ne kadar gelenekselleşmiş olsa da, sesbilim kurallarına uymadıklarından dolayı dil ötesi kullanımlardır:

Pıst! etrafındakileri susturmak için

yuuh! Hoşnutsuzluk ya da öfkeyi dile getirmek için

cık! "yok", "olmaz, olmaz!", "hayır" anlamında bir şeye itiraz etmek için

hey! Birisine seslenmek ya da dikkat çekmek için

Bürünsel araçlar: Bu gibi araçlar ancak anlamsal açıdan gelenekselleşmişse (tutum ve ruhsal hâli), ama sesbilim sisteminin dışında kalıyorsa uzunluk, tonlama ve vurgulama gibi bürünsel özelliklerle dil ötesi olarak kullanılabilir.

Ses niteliği	(sert, yumuşak, keskin vb.)
Ses perdesi	(homurdanmak, bağırmak vb.)
Ses yüksekliği	(fısıldamak, mırıldanmak, bağırmak)
Uzunluk	(çooooooooook güzel gibi)

Birçok dilötesi etki; ses tonu, sesin uzunluğu, yüksekliği ve niteliğinin bileşiminden oluşur.

Dilötesi bildirişim, Ortak *Öneriler Çerçevesi* alanına girmeyen işaret dilinden özenle ayırt edilmelidir (bu alanda çalışan uzmanlar kendi gereksinimleri açısından birçok taslak ve kategoriye uygun bulsalar da).

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin, hangi dilötesi davranışları (a) tanıma ve anlamaları ya da (b) kullanmaları, bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.4.5.3 Metin Ötesi Özellikler

Aşağıdaki araçlar yazılı metinlerde dilötesi benzeri roller üstlenir:

- Resim (fotoğraf, çizim vb.)
- Çizelge, tablo, diyagram vb.
- Dizgisel özellikler (yazı karakteri, punto ve genişlik, alt çizgi, dizgi)

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin, hangi metin ötesi özellikleri (a) tanıma ve hangilerine tepki gösterme ya da (b) hangilerini kullanmaları gerektiğini; bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.5 Bildirişimsel Dil Süreçleri

Konuşur, yazar, dinleyici ya da okuyucu olarak etkinlikte bulunmak için, dil öğrenenlerin bir dizi eylemin uygulanmasına ilişkin deneyim sahibi olmaları gerekir.

Konuşabilmek için dil öğrenenlerin;

- bir iletiyi *planlayabilmesi* ve *düzenleyebilmesi* gerekir (bilişsel beceriler);
- bir dilsel anlatımı *ifade* edebilmesi gerekir (dilsel beceriler);
- ifadeyi *telaffuz* edebilmesi gerekir (sesbilgisel beceriler).

Yazabilmek için dil öğrenenlerin;

- iletiyi *düzenleyebilmesi* ve *ifade edebilmesi* gerekir (bilişsel ve dilsel beceriler);
- metni *el yazısıyla* veya bir *klavye kullanarak yazma* ya da başka şekilde yazıya dökme (el becerileri).

Dinleyebilmek için dil öğrenenlerin;

- anlatımı *algılamaları* gerekir (işitsel, sesbilgisel beceriler);
- dilsel iletiyi tanıyabilmeleri gerekir (dilbilgisel beceriler);
- iletiyi anlayabilmeleri gerekir (kavramsal beceriler);
- iletiyi yorumlayabilmeleri gerekir (bilişsel beceriler).

Okuyabilmek için dil öğrenenlerin;

- yazılı metni algılayabilmeleri gerekir (görsel beceriler);
- yazıyı tanıyabilmeleri gerekir (harf bilim/ortografik beceriler);
- iletiyi tanıyabilmeleri gerekir (dilbilgisel beceriler);
- iletiyi anlayabilmeleri gerekir (anlambilgisel beceriler);
- iletiyi yorumlayabilmeleri gerekir (bilişsel beceriler).

Bu sürecin gözlemlenebilir aşamaları iyice araştırılmıştır. Ancak bu merkezi sinir sisteminde olduğu gibi gözlemlenemeyenler için geçersizdir.

Aşağıdaki analizin amacı dil yeterliğinin gelişimi açısından önemli olan bu sürecin sadece bazı bölümlerini ele almaktır.

4.5.1 Planlama

Planlama, dil kullananların bildirişimsel niyetlerini gerçekleştirmek için bildirişime katmaları gereken genel ve bildirişimsel dil yeterlik bileşenlerinin seçimini, içsel ilişkilerini ve düzenlenmesini kapsar.

4.5.2 Uygulama

4.5.2.1 Üretim süreci iki bileşimi kapsar:

İfade etme bileşeni planlama bileşeninin çıktısını (*output*) üstlenir ve bunu dilsel bir şekle getirir. Bu, birbirinden ayırt edilebilen (konuşma bozukluğu gibi), belirli bir dereceye kadar bağımsız, aralarındaki ilişkinin tam olarak araştırılmadığı, sözlüksel, dilbilgisel ve sesbilgisel süreçleri kapsar.

Telaffuz bileşeni, sesbilgisel süreçlerin verilerinin eşgüdümlü harekete dönüştürülmesini sağlayarak ses aygıtının motorüğünün harekete geçirilmesini yönetir ve böylece telaffuz edilen anlatımı oluşturan bir dizi ses dalgası üretir. El yazısı ya da klavye aracılığıyla üretilen bir metin el kaslarının motorik olarak harekete geçirilmesiyle oluşur.

4.5.2.2 Algılama süreci çizgisel doğrultuda gelişen (aşağıdan yukarıya/*bottom up*) dört aşamayı kapsasa da, dünya bilgisi, şablon biçiminde beklenti ve yeni bir metin anlayışı ile bilinçaltı etkileşimsel süreçler çerçevesinde sürekli olarak güncelleştirilir ve yeniden yorumlanır (yukarıdan aşağıya/*top down*).

Bu dört aşama şunlardır:

- Konuşulan ve yazılan dilin algılanması: Ses, harf ve sözcükler (el yazısı ve baskı)
- Metnin tüm ya da bölüm bölüm uygunluğunu belirleme
- Metni dilsel birim olarak kavramsal ve bilişsel açıdan anlama
- İletiyi bağlamı içinde yorumlama

Buna ilişkin beceriler şunlardır:

- Algılama becerileri
- Bellek
- Deşifre/düğüm çözme becerisi
- Sonuç çıkarma
- Tahmin yürütme
- Hayal gücü
- Gözden geçirme
- Metnin içinde ileriye ve geriye doğru bağlantıları göz önünde bulundurma

Anlaşılma – özellikle yazılı metinlerin anlaşılması, başvuru kaynakları da dahil, uygun yardımcı araçların kullanımıyla desteklenebilir. Söz konusu araçlar şunlardır:

- Sözlükler (bir ve iki dilli)
- Telaffuz sözlükleri
- Elektronik sözlükler, dil bilgisi, imla tarayıcı
- Dilbilgisi kitapları

4.5.2.3 Etkileşim

Sözlü etkileşimdeki süreçler birçok açıdan basit bir konuşma ve dinleme akışından farklıdır:

- Üretim ve algılama süreçleri birbirleriyle kesişir. Konuşma arkadaşlarının daha bitiremediği sözleri hazmetmeden önce dil kullanan, onların özellik, anlam ve yorumunu temel alan bir varsayım ile kendi söylemek istediklerini planlamaya başlar.
- Söylem birikim ve çoğalım içindedir. Etkileşimde katılımcılar bir durumun nasıl yorumlanacağını birlikte belirler. Beklentilerini dile getirip ilgili sorulara odaklanırlar. Bu süreçler kendini üretilen anlatım şeklinde gösteriyor.

Yazılı etkileşimde (mektup, e-posta ve faksta olduğu gibi), algılama ve üretme süreçleri eşzamanlı değildir (her ne kadar sanal etkileşim “eşzamanlı” etkileşime yaklaşırsa da). Birikim ve çoğalım içindeki söylemin etkisi, sözlü etkileşiminkine benzer.

4.5.3 Denetleme

Stratejik bileşen, zihinsel etkinlikleri ve yetenekleri bildirişim sürecince devamlı olarak güncelleştirir. Bu hem üretim hem de algılama süreçleri için de geçerlidir. Üretim süreçlerinin denetlenmesinde, konuşan ya da yazanın her bir sindirim aşamasında, yani ifade, telaffuz ve ses algılaması esnasında elde ettiği geribildirim, önemli bir etmendir.

Geniş anlamda stratejik bileşen, gelişen bildirişim sürecinin ve bu süreci başarma yollarının denetiminden de sorumludur. Örneğin:

- Beklenmedik durumlarla başa çıkabilme (yaşam alanının, konunun ve şablonun değişmesi gibi)
- Bildirişimin, etkileşim ya da üretim esnasında hafıza kaybı gibi etmenlerden kaynaklanan nedenlerden dolayı, kesintiye uğramasıyla başa çıkabilme

- Verilen bir görevi yerine getirmeye yetmeyen bildirişimsel yeterliği tekrar yapılandırma ve yeniden kaleme alma, değiştirme ve yardım isteme gibi stratejilerle telafi etme
- Yanlış anlaşılma ve yorumlamayı sorularla açıklığa kavuşturma
- Onarım stratejileri kullanarak dil sürçmeleri ve yanlış duyulanla başa çıkma

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin, bildirişimsel görevleri yeterli derecede yerine getirebilmeleri için ne derecede ve hangi yeterliklerin gerekli olduğunu;
- Hangi yeterliklere sahip olması ve hangilerinin geliştirilmesi gerektiğini;
- Dil öğrenenlerin etkin olarak kullanabileceği başvuru kaynaklarını, bu kaynaklardan hangilerini kullanmayı öğrenmeleri gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.6 Metinler

İkinci Bölümde belirtildiği gibi “metin” kavramı, dil kullananların/öğrenenlerin aldığı, ürettiği, karşılıklı alışveriş içinde olduğu yazılı ya da sözlü her tür dilsel ürünü betimler.

Bu nedenle metinsiz hiçbir bildirişim olamaz. Tüm dilsel etkinlik ve süreçler dil kullanan ve öğrenenlerin ve onların konuşma arkadaşlarının metne olan ilişkilerini analiz eder ve sınıflandırır. Söz konusu ilişki bir ürün, bir nesne, bir amaç ya da o anda oluşan bir ürün olabilir. Bu etkinlik ve süreçler 4.4 ve 4.5. bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Metinler, sosyal yaşamda birçok değişik işlev üstlenir ve buna bağlı olarak biçim ve içerik açısından farklıdır. Çeşitli amaçlar için çeşitli araçlar kullanılır. Araç, amaç ve işlev arasındaki fark sadece ileti bağlamında değil, aynı zamanda bunların düzenlenmesi ve sunumunda farklılıklar yaratır. Bundan dolayı değişik tarzdaki metinler, çeşitli metin türlerine ayrılabilir (5.2.3.2. Bölüm'deki makro işlevlere bakınız).

4.6.1 Metinler ve Araçlar

Her metin genelde sesdalgaları ya da yazılı olarak bir araca yüklenir. Her aracın, üretim ya da algılama süreçlerini etkileyen fiziksel özelliklerine göre alt kategoriler oluşturulur. Kamu duyurusu ya da telefon konuşmasına karşın yüz yüze konuşma; el yazısı, çeşitli el yazıları ya da yazı türlerine karşın baskı gibi. Belirli bir araçla iletişim kurabilmek için dil kullananların uygun sensomotorik duyarlılığa gereksinimleri vardır. Konuşurken, buldukları koşullarda iyi duyabilmeleri ve ses aygıtlarını en iyi şekilde kontrol altına almaları gerekir. Normal olarak yazarken, yeterli derecede görebilmeleri ve ellerini kullanabilmeleri gerekir. Bir yandan bir metni tanıma, anlama ve yorumlayabilmeleri, öte yandan düzenleme, ifade etme ve üretebilmeleri için, başka bölümlerde ele alınan tüm bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Bu tüm metin türleri için geçerlidir.

Ancak yukarıda söylenenler, öğrenme özürü ya da sensomotorik sorunu olan insanları dil öğrenmekten ya da bir dili kullanmaktan caydırmamalıdır. En ağır sensorik ve motorik sorunların çözülebilmesi için, basit kulaklıklardan, ses üretimi için göz yordamıyla işletilen elektronik cihazlara kadar yardımcı araçlar geliştirilmiştir. Uygun yöntem ve stratejilerle öğrenme sorunlu gençler de yabancı dil öğreniminde en iyi amaçlara yönelik olağanüstü başarı sağlamışlardır. Dudaktan okuma, duyma yeteneğini en iyi şekilde kullanma ve sesbilgisel alıştırımlar, duyma özürü bireylerin ikinci ya da yabancı dilde yüksek düzeyde bildirişim yapabilmelerini sağlamıştır. İnsanlar istedikleri ve bu doğrultuda cesaretlendirildikleri zaman, bildirişimde ve bir metnin üretim ve anlaşılmasında karşılaşılan engelleri aşabilmek için olağanüstü becerilere sahiptirler.

Aslında her metin, her araca yüklenebilir. Pratikte ise araç ve metin biriyle daha sıkı bağlantı içindedir. Yazı genelde, konuşulan dilde olduğu gibi, tüm sesbilgisel bilgiyi içermez. Alfabetik yazılar genelde düzenli bürünsel bilgiyi taşımaz (vurgulama, tonlama, duraksama, basit bir üslup kullanma), sessiz harflere dayalı ve resimvarı alfabelerde (her anlantaşıyıcı birim için bir simgesi olanlar) bu daha da kısıtlıdır. Yazı genelde, dilötesi özellikleri taşımaz ama bir roman ya da tiyatro oyununda ise bu özellikler belirtilebilir. Bunu telafi etmek için, yazarken ortamın şartlarına bağlı olan ama konuşurken belirmeyen, metin ötesi özellikler kullanılır. Ayrıca araçlar metin türlerini, metin türleri de araçları önemli derecede etkiler. Buna ilişkin şu iki aşırı örneği verebiliriz: Taş üzerine yazılan bir yazı hem zor hem de pahalı olarak üretilir; ama kalıcı ve değişmezdir. Uçakla gönderilen bir mektup ise hafif ve ucuzdur, kolay taşınır; ama kolaylıkla yırtılabilir. Sanal ortamdaki bildirişim için kalıcı ürünlerin üretilmesi gerekmez. Taşındıkları araç tipine göre metinler de değişiktir: Biri, gelecek nesillere bırakılacak anıtsal bilgileri taşımak için özenle oluşturulmuş basit bir metindir, bu metinler adı geçen kişi ve mekânları övgü dolu sözlerle donatır; diğeri ise, yazışanların güncel ve gelip geçici çabucak karalanmış kişisel notlarıdır. Böylece hem metin türleri ve araçlar arasında, hem de metin türleri ve eylemler arasında yapılan sınıflandırılmada benzeri bir ikilem oluşur. Kitap, dergi ve gazeteler değişik araçlardır, çünkü içerik türü ve yapısı açısından değişik metin türlerini içerirler. Araç ve metin türü, birbiriyle yakından bağlantılıdır ve üstlendikleri işlevlerle tanımlanır.

4.6.2 Araçlar:

- Ses (doğal ses)
 - Telefon, görüntülü telefon
 - Sanal ortamda yapılan toplantı
 - Hoparlör sistemi (kamusal)
 - Radyo
 - Televizyon
 - Sinema filmi
 - Bilgisayar (e-posta, CD-Rom vb.)
 - Video kaseti, DVD
 - CD, Mp3 vb. ses kayıt cihazları
 - Baskı
 - Elle yazılı asıl nüsha

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin, hangi araçları (a) algısal, (b) üretsel, (c) etkileşimsel açıdan, (d) dil aktarımı açısından kullanmaları gerektiğini, hangilerine hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

4.6.3 Metin türleri aşağıdaki noktaları kapsar:

4.6.3.1 Sözlü Metinler:

- Kamu duyuruları ve yönergeler
- Topluluk önünde yapılan konuşmalar, üniversite dersleri, sunumlar, vaazlar
- Geleneksel töreler (törenler gibi)
- Eğlence (dram, şov, okumalar ve şarkılar)
- Spor yorumları (futbol, boks ve at yarışları gibi)
- Haber programları
- Halka açık tartışma ve konuşmalar
- Elemanlar arası ikili konuşma ve sohbetler
- Telefon görüşmesi
- Başvuru görüşmesi

4.6.3.2 Yazılı Metinler

- Kitaplar, edebiyat, teknik kitaplardan edebi dergilere kadar
- Dergiler
- Gazeteler
- Kullanım yönergeleri (el işleri ve “kendi kendine yap” kitapları, yemek kitapları)
- Ders kitapları
- Çizgi romanlar
- Broşürler
- El ilanları
- Reklam malzemeleri
- Resmî tabela ve levhalar
- Süpermarket, dükkân ve pazaryerlerinde bulunan levhalar
- Mal paketleri ve etiketleri
- Bilet, giriş bileti vb.
- Form ve soru katalogları
- Sözlükler (bir ve iki dilli)
- Ticari ve mesleki mektuplar, faksalar
- Özel mektuplar

- Deneme, makale ve alıştırmalar
- Muhtıra, rapor ve belgeler
- Notlar ve iletiler vb.
- Bilgi bankaları (haberler, edebiyat, genel bilgiler gibi)

B Eki'nde tanıtılan İsviçre Projesi temel alınarak geliştirilen basamak kümeleri, sözlü ya da yazılı girdiye yanıt olacak etkinlikler için örnekler içerir. Sadece üst düzey etkinlikler, dil öğrenenlerin yüksek eğitimin ya da mesleki eğitimin beklentilerini yerine getirmelerini sağlar; basit metinlerle başa çıkabilme ya da yazılı yanıt verebilme alt düzeylerde de mümkündür.

Not Alma (Sunum ve seminerlerde vb.)	
C2	Dolaylı yoldan söylenen ve ima edilenlerin farkında olup hem bunlara ilişkin hem de konuşanın gerçekten söylediklerini not alabilir.
C1	Konferans türü bir üniversite dersinde, kendi alanından konular hakkında başkalarının da yararlanabileceği ayrıntılı notları, doğru ve aslına yakın olarak alabilir.
B2	Bilinen bir konu hakkında, anlaşılır şekilde yapılandırılmış konferans türü üniversite derslerinde, tek tük sözcüklere odaklandığı zaman bazı bilgileri kaçırsa da, önemli bulduğu noktaları not alabilir.
B1	Kendi ilgi alanından konular hakkında anlaşılır ve iyi yapılandırılmış sunumlar söz konusu olduğunda, konferans türü üniversite derslerinde sonradan kullanmak amacıyla yeterli derecede doğru notlar alabilir.
	Karmaşık olmayan konferans türü üniversite derslerinde, konuya aşınaysa ve sunum basit, anlaşılır ve ölçünlü bir dille yapılıyorsa liste halinde ana noktaları içeren notlar alabilir.
A2	Tanımlayıcısı yoktur.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Metinlerle Çalışma	
C2	Değişik kaynaklardan bilgileri özetleyebilir, gerekçeleri ve iletilen konuyla ilgili olguları tutarlı bir anlatım oluşturacak şekilde kaleme alabilir.
C1	Uzun ve iddialı metinleri özetleyebilir.
B2	Ana konuları ve farklı görüşleri yorumlayarak geniş bir alanı kapsayan teknik ve hayali metinleri özetleyebilir.
	Görüş, açıklama ve tartışma içeren haber, söyleşi ve röportajlardan aldığı bölümlerden bir metin oluşturabilir. Bir film ya da tiyatro oyunundaki olayları ya da onların akışını özetleyebilir.
B1	Birçok kaynaktan kısa bilgileri birleştirip başka birisi için özetini çıkarabilir.
	Bir metnin bazı kısa bölümlerini, asıl metindeki sözcük ve sıralandırmayı kullanarak basit şekilde özetleyebilir.

A2	Kendi deneyim ve kısıtlı yeterliklerine dayanarak kısa bir metinden anahtar sözcükleri, deyimleri ve kısa cümleleri çıkarıp yazabilir.
	Kitap harfleri ya da okunaklı el yazısıyla yazılmış metinleri bakarak yazabilir.
A1	Basılı tek tük sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazabilir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi metin türlerini a) algısal b) üretsel c) etkileşimsel olarak, d) dil aktarımı yaparak karşılaştıklarını, hangi metin türlerine hazırlanmaları gerektiğini ve kendilerine yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

Öneriler Çerçevesi'nin 4.6.1 ve 4.6.3. bölümleri metin türlerini ve bunların yüklü olduğu araçları ele alır. Genelde "tarz" maddesinde ele alınan sorular, çerçevenin "Pragmatik Yeterlikler" bölümünde (5.2.3) işlenir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- (a) dil öğrenenlere sunulan sözlü ya da yazılı metinlerin seçimi, uyarlanması ve tasarımı (b) dil öğrenenlerin bu metinleri işleyişlerine ilişkin beklentileri (c) dil öğrenenlerin oluşturdukları metinlerin değerlendirmesi durumlarında; konuşurken, dinlerken, okur ve yazarken, araçlar ve psiko-dilsel süreçler açısından üretim, algılama ve etkileşim edimlerine dahil olan farklılıklar olup olmadığını, varsa nasıl dahil olduklarını ve dikkate alındıklarını; Dil öğrenenlerin aşağıdaki metin türlerinin özelliklerine ilişkin eleştirel bir bilinç oluşturması: (a) derste yapılan konuşmaları (b) test ve sınavlarda verilen görev ve yanıtları, (c) ders ve yardımcı kaynakları;
- dil öğrenenlerin, (a) derste yapılan konuşmalar (b) test ve sınavlarda verilen görev ve yanıtlar, (c) ders ve yardımcı kaynaklar gibi metin alt türlerinin özelliklerine ilişkin eleştirel bir bilinç oluşturmasının gerekip gerekmediğini, gerekiyorsa nasıl olacağını;
- dil öğrenenlere, oluşturdukları metinleri (a) bildirişimsel amaçları, (b) kullanım bağlamları (yaşam alanları, durumlar, hedef okuyucu, kısıtlamalar), (c) kullanılan materyal açısından nasıl düzenlemeleri gerektiğini öğretmenin gerekip gerekmediğini, gerekiyorsa nasıl olacağını belirtmelidir.

4.6.4 Metinler ve Etkinlikler

Bir dil üretim sürecinin çıktısı (*output*) dile getirilen ya da yazılan, belirli bir araca yüklü, üreteninden bağımsız bir metindir. Bu metin, daha sonraları dil algılama sürecinde girdi (*input*) olarak kullanılacaktır. İster taşa yazılsın, el yazısıyla ya da daktiloyla yazılmış olsun, basılmış ya da elektronik ortamda oluşturulmuş olsun, her bir yazılı metin somut bir nesnedir. Toplum için son derece önemli olan bu metinler, üretenle alıcının mekân ve zaman açısından tamamen birbirinden ayrı olmasına rağmen bildirişimi sağlar. Yüz yüze sözlü (*face-to-face*) etkileşimde, ses dalgaları araç işlevini üstlenir, geçicidir ve geri getirilemez. Sadece konuşanların çok azı, konuşma esnasında dile getirdiği bir metni tüm ayrıntılarıyla tekrarlayabilir. Bir metin, bağımsız bir bütün olarak yerleşmiş olsa da, bildirişimsel amacını yerine getirir getirmez bellekten silinir. Ancak ses dalgalarının modern teknoloji sayesinde kaydedilmesi ve iletilmesi ya da başka bir araca kaydedilmesi ve sonra tekrar ses dalgalarına dönüştürülmesi mümkündür. Böylece üretici ile alıcının zaman ve mekân açısından ayrılması mümkündür. Ayrıca, anında yapılan söylem ya da konuşma kayıtları yazıya dökülüp daha sonra metin olarak analiz edilebilir. Dil etkinliklerini betimleme amacıyla önerilen kategoriler ile bu etkinliklerden oluşan metinler arasında doğal bir ilişki vardır. Yani aynı sözcüğü her ikisi için de kullanabiliriz: "Çeviri" sözcüğünde olduğu gibi, çeviri yapılarak bir çeviri elde edilir. Aynı şekilde "sohbet",

“tartışma” ya da “söyleşi” hem katılımcıların etkileşimini hem de belirli bir metin türü ve konuşma tarzıyla karşılıklı konuşma sırasını belirtir.

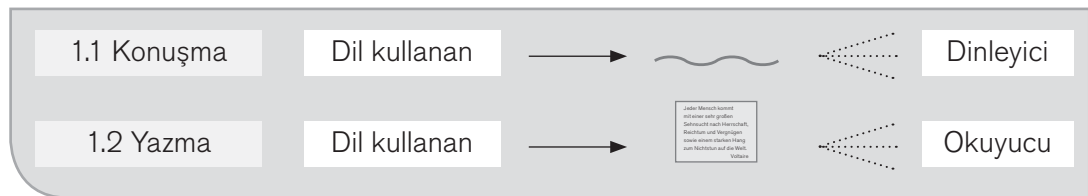
Üretim, algılama, etkileşim ve dil aktarım etkinliklerinin hepsi zaman içinde gerçekleşir. Konuşmanın eşzamanlılığı hem konuşma ve dinleme etkinliklerinde hem de araçta kendini gösterir. “Önce” ve “sonra” sözcükleri, konuşulan metinde kelimenin tam anlamıyla geçerlidir. Genelde cisimler bir ürün olan yazılı metinde (aşağıya yukarıya kaydırılabilir metin dosyaları hariç) bu böyle olmayabilir. Yazılı bir metin, üretim esnasında düzeltilebilir, bölümler eklenebilir ya da çıkarılabilir. Çizgesel bir şekiller dizisi olarak görünseler de, metnin öğelerinin hangi sıralamaya göre üretildiğini söylemek mümkün değildir. Metni okurken gözler gelişigüzel yönlere doğru hareket ettirilir ve belki de okumayı yeni öğrenen bir çocukta olduğu gibi çizgesel sıralamaya tamamen sadık kalır. Okumaya alışık ve deneyimli okuyucular metne kısaca bir göz atarak, önce genel olarak anlamak amacıyla metnin en yoğun bilgileri aktaran öğelerini arar. İkinci okuyuşları daha özenlidir ve gerekirse metni birkaç kere okurlar. Metni okurken kendi amaçları açısından önemli olan sözcüklere, deyimlere, cümlelere ve bölümlere odaklanırlar. Bir yazar ya da redaktör bu sürece yön vermek ve metni hedef okuyucu kitlesinin beklentilerine uygun planlamak amacıyla metin ötesi araçlar (bkz. 4.4.5.3. Bölüm) kullanabilir. Aynı şekilde, sözlü bir metin hazırlık aşamasında özenle oluşturulduğunda sanki anında ve hazırlıksız olarak dile getirilmiş hissini verebilir; ancak yine de önemli bir iletinin algılanmasını çeşitli koşullarda zorlaştırmasına rağmen etkin biçimde iletilmesi sağlanır. Süreç ve ürün birbirinden ayrılmayacak biçimde birbirine bağlıdır.

Metin, her dilsel bildirişim için merkezi konumdadır; ister karşılıklı, ister mesafe katederek birbirleriyle bildirişim içinde olsalar da, üretici ile alıcı arasında harici ve nesnel birleşmeyi sağlar. Sekizinci Çizelge, dil kullananlar/öğrenenler (*Öneriler Çerçevesi*'nin odak noktasını oluşturan) ile bildirişime katılanlar ya da etkinlikler ile metinler arasındaki ilişkiyi gösterir. Düz çizgi, dil kullanan ve öğrenenin en yakın çevresindeki üretsel ya da algısal bildirişim etkinliğini, noktalı çizgi ise mekânsal ya da zamansal mesafede gerçekleştirilen bildirişim etkinliğini gösterir.

Birinci Çizelge: “Üretken” dil kullanan ve öğrenen (genelde uzakta olan) bir ya da birden çok dinleyici veya okuyucu tarafından algılanan sözlü ya da yazılı metin üretir; bu durumda onlardan yanıt vermeleri istenmez. İkinci Çizelge: “Algısal” dil kullanan ve öğrenen uzakta olan bir konuşur ya da yazardan bir metin alır; ama bu metne yanıt verme zorunda değildir. Üçüncü Çizelge: “Etkileşimsel” dil kullananın ve öğrenenin konuşma arkadaşıyla doğrudan (*yüz yüze*) yaptığı konuşmayı gösterir. Bu konuşmanın metni, her iki konuşma arkadaşı tarafından karşılıklı yapılan ya da algılanan ifadelerden oluşur. Dördüncü Çizelge: “Dil aktarımı” iki durumu temsil eder: 4.1’de dil kullanan ve öğrenen ya(kı)nında olmayan bir konuşur ya da dinleyiciden herhangi bir kod ya da bir dilde üretilmiş bir metin alır ve böylece başka bir kod ya da dilde, uzakta olan bir dinleyici ya da okuyucuya yönelik paralel bir metin üretir. 4.2’de dil kullanan ve öğrenen, aynı kod ya da dili konuşmayan iki konuşma arkadaşı arasında doğrudan (*yüz yüze*) yapılan bir etkileşimde aktarım yapar; yani belli bir dilde aldığı bir metinden başka bir dilde paralel bir metin üretir.

Çizelge 8: Bildirişimsel Etkinlikler

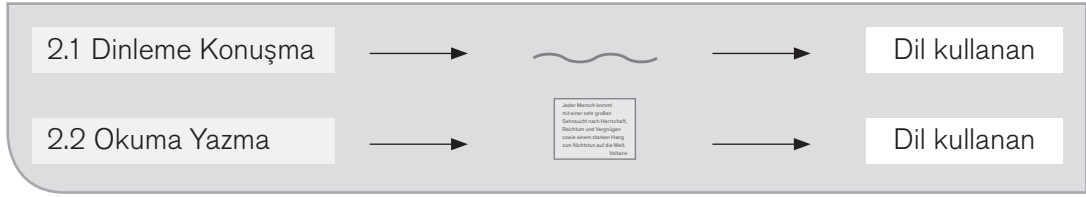
1. Üretsel



Şema 1

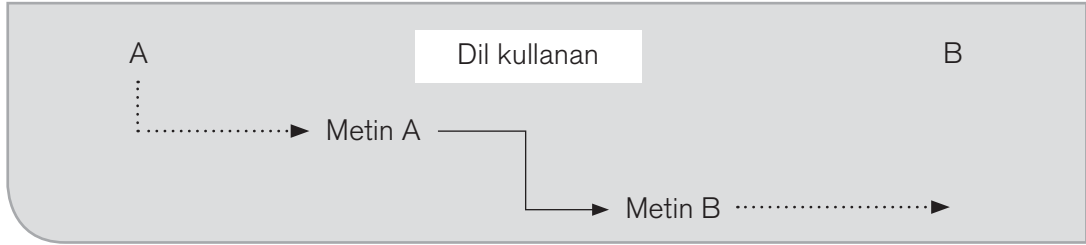
2. Algısal

Şema 2



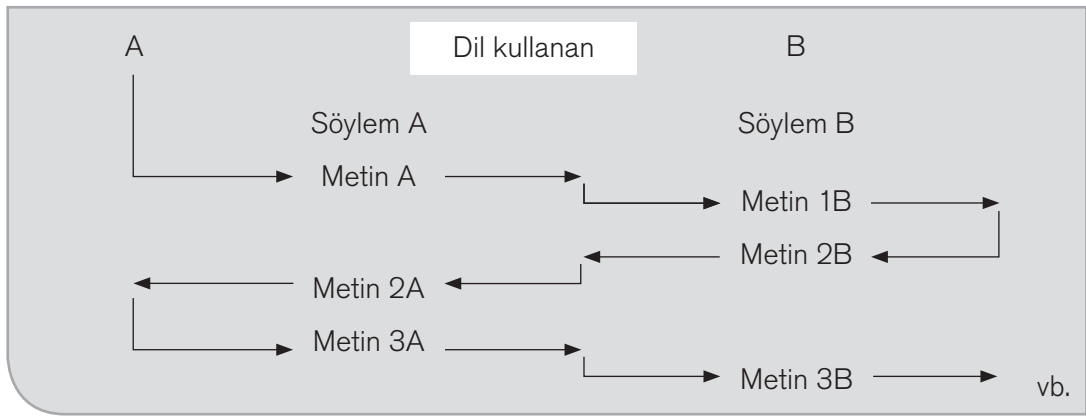
3. Etkileşimsel

Şema 3

4. Dil aktarımı
4.1 Yazılı Çeviri

4.2 Sözlü Çeviri

Şema 4



Yukarıda tanımlanan etkileşimsel etkinlikler ve dil aktarım etkinliklerinden başka dil kullananların ve öğrenenlerin uyartıcı bir metne, bir metinle yanıt vermeleri gereken birçok başka etkinlik vardır. Bu uyartıcı metin, sözlü bir soru, bir dizi yazılı yönerge (sınavda verilen görev yönergeleri gibi), bir söylemsel metin, otantik veya oluşturulmuş ya da her ikisinin karışımı olabilir. Gereken yanıt, bir sözcükten üç saat süren deneme yazısına kadar her şey olabilir. Hem girdi hem de çıktı metni D1 ya da D2 ile kaleme alınmış olabilir. Her iki metin arasındaki ilişki "anlamın korunması yönünde" olabilir; ancak olmak zorunda değildir. Buna göre 24 etkinlik türü belirlenebilir. (Modern dil öğrenimi ya da öğretimindeki roller dikkate alınmasa da, genelde sosyokültürel durumlarda ortaya çıktığı gibi, dil öğrenenler D1'de ürettikleri bir metni D2'de üretilmiş bir metne yanıt olarak üretirler). Aşağıdaki örneklerde, girdi ve çıktı hedef dilde yapılmıştır:

Girdi Metni		Çıktı Metni			
<i>Araç</i>	<i>Dil</i>	<i>Araç</i>	<i>Dil</i>	<i>Anlam taşıyan</i>	<i>Etkinlik Türü (Örnekler)</i>
yazılı	D2	sözlü	D2	evet	tekrar
yazılı	D2	sözlü	D2	evet	dikte
yazılı	D2	sözlü	D2	hayır	sözlü soru/yanıt
yazılı	D2	sözlü	D2	hayır	sözlü (D2) sorulara yazılı yanıtlar
yazılı	D2	sözlü	D2	evet	sesli okuma
yazılı	D2	sözlü	D2	evet	metnin kopyasını çıkarma, çevriyazı
yazılı	D2	sözlü	D2	hayır	yazılı (D2) yönergeye sözlü yanıt
yazılı	D2	sözlü	D2	hayır	yazılı (D2) yönergeye yazılı yanıt

Tablo 6: “Metinden Metne” Etkinlikler

Bu gibi “metinden metne” etkinliklerin günlük dil kullanımında belirli bir konumu olsa da; bu etkinlikler dil öğrenimi ve öğretiminde çok sık görülür. Daha mekanik ve anlam taşıyan etkinlikler (tekrarlama, dikte, sesli okuma, ses bilgisel yazı gibi) günümüzde uygulanan bildirişimsel dil derslerinde hem yapay olduğundan hem de derse yaptığı etkisiyle (*washback effect*) pek de kabul görmez. Performans, büyük ölçüde dilbilgisel yeterlik sayesinde bir metnin bilgi içeriğini azaltabilme yeteneğine bağlı olduğundan bu etkinlikler bir test aracı olarak kullanılabilir. Sınıflandırıcı sistem katagorilerinin tüm olası birleşimlerinin izlenmesindeki çıkar, sadece deneyimleri sınıflandırabilmek değil, aynı zamanda eksiklikleri belirleyip yeni olanaklara yer açmaktır.

5 Dil Kullananların/Öğrenenlerin Yeterlikleri

Dil kullananlar ve dil öğrenenler, bildirişimsel durumlarda karşılaştıkları görevleri yerine getirmek ve etkinlikleri sürdürmek için önceki deneyimleriyle geliştirdikleri bir dizi yeterliği kullanabilirler. Bildirişimsel olaylara katılım (özellikle dil öğrenmeyi teşvik edici olanlara), dil öğrenenin hemen ya da uzun vadeli kullanabileceği yeterliklerin gelişimine yol açar.

İnsanların tüm yeterlikleri, herhangi bir şekilde dil kullananların bildirişimsel yeterlik kazanmalarına katkıda bulunur ve bildirişimsel becerilerinin bir parçası olarak görülebilir. Yine de dar anlamda, dille daha az ilişkili yeterlikleri dilbilgisel yeterliklerden ayırmak söz konusu olabilir.

5.1 Genel Yeterlikler

5.1.1 Bildirime Dayalı Bilgi (*savoir*)

5.1.1.1 Dünya Bilgisi

Yetişkinler çok gelişmiş ve birbirinden farklılaşmış bir dünya modeline ve onun işlev biçimine sahiptir. Bu model, anadilinin söz varlığı ve dilbilgisiyle yakından bağlantılıdır. Gerçekte her ikisi de birbiriyle yakından bağlantılı olarak gelişir. “*Bu nedir?*” sorusu, kişinin gözlemlediği bir olguyu ifade edecek kelimeyi ya da, söylenen bir kelimenin hangi olguya işaret ettiğini sorması anlamına gelebilir. Bu modelin en önemli özellikleri tümüyle erken çocukluk döneminde gelişir; eğitime ve deneyime dayalı olarak ergenlik döneminden yetişkinliğe adım atana kadar de devam eder. Bildirişim, katılanların içselleştirilmiş dünya modelleri ve dil arasındaki uyumuna bağlıdır. Bilimsel çabaların hedeflerinden biri dünya yapısını ve bunun nasıl yürüme şeklini keşfetmek ve onların tanımlanması için ölçünlü bir kavramlar bütünü geliştirmektir. Doğal dil oldukça doğal yollarla gelişir. Biçim ve anlam kategorileri arasındaki ilişki belirli bir dereceye kadar bir dilden öbürüne değişir; ancak daha dar sınırlar içerisinde olsa da gerçeğin asıl doğasından etkilenir. Sosyal alandaki ayrışma, fiziki ortama göre daha yoğundur; diller, olguları dilin toplumsal yaşamdaki önemine göre ayırması söz konusu olsa da. İkinci dil ve yabancı dil öğretiminde çoğunlukla dil öğrenenin bu amaçlar için yeterli dünya bilgisine sahip olduğu varsayımından hareket edilebilir; ancak durum her zaman böyle de olmayabilir (bkz. 2.1.1. Kısım).

Dünya bilgisi (deneyimle, eğitim yoluyla ya da bilgi kaynaklarından edinilip edinilmediği göz önüne alınmaksızın) aşağıda verilenleri kapsar:

- Tablo 5'te örneklendirildiği gibi (4.1.2. Kısım) farklı yaşam alanlarındaki mekanlar, kurum ve kuruluşlar, kişiler, nesnelere, olaylar, süreçler ve eylemler. Belirli bir dili öğrenen için o dilin konuşulduğu ülke veya ülkeler hakkındaki bilgiler (örneğin, önemli coğrafik, ekolojik, demografik, ekonomik ve politik özellikleri vb.) çok önemlidir.
- Varlıkların sınıflandırılması (somut/soyut, canlı/cansız vb.) ve onların zaman-mekân, çağrışımsal, analitik, mantıklı, neden/etki vb. gibi özellikleri ve ilişkileri (bkz. *Threshold Level*, 1990, 6. Bölüm).

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktayı dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin dünya bilgilerinin hangilerinin varsayılması ve bu doğrultuda onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenme sürecinde özellikle dilin konuşulduğu ülkeyle ilişkili hangi yeni dünya bilgisini edinmeleri gerektiğini ve bunun onlara nasıl aktarılabilceğini inceleyip belirtmelidirler.

5.1.1.2 Sosyokültürel Bilgi

Bir dilin konuşulduğu bir toplumun ve bir topluluğun veya toplulukların kültürüyle ilgili bilgi, aslında mevcut dünya bilgisinin bir kısmını oluşturur. Fakat dil öğrenenin bu bilgilere özel olarak dikkat etmesi gerekir; çünkü özellikle de bunlar diğer bilgilere göre büyük ihtimalle öğrenenin daha önceki deneyim alanının dışında kalmış ve hatta basmakalıp düşüncelerle zedelenmiş olabilir.

Herhangi bir Avrupa toplumu ve kültürünün özellikleri aşağıda verilenlerle ilişkilendirilebilir:

1. Günlük yaşam, örneğin;
 - yeme ve içme, öğünler, sofraya kültürü,
 - bayramlar,
 - çalışma zamanları ve alışkanlıkları,
 - boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).
2. Yaşam koşulları, örneğin;
 - yaşam standardı (yöresel, sınıfa özel ve etnik farklılıklarıyla),
 - ev ortamı,
 - sosyal güvence.
3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve dayanışmaya dayanan ilişkileri de içerir), örneğin, aşağıdakilerle ilişkili olarak;
 - bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler,
 - farklı cinsiyetler arası ilişkiler (erkek/kadın; yakınlaşma derecesi),
 - aile yapıları ve ilişkileri,
 - nesiller arası ilişkiler,
 - iş ortamındaki ilişkiler,
 - toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler,
 - etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler,
 - politik ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.
4. Aşağıdaki etmenlere bağlı olarak değerler, inançlar ve tutumlar
 - sosyal sınıf,
 - meslek grupları (akademisyenler, yönetim, memur, eğitimli ve eğitimsiz işçiler),

- varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla),
 - yöresel kültürler,
 - güvenlik,
 - kurumlar,
 - gelenek ve sosyal dönüşüm,
 - tarih, özellikle önemli tarihi kişilikler ve olaylar,
 - azınlıklar (etnik, dini),
 - millî kimlik,
 - başka ülkeler, devletler, halklar,
 - politika,
 - sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar),
 - din,
 - mizah.
5. Beden dili (bkz. 4.4.5.2): Beden dilini yönlendiren toplumsal alışkanlıklara ilişkin bilgi de, dili kullananların/öğrenenlerin sosyokültürel yeterliğinin bir kısmını oluşturur.
6. Sosyal gelenekler, örneğin ev sahibi ve misafir ilişkilerine dayanarak;
- dakiklik,
 - hediyeler,
 - giyim,
 - içecekler, öğünler,
 - davranış ve sohbet kuralları ve tabular,
 - ziyaret süresi,
 - vedalaşmak.
7. Aşağıdaki alanlarda geleneksel davranışlar
- dinî gelenekler,
 - doğum, evlenme, ölüm,
 - halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları,
 - kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb.

5.1.1.3 Kültürlerarası Bilinç

Kültürlerarası bilinç, kişinin "köken ülkesinin dünyası" ile "hedef dil topluluğunun dünyası" (benzerlik ve farklılıklar) arasındaki ilişkilerin bilgisi, bilinci ve anlayışından doğar. Kültürlerarası bilincin kuşkusuz her iki dünyanın yöresel ve sosyal farklılıklarının da bilincinde olmak anlamına geldiği söylenebilir. Dil öğrenenin

D1'in ve D2'nin konuşulduğu kültürlerin yanı sıra daha başka kültürlerin de olduğu bilinciyle bu bilinç daha da gelişir. Bu geniş bakış açısı, her iki dünyayı da daha büyük bir çerçevede değerlendirmeye yardımcı olur. Tarafsız bilgiye ek olarak, kültürlerarası bilinç, her topluluğun başkası tarafından nasıl görüldüğünün, yani genellikle ulusal basmakalıp bir şekilde görüldüğü, bilincini de kapsar.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktayı dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi sosyokültürel deneyim ve bilgilerinin varsayılabilceğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin D2'de sağlıklı bildirişim kurabilmeleri için hem kendi hem de hedef dil topluluğunda sosyal yaşamın yeni deneyimlerinin ve bilgilerinin hangilerini edinmek zorunda olduklarını;
- Dil öğrenenlerin uygun bir kültürlerarası yeterlik geliştirmeleri için kişinin kendi ve hedef kültürü arasında nasıl bir ilişki bilincine sahip olması gerektiğini belirtmelidirler.

5.1.2 Beceriler ve Uygulayıcı Bilgi (*savoir-faire*)

5.1.2.1 Uygulamalı beceriler aşağıda verilenleri kapsar:

- *Sosyal beceriler:* 5.1.1.2. Kısım'da verilen kurallara uygun ve beklendiği gibi davranma yeteneği, genellikle topluma yabancı olanlar için uygun görülen davranışları kapsamaktadır.
- *Günlük yaşam için gereken beceriler:* Günlük yaşamda yıkanmak, giyinmek, pişirmek, yemek vb. gibi gerekli alışılmış davranışları etkin bir şekilde yapabilme becerisi; ev aletlerinin bakımı ve onarımı vb.
- *Mesleki beceriler:* İlgili mesleğin gerektirdiği özel (zihinsel ve bedensel) davranışları yapma becerisi.
- *Boş zaman değerlendirme becerisi:* Boş zaman etkinlikleri için gerekli davranışları etkin olarak yapabilme becerisi. Örneğin, aşağıdaki alanlarda
 - sanat (resim yapmak, heykel yapmak, bir müzik aleti çalmak vb.)
 - el işleri (örgü örmek, nakış işlemek, halı/kilim dokumak, sepet örmek, marangozluk yapmak vb.),
 - spor (bir takımda oynamak, atletizm, koşmak, tırmanmak, yüzmek vb.),
 - hobiler (fotoğraf çekmek, bahçeyle uğraşmak vb.).

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin kendileri için önemli bir alanda etkili bildirişim yapabilmelerini sağlayacak hangi uygulamalı becerilere ve deneyim bilgilerine sahip olmaları gerektiğini ve bu bakımdan onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

5.1.2.2 Kültürlerarası beceriler aşağıdaki noktaları kapsar:

- Kişinin kendi kültürü ile yabancı kültürü birbiriyle ilişkilendirme yeteneğini;
- kültürel duyarlılığı ve başka kültürlerden olanlarla ilişki kurmak için bir dizi farklı stratejiyi tanıma ve kullanma yeteneğini;

- kendi kültürü ile yabancı kültür arasında kültür arasında köprü kurabilme ve kültürlerarası anlaşmazlıklar ve çatışma durumlarıyla baş etme yeteneğini;
- kalıplaşmış ilişkileri aşma yeteneğini.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi kültür aracı rollerini ve işlevlerini üstlenmeleri, bunlardan hangilerine hazırlanmaları gerektiğini ve bu bakımdan onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin kendi kültürü ve hedef kültürün hangi özelliklerini ayırt edebilmeleri, buna nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve bu bakımdan onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hedef kültürü tanıyabilmeleri için neler yapılması gerektiğini;
- Dil öğrenenlere kendi kültürleri ile diğer kültür arasında köprü kurabilmeleri için ne gibi imkanların tanınabileceğini belirtmelidirler.

5.1.3 Kişiliğe İlişkin Yeterlik (*savoir-être*)

Dili kullananların/öğrenenlerin bildirişimsel etkinlikleri, sadece onların bilgi, anlayış ve becerilerinden etkilenmez; ayrıca kişisel etmenlerden, onların tutumları, güdüleri, değerleri, inandıkları, bilişsel tarzları ve kişilik türleri gibi kişiliğini oluşturan etmenlerden de etkilenir. Bu etmenler şunlardır:

1. Dil kullananların/öğrenenlerin *tutumları* açısından:
 - Yeni deneyimlere, başka insanlara, fikirlere, halklara, topluluklara ve kültürlere ilgileri ve onlara açık olmaları,
 - kendi kültürel bakış açısını ve değer yargılarını, diğer kültürleri göz önüne alarak sorgulamaya ne kadar hazır ve açık oldukları,
 - kültürel farklılıklar karşısında geleneksel tutumlara karşı mesafeli durmaya ne kadar hazır ve açık oldukları.
2. *Güdüleri* açısından:
 - İçe yönelik/dışa yönelik olmaları,
 - araçsal/dahil edici,
 - bildirişim isteği, bildirişim gereksinimi.
3. *Değerler* açısından (etik ve ahlaki gibi)
4. *İnanışlar* açısından (dini, ideolojik, felsefi gibi)
5. *Bilişsel tarz* açısından:
 - uzlaşıcı/ayırışmacı,
 - bütünsel/analitik/senteze dayanan.
6. *Kişilik etmenleri* açısından:

- Konuşkanlık/suskunluk,
- girişkenlik/çekingenlik,
- iyimserlik/kötümserlik,
- içe dönüklük/dışa dönüklük,
- inisiyatif sahibi/tepkisel,
- suçu kendinde veya başkalarında aramak,
- korku ya da mahcubiyet (ya da bunlardan uzak olmak),
- kuralcılık/esneklik,
- açık fikirlilik/dar görüşlülük,
- doğallık/otokontrol,
- zekâ,
- titizlik/ihmalkârlık,
- hatırlama yeteneği,
- çalışkanlık/tembellik,
- hırs (veya eksikliği),
- benlik algısı (veya eksikliği),
- özgüven (veya eksikliği),
- öz bilinç (veya eksikliği),
- kendine değer verme duygusu (veya eksikliği).

Tutumlar ve kişilikle ilgili etmenler, dil kullananların/öğrenenlerin sadece bildirişimsel davranışlarındaki rolü değil, onların öğrenme yeteneklerini de etkiler. Gerek tutumu gerekse bilinci kapsayan "kültürlerarası kişiliğin" gelişimi bile sadece birçok kişi tarafından önemli bir eğitim hedefi olarak görülebilir. Bu durum önemli etik ve pedagojik soruları da beraberinde getirir, örneğin:

- Kişilik gelişimi ne ölçüde bilinçli bir eğitim ve öğrenim hedefi olabilir?
- Kültürel görecelik, etik ve ahlaki bütünlükle ne derece bağdaştırılabilir?
- Kişilikle ilgili hangi etmenler bir yabancı dilin ya da ikinci dilin öğrenilmesi ve edinilmesini a) teşvik eder, b) engeller?
- Kendi güçlü yanlarından yararlanmaları ve zayıf yanlarını aşmaları konusunda öğrenenlere nasıl yardımcı olunabilir?
- Bireylerin çeşitliliği, eğitim sisteminin getirdiği sınırlamalarla ve onların dil öğrenenlere yansıtılmasıyla nasıl bağdaştırılabilir?

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin belirli kişilik özelliklerini geliştirip geliştirmediklerini ve bunları göstermek isteyip istemediklerini veya göstermeleri gerekip gerekmediğini ve eğer gerekiyorsa dil öğrenenlerin nasıl cesaretlendirilebileceğini, onlara nasıl yardımcı olunabileceğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenim, öğretim ve değerlendirme planları yapılırken dil öğrenenlerin karakteristik özelliklerinin dikkate alınıp alınmayacağını belirtmelidirler.

5.1.4 Öğrenme Yeteneği (*savoir-apprendre*)

Öğrenme yeteneği (*savoir-apprendre*), geniş anlamıyla yeni deneyimleri gözleme, yeni deneyimlere katılma ve bu arada bir değişiklik söz konusuysa, mevcut bilgi ile yeni bilgiyi kaynaştırma yeteneği anlamına gelir. Dil öğrenme yetenekleri, öğrenme deneyimleriyle gelişir. Bu deneyimler, öğrenenin yabancı dil öğrenirken karşılaştığı güçlüklerle daha etkin ve daha bağımsız olarak başa çıkabilmesini, seçme olanaklarını görmesini ve fırsatlardan daha iyi bir şekilde yararlanmasını sağlar. Dil öğrenme yeteneği, dil ve bildirişim bilinci, genel sesbilgisi becerileri, öğrenme teknikleri ve sezgisel beceriler gibi birçok bileşenden oluşur.

5.1.4.1 Dil ve Bildirişim Bilinci

Dile ve dil kullanımına duyarlılık, dilin düzenleme ve kullanılma ilkelerini bilmeyi ve onları anlamayı da kapsar; yeni deneyimin düzenli bir çerçevede özümsemesini ve zenginlik olarak görülmesini sağlar. Böylece yeni dil, dil öğrenenin anadilindeki dilbilgisel sistemine bir tehdit olarak görülmeden daha kolay öğrenilebilir ve kullanılabilir; bu da genelde normal ve “doğal” bir tutumdur.

5.1.4.2 Genel Sesbilgisel Bilinç ve Sesbilgisel Beceriler

Aşağıdakiler, dil öğrenenlere (özellikle yetişkinlere) yeni bir dilin telaffuzu açısından yardımcı olacaktır:

- Alışık olunmayan sesleri ve bürünsel şekillendirmeleri ayırt edebilme ve sesleri üretebilme yeteneği;
- Alışık olunmayan ses dizilerini tanıyabilme ve birbiriyle birleştirebilme yeteneği;
- Dinleyici olarak sesbirimsel unsurları anlamlı yapılandırarak (farklı ve anlamlı parçalara ayırarak) ses akışının sürekliliğini sağlayabilme;
- Yeni bir yabancı dil öğrenirken kullanılacak ses üretimi ve duyduğunu algılama süreçlerini anlayabilme/hâkim olabilme.

Bu genel sesbilgisel beceriler, belirli bir dili telaffuz yeteneğinden farklıdır (sesbilimsel yetenekler).

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil ve bildirişim bilincinin geliştirilmesi yönünde hangi adımların atılması gerektiğini;
- Dil öğrenenlerin hangi eklemleyici ve duyduğunu algılama becerilerine sahip olmaları gerektiğini, hangilerinin mevcut olarak öngörülebileceğini ve bu becerilerden hangilerinin öğretilmesi gerektiğini ve bu bakımdan dil öğrenenlere yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

5.1.4.3 Öğrenme Teknikleri

Öğrenme teknikleri, aşağıdakileri kapsar:

- Öğretim ortamında oluşturulan öğrenme fırsatlarından etkin olarak yararlanma yeteneğini, örneğin
 - dikkatini verilen bilgiye yoğunlaştırmak,
 - verilen görevle neyin amaçlandığını anlamak,
 - ikili ve grup çalışmalarına etkin olarak katılmak,
 - öğrenilen dili çabuk ve sıkça etkin olarak kullanmak,
- mevcut materyali kendi kendine öğrenme için de kullanma yeteneğini;
- bireyin kendi sorumluluğunda öğrenme amacıyla materyal düzenleme ve onlardan yararlanma yeteneğini;
- algılama, çözümlenme ve keşfetme becerilerini de geliştirildiği, bildirişimsel olayları doğrudan gözleyerek ya da onlara katılarak, hem dilbilgisel hem de sosyokültürel açıdan etkin öğrenme yeteneğini;
- dil öğrenenin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini;
- dil öğrenenin kendi ihtiyaç ve hedeflerini görebilme yeteneğini;
- dil öğrenenin kendi kişiliğine ve kaynaklarına uygun, kendine özgü strateji ve yöntem geliştirme yeteneğini kapsar.

5.1.4.4 Sezgisel-Deneyimsel (heuristic) Beceriler

Sezgisel-deneyimsel beceriler,

- dil öğrenenlerin yeni deneyimlerden yararlanma (yeni bir dil, yeni insanlar, yeni davranış biçimleri gibi), bir öğrenim ortamında başka yeterlikleri kullanma (gözlem yapma, gözlenenleri anlama, analiz etme, sonuç çıkarma, hatırlama gibi) yeteneklerini;
- dil öğrenenin yeni bilgiler bulma (özellikle hedef dildeki başvuru kaynaklarını kullanırken), anlama ve başkasına aktarma yeteneğini;
- dil öğrenenin yeni teknolojileri kullanma (veri bankalarında, hiper metinlerde bilgi aramak gibi) yeteneğini kapsar.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi öğrenme tekniklerini geliştirebilmeleri, kullanabilmeleri gerektiğini ve onların bu konuda nasıl cesaretlendirileceğini ve onlara nasıl yeterlik kazandırılacağını;
- Dil öğrenenlerin hangi sezgisel-deneyimsel becerilerinin geliştirilebileceği ve onların bunlardan hangilerini kullanmaları gerektiğini ve onların bu konuda nasıl cesaretlendirileceğini ve onlara nasıl yeterlik kazandırılacağını;
- Dil öğrenenlerin dil öğrenirken ve dili kullanırken giderek bağımsızlaşabilmeleri için hangi önlemlerin alınması gerektiğini belirtmelidirler.

5.2 Bildirişimsel Dil Yeterlikleri

Dil kullananlar/öğrenenler, bildirişimsel amaçlarını gerçekleştirebilmek için, yukarıda ayrıntılı olarak açıklandığı gibi, hem genel yeteneklerini hem de özel olarak dille ilişkili bildirişimsel yeterliklerini kullanırlar. Bu dar anlamıyla bildirişimsel yeterlik aşağıdaki bileşenlerden oluşur:

- dilbilgisel yeterlikler,
- toplumdilbilgisel yeterlikler,
- edimsel (pragmatik) yeterlikler.

5.2.1 Dilbilgisel Yeterlikler

Bugüne kadar içeriklerin ifade edildiği biçimsel bir sistem olan dilin, tam, ayrıntılı bir betimlemesi yapılmamıştır. Dillerin sistemleri çok karmaşıktır ve büyük, çok katmanlı, ileri düzeyde gelişmiş bir toplumun özelliklerini yansıtacak yapıdadır ve o toplumdaki konuşurların hiçbiri bu dile bütün boyutlarıyla hâkim olamaz. Günlük dilin bildirişimsel kullanım gereksinimleri bakımından sürekli gelişmesi nedeniyle de bu zaten mümkün değildir. Çoğu ulusal devletler, dilin en ince ayrıntılarını kapsamasa da, dilleri için bir ölçün oluşturmayı denemişlerdir. Evvelce, ölçünlü dillerin betimlenmesi, çoktan kaybolmuş olan klasik dillerde aktarılan temel edebi eserlerin öğretiminde kullanılan dilbilimsel modele dayandırılmıştı. Bu geleneksel model, 100 yılı aşkın bir süre önce çoğu dilbilimci tarafından herhangi bir otoritenin görüşüne göre değil, bir dil gerçekte nasıl kullanılıyorsa öyle betimleneceği gerekçesiyle rededilmiştir. Bu geleneksel model, belirli dil türleri için geliştirildiğinden dolayı, başka dilsel sistemlerin betimlenmesine uygun değildir. Bu arada gelişmiş alternatif modellerden hiçbiri genel olarak kabul edilmemiştir. Hatta bütün dillerin betimlenmesi için evrensel bir modelin olabileceği bile kuşkuyla karşılanmıştır. Yeni dilbilimsel, evrensel çalışmalardan da henüz dil öğrenim ve öğretiminin geliştirilmesi ya da değerlendirilmesi konusunda yararlanılabilecek sonuçlar çıkmamıştır. Bu nedenle bugün, çoğu betimleyici dilbilimci biçim ile anlamı birbiriyle ilişkilendirerek geleneksel betimleme modeliyle tanımlanamayan dilsel olguların, kullanıldığı şekilleriyle yeni bir kavram kullanarak düzenlemekle yetinmektedir. Bu yaklaşım 5.2. Kısım'da ele alınmıştır. Bu kısımda, dilbilimsel yeterliğin temel bileşenleri saptanmaya ve sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Dilbilimsel yeterlik, uygun ve anlamlı iletileri oluşturabilen ve ifade edebilen biçimsel araç bilgisi ve bu araçları kullanma yeteneği olarak tanımlanır. Aşağıda oluşturulan sistemin amacı, birkaç parametre ve kategoriye sınıflama araçları olarak önermektedir. Bu sınıflama araçları, dilsel içeriklerin betimlenmesinde ya da bu betimlemenin temeli olarak yardımcı olabilir. Tabii ki, değişik bir ilişki modelini tercih eden uygulayıcılar, doğal olarak diğer modeli seçme özgürlüğüne sahiptirler. Onların da kendi kuramlarını ve yöntemlerini ve de kendi çalışma ilkelerini ortaya sermeleri beklenir. Dilbilimsel yeterlikler, *Öneriler Çerçevesi*'nde aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır:

- Sözlüksel yeterlik,
- Dilbilgisel yeterlik,
- Anlambilgisel yeterlik,
- Sesbilimsel yeterlik.

Dil öğrenenlerin dilsel araçları kullanımında yaptıkları gelişmeler aşağıdaki basamak kümeleriyle belirlenir:

	Dilsel Araçlar Alanı, Genel
C2	Çok geniş çapta dilsel araçları kapsamlı ve doğru olarak kullanabildiğinden düşüncelerini tam anlamıyla dile getirebilir, konuyla ilgili olguları ön plana çıkarabilir, farklılıkları ortaya koyabilir ve pürüzleri ortadan kaldıracaktır. Söylemek istediğini anlatırken kısıtlama yapmak zorundaymış izlenimini uyandırmaz.

C1	Kapsamlı dil yeterliğine sahip olduğundan seçtiği anlatımlar ile söylemek istediklerini kısıtlamadan kendini açıkça ifade edebilir.
B2	Söylemek istediklerini kısıtlamak zorundaymış izlenimini uyandırmadan kendini anlaşılır bir şekilde ifade edebilir.
B2	Yeterli genişlikte dilsel araçlara sahip olduğundan belli etmeden sözcükleri bularak ve birkaç karmaşık cümle yapısını da kullanarak anlaşılır biçimde betimlemelerle görüşlerini ifade edebilir ve ayrıntılarıyla açıklayabilir.
B1	Önceden tahmin edilemeyecek durumları betimlemeye yeterli, bir düşüncenin ya da sorunun en önemli noktalarını yeterince titizlikle açıklayabilecek ve kültürel konular hakkındaki düşüncelerini dile getirebilecek (müzik ve film gibi) yeterli zenginlikte bir dilsel dağarcığa sahiptir.
B1	Aile, hobi, ilgi alanları, meslek, seyahat, güncel olaylar gibi konularla başa çıkabilecek kadar yeterli dilsel araca sahiptir; bunlar kendini ifade edebilmek için yeterli olsa bile, sözcük dağarcığının kısıtlılığı tekrarlamalara ve bazen de anlatım zorluklarına neden olabilir.
A2	Önceden tahmin edilebilecek günlük durumların içeriğiyle başa çıkabilecek kadar temel dilsel araç dağarcığına sahiptir; ama genelde istediklerini ifade ederken ödün vermek ve sözcük aramak zorunda kalabilir.
A2	Basit, somut gereksinimleri karşılamak amacıyla, kişiye ait günlük olağan şeyleri, istekleri dile getirmek ve bunlar hakkında bilgi alabilmek için kısa ve alışlagelmiş dilsel araçları kullanabilir. Basit cümle kalıplarını kullanabilir ve ezberindeki cümleler, kısa sözcük grupları ve konuşma formülleri yardımıyla kendisinin ve bir başkasının ne yaptığı, nelere sahip olduğu ve mekânlar gibi konular hakkında anlaşılabilir. Günlük en basit temel durumlara yetecek kadar kısa ezbere bildiği deyimlerden oluşan kısıtlı bir dağarcığa sahiptir; olağan durumların dışında iletişim sık sık kesintiye uğrar ve anlaşmazlıklar ortaya çıkar.
A1	Kişiye ait şeyler ve somut gereksinimlerle ilgili basit deyimlerden oluşan çok temel bir dağarcığa sahiptir.

5.2.1.1 Sözcük Dağarcığı Yeterliği

Bu yeterlik, sözcükler ve dilbilgisel unsurlardan oluşan bir dilin sözcük dağarcığı bilgisiyle bu bilgiyi kullanma yeteneğini kapsar.

1. Sözcük dağarcığına ilişkin unsurlar şunlardır:

- Birçok sözcükten oluşan ve hatta bir bütün olarak öğrenilen ve kullanılan *sabit kalıplar*. Aşağıda sabit kalıplara örnekler verilmiştir:
 - *Kalıp cümleler*¹
 - dil işlevlerinin doğrudan bileşenleri (bkz. 5.2.3.2. Kısım) örneğin, selamlaşma *Günaydın!* – *Memnun oldum* vb.,
 - atasözleri vb. (bkz. 5.2.2.3. Kısım),
 - eskil (kullanımdan düşmüş ifadeler), örn. Gül-ü reyhan kokusu âşık ile ma'sûktur (Yunus Emre).

¹ Almanca kalıp ifadelerine örnek: *Guten Morgen!* – *Nett, Sie kennenzulernen*. İngilizce kalıp ifadelerine örnek: *How do you do?* – *Good morning!*

Almanca eskil ifadelerine örnek: *Hebe dich hinweg von mir!* İngilizce eskil ifadelerine örnek: *Be off with you!*

- *Deyimler*¹, kapalı anlamı olan, kalıplaşmış mecazi ifadeler:
 - ...*kirişi kırdı* (kaçmak).
 - ...*yelkenleri indirdi* (sakinleşmek).
 - ...*etekleri tutuştu* (heyecanlanmak).
 - Pekiştirici sözcükler²: Bu sözcükler, genelde üslup açısından anlamı pekiştirmek amacıyla bağlı olduğu sözcük ile sınırlı kullanılır: “*Kar gibi beyaz*” (bembeyaz), buna karşın, “*Yüzü kireç gibi oldu*” (soluk beniz).
 - *Kalıp ifadeler*³ (*dilin yapı taşları, şablonlar*): Bu ifadeler, parçalanmadan bir bütün olarak öğrenilen, kullanılan ve anlamlı cümleler oluşturmak üzere sözcüklere ve öbeklere eklenen ifadelerdir: *Lütfen, ...bilir miyim?/ Rica etsem..., / başlamadan önce.../ sonuç olarak.../ fikrimi sorarsanız.../ doğruyu söylemek gerekirse...*
 - *Diğer kalıplaşmış öbekler*⁴: Her dilde kalıplaşmış öbekler bulunur ve çoğunlukla ilgeçlerin yardımıyla oluşturulur. Bunlar, işlevsel eylem yapıları ve ilgeç yapılarıdır. Örnek: - *den beri ... / Bu sonuca göre ... / -e kadar ...*
 - *Sabit eş dizimlilik*⁵, normalde birden fazla sözcüğün bir arada bulunmasıyla oluşur. Örneğin, *toplantı yapmak, konuşma yapmak, yemek yemek, hediye vermek*.
- b) *Basit sözcükler*: Tek başına, bağımsız duran sözcüklerdir. Bazı sözcükler örneğin, “yüz” sözcüğünde olduğu gibi farklı anlamlara (surat ya da sayı) sahip olabilir (çokanlamlılık). Sözlük birimler, isim, fiil, sıfat, zarf gibi (açık) sözcük çeşitlerinden olabilir; ancak bu sözcükler de tek bir (kapalı) sözcük çeşidinde gruplaşabilir (günler, aylar, ağırlık ve ölçü birimleri gibi). Ayrıca bazı dilbilgisi veya anlambilim konularında, aşağıda sıralanan diğer sözlük birim grupları da vardır.

2. Dilbilgisel öğeler⁶, belli bir gruba ait sözcük çeşitlerindedir. Türkçeden örnekler:

belgisiz adıl (bazı, birkaç, herkes, kimse, biraz)

gösterme adılı (bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar)

1 Almancadan örnekler: *Er hat den Löffel abgegeben/fallen lassen.* (= er ist gestorben) / *jmdm. einen Bären aufbinden* (d.h. eine Lüge erzählen, flunkern)/ *Ich denk, mich tritt ein Pferd* (als Ausdruck der Verblüffung/Verärgerung). İngilizceden örnekler: *He kicked the bucket* (i.e.he died)/ *It's a long shot* (= unlikely to succeed)/ *He drove hell for leather* (i.e. very fast).

2 Almancadan örnekler: *schneeweiß* (rein) – *weiß wie eine (gekalkte) Wand* (blass). İngilizceden örnekler: *white as snow* (pure) – *white as a sheet* (pallid)

3 Almancadan örnekler: *Könnte ich bitte ... haben? – Ich möchte gerne zahlen.* İngilizceden örnek: *Please may I have...*

4 Almancadan örnek: *in Bezug auf..., in Hinblick auf ...*, Almancadan örnek: *zu Ende gehen, in Betrieb nehmen*

5 Almancadan örnekler: *einen Vortrag/eine Rede halten/Fehler machen.* İngilizceden örnekler: *to make a speech/mistake.*

6 Almancada dilbilgisel öğeler: *Artikel* (*ein, einer, eine, der, die, das*), *Indefinitpronomen* (*einige, alle, viele usw.*), *Demonstrativpronomen* (*dieser, diese, dieses; jener...*), *Personalpronomen* (*ich, du, er, sie, es, wir...; mir, dir, usw.*), *Interrogativ- und Relativpronomen* (*wer, was, welche, wo, wie usw.*), *Possessivpronomen* (*mein, dein, sein, ihr usw.*), *Hilfsverben/ Modalverben* (*sein, haben, werden/können, sollen usw.*), *Konjunktionen* (*und, aber, wenn, obwohl*), *Modalpartikeln* (*ja, wohl, aber, doch usw.*)

İngilizcede dilbilgisel öğeler: *articles* (*a, the*), *quantifiers* (*some, all, many, etc.*), *demonstratives* (*this, that, these, those*), *personal pronouns* (*I, we, he, she, it, they, me, you, etc*), *question words and relatives* (*who, what, which, where, how, etc.*), *possessives* (*my, your, his, its, etc.*), *prepositions* (*in, at, by, with, of, etc.*), *auxiliary verbs* (*be, do, have*), *conjunctions* (*and, but, if, although*), *particles* (e.g. in German: *ja, wohl, aber, doch, etc.*)

kişi adlı	(ben, sen, o, biz, siz, onlar)
soru adlı	(ne, ne zaman, kim, nerede, nereye, neden)
iyelik adlı	(benim, senin, onun, bizim, sizin, onun)
ilgeçler	(için, ile, rağmen, halde, karşın)
bağlaçlar	(ve, ama, ancak, fakat, ama, lakin, çünkü)

Sözcük dağarcığı alanı ve sözcük dağarcığı hâkimiyetine ilişkin basamak kümeleri:

Sözcük Dağarcığı Alanı	
C2	Çok zengin bir sözcük dağarcığına, deyimlere ve günlük anlatım tarzlarına hâkimdir ve ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
C1	Geniş bir sözcük dağarcığına hâkimdir ve bilmediği sözcükler yerine zorlanmadan başka bir sözcük kullanarak açığı kapatabilir; çok nadir sözcük arar ya da bilmediği bir şeyi kullanmaktan kaçınır. Deyimlere ve günlük anlatımlara iyice hâkimdir.
B2	Kendi uzmanlık alanından ve birçok genel alandan konulara ilişkin geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir. Sık tekrarlamalar yapmamak için, değişik ifadelerle başvurabilir; ama buna rağmen sözcük dağarcığındaki eksiklikler duraklamaya ve başka tanımlamalar aramaya yol açabilir.
B1	Aile, hobi, ilgi alanı, iş, gezi, güncel olaylar gibi birçok kendi günlük hayatından konu hakkında, zaman zaman başka sözcüklerle anlatsa da, kendini ifade edebilmek için yeterli genişlikte bir sözcük dağarcığına sahiptir.
A2	Alışlagelmiş durumlarda ve alışılmış konularda olağan günlük işleri halledebilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
	Temel bildirişim gereksinimleriyle başa çıkabilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Basit temel gereksinimlerini giderebilecek kadar yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.
A1	Bazı somut durumlara ilişkin tek tük sözcük ve deyimlerden oluşan temel bir birikime sahiptir.

Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti	
C2	Sözcük dağarcığının sürekli olarak doğru ve uygun bir şekilde kullanılması.
C1	Sözcük kullanımında bazı küçük pürüzlere rağmen büyük hataların yapılmaması.
B2	Sözcük dağarcığının genelde çok doğru olarak kullanılması, bazı karıştırmalar ve yanlış sözcük kullanımları olmasına rağmen bildirişimin bozulmaması.
B1	Karmaşık konularla ilgili olguları anlatmak ya da az alışılmış konularla ve durumlarla başa çıkmak için, bazı temel yanlışlar yapmasına rağmen, temel sözcük dağarcığına iyice hâkimdir.
A2	Somut günlük ihtiyaçlarla ilgili kısıtlı bir sözcük dağarcığına sahiptir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi sözcükleri (kalıp ifadeler ve basit sözcükler) bilmeleri ve/veya kullanmaları, hangilerine hazırlanmaları gerektiğini ve onlara bu bağlamda yöneltilen beklentileri;
- Sözcüklerin nasıl seçileceğini ve düzenleneceğini belirtmelidirler.

5.2.1.2 Dilbilgisi Yeterliği

Dilbilgisi yeterliği, bir dilin dilbilgisi araçlarına ilişkin bilgi ve bunları kullanma yeteneği olarak tanımlanabilir.

Dilbilgisi, genelde bir dilin öğelerinin birleştirilmesiyle cümlelerin oluşturulduğu bir kurallar bütünü olarak görülebilir. Dilbilgisi yeterliği, söz konusu kurallara uygun iyi biçimlendirilmiş ifadeler ve cümleler üretme ve tanıma yeteneğidir (belirli kalıp ifadeleri ezberlemeden farklı olarak). Bu anlamda her bir dilin dilbilgisi çok karmaşıktır ve kesin ya da eksiksiz bir betimlemesinin yapılması mümkün değildir. Sözcüklerin cümle oluşturmalarıyla ilgili çeşitli kuram ve modeller bulunur. *Öneriler Çerçevesi*'nin görevi, aslında bu kuramları değerlendirmek veya biri ya da ötekini ön plana almak değil, kullanıcıları bu kuramlardan hangisini seçtiklerini ve bu seçimin uygulamada hangi sonuçlar doğuracağını bildirmeleri yönünde cesaretlendirmektir. Biz burada dilbilgisel betimlemede sıklıkla kullanılan parametreler ve kategorilerden birkaçını vererek konuyu sınırlandıracağız.

Dilbilgisel düzenleme betimlenirken aşağıda verilenlere yoğunlaşmak gerekir:

- Öğeler, örneğin:
 - anlam birim,
 - anlam birim – kökler ve ekler,
 - sözcükler.
- Kategoriler, örneğin:
 - sayı (tekil-çoğul), hal, cins,
 - somut/soyut, sayılabilir/sayılamaz,
 - geçişli/geçişsiz, etken/edilgen çatı,
 - zaman,
 - fiillerde görünüş (Aspekt).
- Sınıflar, örneğin:
 - fiil çekimi,
 - ad çekimi,
 - açık sözcük çeşitleri: isimler, fiiller, sıfatlar, zarflar,
 - kapalı sözcük çeşitleri (dilbilgisel öğeler, bkz. 5.2.1.1)
- Yapılar, örneğin:
 - bileşik sözcükler ve karmaşık ifadeler,
 - cümleler: ad cümleleri, eylem cümleleri vb.,

- cümlecikler: temel cümle, yan cümle, bağımsız cümlecik,
- cümleler: basit cümle, bileşik cümle, sıralı cümle.
- Süreçler (betimleyici), örneğin:
 - adlaştırma,
 - ekleştirme,
 - değişme/değişik biçimlenme,
 - ses değişimi,
 - aktarım,
 - dönüşüm,
- İlişkiler, örneğin:
 - yönetme,
 - uyum,
 - değer.

Dilbilgisel doğruluk için bir basamak kümesi oluşturulmuştur. Bu basamak kümesi, metnin bu kısmının başında verilen basamak kümesiyle ilişkilendirilmelidir. Dilbilgisi yapısına ilişkin ilerlemeyi gösteren ve bütün diller için kullanılabilir bir basamaklandırma ise olanaksızdır.

	Dilbilgisel Doğruluk
C2	Dikkatini konuşmanın önceden planlaması ya da dinleyicilerin tepkilerine yoğunlaşmak gibi başka alanlara vermek zorunda olsa bile, karmaşık dilsel araçları kullanırken dilbilgisi hâkimiyetini korur.
C1	Büyük ölçüde dilbilgisi kurallarına sadık kalabilir; nadir olarak pek farkına varılmayan hatalar yapar.
B2	Dilbilgisi kurallarına iyice hakimdir; nadir olarak, sonradan düzeltilebilecek dil sürçmeleri ya da hatalar ve cümle yapısında eksiklikler olabilir.
	Dilbilgisi kurallarına iyice hâkimdir; yanlış anlaşılmaya neden olacak hatalar yapmaz.
B1	Alışlagelmiş durumlarda yeterli derecede doğru konuşarak anlaşabilir; anadilinin etkisi belirgin olsa da genelde dilbilgi yapısına iyice hâkimdir.
	Genelde önceden tahmin edilebilecek durumlarda sık kullanılan basmakalıp sözleri ve deyimleri içeren bir dağarcığı, yeterli derecede doğru olarak kullanabilir.
A2	Bazı basit yapıları doğru olarak kullanabilir; ama eylemlerde zamanları karıştırırsa ya da unutsa, özne eylem bağlantısını kurarken sistematik temel yanlışlar yapsa da genelde ne demek istediği anlaşılır.
A1	Birkaç basit dilbilgisi yapısını ve kalıp cümleleri kapsayan kısıtlı ezberlenmiş bir dağarcığa sahiptir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Çalışmalarını hangi dilbilgisi kuramına dayandıracıklarını,
- Dil öğrenenlerin dile hakim olabilmeleri için, hangi dilbilgisi öğelerine, kategorilerine, sınıflarına, yapılarına ve süreçlerine hazırlanmaları gerektiğini ve bu konuda onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

Anlambilim/biçimbilim ve sözdizimi birbirinden ayrılır.

Anlambilim/biçimbilim, sözcüklerin iç yapısıyla uğraşır. Sözcükler, kendilerinin sınıf oluşturduğu anlambirimlere ayrılır:

- kökler
- ekler (önekler, iç ekler, son ekler)¹. Türkçede sözcük sonuna getirilen yapım ve çekim ekleri bulunur. Örneğin;
 - yapım ekleri (-li, -siz, -lik, -ci, -men, -lük, -tı, -daş)
 - çekim ekleri (-i, -e, -de, -den, -di, -miş, -se)

Sözcük yapımı²: Sözcükler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir. Örneğin, Türkçede:

- basit sözcükler (sadece kök, örn. beş, ev, akıl, göz, masa)
- türemiş sözcükler (kök+ek, örn. gözlük, gözlükçü, avcı, evli, evlilik, televizyoncu)
- bileşik sözcükler (birden fazla kökü olan, örn. aslanağzı, hanımeli, sivrisinek, dereotu, kuşpalazı, rüzgârgülü vs.).

Anlambilim/biçimbilim, sözcük değişiminin diğer türlerini de ele alır.

- Ünlü değişimi³,
- Sessiz değişimi⁴,
- Düzensiz biçimler⁵,
- Değişik biçimlenme⁶,

1 Almancada sözcük yapım eklerine örnekler (un-, ver-, -bar-, -heit, -keit), çekim ekleri (-st, -en, -end)

2 Almancada basit sözcükler (sadece kök, örn. sechs, Baum, brechen). Türemiş sözcükler (kök+ek, örn. abbrechen, sechsfach). Bileşik sözcükler (birden fazla kökü olan, örn. Zusammenbruch, Weihnachtsbaum, Sechserpack)

3 Hint Avrupa dillerinde şahıslara ya da zamana göre fiil çekiminde fiilin kökündeki ünlü değişir. Almancadan örnek: *singen/sang/gesungen*. İngilizceden örnek: *sing/sang/sung*. Bazı adların çoğul hallerinde de kökteki ünlünün değiştiği görülür (Almancadan örnek: *Maus/Mäuse*. İngilizceden örnek: *mouse/mice*).

4 Almancadan örnek: *schneiden/schnitt*. İngilizceden örnek: *lend/lent*. Türkçede sessiz değişimi, yani yumuşama örneğin, *kitap> kitabı*, sertleşme: *yap-dı> yaptı*).

5 Almancadan örnek: *gehen/ging, stehen/stand*. İngilizceden örnek: *bring/brought, catch/caught*). Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için Almanca ve İngilizcede olduğu gibi fiil çekimlerinde benzer bir durum görülmemektedir.

6 Almancadan örnek: *gut/besser*. İngilizceden örnek *go/went*.

- Biçimi değişmeyenler¹.

Anlamsal/biçimsel sesbilim (Morphophonologie), biçimbirimlerin sesbilgisine dayalı değişkenliğini ve biçimbilime dayalı sesbilgisi değişkenliğini ele alır.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi anlambilimsel/biçimbilimsel unsurlara ve süreçlere hâkim olmaları ve bunlardan hangilerine hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

Sözdizimi, bir dizi kural olarak gösterilen kategoriler, unsurlar, sınıflar, yapılar, süreçler ve ilişkilere göre sözcüklerin cümle olarak düzenlenişini ele alır. Yetişkin bir anadili konuşurunun konuştuğu dilin sözdizimi çok karmaşıktır ve çoğunlukla bilinçli değildir. Bir şeyin anlamını aktarmak için cümle oluşturma yeteneği, bildirimsel yeterliğin temelidir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi dilbilgisel unsurlara, kategorilere, sınıflara, yapılar, süreçlere ve ilişkilere hâkim olmak zorunda olduğunu; buna nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

5.2.1.3 Anlamsal Yeterlik

Anlamsal yeterlik, dil öğrenenlerin anlamı düzenleme bilincinde olma ve bunları kontrol etme yeteneğini kapsar.

Sözlüksel anlambilim, sözcüklerin anlamıyla ilgilenir. Örneğin;

- sözcükler ile genel bağlam arasındaki ilişkiler:
 - gönderim,
 - ince anlam farklılığı (yananlam),
 - belirli genel kavramların gösterimi.
- sözcükler arası ilişkiler, örneğin:
 - eşanlamlılık/zıt anlamlılık,
 - altanlamlılık,
 - eşdizimlilik,
 - parça-bütün ilişkileri,
 - bileşen analizi,
 - çeviri denkliği gibi.

¹ Almandan örnek: Pudel/Pudel. İngilizceden örnek sheep/sheep, cut/cut/cut. Türkçede çoğul -ler, -lar ekleriyle yapılır, ancak sekiz öğrenci, üç elbise örneğinde olduğu gibi çoğul teşkilinde sayı belirtilirse ismin tekil hali değişmez; isim çoğul eki almaz.

Dilbilgisel anlambilim, dilbilgisel unsurların, kategorilerin, yapıların ve süreçlerin anlamını ele alır (bkz. 5.2.1.2. Kısım).

Pragmatik anlambilim sonuç, varsayım, sezdirim vs. gibi mantıksal ilişkileri ele alır.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi anlamsal ilişkileri geliştirmeleri ya da hangi anlamsal ilişkilere hâkim olmaları ve hazırlanmaları gerektiğini; bu bakımdan onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler.

Anlamla ilgili sorular iletişim için elbette temel sorulardır ve bu *Öneriler Çerçevesi*'nin çeşitli yerlerinde ele alınmıştır (bkz. özellikle 5.1.1.1. Kısım).

Dilbilimsel yeterlik burada biçimsel anlamda ele alınmaktadır. Kuramsal veya betimsel dilbilimi açısından dil çok karmaşık sembolik bir sistem sunmaktadır. Şayet buradaki gibi bildirişimsel yeterliğin farklı bileşenlerinin birbirinden ayrı olarak verilmesi denenirse biçimsel yapılar hakkında edinilen bilgiler (ağırlıklı olarak bilinç dışı) ve bunlarla başa çıkabilme yeteneği bu bileşenlerden biri olarak geçerli olur. Böyle biçimsel bir analizin, yabancı dil öğrenimini ve öğretimini ne ölçüde etkileyeceği de ayrı bir konudur. Avrupa Konseyi'nin *Waystage-1990*, *Threshold Level-1990* ve *Vantage Level* gibi yayınlarında izlenen işlevsel-kavramsal yaklaşım, 5.2.1.3. Kısım'da işlenen dilbilgisel yeterlik konusuna bir alternatiftir. Orada dil biçimlerinden ve anlamlarından değil, genel ve özel olarak ayrı ayrı verilen bildirişimsel işlevlerin ve anlambilgisel kavramların sistematik sınıflanmasından hareket edilir. Onların bileşenleri olarak sözlükbilimsel ve dilbilimsel biçimler sadece ikincil derecede ele alınır. Her iki yaklaşım da, dilin "çift söyleyiş" tamamlayıcı sunumlarıdır. Bilindiği gibi diller, biçimin ve anlamın düzenlenmesine dayanır. Bu her iki düzenleme şeklinin kategorileri çoğunlukla tesadüfi bir ilişki içerisinde bir arada bulunur. Dilin ifade *biçimlerine* dayanan dil betimlemesi anlamı parçalar ve tersine *anlama* dayanan dil betimlemesi bu kez biçimi parçalar. *Öneriler Çerçevesi* kullanıcılarının bu modellerden hangisini tercih edeceği, ilgili betimlemenin hangi amaçla oluşturulduğuna bağlıdır. *Threshold Level*'in yaklaşımının başarısı, çoğu uygulayıcının öğrenme içeriklerinin biçimsel kategorilerde düzenlendiği geleneksel uygulama yerine anlamdan biçime gitmeyi daha avantajlı gördüklerini göstermektedir. Diğer yandan bazıları *Un niveau-seuil*'daki gibi "bildirişimsel dilbilgisini" tercih etmektedir. Kuşkusuz dil öğrenenin, hem biçimleri hem de anlamları öğrenmesi gerekir.

5.2.1.4 Sesbilimsel Yeterlik

Sesbilimsel yeterlik, aşağıdakilerle ilişkili olarak algılama ve üretime dayalı bilgi ve becerileri kapsar:

- dilin ses birimleri ve onların belirli bağlamlarda kullanılması (sesbirimsel değişke);
- sesbirimlerini birbirinden ayırt eden sesbilgisel özellikleri (*ayırıcı özellikler*, örneğin titreşimli, yuvarlak, genizsel, patlamalı);
- sözcüklerin sesbilgisel oluşumu (*hece yapısı*, sesbirimlerin dizilişi, sözcük aksanı, sözcük vurgusu);
- cümle sesbilgisi (*Prosodie*):
 - cümle aksanı ve cümle ritmi,
 - vurgu;
- sesbilgisel indirgeme,
 - ünlü daralması,

- kuvvetli ve zayıf biçimler,
- benzeşim,
- ses düşmesi.

Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti	
C2	C1'deki gibi.
C1	Anlam farklılıklarını ifade edebilecek kadar çeşitli tonlama ve vurgulama.
B2	Anlaşılır, doğal bir telaffuz ve tonlamaya sahiptir.
B1	Yabancı bir aksan belirgin olsa da ve bir şey yanlış telaffuz edilse de söyleyişi iyi anlaşılır.
A2	Fark edilen yabancı aksana rağmen, genelde anlaşılan bir telaffuza sahiptir ama konuşma arkadaşı zaman zaman söylenenin tekrarını rica edebilir.
A1	Kendisiyle konuşan anadili konuşurları, onun konuştuğu dil ailesine mensup olan yabancılarla konuşmaya alışıkça çok kısıtlı, ezberlenmiş sözcük ve deyimlerden oluşan bir dağarcığı telaffuz ettiğinde, biraz çaba göstererek söylediklerini anlayabilirler.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerden hangi yeni sesbilimsel becerilerin bekleneceğini;
- Sesler ve ses bilgisinin önemini;
- Sesbilgisel doğruluğun ve akıcılığın erken bir öğrenme hedefi olup olmadığını ve uzun sürede geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirtmelidirler.

5.2.1.5 Yazım Yeterliği

Yazım yeterliği, yazılı metinleri oluşturan sembol bilgisini ve de bunları algılama ve üretme becerisini kapsar. Başka bazı diller (Çince gibi) resimyazı (logografik) ilkesine ya da (Arapça gibi) sessiz harf ilkesine dayanmasına karşın, bütün Avrupa dillerinin yazı sistemleri alfabetik ilkeye dayanır. Dil öğrenenlerin alfabetik sistemler için aşağıda verilenleri bilmeleri, tanımaları ve üretebilmeleri gerekmektedir:

- Basılı ya da el yazısı şeklinde büyük ve küçük harfler;
- kısaltmalar da dahil sözcüklerin doğru yazım biçimi;
- noktalama işaretleri ve kuralları;
- dizgi kuralları ve farklı yazı tipleri vs;
- kullanılan logografik işaretler (örn. @, &, \$ vb.).

5.2.1.6 Doğru Seslendirme Yeterliği

Dil kullananların hazırlanmış bir metni yüksek sesle okumaları ve konuşurken daha önce yazılı şekliyle karşılaştıkları sözcükleri doğru seslendirmeleri gerekebilir. Bu doğru kullanımdan kastedilenler şunlardır:

- yazım bilgisi,
- bir sözlükten yararlanma ve orada telaffuzları göstermede kullanılan yöntemi bilme yeteneği,
- yazılı biçimlerin, özellikle cümle öğelerine ait noktalama işaretleri ve vurguyu gösteren şekillerin anlam bilgisi,
- bağlamdan hareket ederek (eşseslilik, sözdizimsel belirsizlik vb. gibi) çokanlamlılığa yol açan ifadeleri çözebilme becerisi.

	Yazım Yeterliği Hâkimiyeti
C2	Yazılı metinler yazım hatası içermez.
C1	Tasarım, bölümlenme ve noktalama tutarlı ve yararlıdır. Seyrek yapılan hatalar dışında yazım doğrudur.
B2	Alışılmış yazı düzeni ve bölümlenme kurallarına sadık kalarak birbiriyle bağlantılı ve açıkça anlaşılır şekilde yazabilir. Yazım ve noktalama yeterli derecede doğrudur; ama anadilinin etkisi de görülebilir.
B1	Bağlantılı olarak yazabilir; metinler tümüyle anlaşılır biçimdedir. Yazım, noktalama, bölümlenme ve düzenleme genelde anlamayı sağlayacak derecede doğrudur.
A2	Yol tarifi gibi günlük konulara ilişkin kısa cümleleri bakarak yazabilir. Sözlü olarak kullandığı sözcük dağarcığından kısa sözcükleri konuşma diline yakın, oldukça doğru olarak yazar (ancak alışılmış yazım kurallarını kullanmaz).
A1	Basit tabelalar ya da talimatlar, günlük kullanılan nesnelerin isimleri, mağaza isimleri veya devamlı kullanılan deyimler gibi alışılmış sözcük ve kısa deyimleri bakarak yazabilir. Adresini, uyruğunu ve kişiye ait diğer bilgileri harf harf söyleyebilir.

Not: Bu tanımlayıcılar deneysel olarak ayarlanmamıştır. Bu ayarlama, söz konusu tanımlayıcılara dayanan basamak kümelerini yazanların yönelimlerine uygundur.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Öğrenenlerin kullandıkları sözlü ve yazılı değişkeyle ilişkili olarak yazım ve seslendirme ihtiyaçlarını ve konuşulan metni yazıya çevirmeleri ya da yazılı metni seslendirme ihtiyaçlarını belirtmelidirler.

5.2.2 Toplumdilbilgisel Yeterlikler

Toplumdilbilgisel yeterlik, dil kullanımının sosyal boyutuyla başa çıkmak için gerekli bilgi ve becerileri kapsar. Sosyokültürel yeterlikle bağlantılı olarak açıklandığı gibi dil sosyokültürel bir olgudur. Bu nedenle bu *Öneriler Çerçevesi*'nde birçok şey özellikle sosyokültürel yeterlik tartışması, toplumdilbilgisel yeterlik için önemlidir. Burada özel olarak dilin kullanımıyla ilişkili ve başka yerde ele alınmayan konular ele alınacaktır: Bu konular, sosyal ilişkilerin dilsel göstergesi, nezaket kuralları, deyimler, söyleyişler, alıntılar, atasözleri, dizin farklılıkları, lehçe ve aksandır.

5.2.2.1 Sosyal İlişkilerin Dilsel Göstergeleri

Sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri; a) göreceli toplumsal statü b) ilişkilerde yakınlık c) söylem dizini vs. gibi etmenlere bağlı olarak farklı dil ve kültürlerde kuşkusuz oldukça farklıdır. Aşağıda Türkçe için verilen

örnekler genelleştirilemez, ama benzeri ifadeler diğer dillerde de olabilir, ama olmak zorunda değildir:

- Selamlaşma ifadelerinin seçimi ve kullanımı¹:
 - Karşılaşmada, örneğin: *Merhaba, İyi günler!*
 - Tanıştırmada, örneğin: *Memnun oldum, Nazlı Hanım!*
 - Vedalaşmada, örneğin: *Güle güle!/Hoşça kalın!*
- Hitap şekillerinin seçimi ve kullanımı²:
 - Kalıplaşmış, örneğin, *Beyefendi, Hanımefendi,*
 - resmî, örneğin, *Dr. Ahmet Bey, Doktor Bey, Doktor Hanım, Zeynep Hanım, Osman Bey,*
 - resmî olmayan, örneğin, Sadece adıyla: *Zeynep, Can,*
 - samimi, örneğin, *canım, dostum, tatlım; buyurgan: Bir bakar mısınız!,*
 - buyurgan, örneğin: *Bir bakar mısınız!*
 - Çok kullanılan hakaret, örneğin: *Seni aptal şey!*
- Konuşmacı ve dinleyici değişimiyle ilgili kurallar (*turntaking*)
- Haykırış ve küfür, örneğin: *Aman Tanrım! Lanet olsun!*³

5.2.2.2 Nezaket Kuralları

Nezaket kuralları “işbirliği ilkesinin” (bkz. 5.2.3.1. Kısım) doğrudan kullanımından kaçınmak için önemli bir sebeptir. Bu kurallar bir kültürden öbürüne farklılık gösterir ve özellikle nezaket ifadeleri, sözcüğü sözcüğüne yorumlandığı zaman kültürlerarası anlaşmazlıkların kaynağı olabilir.

1. “Olumlu” nezaket, örneğin

- bir kişinin durumuyla ilgilenmek, hâl hatır sormak,
- deneyimleri ve endişeleri aktarmak/paylaşmak,
- hayranlık, yakınlık, şükran vs. durumlarını ifade etmek,
- hediye vermek, yardım etmek için söz vermek, misafirperverlik göstermek vb.

2. “Olumsuz” nezaket, örneğin:

- Gözden düşürücü davranışlardan kaçınmak (inatla haklı olduğunu savunmak; doğrudan emir vermek vb.),

1 Almancada selamlaşma ifadelerinin seçimi ve kullanımına örnekler: Karşılaşmada *Hallo! Guten Tag!* Tanıştırmada *Angenehm, Müller!* Vedalaşmada *Auf Wiedersehen!/Tschüss. Bis bald.* İngilizce örnekler: Selamlaşmada *Hello! Good morning!* Tanıştırmada: *How do you do?* Vedalaşmada *Good-bye ... See you later.*

2 Almancada hitap şekillerine örnekler: kalıplaşmış, örn. *Exzellenz, Hoheit*; resmî, örn. *Dr., Professor (+Nachname)–mein Herr, gnädige Frau, Frau, Herr, Herr Dr. (+Nachname), Herr Professor (+Nachname)*; resmî olmayan, örn. sadece adıyla *Peter! Susi!*, samimi, örn. *Liebling; Kumpel*; buyurgan, örn. *Sie da!*, çok kullanılan hakaret, örn. *Du Idiot! Du Depp!* (Sıklıkla sevgi ifade eder) İngilizcede hitap şekillerine örnek: kalıplaşmış, örn. *My Lord, Your Grace*; resmî, örn. *Sir, Madam, Miss, Dr, Professor (+ surname)* resmî olmayan, örn. sadece adıyla: *John! Susan!* samimi, örn. *dear, darling*; buyurgan, örn. *Smith! You (there)!* çok kullanılan hakaret, örn. *you stupid idiot!*

3 haykırış ve küfür örn. *O Gott! So'n Mist! Verdammt nochmal!* İngilizcede haykırış ve küfre örnek: *Dear, dear!, My God!, Bloody Hell!, etc.*

- üzüntüsünü dile getirmek, uygunsuz davranış için özür dilemek (düzeltme, itiraz, vb.),
- yumuşatıcı ifadeler kullanmak (örneğin, *...yapmak isterdim/...söylemek isterdim./Bunu kastetmemiştim./ Niyetim bu değildi./Bunu söylemek istememişim*).

3. *Rica ve teşekkür* vb. sözcüklerinin uygun yerde kullanımı.

4. *Nezaketsizlik (kasıtlı olarak nezaket kurallarına karşı gelme), örneğin:*

- dobra dobra konuşmak, doğruluk,
- aşağılamayı, hoşlanmamayı ifade etmek,
- ağır suçlama ve azar,
- öfkesini, sabırsızlığını belli etmek,
- üstünlük taslamak.

5.2.2.3 Deyimler, Değişler, Alıntılar, Atasözleri

Bu sabit kalıplar, bir yandan genel tutumları gösteren, diğer yandan böylesi tutumları güçlendiren günlük kültürün önemli bir parçasıdır. Sıklıkla kullanılır ama daha çok, örneğin gazete başlıklarında olduğu gibi, ima etmek için bu ifadeler kullanılır. Herkes tarafından bilindiği kabul edilen deyimlerde ifade edilen bu biriktirilmiş halk kültürü bilgisi, sosyokültürel yeterliğin dilsel yönünün önemli bileşenlerindedir.

- Atasözleri, örneğin: *Bedava sirke baldan tatlıdır. Sakla samanı gelir zamanı.*
- Deyimler, örneğin: *dirsek çürütmek, kırk fırın ekmek yemek.*
- Bilindik alıntılar, örneğin: *Ya olduğun gibi görün, ya görüdüğün gibi ol* (Mevlâna).

Aşağıdaki ifadeler:

- İnanışlara ilişkin, örneğin hava tahmini gibi. *Ayva bol olursa o kış soğuk geçer.*
- Kalıplaşmış ifadeler, örneğin: *Her yağmurdan sonra güneş açar. Her gecenin bir sabahı vardır.*
- Değerleri anlatan ifadeler, örneğin: *Parayı veren düdüğü çalar!*¹

Duvar yazıları, tişört veya televizyon sloganları, iş yeri vecizeleri ve posterler bugün genelde aynı işlevi görmektedir.

5.2.2.4 Kesit Dil Farklılıkları

"Kesit dil" kavramı, farklı bağlamlarda kullanılan bir dilin değişkeleri (seçenekli ifadeleri) arasındaki sistematik farklılıkları kapsar. Bu "görev" (4.3. Kısım), metin türü (4.6.3. Kısım) ve makro işlevler (5.2.3.2. Kısım) başlıkları altında işlenen oldukça geniş kapsama sahiptir. Bu kısımda örnekleri Türkçeden verilen

¹ Bu kısımla ilgili Almanca örnekler şunlardır: Atasözleri, örn. *Gleich getan, ist viel gespart*. Deyimler, örn. *Mit der Wurst nach der Speckseite werfen*. Özlü sözler/ Bilindik alıntılar, örn. *Dieses war der erste Streich!* İnanışlara ilişkin örneğin hava tahmini gibi: *Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt, wie's ist*. Klişeler gibi tutum ifadeleri örn. *Auf Regen folgt Sonnenschein!* Değerleri anlatan ifadeler, örn. *Wes Brot ich ess, des Lied ich sing*. Bu kısımla ilgili İngilizce örnekler şunlardır: Atasözleri, deyimler, örn. *a stitch in time saves nine./ a sprat to catch a mackerel*. Özlü sözler/ Bilindik alıntılar, örn. *man's a man for a' that* İnanışlara ilişkin, örneğin hava tahmini gibi. *Fine before seven, rain by eleven*. Klişeler gibi tutum ifadeleri örn. *It takes all sorts to make a world*. Değerleri anlatan ifadeler, örn. *It's not cricket*.

resmiyet düzeyi açısından farklı dereceleri yansıtan biçimler ele alınacaktır¹:

- Kalıplaşmış, örneğin: *Toplantı başlamıştır.*
- Resmî, örneğin: *Bu okulun/kurumun açıldığını ilan ederim. / Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.*
- Tarafsız, örneğin: *Başlayabilir miyiz?*
- Resmî olmayan, örneğin: *Başlasak nasıl olur?*
- Dostça, örneğin: *Haydi iş başına!*
- Çok samimi, örneğin: *Hazır mısın canım?*

İlk öğrenme yılları için zorlayıcı nedenler olmadıkça (aşağı yukarı B1 seviyesine kadar) oldukça tarafsız nitelikte bir dizin uygundur. Bu dizin, anadili konuşurlarının genelde öncelikle yabancılardan beklediği bir dizindir. Sonraları resmî ve samimi dizin öğrenilecektir; daha sonra ise belki de özellikle roman gibi farklı metin türlerinin okunmasıyla algılama gelişecektir. Uygun olmayan kullanımların kolaylıkla anlaşmazlıklara veya gülümsemelere yol açabilmesi nedeniyle bu her iki dizinin kullanımında dikkatli davranılmalıdır.

5.2.2.5 Değişkeler (sosyal, yöresel, etnik vb.)

Toplumdilimsel yeterliğe aşağıdaki etmenlere dayanan değişkeleri tanıma becerisi de dahildir:

- sosyal sınıf
- yöresel köken
- milli köken
- etnik aidiyet
- mesleki aidiyet.

Bu tarz dilsel farklılıklar aşağıdaki alanlarda gerçekleşir:

- sözlük,² örneğin *ben* (Türkiye Türkçesinde), *men* (Azeri ve Özbek Türkçesinde) / *çocuk* (Türkiye Türkçesinde) *uşak* (Azeri Türkçesinde), *gödek* (Özbekçede).
- dilbilgisi,³ örneğin *Ben seni anlamıyorum.* (Türkiye Türkçesinde), *Mən səni başa düşmürəm.* (Azeri Türkçesinde) / *Başım ağrıyor.* (Türkçede şimdiki zamanla ifade edilir) *Başım ağrır.* (Kıbrıs Türkçesinde geniş zamanla ifade edilir).
- sesbilim,⁴ örneğin, *Konuşacak mısınız?* (Türkçede *mı/mi* ekleriyle soru oluşturulur). *Gonuşacan?* (Kıbrıs Türkçesinde fiilin çekim ekinin vurgulanmasıyla soru teşkil edilir).
- Sesle ilgili özellikler (ritim, ses yüksekliği vs.),

1 Farklı formalite biçimlerine Almancadan örnekler: Çok kullanılan, örn. *Die Verhandlung ist eröffnet.* Resmî, örn. *Ich erkläre das Büfett für eröffnet.* Tarafsız, örn. *Können wir anfangen?* Resmî olmayan, örn. *Wie wär's, wenn wir anfangen?* Dostane, örn. *Na gut, fangen wir an.* Çok samimi, örn. *Los geht's! Ab geht die Post!*

2 Orta Batı, Güney Almanya'da Metzger, Kuzey Almanya'da *Fleischer*, Avusturya'da *fesch*, İsviçre'de *chick*, Almanya'da *schick*.

3 İsviçre'de *Ich habe kalt.* Almanya'da/Avusturya'da *Mir ist kalt.* Avusturya'da *Er ist (an der Bar) gestanden.* Kuzey Almanya'da/İsviçre'de *Er hat (an der Bar) gestanden.*

4 Ölçünlü Almancada *Durst* Hessen bölgesinde *Dorscht* olarak kullanılır.

- dil ötesi kullanımlar,
- beden dili.

Hiçbir Avrupa dil topluluğu, tamamen homojen değildir. Farklı bölgeler, ölçünlü değişkelerin yanı sıra, ek olarak tamamen bir yere bağlı yaşamını sürdüren insanlarda çok belirgin ortaya çıkan kendi dil ve kültür özelliklerine de sahiptir. Bu özellikler sosyal sınıfla, meslekle ve eğitim seviyeleriyle bağlantılıdır. Bu arada bir lehçe, konuşma arkadaşının özellikleri hakkında önemli işaretler verebilir. Bu süreçte, kültürlerarası becerilerin gelişimi yoluyla engellenecek basamaklı düşünceler de önemli rol oynar (bkz. 5.1.2.2. Kısım). Zamanla dil öğrenenler farklı kökenden konuşmacılarla da karşılaşır. Uygun değişkeler ve lehçe biçimleri benimsenmeden önce, onların sosyal açıdan ince anlam farklılıkları düşünülmeli, bağlaşıklık ile tutarlılığın da oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır.

Sosyodilbilimsel yeterlik unsurlarının ölçeklenmesi oldukça güçtür (bkz. B Eki). Basamaklara ayrılabilen unsurlar, aşağıdaki basamak kümesinde verilmiştir. Görüldüğü gibi basamak kümesinin alt kısmı sadece sosyal ilişkiler ve nezaket kurallarının dilsel gerçekleştirmelerini kapsamaktadır. Dil kullananlar bir dili, B2 seviyesinden itibaren toplumdilbilgisel açıdan duruma ve katılanlara uygun olarak telaffuz edebilirler. Dil kullananlar ancak bu seviyeden sonra, konuşmadaki çeşitlemelerle baş edebilmeye ve farklı hitap tarzlarına hâkim olma yeteneği edinmeye başlarlar.

	Toplumdilbilgisel Uygunluk
C2	Deyim ve günlük konuşma diline ait ifadeler hakkında geniş bilgiye sahiptir ve ince anlam farklılıklarının bilincindedir. Anadili konuşurlarının ifadelerinin toplumdilbilgisel ve sosyokültürel kapsamını doğru olarak değerlendirebilir ve uygun biçimde karşılık verebilir. Toplumdilbilgisel ve sosyokültürel farklılıkları da göz önünde bulundurarak kendi dilini konuşan bireylerle, konuştuğu yabancı dil (hedef dil) konuşurları arasında uzmanca köprü kurabilir.
C1	Büyük çapta deyim ve günlük konuşma diline ait deyimleri tanır ve farklı hitap tarzlarını doğru olarak değerlendirebilir; ama konuşanın aksanına alışık değilse zaman zaman ayrıntıları onaylatmak gereğini duyar. İçinde bolca özensiz bir dilin ya da belirli grup dillerinin kullanıldığı ve bolca deyimlerin geçtiği filmleri izleyebilir. Dili hoşsohbet durumlarda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir, duygularını ifade edebilir, imalarda bulunabilir ve şakalaşabilir.
B2	Kendini bulunduğu duruma ve konuştuğu kişiye uygun, hem resmî hem de gayri resmî bir üslup kullanarak, inandırıcı, anlaşılır ve nazik bir şekilde ifade edebilir. Hızlı ve günlük konuşma dili kullanılsa da, epey bir çaba harcayarak grup tartışmalarıyla başa çıkabilir ve katkıda bulunabilir. Yanlarında istemeden komik duruma düşmeksizin, onları şaşırtmaksızın ya da davranışlarını değiştirme zorunda bırakmaksızın, anadili konuşurlarıyla olan ilişkilerini sürdürebilir. Kendini duruma uygun bir şekilde ifade edebilir ve kaba anlatım hataları yapmayı önleyebilir.
B1	En gerekli dilsel araçları ve uygun bir hitap tarzı kullanarak geniş çapta dil işlevlerini gerçekleştirebilir ve bunlara karşılık verebilir. En önemli nezaket kurallarının bilincindedir ve ona göre davranır. Kendi toplumu ile bulunduğu toplum arasındaki en önemli gelenek ve göreneklerin, görüşlerin, değerlerin ve inançların bilincindedir ve bunlarla ilgili göstergelere dikkat eder.

A2	Basit bir bilgi alışverişi yapmak, istekleri bildirmek, düşünce ve görüşleri dile getirmek gibi temel dil işlevlerini kullanabilir ve onlara karşılık verebilir. En basit ve en çok kullanılan kalıp ifadeleri kullanarak temel sıradan durumlarda basit ama etkili bir şekilde iletişime girebilir.
	Yaygın selamlaşma ve hitap kalıplarını kullanarak çok kısa bir tanışma konuşmasının üstesinden gelebilir. Bir davet ya da bir özür dile getirebilir ve benzeri durumu yanıtlayabilir.
A1	Birini selamlamak ya da birine veda etmek için gerekli en basit nezaket kalıplarını kullanarak, <i>lütfen</i> ve <i>teşekkür ederim</i> diyerek, kendini tanıtarak ya da özür dileyerek vb. basit bir sosyal ilişki kurabilir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi selamlaşma ifadeleri, hitap şekilleri ve kaynaştırma sözcüklerini a) tanımaları, b) sosyal boyutlarını fakedebilmeleri, c) bizzat kullanmaları gerektiğini, bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi nezaket kurallarını a) tanımaları ve anlamaları, b) bizzat kullanmaları gerektiğini, hangilerine hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi nezaketsizlik ifadelerini a) tanımaları ve anlamaları, b) bizzat kullanmaları gerektiğini ve hangi durumlarda bunları kullanmak zorunda kalabileceklerini; dil öğrenenlerin hangi şekil ve durumuna hazırlanmaları ve bu doğrultuda onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi atasözleri, klalıplar ve halk deyişleri, a) tanımaları ve anlamaları, b) bizzat kullanmaları gerektiğini, hangilerine hazırlanmaları gerektiği ve bu doğrultuda onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi kesit dili; a) tanımaları b) bizzat kullanmak zorunda olduklarını, onların hangilerine hazırlanması gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin dil kullanırken hangi hedef topluluğu ve belki de uluslararası toplulukta hangi sosyal grupları tanımak zorunda kalacaklarını, bu bağlamda onların neye hazırlanmaları gerektiğini ve bu doğrultuda onlara yöneltilen beklentileri belirtir.

5.2.3 Pragmatik Yeterlikler

Pragmatik yeterlikler, dil kullananların/öğrenenlerin aşağıdaki hususları hangi ilkelere dayandıracaklarını bilmeleri demektir;

- a) düzenleme, yapılandırma ve davranma (söylem yeterliği),
- b) bildirişimsel işlevleri yerine getirmek için kullanma (işlevsel yeterlik),
- c) etkileşimsel ve değişimsel şablonlara göre düzenleme (şablon kullanma yeterliği).

5.2.3.1 Söylem yeterliği, dili kullananların/öğrenenlerin cümleleri tutarlı dilsel metin pasajları oluşturacak şekilde düzenleme becerisidir. Bu yeterlik, aşağıdaki koşullara göre cümle düzenleme bilgisini ve becerisini kapsar:

- konu/odak noktası
- bilinen/yeni;

- “doğal” dizilim, örneğin, zamana dayalı: “Düştü ve ona vurdum.” yerine “Ona vurdum ve düştü.”
- Neden/etki (ya da tersi): “Fiyatlar artıyor” – “Halk daha yüksek ücretler istiyor.”
- Söylem yapılandırma ve yönlendirme yeteneği aşağıdakilere bağlı olarak:
 - konusal düzenleme,
 - bağlaşıklık ve tutarlık,
 - mantıksal düzenleme,
 - üslup ve kesit dil,
 - etkileyici konuşma tarzı.
- Grice’e göre **işbirliği ilkesi**: “Aşağıdaki ilkeleri göz önünde bulundurarak katıldığın konuşmanın amacına uygun ya da kabul gören konuşma doğrultusunda konuşmanı yap:
 - nitelik ilkesi (konuşmanı öyle yap ki gerçek olsun)
 - nicelik ilkesi (gerektiği kadar bilgi ver, fazlasını değil)
 - uygunluk ilkesi (uygun olmayanı söyleme)
 - üslup ilkesi (kısaca ve iyi yapılandırmış olarak kendini ifade et ve belirsizlikten ve çok anlamlılıktan kaçın)”.

Bu doğrudan ve etkili bildirişim ölçütlerinden, onları dikkate alma konusundaki becerisizlikten dolayı değil, sadece özel nedenlerle kaçınılabılır:

- Metin oluşturma: Dil topluluğunun metin oluşturma alışkanlığına örnek olarak aşağıdakiler,
 - farklı makro işlevlerin (betimleme, anlatı, açıklama vb.) gerçekleşmesinde bilgilerin nasıl yapılandırılacağı,
 - öykülerin, anekdotların, fıkraların nasıl anlatılacağı,
 - bir gerekçenin nasıl yapılandırılacağı (hukuk alanında, münazaralarda vb.),
 - yazılı bir metnin (kompozisyonlar, resmî mektuplar vb.) biçiminin, yönlendirici bilgilerinin, diziliminin nasıl oluşturulacağı dikkate alınmalıdır.

Anadili eğitiminin önemli bir kısmı gençlerin söylem becerilerinin eğitimine ayrılmıştır. Yabancı dil öğrenenler, öğrenmeye genelde yalın cümlelerin uzunluğunu aşmayan kısa konuşmalarla başlar. Dil hâkimiyetinin daha yüksek seviyeleri için söylem yeterliğinin gelişimi daha da önem kazanır; söylem yeterliliğine ilişkin bileşenler bu kısımda yer almaktadır.

Söylem yeterliğine ilişkin basamak kümeleri aşağıda verilmiştir:

- Bildirişim koşullarına ilişkin esneklik;
- konuşucu ve dinleyici rollerinin değişmesi (turntaking), (etkileşim stratejilerinde de ele alınmıştır),
- konu geliştirme,
- tutarlılık ve bağlaşıklık.

Esneklik	
C2	Bir şeyi vurgulamak, ayırtlaştırmak ya da çokanlamlılıkla başa çıkabilmek için, düşüncelerini yeniden düzenlerken çok esnek bir şekilde çeşitli dilsel araçları kullanabilir.
C1	B2+'daki gibi.
B2	Anlatımlarının içerik ve biçimini duruma ve konuşma arkadaşına uygun olarak düzenleyebilir ve koşullara uygun resmiyetle dile getirebilir.
	Bir sohbet esnasında olağan konuşma akışına, üslup ve konuşma tarzına ayak uydurabilir. Söylemek istediklerini, çeşitli şekillerde dile getirebilir.
B1	Anlatım tarzını pek alışılmamış ve hatta zor durumlara göre ayarlayabilir.
	Söylemek istediklerinin çoğunu dile getirmek için geniş bir alanı kapsayan basit dilsel araçları esnek olarak kullanabilir.
A2	Basit ve iyice ezberlediği deyimleri belli başlı sözcükleri değiştirerek koşullara uygun biçimde kullanabilir.
	Öğrendiği deyimlerin belli başlı öğelerini harmanlayarak daha çok kullanım olanağı yaratabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi	
C2	C1'deki gibi.
C1	Söze başladığında ya da konuşurken, düşünmek için zaman kazanıp sözüne devam etmek istediğinde, çok kullanılan söylem araçları dağarcığından uygun bir deyim seçebilir ve uygun bir şekilde kendi anlatımına başlayabilir.
B2	Konuşma esnasında uygun bir şekilde söz alabilir ve çeşitli uygun dilsel araçları kullanabilir. Konuşmayı doğal bir şekilde başlatabilir, sürdürebilir ve bitirebilir; etkili bir şekilde hem konuşucu hem de dinleyici rollerini üstlenebilir.
	Bir konuşmayı başlatabilir, konuşma esnasında uygun olduğunda konuşucu rolünü üstlenebilir ve – her zaman çok zarif bir şekilde olmasa da – istediği zaman konuşmayı bitirebilir. Söylemek istediklerini dile getirirken zaman kazanmak ve konuşmaya devam edebilmek için, “Bu zor bir soru” gibi kalıplaşmış cümleler kullanabilir.
B1	Bilinen bir konu hakkında yapılan bir konuşmada araya girebilir ve söz almak için uygun bir deyim kullanabilir.
	Bilinen ve kişisel konulara ilişkin basit ve yüz yüze yapılan bir konuşmayı başlatabilir, sürdürüp bitirebilir.
A2	Kısa bir görüşmeye başlamak, sürdürmek ve bitirmek için basit araçlar kullanabilir. Yüz yüze yapılan bir görüşmede basit bir konuşmayı başlatabilir, sürdürüp bitirebilir.
	Birisine hitap edebilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

	Konu Geliştirme
C2	C1'deki gibi.
C1	Bir şeyi ayrıntılarıyla anlatabilir ya da rapor verebilir; konuya ilişkin noktaları birleştirip her bir noktayı açıklayarak uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Bir şeyi anlaşılır biçimde betimleyebilir ya da anlatabilir ve önemli yönlerini ifade ederken gerekli ayrıntılarla ve uygun örneklerle destekleyebilir.
B1	Belli başlı noktaları yan yana sıralayarak karmaşık olmayan öyküleri ya da betimlemeleri oldukça akıcı olarak tekrar anlatabilir.
A2	Belli başlı noktaları basit bir şekilde sıralayarak bir öykü anlatabilir ya da betimleme yapabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

	Tutarlılık ve Bağlılık
C2	Çeşitli bölümlenme ve bağlantı kurma olanaklarını uygun bir şekilde kullanarak iyi yapılandırılmış ve bağlantılı bir metin oluşturabilir.
C1	Anlaşılır, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilir ve bölümlenme, içerik ve dilsel açıdan bağlantıyı kurabilmek için gerekli olanaklara hâkimdir.
B2	İçerik açısından ilişkileri vurgulamak için çeşitli bağlaçları yerinde kullanabilir.
B1	Anlatımlarını, anlaşılır ve bağlantılı bir metne dönüştürebilmek için az sayıda bağlantı olanakları kullanabilir; ama daha uzun metinlerde kopukluklar oluşabilir.
B1	Bir dizi kısa ve basit dilsel öğeleri yan yana sıralayarak bağlantılı bir anlatım oluşturabilir.
A2	Basit cümleleri birbirleriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi basit bir sıralamayla anlatmak için en yaygın bağlaçları kullanabilir.
A2	Sözcük gruplarını "ve", "ama", "çünkü" gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.
A1	Sözcükleri ve sözcük gruplarını "ve" ya da "sonra" gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.

5.2.3.2 İşlevsel Yeterlik

Bu yeterlikler, belirli işlevsel amaçlarla kurulan bildirişimde konuşulan söylemin ve yazılı metinlerin kullanımıyla ilgilidir (bkz. 4.2. Kısım). Karşılıklı konuşma yeterliğinde hangi belirli, küçük ölçekli işlevlerin (mikro işlevler) hangi belirli dilsel biçimlerle ifade edileceği bilgisi söz konusu değildir. Konuşmaya katılanlar her girişimin bir karşılık bulduğu etkileşime katılır. Etkileşim, hedefe uygun olarak başından sonuna dek art arda atılan her bir adımla gelişir. Yetkin konuşmacı bu süreci anlar ve süreci yürütme becerisine sahiptir. Bir makro işlev, onun etkileşimsel yapısıyla karakterize edilir. Karmaşık durumlar, çoğu zaman sosyal etkileşimin (şablonlar) resmî ya da resmî olmayan örneklerine göre düzenlenmiş, makro işlevlerin art arda gelişini kapsayan bir iç yapıya sahip olabilir.

1. *Mikro işlevler* her bir ifadenin (genelde kısa) işlevsel kullanım kategorileridir; bu ifadeler de normal olarak etkileşimdeki konuşmalardır (*turns*). Mikro işlevler, *Threshold Level (1990)* kataloğunun 5. bölümünde, oldukça ayrıntılı (yeterince olmasa da) sınıflandırılmıştır:

1.1 Konu bilgilerini iletme ve sormak

- tanımak
- raporlamak
- düzeltmek
- sormak
- yanıtlamak

1.2 Görüşlerini dile getirmek ve aşağıdaki konulara ilişkin sorular sormak:

- Olaylar/olgular (onaylama/reddetme),
- bilgi (bilme/bilmeme, unutma/hatırlama, olasılık/ kesinlik),
- gereklilik ifadeleri (zorunluluk, gereklilik, beceri, mücadele),
- istek ifadeleri (istekler, talepler, amaçlar, tercihler),
- duygular (sevinç/üzüntü, beğenmek/beğenmemek, memnuniyet, ilgi,
- sürpriz, umut, hayal kırıklığı, korku, endişe, şükran duygusu),
- ahlaki davranış (özür dileme, uygun bulma, acıma, merhamet).

1.3 İkna etmek:

- öneriler, rica, ikaz, tavsiye, cesaretlendirme, yardım rica etmek, davetler, teklifler.

1.4 Sosyal alışkanlıklar

- Dikkat çekmek, birine hitap etmek ve selamlamak, birini tanıtmak, birinin şerefine konuşma yapmak, vedalaşmak

1.5 Söylem yapılandırma

- (28 mikro işlev, açılış, konuşucu ve dinleyici rollerinin değişmesi, kapanış vb.)

1.6 Onarım, kendini düzeltmek

- (16 mikro işlev).

2. *Makro işlevler*, cümle dizilerinden (bazen uzunca) oluşan, konuşma ya da yazılı metinlerin işlevsel kullanım kategorileridir.

betimleme	açıklama
anlatma	gösteri
bilimsel açıklama	yönerge
izah etme	gerekleştirme
yorumlama	ikna vb.

3. *Etkileşim şablonu*: Bildirişimin temelini oluşturan işlevsel yeterlik, şablon bilgisini (sosyal etkileşim biçimi) ve sözel iletişim biçiminde olduğu gibi bunları uygulama becerisini de kapsar. 4.4.3. Kısım'da verilen etkileşimsel bildirişim etkinlikleri, katılanların karşılıklı davranışlarının yapılandırılmış sonuçlarını içermektedir. En basit durumda onlar çift teşkil ederler. Örneğin:

Soru:	Yanıt
İfade:	Onaylama/Reddetme
Rica/Teklif/Özür:	Kabul/ret
Selamlama:	Karşılık verme

Genelde ard arda sıralanan üç ifadede, birinci konuşmacı konuşma arkadaşının yanıtını onaylar ya da tepki verir. İkinci ve üçüncü sıradaki ifadeler normal olarak daha uzun işlem ve etkileşimlerle oluşur. Daha karmaşık, hedefe yönelik işbirliğine dayalı işlemlerde aşağıdaki amaçlara ulaşabilmek için dil yeterliği gereklidir:

- Çalışma grubu oluşturmak ve katılanlar arasında ilişki kurdurmak;
- Güncel durumun önemli özelliklerine ilişkin ortak bilgi ve bir açıklama oluşturmak;
- Neyin değiştirilebileceği ve değiştirilmesi gerektiğini saptamak;
- Hedefler ve bu hedeflere erişmek için gerekli olan davranışlar hakkında görüş birliğine varmak;
- Eylemlerin gerçekleştirilmesindeki rol dağılımları konusunda anlaşmak;
- Örneğin: Gerekli uygulamalı görevleri;
 - ortaya çıkan sorunları tanıyarak ve ele alarak,
 - konuşmaları koordine ederek ve paylaştırarak,
 - katılanların birbirini cesaretlendirmesiyle,
 - kısmi hedeflere erişmenin saptanmasıyla yerine getirmek.
- Görevin nihai sonucunu belirlemek;
- İşlemleri değerlendirmek;
- İşlemleri tamamlayarak bitirmek.

Bütün bu süreç şematik olarak sunulabilir. *Threshold Level* kataloğunun 8. bölümünde verilen mal ve hizmet satın almak için genel şema buna bir örnektir:

Mal ve hizmet satın almak için genel şema

1. Mal ve hizmet satın alma/takas yerine gitmek
 - 1.1 Mağazaya, alışveriş merkezine, süpermarkete, lokantaya, istasyona, otele vs. giden yolu bulmak
 - 1.2 Bankoya, bölüme, masaya, gişeye, resepsiyona vs. giden yolu bulmak
2. İletişim kurmak
 - 2.1 Satıcıyla, garsonla, resepsiyonistle selamlaşmak
 - 2.1.1 Görevli selam verir.
 - 2.1.2 Müşteri selam verir.
3. Mal/hizmet seçmek
 - 3.1 Mal/hizmetin aranan biçimini tanımak

- 3.1.1 Bilgi istemek
- 3.1.2 Bilgi vermek
- 3.2 Seçme olanaklarını tanımak
- 3.3 Seçim olanaklarının iyi ve kötü tartışmak tartışmak (örneğin: Malların kalitesi, fiyatı, rengi, ebadı)
 - 3.3.1 Bilgi istemek
 - 3.3.2 Bilgi vermek
 - 3.3.3 Tavsiye istemek
 - 3.3.4 Tavsiye vermek
 - 3.3.5 Tercihleri sormak
 - 3.3.6 Tercihleri söylemek vb.
- 3.4 Aranılan belirli malları tanımak
- 3.5 Malları kontrol etmek
- 3.6 Satış kararı
- 4. Ödeme karşılığı malların değiştirilmesi
 - 4.1 Her bir parçanın fiyatında anlaşmak
 - 4.2 Toplam fiyatta anlaşmak
 - 4.3 Ödemek/ almak
 - 4.4 Eşyayı (ve makbuzu) vermek/ almak
 - 4.5 Karşılıklı teşekkür etmek
 - 4.5.1 Görevli teşekkür eder.
 - 4.5.2 Müşteri teşekkür eder.
- 5. Vedalaşmak
 - 5.1 Memnuniyet ifade (karşılıklı) etmek
 - 5.1.1 Satıcı memnuniyetini ifade eder.
 - 5.1.2 Müşteri memnuniyetini ifade eder.
 - 5.2 Günlük meseleler hakkında konuşmak örneğin, havadan sudan laflamak
 - 5.3 Karşılıklı vedalaşmak
 - 5.3.1 Görevli vedalaşır.
 - 5.3.2 Müşteri vedalaşır.

Not: Satıcı ve alıcı arasında hazır bir iletişim şemasının bulunması, günlük hayatta da bu şeklin her durumda kullanılması anlamına gelmez. Günümüzün modern koşullarında dil her ne kadar kısıtlı kullanılsa

da, kimliksizleştirilmiş ve yarı otomatikleştirilmiş takasın yol açtığı problemlerle karşılaşıldığında, bununla başa çıkabilmek veya daha insancıl olabilmek için bu kısıtlılık ortadan kalkar (bkz. 2.1.1).

İşlevsel yeterlik söz konusu olursa birlikte düşünülmesi gereken bütün yeterlik alanları için örnek basamak kümeleri geliştirmek mümkün değildir. Belirli mikro işlevsel eylemler örnek basamak kümelerinde etkileşimsel ve üretici bildirişimsel eylemlerde toplanmıştır.

Dil kullananların/öğrenenlerin işlevsel başarısını belirleyen iki genel nitelik etmeni aşağıda belirtilmiştir:

- Akıcılık**, seslendirme, konuşmayı sürdürme ve belirli bir tıkanıklığa gelindiğinde bununla baş etme yeteneği,
- İfadenin doğruluğu**, demek istenilen anlaşılana kadar, düşünceleri ve içeriği formüle edebilme yeteneğidir.

Bu iki nitel noktaya ilişkin örnek basamak kümeleri:

	Akıcılık (sözlü)
C2	Kendini uzun uzun, çaba harcamadan ve duraksamadan, doğal ve akıcı şekilde ifade edebilir. Sadece düşüncelerini dile getirmek için, uygun bir anlatım aradığında ya da uygun bir örnek vermek istediğinde konuşmaya ara verir.
C1	Kendini pek çaba göstermeksizin anında ve akıcı şekilde ifade edebilir; sadece kavram açısından zor konular dil akıcılığının doğallığını etkileyebilir.
B2	Anında anlaşılabilir, uzun ve karmaşık konuşmalarda da kendini olağanüstü kolaylıkla ve akıcı olarak ifade edebilir. Oldukça düzenli bir hızla konuşabilir. Cümle yapısı ya da sözcük aramak için duraklasa da, neredeyse göze batan önemli aralar oluşmaz. Anadili konuşuruyula yaptığı olağan bir konuşmada kendini, iki tarafı da zorlamadan, anında ve akıcı olarak ifade edebilir.
B1	Kendini pek çaba harcamadan ifade edebilir ve anlatım sorunlarından dolayı ara vermek zorunda kalsa ya da bir çıkmaza girse de, yardım almadan konuşmasını başarıyla devam ettirebilir. Anlatımları dilbilgisi ve sözcük bulma açısından planlamak ya da düzeltmek amacıyla belirgin aralar verse de, özellikle uzun uzun ve serbest konuştuğunda pek duraksamadan kendini anlaşılır biçimde ifade edebilir.
A2	Sık sık duraksamasına, yeniden söze başlamasına ya da başka sözcüklerle tekrarlamasına rağmen, kısa anlatımlarla kendini ifade edebilir. Sık sık ve belirgin şekilde duraksayıp söze tekrar başlamak zorunda kalsa da, kısa konuşmalarla başa çıkmak için, pek çaba harcamadan, bilinen bir konuya ilişkin deyimleri kullanabilir.
A1	Çok kısa, kalıplaşmış ve çoğunlukla önceden ezberlenmiş anlatımları kullanabilir; ancak sözcük bulmak, az bilinen sözcükleri söyleyebilmek ve bildirişim kopukluklarını gidermek için sık sık ara verir.

	Doğruluk
C2	Büyük bir niteleme edat ve sıfat dağarcığını (niteleme zarfı gibi) büyük çapta doğru olarak kullanabilir ve böylece ince anlam farklılıklarını belirtebilir. Vurgulamaları ve farklılıkları belirtip yanlış anlaşılmalara düzeltebilir.
C1	Güven/güvensizlik, tahmin/kuşku ve olasılık derecelerini belirterek görüş ve anlatımları tam olarak sınıflandırabilir.

B2	Ayrıntılı bir bilgiyi doğru olarak iletebilir.
B1	Bir düşünce ya da sorunun ana noktalarını yeteri derecede doğru olarak açıklayabilir.
	Kendi açısından en önemli noktaları belirterek basit ve temel gereksinimlerle ilgili bilgileri iletebilir. Söylemek istediklerini ana noktalarıyla anlaşılır şekilde dile getirebilir.
A2	Alışlagelmiş durumlarda olagelen basit ve yüz yüze yapılan sınırlı bir bilgi alışverişinde söylemek istediğini dile getirebilir; ancak diğer durumlarda iletinin kapsamını daraltmak zorunda kalabilir.
A1	Tanımlayıcısı yoktur.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin hangi söylem özelliklerine hâkim olmaları, bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi makro işlevleri üretebilmeleri, bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi mikro işlevleri üretebilmeleri, bunlara nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi etkileşim şablonlarına gereksinim duyabileceği ve bu açıdan onlara yönelecek beklentileri;
- Dil öğrenenlerin hangi etkileşim şablonlarını tanıdıklarının varsayılmasını ve hangilerinin öğretilmesi gerektiğini;
- Makro ve mikro işlevlerin hangi ilkelere göre seçilip düzenleneceğini;
- Pragmatik alanda niteliğe dayanan ilerlemenin nasıl betimlenebileceğini belirtmelidirler.

6 Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi

Aşağıdaki sorular bu bölümün odak noktasını oluşturur:

- Dil öğrenenler, bildirişimsel görevleri, etkinlikleri, süreçleri yürütme ve bunun için gerekli bildirişimsel yeterlikleri yapılandırma becerisine hangi yollarla erişebilir?
- Öğretmenler, birlikte çalıştıkları çeşitli kurum ve kuruluşların desteğiyle bu süreçleri nasıl kolaylaştırabilir?
- Eğitim-Öğretim kurum ve kuruluşları ile diğer karar organları, modern dillerin öğretimi için en iyi öğretim programlarını nasıl geliştirebilir?

Bu bölümde öncelikle öğrenme hedefleri konusunu daha yakından inceleyeceğiz.

6.1 Dil Öğrenenlerin Neleri Öğrenmesi ya da Edinmesi Gerekir?

6.1.1 Yabancı dil öğrenim ve öğretiminin hedef ve amaçlarına ilişkin ifadeler aşağıdaki temele dayanmalıdır: a) Dil öğrenenlerin gereksinimlerinin ve toplumsal gereçlerinin tam analizi; b) dil öğrenenlerin gereksinim ve gereçlerini karşılayabilecek görev, etkinlik ve süreçlerin belirlenmesi; c) bunun için geliştirilmesi, yapılandırılması gereken yeterlikler ve stratejiler. Bundan dolayı dördüncü ve beşinci bölümlerde bir dil kullanıcısının neler yapabileceği ve bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için hangi bilgi ve becerileri nasıl kullanacağı açıklanmaya çalışılmıştır. Bir dil öğrenen için hangi etkinliklerin önem taşıdığı bilinemediğinden, söz konusu bu iki bölüm de olabildiğince kapsamlı ele alınmıştır. Bu bölümler, bildirişimsel olaylara etkin olarak katılabilmeleri için dil öğrenenlerin aşağıdakileri öğrenmiş ya da edinmiş olması gerektiğini göstermektedir:

- 5. Bölüm'de belirlendiği gibi, gerekli olan yeterlikler;
- 4. Bölüm'de belirlendiği gibi, bu yeterlikleri uygulayabilme yeteneği;
- Bu yeterliklerin uygulanması için gerekli stratejileri kullanabilme yeteneği.

6.1.2 Yabancı dil öğrenenlerin gelişimlerini belirlemek ve yönlendirmek için becerilerini çeşitli düzeylerde tanımlamak yararlı olur. Söz konusu basamak kümeleri 4. ve 5. Bölümlerde sunulmuştur. Dil öğrenenlerin gelecekteki meslek yaşamlarında gereksinim duyacakları dilin öngörülemediği zamanlarda, yani okul eğitimlerinin erken evrelerindeki gelişimlerinin belirlenmesi ya da bir dil öğrenenin dil yeterliğinin genel bir değerlendirmesi söz konusu olduğunda, bu kategorilerden birçoğu dil yeteneğinin tek ve genel tanımına bağlı olarak – 3. Bölüm'de bulunan Tablo 1'deki gibi – sunulabilir.

3. Bölüm'deki Tablo 2'de görülebileceği gibi, dil öğrenenin kendisini değerlendirmesine olanak veren sistem daha fazla esneklik sağlar. Bu esneklik, çeşitli dilsel etkinliklerin birbirinden ayrı ölçülmesine, hatta her bir etkinliğin bütünsel, yani bütünüyle düzeylerin belirlenmesine olanak sağlar. Bu tür bir tarama düzeni, eşit olarak gelişmeyen becerilerin ortaya çıktığı durumlarda bir profil oluşturabilir. 4. ve 5. Bölümlerde tanıtılan alt kategorilerin detaylı ve ayrı basamak kümeleri kuşkusuz daha fazla esneklik sağlar. Dili kullananlar aslında bildirişimsel olayların tüm alanlarıyla baş edebilmek için orada tanımlanan bütün becerileri kullanmalıdır; ama her yabancı dil öğrenen bu becerilerin hepsini ya edinmek istemez ya da zorunda değildir. Bazı dil öğrenenler, yabancı dilde kendilerini yazılı olarak ifade etme gereksinimi duymazlar. Buna karşın, diğer dil öğrenenler için yazılı metinleri anlayabilmek yeterli olabilir. Bu, dil öğrenenlerin dili sadece sözlü ya da yazılı olarak kullanmaları anlamına da gelmez.

Uygun yazılı biçimler çağrıştırılabilirse her öğrenenin bilişsel öğrenme tarzına göre sözel biçimleri aklında tutması belki daha da kolaylaşabilir. Ya da tam tersine, uygun sözlü söylemlerin çağrışımıyla yazılı biçimlerin tanınması daha kolaylaşır ya da tanınması mümkün olabilir. Bu durumlarda gerekli olmayan – ve işte bu yüzden öğrenme hedefi olarak da verilmeyen – duyarların kullanılma şekli dil öğrenme amacına araç olabilir. Böylece her iki durumda da – bilinçli ya da bilinçsiz – bir dil öğrenenin yabancı dil gelişiminde hangi yeterli, görev, etkinlik ve stratejilerin hedef ya da araç olarak rol oynaması gerektiğine karar verilmelidir.

Hatta öğrenme hedefleri olarak sayılan ve dil öğrenenin bildirişimsel gereksinimlerini karşılması için gerekli yeterli, görev, etkinlik ve stratejilerin mutlaka bir öğrenim programına alınması zorunlu değildir. Böylece örneğin “dünya bilgisinin” önemli bir bölümü, dil öğrenenin yaşam deneyimi yoluyla ya da anadili dersinde edindiği yeterli bilindik kabul edilebilir. O halde sorun, sadece anadilindeki (D1) içeriksel kategori için ikinci dilde (D2) uygun dilsel biçimler bulunmasına bağlı olabilir. Böylece hangi bilginin öğretilmesi gerektiğine ve daha önceden hangi bilgilerin edinilmiş olabileceğine karar verilmelidir. D1'deki belirli bir kavram alanı ikinci dilden farklı bir şekilde düzenlenirse sorun çıkabilir. Bu, sıkça rastlanan bir durumdur ve sözcük anlamlarının kısmen ya da tam uygun olmamasına yol açar. Bu uyumsuzluk ne kadar önemlidir? Ne tür anlaşmazlıklara yol açabilir? Buna belirli bir öğrenme aşamasında ne kadar önem verilmelidir? Hangi düzeyde fark edebilme hakimiyeti beklenmeli ya da hangi bilgiler verilmelidir? Bu problemin zamanla ve artan deneyimlerle kendiliğinden çözülebileceği düşüncesinden hareket edilebilir mi?

Telaffuz açısından da benzer sorularla karşılaşılabilir. Birçok sesbirim, D1'den D2'ye kolaylıkla aktarılabilir. Bazı durumlarda, belirli sesbilgisel bir ortamda kullanılan sesler açıkça birbirinden ayırt edilebilir. D2'deki bazı sesbirimleri belki de D1'de bulunmayabilir. Bu sesbirimleri edinilmez ya da öğrenilmezse bu durum bilgi kaybına ya da büyük bir olasılıkla anlaşmazlıklara yol açabilir. Bu gibi durumlarla ne kadar sık karşılaşılabilir ve bunlar ne derece önemlidir? Bunların en iyi öğrenildiği yaşta ve öğrenme aşamasında, sesbilgisel öğrenimde dil alışkanlıklarının yerleşmesiyle daha karmaşık bir durum ortaya çıkar. Dil öğrenenler telaffuz hataları hakkında sonradan bilinçlendirilirse ve alışılmış davranışları ancak o zaman bırakmaya başlarsa; anadilindeki normlara yakınlaşmak gerektiğinde - genelde genç yaşta dil öğrenen bireylerde olabileceği gibi - zaman ve uğraşı açısından hataların dil öğreniminin ilk aşamasında düzeltilmesinden daha zor bir durum ortaya çıkabilir.

Belirli bir öğrenme aşamasındaki dil öğrenen ya da belirli yaşta dil öğrenenlere uygun öğrenim hedeflerinin önerilen basamak kümelerinden alınması her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle her bir durum için ayrıca karar verilmesi gerekir.

6.1.3 Çokdillilik ve Çokkültürlülük Yeterliği

Öneriler Çerçevesi sadece bildirişimsel becerilerin genel düzey belirlemesiyle sınırlı kalmayıp, genel kategorileri alt bileşenlere ayırır ve bunlarla ilgili basamak kümeleri sunar. Bu durum, çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliğinin gelişiminde önemli bir rol oynar.

6.1.3.1 Eşitsiz ve Değişken Yeterlik

Çokdillilik ve çokkültürlülük yeterlikleri, genelde bir ya da birçok açıdan eşitsizdir:

- Dil öğrenenler, genelde bir dilde diğer dillerden daha yetkindir.
- Bir dildeki yeterli profili, diğer dillerden farklı olabilir (İki dilde çok iyi sözel yeterli, ama sadece birinde iyi yazma yeterliği olduğu gibi).
- Çokkültürlülük profili, çokdillilik profilinden farklıdır (Bir dil topluluğunun kültürü hakkında iyi bilgi sahibi olup o dili az bilmek ya da bir topluluğun baskın dilini en iyi şekilde kullanıp kültürü hakkında az bilgiye sahip olmak gibi).

Böylesi eşitsiz durumlarla karşılaşmak olağandır. Eğer çokdillilik ve çokkültürlülük tasarısı, anadilinde ve 'kendi kültüründe' farklı lehçelerin konuşulduğu toplumlardaki kültürel çeşitlilik içinde yaşayanlar dikkate alınarak kapsamı genişletilirse, burada eşitsizlik kuralı (ya da başka deyişle eşitsizlik türleri) açıkça belirir.

Bu eşitsizlik, çokdilli ve çokkültürlü yeterliklerin değişkenliğiyle bağlantılıdır. Tekdilliliğin hızla yerleşmesinden yola çıkan bildirişimsel yeterlik anlayışında, çokdilli ve çokkültürlü yeterlikler kısa ömürlü ve değişken olur. Kişinin dilbilgisel ve kültürel biyografisi, onun mesleğine, aile durumuna, seyahat deneyimine, okuma alışkanlıkları ve hobilerine bağlı olarak değişebilir. Bununla beraber kendi çokdilliliğindeki eşitsizlik değişir ve kültürel çeşitlilik ile olan deneyimleri daha karmaşık hale gelir. Bu durum, söz konusu kişide hiçbir şekilde dengesizlik, emin olmama duygusu ya da denge kaybı oluşturmaz; aksine çoğu zaman kişinin özbilincinin artmasını sağlar.

6.1.3.2 Başka Bir Dili Kullanabilmekten Doğan Farklılaştırılmış Yeterlik

Çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliğinin beraberinde getirdiği eşitsizliğin özelliklerinden biri, söz konusu kişilerin bu yeterliği kullanırken hem genel hem de kendi dil bilgi ve becerilerinden farklı şekillerde yararlanmalarıdır (bkz. 4. ve 5. Bölüm). Böylece örneğin dilin kullanımını içeren bildirişimsel *görevler* gerçekleştirilirken, kullanılan dile göre farklı *stratejilerin* geliştirilmesi gerekebilir. Belirli gestik, mimik ve davranış uygunluğu, samimiyet, hoşsohbet olma ve iyi niyetlilik gösterme (*savoir-être* / kişiliğe ilişkin yeterlik), anadili kullanan biriyle etkileşim içinde olan bir dil öğrenenin, o dildeki dilbilgisel bileşenleri eksik olarak kullanmasına rağmen, bu eksikliği telafi etmesine yardımcı olabilir. Diğer yandan aynı kişi, daha iyi bildiği bir dili kullanırken daha mesafeli ya da daha çekingen davranabilir. Kişinin sahip olduğu ifade olanaklarına ve bu olanakların kullanımına göre, istediğini başka sözcüklerle ifade etmesi, yeni bir cümle kurması ve bildirişimsel *görevi* yeniden tanımlaması mümkündür.

Çokdilliliğin ve çokkültürlülüğün bir diğer özelliği de bu bağlamda sadece tek bir dile ilişkin yeterliklerin art arda sıralanması değil, değişik birleşim ve çeşitli değişikliklerin kullanılmasıdır. Bildirişim esnasında bir şeyi ifade ederken bir dilden diğerine geçiş yapmak (*code-switching*) ve "ikidilli" (*bilingual*) konuşmak mümkündür. Bu tür zengin bir dağarcık, gereğinde dil karışımı ya da dilden dile geçiş yaparak görevlerin üstesinden gelebilme stratejilerini seçme olanağı sağlar.

6.1.3.3 Dil Bilincinin Gelişimi ve Dil Kullanım ve Öğrenim Süreci

Çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliği, dilsel ve bildirişimsel bilincin gelişimini güçlendirir ve hatta sosyal aktör yani söz konusu kişi, görevleri "anında" kendisinin yapacağını ve bu şekilde özellikle kendi dilsel boyutlarının güçleneceğinin bilincine varırsa ve onları daha iyi kontrol edebilirse üst bilişsel stratejileri de güçlenebilir. Çokdillilik ve çokkültürlülüğe ilişkin bu deneyim, ayrıca;

- mevcut *toplumdilbilgisel ve pragmatik yeterlikleri* kullanarak bunların geliştirilmesi;
- farklı dillerin dilbilgisel düzenlenmesinde genel olan ile özel olanı (üstdilsel, diller arası veya "hiperdilsel" bilinç olarak) daha iyi algılama;
- öğrenmeyi öğrenme ve başkalarına ve yeni oluşan durumlara uygun davranış yeteneği hakkında bilgilenme anlamına da gelir.

Bu deneyim, daha sonra dilsel ve kültürel alandaki öğrenmeyi belli bir dereceye kadar hızlandırabilir. Çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliğinin eşit olmayan bir şekilde oluştuğu ve bu nedenle bir dilde yeterliğin kısmen edinildiğinde böyle bir durumla karşılaşılabilir.

Ayrıca yabancı bir dile hâkimiyet ve yabancı bir kültür hakkındaki bilgiler, dil öğrenenin anadiline ve "kendi kültürüne" olan etnik merkeziliği aşmaları anlamına gelmez; hatta tam ters etki de yapabilir (Yabancı **bir** dili ve yabancı **bir** kültürü öğrenmenin, önyargılı görüşleri azaltacağına güçlendirmesi de mümkündür). Buna karşın çok dil bilmekle bu sağlanabilir ve aynı zamanda dil öğrenme gücü de artabilir.

Bu bağlamda, dilsel çeşitliliğin itibarının geliştirilmesi ve okullarda birden çok yabancı dilin öğrenilmesi çok önem kazanır. Bu, sadece Avrupa tarihinin önemli bir noktasında alınan dil politikasına bağlı bir karar değildir; ayrıca (ne kadar önemli olsa da) iki dilden fazla dil bilen gençlerin mesleki olanaklarını artırmak amacını da gütmeyiz. Daha çok;

- dil öğrenenlerin çeşitli yabancılık deneyimlerini katarak dilsel ve kültürel kimliklerini şekillendirmelerini;
- birçok dil ve kültürle karşılaşmanın getirdiği bu çok yönlü deneyimlerle, öğrenme yeteneklerinin gelişmesini sağlar.

6.1.3.4 Kısmi Yeterlik ve Çokdillilik/Çokkültürlülük Yeterliği

Bu açıdan bakıldığında, *kısmi yeterlik* anlayışı ilgili dil için önem kazanır. Bu, dil öğrenenin bir yabancı dilde sınırlı ya da kısmi alanlarda dil hâkimiyetinin gelişmesinin - ilke olarak ya da pragmatik nedenlerle - kabul edilmesi anlamına gelmez; daha çok onların bu yeteneklerini – belirli bir aşamada mükemmel olmasa da- çokdillilik yeterliğinin parçaları olarak görmek gerekir. Bunun yanı sıra *çoklu* yeterliğin bir parçası olan bu kısmi yeterliğin, aynı zamanda belirli ve sınırlandırılmış hedef açısından *işlevsel* bir yeterlik olduğu göz önüne alınmalıdır.

Bir dilde kısmi yeterlik, algılayıcı *dilsel etkinlikleri* (sözlü ve yazılı anlama ağırlıklı) veya belirli bir *yaşam alanını* ya da özel bildirimsel *görevleri* kapsayabilir (postane görevlisinin, belirli bir dili konuşan yabancı müşteriye alışlagelmiş postane hizmetleri hakkında bilgi verebilmesini sağlamak, gibi). Sözü edilen yeterliklerin bir ya da diğer boyutunun tamamlayıcı gelişimi işlevsel bir rol oynadığı sürece, kısmi yeterlik, *genel yeterlikleri* de kapsayabilir (diğer diller, kültürler ve dil toplulukları hakkında dilbilgisel bilgiler dışında, gibi). Başka deyişle, kısmi yeterlik, burada sunulan *Öneriler Çerçevesi*'nde modelin farklı bileşenleri (bkz. 3. Bölüm) ve hedefleriyle bağlantılı olarak değerlendirilmelidir.

6.1.4 Öneriler Çerçevesi Açısından Farklı Öğretim/Öğrenim Hedefleri

Yabancı dil öğretim programının geliştirilmesi (kuşkusuz diğer disiplin ve öğrenim şekillerinden daha farklı olarak) farklı tür ve seviyedeki hedefler arasında seçim yapma anlamına gelir. Burada sunulan *Öneriler Çerçevesi*, bunu özellikle ele alır. Önerilen modelin her bir ana bileşeni, öğrenim hedeflerinin bir ağırlık noktasını ve *Öneriler Çerçevesi*'nin kullanımı için özel çıkış noktasını oluşturabilir.

6.1.4.1 Öneriler Çerçevesi'ne İlişkin Hedef Türleri

Öğretim ve öğrenim hedefleri:

- a) Bu hedefler; dil öğrenenlerin genel yeterliklerinin gelişimi göz önünde bulundurularak (bkz. 5.1. Kısım) ve *bildirime dayalı bilgi (savoir)*, *yöntemsel bilgiler (savoir-faire)*, *kişilik göstergeleri ve görüşleri vb. (savoir-être)*, *öğrenim yeteneği* veya daha da özel olarak bu boyutların biri ya da diğerleri dikkate alınarak oluşturulabilir. Yabancı dil öğreniminin öncelikli hedefi, dil öğrenenlere bazı durumlarda bildirime dayalı bilgi aktarmaktır (dilbilgisi, edebiyat ve kültürel bilgi gibi). Dil öğrenimi bazı durumlarda, öğrenenin kişiliğini (özgüvenin artması; bir topluluk önünde konuşabilme) ya da onun öğrenme yeteneğini (yeni şeylere karşı açık olabilme, öteki bilinci - *otherness* – meraklılık) geliştirmesine yardımcı olur. Bu özel hedeflerin, yeterliğin bir kısmına, türüne ya da kısmi yeterliğin ve genelde çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliğinin geliştirilmesine katkı sağladığını gösterir. Başka bir deyişle, kısmi bir hedefe bağlı kalmak, öğrenim amacının bir parçası olabilir.
- b) Bu hedefler; bildirimsel dil yeterliğinin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi göz önünde bulundurularak (bkz. 5.2. Bölüm) ve bununla *dilbilgisel*, *pragmatik* veya *toplumdilbilgisel* bileşenlerle ya da hepsiyle bağlantılı olarak oluşturulur. Yabancı dil öğrenmenin temel hedefi, bir dilin dilbilgisel bileşenlerine, toplumdilbilgisel ayrıntılar ve pragmatik verimlilikler göz önüne alınmadan, hâkim olabilmendir (sesbirimsel sistem, sözcük dağarcığı ve sözdizimi hakkında bilgi). Başka durumlarda öğrenme hedefi, öncelikle pragmatik odaklı olabilir ve sınırlı, mevcut kaynakların desteğiyle ve bir yabancı

dildeki toplumdilbilgisel yönler dikkate alınmaksızın sadece yeteneğin gelişimine yoğunlaşabilir. Yukarıda belirtildiği gibi bu seçenekler, sadece bu tür bir özelliğe sahip değildir; genelde bütün bileşenlerin uyumlu gelişimine özen gösterilir. Aslında bildirişimsel dil yeterliğinin bir ya da diğer bileşenlerine yoğunlaşmasına – gelecek ve geçmişte olduğu gibi - birçok örnek verilebilir. Çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliği olarak kabul edilen bildirişimsel dil yeterliği, bir bütün (anadilinin çeşitliliği ve bir ya da daha çok dilin çeşitliliğini kapsayan) oluşturduğundan yabancı dil öğreniminin temel hedefi, zaman zaman ve bazı bağlamlarda (açıkça belli olmasa da) anadilini geliştirmeyi ve anadiline hâkimiyeti (çeviri yaparken, kesit dil üzerine çalışırken ve anadiline çeviride uygun söz dağarcığı ararken, biçim ve anlam karşılaştırması yaparken vb.) hedefler.

- c) Bu hedefler; bir ya da birden çok dilsel etkinlikte *algılama, üretim, etkileşim* ya da *dil aktarımıyla* ilişkili daha iyi bir başarıyı dikkate alarak (bkz. 4.4. Kısım) oluşturulabilir. Yabancı dil öğreniminin temel hedefi, algılamaya dayalı (okuma ya da duyma), dil aktarımı (yazılı ya da sözlü çeviri) veya doğrudan etkileşim (*face-to-face-Interaktion*) alanlarında etkin sonuçlar alınmasıdır. Burada da bu tarz kutuplaşmanın asla kural ya da diğer hedeflerden bağımsız olamayacağı ortaya çıkar. İşte bu yüzden öğrenim/öğretim hedeflerini tanımlarken bir yöne diğerlerinden çok önem vermek mümkündür. Ancak bu ağırlık noktası sürekli göz önünde bulundurulduğunda, içeriklerin seçimi ve öğrenim görevleri, gelişmeyle ilgili karar ve gerekli teşvik edici önlemler ve bunların yapılandırılması, metin türlerinin seçimi vb. gibi diğer tüm öğrenim/öğretim sürecini etkiler.

Kısmi yeterlik anlayışının öncelikle bu seçim olanaklarından birkaçını dikkate alarak uygulandığı ve kullanıldığı görülür (okuduğunu ve/veya duyduğunu anlama gibi, algılayıcı etkinliklerin vurgulandığı öğrenim hedeflerinde olduğu gibi). Bu öneriler, bu kullanımın geliştirilmiş şeklidir:

- Bir yandan diğer kısmi yeterliğe ilişkin hedeflerin *Öneriler Çerçevesi* bağlamında oluşturulacağına işaret edilerek (bkz. a, b veya d);
 - diğer yandan, *Öneriler Çerçevesi*'nin her bir kısmi yeterliği, bildirişimsel yeterlikleri ve öğrenme yeterliklerini içeren genel bir alanla bütünleştirmek için yeterli esneklik sunduğunu gösterir.
- d) Bu hedefler; *kamu, meslek, eğitim* veya *özel alanı* da kapsayan belirli bir yaşam alanına uygun mükemmel işlevsel bir davranışı ele alarak (bkz. 4.1.1 Kısım) oluşturulur. Yabancı dil öğreniminin temel hedefi, belirli mesleki bir görevi daha iyi yerine getirmek, yüksek öğrenime katkıda bulunmak veya yurt dışında yaşamı kolaylaştırmak olabilir. Tanıtılan modelin diğer ana bileşenlerinde olduğu gibi, bu tür hedefler, açıkça ders örneklerine, dil derslerine ilişkin öneri ve isteklere ve öğrenim/öğretim malzemelerine de yansır. Bu bağlamda, “özel hedefler”, “özel kurslar”, “meslek dili”, “uzun bir yurt dışı ikametüne hazırlık” veya “yabancı işçilerin dil açısından uyumları” söz konusu olabilir. Bu, çokdilli ve çokkültürlü yeterliklerini belirli bir sosyal davranış alanına uydurmak zorundaki belirli bir hedef grubun özel beklentileri dikkate alınarak sürekli bu hedefe uyarlanan didaktik bir yaklaşım uygulanması gerektiği anlamına gelmez. Başka bileşenlerde de olduğu gibi, bu ağırlık noktası ve bu bakış açısını içeren bir hedefin dile getirilmesi, genelde öğretim programı geliştirmenin ve öğretim ve öğrenimin diğer alanlarını ve aşamalarını etkiler.

Belirli yaşam alanına ilişkin işlevsel uyumu kapsayan bu tür hedeflerin aşağıdaki durumlarda da geçerli olduğuna dikkat edilmelidir: İkidilli (*bilingual*) öğretim, daldırma (Kanada'da yapılan deneyler bağlamında *Immersion*) yöntemi, derste kullanılan dil, ailede konuşulan dilden farklı olması (Afrika'daki çokdilli eski Fransız kolonilerinde, okullarda öğretim dilinin Fransızca olması gibi). Bu açıdan bakıldığında – ve bu tamamıyla bu analizin temel düşüncesiyle örtüşür – daldırma durumları (*Immersion*), dilsel sonuçlara bakılmaksızın kısmi yeterliklerin geliştirilmesini hedefler: Eğitim alanına ve dildişi bilginin edinimine ilişkin yeterlikler. Kanada'da küçük yaşta kilerde daldırma denemelerinin (*Immersion*) birçoğunda öğretim dili Fransızca olduğu halde, anadili İngilizce olan çocuklar için ders planında özel Fransızca dersinin bulunmadığını hatırlatmak gerekir.

- e) Bu hedefler, dil öğrenimi ya da birden çok dilin kullanımıyla, başka kültürlerin tanınması ve başka kültürlerle olan deneyimlerle bağlantılı davranışları içeren *stratejilerin* geliştirilmesi ve farklılaştırılması veya *bildirişimsel görevlerin* dikkate alınmasına (bkz. 4.5. Kısım ve 7. Bölüm) ilişkin olarak oluşturulur.

Er ya da geç birçok öğrenim bağlamında dilsel bileşenlerin yardımıyla bir ya da diğer türde görevin daha iyi yapılmasına olanak veren stratejilerin geliştirilmesine yoğunlaşmak gerekir. Bu durumda hedef, dil öğrenenin geleneksel olarak kullandığı stratejileri geliştirerek, onları bilinçlendirerek ve kullanılması aslen düşünülmeyen görevlere de uyarlayarak geliştirmektir. Kişileri, kendi yeterliklerini harekete geçirmelerini, bunları kullanmalarını ve hatta düzeltip geliştirmelerini sağlayan bu stratejiler – bildirişime veya öğrenmeye yarasa da yaramasa da - aslında gerçekte hedef olmamalarına rağmen hedef olarak belirlenebilirler.

Bildirişimsel görevler, genelde belirli bir yaşam alanıyla ilişkili olup bu alanda erişilecek hedefler olarak görülürler (bkz. d maddesi). Bazı durumlarda, bir ya da daha çok yabancı dilde az sayıda dilsel unsurlarla, az ya da çok klişeleşmiş kullanıma göre belirli görevlerle sınırlı olan öğrenme hedefleri de bulunur. Bu bağlamda, sık sık bir telefon görevlisi örnek alınabilir: Belirli bir şirkette alınan kararla, telefon görevlisinden günlük görevleri yerine getirmesi için az sayıda belirli ifadelerin kullanımıyla sınırlandırılmış çokdilli bir yetenek beklenebilir. Bu tür örneklerde kısmi yeterlikten çok yarı otomatik davranış söz konusudur; hatta bu durumlarda öğrenme hedefinin, ağırlık noktasının açıkça tanımlanmış, tekrarlanan görevleri yerine getirmek olduğu inkâr edilemez.

Dil öğrenme hedeflerinin bildirişimsel görevlere yönelik belirlenmesi, hangi sonuçların beklenildiğinin pratik olarak belirlenmesi, dil öğrenen açısından da avantajlı bir durumdur; bunun dışında bütün öğrenme sürecinde kısa süreli bir güdü etmeni de olabilir. Bu bağlamda, çocukların yabancı dilde “evcilik oyunu” oynayabilmeleri gibi basit bir etkinlik örneği verilebilir (Öğrenme hedefi, burada olasılıkla bir “görevin” yerine getirilmesidir), bu etkinlik, onların farklı aile üyeleriyle ilgili sözcük dağarcığı öğrenmeleri için bir güdü olabilir (Bu, daha geniş bildirişimsel bir hedefin dilbilgisel bileşenlerinin bir parçasıdır). Bu anlamda da, proje bazlı yaklaşım, genel canlandırma ve çeşitli rol üstlenme oyunuyla yerine getirilen görevlerle bağlantılı uygun hedefleri oluşturabilir. Burada dil öğrenimi açısından esas olan, hem dilsel kaynaklar ve bu tür görevlerin (ya da görev bölümlerini) gerektirdiği etkinlikler hem de kullanılan stratejilerdir. Başka bir deyişle: *Öneriler Çerçevesi*'nin gelişmesinin temel ilkeleri, çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliğinin bildirişimsel görevlerin yerine getirilmesiyle edinileceği ve geliştirilebileceği anlamına gelir; ancak dil öğrenimi için öngörülen bu yaklaşım, bu görevleri olası hedefler veya diğer hedeflere erişme yolunda bir adım olarak gösterir.

6.1.4.2 Kısmi Hedeflerin Tamamlayıcılığı

Dil öğrenim ve öğretim hedeflerinin, genel bir öneri modelinin ana bileşenleri ya da onların alt bileşenlerine göre tanımlanması, basit bir üslup alıştırmasının ötesindedir. Bu, olası öğrenim hedeflerinin çeşitliliğini ve dil öğretim olanaklarını gösterir. Kuşkusuz - okulda ya da özel yaşamda - farklı dil kursları olanakları, bu hedeflerin birçoğunu eşzamanlı olarak sunabilir. Hatta burada sunulan modelin tutarlılığı göz önünde bulundurulup kesin olarak saptanan hedef izlendiğinde, aslında hiç amaçlanmayan veya fazla önemsenmeyen diğer sonuçları da doğurabilir.

Eğer hedef günlük yaşamın belirli bir alanıyla ilgiliyse ve bir restorandaki garson örneğindeki gibi belirli bir mesleğin gereksinimlerine odaklanılması gerekiyorsa bu hedefe ulaşmak için sözel etkileşimin ön planda olduğu dilsel etkinlikler geliştirilebilir. Bildirişimsel yeterlik açısından dilsel bileşenlerin belirli sözcük alanlarına (yemeklerin sunulması ve tanıtılması gibi) ve belirli toplumdilbilgisel kurallara (müşterilere hitap biçimleri, başkalarından yardım rica etme vb. gibi) yoğunlaşılabilir; kuşkusuz bu arada *savoir-étre*'nin (nezaket, dostça tebessüm, sabır vb.) belirli kuralları veya ilgili yabancı kültürün mutfağı ve sofrası düzeniyle ilgili bilgiler de söz konusudur. Başka bileşenlerle daha başka örnekler temel hedef olarak düşünülebilir; aslında bu özel örnek yukarıdaki *kısmi yeterlikle* ilgili açıklamaları tamamlamak için yeterlidir (bkz. bir dile kısmi hâkimiyetten nelerin anlaşılabilirliğine dair ifadeler).

6.2 Dil Öğrenim Süreçleri

6.2.1 Edinim mi Öğrenim mi?

“Dil edinimi” ve “dil öğrenimi” kavramları, günümüzde farklı anlamlarda kullanılır. Birçokları için bu kavramlar aynı anlamı taşır; diğerleri ise kavramlardan birini genel kavram olarak, diğerini ise dar anlamda kullanır. “Dil edinimi” böylece hem genel kavram olarak hem de aşağıdaki anlamlarla sınırlandırılarak kullanılabilir:

- Evrensel dilbilgisinin güncel kuramlarına dayanarak yabancı dil öğrenenlerin anadillerinin incelenmesiyle (parametrelerin saptanması, gibi). Burada genel olarak kuramsal psikodilbilim alanı söz konusudur. Özellikle dilbilgisinin, bilince genel olarak ulaşmadığı varsayıldığından, bu alan yabancı dil öğretmenlerinin görevlerini ya çok az kapsar ya da hiç kapsamaz.
- Bireyin yabancı bir dili kullanmasını sağlayan öğretim dışı bilgi ve yetenekleriyle ya metinlerle doğrudan karşılaşma ya da bildirişimsel eylemlere doğrudan katılma sonucu olarak.

“Dil öğrenimi” genel kavram ya da daha dar kavram olarak dil yeteneğinin yönlendirilmiş bir süreç sonucu öğrenilmesi anlamında kullanılabilir (özellikle kurumsal bir çerçevede formal öğrenimde olduğu gibi).

Özellikle dar anlamda “öğrenim” ve “edinimi” kapsayan genel bir kavram olmadığından standart bir terminoloji oluşturmak şimdilik olası değildir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Her iki kavramın hangi anlamda kullanılacağını (Günümüzde bu alışılmış anlamların dışındaki kullanımdan mümkün olduğunca kaçınmak gerekir.);
- b şıkkındaki anlamıyla dil edinim olanaklarının nasıl sunulabileceğini ve bunlardan nasıl yararlanılabileceğini belirtmelidirler.

6.2.2 Dil Öğrenenler Nasıl Öğrenir?

6.2.2.1 Günümüzde dil öğrenenlerin nasıl öğrendiği konusunda genel, araştırma sonuçlarındayanan bir uzlaşma söz konusu değildir. Bu nedenle, Öneriler Çerçevesi, belirli bir öğrenim kuramına dayalı değildir. Bazı kuramcıların görüşüne göre, insanın bilgi işleme yeteneği öylesine güçlüdür ki bir insanı, belli bir dili edinme ve aynı zamanda bu dili hem algılayıcı hem de üretici olarak kullanabilmesi için anlaşılır bir dilin konuşulduğu ortama getirilmesi yeterlidir. Bu kuramcılar, dil edinim sürecine gözlem ya da içgözlem yoluyla girilemeyeceği ve edinim sürecinin ne öğretim ne de çalışma yöntemleriyle ve bilinçli eyletimle teşvik edilemeyeceği görüşündedir. Söz konusu kuramcılara göre öğretmenin asıl görevinin, dil öğrenimini ders ortamının dışında oldukça zengin dilsel bir ortamda sağlamasıdır.

6.2.2.2 Bazı araştırmacılar ise, gerekli dilsel bilgilere (*girdi/input*) ek olarak etkin bir bildirişimsel etkileşime katılımın gerekli ve yeterli bir koşul olduğu düşüncesindedirler. Onlar da dilin bilinçli öğretimi ve öğreniminin önemli olmadığı görüşündedirler. Buna karşıt görüşe göre gereken dilbilgisi kurallarını öğrenmiş ve belirli bir sözcük dağarcığına sahip olan dil öğrenenler, akla ve yaşam deneyimlerine dayanarak, alıştırma bile yapmadan bir dili anlayabilir ve kullanabilirler. Bu uç görüşlerin dışında, genel olarak dil öğrenen ve öğretenlerin çoğu ile onların birlikte çalıştığı kurumlar daha çok karma uygulamalar izler. Onlar, dil öğrenenlerin her zaman öğretmenlerin öğrettiğine değil, daha çok bir bağlam içinde öğrenmeye ve anlaşılır dilsel *girdiye* ve de dilin etkileşimsel kullanım olanaklarına gereksinimleri olduklarını bilirler. Hatta, özellikle doğal olmayan sınıf ortamında, bilinçli öğrenimle yeterli alıştırma yapmanın birleştirilmesiyle

öğrenimin daha kolaylaşacağını bilirler. Böylece bilinçli olarak daha alt düzeyde gelişen fiziksel konuşma ve yazma becerilerine, biçim ve sözdiziminin doğruluğuyla sınırlandırılarak üst düzeyde oluşan bildirişimsel stratejilere yer açılır. Bazı kuramcılar (eskiye göre daha az sayıda) halen, alıştırmayı yapılarak ve alışkanlık haline getirilerek bu hedefe erişilebileceği görüşündedirler.

6.2.2.3 Dil öğrenenler arasında, dil öğrenimi açısından onlara en uygun olan unsurlar, yaşlarına, öğrenme tarz ve durumlarına göre değişiktir; hatta üretime karşı algılama, doğruluğa karşı akıcılık vb. gibi özelliklere verdiklere öneme göre, derste bu unsurları dengeleme açısından öğretmenler ve program geliştiricileri arasında da farklılıklar bulunmaktadır.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Yabancı dil öğreniminde hangi varsayımlardan yola çıkarak çalıştıklarını ve bunun yönetsel sonuçlarının ne olabileceğini belirtmelidirler.

6.3 Öneriler Çerçevesi'ni Kullananlar Dil Öğrenimini Nasıl Kolaylaştırabilir?

Dil öğretimi ve öğreniminde etkinlik gösterenler, öğretmen ve dil öğrenenin yanı sıra birçok uzmandan oluşan "öğrenim arkadaşlığı" grubuna katılır. Çalışmanın bu kısmı, her bir grubun oynadığı farklı rolleri ele alır.

6.3.1 Sınav hazırlayanlar ve yeterlik ölçenler, ilgili yeterliklere uygun öğrenme parametrelerinden hangilerine gereksinim olduğunu ve hangi seviyelere erişileceğini düşünmek zorundadırlar. Onların, hangi bildirişimsel görevleri ve etkinlikleri kullanmaları gerektiğine, hangi konuları işleyeceklerine, adayların hangi kalıplaşmış cümleleri, deyimleri ve sözcük birimlerini bilmek ve kullanmak zorunda kalacaklarına, hangi sosyokültürel bilgi ve becerilerin vb. sınavı gerektirdiğine karar vermeleri gerekir. Onlar için sınavın dil bilgilerinin hangi süreçlerle öğrenildiği ya da edinildiği değil, sınav yöntemlerinin dil öğrenmeyi ne denli olumlu ya da olumsuz (*washback effect*) etkilediği önemli olabilir.

6.3.2 Öğretim kurumları, öğretim programları ve ders planlarını geliştirip tanımlarken öğrenim hedeflerine odaklanabilirler. Burada sadece yüksek düzeyde hedefler, yani bildirişimsel görevler, konular, yeterlikler vb. verilebilir. Hatta bu kurumlar; dil öğrenenlerin görevleri yerine getirebilmeleri ve konuları işleyebilmeleri için - zorunlu olmasa da -, hangi sözcük dağarcığına, hangi dilbilgisi konularına ve hangi işlevsel ve kavramsal dağarcığa gereksinim duyduklarını ayrıntılı olarak saptayabilirler. Kurumlar, öğretim yöntemlerinin hangisinin kullanılacağı ve dil öğrenenlerin hangi öğrenim aşamalarından geçmeleri gerektiği konusunda yönerge oluşturma ya da öneriler sunma seçeneklerine sahiptir.

6.3.3 Ders kitabı yazarları ve kurs planlayıcıları, dil öğrenenlerin yerine getirecekleri bildirişimsel görevlerle ya da onların geliştirecekleri yeterlikler ve stratejilerle ilgili hedefler oluşturabilir. Ayrıca, dil öğrenenlerin karşılaşacağı metinlerin, etkinliklerin, sözcük dağarcığının ve dilbilgisi konularının seçimi ve işlenmesi konusunda somut, ayrıntılı karar vermek zorundadırlar. Bundan başka onlardan, dil öğrenenlerin sunulan materyallerle çalışabilmeleri için, ders ve/veya bireysel görevler ve etkinliklerle ilgili ayrıntılı açıklamalar beklenir. Onların ürünleri, öğrenim/öğretim sürecini fazlasıyla etkiler ve zorunlu olarak öğrenim sürecinin oluşumuna ilişkin (nadiren açıkça ifade edilen ve genelde kontrol edilmemiş hatta bilinçaltı olan) güçlü varsayımlara dayanır.

6.3.4 Öğretmenler, resmî yönergeleri takip etmek, ders kitaplarını ve öğretim malzemelerini (duruma göre inceleyip, değerlendirip, seçip tamamlayabildiklerini) kullanmak, test geliştirmek, uygulamak ve öğrencileri sınava hazırlamak durumundadır. Çok kısa zaman zarfında, önceden taslak halinde hazırlayabildikleri, ama öğrencilerin beklenmedik tepki verdikleri nedenlerden dolayı sürekli uyarlamak

zorunda oldukları ders etkinlikleri hakkında karar vermek zorundadırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimini kontrol etmeleri ve onların öğrenim sürecinde ortaya çıkan sorunlarını fark etmeleri, incelemeleri ve gidermeleri için çözüm bulmaları da beklenir. Bundan başka, öğrencilerin bireysel öğrenme yeteneklerini geliştirmek de öğretmenin görevidir. Öğretmenin, öğrenim süreçlerinin çeşitliliğini anlaması da gereklidir. Bu anlayış, genellikle deneyimlerinin bir ürünüdür; kurama dayalı bir düşüncenin sonucu değildir. Bu, öğrenim/öğretim biliminin ve öğretmen eğitiminin öğrenim için yaptıkları çalışmalara katkılarıdır.

6.3.5 Dil edinim ve öğrenim süreçlerine odaklananlar kuşkusuz dil öğrenenlerdir. Onlar, yeterlikleri ve stratejileri geliştiren (bunu daha önce gerçekleştirmemişlerse) bildirişimsel olaylara etkin katılım için gereken görevleri, etkinlikleri ve süreçleri gerçekleştirmek zorunda olan kişilerdir. Ancak onların çok azı, etkin öğrenirler ve kendi öğrenim süreçlerini planlama, yapılandırma ve gerçekleştirme fırsatını kullanabilirler. Dil öğrenenlerin birçoğu ise, öğretmenlerin verdikleri ya da ders kitaplarında bulunan açıklamaları takip ederek ve etkinlikleri gerçekleştirerek tepkisel öğrenirler. Kurumsal, yapılandırılmış öğretim bittiğinde dil öğrenenin kendi kendini yönlendirebilmesi, yani özerk olarak öğrenmesi gerekir. Özerk öğrenme, öğrenmeyi öğrenme dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak görüldüğünde desteklenebilir; bu da dil öğrenenlerin, kendi öğrenme yöntemlerinin ve olası seçeneklerin ve bunların hangisinin kendilerine en uygun olduğunun bilincine varması anlamına gelir. Dil öğrenenler, söz konusu eğitim sisteminin içinde bile zamanla kendi gereksinimlerine, güdülerine, kişiliklerine ve olanaklarına en uygun hedefleri, materyalleri ve çalışma yöntemlerini seçebilecek duruma gelirler. *Öneriler Çerçevesi*'nin özel kullanım kılavuzlarının (*user guides*) sadece öğretmenlere ve onları destekleyen kurumlara değil, aynı zamanda dil öğrenenlerin de seçenekleri hakkında bilinçlenmelerine, kararlarını daha iyi dile getirmelerine yardımcı olacağını umuyoruz.

6.4 Modern Dil Öğrenimi ve Öğretimine İlişkin Bazı Yöntemler

Öneriler Çerçevesi'nde bu bölüme kadar dil kullanımı ve dil kullananlara ilişkin kapsamlı bir modelin gelişimine yer verildi. Bu arada sürekli olarak, dil öğretim ve öğrenim modelinin farklı bileşenlerinin dil öğretimi ve öğrenimi ve dil yeterliklerinin değerlendirilmesi konusundaki önemi vurgulandı. Burada ağırlık, yabancı dil öğreniminin içerik ve hedeflerine verildi. Bunlar Bölüm 6.1 ve 6.2'de kısaca özetlenmiştir. Bununla birlikte öğrenim, öğretim ve değerlendirmeye yönelik bir *Öneriler Çerçevesi*, yöntem sorunlarını da ele almak zorundadır; çünkü bu çerçevenin kullanıcıları, genel bir alanda yöntemle ilişkin kararlarını dile getirmek ve incelemek isteyebilirler. Bölüm 6, bu doğrultuda bir çerçeve geliştirmeyi amaçlar.

Elbette diğerlerinde olduğu gibi aynı ölçütler bu bölüm için de geçerlidir. Yabancı dil öğrenim ve öğretim yöntemleri kapsamlı olarak tanıtılmalı, bu arada bütün seçenekler belirli bir yaklaşım önerilmeden, tüm saplantılardan uzak, açık ve şeffaf bir şekilde ortaya konulmalıdır. Avrupa Konseyi'nin en temel yöntem ilkesi, dil öğrenenlerin sosyal bağlamdaki gereksinimleri göz önüne alınarak saptanan hedeflere ulaşmak için, etkili yöntemlerin, dil öğretimi, öğrenimi ve araştırılmasında kullanılmalıdır. Etkililik, bir yandan dil öğrenenlerin güdülerine ve kişiliklerine, diğer yandan mevcut insan kaynaklarına ve bütçeye bağlıdır. Bu temel ilkelere bağlılık, zorunlu olarak çok yönlü hedeflerin ve çeşitli yöntemlerin ve materyallerin artmasını sağlar.

Modern diller günümüzde farklı yollarla öğrenilir ve öğretilir. Avrupa Konseyi, uzun yıllardan beri dil öğrenenlerin bildirişimsel gereksinimleri yanı sıra, onların bu gereksinimlerini karşılayan ve onların özelliklerine uygun materyal ve yöntem kullanımını temel alan bir yaklaşımı destekler. Önceden ve özellikle Bölüm 2.3.2'de açıklandığı gibi, *Ortak Öneriler Çerçevesi*'nin görevi, yabancı dil öğrenimi için belirli bir yöntemin önerilmesi değil, daha çok bu doğrultuda seçeneklerin önerilmesidir. Bu seçenekler hakkında kapsamlı bilgi alışverişi ve bunlardan kaynaklanan deneyim uygulama odaklı olmalıdır. Burada, ancak mevcut yöntemlerden geliştirilmiş birkaç seçeneğin gösterilmesi mümkündür. *Öneriler Çerçevesi*'nin kullanıcılarının kendi bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak eksiklikleri tamamlamaları beklenir. Kullanıcılara yönelik bir dizi kılavuz (*user guide*) hizmete sunulmuştur.

Eğer sorumlulukları altındaki dil öğrenenleri, Avrupa Konseyi'nin yöntemlerinden daha etkin bir şekilde dil öğrenim amaçlarına ulaştırabilen uygulayıcılar varsa onlardan, kullandıkları yöntem ve hedeflerini bize ve başkalarına iletmelerini rica ederiz. Böylece, dil öğrenim ve öğretim alanının karmaşık çeşitliliğinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlanabilir ya da saplantılı düşünceyi eleştirmeksizin kabul etmek yerine hararetle bir tartışma fırsatı yakalanabilir.

6.4.1 Genel Yaklaşımlar

Dil öğrenenlerin, genelde ikinci ya da yabancı dili (D2) nasıl öğrenmeleri gerekir? Aşağıdaki olasılıklardan hangileri söz konusu olabilir?

- a) Aşağıdaki yöntemlerden biri ya da birkaçını kullanarak D2'yle doğal yollarla doğrudan iletişim kurmak:
 - Anadili konuşurlarıyla doğrudan etkileşim (face-to-face) yoluyla;
 - Konuşmaları dinleyerek;
 - Radyo ve ses kayıtları vb. dinleyerek;
 - Televizyon, DVD vb. izleyerek;
 - Değiştirilmemiş, sadeleştirilmemiş, "doğal" yazılı metinleri okuyarak; (gazete, dergi, hikâye, roman, kamu işaretleri vb. gibi)
 - Bilgisayar programları ve CD-ROM'lar kullanarak;
 - Çevrimiçi veya çevrimdışı bilgisayar toplantılarına katılarak;
 - Öğretim dili olarak ikinci dilin (D2) kullanıldığı diğer branşlarda derslere/kurslara katılarak;
- b) D2'de özel olarak seçilmiş (sadeleştirilmiş ya da uyarlanmış) sözlü ve yazılı metinlerle doğrudan karşılaşarak (anlaşılabilir *girdi*);
- c) D2 ile özgün bildirişimsel etkileşime doğrudan katılarak, yetkin bir konuşma arkadaşı ile konuşarak gibi;
- d) D2 ile (anlaşılabilir *çıkı*) özel geliştirilmiş ve yapılandırılmış uygulamalara doğrudan katılarak;
- e) önceden belirlenen ve kararlaştırılan, dil öğrenenin saptadığı kendi hedeflerini takip ederek, mevcut öğretim araçlarını kullanma yoluyla kendi kendine öğrenme;
- f) sunum, açıklama, tekrarlama alıştırmaları (Drill) ve uygulamanın birleşimiyle, ama sınıf içinde anlaşma dili olarak (classroom management) ve bazı açıklamalar için D1'i kullanarak;
- g) f şikkında bulunan bütün etkinliklerin birleşimiyle, ama sınıf içinde tüm amaçlar için D2'nin kullanılmasıyla;
- h) f şikkında belirtilen D1 kullanımını zamanla azaltarak bildirişimsel görevler ile "doğal" yazılı ve sözlü metinlerin sayısını artırarak ve dil öğrenenin kendi kendine öğrenmesinin önemli rol oynadığı yukarıda sayılan bütün etkinliklerin herhangi bir birleşimiyle;
- i) öğretmenin yardımıyla her bir öğrenci ya da öğrenci gruplarının planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği; farklı dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak etkileşimin kararlaştırılması ve yukarıda bahsedilen öğrenme etkinliklerinin birleşimiyle vb.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Yukarıda belirtilen yöntemsel yaklaşımlardan birini mi, yoksa başka bir yöntemi mi temel alacaklarını belirtmelidirler.

6.4.2 Dil öğretme, öğrenen ve dil öğrenim araçlarının rolleri önemli bir noktadır.

6.4.2.1 Ders saatinin ne kadarı aşağıdaki etkinlikler için kullanılmalıdır?

- a) Öğretmenin bütün sınıfa yönelik yaptığı açıklamalar;
- b) Bütün sınıfa ayrılan soru-yanıt kısmı (Bununla metne yönelik sorular, devamında ortaya çıkan sorular ve test maddeleri arasında ayırım yapılmalıdır);
- c) Grup çalışmaları ya da ikili çalışma;
- d) Tekli çalışma.

6.4.2.2 Öğretmenler, davranışlarının, tutum ve yeteneklerini yansıttıklarının ve kendilerinin dil öğrenen/edinenler açısından ortamın önemli bir parçasını oluşturduklarının bilincinde olmalıdır. Onlar, öğrencilerin gelecekte dil kullanan kişi ya da geleceğin öğretmeni olarak rol modelleridir. Aşağıdaki özelliklerin ve yeteneklerin önemi nedir?

- a) Öğretmenin didaktik yetenekleri;
- b) sınıfı yönlendirme ve kontrol yetenekleri (classroom management);
- c) derste araştırma yapabilme (eylem araştırması) ve deneyimlerini yansıtabilme yetenekleri;
- d) öğretme tarzları;
- e) sınav, ölçme ve değerlendirme alanında bilgi ve yetenekleri;
- f) sosyokültürel alanda bilgileri ve bunları aktarma yetenekleri;
- g) kültürlerarası tutum ve yetenekleri;
- h) edebiyatın estetik değerini anlayabilme ve bunları öğrenciye aktarabilme yetenekleri;
- i) farklı öğrenci türlerinin ve farklı yeteneklerin bulunduğu sınıflarda öğrencileri bireysel öğrenmeye yönlendirme yeteneği.

Önemli özellikler ve yetenekler en iyi şekilde nasıl geliştirilebilir?

Öğretmen bireysel, ikili ya da grup çalışmaları sırasında ne yapmalıdır?

- a) Sadece kontrol etmeli ve düzeni sağlamalı;
- b) çalışmaları kontrol etmek için sınıf içinde dolaşmalı;
- c) danışman olarak dil öğrenenlere tek tek yardımcı olabilmeli
- d) dil öğrenenlerin kendi kendine öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendiren ve bu konuyu yorumlayan bir gözlemci ya da yardımcı rolünü üstlenmeli; ayrıca kontrol ve danışmanlığın yanı sıra, dil öğrenenlerin etkinliklerini koordine etmeli.

6.4.2.3 Dil öğrenenlerden aşağıdakilerin hangileri beklenir ve istenebilir?

- Her şeyi ve öğretmenin açıklamalarını disiplinli ve düzenli takip etmeleri ve sadece onlara soru yöneltildiğinde konuşmaları;
- öğretmen ve diğer dil öğrenenlerle öğrenme hedefleri ve yöntemleri konusunda anlaşarak ve uzlaşarak, akran çalışması ve değerlendirmesine katılarak ve bu şekilde gittikçe bağımsızlaşarak etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmaları;
- öğrenmeyi öğretici materyallerle kendi kendine çalışarak ve değerlendirerek;
- birbirleriyle rekabet ederek.

6.4.2.4 Modern araçlar (CD ve DVD, bilgisayar vs.) nasıl kullanılmalıdır?

- Hiçbiri;
- sınıftaki bütün sunum ve alıştırmalar için;
- dil, video ve bilgisayar laboratuvarlarındaki gibi;
- bireysel olarak kendi kendine öğrenmek için;
- grup çalışmasına temel oluşturmak için (tartışma, görüşme, katılanların birlikte çalıştığı ve birbirleriyle rekabet ettiği oyunlar);
- okulun, sınıfların ve dil öğrenenlerin uluslararası bilgisayar ağında.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Öğretmen ve dil öğrenenlerin dil öğrenme sürecine ilişkin düzenleme, yönetim, yürütme ve değerlendirmede hangi rol ve sorumluluğu alacaklarını,
- Öğretim araçlarının nasıl kullanılacaklarını belirtmelidirler.

6.4.3 Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretiminde Metinlerin Rolü Ne Olmalıdır?**6.4.3.1 Dil öğrenenler, sözlü ve yazılı metinlerden neler öğrenebilirler? (bkz. 4.6. Bölüm)**

- Metinlerle karşılaşarak;
- yeni dil malzemelerinin sözel bağlam ve ek görsel bilgilerle anlaşılır duruma getirildiği metinlerle karşılaşarak;
- okuma anlamanın, ikinci dilde (D2) soru-yanıt, çoktan seçmeli sorular, resimlerle eşleştirmeler gibi yöntemlerle kontrol edilmesi ve sağlanmasıyla;
- c şıkkında olduğu gibi, ancak aşağıda verilenlerden biriyle:
 - anadilinde (D1) anlayıp anlamadıklarını sınamayla;
 - anadilinde (D1) açıklamalarla;
 - ikinci dilde (D2) açıklamalar (gerektiğinde simultane çevirilerle);
 - öğrencilerin, metni anadillerine (D1) çevirmeleriyle;
 - dinleme ve okuma anlama etkinlikleriyle, dil öğrenenlere yönelik dinleme anlama etkinlikleriyle vb.

6.4.3.2 Öğrencilere sunulan yazılı ve sözlü metinler nasıl olmalıdır?

- a) Doğal, yani salt dil öğretimi için değil, bildirişimsel amaçlar için üretilmiş, örneğin
- dil öğrenenlerin öğrendiği dili kullanırken doğrudan karşılaştığı, uyarlanmamış doğal metinler (gazeteler, dergiler, radyo-televizyon yayınları vb.);
 - dil öğrenenlerin deneyimlerine, ilgi alanlarına, özelliklerine uygun olarak seçilmiş, seviyesi belirlenmiş ve/veya uyarlanmış doğal metinler;
- b) yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere özel olarak geliştirilmiş, örneğin
- doğal metinlere benzer metinler (örneğin, özellikle bu amaçla yazılan ve tiyatro oyuncuları tarafından seslendirilen dinleme anlama metinleri);
 - öğretilecek dilsel içerik bağlamında örnek vermek üzere hazırlanmış metinler (örneğin, belirli bir ünite);
 - alıştırmaya amaçlı birbirinden bağımsız cümleler (telaffuz, dilbilgisi vb. gibi);
 - ders kitaplarındaki yönergeler ve açıklamalar; öğretmenin kullandığı ders dilindeki test ve sınavlardaki görevler gibi (yönergeler, açıklamalar, sınıf içindeki yönlendirme ve kontrol vb.). Bunlar, özel metin çeşitleri olarak görülebilir. Bu metinlerin, içerikleri, ifade edilişleri ve sunuluşları açısından öğrenime uygunluklarına ne kadar dikkat ediliyor?

6.4.3.3 Dil öğrenenler sadece metin mi işlemeli, yoksa kendileri de metin üretmeli mi?

Metin üretimi için aşağıdaki seçenekler bulunmaktadır:

- a) ▪ konuşma metinleri;
- yazılı metinlerin yüksek sesle okunması;
 - bir alıştırmadaki sorulara sözlü yanıtlar;
 - ezberlenmiş metinlerin aktarımı (tiyatro oyunları, şiirler gibi);
 - ikili ve grup çalışmalarındaki alıştırmalar;
 - resmî ve resmî olmayan tartışmalara katılım;
 - serbest konuşma (sınıf görüşmesi ya da öğrenciler arasında geçen konuşmalar);
 - sunumlar.
- b) ▪ yazılı metinler;
- dikte edilen pasajlar;
 - yazılı alıştırmalar;
 - kompozisyonlar;
 - çeviriler;
 - yazılı raporlar;
 - proje çalışması;
 - mektup arkadaşlarına yazılan mektuplar;
 - faks ya da e-posta.

6.4.3.4 Dil öğrenenlerin algılama, üretim ve etkileşim esnasında metin çeşitlerini ayırabilmeleri, ihtiyaçlarına göre farklı dinleme, okuma, konuşma ve yazma tarzlarını geliştirmeleri ve bu arada hem birey hem de bir grup üyesi olarak etkin olmaları ne dereceye kadar beklenebilir (örneğin, metni okuyup algılamak ve yazarken karşılıklı düşüncelerini ve yorumlarını dile getirerek) Dil öğrenenler bu konuda nasıl desteklenebilir?

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Öğretim/öğrenim programında ve değerlendirme alıştırmalarında sözlü ve yazılı metinlerin ne derece önemli olduğunu belirtmelidirler.

Örneğin;

- metinlerin hangi ilkelere göre seçileceği, uyarlanacağı ya da yazılacağı, düzenleneceği ve sunulacağını;
- metinlerin dil bazında sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağını;
- dil öğrenenlerin metin türlerini ayırt edebilmelerinin, metin türüne göre farklı dinleme ve okuma tarzı geliştirmelerinin ve dinleme ya da okuma sırasında her bir ayrıntıya, özel bakış açılara ya da anafikre dikkat etmelerinin beklenip beklenmediğini ve ayrıca dil öğrenenlere bu konuda yardım edilip edilmediğini belirtmelidirler.

6.4.4 Dil öğrenenlerin hangi ölçüde **bildirişimsel görevler ve etkinliklerle** öğrenmesi beklenmeli ya da istenmelidir (bkz. 4.4. Kısım) ve hatta:

- a) Anında ve kendiliğinden etkinliklere katılarak;
- b) katılımcıların kişilikleri, hedefleri, girdileri, sonuçları, rolleri ve etkinlikleri dikkate alınarak planlanmış görevlere ve etkinliklere katılarak;
- c) sadece görevlere değil, bilakis bunların planlanmasına ve sonraki analiz ve değerlendirmesine katılarak;
- d) c şıkkında olduğu gibi hedefler, özellikler ve görevlerin yapısı, katılanların rollerinin gerektirdikleri vb. konusunda açıkça bilinçlendirilerek.

6.4.5 Dil öğrenenin **bildirişimsel stratejileri** (bkz. 4. 4. Kısım) kullanma yeteneğini, anadilinden (D1) transfer ettiği varsayılmalı mı yoksa dil öğrenen aşağıda verilenlerden biriyle teşvik edilmeli mi?

- a) Planlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme stratejilerinin kullanılmasını gerektiren bildirişimsel görevlerin önceden belirlenmesi (örneğin, rol üstlenme oyunu ve canlandırma) ve ortamın yaratılmasıyla;
- b) a şıkkında olduğu gibi, hatta bununla birlikte bilinçlendirme tekniklerinin kullanılmasıyla (rol üstlenme ve canlandırmanın kayıt edilmesi ve analizi);
- c) a şıkkında olduğu gibi, dil öğrenenin duruma göre bilinçli, stratejik ilerlemeye yoğunlaşması ve buna uygun davranmasıyla.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Etkinlikler, bildirişimsel görevler ve dil öğrenim/dil öğretim programı için stratejilerin ne kadar önemli olduğunu belirtmelidirler.

6.4.6 Genel Yeterlikler (bkz. 5. 1. Kısım) çeşitli şekillerde geliştirilebilir.

6.4.6.1 Dünya bilgisi açısından bakıldığında, yeni bir dil öğrenmek sıfırdan başlamak anlamına gelmez. Kişinin ihtiyaç duyduğu bilginin çoğunu bildiği zaten varsayılır. Burada, zaten bilinen içeriklere ait yeni sözcüklerin öğrenilmesinden fazlası söz konusudur. Yine de *Threshold Level*'de önerilen genel ve özel kavramlarla ilgili kategori sisteminin, yirmi Avrupa dili (farklı dil ailelerine ait dillerden olsa da) için ne ölçüde uygun olduğuna dikkat etmek gerekir. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için iyi bir muhakeme gücü gerekmektedir: Öğretilen ya da test edilen dil, öğrenenin yetkinlik derecesini aşan veya yetişkin olarak onun deneyimlerinin dışında kalan bir dünya bilgisini içeriyor mu? Eğer böyleyse, bunun doğal olması da beklenemez. Bu sorundan kaçmamak gerekir; okullarda veya üniversitelerde ders dili olarak anadilinden başka bir dil kullanıldığı durumlarda (hatta anadili eğitiminde de) hem konu içeriği hem de kullanılan dil yenisidir. Geçmişte birçok yabancı dil ders kitabı, örneğin 17. yüzyılda ünlü Çek pedagog Comenius'un *Orbis pictus* eseri gibi, dil öğrenmeyi, gençlere açıkça yapılandırılmış bir dünya görüşü öğretecek şekilde kurgulanmıştır.

6.4.6.2 Sosyokültürel bilgi ve kültürlerarası becerilerin gelişimi açısından durum biraz farklıdır. Birçok açıdan Avrupa halkları aynı kültürü paylaşıyor gibi görünür. Bir başka açıdan bakıldığında ise, sadece farklı ülkeler arasında değil, bölgeler, sosyal sınıflar, etnik gruplar, erkekler, kadınlar vb. arasında da oldukça önemli farklılıklar olduğu görülür. Hedef kültürün tanıtılması, aynı şekilde odak noktasında olması gereken sosyal grup ya da grupların seçimi de çok iyi düşünülmelidir. Resimli çocuk kitaplarında olduğu gibi (Hollanda takunya ve yel değirmenleri, güllerle çevrili giriş kapılarıyla, samandan çatılarıyla küçük İngiliz kulübeleri) resim gibi, genellikle eskil, folklorik klişeler bugüne uygun mudur? Bütün bunlar, hayal gücünü canlandırabilir; özellikle küçük çocuklar için güdümlenici olabilir. Aslında sözü edilen ülkenin görüntüsüne de uygundur; bunlar festivallerle korunur ve güçlendirilir. Durum böyleyse, bunlar bu bilgiler ışığında da sunulabilir. Aslında nüfusun büyük kısmının günlük yaşamıyla hiçbir benzerlik söz konusu değildir. Burada dil öğrenenin çokkültürlülük yeterliğini geliştirmek için ana eğitim hedefi açısından doğru ilişki kurulmalıdır.

6.4.6.3 Bu durumda, dil kurslarında genel, dile özgü olmayan yeterlikler nasıl ele alınmalıdır?

- Yabancı dil öğretimi için öngörülen yeterliklerin zaten mevcut olduğundan ya da başka bir yerde (örneğin, D1'in ders dili olduğu derslerde) yeterince geliştirildiğinden mi hareket etmek gerekir?
- Sorun çıktığında hemen eşzamanlı müdahale edilmeli midir?
- Bu durum, yeni bilgi alanları ve olayları içeren metinlerin seçimi ve oluşturulması yoluyla mı geliştirilebilir?
- Ders kitapları veya özel kurslarla hem D1 hem D2'de sosyal ve hayat bilgisine yönelik içerikler öğretilmesi gerekir mi?
- Dil öğrenenler ve anadili konuşurlarının deneyime dayanan, bilişsel ve sosyokültürel yapılarını bilinçlendirmeyi hedefleyen kültürlerarası bir bileşen vasıtasıyla öğretilmesi gerekir mi?
- Rol yapma ve benzetim yoluyla öğretilmesi gerekir mi?
- Sosyal ve Hayat Bilgisi derslerinin D2 yoluyla öğretilmesi gerekir mi?
- Anadili konuşurlarıyla ve doğal metinlerle doğrudan karşılaştırılarak öğretilmesi gerekir mi?

6.4.6.4 *Kişiliğe ilişkin yeterlikler (savoir-être)* açısından dil öğrenenin özelliklerini, teşvik, tutum ve görüşlerini;

- özel meselesi olduğu için gözardı etmek;
- öğrenme sürecinin planlanmasında ve kontrolünde (Monitoring) dikkate almak;
- öğrenim programının bir hedefi olarak katmak mümkündür.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Temel yeterlikleri geliştirmek için yukarıda belirtilen araç ve (ya da diğerlerinden) yöntemlerden hangilerini kullanacağını;
- Pratik beceriler; a) gündeme geldiğinde, b) uygulandığında, c) dil kullanılarak belirli davranışlar gösterildiğinde veya d) ders dili olarak hedef dil kullanıldığında hangi farklılıkların ortaya çıkacağını belirtmelidirler.

6.4.6.5 Öğrenme yeteneği konusuna gelince, dil öğrenenler öğrenme (*study skills*) ve deneyimsel becerilerini, ayrıca kendi kendine öğrenme sorumluluğu (bkz. 5.1.4. Kısım) almayı geliştirebilirler:

- a) Özel planlanmış bir dil öğrenim ve öğretiminin dışında ek bir dil öğrenimi olarak;
- b) öğrenme sorumluluğunu sürekli olarak öğretmenden öğrenciye aktararak ve öğrenme süreçlerini değerlendirme ve bu deneyimi diğer öğrencilerle paylaşma konusunda onları cesaretlendirerek;
- c) içinde buldukları öğrenim/öğretim süreçlerinin sistematik olarak bilincine varmalarını sağlayarak;
- d) dil öğrenenlerin farklı yöntem seçeneklerini denemelerini sağlayarak;
- e) öğrencinin kendine özgü bilişsel öğrenme tarzını tanımasını ve buna uygun olarak kendine özgü öğrenme stratejileri geliştirmesine olanak vererek;

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Öğrencilerin sorumluluk taşıyan ve bağımsız dil öğrenenler ve dil kullananlar olabilmeleri için hangi adımların atılması gerektiğini belirtmelidirler.

6.4.7 Dil öğrenenlerin **dilbilgisel yeterliklerini** geliştirmeleri, yabancı dil öğreniminin en önemli ve vazgeçilmez bir görevidir. Bu yeterlikler; sözcük dağarcığı, dilbilgisi, telaffuz ve yazım bilgisi açısından en iyi nasıl geliştirilebilir?

6.4.7.1 Dil öğrenenler sözcük dağarcıklarını nasıl geliştirmelidir?

- a) Doğal konuşma metinlerinde ve yazılı metinlerde kullanılan sözcükler ve kalıplaşmış deyimlerle doğrudan karşılaşarak;
- b) dil öğrenenin soru yöneltmesiyle ya da belirli bildirişimsel görevler ve etkinlikler için gerektiğinde sözlüğe bakmasıyla vb.;
- c) kitapların içerdiği metinlerdeki söz dağarcığının alıştırma ve uygulama yoluyla belirli bağlamlarda kullanılması;
- d) sözcüklerin görsel destekle öğretilmesi yoluyla (resimler, jest ve mimiklerle, etkinlik ve araçlarla);
- e) ikidilli sözcük listelerinin ezberlenmesiyle vb.;
- f) sözcük alanlarının ve zihin haritalarının oluşturulmasıyla (mind maps) vb.;
- g) tekdilli ve ikidilli sözlükler ve diğer başvuru yapıtlarıyla çalışarak;
- h) sözcük yapılarının açıklanması ve kullanılmasıyla (örneğin, sözcük türetimi, bileşik kelime türetme, eşdizimlilik, öbek eylemler, deyim kullanımları vb.);
- i) anlambilgisel kavram yükünün D1 ve D2'deki farklılıklarıyla az ya da çok sistematik çalışmayla (karşılaştırmalı anlambilim).

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Yeni sözcüklerin (biçim ve anlam açısından) nasıl öğretileceğini ve öğrencilerin bunu nasıl öğreneceklerini belirtmelidirler.

6.4.7.2 Sözcük dağarcığının *kapsamı, alanı ve hâkimiyeti* dil ediniminin önemli parametrelerindedir ve dil öğrenenin dil yeterliğinin değerlendirilmesi ve dil öğrenim ve öğretiminin planlanması için önemlidir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin sözcük dağarcığının (sözcük ve kalıplaşmış ifadelerin sayısı) hangi *kapsamda* olacağını, nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve bu bakımdan onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin sözcük dağarcığının hangi *alanını* (yaşam alanları ve konular vb.) kapsamaması, nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve bu bakımdan onlara yöneltilen beklentileri;
- Dil öğrenenlerin sözcük çalışmasında hangi *hâkimiyet* düzeyine erişeceğini, bu bağlamda nasıl çalışılması gerektiğini ve bu bakımdan onlara yöneltilen beklentileri;
- Sözcük çalışmasında tanıma ve anlama ile etkinleştirme ve dil üretimindeki öğrenme arasında ne ölçüde ayırım yapılabileceğini;
- Sonuç çıkarma tekniklerinin nasıl uygulanabileceğini ve nasıl geliştirilebileceğini belirtmelidirler.

6.4.7.3 Sözcük Dağarcığının Seçimi

Test ve öğretim materyallerinin geliştirilmesinde, hangi sözcüklerin kullanılacağına karar vermek gerekir. Öğretim programları, ders planları geliştirilirken bunun mutlaka yapılması gerekmez; ama eğitimde şeffaflık ve tutarlık sağlayabilmek için yönergeler belirlenebilir. Farklı seçenekler de söz konusu olabilir:

- Önemli sözcüklerin ve deyimlerin a) dil öğrenenin önemli bildirişimsel görevlerin üstesinden gelebilmesi için gereken, b) kültürel farklılıkları ve/veya dili öğrenilen sosyal grubun/grupların önemli değerleri ve görüşlerini içeren konu alanlarında seçiminin;
- ya genel sözcük sayısının belirlenmesinde ya da özel konu alanları için gerekli en sık kullanılan sözcüklerin seçiminde dil istatistiğine dayalı ilkelerin uygulanmasının;
- doğal konuşma ve yazılı metinlerin seçimi ve onların içindeki bütün sözcüklerin öğrenilmesi/öğretmesinin;
- sözcük dağarcığının gelişiminin önceden planlanmaması; bildirişimsel görevlerde dil öğrenenlerin gereksinimlerine yanıt olarak gerekli dağarcığın kendiliğinden gelişmesinin sağlanması.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Sözcük dağarcığının hangi ölçütlere göre seçileceğini belirtmelidirler.

6.4.7.4 Dilbilgisel yeterlik, anlamın aktarılması için cümle yapılandırma yeteneği, bildirişimsel yeterliğin önemli bir unsurudur. Bu nedenle, dil öğretiminin planlanması, öğretilmesi ve sınanmasıyla ilgilenenlerin çoğu, öğrenme sürecinde bu becerinin kazandırılmasına dikkat eder. Bu durum, genellikle yeni dil materyalinin seçimi, düzenlenmesi ve alıştırımlarla uygulanmasını kapsar. Başlangıçta, sadece cümlenin bir ögesinden oluşan ya da sadece özne ve yüklemden oluşan kısa cümleler ele alınır. Sonra

sayı, uzunluk ve yapı olarak sayısız cümle öğelerinden oluşan karmaşık cümleler verilir. Bu, erken aşamada analitik olarak karmaşık dil malzemesinin sabit bir birimini (bir sözcük/sözbirim), sözlükbirimlerinin (*Lütfen, ...alabilir miyim?*) eklenmesi için sabit bir çerçeve veya bir şarkı metninin genelde öğrenilen sözcüklerinin kullanılmaması anlamına gelmez.

6.4.7.5 Doğal karmaşıklık göz önünde bulundurulması gereken tek düzenleme ilkesi değildir:

1. Dilbilgisel kategorilerin bildirişimsel yararı, yani genel kavramların ifade edilmesindeki rolü dikkate alınmalıdır. Dil öğrenenler, örneğin iki yıllık bir dil eğitiminden sonra hâlâ geçmişte yaşadıkları hakkında konuşamıyorlarsa bir (dilbilgisel) programı takip etmeleri gerekmez mi?
2. Karşılaştırmalı etmenler, öğrenme içeriğinin ve bununla birlikte farklı olası sonuçların maliyet-yarar ilişkilerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, Fransız ve İngiliz dil öğrenenleri, Hollandalı dil öğrenenlerinden daha çok sözdizim sorunları yaşamaktadır. Diğer yandan, akraba diller konuşurları örneğin Alman/Hollandalı, Çek/Slovak, otomatik olarak harfiyen çevirmeye eğilimli olabilirler.
3. Doğal konuşma metinleri ve yazılı metinler, dilbilgisel ağırlık derecesine göre bir dereceye kadar seviyelendirilebilir. Bu metinler, olasılıkla yeni yapılar ve belki de iyi öğrencilerin uygun basit yapıları etkin olarak kullanabilecekleri kategoriler de sunar.
4. Çocukların doğal D1 edinimindeki aşamalar, D2 gelişiminin planlanmasında elbette dikkate alınabilir.

Öneriler Çerçevesi, dilbilgisi kitaplarının yerini tutmaz ve katî bir sıralama düzeni sunmaz (basamak kümelerini seçmeyi ve buna bağlı olarak birkaç genel sıralamayı kapsadığı halde); bunları başkalarına aktarmak isteyen uygulayıcıların karar vermelerini sağlayan bir çerçeve sunar.

6.4.7.6 Cümle, genelde dilbilgisi tanımlamasının temelini oluşturur. Bununla birlikte cümle sınırlarının çok ötesinde başka bağlantılar (örneğin, önyinelem: adıl ve fiilimsi kullanımı, cümleyi güçlendiren zarfların kullanımı vb.) pragmatik yeterlikten çok dilbilgisel yeterliğin bir kısmı olarak görülebilir (örneğin, *Ahmet orada işte. Evet, onu gördüm.*).

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dilbilgisel öğe, kategori, yapı, süreç ve bağlantıların hangi temele göre seçileceği ve bölümlendirileceğini;
- Anlamlarının dil öğrenenlere nasıl aktarılacağını;
- Karşılaştırmalı dilbilgisinin dil öğrenimi ve öğretimindeki rolünü;
- Cümle kurmaya ilişkin olarak ifade yeteneği, akıcılık ve doğruluğa verilecek önemi;
- Dil öğrenenlerin dilbilgisi konusunda; a) kendi anadilinde, b) hedef dilde, c) her iki dil arasındaki farklılıklar açısından ne derece bilinçlendirilmelerinin gerektiğini belirtmelidirler.

6.4.7.7 Dil öğrenenler kendi *dilbilgisel yeterliklerini* aşağıdaki yollarla geliştirebilirler/geliştirmeleri gerekir:

- a) Tümevarım yoluyla; dil öğrenenlerin doğal metinlerde yeni dilbilgisel yapıyla doğrudan karşılaşmasıyla;
- b) tümevarım yoluyla; biçim, işlev ve anlamı göstermek üzere özel oluşturulan yeni dilbilgisel öğe, kategori, sınıf, yapı ve kuralları vb. metne katarak;

- c) b şıkkında olduğu gibi, ayrıca bunlara ek açıklamalar ve biçime yönelik alıştırmalarla;
- d) biçimsel paradigmaları, biçim tablolarını vb. sunarak veya D1 ya da D2'de uygun bir terminolojiyle bağlantılı açıklamalar ve yanı sıra biçime dayalı alıştırmalar yaparak;
- e) çıkarımlarda bulunarak (elicitation) ve hatta gerekirse dil öğrenenlerin varsayımlarının yeniden ifade edilmesiyle vb.

6.4.7.8 Biçime dayalı alıştırmalarda aşağıdaki alıştırmalar kullanılabilir:

- a) Boşluk doldurma metinleri, yerleştirme alıştırmaları;
- b) verilen örneğe göre cümle kurma;
- c) çoktan seçmeli sorular (Multiple-Choice)
- d) değiştirim alıştırmaları (örneğin tekil/çoğul, şimdiki zaman/geçmiş zaman, etken/edilgen vb.);
- e) birleşik cümle;
- f) D1'den D2'ye örnek cümlelerin çevrilmesi;
- g) belirli yapıları kullanarak soru sorma ve yanıt verme;
- h) konuşmanın akıcılığı için dilbilgisi odaklı alıştırmalar gibi;

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dilbilgisi yapılarının; a) analizi, bölümlendirilmesi ve dil öğrenenlere sunulması ile b) onların bunları nasıl öğreneceklerini;
- D2'de sözlüksel, dilbilgisel ve pragmatik anlamların öğrenciye nasıl ve hangi yönleriyle öğretileceğini ve bu bilgileri tekrar nasıl kullanabileceklerini, örneğin D1 ile D2 arasında yapılan çevirilerle, ikinci dilde tanımlamalar, açıklamalar vb. yoluyla ve bağlamdan çıkarma yoluyla belirtmelidirler.

6.4.7.9 Telaffuz

- Dil öğrenenler doru *telaffuz* edebilmek için;
- a) sadece doğal anlatımlarla doğrudan karşılaşarak;
 - b) hep birlikte
 - i. öğretmeni,
 - ii. anadili konuşucusunun ses kayıtlarının,
 - iii. anadili konuşucusunun video kayıtlarını taklit yoluyla;
 - c) dil laboratuvarında bireysel çalışmayla;
 - d) özel sesbirim özellikleri içeren bir metni yüksek sesle okuyarak;
 - e) dinleme eğitimi (*ear training*) ve telaffuz alıştırmalarıyla;
 - f) d ve e şıkkında olduğu gibi, fonetik alfabe ile yazılmış metinleri kullanarak;
 - g) bilinçli telaffuz öğretimiyle (bkz. 5.2.1.4);

- h) yazılı formların telaffuzunu öğrenerek;
- i) yukarıda verilen yöntemlerin birleşimleriyle yeteneklerini düzeltebilirler ya da düzeltmelidirler.

6.4.7.10 Yazım

Dil öğrenenler bir dilin yazım sistemini:

- a) D1'den aktararak;
- b) doğal yazılı metinlerle karşılaşarak;
 - i. basılı metinler;
 - ii. bilgisayarda yazılmış metinler;
 - iii. el yazısıyla yazılmış metinler.
- c) uygun sesbirim değerleriyle, karakter ve noktalama işaretleriyle söz konusu alfabe ezberleyerek (örneğin, D1 başka bir alfabe kullanıyorsa Roma, Kiril, Yunan alfabesi)
- e) sözcük şekillerini (tek tek veya noktalama işareti kurallarına göre) ve noktalama işareti kurallarını ezberleyerek;
- f) dikte ederek öğrenebilirler.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Sözcüklerin, cümlelerin vb. sesbirimsel ve yazım biçimlerinin nasıl öğretileceği ve dil öğrenenlerin bunları nasıl öğreneceklerini belirtmelidirler.

6.4.8 Dil öğrenenin **toplumdilbilgisel yeterlik** gelişiminin kendi sosyal yaşamındaki deneyiminden aktarılabilir olduğu düşünülebilir mi, yoksa bu gelişim:

- a) ilgili sosyal ortamda kullanılan özgün dille karşılaşarak;
- b) kendi toplumu ile hedef dilin konuşulduğu toplum arasındaki toplumdilbilgisel farklılıkların karşılaştırıldığı metinler seçilerek ve oluşturularak;
- c) ortaya çıktığı zaman toplumdilbilgisel farklılıklar gösterilerek, açıklanarak ve tartışılarak;
- d) hata düzeltilerek, ortaya çıkan hatalar değerlendirilip, analiz edilip açıklanarak ve doğrusu belirtilerek;
- e) modern bir yabancı dil öğrenirken, toplumdilbilgisel öğretim bileşeninin temel bir parçası olarak mı desteklenmelidir?

6.4.9 Dil öğrenenin **pragmatik yeterliğini**, eğitim/öğretimden ve anadilindeki (D1) genel deneyiminin aktarılabilirliğinden mi (bkz. 5.2.3 Kısım) yola çıkılır, yoksa;

- a) zamanla söylem yapısının karmaşıklığını ve dil öğrenenlere sunulan metinlerin işlevsel çeşitliliğini artırarak;
- b) dil öğrenenlerin D1'den D2'ye daha karmaşık metinleri tercüme ederek zamanla daha karmaşık metinler üretmelerini isteyerek;
- c) daha geniş bir işlevsel alanı kapsayan ve sözel konuşma örneklerini izlemeyi gerektiren bildirişimsel görevlerle;
- d) uygulamalı etkinliklere ek olarak bilinçlendirme yoluyla (analiz, açıklama, terminoloji vb.);

e) işlev, konuşma örnekleri ve söylem yapılarını bilinçli öğretme ve alıştırmaya yoluyla teşvik ederek mi?

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Toplumdilbilgisel ve pragmatik yeterliklerin hangi kapsamda öngörüldüğünü veya doğal gelişime bırakılabileceğini;
- Onların gerekli görülen veya önerilen durumlarda gelişimini desteklemek için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğini belirtmelidirler.

6.5 Yeterlik ve Hatalar

Yeterlik hataları (*errors*), hedef dilin basitleştirilmiş ve bozulmuş değişkenlere sahip bir yapma dil görünümündedir. Dil öğrenenler bu tür hatalar yaparlarsa dil hâkimiyetleri D2 normlarının dışındaki yeterlikleriyle örtüşür. Buna karşın, dil kullananlar/dil öğrenenler (anadili konuşurları gibi) yeterliklerini doğru kullanmazlarsa dil kullanımında **hatalar** ortaya çıkabilir.

6.5.1 Hatalar hakkında farklı görüşler olabilir. Örneğin,

- a) Yeterlik ve dil hâkimiyeti hataları, bir şeyin öğrenilmediğinin kanıtıdır.
- b) Yeterlik ve dil hâkimiyeti hataları, verimsiz bir dersin kanıtıdır.
- c) Yeterlik ve dil hâkimiyeti hataları, riske rağmen dil öğrenenlerin bildirişim kurmak istediklerinin kanıtıdır.
- d) Yeterlik hataları, dil öğrenenin kendisinin geliştirdiği “yapma dilin” kaçınılmaz ve geçici ürünleridir; dil hâkimiyeti hataları, *tüm* dil kullanım şekillerinde, anadili konuşurlarında bile kaçınılmazdır.

6.5.2 Yeterlik ve dil hâkimiyeti hataları ortaya çıktığında,

- a) öğretmenlerin, bütün yeterlik ve dil hâkimiyeti hatalarını hemen düzeltmeleri;
- b) hataları ortadan kaldırmak için dil öğrenenlerin düzenli olarak her zaman birbirlerini düzeltmeleri;
- c) bildirişimi engellemiyorsa (örneğin, biçimsel doğruluğun gelişimini, akıcı konuşma gelişiminden ayırarak) daha sonra düzeltilmek üzere bütün hataların not edilmesi;
- d) hataların sadece düzeltilmemesi, ayrıca uygun bir zamanda analiz edilip açıklanması;
- e) dil sürçmelerinin göz ardı edilmesi, fakat sistematik hataların hemen ortadan kaldırılması;
- f) bildirişimi engelleyen hataların hemen düzeltilmesi;
- g) hataların yapma dilde, geçiş süreci yeterliğinin bir parçası olarak kabul edilmesi ve önemsenmemesi gerekir.

6.5.3 Dil öğrenenlerin hatalarının göz önünde bulundurulması ve analiz edilmesinden nasıl yararlanır?

- a) Tekli ya da gruplu çalışmalarda bir sonraki adımın planlanması;
- b) Kurs planlanması ve materyal geliştirilmesinde;
- c) Öğrenim ve öğretim süreçleri değerlendirilirken. Örneğin:
 - Dil öğrenenler ağırlıklı olarak bildirişimsel görevleri yerine getirirken yaptıkları yeterlik ve dil hâkimiyeti hataları açısından mı değerlendirilir?

- Bu durum söz konusu değilse dil öğrenme başarısı için başka hangi ölçütler kullanılır?
- Yeterlik ve dil hâkimiyeti hataları ölçülürse hangi ölçütlere göre ölçülür?
- Aşağıda verilen alanlardaki hatalara ne kadar önem verilir?
 - telaffuz;
 - yazım;
 - sözcük dağarcığı;
 - biçim bilgisi;
 - cümle yapısı;
 - dil kullanımı;
 - sosyokültürel içerik.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Yeterlik ve dil hâkimiyeti hataları karşısında hangi tutumu takınacaklarını, onlarla nasıl baş edeceklerini ve:
 - Telaffuz hataları;
 - yazım (imla-noktalama) hataları;
 - sözcük hataları;
 - biçimsel hatalar;
 - söz dizimi hataları;
 - toplumdilbilgisel ve sosyokültürel hatalar;
 - Pragmatik hatalar türündeki yeterlik ve dil hâkimiyeti hataları için aynı veya farklı ölçütlerin geçerli olup olmayacağını belirtmelidirler.

7 Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretiminde Bildirişimsel Görevlerin Rolü

7.1 Bildirişimsel Görevlerin Belirlenmesi

Bildirişimsel görevler; özel, kamu, meslek ve eğitim alanında günlük yaşamın bir özelliğidir. Günlük hayatın belirli bir alanında, açıkça tanımlanmış özel hedefe yönelik bir grup eylemin ve özel sonuçların uygulanabilmesi, bildirişimsel görevlerin başarılmasını, özel yeterliklerin stratejik olarak etkinleştirilmesini içerir (bkz. 4.1. Kısım). Aşağıdaki örnekler, bildirişimsel görevlerin birbirinden farklı olduklarını ve farklı kapsamlarda dilsel etkinlikler içerdiğini gösterir. Örneğin, yaratıcı (resim yapmak, öykü yazmak), beceriye yönelik (bir şeyi onarmak veya yapmak), sorunları çözmek (yap boz, çapraz bulmaca), alışılmış işlemler, bir tiyatro oyununda rol almak, bir tartışmaya katılmak, bir sunum yapmak, belirli bir eylem akışı planlamak, bir ileti (e-posta) okumak ve yanıtlamak vb. Bildirişimsel bir görev, oldukça basit veya çok karmaşık olabilir (birden çok, birbiriyle bağlantılı diyagram ve açıklamayla uğraşma ve bilinmeyen, karmaşık bir aletin montaj edilmesi gibi). Belirli bir bildirişimsel görev, kısmi görevleri veya farklı aşamaları kapsayabilir, böylece bu da bildirişimsel görevlerin sınırlarının tanımlanmasını zorlaştırır.

Bildirişim; katılanların etkileşim, üretim, algılama, dil aktarımı, iki veya daha çok alanın birleşimine dayanarak yerine getirdiği görevlerin önemli bir parçasıdır. Örneğin, bir memurla konuşmak, form doldurmak, bir haberi okumak ve meslektaşlarla belirli bir yöntem hakkında karar vermek üzere tartışmak, bir eşyanın montajı için yazılı açıklamaları takip edebilmek ve bir gözlemci ya da yardımcıdan yardım isteyebilmek veya bir süreci tanımlamak ve yorumlamak; yazılı bir kamusal bildiri hazırlayıp sunmak; bir konuşma tercümanlık yapmak vb.

Öğrenme ve sınav amaçları sık sık değişse de, çoğu öğretim planında, ders kitabında, derste ve sınavlarda aynı türde bildirişimsel görevler büyük önem kazanır. Bu gerçeğe yönelik "hedef" ya da "deneme görevleri", dil öğrenenlerin sınıf dışındaki gereksinimleri baz alınarak seçilir. Bunlar, özel veya toplumsal alandaki gereksinimler veya meslek ya da eğitim alanındaki kişisel gereksinimler de olabilir.

Derslerdeki diğer bildirişimsel görev çeşitleri, özellikle "öğreticidir" ve temeli, dersin akışının sosyal ve etkileşimsel niteliğine dayanır. Öğrenciler, kurgusal bir ortama katılmayı ve içeriğe yönelik görev yaparken daha kolay ve daha doğal, anadili yerine hedef dili kullanmayı kabul eder. Bu öğretici görevler, sadece gerçek görevler ve dil öğrenen gereksinimleriyle dolaylı bağlam içinde bulunur ve genelde öğrenme süreçleri, özellikle dil edinimi hakkında varsayım ve bilgiler temelinde bildirişimsel yeterlik gelişimini hedefler. Bildirişimsel öğretici görevler (metin dışı kalıpları içeren alıştırmalar yerine) dil öğrenenleri anlamlı etkileşime katmayı hedefler; bunlar (o anda derste) önemlidir; hatta (görevler gerektiğinde uyarlanmışsa) yapılabilir ve (büyük olasılıkla hemen görülmeyen) bilindik sonuçlara götürebilir. Bu tür görevler, 'üst bildirişimsel' kısmi görevleri, yani görevin yerine getirilmesi ve kullanılan dil hakkında fikir alışverişini kapsayabilir. Buna, her dil öğreniminde görevin en önemli parçası olduğu gibi, dil öğrenenin görevi seçme, yerine getirme ve değerlendirmesi de dahildir.

Derste bildirişimsel görevler – gerçek dil kullanımını yansıtır yansıtmaya ya da temelde öğretici olup olmasa da – dil öğrenenlerin bildirişimsel bir hedefe ulaşabilmeleri için içeriği anlamaları, birbirleriyle anlaşmaları ve kendilerini ifade edebilmelerini gerektirdiği ölçüde bildirişimseldir. Bir bildirişimsel görevde önemli olan, bu görevi başarıyla yerine getirmektir; dil öğrenenler, bildirişimsel amaçlarını gerçekleştirirken içerik boyutu önem kazanır. Dili öğrenmek ve öğretmek için geliştirilen görevlerin uygulanmasında hem içerik hem de bunların nasıl anlaşıldığına, dile getirildiğine ve uygulandığına yönelik biçim ve tür söz

konusudur. Bildirişimsel görevlerin seçilmesi ve düzenlenmesinde, içerik ve biçime yönelik dikkat ile akıcılık ve doğruluğa yönelik dikkat arasında sürekli değişen bir denge sağlanması gerekir, böylece hem görevlerin yerine getirilmesi hem de öğrenme süreci kolaylaştırılmış ve uygun olarak dikkate alınmış olur.

7.2 Bildirişimsel Görevlerin Yerine Getirilmesi

Öğretici bağlamda bildirişimsel görevlerin yerine getirilmesi göz önünde bulundurulduğunda şu noktalara dikkat etmek gerekir: Dil öğrenenlerin belirli bir görev için yeterlikleri ve söz konusu koşullar ve sınırlandırmaların (derste verilen görevlerin aşamalı olarak değiştirilmesi), ayrıca bir görevin yerine getirilmesinde dil öğrenenlerin yeterlikleri ve görev parametrelerinin stratejik birlikteliği.

7.2.1 Yeterlikler

Her çeşit görev, bir dizi genel, uygun yeterliğin etkinleştirilmesini gerektirir. Örneğin, dünya bilgisi ve deneyimi; sosyokültürel bilgi (hedef dilin konuşulduğu toplulukta yaşam ve bu toplumla kendi toplumu arasındaki uygulama, değer ve tutum konusundaki önemli farklılıklar); kültürlerarası beceriler gibi (her iki kültür arasında aktarım), öğrenme becerileri ve de günlük pratik beceriler (bkz. 5.1. Kısım). Bildirişimsel bir görevin yerine getirilmesi için – gerçek ya da bir öğrenme/sinama durumu olsa da – dili kullanan veya öğrenen bildirişimsel dil yeterliklerini kullanır (dilbilgisel, toplumdilbilgisel ve pragmatik bilgiler ve beceriler, bkz. 5.2. Kısım). Ayrıca kişisel özellikleri ve dil öğrenenin, yani dil kullananın tutumu görevi yerine getirmesini etkiler.

Dil öğrenenlerin yeterliklerinin önceden etkinleştirilmesi bir görevin başarıyla yerine getirilmesini kolaylaştırabilir. Bununla, örn. sorunun dile getirildiği veya hedefin belirlendiği bir görevin başlangıç aşamasında gerekli dilsel unsurlar hazırlanabilir veya onlara dikkat çekilebilir. Ya da uygun şablonlar etkinleştirmek için önbilgilerden ve ön deneyimlerden yararlanır. Dil öğrenenleri, görevleri kendilerinin planlamaları veya uygulamaları yönünde cesaretlendirmek düşünülebilir. Bununla görevin yerine getirilmesi ve değerlendirilmesindeki çalışma yükü azaltılabilir. Böylece dil öğrenenler beklenmedik içerik ve/veya biçimle ilgili sorunlara daha çok yoğunlaşabilir. Ayrıca hem nicelik hem de nitelik açısından görevi başarma olasılığı artar.

7.2.2 Koşullar ve Sınırlandırmalar

Bir görevin yerine getirilmesi sadece dil öğrenenin/kullananın yeterliklerinden ve özelliklerinden etkilenmez; ayrıca belirli görevlere yönelik koşullar ve görevden göreve farklılaşan sınırlandırmalar da etkili olabilir. Öğretmenler veya ders kitabı yazarları, bir görevin zorluk derecesini artırmak ya da azaltmak için birçok etmeni kontrol etme olanağına sahiptir.

Anlama görevleri, tüm dil öğrenenlere aynı dilsel girdinin (Input) verilmesi, beklenen sonuçların nicelik (gerekli bilgi miktarı) veya nitelik (uygulamanın beklenen seviyesi) bakımından ayırt edilebilmesini sağlayabilir. Seçenek olarak girdi metni, farklı bilgi miktarını veya içerikte ve/veya yapısal karmaşıklıkta farklı dereceleri kapsayabilir ya da öğrenenler farklı miktarlarda yardımcı araçların kullanılmasıyla desteklenebilir (görsel malzemeler, anahtar sözcükler, değişim grafikleri, diyagramlar). Girdi metni, öğrenenler açısından önemi nedeniyle (güdü) ya da öğrencilerle doğrudan ilişkisi olmayan nedenlerle seçilebilir. Bir metin, öğrenenlere ya gereğince sıklıkta dinletilmeli/okutulmalı ya da belirli bir süre sınırlamasıyla verilmelidir. Aslında basit (örn. elini kaldırmak) ya da zor (örn. yeni bir metin oluşturmak) yanıt ya da tepkiler beklenebilir. Etkileşimsel ya da üretimsel görevlerde, görevin zorluk derecesini artırmak ya da azaltmak için bir görevin yerine getirildiği koşullar değiştirilebilir; ayrıca aşağıdaki etmenler de çeşitlendirilebilir: Hazırlık süresinin ve görevi yerine getirme süresinin uzunluğu, etkileşimin ya da üretimin süresi, öngörülebilir görülemezliğin derecesi, yardımın kapsamı ve çeşidi vb.

7.2.3 Stratejiler

Bildirişimsel bir görev, karmaşık bir süreçte yerine getirilebilir ve bu nedenle dil öğrenenin yeterliklerini ve göreve yönelik etmenlerin bir dizi birlikteliğini gerektirebilir. Dil kullanan/öğrenen, görevi en iyi yapabileceği genel ve bildirişimsel stratejileri etkinleştirerek bir görevi yerine getirebilir. Bununla birlikte dili kullanan veya öğrenen, onları kendi olanaklarına, amaçlarına ve (bir dil öğrenme durumunda) kendi öğrenme tarzına uydurmak için girdiyi, hedefleri ve de görev koşulları ile sınırlandırmalarını uyarlar, ayarlar ve filtreler.

Dil kullananlar/öğrenenler, bildirişimsel bir görevi yerine getirirken, bildirişimsel amaca etkin bir şekilde ulaşmak için, görevin planlanması, yerine getirilmesi, değerlendirilmesi, gerektiğinde düzeltilmesi için gerekli yeterliklerin uygun bileşenlerini seçer, birbiriyle karşılaştırır, etkinleştirir ve koordine eder. Stratejiler (genel ve de bildirişimsel biçimlerin) bir dil öğrenenin farklı (doğuştan veya edinilmiş) yeterlikleri ve bir görevin başarıyla yapılması arasında önemli bir bağ oluşturur (bkz. 4.4. ve 4.5. Kısımlar).

7.3 Bildirişimsel Görevlerin Zorluk Dereceleri

Aynı bildirişimsel görev, farklı kişiler tarafından farklı şekilde yerine getirilebilir. Dolayısıyla bir öğrenenin görevi yerine getirme zorluğu ve görevin gerektirdikleri için uyguladığı stratejiler, birbiriyle ilişkili birçok etmenin sonuçlarıdır. Bunlar, bir taraftan yeterliklerden (genel ve bildirişimsel) ve dil öğrenenin kişilik özelliklerinden diğer taraftan görevin yapıldığı özel koşullar ve sınırlandırmalardan oluşur. Bu nedenle bir görevin zor olup olmadığı bazı dil öğrenenler için önceden saptanamaz. Dil öğrenirken, esneklik ve farklılaşma unsurlarının, bir görevin geliştirilmesi ve uygulanmasıyla ne şekilde kaynaştırılacağı da dikkate alınmalıdır.

Bildirişimsel bir görevin zorluk derecesinin belirlenmesiyle ortaya çıkan sorunlara rağmen, sınıf içi öğrenme deneyimlerinden etkin olarak yararlanmak için görev seçilirken ve düzenlenirken belirli ilkeler göz önüne alınmalı ve tutarlı olunmalıdır. Böyle bir yaklaşım, öğrenenin özel yeterliklerini ve de bir görevin zorluğunu etkileyen etmenleri dikkate alır. Bu, görevin dil öğrenenin gereksinimlerine ve yeteneklerine uyarlanması için parametrelerin değiştirilebileceği anlamına gelir.

Bildirişimsel görevlerin zorluk dereceleri için;

- dil kullananların/öğrenenlerin kendi amaçları ve öğrenme biçimlerini kapsayan yeterlikleri ve özellikleri;
- bir görevi yerine getirirken dili kullananların/öğrenenlerin başarısını etkileyebilen ve dil öğreniminde dil öğrenenlerin yeterlik ve özelliklerine uyarlanabilecek görevlerin koşullarına ve sınırlandırmalara dikkat edilmelidir.

7.3.1 Dil Öğrenenlerin Yeterlik ve Özellikleri

Bir dil öğrenenin çeşitli yeterlikleri, onun bireysel bilişsel, duygusal ve dilsel özellikleriyle yakın ilişki içindedir; bunlar belirli bir dil öğrenene verilecek bir görevin zorluk derecesini belirlerken dikkate alınmalıdır.

7.3.1.1 Bilişsel Etmenler

Görev alışkanlığı: Dil öğrenenin bilişsel yükünün azalması ve görevi başarmasının daha kolaylaşması, onun daha önceden aşağıda verilenlere ne kadar alışık olduğuna bağlıdır:

- görev türü ve görevle ilgili işlemler;
- konu veya konular;

- metin türü (*Genre*);
- kullanılan davranışa ilişkin şablon (*Scripts* ve *Frames*): Bilinç dışı ya da alışılmış şablonların varlığı dil öğrenenin yükünü hafifletir ve böylece onun uygulamanın başka yönlerine yoğunlaşmasını ya da metnin içeriğiyle metin düzeninin önceden anlaşılmasını sağlar;
- gerekli ön bilgi (konuşucunun ya da metin yazarının varsaydığı);
- önemli sosyokültürel bilgi, örn. sosyal normlar ve değişimler, sosyal gelenekler ve kurallar, bağlama uygun dilsel biçimler, ulusal ya da kültürel kimliğe göndermeler, öğrenenin kültürü ile hedef kültür.

Beceriler: Dil öğrenenin bir görevi yerine getirmesi, aşağıdaki becerilere ne derece sahip olduğuna bağlıdır:

- görevin farklı aşamalarını gerçekleştirebilmek için gereken düzenleyici ve bireyler arası beceriler;
- görevi yapmayı kolaylaştıran öğrenme becerileri ve stratejileri; bir görevin yerine getirilmesini kolaylaştırıcı öğrenim becerileri ve stratejileri, buna bağlı olarak dilsel araçlar yetersiz olsa bile, bir görevin yerine getirilmesi, bir şeyin keşfedilmesi, görevin planlanması, uygulanması ve kontrolü.
- *kültürlerarası beceriler* (bkz. 5.1.2.2 Kısım), ayrıca anadili konuşurlarıyla yapılan görüşmelerde örtük anlamlarla başa çıkabilmek.

Bir görevi başarabilme yeteneği: Bir görev, her dil öğrenenin yeteneklerine göre onlara zor ya da kolay gelebilir:

- çeşitli daha somut veya daha soyut adımlarla veya 'bilişsel işlemlerle' başa çıkabilme;
- bir görevi başarabilme yeteneğine ('online'- düşünme kapsamı) yönelik isteklere dikkat etme ve bir görevin farklı aşamalarını birbiriyle ilişkilendirme (veya farklı, ancak benzer görevleri birbirine bağlama).

7.3.1.2 Duyuşsal Etmenler

Özgüven: Dil öğrenenin kendine olumlu bakışı, bildirişimsel bir görevin başarıyla üstesinden gelmesini sağlar, onlar yeterince özgüvene sahiptirler ve bir görevin yerine getirilmesinden kaçınmazlar; bu, bazen etkileşimi yönlendirme yoluyla olur (örneğin, açıklık getirmek veya anlamayı kontrol etme üzere birinin sözünü kesmek; risk almaya hazır olmak veya anlama sorunlarına rağmen okumayı, dinlemeyi sürdürmek ve anlam çıkarmak vb.). Duruma ve göreve göre tutukluk derecesi değişebilir.

Özveri ve güdü: Dil öğrenenin özverisiyle birlikte bildirişimsel bir görevi başarma olasılığı artar. İçsel güdünün yüksek olması dil öğrenenin özverisini destekler. Bu, dil öğrenenin, örneğin gerçek yaşamdaki ihtiyaçları bakımından görevle ilgilenmesine veya önem vermesine veya birini diğer görevlerle bağlantı kurarak (Aufgabeninterdependenz) çözmesine dayanır. Örneğin, takdir almak veya saygınlık kazanmak için ya da bir rekabet durumu gibi görevi başarmak için bir dış baskı varsa, dışsal güdü de etkili olabilir.

Ruh hali: Dil öğrenenin fiziksel ve duygusal durumu, bildirişimsel görevi yerine getirmesini etkiler (Uykusunu almış ve dinlenmiş olarak, daha iyi öğrenir ve daha başarılı olur).

Tutum: Sosyokültürel yeni bilgi ve deneyim kazandıran görevlerin güçlüğü aşağıdakilerden etkilenebilir: Dil öğrenenin yabancıya ilgisi ve açıklığı; kendi kültürel bakış açısını ve değer yapısını sorgulamaya hazır olması; kendi ve öteki kültür arasında "kültür aracı" olarak görev yapmaya ve kültürlerarası anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözmeye hazır olması açısından.

7.3.1.3 Dilsel Etmenler

Bir görevin uygunluğunu belirleme veya görev parametrelerini doğru ayarlama durumunda dil öğrenenlerin dilsel araçlarının gelişim durumu dikkate alınmalıdır. Dilsel etmenler, görevin yerine getirilmesi için gereken gramer, sözcük dağarcığı, telaffuz ve yazım konuları hakkında bilgi ve hâkimiyeti, yani onların oluşturduğu geniş bir alanı, dilbilgisi ve sözcük seçimi açısından doğruluk ve de dil kullanımının akıcılık, esneklik, tutarlılık, uygunluk, kesinlik gibi dilsel araçların farklı yönlerini de kapsar.

Bildirişimsel görev dilsel açıdan seviyeli, ancak bilişsel açıdan basit ya da tam tersi olabilir. Bunun sonucunda, eğitici görevlerin seçiminde bir etmen başkalarıyla dengelenebilir (Gerçek bir durumda bilişsel açıdan zor bir göreve verilen uygun bir yanıt, dil açısından daha seviyeli olabilir). Dil öğrenenler görev yaparken hem içerik hem de biçimle uğraşmak zorunda kalır. Biçimsel yönle dikkat çekilmesinin gerekli olmadığı durumlarda, bilişsel yönle yoğunlaşılmasıyla ilgili birçok kaynak bulunur. Bunun tam aksi de olabilir. Şablonlaşmış bilgilerin varlığı, dil öğreneni rahatlatır; içeriğe eğilmesini sağlar, etkileşimsel ve anında yapılan etkinliklerde iyi hâkim olmadığı biçimlerin doğru kullanımına daha çok yoğunlaşmasını sağlar. Dil öğrenenin kendi dilsel yeterliğindeki eksiklikleri tamamlama yeteneği, bütün etkinliklerde görevleri başarmasını etkileyen önemli bir etmenddir (bkz.“Bildirişimsel Stratejiler”, 4.4. Kısım).

7.3.2 Bildirişimsel Görevlerin Koşulları ve Sınırlandırmalar

Derste bildirişimsel görevlerin yapıldığı koşullar ve sınırlandırmalara ilişkin daha birçok etmenler, aşağıdaki etkinliklere göre ayrılarak çeşitlendirilebilir:

- Etkileşim ve üretim;
- Algılama.

7.3.2.1 Etkileşim ve Üretim

Aşağıdaki şartlar ve sınırlamalar, etkileşimsel ve üretime dayalı görevlerin zorluğunu etkiler:

- yardımlar;
- zaman;
- hedef;
- tahmin;
- fiziksel koşullar;
- katılanlar.

Yardımlar: Bir görevin zorluğu, bağlamın özelliklerine ilişkin uygun bilginin verilmesi ve dilsel yardımların sağlanmasıyla azaltılabilir:

- Önceden verilen *bağlamın* kapsamı: Bir görevin yerine getirilmesi; katılanlar, roller, içerik, hedefler, durum (görsel unsurlarla) hakkında yeterli ve önemli bilgilerin sunulmasıyla ve görevi yerine getirebilmek için önemli, açıkça dile getirilmiş talimatlar veya açıklamalarla daha da kolaylaşır.
- *Dilsel yardımların kapsamı:* Etkileşimsel etkinliklerde bir göreve yönelik alıştırma yapılması veya hazırlık aşamasında paralel bir görevin yaptırılması ve beklenti yaratmak ve ön bilgi veya önceki deneyimleri yani şablonu etkinleştirecek yardımcı dilsel araçların (anahtar sözcükler vb.) sunulması; doğrudan doğruya yaptırılmayan, üretime dayalı etkinlikler, elbette başvuru kaynakları gibi kaynakların hazır bulundurulması, uygun modeller ve diğer katılımcıların desteğiyle kolaylaştırılır.

Zaman: Bir görevin hazırlanması ve yerine getirilmesi ne kadar az zaman alırsa o görevin seviyesi o kadar yüksektir. Aşağıdaki zamanlama dikkate alınmalıdır:

- *Hazırlık*, yani planlama ve öğretme için ayrılan süre ne kadar yeterli olabilir: Doğaçlama iletişimde önceden bir planlama yapmak mümkün olamaz; bu nedenle görevi başarmak, stratejilerin çok gelişmiş ve bilinçsiz olarak devreye girmesini gerektirir. Bazı durumlarda öğrenen daha az süre baskısına maruz kalabilir ve bu yüzden önemli stratejileri daha bilinçli bir şekilde uygulayabilir. Örn. bildirişim örneğinin öngörülebildiği ve önceden saptanabildiği yerde, yine örn. günlük işlemlerde veya bir metnin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi için yeterli süreye sahip olunabilir- normalde mektuplaşmada olduğu gibi, hemen bir tepkinin gerekmediği durum veya dolaysız olmayan konuşma veya yazılı üretime dayalı görevlerde olduğu gibi bazı etkileşimsel görevlerde.
- *Uygulama için ayrılan zaman:* Bildirişimsel olay ne kadar acilse, yani görevi yapmak için ayrılan süre ne kadar kısa ise, anında yapılan bir bildirişimde görevin yerine getirilmesindeki baskı o kadar çok olur. Hatta anında olmayan etkileşimsel veya üretime dayalı görevlerde de bir zaman baskısı olabilir; örneğin, metnin hazırlanması için verilen teslim süresinden dolayı planlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme için ayrılan süre de azalır.
- *Konuşma uzunluğu:* Anında bildirişime (örneğin, bir anekdot anlatmak) daha uzun konuşarak katılmak, genelde kısa konuşmalardan daha seviyeli olabilir.
- *Görev süresi:* Bilişsel etmenler ve uygulama koşulları değişmezse daha uzun süren anında etkileşim, birçok aşamasıyla bir (karışık) görev veya daha uzun konuşma ya da yazılı metnin planlanması ve uygulanması çoğu zaman daha kısa sürede yapılan bir görevden daha seviyeli olabilir.

Hedef: Hedefe ya da bir görevin hedeflerine erişmek için ne kadar çok tartışmak zorunda kalınırsa görev o kadar daha zor hâle gelebilir. Bir görevin farklı şekilde ve uygun olarak yerine getirilmesinin kabullenilmesi, öğretmenin ve dil öğrenenin görev sonuçları açısından beklentilerini nasıl paylaşacaklarına bağlıdır.

- Görev hedeflerinin *çakışma* ya da *ayrışması*: Etkileşime dayalı bir görevin yerine getirilmesinde, çakışan hedef, genelde ayrışan hedeften daha fazla "bildirişimsel stres" yaratır. Çakışan hedefler, katılanların uzlaşarak aynı sonuca varmalarını gerektirir (örneğin, belirli bir yöntem üzerinde uzlaşmak); bu, görevin başarıyla yerine getirilmesi için gereken özel bilgiler paylaşılırken kapsamlı tartışmaların gerçekleşmesini gerektirir. Ayrışan hedefler, tek, ortak ve amaçlanmış bir sonucu içermez (örneğin, basit bir fikir alışverişi).
- *Dil öğrenenlerin ve öğretmenlerin* hedeflere karşı *tutumları*: Öğretmenlerin ve dil öğrenenlerin, sonuçların farklı ama kabul edilebilirliğini bilmeleri, (bilinç dışı yapılanın tersine, dil öğrenenlerin tek ve doğru bir sonuca varma çabaları) görevin gerçekleştirilmesini etkileyebilir.

Tahmin edebilme: Bir görev yerine getirilirken görev parametrelerinin düzenli olarak değiştirilmesi, genelde konuşma arkadaşlarına yönelik beklentileri artırır.

- Etkileşimsel bir görevde beklenmedik bir unsurun (olay, koşullar, bilgiler, katılımcılar) devreye girmesi, yeni ve karmaşık durumun hareketliliğiyle baş edebilmesi için dil öğreneni önemli stratejileri etkinleştirmeye zorlar; üretime yönelik bir görevde 'dinamik' bir metnin (figürleri, sahneleri ve zamana dayalı anlatım boyutları devamlı değişen bir öyküde olduğu gibi) gelişimi, 'statik' bir metnin (kaybolan ve çalınan bir eşyanın betimlenmesi gibi) üretiminden daha zor olabilir.

Fiziksel koşullar: Gürültü, etkileşim esnasında dilsel girdilerin işlenmesini zorlaştırabilir:

- *Girişim (Interferenz):* Fon sesleri ya da kötü bir telefon bağlantısındaki gürültüler, katılanların dilsel iletideki boşlukları doldurmaları için bilgi birikimlerine, kalıplaşmış bilgilere, deney tekniklerine vb. başvurmalarını gerektirebilir.

Katılanlar: “Gerçek” etkileşimsel görevlerin basitliği veya zorluğunu etkileyen koşullara bakıldığında her ne kadar değiştirilemese de yukarıda belirtilen parametrelerin yanı sıra daha çok katılımcıya yönelik etmenler dikkate alınmalıdır.

- *Konuşma arkadaşlarının birlikte çalışma istekleri:* Anlayışlı bir konuşma arkadaşı, belirli bir dereceye kadar etkileşimin kontrolünü dili kullanana/öğrenene vererek iletişimin başarıyla sürmesini kolaylaştırabilir (örneğin, değişen hedeflerle ilgili tartışıp anlaşarak; anlamayı kolaylaştırmak ya da daha yavaş konuşmayı, bir şeyin tekrarlanmasını, açıklanmasını rica ederek);
- *Konuşma arkadaşlarının konuşma tarzı:* konuşma temposu, aksan, anlaşılabilirlik, tutarlılık;
- *Konuşma arkadaşlarını görüyor mu?* (Doğrudan etkileşimde dilötesi özellikler iletişimi kolaylaştırır);
- *Konuşma arkadaşlarının genel ve bildirişimsel yeterlikleri,* ve ilgili konu hakkında bilgileri de kapsayan davranışları (belirli bir dil topluluğunun kurallarına alışıklığı).

7.3.2.2 Algılama

Aşağıdaki koşullar ve sınırlandırmalar anlamaya yönelik görevlerin zorluğunu etkileyebilir:

- Görevin yerine getirilmesi için yardım;
- Metin özellikleri;
- Beklenen yanıt türü.

Görevin yerine getirilmesi için yardım: Farklı yardımcı araçların olması, metnin olası zorluğunu azaltabilir: Böylece bir hazırlık aşaması, önbilgileri etkinleştirerek göreve hazırlar; açık ve anlaşılır yönergeler olası karmaşıklığı önleyebilir ve küçük gruplarla çalışmalar, dil öğrenenlerin birlikte çalışmalarını ve birbirlerine yardımcı olmalarını sağlar.

- *Hazırlık aşaması:* Görevin yerine getirilme yükü ve dolayısıyla bir görevin zorluğu, göreve yönelik ilgi oluşturarak, gerekli bilgi birikimini sunarak, kalıplaşmış mevcut bilgiyi etkinleştirerek ve özel dilsel güçlükleri dinleme, görme veya okuma öncesinde gidererek azaltılabilir. Dil öğrenenler, metinle birlikte verilen sorularla (Bu soruların, metin öncesi ya da yazılı metinle birlikte verilmesi en iyisidir) ve görsel unsurlar, sayfa düzeni, başlıklar vb. gibi ipuçlarıyla bağlama ilişkin destek alabilir.
- *Görevin verilmesi:* Karmaşık olmayan, önemli ve yeterli yönergeler (ne çok ne de az bilgiler), bir görevin gidişatı ve hedefleriyle ilgili karışıklık oluşmasını azaltır.
- *Küçük grup çalışmaları:* Küçük gruplarda yapılan birlikte dinleme/okuma çalışmaları bazı dil öğrenenlerde, özellikle zayıf olanlarda – fakat sadece onlarda değil – tek başına çalışmaktan daha verimlidir; çünkü dil öğrenenler böylece görevi yerine getirme yükünü paylaşır ve diğer dil öğrenenlerden anlama yardımı ve geribildirim alabilirler.

Metin özellikleri: Belirli bir dil öğrenen ve de bir grup öğrenen için bir metnin kullanılıp kullanılmayacağına aşağıdaki etmenler dikkate alınmalıdır: Dilsel karmaşıklık, metin türü, söylem yapısı, metnin somut şekli, uzunluğu ve dil öğrenen açısından önemi.

- *Dilsel Karmaşıklık:* Özellikle karmaşık bir cümle yapısı, içeriğin işlenmesi için gereken dikkate yardımcı kaynakları tüketir; birçok yan cümleden oluşan uzun cümleler, kopuk öğeler, çok kere

olumsuzlaştırma, çokanlamlı ilişki alanları, daha önce tam olarak açıklanmadan (Antezedenz) ya da açıkça ilişkilendirmeden (Referenz) önyinelem ve gösterimsel ifadelerin kullanımı buna uygun örneklerdir. Doğal metinlerin sözdizimsel olarak çok fazla sadeleştirilmesi ise zorluk derecesini artırabilir (tekrarlamalar, anlamaya yarayan ipuçları vb. olmamasından dolayı).

- *Metin türü:* Dil öğrenen, metin türünü ve yaşam alanını (gereken bilgi birikimi ve sosyokültürel bilgi) tanıyorsa metnin yapısı ve içeriğini önceden tahmin edebilir ve anlayabilir. Metnin somut ya da soyut olması da önemli rol oynamaktadır: Somut betimlemeler, talimatlar veya anlatılar (özellikle uygun görsel yardımcı malzemelerin birleşimiyle) soyut bir açıklamadan daha kolaydır.
- *Söylem yapısı:* Bilgi işlemedeki karmaşıklık aşağıdaki etmenlerden dolayı azaltılır: Metnin tutarlılığı ve açık yapısı (kronolojik sıralama; ayrıntılarıyla açıklanmadan önce noktaların açıkça vurgulanması ve ifade edilmesi gibi); bilgilerin üstü kapalı değil de açık bir şekilde ifade edilmesi; çelişkili veya şaşırtıcı bilgilerin olmaması.
- *Metinlerin somut şekilleri ve fiziksel koşullar:* Yazılı ve konuşma metinleri doğal olarak dil öğrenenlere yönelik farklı beklentiler gerektirir; çünkü konuşma metinlerinde bilgiler eşzamanlı olarak işlenmektedir. Bunun yanı sıra gürültü, bozulma ve dilsel girişim anlamayı zorlaştırabilir (kötü radyo ya da televizyon yayını ya da kötü/okunaksız el yazısı gibi). Çok sayıda benzer sese sahip konuşmacıdan oluşan metinlerin ses kayıtlarında konuşmacıların her birini ayırt etmek ve anlamak zordur. Dinlemeyi ve izlemeyi güçleştiren diğer etmenler, aynı anda konuşma, sesbilgisel daralma, tanınmayan aksanlar, konuşma temposu, monoton ses, alçak sesle konuşmadır.
- *Metnin uzunluğu:* Kısa bir metin, genellikle benzer konuyu ele alan daha uzun bir metinden daha az zorlayıcıdır. Bunun nedeni, daha uzun bir metinde daha fazla bilginin işlenmesinin gerekliliği ve bellek yükünün ve yorgunluk ile dikkatin dağılma riskinin artmasıdır (özellikle genç öğrenenlerde). Diğer yandan çok ağır olmayan ve çok tekrarlamalar içeren uzun bir metin, aynı bilgiyi içeren kısa ve ağır bir metinden daha basit olabilir.
- *Dil öğrenen açısından uygunluğu:* Dil öğrenenin, içeriği kişisel ilgi nedeniyle anlamak istemesi, anlama çabalarını devam ettirmesine yarar (Metnin anlaşılmasını her zaman kolaylaştırmasa da). Nadir sözcüklerin kullanılması, genelde metni zorlaştırır; diğer yandan bilindik ve önemli konuyla ilgili oldukça özel sözcük dağarcığını içeren bir metin, bu alandaki bir uzman için çok kullanılan geniş sözcük alanını içeren bir metinden daha basit olabilir; çünkü böyle bir metinle daha özgüvenli olarak başa çıkabilir.

Dil öğrenenler, anlamayla ilgili bir görevi yerine getirirken kişisel bilgi, fikir ve düşüncelerini kullanırlarsa, bu onların güdü ve özgüvenlerini artırır ve böylece metinle bağlantılı dilsel yeterlikleri harekete geçirilebilir. Anlamayla ilgili bir görevi, bir diğer bildirişimsel göreve dahil etmek de göreve anlam katabilir ve bu sayede dil öğrenenlerin görevlerini daha istekli yapmalarını sağlar.

Beklenen tepki veya yanıtın türü: Bir metin nispeten zor olabilir; ama yine de belli bir görevin gerektirdiği tepki türünü dil öğrenenlerin yeterliklerine ve kişiliklerine uyarlamak amacıyla değiştirmek de mümkündür. Verilen görev, algılayıcı becerilerin geliştirilmesi ya da gözden geçirilmesi hedefiyle de bağlantılıdır. Buna uygun olarak çok sayıda anlamaya yönelik görev türlerinde de görüldüğü gibi, istenen tepki türü çok çeşitli niteliklerde olabilir.

Anlamayla ilgili bir görev, genel, seçmeli ya da ayrıntılı (önemli ayrıntıları kapsayan) anlamayı gerektirebilir. Belirli görevler, okuyucunun/dinleyicinin bir metinde açıkça ifade edilen anafikirleri anladığını göstermesini, diğer görevler ise sonuç çıkarma yeteneğinin kullanımını gerektirir. Bir görev, bir metnin tümüyle bağlantılı olabilir ya da daha küçük bölümlere (her paragraf için bir görev gibi) dayanan ve böylece daha az hafıza gücü gerektiren bir şekilde yapılandırılabilir.

Tepki, dilötesi (dışarıdan bakıldığında fark edilmeyen ya da bir resmin işaretlenmesi gibi basit bir eylem) ya da sözel (konuşulan ya da yazılı türden) bir yanıt olabilir. Örneğin, bir metindeki bilgilerin belirli bir amaç için tanınması ve yeniden oluşturulmasını kapsayabilir ya da dil öğrenenin metni tamamlamasını dolayısıyla metinle ilgili etkileşimsel ya da üretici görevler bağlamında yeni bir metin oluşturmasını gerektirebilir.

Dil öğrenene, tepki ya da yanıt için tanınan gerekli zaman, görevin zorluğunu artırmak ya da azaltmak için değiştirilebilir. Bir dinleyici ya da okuyucunun bir metni dinlemek ya da okumak için ne kadar fazla zamanı olursa, metni o kadar iyi anlayabilir ve metin anlamada ortaya çıkabilecek zorlukların üstesinden gelmek için bir dizi strateji kullanma fırsatına sahip olur.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Amaçları doğrultusunda, belirli öğrenme durumlarında farklı görev türlerinin uygunluğunu kapsayan, "gerçeğe yakın" ve "didaktik" görevleri hangi ilkelere göre seçeceklerini;
- Görevleri hangi ölçütlere göre seçeceklerini; a) dil öğrenenlerin amacına uygun ve anlamlı olan, b) zor, ama gerçekçi ve erişilebilir hedefi olan, c) dil öğrenenleri en iyi şekilde bildirişime katan ve d) dil öğrenenlerin farklı yorumlar ve sonuçlarına yer veren;
- Öncelikle anlama ilgili görevlerin ve özel olarak biçimlere yoğunlaşan öğrenme deneyimlerinin hangi ilişki içerisinde olduğunu; dil öğrenenlerin dikkatlerini düzenli ve yararlı olarak her iki noktaya, daha doğrusu doğruluğun ve akıcılığın gelişiminde dengeli bir yaklaşıma yönlendirilmelerini;
- Dil öğrenenlerin, farklı koşullar ve sınırlandırmalarla güç görevlerin üstesinden gelebilmek için kendi becerilerini ve uygulamayı birleştirebildiği stratejilerin merkezi öneminin nasıl dikkate alınacağını (bkz. 4.4 Kısım);
- Görevlerin nasıl başarılılabileceğini ve öğrenmenin kolaylaştırılacağını (hazırlık aşamasında dil öğrenenlerin yeterliliklerinin etkinleştirilmesini kapsayan);
- Zorluk derecesini, çeşitli dil öğrenenlerin gelişen yeterlikleri ve özelliklerine (yetenekler, güdü, gereksinimler, ilgi) uygun hale getirebilmek için, görevlerin hangi ölçütlere ve seçeneklere göre seçileceğini ve görev parametrelerinin esnek olarak nasıl belirleneceğini;
- Bir görevin zorluk derecesinin, dil öğrenenin bir görevi başarıyla yerine getirmesinde ve bildirişimsel yeterliğini (kendi kendine) değerlendirmesinde nasıl dikkate alınabileceğini (bkz. 9. Bölüm) belirtmelidirler.

8 Dil Çeşitliliği ve Öğretim Programı

8.1 Tanım ve Ön Düşünceler

“Çokdillilik ve çokkültürlülük” kavramı, değişen oranlarda birçok dilde yeterliğe ve birçok kültürle deneyime sahip bir insanın sosyal bir varlık olarak, dilleri bildirişim amacıyla kullanma ve kültürlerarası etkileşime katılma yeteneğini gösterir. Bu kavram, elbette birbirinden ayrılmış yeterliklerin sınıflanması ya da birlikteliği olarak anlaşılmalıdır; aksine daha çok kullanıcının başvurabileceği karmaşık ya da hatta iç içe girmiş bir yeterlik olarak anlaşılmalıdır.

Geleneksel yaklaşım, yabancı dil öğrenimini, anadildeki bildirişimsel yeterliğin birçok bölümlerinin, yabancı dildeki bildirişim yeterliğine eklenmesi olarak açıklar. Buna karşın çokdilli ve çokkültürlü yeterlik tasarısı:

- Belli bir denge içinde ayrı gibi görünseler de yaygın olarak D1'in D2'den ayrıldığı görüşünden uzaklaşma eğilimindedir. Bu, çokdilliliğin normal, iki dilliğin ise çokdilliliğin bir istisnası olduğu anlamına gelir.
- Bir insanın bildiği dillere özgü ve birbirinden ayrılmış bildirişimsel yeterliklerinin toplamını değil, daha çok bir insanın bildiği tüm dilleri kapsayan çokdilli ve çokkültürlü bir tek yeterliğe sahip olduğunu dikkate almak eğilimindedir.
- Başka kültürlerle bağlantı kurma yeteneğinin gelişimi ile dilsel bildirişim yeteneğinin gelişimini birbiriyle ilişkilendirmeden, bu çok yönlü yeterliğin çokkültürlülük boyutlarını vurgulamak eğilimindedir.

Bununla birlikte farklı, birbirinden ayrılmış dil öğrenme bileşenleri ve yolları birbiriyle ilişkilendirilerek genel bir gözlem yapılabilir. Bilindiği gibi okullardaki yabancı dil derslerinde kişinin ya *genel yeterliklerine* (özellikle temel eğitimde) ya da *bildirişimsel dil yeterliğine* (özellikle çocuklarda ve 11-16 yaş arasındaki gençlerde) yönelik öğrenme hedeflerinin vurgulanmasına eğilim vardır. Buna karşın yetişkin kurslarındaki (üniversite öğrencisi veya meslek sahibi) öğrenme hedefleri, özel *dilsel etkinlikler* şeklinde ya da özel bir yaşam alanında işlevsel yeterlik olarak dile getirilir. Bunlardan birincisinde yeterliğin yapılanması ve gelişimi, öbüründe ise özel bir durumda uygun davranış oluşturmaya yönelik etkinliklere hazırlık söz konusudur. Bu durum, temel öğrenimin ya da meslek eğitimi ile ileri eğitimin farklı görevleriyle açıklanabilir. *Ortak Öneriler Çerçevesi* bu durumu birbirine zıt olarak görmez; aksine bu farklı uygulamaların birbiriyle ilişkilendirilmesinin ve onların aslında birbirlerini tamamlayıcı olmalarının gerektiğini gösterir.

8.2 Öğretim Programı İçin Tasarım Olanakları

8.2.1 Genel Bir Tasarıda Çeşitlendirme

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'yle ilişkilendirilen öğretim programlarının tartışılmasında üç temel ilke söz konusudur:

Birinci temel ilke, öğretim programları tartışmasının, çokdillilik ve dil çeşitliliğini teşvik hedefiyle birlikte yürütülmesinin gerekliliğini vurgular. Bu, her bir dilin öğretilmesi ve öğrenilmesinin her zaman bir eğitim sektörünün bütün dil hizmetleriyle ve dil öğrenenlerin birçok dil becerisini geliştirmek için uzun vadede izleyecekleri yollarla da bağlantılı olarak incelenmesi gerektiği anlamına gelir.

İkinci temel ilke, çeşitlendirmenin - öncelikle okullarda olmak üzere -, gereksiz tekrarlardan kaçınılarak, daha başka sistemler (sinerji) yoluyla tasarruf olanakları yaratılarak ve ayrıca dil çeşitliliğinin beraberinde getirdiği beceri transferi teşvikiyle elde edilebilmesidir. Eğer eğitim sistemi, örneğin, öğrencilere önceden saptanan bir süreçte iki dili öğrenme hakkını veriyor ve hatta üçüncü bir dili de seçenek olarak sunuyorsa, bu dillerin her birinde hedeflerin ve ilgili süreçlerin aynı olması da gerekmez (örn. bildirişimsel amaçlar için işlevsel etkileşime hazırlık sürecinin her kursun başlangıcında bir kez daha ele alınmasına, aynı şekilde bir kez daha öğrenme stratejilerinin vurgulanmasına gerek kalmaz).

Üçüncü temel ilke, öğretim programıyla ilgili tasarılar ve tedbirlerin ne tek bir dil için bağımsız bir öğretim programı, ne de birçok dil için birleştirilmiş tek bir program şeklinde sınırlandırılmaması yönündedir. Bu tasarı ve önlemler, genel dil öğretimi çerçevesinde ve birçok dil dikkate alınarak düzenlenmelidir. Bu, öğrenme yeteneğiyle (*savoir-apprendre*) birlikte dil bilgisi (*savoirs*) ve becerilerin (*savoir-faire*) belirli bir dile göre değil, aksine geçişli (bütün diğerleri arasından) ya da bütün dillere aktarılabilir işleviyle ele alınması anlamına gelir.

8.2.2 Kısmi ve Geçişli yaklaşımlar

Özellikle akraba diller arasında – ama sadece onlar arasında da değil – bilgi ve beceriler bir çeşit aktarım yoluyla da transfer edilebilir. Öğretim programını ilgilendiren bu türde söylemlerin vurgulanması gerekebilir:

- Bir dile ait her bilgi, her ne kadar “anadil” gibi olsa da, her zaman kısmidir. Her zaman yetersizdir ve her “normal” insanda da, “idealde” anadilini yüksek seviyede kullananlarda olduğu gibi gelişemez ve mükemmel olamaz. Bunun dışında hiçbir insan belirli bir dilin farklı bileşenlerine aynı ölçüde (sözlü ve yazılı beceriler veya üretici becerilere oranla anlama ve tercüme etme gibi) hâkim olamaz.
- Her kısmi bilgi görüldüğünden daha çok şeyi kapsar: Örneğin, bir yabancı dilde bilinen konularda belirli dallardaki metinleri daha iyi anlamak gibi sınırlı bir hedefe erişmek için, başka diğer amaçlar için de kullanılabilen bilgi ve becerileri edinmek gerekebilir. Bu durum, daha çok öğrenenleri ilgilendirmekte olup öğretim programını geliştirenlerin sorumluluğunda değildir.
- Bir dili öğrenmiş kişiler, bilincinde olmasalar da, başka diller hakkında da çok şey bilebilir. Başka dillerin öğrenilmesi, genelde bilginin etkin hale gelmesini ve daha yüksek bir dil bilincine ulaşılmasını sağlar. Bu durum, göz ardı edilmemesi ve hesaba katılması gereken bir etmendir.

Bu ilkeler ve gözlemler, öğretim programı geliştirirken ve süreçleri saptarken birçok seçenek sağlar; seçenekler gösterildiğinde ve kararlar verildiğinde, şeffaf ve tutarlı yaklaşımlara gayret edilmesi yönünde de ilgilileri cesaretlendirir. İşte tam da bu süreçte *Öneriler Çerçevesi* yararlı olabilir.

8.3 Öğretim Programı İçin Senaryo Taslakları

8.3.1 Öğretim Programları ve Öğrenme Hedeflerinin Çeşitlemeleri

Yukarıda söylenenlerden şunlar anlaşılmaktadır: Önemli öğrenme hedeflerinin seçildiği önerilen modelin asıl bileşen ve alt bileşenlerinin her biri farklı seçme olanakları sağlamaktadır. Bunlar başarılı bir öğrenmeyi desteklemek üzere içeriğe yönelik yaklaşımları ve önlemleri kapsamaktadır. Böylece, örneğin “beceriler”in mi (her dil öğrenenin/kullananın genel yeterlikleri), “sosyodilbilgisel bileşenlerin” mi (bildirişimsel dil yeterliği kapsamında), yoksa stratejiler ya da anlamanın mı (bildirişimsel etkinlikler kategorisinde) söz konusu olduğu fark etmez: Bir öğretim programının, hangi bileşenlere (aslında *Öneriler Çerçevesi*’nde önerilen sistematüğün farklı alanlarından olanlar) ağırlık vereceği (ya da vermeyeceği) söz konusudur. Bu bileşenler sözü edilen farklı bağlamlarda hedef olarak, amaca yönelik araç veya önkoşul olarak görülebilir. Bu bileşenlerden her biri seçilen iç yapıyla ilişkili (*örneğin, toplumdilbilgisel yeterliklerden*

hangi kısmi bileşenler seçilmeli? Bu stratejiler içerisinde alt bileşenler nasıl belirlenmeli? vb.) ve belirli bir süre içinde düzenleme ölçütlerine ilişkin soruları (örneğin, *anlama etkinliklerinin farklı tipleri nasıl bir sıraya konulabilir?*) tanır, düşünür ve hatta ayrıntılı olarak ele alır. Bu metnin aşağıdaki kısımları, okurları bu sorularla ilişki doğrultusunda değerlendirmeye ve kendi ortamlarında önemli olan seçenekleri düşünmeye davet eder.

Bu genişletilmiş görüş, genelde kabul edilen görüş de benimsendiğinde; yani dil öğrenme amaçlarının bağlam, hedef grup ve erişilmek istenen düzeye göre seçilebildiği ve çeşitlendirilebildiği durumlarda uygundur. Aynı hedef grubun aynı bağlamda ve aynı seviyedeki hedefleri, hatta eğitim sisteminin koyduğu kurallar ve sınırlardan bağımsız olarak da çeşitlendirilebilir.

Bu, temel eğitimde (ilköğretim) yabancı dil derslerinin tartışmaya açılmasıyla açıklanabilir; burada bu tür ders için saptanan başlangıçtaki, gerekli kısmi hedeflerin tanımıyla ilgili büyük farklar ve birçok çelişki söz konusu olabilir (bir ülkenin ulusal ve hatta yerel seviyesinde). Öğrenciler yabancı dil sisteminin bazı temel bilgilerini öğrenmeli midir (dilbilgisel bileşenler)? Bir dil bilinci (genel dilsel beceriler/*savoir*), beceriler (*savoir-faire*) ve kişilik yeterlikleri (*savoir-etre*) geliştirmeli midir? Anadilleri ve kendi kültürleri karşısında daha önyargısız olmaları mı, yoksa kendilerini evlerinde hissetmeleri mi gerekir? Bir başka dil öğrenerek ve olumlu deneyim edinerek özgüven geliştirebilirler mi? Öğrenmeyi öğrenebilirler mi? Minimum seviyede dinleme anlama becerisi edinebilirler mi? Yabancı bir dille, özellikle fonetik ve ritmik karakterlerle, örneğin tekerleme ve şarkılarla dil oyunları yapabilirler mi ve böylece kendilerini bunlara alıştıracakları mı? Birçok hedefin birbiriyle bağlantılı olduğu ve diğerleriyle birlikte bir öğretim programına dahil edilme seçeneklerinin de mümkün olduğu açıktır. Aynı zamanda öğretim programının oluşturulmasında hedeflerin seçimi ve ağırlığı ile içerik ve düzenlemenin, tanımlanmış bileşenlerin her birinin nasıl analiz edildiğine ilişkin değerlendirme yönteminin birbiriyle bağlantılı olduğu da vurgulanmalıdır.

Bu görüşler aşağıda verilenleri kapsamaktadır:

- Bir dilin öğrenildiği süreçte öğrenme hedeflerinde devamlılık bulunabilir, bunlar değiştirilebilir ve süreç boyunca kendine özgü önceliklere uyarlanabilir. Bu durum, okullar için de geçerlidir.
- Birçok dili ilgilendiren öğretim programında hedefler ve farklı diller için ders planları benzer veya farklı şekilde geliştirilebilir.
- Esas itibarıyla farklı yaklaşımlar mümkün olabilir; fakat her yaklaşımın seçilen seçenekleri gözönüne alınarak şeffaf ve tutarlı olması ve *Öneriler Çerçevesi*'yle ilişkilendirilerek açıklanabilmesi gerekir.
- Öğretim programıyla ilgili görüşler, çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliklerinin gelişimine yönelik olası senaryoları ve okulun oynadığı rolü de kapsayabilir.

8.3.2 Farklılık Gösteren Öğretim Programı Senaryoları: Bazı Örnekler

Aşağıda kısaca açıklanan senaryo seçenekleri ve çeşitlemeleri, yukarıda önerildiği gibi, öğretim dili olmayan iki modern yabancı dilden hareketle belirli bir okul sistemi için öğretim programı düzenlenmesinin (öğretim programına yönelik kararlar) iki çeşidi olarak verilmiştir. (Avrupa'da bile öğretim dilinin her zaman öğrencinin anadili olmadığını herkes bilmesine rağmen, biz genelde öğretim dilinden 'anadili' olarak bahsediyoruz): Bir dil ilköğretimde (birinci yabancı dil, metnin devamında YD1 olarak geçecektir) ve diğeri ortaöğretimin I. aşamasında başlar (ikinci yabancı dil, YD2), bir üçüncüsü (YD3) de ortaöğretimin II. aşamasında seçmeli ders olarak verilir.

Bu örneklerde tüm milli eğitim sistemlerine uymayan ilköğretim aşaması, ortaöğretimin I. aşaması ve ortaöğretimin II. aşaması arasında bir ayırım yapılmıştır. Ancak burada geliştirdiğimiz bütün programlar kolayca değiştirilebilir ve öğretilen dil sayısının daha sınırlı olduğu veya birinci yabancı dilin ilköğretimden daha ileriki dönemde verildiği bir yapıya aktarılabilir. Daha fazlasını yapabilen, daha azını da yapabilir! Burada gösterilen seçenekler, üç yabancı dil için öğretim hizmetini kapsar; bunlardan ikisi, zorunlu programın bir parçası, üçüncüsü seçmeli ders olarak veya diğer seçmeli dersler yerine sunulabilir. Bu, diğer çeşitli olanaklar

arasında en gerçekçi olanıdır ve bizim gerekçemizi açıklamak için iyi bir temel oluşturur. Temel gerekçe, söz konusu bağlamda farklı senaryoların tasarlanabileceği, ancak yerel farklılıkların da oluşabileceğidir. Bu arada genel tutarlılığa ve her bir seçeneğin yapısına yeterince dikkat edilmesi şart koşulur.

a) **Birinci Senaryo**

İlköğretim aşaması

Birinci yabancı dil, ilköğretimde dil farkındalığı (language awareness) öncelikli hedefiyle başlar. Bu, diller için farkındalık ve genel bir dil bilinci geliştirmek demektir (anadili ile çevrede ya da sınıfta konuşulan diğer dillerle bağlantılı olarak). Burada özellikle bireysel genel yeterlikler alanındaki yan hedefler ve bu özel yeterliği geliştirmek üzere yapılandırılmış, açıkça planlanmış ve deneyimlenmiş bildirişimsel yeterlikle ilişki söz konusudur. Bireysel genel yeterlikler alanındaki kısmi hedefler; dillerin çeşitliliğini keşfetme ve bunların okulda öğrenilmesi; etnik milliyetçilikten uzaklaştıran ilk adımlar; görecelik ve ayrıca öğrenenin kendi dilsel ve kültürel kimliğinin de onaylanması; vücut diline ve jestlere dikkat, ses bakımından özellikleri, müzik ve ritim; başka dillerin belirli unsurlarının fiziksel ve estetik boyutları hakkında deneyimlerdir.

İlköğretim ikinci aşaması (altıncı, yedinci sınıflarda)

- Dil farkındalığı ve dil bilinci alanında ilköğretimde ulaşılan seviye dikkate alınarak bu seviyeden itibaren YD1'de bildirişimsel yeterliğin (kendi dilbilgisel, toplumdilbilgisel ve pragmatik boyutlarında) aşamalı olarak gelişimi vurgulanarak devam ettirilir.
- İkinci yabancı dil öğretimine de (YD2, ilkokulda öğretilmeyen) sıfırdan başlanmaz. YD2 ilköğretimde öğretilen YD1'den hareketle ve onunla bağlantılı olarak öğretilir; ancak YD2'nin öğrenme hedefleri YD1'e oranla biraz değiştirilir (örneğin, anlama etkinliklerinin üretime yönelik etkinliklerden öncelikli olması).

Ortaöğretimin Birinci Aşaması

Bu senaryonun uygulandığı varsayılırsa aşağıdaki noktaların da düşünülmesi gereklidir:

- Birinci yabancı dil ders saati azaltılabilir ve mümkünse veya prensipte bir başka derste öğretim dili olarak kullanılabilir (bir branş dersinde veya iki dilli öğretimde).
- İkinci yabancı dilde özellikle farklı metin tiplerine ve söylem yapılarına yoğunlaşarak ve anadilde zaten bilinen veya o sıralarda işlenen şeye bu çalışmanın uyarlanmasıyla metin anlamaya daha çok önem verilebilir.
- Öğrenenler üçüncü bir yabancı dili seçmeli ders olarak alabilirler, deneyimledikleri öğrenme ve öğrenme stratejilerini kullanarak tartışmalara katılmaya teşvik edilebilirler. Bu durum, onları kendi kendine çalışmaya ve bu arada öğrenme merkezine başvurmalarına ve kendilerine göre bir grup ya da bireysel olarak bir çalışma programının oluşturmalarına katkı sağlama yönünde cesaretlendirebilir. Bu durum, grubun ya da kurumun koyduğu hedeflere erişilmesine yardımcı olur.

Ortaöğretimin İkinci Aşaması

Bu senaryonun uygulandığı varsayılırsa aşağıdaki noktaların da düşünülmesi gereklidir:

- YD1 ders saati azaltılabilir ve bazen ya da devamlı olarak bir başka derste öğretim dili olarak kullanılabilir (bir branş dersinde veya iki dilli öğretimde).
- YD2'de özellikle farklı metin türlerine ve söylem yapılarına yoğunlaşarak ve anadilinde zaten bilinen veya o sıralarda işlenen konuya uyarlanmasıyla ve YD1'de öğrenilen becerilerin de katılmasıyla metin anlama sağlanır.

- Dil öğrenenler üçüncü bir yabancı dili seçmeli ders olarak alabilirler, deneyimledikleri öğrenme ve öğrenme stratejilerini kullanarak tartışmalara katılmaya teşvik edilebilirler. Bu durum, onları kendi kendine çalışmaya ve bu arada öğrenme merkezine başvurmalarına ve kendilerine göre bir grup ya da bireysel olarak çalışma programı oluşturmalarına katkı sağlama yönünde cesaretlendirebilir. Bu, grubun ya da kurumun koyduğu hedeflere erişilmesine yardımcı olur.

b) İkinci Senaryo

İlköğretim

Birinci yabancı dilde öğretim, sadece basit sözlü bildirişimle ve anlaşılır biçimde tanımlanmış dilsel içeriklere ağırlık verilerek ilkokulda başlar. (Temel, dilsel bileşenlerin oluşturulmasıyla, özellikle sesbilgisi ve söz dizimi alanında başlar, aynı zamanda temel sözlü etkileşim teşvik edilir.)

Ortaöğretimin Birinci Aşaması

- YD1 ve YD2’de (başlanılan zamana göre) ve anadilinde bir kez daha ilköğretimde YD1 ve anadili için (birbirinden ayrı olarak) belirlenmiş olan öğrenme yöntemleri ile tekniklerini ele almak için zaman ayrılır: Bu aşamada hedef, dil bilincini artırmak ve dil öğrenenlerin dillerle ve dil öğrenme etkinlikleriyle nasıl baş edeceklerine ilişkin bir anlayış geliştirmektir.
- YD1 için ortaöğretimin sonuna dek farklı becerileri geliştirme hedefiyle “normal” bir öğrenim/ öğretim programı uygulanır. Bu program, düzenli aralıklarla farklı öğrencilerin profilleri arasında artan farklılık ve beklentiler ile ilgi alanları dikkate alınarak, öğrenim ve öğretim yöntemleri ve malzemeleri kullanılarak, tekrarlamalar ve tartışmalarla tamamlanmalıdır.
- YD2’de, medya (gazete ve dergiler, radyo, televizyon gibi) ile zamanla yoğunlaşarak özellikle sosyokültürel ve toplumdilbilgisel unsurlara dikkat çekilebilir. Bu, YD1’de işlenen konular geliştirilerek anadili dersleriyle bağlantılı olarak ele alınmalıdır. Bu öğretim programı senaryosunda YD2 ortaöğretimin I. aşamasının sonuna kadar sürdürülebilir. Bu senaryo, diğer dillerle ilişkilendirilerek desteklenen kültürel ve kültürlerarası tartışmaların dikkate alınacağı en uygun yerdir. Bu programda medyadan metinlere ağırlık verilir. Uluslararası öğrenci değişimi ile elde edilen kültürlerarası ağırlıklı deneyimler buraya katılabilir. Çokkültürlülüğe bağlantılı bir geçiş yaratmak için, katkı sağlayabilecek başka derslerle de, örneğin tarih ve coğrafyayla da ilişki kurulabilir.

Ortaöğretimin İkinci Aşaması

- YD1 ve YD2 aynı şekilde, ancak daha karmaşık ve daha yüksek beklentilerle sürdürülür. Üçüncü dili seçerek dil öğrenenler, bunu öncelikle “mesleki” amaçları için yaparlar ve onların dil öğrenmesi, mesleğe yönelik derslerle veya bir yükseköğretime hazırlanılan alanla (örneğin ticaret, ekonomi ve teknoloji) ilişkilendirilebilir.
- Buradaki ikinci modelde, birincide olduğu gibi dil öğrenenin, çokdilli ve çokkültürlü profilinin “aynı olamayacağı” vurgulanmalıdır:
 - Çokdillilik yeterliğini oluşturan dillere hâkimiyet derecesi çeşitlilik gösterebilir.
 - Kültürel yönler farklı dillerde bazen aynı şekilde gelişmeyebilir.
 - Dilbilgisel yönün daha çok dikkate alındığı dil öğreniminde, kültürel yeterliğin de en iyi şekilde gelişmesi beklenemez.
 - “Kısmi” yeterlikler, yukarıda açıklanan anlamda, kaynaştırılır.

Bütün dillerin öğretiminde, dil öğrenenlerin derste gördükleri yöntemler ve kendilerine uygun buldukları öğrenme yolları hakkında düşünceleri için zaman ayrılması gerekmektedir. Bu “öğrenme bilincinin” yavaşça gelişimi ve öğrencinin kendi yeterlikleri ile stratejilerine ilişkin üstbilişsel kontrolleri geliştirmesine izin verilen genel dil eğitiminin yerleşmesi için, her okul öğretim programında hareket alanı bırakmalıdır. Dil öğrenenler, bu yeterlikleri ve stratejileri, diğer olası yeterlik ve stratejilerle ilişkilendirerek özel yaşam alanlarındaki görevlerle başa çıkabildikleri bildirişimsel etkinlikleri dikkate almalıdırlar.

Diğer bir deyişle, *Öneriler Çerçevesi*'nde açıklandığı gibi, özel öğretim programının kategorileri ve onların karşılıklı dinamik etkileri için, dil öğrenenleri duyarlılaştırmanın ele alınması, ne olursa olsun program geliştirme hedeflerinden birini oluşturur.

8.4 Değerlendirme ve Okul, Okul Dışı Öğrenim ve İleri Öğrenim

Öğretim programı, öğrenenin bir kurum içinde veya dışında öğrenme deneyimleri sürecinde başvurması gereken yolun tarifi olarak tanımlanırsa, o zaman öğretim programı okul yaşamının sona ermesiyle bitmez; aksine daha sonra öyle veya böyle yaşam boyu öğrenme sürecinde devam eder.

Okul öğrenim programı, dil öğrenenin çokdilli ve çokkültürlü yeterliğini geliştirmekle sorumludur. Kaldı ki okul eğitimi sonunda kişiden kişiye ve başvurulmuş yollara bağlı olarak farklı öğrenme profilleri ortaya çıkabilir. Bu yeterliğin değişmez olmadığı açıktır: Sosyal yaşamda yer alan her bir bireyin, daha sonraki yaşamında bireysel ve mesleki deneyimleriyle yaşamında tercih ettiği yön, bu yeterliğin gelişimine katkı sağlayacak ve onun daha başka gelişimleri, eksiklikleri ve yeni eğilimleriyle yoğrularak değişim gösterecektir. Burada yetişkin eğitimi ve ileri eğitim – diğer etmenlerin yanı sıra – rol oynar. Bu bağlamda tamamlayıcı üç bakış açısı göz önünde bulundurulmalıdır.

8.4.1 Okul Öğretim Programının Yeri

Eğitimin sadece okulla sınırlı olmadığı ve okulla bitmediği düşüncesinden hareket edilirse, çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliğinin okul öncesinde de edinilebileceği ve yanı sıra geliştirilebileceği de kabul edilmelidir. Bu durum, okuldaki gelişime paralel olarak ve hatta deneyimlerle, aile içinde öğrenerek, tarih ve nesiller arası ilişki, seyahatler, yerleşim değişikliği, göç yoluyla ve bilinen anlamıyla aidiyet, birçok dilin konuşulduğu ve birçok kültürün bir arada yaşadığı ortamlar veya bir ortamdan diğerine hareketlilik, kitaplar ve medya yoluyla da gerçekleşebilir.

Çok net olmasına rağmen, okullar bu durumu dikkate almaktan çok uzaktır. İşte bu nedenle okul öğretim programını, daha kapsamlı bir programın ancak bir kısmı, hatta işlevsel bir kısmı olarak değerlendirmek daha uygundur. Dil öğrenenlere;

- farklılık gösteren, çokdilli ve çokkültürlü repertuara giriş yaptırmak (yukarıdaki her iki senaryoda önerilen olası öğrenme yollarıyla),
- yeterliklerini geliştirebilmeleri, mükemmelleştirebilmeleri ve belirli yaşam alanlarında başarıyla kullanabilmeleri için, onları kendi yeterlikleri konusunda bilinçlendirmeli, ayrıntılı olarak bilgilendirmeli ve aynı zamanda bu yeterliklere, yeteneklere ve okul içinde ya da dışında sahip olunan olanaklara güven oluşturmaları sağlanmalıdır.

8.4.2 Portfolyo ve Profil Oluşumu

Buradan, bilgi ve becerilerin değerlendirilmesi ile tanınmasının, koşullara bağlı durumlar ile bu yeterlikler ve becerilerin gelişimini sağlayan deneyimlerin hesaba katılmasıyla kazanıldığı sonucu çıkmaktadır. *Avrupa Dil Portfolyosu*'nun geliştirilmesi bu yönde atılan bir adımdır. Bu portfolyo, kişilerin dil gelişimine farklı bakış açıları katılmasını sağlar ve sadece belirli bir dil öğrenme sürecindeki bütün resmî düzenlenmiş belgeleri kapsamak için değil; daha çok başka dillere ve kültürlere ait resmî olmayan deneyimlerin belgelenmesini de kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Okul ve okul dışı eğitim programı arasındaki ilişkiyi vurgulamak için, ortaöğretimin sonunda dil bilgilerini değerlendirmek, hatta çokdillilik ve çokkültürlülük yeterliğini resmî olarak tanımak, hatta belki de belirli bir dilde ya da birçok dilde de önceden belirlenmiş bir seviyeyi değerlendirmenin çıkış noktası olarak alınması yerine farklı bileşenlerin dikkate alındığı bir sonuç profili oluşturmak anlamlı olabilir.

Kısmi yeterliklerin resmî olarak tanınması bu yönde atılan bir adım olabilir. (Önemli uluslararası dil yeterliğini ölçen sınav sistemleri böyle bir yaklaşımın gerçekleştirilmesinde başarılı olursa, örneğin okuduğunu ve dinlediğini anlama, konuşma ve yazma becerileri her zaman hep birlikte değil birbirinden ayrı değerlendirilirse yararlı olabilir.) Ayrıca buna farklı diller ve kültürlerle başa edebilme yeteneği de dahil edilebilir ve tanınırsa da çok yararlı olabilir. Çokdilli ve çokkültürlü donanımla baş etme yeteneğinin değerlendirilmesi ve kabul edilmesinde dil aktarımı (bu metinde tanımlandığı şekliyle) önemli rol oynamaktadır. Dil aktarımı için örnekler, ikinci yabancı dilden birincisine tercüme etmek (ya da özetlemek); bir başka kültürle ilişkili bir kültür olgusunun çokdilli tartışmalara ve yorumlara katılmasıdır.

8.4.3 Çok Boyutlu ve Modüler Yaklaşım

Bu bölüm, değişen bakış açısına veya en azından öğretim programı geliştirirken artan karmaşıklığa ve ölçme, değerlendirme ile belgelendirme için buradan çıkan sonuçlara yoğunlaşmaktadır. Bu, içerik ve düzenlemeye ilişkin basamak kümelerini tanımlamak açısından çok önemlidir. Bu tek, birincil bileşenler açısından (örn. dilbilgisel veya kavramsal/işlevsel) ya da belirli bir dilin bütün boyutlarındaki gelişme dikkate alınarak başarılabilir. *Çok boyutlu öğretim programının* bileşenlerini birbirinden ayırmak (Özellikle *Öneriler Çerçevesi*'nin farklı boyutları dikkate alınmalıdır.) ve ayrıca ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde farklılıkları gözetmek de çok önemlidir. Bu şekilde *modüler* öğrenme ve modüler belgelendirme doğrultusunda çalışılabilir. Modüler öğrenme, "değişken geometrisiyle" her ikisi de çokdilli ve çokkültürlü yeterliklerin eşzamanlı (öğrenme yolunda belirli bir zamana) ve artzamanlı (öğrenme yolunda farklı seviyelerle) gelişimine ve tanınmasına olanak verir (Bu durum, farklı öğrenenlerde onların bileşenleri ve birlikteliğinin ayrıldığı ve aynı kişide zamanla değişeceği anlamına gelir).

Yukarıdaki senaryolarda kısaca belirtildiği gibi, dil öğrenenin okul yaşamı boyunca belirli noktalarda, branşları ve diğer dilleri kapsayan kısa modüller okul öğretim programlarına dahil edilebilir. Bu diğer dilleri de kapsayan modüller, farklı öğrenme yöntemleri ve kaynaklarla, okul dışı ortamdan farklı yararlanma biçimleriyle, kültürlerarası ilişkilerde anlaşmazlıklarla nasıl baş edilebileceğini ele alır. Bu modüller, temeli oluşturan müfredat seçeneklerine daha çok, daha genel tutarlılık ve şeffaflık sağlar ve öğretim programının, diğer branşları etkilemeksizin, genel yapısını düzeltilir.

Ayrıca dil niteliklerine yönelik modüler bir yaklaşım, yukarıda açıklanan çokdilli ve çokkültürlü eylem yeteneklerinin özel olarak değerlendirilmesini sağlar.

Çok boyutluluk ve modülerlik, ölçmede ve öğretim programının dilsel çeşitlendirilmesinde, mantıklı bir temel geliştirilebilmesi için anahtar kavramlar olarak görülür. *Öneriler Çerçevesi*'nin yapısı, verilen kategorilerden hareketle böyle modüler ve çok boyutlu bir düzenleme için yol göstermeye elverişlidir. Fakat gelişme, ancak okullarda ve diğer farklı bağlamlarda projeler ve denemeler yürütülerek kaydedilebilir.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Dil öğrenenlerin dilsel ve kültürel çeşitlilik deneyimlerine sahip olup olmadıklarını ve bunların ne çeşit deneyimler olduğunu;
- Dil öğrenenlerin, dil kullanım ve dil eylemleri bağlamında bu yeterliği kullanarak ve bağlama göre dil kullanımını farklı şekillendirerek temel seviyede de olsa farklı dil ve kültür topluluklarında davranış oluşturup oluşturamadıklarını;
- Dil öğrenenlerin öğrendikleri (bir eğitim kurumuna giderken ve bunların dışında) belli bir döneme kadar, hangi dilsel ve kültürel çeşitlilik deneyimi gerçekleştirdiklerini;
- Eğitim sürecinde bu deneyimlerden nasıl yararlanılacağını;
- Belirli bir döneme kadar kişilikleri, deneyimleri, ilgi alanları, planları ve gereksinimleri hatta o zamana dek eğitimleri ve mevcut kaynakları dikkate alınarak, hangi öğrenme hedeflerinin, öğrenenlerin çokdilli ve çokkültürlü yeterliğini geliştirme sürecinde en uygun olduğunu (bkz. 7.2. Kısım);
- Dil öğrenenlerin şu noktalarda nasıl cesaretlendirilebileceğini: yeteneklerinin parçalanmasıyla başa çıkma; henüz daha oluşum halindeyse çokdilli ve çokkültürlü yeterliğin farklı bileşenleri arasında etkili bir ilişki kurma; özellikle aktarılabilir ve geçişli bilgi ile becerilere yoğunlaşma ve bunlardan yararlanabilme;
- Dil öğrenenin sahip olduğu yeterliklerin hangi kısmı yeterliklerle zenginleşeceğini, hangilerinin birbirini tamamladığı ve hangilerinin birbirinden farklılık gösterdiğini ve niteliklerinin nasıl olduğunu ve hangi amaca hizmet edeceklerini belirtmelidirler.
- Belirli bir dili ve bağlı olduğu kültürü ve bu dil ve kültürde yapılabilecek deneyimleri, tutarlı bir şekilde bir eğitim programına nasıl bağlayabileceklerini;
- Belirli dil öğrenenlere ayrımcı bir dil yeterliği olanağı sağlayabilmek için, eğitim programları senaryolarındaki ayrımlaşma yönteminin hangi seçeneklerinin ve biçimlerinin bulunduğunu; gereğinde ne şekilde birliktelik sağlanabileceğini,
- Dil öğrenenlerin öğrenme süreçlerini olumlu bir şekilde düzenleyebilmeleri için, hangi çalışma yöntemlerinin (modüler çalışma düzeni gibi) uygun olduğunu;
- Dil öğrenenlerin, kısmi yeterliklerini ve çeşitli çokdillilik ve çokkültürlülüklerini göz önünde bulundurarak hangi değerlendirme ve kontrol yöntemlerinin onlara gerekli onayı verebileceklerini belirtmelidirler.

9 Ölçme ve Değerlendirme

9.1 Giriş

Bu bölümde “değerlendirme” kavramı (İng. assessment) özellikle “bir dil kullanıcısının yeterliğini değerlendirme”, yani “başarı ölçme” anlamında kullanılmaktadır. Bütün dil sınavları, birer ölçme şeklidir; ancak sınav olarak adlandırılmayan bir dizi ölçme yöntemi vardır (sürekli ölçme kontrol listeleri, öğretmenin gözlemi). Buna karşın “evaluasyon”, “ölçme” sözcüğünden daha geniş bir anlama sahiptir. Her ölçme, evaluasyonun bir şeklidir; fakat bir dil programında dil öğrenenlerin dil yeterliklerinin yanı sıra, başka şeyler de ölçülür (evaluasyon). Örneğin, belirli yöntem ve malzemelerle ulaşılan başarılar, programda üretilen metin ve söylemlerin çeşidi ve niteliği, dil öğrenenlerin/öğretmenlerin memnuniyeti, öğretimin verimliliği vb. Bu bölüm, aslında geniş kapsamlı bir program değerlendirmesini (evaluasyon) değil, “ölçme ve değerlendirme” konusunu ele alacaktır.

Ölçme ve değerlendirme tartışmalarının temelinde, eskiden beri kabul gören üç temel tasarı vardır: Geçerlik, güvenilirlik ve uygulanabilirlik. Bu kavramların anlamı, birbirleriyle ilişkileri ve *Ortak Öneriler Çerçevesi* açısından önemi hakkında genel bilgi sunmanın bu bölüm için çok yararı vardır.

Geçerlik, Öneriler Çerçevesi'nin de özellikle ele aldığı bir tasarıdır. Bir test veya bir ölçme yöntemi, gerçekte ölçülen kurgunun, ilgili bağlamda ölçülmesi gerekenin ve bu şekilde kazanılan bilgilerin, söz konusu adayın bu konudaki yeterliğini tam olarak yansıttığını kanıtlayabildiği ölçüde geçerlidir.

Buna karşın *güvenirlik* daha teknik bir terimdir. İlkesel olarak aynı testin, iki ayrı uygulamasında (gerçek ve benzetim tekniğiyle) adaylar arasında aynı başarının elde edildiği anlamına gelir.

Uygulamada bir standarda ilişkin kararların kesinliği, güvenilirlikten daha önemlidir. Bir ölçü, sonuçları “başarılı/başarısız” ya da “A2+/B1/B1+ seviyesi” olarak saptarsa bu kararlar ne derece geçerlidir? Bir kararın kesinliği elbette ilgili bağlamda ilgili standardın (örneğin B1 düzeyi) geçerliğine bağlıdır. Bu karar, yararlanılan ölçütlerin ve bu ölçütlerin geliştirildiği yöntemlerin geçerliğine bağlıdır.

(1) Bunlar aynı becerinin değerlendirilmesinde aynı standartlarla ilişkili ölçütlere dayanırsa, (2) bu standartlar söz konusu olan iki bağlamda da geçerli olursa ve (3) test sorularının geliştirilmesinde ve başarıların yorumlanmasında değerlendirilebilirse aynı becerinin ölçü sonuçları, iki farklı kurumda veya iki farklı bölgede ilintili olur. Aynı yapıyı ölçmesi gereken iki test arasındaki ilinti, genelde *örtüşme geçerliği* olarak nitelendirilir. Güvenirliği olmayan testler birbiriyle bağdaşmadığı için, bu tasarı aslında güvenilirlikle ilgilidir. Daha da önemlisi *ne ölçüldüğü ve başarının nasıl yorumlandığı* açısından iki test arasındaki uyumun derecesidir.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde özellikle bu iki soru ele alınır. Bir sonraki bölüm, *Öneriler Çerçevesi*'nin kullanımında üç önemli olanağa değinir:

1. Test ve sınav içeriklerinin tam olarak belirlenmesi (*neyin ölçüldüğü*);
2. Bir hedefe ulaşıp ulaşılmadığına (başarının nasıl yorumlandığı) karar vermeye yardımcı ölçütlerin saptanması;
3. Çeşitli dil yeterlik sistemlerini karşılaştırmayı sağlayan mevcut test ve sınavların yeterlik seviyelerinin tanımlanması (karşılaştırmaların nasıl yapılabildiği).

Bu noktalar, çeşitli ölçme türleriyle farklı şekillerde ilişkilidir. Birçok farklı ölçme türü ve geleneği vardır; ama belirli bir yaklaşımın (merkezî bir sınav gibi) gerektiğinde kendi didaktik değeri içerisinde bir başka yaklaşıma (öğretmenin ölçmesi gibi) üstün olmasını düşünmek yanlıştır. Ortak standartlar sisteminin en büyük değeri – Öneriler Çerçevesi'nin ortak öneri düzeylerinde olduğu gibi – onların farklı ölçme ve değerlendirme şekillerini ilişkilendirmeyi sağlayabilmesidir.

Bu bölümün üçüncü kısmı, birbiriyle zıt farklı ölçme ve değerlendirme türlerinin arasındaki seçim olanaklarını açıklar. Her durumda kavramlar tanımlanır ve didaktik bağlamlarda avantaj ile dezavantajları farklı ölçme nedenleri göz önünde tutularak tartışılır. Seçeneklerden birinin kullanılmasından doğan sonuçlar da belirtilir. *Öneriler Çerçevesi*'nin söz konusu ölçme ve değerlendirme yöntemi için önemi açıklanır.

Bir ölçme ve değerlendirme yöntemi, *kullanılabilmesi* için uygulanabilir nitelikte olmalıdır. Özellikle başarı testlerinde uygulanabilirlik önemli bir unsurdur. Sınav sorumluları ve değerlendiriciler zaman baskısı altında çalışır. Onlar, başarının sadece belirli bir kısmını görür; ayrıca ellerinde ölçüt olarak kullanabilecekleri kategorilerin sayısı sınırlıdır. *Öneriler Çerçevesi*; pratik ölçme araçları değildir, öneri noktalarını belirlemeye çalışır. *Öneriler Çerçevesi*'nin kapsamlı, ama kullanıcılarının seçici olması gerekir. Seçebilme olanağı, *Öneriler Çerçevesi*'nde ayrı olup kategorilerin birleştirildiği basit bir yöntemle karar verilmesini sağlayabilir. Böylece örneğin, 4. ve 5. bölümlerdeki örnek basamak kümelerinde kullanılan kategoriler, çoğunlukla metindeki bu kategorilerden ve onların dilsel ifadelerinden (exponente) daha basittir. Bu bölümün son kısmında bu konular tartışılacak ve örneklerle yer verilecektir

9.2 Öneriler Çerçevesi Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracıdır

9.2.1 Testlerin ve Sınavların İçeriğinin Belirlenmesi

Bildirişimsel odaklı ölçme için bir test kılavuzu hazırlanırken 4. Bölüm'deki "dil kullanımı ve dili kullananlara" ilişkin açıklamalara, özellikle de 4.4. Kısım'daki "Bildirişimsel Etkinliklere" başvurulabilir. Zamanla, geçerli bir ölçme için uygun söylem türü örneklerini kapsayan bir alana gereksinim olduğu sonucuna varılmıştır. Konuşma becerisini ölçmek için bir süre önce hazırlanan bir test, bu düşünceleri ortaya koyar. Bu testte, önce "ısınma" alıştırması olarak canlandırılmış bir *konuşma* yer alır. Onu, adayın güncel konularda bir görüşünü dile getirdiği *sohbet tarzı bir tartışma* takip eder. Bu aşamayı konuşma arkadaşlarının karşılıklı oturduğu, telefonda birbirleriyle konuştukları ve bilgi alışverişi yaptıkları aşama takip eder. Bunu, adayın yazılı bir *rapora* dayanarak kendi uzmanlık alanı ve planlarını anlattığı *üretim aşaması* takip eder. Son olarak da *hedef odaklı bir işbirliği* görevi bulunur: burada adaylar bu görevde bir uzlaşmaya varmak zorundadırlar.

Bildirişimsel etkinlikler için *Öneriler Çerçevesi*'nin kullandığı kategoriler şunlardır:

	Etkileşim (Anında, konuşucu ve dinleyici rollerinin sıkça değişmesi)	Üretim (Hazırlanmış, uzun konuşma birimi)
Sözel	Görüşme Sohbet niteliğinde tartışma Hedef odaklı işbirliği	Rapor/Betimleme (Kendi uzmanlık alanında)
Yazılı		Rapor/Betimleme (Kendi uzmanlık alanında)

Öneriler Çerçevesi'nin kullanıcıları bir testin ayrıntılarını anlatırken şu bölümlerden yararlanabilir: 4.1. Kısım'da verilen "dil kullanımının bağlamı" (yaşam alanları/etki alanları, koşullar ve sınırlandırmalar, zihinsel bağlam), 4.6. Kısım'daki "metinler" ve 7. Bölüm'de "dil öğrenim ve öğretiminde bildirişimsel görevlerin rolü" ve de özellikle 7.3. Kısım'daki "bildirişimsel görevlerin zorluk dereceleri".

"Bildirişimsel dil yeterlikleri" hakkındaki 5.2 Kısım, test görevlerinin hazırlanması ve konuşma becerilerini ölçen test aşamaları için gerekli içeriksel temeli oluşturmaktadır. Bunların yardımıyla önemli dilbilgisel, toplumdilbilgisel ve pragmatik yeterliklerle ilgili kanıtlar elde edilmesi öngörülmüştür. Avrupa Konseyi'nin, 20'nin üzerinde Avrupa dilleri için hazırladığı *Threshold Level* seviyesinde öğrenim hedeflerini tanımlayan sistem (Bkz. 5. Bölüm'ün bibliografyası) ve *Waystage* ve *Vantage Level* seviyelerindeki İngilizce için ve de bunlar gibi, diğer düzeyler için hazırlanan tanımlamalar *Öneriler Çerçevesi*'nin temel metnini tamamlayıcı niteliktedir. Bu metinler; test geliştirirken A1, A2, B1 ve B2 seviyelerine dayalı ayrı düzeylerde ayrıntılı örnekler sunar.

9.2.2 Bir Öğrenme Hedefine Erişmek İçin Ölçütler

Basamak kümeleri, değerlendirme basamaklarının geliştirilmesi için bir kaynaktır, bu değerlendirme basamaklarının yardımıyla belirli bir hedefe erişilip erişilmediğine karar verilebilir. Tanımlayıcılar, ölçütlerin oluşturulmasına yardımcı olur. Bu hedef, Ortak Öneri Düzeyleri olarak verilecek geniş seviyede genel dil yeterlikleri olabilir (B1 gibi). Ayrıca, 6.1.4. Kısım'da açıklandığı gibi, "*Öneriler Çerçevesi* bağlamındaki kısmi yeterlikler ve farklı öğretim/öğrenim hedeflerine ilişkin" etkinlikler, beceriler ve yeterliklerden oluşan özel bir derleme yapılabilir. Böylesi modüler öğrenme hedefleri, farklı seviyelerde kategorilerin bulunduğu bir tarama düzeninde belirtilebilir (Tablo 2'de olduğu gibi).

Tanımlayıcıları kullanma olanaklarının tartışılmasında:

1. Dördüncü Bölümde bulunan bildirişimsel etkinlikler için tanımlayıcılar ve
2. Beşinci Bölümdeki gibi, belirli yeterliklere yönelik dil hâkimiyetinin çeşitli unsurlarının tanımlayıcıları arasında ayırım yapabilmek önemlidir.

Birincisi, gerçek yaşamla ilgili görevler bakımından öğretmenin ölçmesine veya öğrenenin kendi kendini ölçmesine çok uygundur. Dil öğrenen ya da öğretmen tarafından yapılan böylesi bir ölçme, ilgili kurs sürecinde dil öğrenenin dil becerileri hakkında elde edilen ayrıntılı bir resim baz alınarak gerçekleştirilir. Bu ölçme şekilleri hem dil öğrenenin hem de öğretmenin dikkatini eylem odaklı yaklaşıma çektiği için caziptir.

Belirli bir testteki konuşma ve de yazmayla ilgili başarıyı yeterlik düzeyine göre belirlemeleri gerektiğinde, "bildirişimsel etkinlikler" için tanımlayıcıları sınav yetkililerinin ve değerlendiricilerinin kullanacakları ölçüt kataloğuna almaları genelde tavsiye edilmez. Bunun nedeni ise, dil yeterliğinin ölçülmesi, öncelikle herhangi bir özel başarıyı değil, tersine bu başarıyı temel alarak genelleştirilebilir bir yeterliğin ölçülmesidir. Özellikle

başlangıç düzeyindeki (A1, A2 seviyeleri) gençlerin durumunda olduğu gibi, verilen etkinliğin yapılmasında başarıya odaklanılması için mantıklı pedagojik nedenler olabilir. Bu tür sonuçlar genelleştirilemez; bu, yabancı dil öğreniminin ilk basamaklarında her zaman odak noktasını oluşturmaz.

Bu, ölçme ve değerlendirmenin birçok farklı işleve sahip olabileceği gerçeğini vurgular. Belirli bir amaca uygun olan, başka bir amaca uymayabilir.

9.2.2.1 Bildirişimsel Etkinlikler İçin Tanımlayıcılar

Bildirişimsel etkinlikler için tanımlayıcılar (4. Bölüm) öğrenme hedefi odaklı değerlendirmede üç farklı şekilde kullanılabilir:

1. **Görev oluşturmada:** Yukarıda, 9.2.1 kısmında açıklandığı gibi, bildirişimsel etkinlik basamak kümeleri, test sorularının hazırlanması için kullanılacak yönergelerin tanımlanmasına yardımcı olur.
2. **Geribildirimlerde:** Bildirişimsel etkinlik basamak kümeleri, sonuçların geri bildiriminde de çok yararlı olabilir. İşverenler gibi, bir eğitim ya da sınav sistemini kullananlar, ayrıntılı bir yeterlik profilinden çok genel sonuçlarla ilgilenirler.
3. **Kendi kendini ölçme ya da öğretmen tarafından ölçülme:** Aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi, kendi kendini ölçme ya da öğretmen tarafından ölçülmek için, bildirişimsel etkinlikler tanımlayıcılarından çeşitli şekillerde yararlanmak mümkündür:
 - **Kontrol listeleri:** Devamlı bir ölçme ya da bir kurs bitiminde yapılan ölçme için listeler. Belirli bir düzeye ait tanımlayıcılar listelenebilir. Seçenek olarak bir tanımlayıcının içeriği daha da çeşitlendirilebilir. Böylece, örneğin, *Kişisel bilgi isteyebilir ve verebilir* tanımlayıcısı aşağıdaki gibi daha ayrıntılı şekilde verilebilir: *Kendimi tanıtabilirim. Nerede oturduğumu söyleyebilirim. Türkçe/Almanca/Fransızca olarak adresimi söyleyebilirim. Kaç yaşında olduğumu söyleyebilirim. Birisine adını sorabilirim. Birisine nerede oturduğunu sorabilirim. Birisine kaç yaşında olduğunu sorabilirim.*
 - **Tarama düzeni:** Devamlı ölçme veya bir kurs bitiminde yapılan ölçme için farklı seviyelerde (B1+, B2, B2+) tanımlanmış ve seçilmiş kategorilerden oluşan bir tarama düzenine dayanan bir değerlendirme profili oluşturulabilir (*görüşme, tartışma, bilgi alışverişi gibi*).

Tanımlayıcıların bu şekilde kullanılması geçen on yıl içinde giderek yaygınlaşmıştır. Bu deneyimlerden görüldüğü gibi; eğer tanımlayıcılar, dil öğrenenlerin sadece ne yapabildiklerini değil, neyi nasıl yapabildiklerini gösterirse yoğunluk giderilmiş olur ve böylece öğretmenler ve dil öğrenenler tanımlayıcıları daha iyi anlayabilirler.

9.2.2.2 Belirli Yeterlikleri Kapsayan Dil Hâkimiyetiyle İlgili Tanımlayıcılar

Dil yeterliğiyle ilgili tanımlayıcılar, öğrenim hedeflerine odaklı ölçmede iki farklı şekilde kullanılabilir:

1. **Kendi kendini ölçme ve öğretmen tarafından ölçülme:** Tanımlayıcılar, olumlu ve bağımsız ise dil öğrenenlerin kendilerini ölçme ve öğretmenleri tarafından ölçülebilmeleri için bu tanımlayıcılar kontrol listelerine alınabilir. Çoğu basamak kümelerinin zayıf tarafı, tanımlayıcıların alt düzeylerde olumsuz ve orta düzey basamak kümelerinde kuralcı olmasıdır. Bu basamak kümeleri, düzeyler arasında kalan sınırdaki tanımlamalarda bağlam dışı bir şey ifade etmeyen birkaç sözcüğü değiştirerek salt sözel ayrımlar yapar. Tanımlayıcılar geliştirilirken ortaya çıkan böyle sorunlardan nasıl kaçınılacağı Ek-A'da kısaca tartışılmıştır.
2. **Başarı ölçme:** Ölçme ölçütlerinin oluşturulmasında, 5. Bölüm'e ait yeterliğe ilişkin tanımlayıcı basamakları görüldüğü gibi çıkış noktası olarak kullanılabilir. Bunlar, kişisel ve sistematik olmayan

izlenimleri gözden geçirilmiş kararlara dönüştürür. Böylece sınav görevlileri ve değerlendirici gruplarına yönelik, bu tanımlayıcılar yardımıyla ortak bir çerçeve oluşturulabilir.

Ölçme ölçütleri olarak kullanılmak üzere tanımlayıcılar üç şekilde belirtilebilir:

- Önce tanımlayıcılar bir *basamak kümesi* şeklinde sunulabilir; bununla farklı kategorilerin tanımlayıcıları her düzeye göre bütünsel bir ifadeyle bir araya getirilir. Bu, oldukça yaygın bir yaklaşımdır.
- Sonra tanımlayıcılar bir *kontrol listesi* şeklinde sunulabilir. Genelde, tanımlayıcılar alt başlıklar altında (kategorilere göre) gruplandırılarak ilgili her seviyede bir liste olarak sunulur. Kontrol listeleri normalde sözlü sınavlarda kullanılmaz.
- Daha sonra tanımlayıcılar seçilmiş kategorilerden oluşan bir *tarama düzeni* olarak sunulabilir. Aslında her bir kategoriye içeren paralel basamak kümeleri sistemi olarak sunulur. Bu yaklaşım, tanımlayıcı bir profil oluşturmayı sağlar. Fakat sınav görevlilerinin ve değerlendiricilerin kullanabileceği tanımlayıcıların sayıları sınırlıdır.

Alt basamak kümeleri oluşan bir tarama düzeni, iki farklı şekilde geliştirilebilir:

- *Dil yeterliği basamak kümesi*: Belirli kategorilere göre seviyeleri saptayan (örneğin, A2' den B2 seviyesine kadar), bir profil tarama düzeni hazırlanır. Bu durumda ölçme özellikle alt seviyeler kullanılarak doğrudan bu seviyelerde yapılır. Bu alt seviyeler, ayrıntılı bir duruma getirilerek istendiğinde, artı işaretiyle veya virgülden sonra ayrı bir rakam verilerek yeniden bir seviye ayrımı yapılabilir. Dil öğrenenler B1 seviyesindeki başarı testini başardığında ve hatta B2 seviyesine ulaşmadığında, B1 seviyesinin üstündeki kişilere bu sayede B1+, B1++ ya da B1,8 belgesini vermek mümkündür.
- *Sınavlar için değerlendirme basamak kümesi*: Her önemli kategori için bir tanımlayıcı seçilir ve saptanır. Tanımlayıcı, sınavın başarılması için istenen standart veya belirli bir modül için kuralı veya bu kategorideki bir sınavı betimler. Tanımlayıcı, bu durumda örneğin 'başarılı' veya '4' ile nitelendirilir ve bu standartla ilişkilendirilen basamak kümesi kural niteliğindedir (çok düşük başarı = '5', mükemmel başarı = '1'). '1' ve '5'in açıklamaları, 5. Bölüm'ün ilgili kısmından alınabilecek basamak kümelerinin yakın düzey tanımlamalarından oluşan veya uyarlanan başka tanımlayıcılardan da oluşabilir. Bu tanımlayıcı, örneğin '4' olarak nitelendirilen tanımlayıcının içeriğiyle ilişkilendirilerek ifade edilebilir.

9.2.3 Karşılaştırmalara Yardımcı Olarak Test ve Sınavlarda Yeterlik Seviyelerinin Tanımlanması

Ortak Öneriler Çerçevesi'nin basamak kümeleri, mevcut nitelik kazandırma sistemlerinde erişilecek yeterlik düzeylerinin tanımlanmasını kolaylaştırmalıdır; bu sayede farklı sistemler arasında bir karşılaştırma yapılması da kolaylaşır. Ölçme yöntemleri hakkındaki literatürde, birbirinden ayrı ölçme sistemlerini birleştiren beş klasik yöntem bulunur: (1) Sınavların denkleştirilmesi (Gleichung), (2) sınav seviyelerinin ayarlanması (Kalibrierung), (3) istatistiksel inceleme, (4) kıyaslama (Benchmarking = seçilen örneklerle çeşitli sistemlerin standartlarının karşılaştırılması) ve (5) uzlaşma yoluyla ortak bir standart saptama.

İlk üç yöntem gelenekseldir: (1) Aynı testin çeşitli sürümleri oluşturulur (denkleştirme), (2) farklı testlerin sonuçları ortak bir basamak kümesiyle ilişkilendirilir (ayarlama veya kalibre etme) ve (3) farklı zorluk derecelerini ya da sınav yapanların farklı tutumlarını hesaplayarak arındırma (istatistiksel kontrol).

Son iki yöntem de (4) çalışma örneklerini standartlaştırılmış tanımlamalarla ve örneklerle karşılaştırmayı (Benchmarking) veya (5) tartışmalarda ortak bir fikir oluşturmayı (ortak standart bulma) kapsar. Bu ortak anlayış oluşturma sürecini desteklemek Öneriler Çerçevesi'nin hedeflerinden biridir. Bu nedenle, bu amaç için hazırlanan basamak kümeleri ve tanımlayıcılar katı yöntemlerle geliştirilmiş ve standartlaştırılmıştır. Bu yaklaşım, eğitim bilimlerinde daha sık 'standarda dayalı ölçme' olarak adlandırılmaktadır. Bilindiği gibi, standarda dayalı yaklaşım geliştirmek zaman gerektirir. Çünkü bu çalışmaya katılanlar, sadece görüş beyanı ve alışverişi süreci sayesinde belirli standartların ne anlama geldiği hakkında fikir sahibi olurlar.

İlişki kurabilmek için bu yaklaşımın en iyi yöntem olduğuna dair iyi nedenler vardır; çünkü bu yaklaşım, ortak bir yapının yorumlanmasının geliştirilmesini ve geçerliğini içerir. Dilsel başarı ölçümünün birbiriyle ilişkilendirilmesinin güçlüğünün temel nedeni, – geleneksel istatistiksel yöntemlere rağmen – sınavların sözde aynı alanları ölçmesi istense de, genelde tamamen farklı alanları kapsamalarıdır. Bu, kısmen (a) eksik bir tasarı oluşturulması ve eksik şekilde işlemeştirilmesine ve kısmen, (b) test yönteminden kaynaklanan eteklere bağlanabilir.

Öneriler Çerçevesi, Avrupa bağlamında modern dillerin öğrenilmesindeki bu öncelikli ve temel sorunun çözülmesi için köklü bir çözüm getirmeye çalışır. Dördüncü Bölüm'den Yedinci Bölüm'e kadar olan kısımda dil kullanımı, yeterlikler, öğretim ve öğrenim süreçlerini kavramsal olarak ve uygulamaya yönelik bir şekilde açıklamaya çalışan bir betimleme sistemi verilir. Bu, tüm kullananlara, geliştirmek istediğimiz bildirimsel dilsel yeteneğin işlemeştirilmesini sağlayacaktır.

Tanımlayıcı basamak kümeleri:

- a) *Öneriler Çerçevesi*'nden faydalanarak ulusal ve kurumsal sistemler arasında bağlantı kurabilmek;
- b) basamaklandırılmış öneri seviyelerinden faydalanarak belirli sınav ve kurs modüllerinin hedeflerini ifade edebilmek için kullanılır.

Ek A'da okurlara tanımlayıcıların geliştirilmesinde kullanılan yöntemler hakkında genel bilgi verilmiş ve bunların *Öneriler Çerçevesi*'nin basamak kümeleriyle olan ilişkisi gösterilmiştir.

ALTE'nin hazırladığı *Sınav Yetkilisi El Kitabı (User Guide for Examiners)* (Doküment CC–Lang (96) 10 rev) testlerdeki yapıların nasıl işlemeştirilebileceği ve test yöntemlerinden kaynaklanan bozuklukların nasıl önlenilebileceğine yönelik ayrıntılı yönergeler ve yardım içerir.

9.3 Ölçme ve Değerlendirme Türleri

Ölçme ve değerlendirme bağlamında önemli ayrımlar yapmak mümkündür. Aşağıdaki liste her şeyi kapsamaz. Bir terimin bu listenin sağında veya solunda bulunmasının da herhangi özel bir anlamı *yoktur*.

1	Seviye belirleme testi (<i>achievement assessment</i>)	Dil niteliğini sına (<i>proficiency assessment</i>)
2	Norma dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı değerlendirme
3	Hedefe ulaşan öğrenimde ölçüte dayalı değerlendirme	Ölçüte dayalı devamlı değerlendirme
4	Devamlı ölçme	Zaman zaman ölçme
5	Biçimlendirici ölçme	Toplamsal değerlendirme
6	Dolaysız ölçme	Dolaylı ölçme
7	Başarı ölçme	Bilgilerin ölçülmesi
8	Öznel ölçme	Nesnel ölçme
9	Bir basamağa göre seviye tespit etme	Kontrol listesi kullanarak seviye tespit etme
10	İzlenime dayalı ölçme	Yönlendirilmiş karar
11	Bütünsel ölçme	Analitik ölçme
12	Bir kategoriye göre ölçme	Birçok kategoriye göre ölçme
13	Bir başkası tarafından ölçülme	Kendi kendini ölçme

Tablo 7: Ölçme ve Değerlendirme Türleri

9.3.1 Seviye Belirleme Testi/Dil Yeterlik Sınavı

Bir seviye belirleme testi (başarı belirleme testi, achievement test) belirli hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, yani ne öğretildiğini sınar. Böylece bu testler, bir haftalık, bir dönemlik gibi çalışma süreleriyle veya ders kitabı, ders planı gibi unsurlarla ilişkilidir. Bir seviye belirleme testi, kursla bağlantılı olduğu için değerlendirmede içeriden bakış söz konusudur.

Buna karşın *dil yeterlik sınavı* (seviye belirleme sınavı, proficiency test) yaşam çerçevesinde kullanım söz konusu olduğunda bir bireyin neleri yapabildiğini, neleri bildiğini sınar. Bu tür ölçmede ise bir dıştan bakış söz konusudur.

Öğretmenler, derse yönelik geri bildirim alabilmek için daha çok başarı testlerini (= derse yönelik başarı ölçme) kullanmaya eğilimlidirler. Genelde, işverenler, eğitim kurumları, yetişkinler dil yeterliğinin değerlendirilmesiyle, yani kişinin gerektiği zaman neyi yapabilecek durumda olduğunun ölçülmesiyle daha çok ilgilenir. Seviye belirleme testlerinin avantajı, dil öğrenenlerin deneyimlerine daha yakın olması, dil yeterliğini ölçen sınavların avantajı ise, dil yeterliği anlamında öğrencilerin “nerede bulduklarını” saptamayı mümkün kılması ve değerlendirme sonuçlarının şeffaf olmasıdır.

Gereksinime dayanan öğretim/öğrenim bağlamındaki bildirişimsel testlerde bir seviye belirleme testi (dersteki içeriğe yönelik) ve dil yeterliğini ölçen test (gerçek yaşam alanındaki yeteneklere yönelik) arasındaki farkın oldukça az olması gerekir. Bir seviye belirleme testi, belirli durumlardaki pratik dil kullanımını sınamayı amaçladığı ve gelişen yeterliğin dengeli bir tablosunu göstermek istediği ölçüde, dil yeterliğinin saptanmasını da kapsar. Dil yeterliğini ölçen bir sınav ise, şeffaf nitelikteki belirli bir ders planına dayanan ve dil öğrenenlere neyi başardıklarını gösterme olanağı sağlayan dilsel ve bildirişimsel görevlerden oluştuğu ölçüde, dersle ilgili başarıyı kontrol etmeye uygun olur (dil yeterlik testi gibi).

Örnek tanımlayıcı basamak kümeleri, dil yeterliğinin ölçülmesiyle ilgilidir (yani dil yeterlik sınavları): Yani dilin gerçek bağlamlarda kullanılmasında söz konusu olan yeteneklerin sürekliliğiyle ilgilidir. Kurs sonunda yapılan sınavların öğrenmeyi teşvik etmekte kullanılmasının önemi 6. Bölüm'de tartışılmıştır.

9.3.2 Norma Dayalı Değerlendirme/Ölçüte Dayalı Değerlendirme

Norma dayalı değerlendirme (veya grup odaklı) dil öğrenenleri bir sıralamaya koyar. Burada, dil öğrenenlerin başarıları gruptaki diğer dil öğrenenlerle karşılaştırılarak değerlendirilir.

Ölçüte dayalı değerlendirme ise norma dayalı değerlendirmeye bir tepkidir. Burada, dil öğrenenin sadece söz konusu alandaki becerisi, diğer dil öğrenenlerin becerileri dikkate alınmadan değerlendirilir.

Norm ya da hedef grup odaklılık, ya bir sınıfa ya da (Sen 18'incisin), demografik bir hedef gruba (Sen 21.567'inci sıradasın; sen %14'e dahilsin) veya belli bir sınava giren dil öğrenenler grubuna yönelik olmak demektir. Son durumda test sonuçlarının ilk değerlendirmeleri, adil bir sonuç elde etmek için istatistiksel açıdan arındırılır; test sonuçlarının dağılım eğrisinin daha önceki yıllarla birlikte gösterilmesi, belli bir standardı korumak ve testin zorluğu ile dil öğrenenin yeteneğinden bağımsız olarak dil öğrenenlerin her yıl aynı sayıda iyi not almalarını sağlamaktır. Bu tür bir norma dayalı değerlendirme, genelde sınıf oluşturmak için yapılan seviye tespit sınavlarında söz konusudur.

Ölçüte dayalı olmak, dil yeterliğinin (dikey) ve uygun yaşam alanları (yatay) sürekliliğinin gösterilmesini gerektirir. Böylece bir testte elde edilen kişisel sonuçlar, toplam ölçüt alanlarına uygun olarak ilişkilendirilir. Buna (a) bir test/modülde olması gereken önemli yaşam alanlarının saptanması ve (b) testteki seviyelerin ayırım noktalarının belirlenmesi, yani bir testte, önceden belirlenmiş bir başarı standardına uymak için yeterli puan sayısının olması da dahildir.

Basamak kümelerinin örnek tanımlayıcıları, tanımlama sisteminin kategorileri için hazırlanan ölçüt odaklı ifadelerden alınmıştır. Ortak Öneriler Düzeyleri genel bir standart sistemi sunar.

9.3.3 Hedef Odaklı Öğrenimde Ölçüte Dayalı Değerlendirme/Devamlı Öğrenimde Ölçüte Dayalı Değerlendirme

Hedefe ulaşan öğrenimde (mastery learning) ölçüte dayalı değerlendirme yaklaşımında, dil öğrenenleri öğrenim hedefine erişmeye ilişkin nitelik farklılıkları dikkate alınmaksızın, "öğrenme amacına ulaşmış ya da ulaşmamıştır" ölçütüne göre ayırmak için, tek bir "minimal yeterlik", yani "kritik değer" veya "seviye ayırım noktası" (cut-off point) saptanır.

Devamlı öğrenim ölçütlerine dayalı değerlendirme yaklaşımı, söz konusu alanda tüm yeteneklerin önemli derecelerinin kişisel yeteneklerin tanımlanmış bir devamlılık içinde belirtilmesi anlamına gelir.

Ölçüte dayalı değerlendirmeyle ilgili birçok yaklaşım vardır. Bunlardan birçoğu ölçüte dayalı değerlendirmeyi genelde "hedef odaklı öğrenim" ya da "ölçüte dayalı devamlılık" olarak yorumlarlar. Ölçüte dayalı değerlendirmenin yanlışlıkla sadece hedef odaklı öğrenmeyle bir tutulması, büyük karmaşaya yol açmıştır. Hedefe ulaşan yaklaşım, başarıları bir kurs ya da modülün içeriğine uygun olarak değerlendirir; yeterlik devamlılığı konusunda, modülün belirlenmesine (ve söz konusu öğrenim başarısına) daha az önem verir.

Genelde bir dizi nitelik basamaklamasıyla her bir testin sonucunu önemli yeterlik devamlılığıyla ilişkilendirmek, söz konusu yaklaşım için bir alternatiftir. Buradaki ölçüt, devamlılık ve test sonuçlarının bir anlam taşıdığını sağlayan dışarıdaki gerçektir. Tüm test sonuçlarını birbiriyle ilişkilendirmek için ve böylece sonuçları dolaysız olarak tek bir ortak basamak kümesiyle birleştirmek için, bu dış ölçüte, basamak kümelerinin analiziyle (Rasch-Modell'de olduğu gibi) erişilebilir.

Öneriler Çerçevesi, “hedefe ulaşan” veya “devamlılık” yaklaşımı için kullanılabilir. Devamlılık yaklaşımında kullanılan düzeylerin basamak kümeleri, Ortak Öneri Düzeyleriyle ilişkilendirilebilir; “hedefe ulaşan” bir yaklaşımda ulaşılması gereken amaç, *Öneriler Çerçevesi*’nin sunduğu kategorileri ve seviyeleri içeren bir tarama düzeninde gösterilir.

9.3.4 Devamlı Ölçme/Zaman Zaman Ölçme

Devamlı ölçme, dil öğrenenin sınıf içindeki genel başarısının, çalışmalarının ve projelerinin kurs boyunca öğretmenin, ve belki de dil öğrenenler tarafından değerlendirilmesidir. Bitirme notları, tüm kurs sürecini, öğretim yılını ve sömestri yansıtır.

Belirli bir günde yapılan (genelde kurs başlangıcında veya sonunda olmak üzere) bir sınavın ya da başka bir ölçme türünü temel alarak bir not ve/veya bir karar verirse *zaman zaman ölçme ve başarı ölçme belirli bir zamanda* yapılmış olur. Daha önce göstermiş olduğu başarı önemli değil, kişinin sadece sınav esnasında yapabildikleri dikkate alınır.

Bu bağlamda, ölçme değerlendirme genelde, belirli zamanlarda kurs dışı gerçekleşen bir karar verme aracı olarak görülür. Devamlı ölçme ise kurs süresinde yapılır ve kurs bitimindeki değerlendirmeye yansır. Öğrenim sürecini destekleyen ve düzenli olarak yapılan kısa başarı testleri ve ev ödevi notlarının dışında, kurs sürecini destekleyen ana hatları kesin olarak belirlenmiş bir dizi görev değerlendirilerek ya da derste yaptırılan çalışmalar değerlendirilerek ve/veya muhtemelen çeşitli taslaklar halinde ve/veya kursun farklı aşamalarına ilişkin bir portfolyo (bir çalışma dosyası) hazırlattırılarak devamlı ölçme yapılabilir.

Her iki yaklaşımın artısı ve eksisi vardır. Zaman zaman yapılan ölçme, bireyin öğretim programında belki iki yıl önce ele alınmış olan birçok şeye hâlâ hâkim olduğunu gösterir. Fakat bu, belirli dil öğrenenler açısından ne kadar iyi olsa da, bazıları için sınav korkusuna yol açabilir. Devamlı ölçme, dil öğrenenin yaratıcılığını ve diğer güçlü yanlarını da dikkate alır; ancak bu, öğretmenin nesnel olup olmadığına bağlıdır. Aşırı durumlarda, dil öğrenenin yaşamı asla bitmek bilmeyen bir sınava ve öğretmenininki ise bürokratik bir kâbusa dönüşebilir.

Bildirişimsel etkinliklere (4. Bölüm) ilişkin yeteneklerin tanımlandığı ölçüte dayalı ifadelerden oluşan kontrol listeleri, devamlı ölçmede yararlı olabilir. Zaman zaman yapılan ölçme veya başarı ölçmede not vermek için, yeterlik unsurlarının tanımlayıcılarına (5. Bölüm) göre geliştirilen değerlendirme basamak kümelerinden yararlanılabilir.

9.3.5 Biçimlendirici Ölçme/Toplamsal Ölçme

Biçimlendirici (kurs sürecinde) yapılan ölçmede (ve de öğrenim gelişim kontrollerinde) öğretmenin, ders planıyla sürekli ilişkilendirebileceği ve dil öğrenenlere verecek olan geri bildirimde dahil edebileceği, öğrenim gelişiminin güçlü ve zayıf yanlarıyla ilgili olarak, devamlı bilgi toplanır. Biçimlendirici ölçme, genelde geniş anlamda kullanılır ve soru kataloğu, danışma gibi kaynaklardan elde edilen sayısı belirsiz bilgileri de kapsar.

Toplamsal ölçme, dil öğrenenin kurs sonundaki öğrenim başarısını değerlendirir. Bu, dil yeterlik sınavındaki *yeterlik değerlendirmesi (proficiency assessment)* gibi olmayabilir. Toplamsal ölçmeler norma dayalı ve kursa yöneliktir ve zaman zaman yapılır.

Biçimlendirici ölçmenin gücü, öğrenimi geliştirmeyi amaçlamasıdır. Kurs sürecinde yapılan ölçmenin zayıf yanı ise bilgi teknolojisinde kullanılan geribildirim (feedback) benzetmesinde yatar: *Feedback*, işlevini yerine getirmesi için alıcının; (a) *bir şeyin farkına varması*, yani dikkatli ve motive olması, ona sunulan bilginin şeklini tanıması, (b) *bir şeyi algılaması*, yani aşırı bilgi arasında boğulmaması, bilakis bilgiyi algılaması,

düzenlemesi ve kendisi ile ilişkilendirme stratejisine sahip olması, (c) *bilgiyi yorumlaması*, yani temel fikri anlamak ve yapıcı olmayan eylemlerle konuya yaklaşmamak için yeterli önbilgiye ve uygun dil bilincine sahip olması, ve (d) *bilgileri bütünleştirme*, yani onları derinlemesine düşünmek, içselleştirmek ve daha sonra onları yeniden hatırlamak için zamana, karar vermeye ve gerekli yardımcı araçlara sahip olması gerekir. Bunlar, dil öğrenenin, kendi kendine karar verme tutumunu kapsar; bu durum, onu kendi kendine öğrenmeye hazırlar, kendi öğrenim yöntemini ve sürecini kontrol etmeye ve her çeşit geri bildirimle yanıt vermeye de hazırlar.

Böylesi öz bilinç oluşturma alıştırmaları *évaluation formatrice* olarak tanınır. Bu bilinçlendirme alıştırmalarında birçok teknik kullanılır; fakat temel prensip, öznel bir izlenimi (bir kontrol listesinde “*Bunu yapabilirim*” ifadesinin işaretlenmesi) gerçekte var olanla (kontrol listesinde belirtildiği gibi böyle bir dil malzemesini dinleyip anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek gibi) kıyaslamaktır. DIALANG, kendi kendini ölçme ile sınav başarısı arasında bağlantı kurar. Bir başka önemli teknik, denemelerin (hem diğer örnekleri hem de dil öğrenenlerin ürettiklerini) tartışılması ve böylece niteliğe ilişkin sorular içeren kişisel bir üstdil geliştirilmesidir. Bu üstdil, dil öğrenene çalışmasının güçlü ve zayıf yanlarını sınamaya ve kendi belirlediği öğrenme bağlamında “öğrenme sözleşmeleri” ifade etme olanağı sağlayacaktır.

Biçimlendirici veya tanılayıcı (diagnostic) ölçme, henüz yeni öğretilen ve hemen üzerinde çalışılması gereken dilsel olgular ve beceriler göz önüne alındığında genelde çok ayrıntılıdır. Tanılayıcı bir ölçme için 5.2. Kısım'da verilen içeriklerden oluşan listeler, uygulamada kullanılabilme açısından bakıldığında çok genel niteliktedir. Bunun için daha özel nitelikli öğrenim hedeflerine başvurmak gerekir (*Waystage, Threshold vb.*). Farklı düzeylerdeki (4. Bölüm) farklı yeterlik unsurlarıyla ilgili tanımlayıcıların tarama düzenleri ise konuşma becerisinin sınanmasında biçimlendirici geri bildirim sağlamaya yararlı olabilir.

Ortak Öneri Düzeyleri, toplamsal (*summativ*) bir ölçme açısından belki de çok uygundur. DIALANG projesinin gösterdiği gibi, toplamsal bir ölçmeden alınacak olan geri bildirim de tanılayıcı ve böylece biçimlendirici olabilir.

9.3.6 Dolaysız Ölçme/Dolaylı Ölçme

Dolaysız ölçme, adayın gerçekten ne yaptığıyla ilgilidir. Örneğin, küçük bir grup bir şeyi tartışırken ölçmeyi yapan kişi başarıyı gözlemler, bir ölçüt tarama düzeniyle karşılaştırır, başarıları tarama düzeninin en uygun kategorileriyle ilişkilendirir ve bir karara varır.

Buna karşın *dolaylı ölçme* ise, genelde bir başarıya ilişkin yazılı bir yeterliği veya beceriyi sınar.

Dolaysız ölçme; temelde konuşma, yazma ve dinleme bağlamında etkileşimle sınırlıdır; çünkü algılamaya dayalı etkinlikler asla doğrudan gözlenemez. Örneğin, okuduğunu anlama becerisi ancak dil öğrenenlere, doğru yanıtı işaretleyerek, cümleleri tamamlayarak, soruları yanıtlayarak vs. anladıklarını gösteren kanıt sunmaları sağlanarak dolaylı bir şekilde sınanabilir. Dilsel araçlar alanı ve hâkimiyeti ya onların belirli ölçütlere ne kadar uydukları saptanarak dolaysız ya da testteki görevlerin dil öğrenenler tarafından nasıl yerine getirildiğinin yorumlanması ve genelleştirilmesi yoluyla dolaylı olarak ölçülebilir. Görüşme, dolaysız ölçülmeye uygun klasik bir testtir. *Cloze-Test* ise dolaylı ölçülmeye uygun klasik bir testtir.

Dolaysız testlerde kullanılacak ölçme ölçütlerini oluşturmak için, dil yeterliğinin farklı seviyelerindeki çeşitli unsurları tanımlayan (5. Bölüm) tanımlayıcılar oluşturulabilir. Dördüncü Bölüm'deki parametreler dolaysız testlerdeki üretici beceriler ve dolaylı testlerdeki dinleme ve okuma anlama için gerekli konuların, metinlerin ve görevlerin amaca uygun seçimine yardımcı olur. Beşinci Bölüm'deki parametreler, dille ilgili bilgileri içeren dört beceriye yönelik dolaylı testlerdeki görevlerin ifadesine yoğunlaşarak pragmatik, toplumdilbilgisel ve dilsel anahtar yeterliklerinin uygun bir şekilde belirlenmesine yardımcı olabilir.

9.3.7 Başarı Ölçme/Bilgi Ölçme

Başarı Ölçmede, dil öğrenenlerden dolaysız testlerde dil üretimlerinin sözlü ve yazılı örneklerini ortaya koymaları beklenir.

Bilgilerin ölçülmesinde; dil öğrenenlerden, görev türlerini kapsayan geniş bir alandan alınabilen, dille ilgili bilgilerinin kapsamını içeren ve dilsel araçlara olan hâkimiyetlerini gerektiren görevlerin çözümü beklenir.

Ne yazık ki, yeterlikler dolaysız test edilemez. Yeterlikle ilgili genelleştirici sonuçların elde edilmeye çalışıldığı başarı örnekleri alanına dayanmak mümkündür: Yeterlik, kendini dil kullanımında gösterir. Bu bağlamda bütün testler, her ne kadar temelde yatan yeterlikle ilgili sonuçları elde etmeye çalışsa da, aslında sadece başarıyı ölçer.

Bir görüşme, bir metnin boşluklarını doldurma görevinden daha fazla başarı gerektirir ve bir boşluk doldurma ise çoktan seçmeli (*multiple choice*) bir soruyu yanıtlamaktan daha fazla başarı gerektirir. Bu ifadelerde “başarı” sözcüğü “dil üretimi” anlamında kullanılır. Buna karşın “başarı testi” kavramında, “başarı” sözcüğü daha dar anlamda kullanılmaktadır; burada genelde (oldukça) doğal ve meslek ya da eğitim bağlamında uygun bir dil üretimi anlamına gelir. “Başarı ölçme” kavramının netleşmemiş kullanımında, dil öğrenenlerin öğrenme bağlamları ve gereksinimleri için önemli görülen söylem türleri alanında, belli bir başarıdan, onların yeterliği hakkında genel sonuçlar çıkarabilmeyi sağlarsa, sözlü sınav akışı, başarı testleri olarak nitelendirilebilir. Bazı testler başarı ölçme ve dil sistemi bilgilerinin ölçülmesi arasında bir denge kurmaya çalışır; bazı testler de ise bu hiç yoktur.

Bu ayırım, dolaysız ve dolaylı sınavlar arasındaki ayırma benzer. *Öneriler Çerçevesi* de işte bundan dolayı bu şekilde kullanılabilir. Avrupa Konseyinin farklı seviyelere göre hazırlanmış öğrenim hedefi tanımlamaları (*Waystage, Threshold Level, Vantage Level*), bu tanımlamaların hazırlanmış olduğu belli dillerde, hedef dile yönelik bilginin unsurları hakkında detaylı bir liste sunar.

9.3.8 Öznel Ölçme/Nesnel Ölçme

Öznel ölçme, sınav yetkilisinin kendi görüşüdür. Genelde bu, dilsel üretimin niteliği anlamına gelir.

Nesnel ölçme ise öznel olmamalıdır. Genelde sadece tek bir doğru yanıtı olan test maddelerinden oluşan dolaylı testler söz konusudur; örneğin, *multiple choice* maddeleri (çoktan seçmeli sorular).

Fakat öznellik/nesnellik daha karmaşık bir meseledir.

Sınav değerlendiricileri, doğru çözümleri sıralayıp bir sonuca varmak amacıyla, bir çözümü kabul edip etmeyeceğine karar verirken, kesinleşmiş bir cevap anahtarı kullanırsa dolaylı testler genelde “nesnel testler” olarak nitelendirilebilir. Testteki her görev için sadece olası bir çözümün olduğu (örneğin, *multiple choice* test maddeleri/çoktan seçmeli test maddeleri ve *Cloze-testten* geliştirilmiş C-test) bazı test türlerinde, söz konusu süreç, bir adım daha ileri götürülür; test sonuçları değerlendiricilerin hatalarını da ortadan kaldırmak için cihaz yardımıyla otomatik olarak değerlendirilir. Aslında bu testlerin nesneliği fazlasıyla vurgulanır; çünkü birisi ölçmeyi, testin daha iyi kontrol edilmesi için gerekli yöntemlerle sınırlamaya karar vermiştir (ki bu bile aslında diğer kişilerin görüşleriyle çelişebilecek öznel bir karardır). Öyleyse biri test yönergesini yazmış, belki bir diğeri de test maddelerini hazırlamıştır ve bu şekilde test yönergesinin belirli bir noktasını işleme koymuştur; başka biri de, olası birçok test maddelerinden bu maddeleri seçmiş olabilir. Diğer bütün alınan kararlar belli bir öznellik payı içerdiği için bu testleri “nesnel değerlendirilmiş” testler olarak nitelemek daha uygun olur.

Dolaysız ölçme yöntemlerinde (başarı testleri), dil öğrenenler genelde öznel bir değerlendirme bazında sınıflandırılır. Bu, dil öğrenenin başarısı hakkında verilen kararın, önemli etmenler göz önünde tutularak ve yönerge, ölçüt ve deneyimlere dayanarak öznel bir şekilde alındığı anlamına gelir. Dil ve bildirişimin oldukça

karmaşık olduğu, bunları en küçük parçalarına ayırmanın neredeyse hiç mümkün olmadığı ve bunların aslında parçalarının toplamından daha fazlasını ifade ettiği dikkate alınırsa bu tür bir öznel değerlendirmenin avantajı anlaşılacaktır. Genelde bir test görevinin tam olarak neyi sınıdığını saptamak oldukça zordur. Bu nedenle, ilk bakışta her ne kadar basit görünse de testteki görevleri yeterlik ve başarı gibi özel unsurlara ayarlamak hiç de kolay değildir.

Adil olabilmek için her ölçme olabildiğince nesnel olmalıdır. İçeriklerin seçimi ve başarıların niteliğinin ölçülmesiyle ilgili öznel kararlarda kişisel görüşlerin etkisi, özellikle de bitirme notu söz konusu olduğunda, en aza indirgenmelidir. Genelde bu sınav sonuçları, bir başkası tarafından, katılımcının geleceğiyle ilgili kararlarda kullanılacaktır.

Ölçmede öznellik, aşağıdaki önlemlerle azaltılabilir ve böylece aynı zamanda geçerlik ile güvenilirliği yükseltilebilir:

- Örneğin, ilgili bağlam için *Öneri Çerçevesi*'ne dayanan değerlendirilmede kullanılacak *içerik* geliştirilir;
- İçeriklerin seçiminde ve/veya başarıların değerlendirilmesinde *ortak kararlara* dayanılır;
- Nasıl ölçüldüğünü saptayan *standart yöntemler* kullanılır.
- Dolaylı testler için bağlayıcı değerlendirme anahtarları sunulur ve dolaysız testlerde *kararlar*, *özel, anlaşılır olarak tanımlanmış ölçütlere* dayandırılır;
- *Birkaç kere değerlendirme yapılması* ve/veya *farklı etmenlerin ağırlıklandırılması* talep edilir;
- Değerlendirme yönergelerine uygun eğitim verilir;
- *Sınav verileri analiz edilerek* başarı ölçümünün niteliği (geçerlik, güvenilirlik) kontrol edilir.

Bu bölümün başlangıcında belirtildiği gibi, bir ölçme yoluyla bütün aşamalarında özneliliğin azaltılması doğrultusundaki ilk adımlar, ilgili yapıya ilişkin ortak bir anlayış geliştirmek, yani ortak bir çerçeve oluşturmaktır. *Öneriler Çerçevesi*, *içeriğin tanımlanması* ve dolaysız testlerde kullanılmak üzere, *kesin bir şekilde tanımlanmış olan* özel ölçütlerin geliştirilmesini sağlayan bir temel sunmaya çalışır.

9.3.9 Bir Basamak Kümesine Göre Seviye Belirleme / Bir Kontrol Listesi Yardımıyla Seviye Belirleme

Bir basamak kümesine göre seviyelendirme; bir bireyin, birçok düzey ya da basamaktan oluşan bir basamak kümesinin belirli bir düzeyinde ya da basamağında olup olmadığına karar vermek anlamına gelir.

Bir kontrol listesi yardımıyla düzey belirleme, birini belirli bir düzey ya da modül açısından uygun bir liste temel alınarak ölçmek demektir. anlamına gelir.

Bir basamak kümesine göre düzey belirleme, kişinin düzeyinin basamak sıralamasına göre belirlenmesi anlamına gelir. Buradaki bakış açısı dikeydir: Kişi, bu basamak kümesinin hangi seviyesinde bulunmaktadır? Farklı seviyelerin ve basamak kümelerinin anlamı basamak kümelerinin tanımlayıcılarıyla açıklanmalıdır. Farklı kategoriler için birden fazla basamak kümesi olabilir ve bunlar mümkün olduğunca bir ya da daha çok sayfadan oluşan bir tarama düzeni olarak verilebilir. Tek tek her düzey veya her basamak kümesi için bir tanımlama ya da her ikisinden birine ya da en yüksek veya en düşük veya orta seviye için birer tanımlama yapılabilir. Buna alternatif, önemli şeylerin belirtilmesine ağırlık verildiğini gösteren, yani diğerinden farklı olarak yatay bir perspektiften bakan bir kontrol listesidir: Dil öğrenen, bir modüle ait içeriğin ne kadarını başarılı bir şekilde öğrenmiştir? Kontrol listesi, aynen bir soru kataloğu gibi çeşitli maddelerden oluşan

bir liste şeklinde oluşturulabilir. Bir daire gibi yuvarlak ya da herhangi başka bir şekilde olabilir. Yanıtlar evet/hayır şeklinde olabilir; ama yanıt olanakları daha ayrıntılı olup seviyelerin göstergelerle birlikte ve hatta mümkünse bu göstergelerin nasıl yorumlanabileceğine ilişkin tanımlamalarla bir derecelendirme tablosunda (örneğin, 0'dan 4'e) verilmesini kapsayabilir.

Örnek tanımlayıcılar söz konusu seviyeye ayarlanmış, bağımsız, ölçüt odaklı ifadelerden oluştuğu için, hem belirli bir seviyeye özgü kontrol listesi oluştururken (dil portfolyosunun bazı sürümlerinde olduğu gibi) veya 3. Bölüm'deki kendi kendini değerlendirme ile ilgili Tablo 2'de ve sınav yapanlar tarafından değerlendirme ile ilgili Tablo 3'te de gösterildiği üzere, bütün ilgili seviyeleri kapsayan değerlendirme basamak kümeleri ve tarama düzenleri oluştururken kaynak olarak kullanılabilir.

9.3.10 İzlenime Dayalı Ölçme/Yönlendirilmiş Karar

İzlenim: Belirli bir sınava özgü ölçütleri dikkate alınmaksızın dil öğrenenin dersteki başarısından yola çıkarak kazanılan deneyimlere dayanarak alınan öznel bir karardır.

Yönlendirilmiş karar: Her değerlendiricinin öznel görüşleri azaltılarak ve kendi izlenimlerini özel ölçütleri göz önüne alarak bilinçli ölçümlerle tamamladığı karar.

Burada "izlenim", öğretmenler veya dil öğrenenlerin ders esnasında ve ev ödevlerinde gösterdiği başarıdan yola çıkarak kazanılan deneyimlere dayanarak karar verilmesi anlamına gelir. Özellikle devamlı ölçme söz konusu olduğunda; birçok öznel notlandırma şekli, belirli bir süre boyunca bilinçli olarak gözlemlenildikten sonra derinlemesine düşünülerek ve hatırlanarak genel bir izlenim sonucu elde edilen görüştür. Okulda birçok sistem böyle çalışır.

"Yönlendirilmiş karar" kavramı ise burada, bir durumun betimlenmesi için, genel izlenimin gözden geçirilmesiyle elde edilen derinlemesine düşünüldükten sonra verilen bir karar için kullanılır. Böyle bir yaklaşım; a) biçimsel bir sınav görevi ve değerlendirme yöntemini ve/veya (b) sınav sonuçlarının ve notlarının ayrıntılandırılmasında kullanılan, önceden tanımlanmış ölçütlerin bir sistemini ve (c) sınav yetkilisi ve değerlendirici eğitimini şart koşmaktadır. Sınav yetkilisi ve değerlendiricilere (sınav sorumluları) yönelik bu şekilde ortak bir çerçeve program hazırlanmışsa yönlendirilmiş ölçmenin avantajı verilen kararların birlikteliğinin artmasıdır. Bu, özellikle dil üretimine yönelik örneklerden oluşan standartlar ve öneri noktaları ve başka sistemlerle sıkı bir bağlantı mevcut ise söz konusu olur. Böylesi bir eğitim, şu gerçeği yansıtır: Başka disiplinlerdeki araştırmaların sürekli gösterdiği gibi, değerlendiricilerin farklılıklarından kaynaklanan, sınav yetkilisi eğitimi olmadan yapılan ölçmelerdeki farklar gerçekten dil öğrenenlerin arasındaki yetenek farklılıkları kadar büyük olabilir; böylece sonuçlar tamamen tesadüfe bırakılmış olur.

*Ortak Öneri Düzeyleri'*ndeki ölçeklendirilmiş tanımlayıcılar, yukarıda b şıkında açıklandığı gibi kesin tanımlanmış ölçütlerden oluşan bir sistem sunmak için ya da mevcut ölçütleri temsil eden standartları ortak seviyelerle ilişkilendirerek göstermek için kullanılabilir. Gelecekte belki de sınav yetkilileri eğitiminde, farklı öneri düzeylerine ilişkin dil üretimini gösteren başarı düzeyi örneklerinin de kullanılması gerekli olabilir.

9.3.11 Bütünsel Ölçme/Analitik Ölçme

Bütünsel (holistik) ölçmeyle genel ve bireşimsel bir karara varılır. Çeşitli unsurlar, değerlendirici tarafından sezgisel olarak ağırlıklandırılır.

Analitik ölçme farklı unsurları bağımsız olarak ele alır.

Bu ayırım, iki düzeyde yapılabilir: (a) Neyin değerlendirileceği dikkate alınarak ve (b) bir seviye basamağına, nota veya puana nasıl ulaşıldığı dikkate alınarak. Bundan başka, analitik yaklaşımla bir düzeydeki bütünsel yaklaşımı başka bir düzeyde bağlantılandıran sistemler vardır.

(a) Ne ölçülmesi gerekir: Bazı yaklaşımlar “konuşma” veya “etkileşim” gibi genel kategorileri puan ya da not vererek ölçer. Analitik yaklaşımlar ise değerlendiricilerden dilsel üretimin belli sayıdaki çeşitli unsurlarına çeşitli puanlar/notlar vermelerini ister. Daha başka sistemler, değerlendiricilerin genel bir izlenim edinmelerini, bunu farklı kategorilerle analiz etmelerini ve sonunda ölçülüp biçilmiş bütünsel bir karara varmalarını bekler. Analitik bir yaklaşımın farklı kategorilerinin avantajı, değerlendiricileri daha doğru bir gözlem yapmaları yönünde cesaretlendirmesidir. Ayrıca bu kategoriler, sonuçların çeşitli değerlendiriciler arasında tartışılarak görüşülmesi ve dil öğrenenlere geribildirim verilmesini sağlayan bir üstdil sunar. Bu yaklaşımın dezavantajı (ve bunun için birçok kanıt var) ise, değerlendiricilerin kategorileri bazen bütünsel karardan ayıramamalarıdır. Üstelik dört veya beş kategoriden daha fazlası değerlendiricilere bilişsel anlamda aşırı yük verir.

(b) Sonucun Hesaplanması: Bazı yaklaşımlar, gözlenen dil üretimini bütünsel olarak bir değerlendirme basamak kümesi tanımlayıcılarıyla ilişkilendirir. Bu basamak kümesi bütünsel (Genel Basamak Kümesi) ya da analitik (bir tarama düzeninde 3–6 kategori) olabilir. Böylesi yaklaşımlar, yeniden hesap yapılmasını gerektirmez ve sonuçlar, sayılar halinde veya birçok kategoriden bağımsız bir şekilde bir telefon numarası gibi verilebilir. Başka analitik yaklaşımlar, belirli sayıdaki her puana bir not verir ve sonra bunları tek bir nota çevirebileceği toplam genel puanı elde etmek amacıyla toplar. Kategorilerin ağırlıklandırılması, yani kategorilerin her zaman aynı puana sahip olmaması bu yaklaşımın tipik bir özelliğidir.

9.3.12 Bir Kategoriyle Ölçme (birçok görevi)/ Birden Çok Kategoriyle Ölçme (bir görevi)

Birden çok kategoriyle (bir görevi) ölçmede dil üretiminin birden fazla kategoriyle bir ölçme tarama düzeninde – 9.3.11’de betimlenen analitik yaklaşıma uygun – değerlendirildiği tek bir test görevi söz konusudur (Yukarıda 9.2.1. Kısım’da açıklandığı gibi, farklı söylemleri oluşturmak için farklı aşamaları olabilen) tek bir test görevi.

(Kapsayıcı) bir kategori ile (birden fazla görevi) ölçmede, 0–3 ya da 1–4 işaretleriyle belirtilen bir basamak kümesinde basitçe bütünsel puanlandırma yapılarak ölçülen bir dizi görevin bağımsız değerlendirilmesi söz konusu olur (genelde diğer öğrenen ve/veya öğretmenlerle yapılan rol oynama).

Kapsayıcı bir kategoriyle ölçme türü, tek bir görevi birden çok kategoriye göre değerlendirme türünde karşılaşılan, bir kategorinin sonuçlarının diğer kategoridekileri etkilemesi eğilimiyle başa çıkabilme olanağını sağlar. Düşük seviyelerde, öncelikle görevin yerine getirilmesi vurgulanmaktadır ve ölçmenin hedefi, dil öğrenenlerin yapabildiklerini bir kontrol listesine kaydetmektir. Bu, basit bir izlenimden yola çıkılarak değil, bilakis gerçek dil üretimlerinin öğretmen veya dil öğrenen tarafından ölçülmesiyle gerçekleştirilir. Dil öğrenenler ne kadar ileriye görevler yerine getirilirken dil yeterliğinin özel unsurları da o derece ortaya çıkar. Sonuçlar bir profil şeklinde gösterilir.

Dil yeterliğinin farklı kategorileri için 5. Bölüm’ün metninde bulunan basamak kümeleri, görevlerin birden fazla kategoriyle ölçülmesi için değerlendirme tarama düzenleri geliştirmek için öneriler sunar. Değerlendiriciler, az sayıda kategori kullanabileceklerinden öncelikle bir orta yolun bulunması gerekir. 4.4. Kısım’da ele alınan bildirişimsel etkinliklerin önemli türleri ve 5.2.3.2. Kısım’da çeşitli işlevsel dil yeterliğinin farklı şekillerinin listelenmesi, kapsamlı bir kategoriden hareketle ölçme yapılması için uygun görevlerin seçilmesine yardımcı olur.

9.3.13 Başkası Tarafından Yapılan Değerlendirme/Kendi Kendini Değerlendirme

Başkası tarafından yapılan değerlendirme: Öğretmenler ve sınav yetkilileri ölçer.

Kendi kendini değerlendirme: Kişi, dil yeterliğini kendi değerlendirir.

Dil öğrenenler, yukarıda ana hatlarıyla açıklanmış birçok ölçme işlemine dahil edilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre; kendi kendini ölçme, bedeli ağır olmadığı sürece (örneğin, bir kursa alınıp alınmama gibi) testleri ve öğretmenin yaptığı ölçmeyi etkili bir şekilde tamamlar. Kendi kendini ölçmede kesinlik şöyle artırılabilir: (a) Dil yeterliği standartlarına ilişkin açık tanımlamalara dayandırılarak ve/veya (b) somut bir deneyimle ilişkilendirilerek. Bir sınav görevi de bir deneyim olabilir. Kendi kendini ölçmede kesinlik, olasılıkla dil öğrenenin özellikle eğitilmesiyle de artırılabilir. Bu şekilde yapılandırılan kendi kendini ölçmenin, öğretmen tarafından yapılan ölçme ve testlerle olan bağıntısı, farklı öğretmenler tarafından yapılan ölçmeler ve farklı testlerle, öğretmen tarafından yapılan ölçmeler ile testler arasındaki bağıntı (uyum geçerliğinin derecesi) kadar yoğun olabilir.

Kendi kendini ölçmenin en önemli yanı, güdü ve daha bilinçli bir öğrenme için bir araç olarak kullanılabilmesidir. Dil öğrenenler bu sayede kendi güçlü yönlerini tahmin etmeyi, zayıf yanlarını tanımayı ve öğrenme süreçlerini daha etkin olarak yapılandırmayı öğrenirler.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Yukarıda verilen ölçme ve sınav türlerinden hangilerinin
 - dil öğrenenlerin buldukları öğrenim ortamındaki gereksinimleri açısından önemli olduğunu;
 - ilgili ortamdaki eğitim kültürüne en uygunluğunu ve uygulanabilirliğini;
 - ket vurma etkisinin (washback effect), öğretmenlerin ileri eğitimi açısından daha verimli olduğunu
- İlgili sistemde başarının ölçülmesi (okul odaklı, öğrenme odaklı) ve dil yeterliğinin ölçülmesinin (gerçek dünyayla ilişkili, sonuç odaklı) dengeli olarak hangi tür ve şekilde uygulanabileceğini ve tamamlanacağını, dil yeterliğinin yanı sıra başarının hangi kapsamda ölçüleceğini;
- Öğrenme sonuçlarının hangi kapsamda tanımlanmış standartlar ve ölçütlere göre ölçüleceğini (ölçüte dayalı) ve not ve değerlendirmelerin ne ölçüde öğrencinin içinde bulunduğu sınıf dikkate alınarak verileceğini (kurala dayalı, hedef gruba dayalı);
- Öğretmenlerin ne ölçüde
 - mevcut standartlar konusunda bilgilendirileceğini (örneğin, ortak tanımlayıcılar ve dil üretimine ilişkin örnekler hakkında);
 - olası ölçme yöntemleri alanında bilinçlendirilmeleri gerektiğini;
 - bu yöntemlerin uygulanması ve ölçülme konusunda eğitilmelerini;
- bütüncü bir yaklaşımın (a) kurs bağlamında yapılan çalışmaların sürekli ölçülmesi için ve (b) ilgili standartlara ve ölçüt tanımlamalarına ilişkin zaman zaman yapılan ölçmelerin geliştirilmesinin hangi kapsamda istendiğini ve mümkün olduğunu;
- Dil öğrenenlerden kendi kendini ölçmenin hangi kapsamda istendiğini ve uygulanabilirliğini, farklı seviyelerdeki dil yeterliğinin görev ve unsurlarına ilişkin kesin olarak belirlenmiş tanımlamaları kullanarak tanımlayıcıların (örneğin, birçok görevin ölçülmesinde kullanılan) işlevsellik kazanabileceğini;

*Öneriler Çerçevesi'*belirlenmeleri ve basamak kümelerinin ilgili bağlamdaki uygunluk derecesini ve bunların nasıl tamamlanıp geliştirilebileceğini belirtmelidirler.

Değerlendirme tarama düzenlerinin kendi kendini ölçme ve sınav yetkilileri ve değerlendiricileri için hazırlanmış olan bu iki sürümü, 3. Bölüm'deki 2. ve 3. Tablolarda tanıtılmıştır. Bu ikisi arasındaki en belirgin fark – *yapabilirim* veya *yapabilir* şeklinde ifade edilen anlatımların dışında – Tablo 2'nin bildirişimsel etkinliklere, Tablo 3'ün ise sözlü bildirişimde sürekli görülebilen yeterliğin genel unsurlarına odaklanılmasındadır. Tablo 3'ün kendi kendini ölçme için basitleştirilmiş bir şekli düşünülebilir. Deneyimler, en azından yetişkin dil öğrenenlerin kendi yeterlikleri hakkında böyle nitel ifadeler kullanabildiklerini göstermektedir.

9.4 Uygulanabilir Ölçme ve Üst Sistem

Bölüm 4 ve 5'te verilen basamak kümeleri, 4. Bölüm metninde sunulan daha kapsamlı tanımlama modeline dayanan, basitleştirilmiş kategoriler sistemine örnek verilebilir.

Bir ölçme yaklaşımında daha doğrusu değerlendirme işleminde, herkes bütün seviyelerdeki bütün basamak kümelerini kullanmak zorunda değildir. Değerlendiriciler, çok sayıda kategoriyle başa çıkmakta zorlanırlar; ayrıca belki de ilgili bağlamda verilen düzey alanlarının tümü önemli değildir. Bu sistem daha çok ilişkileri oluşturmak için bir araç olarak görülmelidir.

Hangi yöntemin kullanıldığı önemli değildir: Her pratik ölçme sistemi gerekli olan kategori sayısını uygulanabilir bir miktara indirgemelidir. Dört ve beşten fazla kategorinin bilişsel açıdan fazla geleceği ve psikolojik açıdan bakıldığında yedi kategorinin bir üst sınır oluşturacağı genelde bilinir. Öyleyse bir seçim yapılmalıdır. Sözlü etkinliğin ölçülmesinde etkileşim stratejileri bildirişimin önemli bir unsuru olarak görülürse ve sözlü başarının ölçülmesinde de önem kazanıyorsa o zaman örnek basamak kümeleri sözlü başarının ölçülmesi için 14 nitelikli kategoriye kapsar.

- *Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi*
- *İşbirliği*
- *Bir Şeyin Açıklamasını Rica Etme*
- *Akıcılık*
- *Esneklik*
- *Tutarlılık ve Bağlılık*
- *Konu Geliştirme*
- *Doğruluk*
- *Toplumdilbilgisel Uygunluk*
- *Dilsel Araçlar Alanı, Genel*
- *Sözcük Dağarcığı Alanı*
- *Dilbilgisel Doğruluk*
- *Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti*
- *Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti*

Bu özelliklerin çoğunu içeren tanımlayıcılar, genel bir kontrol listesine alınabilir; ancak 14 dil üretiminin ölçülmesi için 14 kategori çok fazladır. Bu nedenle, uygulamaya yönelik her yaklaşımda böyle bir kategori listesinin belli bir seçim yapılarak kullanılması avantajlıdır; bu seçimde özellikler bir araya getirilir, yeniden adlandırılır ve dil öğrenenlerin gereksinimlerine, ilgili test görevine ve ölçmenin yapıldığı öğretim tasarısına uygun değerlendirme ölçütlerinden oluşan küçük bir gruba indirgenir. Burada ortaya çıkan ölçütler aynı önemde ağırlıklandırılabilirdiği gibi, bir görev için önemli olan belirli etmenler daha ağırlıklı olabilir.

Aşağıdaki dört örnek bunun nasıl uygulandığını gösterir: İlk üç örnek, kategorilerin mevcut değerlendirme sisteminde test ölçütleri olarak nasıl kullanılacağını gösterir. Dördüncü örnek, çok belirli bir amaca ve belirli bir duruma yönelik bir ölçme tarama düzeni oluşturmak için, tanımlayıcıların *Öneriler Çerçevesi*'nin basamak kümelerine nasıl yerleştirildiğini ve yeniden ifade edildiğini gösterir.

1. Örnek:

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), Paper 5: Değerlendirme Ölçütleri 1991

Test Ölçütleri	Örnek Basamak Kümeleri	Başka Kategoriler
Akıcılık	Akıcılık	
Doğruluk ve Alan	Dilsel Araçlar Alanı Sözcük Dağarcığı Alanı Dilbilgisel Doğruluk Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti	
Telaffuz	Sesbilgisi Hâkimiyeti	
Görevi Yerine Getirme	Tutarlılık Toplumdilbilgisel Uygunluk	Görevi Başarma Konuşma Arkadaşının Desteği
Etkileşimsel bildirişim	Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi İşbirliği Konu Geliştirme	Konuşmaya Katkı Kapsamı ve Zorlanmama

“Diğer kategoriler” için not: *Bildirişimsel Etkinlikler* kısmındaki örnek basamak kümelerinde, söz konusu etkinlikle ilişkili görevi başarıyla yapmaya yönelik ifadeler bulunur. *Konuşmaya katkı kapsamı ve zorlanmama*, bu basamak kümelerinde *akıcılık* altında belirtilmiştir. *Konuşma arkadaşından alınacak gerekli desteğe* yönelik ölçütleri tanımlama ve onları basamak kümelerinin toplamına dahil etmek için deneysel temelde yapılan bir ayarlama (Kalibration) denemesi başarısız olmuştur.

2. Örnek:

International Certificate Conference (ICC): Certificate in English for Business Purposes, Test 2: Business Conversation (1987)

Test Ölçütleri	Örnek Basamak Kümeleri	Başka Kategoriler
1. Basamak kümesi (adlandırılmamış)	Toplumdilbilgisel Uygunluk Dilbilgisel Doğruluk Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti	Görevi Başarıyla Yerine Getirme
2. Basamak kümesi (Bir konuşma başlatmak ve sürdürmek için söylem araçlarının kullanılması)	Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi İşbirliği Toplumdilbilgisel Uygunluk	

3. Örnek:

Eurocentres – Küçük bir grup içindeki etkileşimin ölçülmesi (Radio) (1987)

Test Ölçütleri	Örnek Basamak Kümeleri	Başka Kategoriler
Alan	Dilsel Araçlar Alanı Sözcük Dağarcığı Alanı	
Doğruluk	Dilbilgisel Doğruluk Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti Toplumdilbilgisel Uygunluk	
Üretim Tarzı	Akıcılık Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti	
Etkileşim	Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi İşbirliği	

4. Örnek:

Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung adlı kurumun bir projesi çerçevesinde: *Video kayıtlarında sözlü başarının değerlendirilmesi (1996)*.

Bağlam: B Eki'nde açıklanan bir İsviçre projesinde, örnek tanımlayıcıların seviyeleri belirlenmiştir. Araştırma projesinin bitiminde projeye katılan öğretmenler, sonuçları sunmaları ve İsviçre'de *Avrupa Dil Portfolyosu* ile bir deneme aşaması gerçekleştirmeleri için bir konferansa davet edilmiştir. Konferansta iki tartışma konusu yer almıştır: a) Devamlı ölçme ve kendi kendini ölçme için kontrol listelerini genel Öneriler Çerçevesi'yle ilişkilendirme gerekliliği ve b) bu projede düzeyleri belirlenen tanımlayıcıların farklı değerlendirme amaçları doğrultusunda nasıl kullanılabileceği. Bu tartışmanın bir kısmında, birkaç dil öğrenenin video kayıtları 3. Bölüm'deki Tablo 3'te verilen değerlendirme düzeni temel alınarak değerlendirilmiştir. Bu, birleştirilmiş ve üzerinde çalışılmış örnek tanımlayıcıların bazılarını içerir.

Test ölçütleri	Örnek Basamak Kümeleri	Başka kategoriler
Alan (Spektrum)	Dilsel <i>Araçlar Alanı</i> Sözcük <i>Dağarcığı Alanı</i>	
Doğruluk	Dilbilgisel doğruluk Sözcük <i>Dağarcığı</i> Hâkimiyeti	
Akıcılık	Akıcılık	
Etkileşim	Etkileşim (genel) <i>Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi</i> İşbirliği	
Tutarlılık	Tutarlılık	

Farklı dil öğrenenlerle farklı kurumlar, farklı bağlamlardaki çeşitli ölçme türleri ve farklı tarzda özellikleri basitleştirebilir, eleyebilir ve birleştirebilir. Bu nedenle, 14 kategoriden oluşan liste, kesinlikle uzun değildir; hatta bir olasılıkla seçilecek türlerin tümünü kapsamaya ve gerçekten kapsamlı olabilmesi için genişletilmek zorundadır.

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- İlgili sistemde, teorik kategorilerin hangi tarz ve şekilde sadeleştirileceğini ve işlemeleştirileceğini;
- Özel kullanım bağlamları dikkate alınarak daha da genişletilmesi ve yerel şartlara uydurulması koşuluyla ilgili sistemde ölçme ölçütleri olarak kullanılan temel etmenlerin, 5. Bölüm'deki sınıflandırma sistemi ve verilen örnek basamak kümeleriyle hangi kapsamda ilişkilendirilebileceğini belirtmelidir.

Kaynakça

Aşağıdaki kaynaklar Ortak Öneriler Çerçevesi'nin birçok bölümüne uygun çalışmalar içermektedir.

- Bussmann, H. (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London, Routledge.
 Byram, M. *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge.
 Clapham, C.; Corson, D. (yayın.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Kluwer.
 Crystal, D. (yayın.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, CUP.
 Galisson, R.; Coste, D. (yayın.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.
 Johnson, K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwell.
 Richards, J.C.; Platt, J.; Platt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.
 Spolsky, B. (yayın.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

Aşağıdaki kaynakça ilgili olduğu bölümler için geçerlidir:

1. Bölüm

- Council of Europe (1982) *Recommendation no. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages*. Appendix A to Girard & Trim (1988).
 Council of Europe (1982) *Recommendation no. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning modern languages*. Strasbourg, Council of Europe.
 Council of Europe (1992) *Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification*. (Report edited by B. North of a Symposium held in Rüsçlikon 1991). Strasbourg, Council of Europe.
 Council of Europe (1997) *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, Council of Europe.
 Council of Europe (1997) *Language learning for European citizenship: Final Report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.
 Girard, D.; Trim, J.L.M. (yayın.) (1988) *Project no. 12 'Learning and teaching modern languages for communication': Final Report of the Project Group (activities 1982–87)*. Strasbourg, Council of Europe.
 Gorosch, M.; Pottier, B.; Ridy, D.C. (1967) *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3. Strasbourg, AIDELA in cooperation with the Council of Europe.
 Malmberg, P. (1989) *Towards a better language teaching: a presentation of the Council of Europe's language projects*. Uppsala, University of Uppsala In-service Training Department.

2. Bölüm

“Threshold Düzeyi’ne ilişkin bugüne kadar” yayınlanmış çalışmalar:

- Baldegger, M.; Müller, M.; Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Näf, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.
 Belart, M.; Rancé, L. (1991) *Nivell llindar per a escolars (8–14 anys)*. Gener, Generalitat de Catalunya.
 Castaleiro, J.M.; Meira, A.; Pascoal, J. (1988) *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*. Strasbourg, Council of Europe.
 Coste, D.; Courtillon, J.; Ferenczi, V.; Martins-Baltar, M.; Papo, E. (1976) *Un niveau-seuil*. Paris, Hatier.
 Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendix*. Strasbourg, Council of Europe.
 Efstathiadis, S. (yayın.) (1998) *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg, Council of Europe.

- Ehala, M.; Liiv, S.; Saarso, K.; Vare, S.; Öispuu, J. (1997) *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg, Council of Europe.
- van Ek, J.A. (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman.
- van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (1991) *Threshold Level 1990*. Cambridge, CUP.
- van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (1991) *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.
- van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (1997) *Vantage Level*. Strasbourg, Council of Europe
- Galli de'Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Council of Europe.
- Grinberga, I.; Martinsons, G.; Piese, V.; Veisberg, A.; Zuicena, I. (1997) *Latviešu valodas prasmes limenis*. Strasbourg, Council of Europe.
- Jessen, J. (1983) *Et taerskelniveau for dansk*. Strasbourg, Council of Europe.
- Jones, G.E.; Hughes, M.; Jones, D. (1996) *Y lefel drothwy: ar gyfer y gymraeg*. Strasbourg, Council of Europe.
- Kallas, E. (1990) *Yatabi lebaaniyyi: un 'livello soglia' per l'insegnamento/apprendimento dell'arabo libanese nell'università italiana*. Venezia, Cafoscarina.
- King, A. (yayınl.) (1988) *Atalase Maila*. Strasbourg, Council of Europe.
- Mas, M.; Melcion, J.; Rosanas, R.; Vergé, M.H. (1992) *Nivell llindar per a la llengua catalana*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Mifsud, M.; Borg, A.J. (1997) *Fuq l-ghatba tal-Malti*. Strasbourg, Council of Europe.
- Narbutas E.; Pribušauskaite, J.; Ramoniene, M.; Skapiene, S.; Vilkiene, L. (1997) *Slenkstis*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (yayınl.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermédiaire*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L.; Huart, M.; Mariet, F. (1982) *Adaptation de 'Un niveau-seuil' pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*. Paris, Hatier.
- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University (1966) *Porogoviy uroveny russkiy yazik*. Strasbourg, Council of Europe.
- Salgado, X.A.F.; Romero, H.M.; Moruxa, M.P. (1993) *Nivel soleira lingua galega*. Strasbourg, Council of Europe.
- Sandström, B. (yayınl.) (1981) *Tröskelnivå: förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*. Stockholm, Skolöverstyrelsen.
- Slagter, P.J. (1979) *Un nivel umbral*. Strasbourg, Council of Europe.
- Svanes, B.; Hagen, J.E.; Manne, G.; Svindland, A.S. (1987) *Et terskelnivå for norsk*. Strasbourg, Council of Europe.
- Wynants, A. (1985) *Drempelniveau: nederlands als vreemde taal*. Strasbourg, Council of Europe.

İlgili diğer yayınlar:

- van Hest, E.; Oud-de Glas, M. (1990) *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*. Brussels, Lingua.
- Lüdi, G.; Py, B. (1986) *Etre bilingue*. Bern, Lang.
- Lynch, P.; Stevens, A.; Sands, E.P. (1993) *The language audit*. Milton Keynes, Open University.
- Porcher, L. et al. (1982) *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg, Council of Europe.
- Richterich, R. (yayınl.) (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris, Hachette.
- Richterich, R.; Chancerel, J.-L. (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R.; Chancerel, J.-L. (1981) *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Trim, J.L.M. (1980) *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M.; Richterich, R.; van Ek, J.A.; Wilkins, D.A. (1980) *Systems development in adult language learning*. Oxford, Pergamon.

- Trim, J.L.M.; Holec, H.; Coste, D.; Porcher, L. (yayınl.) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies.* Strasbourg, Council of Europe.
- Widdowson, H.G. (1989) 'Knowledge of Language and Ability for Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 128–137.
- Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in language teaching.* London, Edward Arnold.

3. Bölüm

- van Ek, J.A. (1985–86) *Objectives for foreign language learning: vol. I Scope, vol. II Levels.* Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (1994) *Perspectives on language proficiency and aspects of competence: a reference paper discussing issues in defining categories and levels.* Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency.* New York, Peter Lang.
- North, B.; Schneider, G. (1998): 'Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing* 15/2, 217–262.
- Schneider, G.; North, B. (2000) *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

4. Bölüm

- Bygate, M. (1987) *Speaking.* Oxford, OUP.
- Canale, M.; Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. Palmer, A.S.; Groot, P.G.; Tropper, S.A. (yayınl.) *The construct validation of tests of communicative competence.* Washington D.C., TESOL.
- Carter, R.; Lang, M.N. (1991) *Teaching literature.* London, Longman.
- Davies, A. (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157–170.
- Denes, P.B.; Pinson, E.N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language.* 2nd. edition. New York, Freeman.
- Faerch, C.; Kasper, G. (yayınl.) (1983) *Strategies in interlanguage communication.* London, Longman.
- Firth, J.R. (1964) *The tongues of men and Speech.* London, OUP.
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment.* Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Fry, D.B. (1977) *Homo loquens.* Cambridge, CUP.
- Hagège, C. (1985) *L'homme des paroles.* Paris, Fayard.
- Holec, H.; Little, D.; Richterich, R. (1996) *Strategies in language learning and use.* Strasbourg, Council of Europe.
- Kerbrat-Orecchioli, C. (1990,1994) *Les interactions verbales* (3 vols.). Paris, Colins.
- Laver, J.; Hutcheson, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction.* Harmondsworth, Penguin.
- Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation.* Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P.H.; Norman, D.A. (1977) *Human information processing.* New York, Academic Press.
- Martins-Baltar, M.; Boutgain, D.; Coste, D.; Ferenczi, V.; Mochet, M.-A. (1979) *L'écrit et les écrits: problèmes d'analyse et considérations didactiques.* Paris, Hatier.
- Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge, CUP.

5. Bölüm

- Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice.* Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- Austin, J.L. (1962) *How to do things with words.* Oxford, OUP.
- Cruttenden, A. (1986) *Intonation.* Cambridge, CUP.
- Crystal, D. (1969) *Prosodic systems and intonation in English.* Cambridge, CUP.

- Furnham, A.; Bochner, S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London, Methuen.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. Cole, P.; Morgan, J.L. (yayınl.) *Speech acts*. New York, Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J.J. (1971) *Language in social groups*. Stamford, Stamford University Press.
- Gumperz, J.J.; Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart & Wiston.
- Hatch, E.; Brown, C. (1995) *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge, CUP.
- Hawkins, E.W. (1987) *Awareness of language: an introduction*. Revised edn. Cambridge, CUP.
- Hymes, D. (1972) 'On communicative competence'. In Pride & Holmes (1972).
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1984) *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. London, Longman.
- Knapp-Potthoff, A.; Liedke, M. (yayınl.) (1997) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München, Iudicium.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Lehrer, A. (1974) *Semantic fields and lexical structure*. London & Amsterdam.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, CUP.
- Lyons, J. (1977) *Semantics. Vols I & II*. Cambridge, CUP.
- Mandelbaum, D.G. (1949) *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley, University of California Press.
- Matthews, P.H. (1974) *Morphology: an introduction to the theory of word-structure*. Cambridge, CUP.
- Matthews, P.H. (1981) *Syntax*. Cambridge, CUP.
- Neuner, G. (1988) *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*. Doc. CC-GP 12 (87) 24. Strasbourg, Council of Europe.
- O'Connor, J.D.; Arnold, G.F. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2nd. edn. London, Longman.
- O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
- Pride, J.B.; Holmes, J. (yayınl.) (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Rehbein, J. (1977) *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart, Metzler.
- Robinson, G.L.N. (1985) *Crosscultural Understanding*. Oxford, Pergamon.
- Robinson, W.P. (1972) *Language and social behaviour*. Harmondsworth, Penguin.
- Roulet, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- Sapir, E. (1921) *Language*. New York, Harcourt Brace.
- Searle, J.R. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.
- Searle, J.R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society* 51/1, 1–24.
- Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics*. 2nd. edn. Harmondsworth, Penguin.
- Ullmann, S. (1962) *Semantics: an introduction to the science of meaning*. Oxford, Blackwell.
- Wells, J.C.; Colson, G. (1971) *Practical phonetics*. Bath, Pitman.
- Widdowson, H.G. (1992) *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford, OUP.
- Wray, A. (1999) 'Formulaic language in learners and native speakers'. *Language teaching* 32/4. Cambridge, CUP.
- Wunderlich, D. (yayınl.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athenäum.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
- Zarate, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

6. Bölüm

- Berthoud, A.-C. (yayınl.) (1996) 'Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A.-C.; Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.

- Besse, H.; Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of educational objectives*. London, Longman.
- Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New York, McGraw.
- The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London, British Council.
- Broeder, P. (yayınl.) (1988) *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project 'Second language acquisition by adult immigrants'*. Strasbourg, Tilburg & Göteborg, ESF.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP.
- Brumfit, C. (1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4, 25–31.
- Brumfit, C. & Johnson, K (yayınl.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1989) *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M.; Zarate, G.; Neuner, G. (1997) *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Callamand, M. (1981) *Méthodologie de la prononciation*. Paris, CLE International.
- Canale, M.; Swain, M. (1980) 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied linguistics* 1/1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (yayınl.) (1998) *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères*. Dossier 52. Berne, CDIP.
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues*. Paris, Chronique sociale.
- Coste, D. (1997) 'Eduquer pour une Europe des langues et des cultures'. *Etudes de linguistique appliquée* 98.
- Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (1997) *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and selecting EFL materials*. London, Heinemann.
- Dalgallian, G.; Lieutaud, S.; Weiss, F. (1981) *Pour un nouvel enseignement des langues*. Paris, CLE.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge, CUP.
- Gaotrac, L. (1987) *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection L.A.L. Paris, Hatier.
- Gardner, R.C.; MacIntyre, P.D. (1992–93) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching* 25/4 & 26/1.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- Girard, D. (yayınl.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg, Council of Europe.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual matters.
- Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, E.S.F.
- Hawkins, E.W. (1987) *Modern languages in the curriculum*. Revised edn. Cambridge, CUP.
- Hill, J. (1986) *Literature in language teaching*. London, McMillan.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
- Holec, H. (yayınl.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. Strasbourg, Council of Europe.
- Komenský, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nürnberg.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and practice of second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S.D.; Terrell, T.D. (1983) *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford, Pergamon.

- Little, D.; Devitt, S.; Singleton, D. (1988) *Authentic texts in foreign language teaching: theory and practice*. Dublin, Authentik.
- MacKay, W.F. (1965) *Language teaching analysis*. London, Longman.
- McDonough, S.H. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London, Allen & Unwin.
- Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Pêcheur, J.; Viguer, G. (yayın.) (1995) *Méthodes et méthodologies*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Piepho, H.E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. Limburg, Frankonius.
- Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (yayın.) (1992) *Les auto-apprentissages*. Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Py, B. (yayın.) (1994) 'L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U.; Zimmermann, G. (yayın.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Savignon, S.J. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- Schmidt, R.W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2, 129–158.
- Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe.
- Skehan, P. (1987) *Individual differences in second language learning*. London, Arnold.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, OUP.
- Stern, H.H.; Weinrib, A. (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5–25.
- Trim, J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. Grebing, R. *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London, McMillan.

7. Bölüm

- Jones, K. (1982) *Simulations in language teaching*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, CUP.
- Yule, G. (1997) *Referential communication tasks*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

8. Bölüm

- Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I & II. *Language Teaching* 20/2 & 3, 81–92 & 157–174.
- Burstall, C.; Jamieson, M.; Cohen, S.; Hargreaves, M. (1974) *Primary French in the balance*. Slough, NFER.
- Clark, J.L. (1987) *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford, OUP.
- Coste, D. (ed) (1983) *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.
- Coste, D.; Lehman, D. (1995) 'Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours'. *Etudes de linguistique appliquée*, 98.
- Damen, L. (1987) *Culture Learning: the Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading (Mass.), Addison-Wesley
- Fitzpatrick, A. (1994) *Competence for vocationally oriented language learning: descriptive parameters, organisation and assessment*. Doc. CC-LANG (94) 6. Strasbourg, Council of Europe.
- Johnson, K. (1982) *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford, Pergamon.

- Labrie, C. (1983) *La construction de la Communauté européenne*. Paris, Champion.
- Munby, J. (1972) *Communicative syllabus design*. Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum: a study in second language teaching*. Cambridge, CUP.
- Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*. Col. L.A.L. Paris, Hatier.
- Schneider, G.; North, B.; Koch, L. (2000) *Europäisches Sprachenportfolio – Version für Jugendliche und Erwachsene*. (Ed. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – EDK). Bern, BLMV.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33. Bern, EDK.
- Vigner, G. (yayın.) (1996) 'Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.
- Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning*. Doc. CC-GP (87) 10. Strasbourg, Council of Europe.

9. Bölüm

- Alderson, J.C.; Clapham, C.; Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge, CUP.
- ALTE Members (yayın.) (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge, CUP.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, OUP.
- Brindley, G. (1989) *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. NCELTR Research Series (National Centre for English Language Teaching and Research). Sydney, Macquarie University.
- Coste, D.; Moore, D. (yayın.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series Cambridge, CUP.
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign language tests*. London, Longman.
- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A.; Lescure, R. (yayın.) (1993) 'Evaluation et certifications en langue étrangère'. *Recherches et applications. Numéro spécial. Le français dans le monde*, août-septembre 1993.
- Oskarsson, M. (1980) *Approaches to self-assessment in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- Oskarsson, M. (1984) *Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work*. Strasbourg, Council of Europe.
- Reid J. (2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge Language Assessment Series, Cambridge, CUP.
- Tagliante, C. (yayın.) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.

Ek A: Dil Yeterlik Tanımlayıcılarının Geliştirilmesi

Bu ekte, dil düzeylerinin tanımlanmasındaki teknik noktalar tartışılır. Tanımlayıcıların oluşumundaki ölçütler anlatılır. Daha sonra, ölçek geliştirme yöntemi ve açıklamalı kaynakça sunulur.

TANIMLAYICILARIN İFADE EDİLiŞİ

Dil testlerinde ölçeklendirme alanındaki deneyimler, uygulamalı psikoloji alanında *düzyel belirleme* ve ön çalışmalara katılmış öğretmenlerin tercihleri (Büyük Britanya'daki kademeli öğrenme hedefi sistemlerinde ya da İsviçre Projesi'nde olduğu gibi) tanımlayıcıların geliştirilmesi için aşağıdaki *yönlendirici noktaları* önerir.

- **Olumlu Anlatımlar:** Değerlendirme amaçlı kullanılan yeterlik basamak kümelerine bakıldığında, alt düzeylerde yazılan not veya kayıtlarda olumsuz anlatımların kullanıldığı çoğunlukla gözlemlenir. Dil yeterliğinin alt düzeylerinde, öğrenenin ne yapabileceğini ifade etmek, ne yapamayacağını ifade etmekten daha zordur. Yeterlik düzeyleri, sadece adayların gözden geçirilmesinde ve seçiminde bir araç olarak değil, aynı zamanda bir hedef olarak kullanılacaksa, o zaman olumlu ifade tercih edilir. Aşağıdaki "dilsel araçlar alanı"yla ilgili tabloda olduğu gibi, bazen aynı olguyu olumlu ve olumsuz anlatmak da mümkündür.

Olumlu	Olumsuz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Önceden bilinen günlük durumlarla baş edebileceğini sağlayacak temel dilsel araçlara ve stratejilere sahiptir. (<i>Eurocentres Niveau 3: Zertifikat</i>) ▪ Birçok günlük gereksinimler için yeterli olan dilsel araçlar ve stratejiler temel dağarcığı, konuşma amacının gerçekleştirilmesinde genelde ödün vermeyi ve sözcük aramayı gerektirir. (<i>Eurocentres Niveau 3: Değerlendirme cetveli</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sürekli anlatıma yeniden başlamayı ve sözcükler aramayı gerektiren kısıtlı bir dil araçları dağarcığına sahiptir. (<i>ESU Niveau 3</i>) ▪ Sınırlı dil yeterliği, alışılmamış durumlarda sıkça kesintilere ve yanlış anlamalara yol açar. (<i>Finlandiya Seviye Basamağı 2</i>) ▪ Dilsel sınırlılıkların, içeriğin aktarılmasında engel oluşturması nedeniyle bildirişim kopar. (<i>ESU Niveau 3</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sözcük dağarcığı, en gerekli eşyalar, mekânlar ve en yaygın akraba ilişkileri alanlarında yoğunlaşır. (<i>ACTFL Novice</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sadece çok sınırlı bir sözcük dağarcığına sahiptir. (<i>Hollanda Seviye Basamağı 1</i>) ▪ Sözcük ve deyim alanlarının sınırlılığı, düşünce ve fikirlerin aktarılmasını engellemektedir. (<i>Göteborg Üniversitesi</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bir kısım ezberlenmiş sözcükleri ve kısa deyimleri tanır ve üretir. (<i>Trim 1978, Niveau 1</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sadece kalıplaşmış anlatımlar, listeler ve sıralamalar yapabilir. (<i>ACTFL Novice</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basit gereksinimlerini somut bir biçimde karşılamak için kısa ve günlük dilde ifadeler üretebilir (selamlamalar, bilgiler vb. alanlarda). (<i>Elviri, Mailänder Niveau 1, 1986</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sadece temel dil dağarcığına sahiptir; işlevsel bir dil hâkimiyeti hiç yoktur ya da azdır. (<i>ESU Niveau 1</i>)

Tablo A1 – Olumlu ve olumsuz anlatımlar

Olumsuz anlatımlardan kaçınmada bir diğer zorluk, bildirişimsel dil yeterliğinin biriken bir özelliğinin olmamasından kaynaklanır. Burada “Ne kadar az olursa o kadar iyidir” kuralı geçerlidir. Öğrencilerin, dil açısından; (a) konuşma arkadaşlarına uymalarına, (b) açıklama isteme olanaklarına, (c) söylemek istediklerini anlatmada yardım alma olanaklarına bağımlı olmaları, bazen “bağımsızlık” olarak adlandırılır. Bu noktalar çoğunlukla, olumlu tanımlayıcılara aşağıdakiler gibi koşullar getirilerek ele alınabilir:

Ara sıra tekrarlanması ve başka türlü anlatılmasını istemesi koşuluyla, bilinen şeyler üzerinde ölçünlü bir dille konuşulduğunda genelde anlayabilir.

Anlamasına yardım etmek için muhatabının çaba göstermesi koşuluyla, basit bir günlük konuşmada yavaş, açık ve doğrudan kendisine yöneltilenleri anlayabilir.

ya da:

Konuştuğu kişi gerektiğinde yardım ederse oldukça kolay yapılandırılmış durumları ve kısa konuşmaları kolayca anlayabilir.

- **Kesinlik:** Tanımlayıcılar somut görevleri ya da görevlerin gerçekleştirilmesindeki somut beceri derecelerini betimlemelidir. Burada iki hususa dikkat edilmelidir. Biricisi, tanımlayıcılar *bir uygun stratejiler alanını kullanabilir* gibi belirsizlikler içermemelidir. “Strateji”yle ne kastediliyor? “Uygun” ne ile ilgili? “Alan” sözcüğünden ne anlaşılır? Bazen çok iyi gibi görünen, belirsiz tanımlayıcılardaki sorun, onların kolaylıkla kabul edilmesi herkesin onları farklı yorumladığı gerçeğini örter. İkincisi; 1940’lardan beri süregelen bir kural olarak, düzey ve basamak kümesi arasındaki ayrımların, “biraz” veya “birkaç”ın bir üst seviyede “birçok” veya “çoğu” olarak değiştirilmesi ya da “oldukça geniş”, “çok geniş” ile ya da “orta”, “iyi” ile değiştirilmesi gibi yükseltmelerle bağımlı olmaması gerekir. Ayrımlar sözel değil gerçek olmalıdır. Yoksa, sözel anlatımla, anlamlı somut ayrımların yapılamadığı durumlarda boşluklar kalabilir.
- **Açıklık:** Tanımlayıcılar saydam olmalıdır, argo sözcükler içermemelidir. Bu tür sözcükler sadece, tanımlayıcıların anlaşılabilirliğine engel olmadıkları sürece ya da çıkarıldıklarında anlam kaybına neden olmaları durumunda kabul edilebilir. Genelde tanımlayıcılar basit sözdizim şeklinde oluşturulmalı ve açık, mantıksal bir yapıya sahip olmalıdır.
- **Kısalık:** Bu konudaki iki farklı yaklaşım söz konusudur. Biri, özellikle ABD de ve Avustralya’da kullanılan butüncül basamak kümeleriyle ilgilidir; en önemli olduğu düşünülen ve karakteristik noktaları anlaşılır biçimde içeren uzun bir bölümün ifade edilmesi anlamına gelir. Bu türden basamak kümeleri kesin ve açık olmalarını, değerlendiricilerin tipik öğrenciler olarak ilgili seviyede neleri algılayabileceklerini ortaya koyan, geniş kapsamlı listelere borçludur. Bunlar zengin tanımlamaları içeren kaynaklardır. Ancak bu yaklaşımın iki olumsuz yönü vardır. Hiç kimse “tipik” değildir. Bazı özellikle farklı birleşimlerde ortaya çıkar. Diğer taraftan bir değerlendirme sürecinde, ikiden fazla cümlenin ya da karmaşık uzun cümlelerin kullanıldığı tanımlayıcılar değerlendirme sürecinde genelde pek kullanılmaz. Öğretmenler genelde kısa tanımlayıcıları tercih eder. Örnek tanımlayıcıların geliştirildiği projede, öğretmenler 25’ten fazla sözcükten oluşan tanımlayıcıları ya reddetmek ya da bölmek gibi bir eğilim göstermişlerdir (yaklaşık normal yazı karakteriyle iki satır).
- **Bağımsızlık:** Bir davranışı betimlemekte, kontrol listelerinde ve anketlerde, öğretmenlerin değerlendirmelerinde ya da bireysel değerlendirmede birbirinden bağımsız ölçütler olarak kısa, somut tanımlayıcıların kullanılması bir kolaylıktır. Basamak kümesindeki diğer tanımlayıcılardan bağımsız anlatım gücüne sahip bir tanımlayıcı, tek başına bir öğrenme amacı oluşturur ve değerlendirmenin farklı biçimlerinde kullanılacak bir dizi olanak oluşturur (bkz. 9. Bölüm).

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Listelenen ölçütlerden hangilerinin daha geçerli, hangi ölçütlerin ayrıntılı ya da örtük şekilde kendi bağlamları içinde kullanıldığını;
- Kendi düzenleri içinde kullanılan anlatımların, hangi istenilen boyutta kullanılabilirdiğini belirtmelidirler.

BASAMAK KÜMELERİ GELİŞTİRME YÖNTEMLERİ

Düzeylerin bir dizi şeklinde olması, her düzeye yerleştirileceklerin uygun olmasını öngörür. Bu da bir düzey belirleme yönteminin tutarlı bir şekilde uygulanması anlamına gelir. Dil yeterlik tanımlamasının çeşitli düzeylerde gruplandırılması için, birçok uygun yöntem bulunur. Çeşitli düzeylerin dil yeterliği açısından anlatımlarının eşleştirilmesinde kullanılan yöntemler üç grupta toplanır: sezgisel, nitel ve nicel. Düzey basamaklarının en çok kullanılan dil yeterliği basamak kümeleri ve diğer sistemleri, ilk gruptaki üç sezgisel yöntemden birinin yardımıyla geliştirilmiştir. Bu yüzden her üç yaklaşım, birbirini tamamlayıcı bir şekilde birikimci bir süreçten geçer. Nitel yöntemler, sezgisel hazırlık ve materyal seçimini ve sonuçların sezgisel yorumunu kapsarken, nicel yöntemler sonuçların sezgisel yorumlarını gerektirir ve nitel açıdan test edilmiş materyalleri saptar. Bu yüzden Ortak Öneri Düzeyleri'nin geliştirilmesinde sezgisel, niteliksel ve niceliksel yaklaşımların bir birleşimi kullanılmıştır.

Nitel ve nicel yöntemler kullanıldığında iki çıkış noktası mümkündür: tanımlayıcılar ya da başarıların örnekleme.

Çıkış noktası olarak tanımlayıcılar: Nitel aşamada bir girdi olarak kullanılacak, ilgili tanımlayıcıları oluşturmaya yönelik tasarımların yazılması, toplanması ya da çalışılmasında ve anlatmak istenilen konuda bir çıkış noktası düşünülmelidir. Nitel işlem grubu içindeki ilk ve sonuncu olan, yani 4 ve 9. yöntemler, bildirişimsel dil etkinlikleri gibi öğretim programı kategorileri için ve yeterlik alanlarına yönelik tanımlayıcılar geliştirmede kullanılabilir. İşlemin kategori ve tanımlayıcılarla başlaması kuramsal, dengeli bir geçerlik alanını tanımlamada avantajlı olur.

Çıkış noktası olarak başarının örnekleme: Başarıların değerlendirilmesi için tanımlayıcıların oluşturulmasına en güvenilir başarı örneklemleriyle başlamak gerekir. Örneklemlerle çalışırken çoğunluğu temsil eden değerlendiricilere ne gördükleri sorulabilir (nitel). Beşten sekize kadar olan yöntemler bu taslağın çeşitleridir. Öte yandan hangi belirleyici taslaklarla değerlendiricilerin kararlarının yönlendirildiğini belirlemek için (nicel), değerlendiricilerden örneklemleri değerlendirmeleri ve gerekli istatistik işlemi kullanmaları istenebilir. Onuncu ve on birinci yöntemler bu yaklaşım için örnektir. Çok somut ve bilgi bazındaki anlatımlara ulaşabilmek için, başarı örneklemlerinin çözümlenmesi bir kazançtır.

Sadece, sonuncu olan 12. yöntemle tanımlayıcıların gerçek matematiksel anlamda düzeylerinin belirlenmesi mümkündür. Ortak Öneri Düzeyleri'nin ve örnek tanımlayıcıların 2 (sezgisel), 8 ve 9. (nitel) yöntemle bağlantılarının geliştirilmesi bu yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu basamak kümesinin reddedilmesinin gerekip gerekmediği ve uygulamanın pratikte geçerliği anlaşılıp belirlendikten sonra, aynı istatistik işlem yine uygulanabilir.

Sezgisel Yöntemler:

Bu yöntemler için yapılandırılmış veri toplama değil, sadece belirli ilkelere göre edinilmiş deneyimlerin yorumları gerekmektedir.

No. 1 Uzman: Hedef kitlenin ihtiyaç belirlemesi yapıldıktan sonra, ilgiler mevcut basamak kümeleri, öğretim programı belgeleri ya da diğer geçerli kaynak materyaller çerçevesinde, bir basamak kümesi hazırlar. Bu basamak kümesi ilgililerin gözetiminde denenir ve gereğinde düzeltilebilir.

- No. 2 *Kurul:*** “Uzmanlarda” olduğu gibi, ancak burada küçük bir geliştirme grubu olarak uzmanlar ve ayrıca danışmanlardan oluşan büyük bir grup yer almaktadır. Daha sonra, taslaklar danışmanlar tarafından zorulanır. Danışmanlar sezgisel olarak kendi deneyimleri ya da öğrencilerin karşılaştırmaları ya da başarı örneklemi temelinde çalışırlar. Gipps (1994) ve Scarino (1996, 1997), Büyük Britanya ve Avustralya’daki bu tür kurullar tarafından geliştirilen orta öğretimde modern dil dersleri için olan öğretim programı basamak kümelerinin yetersizliğinin, nasıl incelendiğini tartışırlar.
- No. 3 *Deneyime dayalı:*** “Kurulda” olduğu gibi; ama süreç bir kurum ya da özel bir değerlendirme bağlamı içinde olur ve belirli bir zamana yayılarak bir “iç uzlaşma” gerçekleştirilir. Anlatımları daha anlaşılır hale getirmek için, düzey ve ölçütler bağlamında bir çekirdek grup tarafından yapılan düzenli denemeler ve geribildirimlerle bir ortak anlayış geliştirilir. Değerlendirici gruplar, başarıları hem tanımlama açısından hem de tanımlamaları başarı örneklemi açısından tartışabilir. Bu, yeterlik basamak kümelerine göre geliştirilmiş olan geleneksel bir işlemdir (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

Nitel Yöntemler:

Aşağıdaki yöntemler, elde edilen verilerin nicelden çok nitel yorumlarının yanı sıra, ilgililerden oluşan küçük atölye çalışma gruplarını da içermektedir.

- No. 4 *Anahtar taslaklar: Anlatım:*** Hazır olan bir basamak kümesi taslağı hazırlandığında, bunun bölümlere ayrılması, ileride basamak kümelerini kullanacak tipik bilgilendirenlerin; a) tanımlamaları doğruluklarına göre sıralamalarını, b) söz konusu sıralamaların örtüşmesi için kararlarını belirtmeleri ve c) hangi anahtar taslakların yararlı olduğunu ya da şaşırttığını belirlemelerini istemek basit bir işlemdir. Bu işlem, bazen bir düzeyi çıkarıp bir ek görev olarak, iki düzey arasındaki düzey eksikliğini gösteren boşluğun nerede olduğunu gösterme yoluyla geliştirilebilir. *Eurocentres*'te sertifika odaklı basamak kümeleri bu yöntemle geliştirilmiştir.
- No. 5 *Anahtar taslaklar: Başarı:*** Tanımlanan ile gerçekleşen arasındaki bağdaşıklığı sağlamak amacıyla tanımlayıcılar, düzeylerdeki tipik başarı tanımlamalarıyla bağlantı kurarlar. Cambridge sınavları için hazırlanmış bazı el kitapları, basamak kümelerinin içeriğiyle belirli sınav çalışma değerlendirmelerinin karşılaştırma sürecinde öğretmenleri yönlendirir. Deneyimli değerlendiricilerden oluşan gruplardan, her düzey için “anahtar” çalışmalardan bir örnek belirlemeleri ve sonra her bir sınav çalışması için geçerli olabilecek anahtar noktalarda anlaşmaya varmaları istenmiş ve sonuçta farklı düzeylerde önemli karakteristik özellikler bir konuşma içinde belirlenerek IETLS (International Language Testing System) tanımlayıcıları geliştirilmiştir (Alderson 1991; Shohamy vd. 1992).
- No. 6 *Ana özellik (temel özellik):*** Genelde yazılı olan başarılar her bir bilgilendiren tarafından öncelik sırasına konur. Sonra ortak bir sıralama ortaya çıkarılır. Sınav çalışmalarının sınıflandırılma ilkesi belirlenir ve her düzey için tanımlanır. Bu her bir düzeyde göze çarpan özelliklerin vurgulanmasına dikkat edilir. Yazılan bu özelliğe (özellik, yapı) göre de önemlilik sıralaması kesinleşir (Mullis 1980). Gösterilen başarı örneklerinin önemlilik sıralanması yerine, yığınlar halinde sınıflandırılması alışılmış bir yoldur. Bu klasik yaklaşımın ilginç ve çok boyutlu bir şekli vardır. Bu şekilde önce, önemli anahtar özellikleri belirleyerek en önemli özellikler saptanır (No. 5). Sonra her özellik için ayrı ayrı yapılan örneklem sınıflandırılır. Böylece bir ana özelliğe yönelik bütünsel bir basamak kümesi yerine, birçok özelliği (*multi trait scale*) içeren analitik bir basamak kümesi elde edilir.
- No. 7 *İki birimli karar:*** “Temel özellik” yönteminin bir başka çeşidi tipik örneklemelerin düzeylere göre yığınlar halinde sınıflandırılmasıdır. Düzeyler arasındaki sınırlara yoğunlaşarak tartışılarak (No. 5'te olduğu gibi) anahtar özellikler belirlenir. Söz konusu özellik evet veya hayır ile

yanıtlanabilecek kısa bir ölçüt sorusu olarak ifade edilir. Bu şekilde ikili seçenek olanaklarının sağlandığı bir grafik oluşturulur. Bu, değerlendirenlere, verecekleri kararlarda izleyebilecekleri bir yol sağlar (Upshur & Turner 1995).

- No. 8 Karşılaştırmalı kararlar:** Gruplar iki başarı üzerinde tartışarak, hangisinin daha iyi olduğunu belirler ve gerekçelendirirler. Bu şekilde hem değerlendiricilerin kullandıkları meta-dil hem de her düzeyde öne çıkan ana özellikler belirlenir. Bu özellikler sonuçta tanımlayıcıları oluşturur (Pollitt & Murray 1996).
- No. 9 Sınıflandırma görevleri:** Bilgilendirenlerden, mevcut tanımlayıcı taslaklarını tanımlamaları gereken kategori ya da düzeylere göre yığınlar halinde sınıflandırmaları istenir. Aynı zamanda ilgililerden tanımlayıcıları yorumlamaları, tamamlamaları ya da çıkarmaları ve hangilerinin daha anlaşılır, yararlı ve uygun olduğunu belirlemeleri istenir. Temelinde örnek basamak kümelerinin bulunduğu tanımlayıcılar havuzu, bu şekilde gerçekleştirilmiş ve üzerinde çalışılmıştır (Smith & Kendall 1963; North 1996/2000).

Nicel Yöntemler:

Bu yöntemler, istatistiklerin incelenmesi ve sonuçların özenle yorumlanmasında oldukça büyük bir uğraşı gerektirir.

- No. 10 Diskriminant analizi:** Önce, bir ekip tarafından değerlendirilmiş birtakım başarı örneklemini ayrıntılı bir şekilde bir söylem analizinden geçirilir. Nitel incelemeler, karşılaşılan çeşitli nitel özellikleri sayar ve belirler. Böylece değerlendirenlerin ortaya çıkardığı, değerlendirmeyi hangi özelliklerin etkilediğine dair çoklu regresyon analizi uygulanır. Bu anahtar özelliklerden, tanımlayıcıların her bir düzeyinin ifade edilmesinde faydalanılır (Fulcher 1996).
- No. 11 Çok boyutlu düzey belirleme (Ölçekleme):** Böyle adlandırılmış olmasına rağmen, anahtar özellikleri ve kendi aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılan bir tanımlama yöntemidir. Başarılar birçok kategoriden oluşan analitik bir basamak kümesi aracılığıyla değerlendirilir. Bu analiz yönteminin sonuçları, bir düzeyin belirlenmesinde hangi kategorilerin gerçekten etkin olduğunu gösterir ve kategoriler arasındaki yakınlığı ya da uzaklığı gösteren bir çizelge oluşturur. Bundan dolayı bu yaklaşım, ana ölçütlerin belirlenmesini ve geçerli kılınmasını sağlayan bir inceleme yöntemidir (Chaloub-Deville 1995).
- No. 12 Madde Tepki Kuramı (MTK) (Item Response-Theorie (IRT) ya da 'Latent Trait'-Analyse):** MTK birtakım ölçme ya da düzey belirleme modelleri sunar. Bunlar içinde en doğrudan ve sağlam olanı Rasch Modeli'dir ve adını Danimarkalı matematikçi Georg Rasch'tan almıştır. MTK olasılık kuramı temel alınarak geliştirilmiş bir örnektir ve test maddeleri bankasındaki sınav görevlerinin zorluk derecelerinin belirlenmesinde kullanılır. İleri seviyede dil öğrenenlerin temel soruları doğru yanıtlama olasılığı daha yüksektir; başlangıç düzeyinde olanların ise zor bir görevi yerine getirme olanakları çok kısıtlıdır. Bu basit gerçek Rasch Modeli kapsamında, test maddelerinin aynı basamak kümesinde ayarlanmasını sağlayan, bir düzey belirleme yöntemi olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın geliştirilmesi, bildirişim/iletişim yetenekleriyle ilgili tanımlayıcıların ve test maddelerinin düzey belirlenmesinde de kullanılır. Bir Rasch analizi çerçevesinde, birbirine yakın öğelerin "bir çipaya bağlanması gibi" ortaklaşa bağlandığı test maddeleri (anchor items) kullanılarak çeşitli sınav ve soru kataloglarından örtüşen bir zincir oluşturulur. Aşağıdaki çizelgede bu tür test maddeleri gri renkle belirtilmiştir. Böylece sınav ve soru katalogları, ortak basamak kümesine bağlı kalarak belirli gruplara göre uyarlanabilir. Ancak bu Rasch Modeli her sınavdaki en iyi ve zayıf sonuçları çarpıttığı için bu sürece çok özen gösterilmelidir.



Rasch inceleme analizindeki getiri, örneklem ve basamak kümelerinden bağımsız bir ölçek sunması, yani düzey belirlemesinin analizde kullanılan örneklem, sınav ve soru kataloglarından bağımsız olmasıdır. İleri dönemlerdeki gruplar için, eğer yeni katılımcı grupları da aynı istatistiksel özellikleri içeriyorsa, değişmez olarak kalabilecek değerler sunar. Zamanla değerlerde olabilecek sistematik değişiklikler (örneğin, öğretimin programlarındaki ya da sınav yetkilisi çalışmalarındaki değişiklikler nedeniyle) ölçülebilir ve uyarlamada göz önüne alınabilir. Aynı şekilde öğrenci türleri ile değerlendirenler arasındaki sistematik çeşitlilik ölçülebilir ve dengelenebilir (Wright & Masters 1982; Linacre 1989).

Tanımlayıcı düzeylerinin belirlenmesinde Rasch Modeli farklı şekillerde kullanılabilir:

- 6, 7 ya da 8 no.'lu nitel yöntemlerden alınan veriler Rasch Modeli yardımıyla "aritmetik" bir basamak kümesine geçirilebilir.
- Sınavlar, test maddelerindeki yeterli tanımlayıcılarını kullanıma hazır hale getirmek amacıyla özenle geliştirilebilir. Tanımlayıcıların ne derece zor olduğunu göstermek için kullanılacak test maddelerinin düzeyleri, Rasch yöntemiyle belirlenebilir (Brown vd. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch ve Mosenthal 1995).
- Tanımlayıcılar, öğretmenler tarafından öğrencileri değerlendirmede soru kataloğu maddeleri olarak kullanılabilir. Test madde düzeyleri nasıl bir test madde bankasında belirleniyorsa, tanımlayıcılar da bir "aritmetik" basamak kümesinde ayarlanabilir.
- Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci bölümlerdeki basamak kümeleri tanımlayıcıları bu şekilde geliştirilmiştir. Tanımlayıcı düzeylerini belirlemek ve elde edilen basamak kümelerini birbirleriyle ilişkilendirmek için; B, C, D eklerinde anlatılan her üç projede de Rasch yöntemi kullanılmıştır. Bir basamak düzeyinin oluşturulmasına katkıdan başka, basamak düzeylerinin pratikte hangi şekil ve biçimde kullanılacağını incelemek için de Rasch yönteminden yararlanılabilir. Kesin olmayan anlatımları ya da bir düzeyin çok az ya da çok fazla kullanıldığını anlatmaya yardımcı olabilir ve böylece de yeniden gözden geçirilip düzeltilebilmesi için temel oluşturur (Davidson 1992; Milanovic vd. 1996; Stansfield & Kenyon 1996; Tyndall & Kenyon 1996).

*Öneriler Çerçevesi'*ni kullananlar, aşağıdaki noktaları dikkate alarak gereğinde:

- Kendi sistemleri içinde kullanılan değerlendirme ve notların ne derecede ortak tanımlamalar nedeniyle ortak bir anlam kazandığını;
- Bu tür tanımlamaların geliştirilmesi için, yukarıda anlatılan ya da diğer yöntemlerden hangilerinin kullanılması gerektiğini belirtmelidirler.

YORUMLARIYLA KAYNAKÇA : DİL EDİNCİNE İLİŞKİN BASAMAK KÜMELERİ

Alderson, J.C. (1991) ,Bands and scores'. Alderson, J.C.; North, B. (yayınl.): *Language testing in the 1990s*. London, British Council/ Macmillan, Developments in ELT, 71–86.

Brindley, G. (1991) ,Defining language ability: the criteria for criteria'. Anivan, S. (yayınl.): *Current developments in language testing*. Singapore, Regional Language Centre.

Brindley, G. (1998) ,Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues'. *Language Testing* 15/1, 45–85.

Brown, A.; Elder, C.; Lumley, T.; McNamara, T.; McQueen, J. (1992) *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. Paper presented at the 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver. Reprinted in Melbourne Papers in Applied Linguistics 1/1, 37–69.

Carroll, J.B. (1993): ,Test theory and behavioural scaling of test performance'. Frederiksen, N., Mislavy, R.J.; Bejar, I.I. (yayınl.): *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum Associates: 297–323.

Chaloub-Deville M. (1995) ,Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups'. *Language Testing* 12/1, 16–33.

Davidson, F. (1992) ,Statistical support for training in ESL composition rating'. Hamp-Lyons (yayınl.) *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J., Ablex: 155–166.

Fulcher (1996) ,Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction'. *Language Testing* 13/2, 208–238.

Gipps, C. (1994) *Beyond testing*. London, Falmer Press.

Basamak kümelerinin doğrultu ve amaçlarına dikkat edilmemesi sonucu oluşan sorunları ve IELTS konuşma basamak kümelerinin geliştirilmesini ayrıntılı olarak açıklar.

Ölçütler çerçevesinde bir değerlendirmeyi sağlamak için, yeterli basamak kümelerinin temel bir eleştirisidir.

Oluşan bir dil yeterliğinin noktaları üzerine yoğunlaşılması yerine, öğrencilerin ne yapabileceklerine göre çıkan sonuçlara odaklanılmasını eleştirir.

Çeşitli test maddeleriyle denetlenen, okuma-anlama görevlerinden kaynaklanan yeterli basamak kümeleri oluşturmak için, test madde düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan tipik bir Rasch yöntemidir.

Test madde düzeylerini belirlemek ve bir yeterli basamak kümesi oluşturmak için Rasch yönteminin kullanılmasını öneren etkin bir makaledir.

Arapça anadilli kullananların, öğrencileri değerlendirmede hangi ölçütlere uyduklarını açıklayan bir incelemedir. Dil sınavlarında kullanılan çok boyutlu yegâne düzey belirleme yöntemidir.

Bir değerlendirme basamak kümesinin Rasch analizi yardımıyla dönüşsel süreçte geçerliğinin nasıl sağlandığını gösteren bir araştırmadır. Örnek tanımlayıcılarda olduğu gibi "somut" bir yaklaşım yerine, düzey belirlemede "anlamsal" bir yaklaşımı destekler.

Başarının uygun bir şekilde incelenerek tanımlayıcı ve basamak kümesi geliştirmedeki sistemik bir yaklaşımdır. Oldukça fazla zaman gerektiren bir yöntemdir.

Uzmanlar grubunda geliştirilen ortak öneri noktaları içinde öğretmenler tarafından yapılan "standartlara dayalı değerlendirme"yi destekler. İngiliz Ulusal Öğretim Programı'nda kesinleşmemiş tanımlayıcılar nedeniyle ortaya çıkan sorunları ele alır. Çapraz müfredat.

Kirsch, I.S. (1995) ,Literacy performance on three scales: definitions and results'. *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD): 27–53.

Kirsch, I.S.; Mosenthal, P.B. (1995) ,Interpreting the IEA reading literacy scales'. Binkley, M., Rust, K.; Winglee, M. (yayın.): *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*. Washington D.C., US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135–192.

Linacre, J.M. (1989) *Multi-faceted Measurement*. Chicago, MESA Press.

Liskin-Gasparro, J.E. (1984) ,The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum'. *Foreign Language Annals* 17/5, 475–489.

Lowe, P. (1985) The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain'. James, C.J. (yayın.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.), National Textbook Company.

Lowe, P. (1986) ,Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon'. *Modern Language Journal* 70/4, 391–397.

Masters, G. (1994):' Profiles and assessment'. *Curriculum Perspectives* 14/1, 48–52.

Milanovic, M.; Saville, N.; Pollitt, A.; Cook, A. (1996) ,Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses'. Cumming, A.; Berwick, R. (yayın.) *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15–38.

Mullis, I.V.S. (1981) *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10–W–51. Princeton N.J., Educational Testing Service.

Rasch yönteminin, sınav bilgileri temelinde bir basamak kümesi oluşturulmasında, etkin bir şekilde kullanılışı hakkında basit ve teknik olmayan bir rapordur. Görevlere ve kapsamlı yeterliklere ait yeni test maddelerinin zorluk derecelerini, öneri sistemine bağlı önceden saptamak ve açıklamak için geliştirilmiş bir yöntem.

Yöntem geliştirilmesinin, birbirleriyle ilişkili üç projenin akışı içinde izlendiğini, yukarıdakine göre daha ayrıntılı ve teknik açıdan anlatan bir yorum.

İstatistikte çığır açan çalışma, bir değerlendirmenin sonucu kesinleştirilirken, sınav yetkililerinin aşırı ciddiyetinin göz önünde tutulmasını sağlar ve düzeyler ile öğrenme yılları arasındaki ilişkiyi denetlemek için örnek tanımlayıcıların geliştirildiği projede kullanılır.

Amerikan ACTFL basamak kümesinin, (Foreign Service Institute-FSI) enstitüsünün basamak kümelerine dayalı geliştirilmesi ve amaçları üzerine bir araştırmadır.

US Interagency Language Roundtable (ILR) basamak kümesinin, FSI basamak kümesi temelinde geliştirilmesi üzerine ayrıntılı bir araştırmadır. Basamak kümelerinin işlevi.

Basamak kümelerinin ve röportaj yöntemlerinin eğitim alanına da yayılmasıyla ortaya çıkan kuramsal eleştirilere karşı, iyi işleyen sistemlerin bir özel bağlam içinde savunulması (ACTFL ile).

Avustralya'da eğitim programlarına dayalı bir profil sistemi yapmak üzere, sınav sonuçlarının ve değerlendirmelerin öğretmenler tarafından ayarlanmasında Rasch yönteminin ne şekilde kullanıldığı konusunda kısa bir rapordur.

Bir sözlü sınavda kullanılan basamak kümesinin, değerlendiricilerin daha verimli çalışabilmeleri amacıyla düzeylerin sayısının azaltılarak daha da geliştirilmesinde Rasch yönteminin kullanımının tipik anlatımıdır.

Anadilinde yazma becerisini değerlendirmeye ilişkin basamak kümesi geliştirmeye yönelik "temel özellik" yöntemi hakkında tipik araştırmadır.

- North, B. (1993) *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.
- North, B. (1994) *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe, CC-LANG (94) 24.
- North, B. (1996/2000) *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.
- North B. (forthcoming) *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton N.J., Educational Testing Service.
- North, B.; Schneider, G. (1998) 'Scaling descriptors for language proficiency scales'. *Language Testing* 15/2, 217–262.
- Pollitt, A.; Murray, N.L. (1996) 'What raters really pay attention to'. Milanovic, M.; Saville, N. (yayın.): *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2–4 August 1993. Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74–91.
- Scarino, A. (1996) 'Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning'. *Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference*: 67–75.
- Scarino, A. (1997) 'Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning'. *Proceedings of the AFMLTA 11th National Languages Conference*: 241–258.
- Schneider, G.; North, B. (1999) „In anderen Sprachen kann ich ...“ *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau; NFP 33/SKBF (Umsetzungsbericht).
- Geleneksel yeterlik basamak kümelerinin geliştirilmesindeki içerik ve yöntemler üzerinde eleştirel bir yazıdır. Öğretmenlerle beraber örnek tanımlayıcıların geliştirilmesi, Rasch yöntemi yardımıyla öğretmenlerin değerlendirmeleri temelinde düzey belirleme projesine öneriler getirir.
- Sonradan incelenmiş ve örnek tanımlayıcılar geliştirme projesinde çıkış noktası olarak kullanılmış öğretim programıyla ilgili basamak kümelerine ve değerlendirme kümelerine geniş bir bakış.
- Yeterlik basamak kümeleri üzerine tartışma: Basamak kümeleri, dil yeterliği ve dil kullanım örnekleriyle hangi ilişki içinde bulunmaktadır? Örnek tanımlayıcıların geliştirildiği, bu arada çıkan sorunların ve onlara çözümlerin bulunduğu projedeki geliştirme aşamalarının ayrıntılı anlatımıdır.
- Konuşma ve yazma sınavlarında kullanılan değerlendirme basamak kümelerinin örnekleri üzerine ayrıntılı inceleme ve tarihsel genel bakış: getiri, götürü, hatalar vb.
- Basamak kümelerinin sağlamlığını ve başarılarını ele alan ve örnek tanımlayıcıların yapılandırıldığı projeye genel bakış. Basamak kümelerinin sağlamlığını ve sonuçlarını ayrıntılı olarak açıklar. Ekte ürün ve gereçlerden örnekler.
- Değerlendirenlerin çeşitli yeterlik düzeylerinde neye yoğunlaştıklarını belirlemek için, Repertory Grid Analiz Tekniği'ni (repertory grid analysis) basit bir düzey belirleme tekniğiyle birleştiren ilginç, yöntemsel bir yazıdır.
- Öğrencilerin başarılarının ne kadar iyi olduğu konusunda eksik olan bilgiler ve öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler için öngörülen, İngiliz ve Avustralya öğretim programlarındaki tipik belirsiz profil anlatımlarını eleştiren bir yapıt.
- Yukarıdaki gibi.
- Örnek tanımlayıcıların yapıldığı proje hakkında kısa rapor. Dil portfolyosunun İsviçre sürümünün de tanıtımıdır (40 A5 sayfası).

- Schneider, G.; North, B. (2000): „*Dans d'autres langues, je suis capable de ...*“ *Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*. Berne/Aarau, PNR33/CSRE (rapport de valorisation). Yukarıdaki gibi.
- Schneider, G.; North, B. (2000) *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/ Zürich, Verlag Rüegger AG. Örnek basamaklama kümelerinin geliştirildiği proje üzerine eksiksiz bir rapor. Ayarlamayla ilgili İngilizce olarak yazılmış sade bir bölüm. Dil portfolyosunun İsviçre sürümünün de tanıtımıdır.
- Skehan, P. (1984) ‚Issues in the testing of English for specific purposes‘. *Language Testing* 1/2, 202–220. ELTS-basamak kümelerinin Norm Referanslı (Bağıl) konumunu ve ilgili ifadeleri eleştirir.
- Shohamy, E.; Gordon, C.M.; Kraemer, R. (1992) ‚The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests‘. *Modern Language Journal* 76, 27–33. Analitik yazma basamak kümesini geliştirmeye yönelik temel ve niteliksel yöntemlerinin basit bir anlatımı. Deneyimsiz değerlendirenler arasında inanılmaz bir güvenliliğin sağlanması.
- Smith, P.C.; Kendall, J.M. (1963) ‚Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales‘. *Journal of Applied Psychology* 47/2. Sadece basamak kümeleri yazmak yerine, tanımlayıcıların düzey belirlenmesine ilişkin ilk yaklaşım. Yönlendirici. Okunması çok zor.
- Stansfield C.W.; Kenyon D.M. (1996) ‚Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines‘. Cumming, A.; Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124–153. Rasch- ayarlamasının, ACTFL yönergelerinde görünen görevlerin akışını doğrulamak için kullanımı. Örnek tanımlayıcıların geliştirilmesi projesinde kullanılan yaklaşımı destekleyen ilginç, yöntemsel bir araştırma.
- Takala, S.; Kaftandjieva, F. (forthcoming) ‚Council of Europe scales of language proficiency: A validation study‘. Alderson, J.C. (yayınl.): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe. Örnek tanımlayıcıların uyarlanmasıyla ilgili bireysel değerlendirmelerin ayarlanmasında kullanılacak Rasch Modeli'nin daha da geliştirilmesi üzerine bir rapor. Bağlam: DIALANG Projesi: Finceyle ilgili denemeler.
- Tyndall, B.; Kenyon, D. (1996) ‚Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis‘. In Cumming, A.; Berwick, R. (yayınl.) *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9–57. Öğrenim başlangıcında İngilizcenin ikinci dil olarak ölçülmesinde kullanılan, basamak kümesinin onaylanmasının basit bir açıklaması. Eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde üst değerde sayısal Rasch incelemelerinin tipik kullanımı.
- Upshur, J.; Turner, C. (1995) ‚Constructing rating scales for second language tests‘. *English Language Teaching Journal* 49/1, 3–12. İkili karar grafikleri elde etmek için “ana özellik” yönteminin daha etkili şekilde geliştirilmesi. Okul sektörüne çok uygundur.
- Wilds, C.P. (1975) ‚The oral interview test‘. Spolsky, B.; Jones, R. (yayınl.): *Testing language proficiency*. Washington D.C., Center for Applied Linguistics: 29–44. Dil yeterliğini değerlendirme basamak kümesinin aslı. Mülakat yaklaşımlarında kaybolan ince farklılıkları bulmak için özenle okunmalıdır.

Ek B: Örnek Basamak Kümeleri ve Örnek Tanımlayıcılar

Bu ekte, Avrupa Ortak *Öneriler Çerçevesi* için örnek tanımlayıcıların geliştirildiği İsviçre projesinin anlatımı yer almaktadır. Ayrıca kategoriler, basamak kümelerinin *öneriler çerçevesi* içinde buldukları sayfalarla birlikte bir liste halinde gösterilmektedir. Bu projedeki tanımlayıcılar ayarlanarak ve A ekinin sonunda açıklanan 12c nolu yöntem (Rasch-Modeli) yardımıyla öneri çerçevesinin düzeylerinin oluşturulmasında kullanılmıştır.

İSVİÇRE ARAŞTIRMA PROJESİ

Oluşumu ve Bağlamı

3, 4 ve 5. bölümlerdeki tanımlayıcılarla birlikte olan basamak kümeleri, 1993 ve 1996 yılları arasında gerçekleşen 'İsviçre Bilimsel Araştırmaları Destekleme Ulusal Fonu' nun proje çalışmalarının sonuçlarına göre oluşturuldu. Avrupa dil portfolyosunun geliştirilmesinde katkıda bulunabilecek öneri çerçevesi anlatım sistemlerinin çeşitli alanlarında, saydam yeterlik anlatımlarını geliştirmeyi amaçlayan, 1991 yılında Rüşchlikon'da yapılan bir sempozyumun devamı bir projedir.

1994 yılında yapılan ilk inceleme, yabancı dil olarak İngilizce ve öğretmenlerin değerlendirmeleri şeklinde sınırlandırılarak, etkileşim ve üretim alanlarında yoğunlaşmıştır. İkinci inceleme ise 1995 yılında 1994 te yapılan incelemenin bölümlerinin tekrarlanarak, algılama kısmının eklenmesi ve yeterliğin İngilizcenin yanında , Fransızca ve Almancada da yapılması olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeye, bireysel değerlendirme ve sınavlardan bilgiler de(Cambridge; Goethe-Institut; DELF/DALF) eklenmiştir.

Bu iki incelemeye yaklaşık olarak 500 sınıflık 300 öğretmen ve 2.800 kadar öğrenci katılmıştır. Öğrenciler orta öğretim birinci ve ikinci bölümler, meslek eğitimi ve yetişkinler eğitimi alanlarına dağıtılmışlardır.

	Orta öğretim 1. bölüm	Orta öğretim 2. bölüm	Meslek eğitimi	Yetişkinler eğitimi
1994	%35	%19	%15	%31
1995	%24	%31	%17	%28

Öğretmenler, İsviçre'nin İtalyanca ve Roman dili konuşulan bölgelerinden çok sınırlı olmak kaydıyla, Almanca ve Fransızca konuşulan bölgelerinden alınmıştır. Her iki inceleme yıllarında, katılan öğretmenlerin dörtte biri kendi anadillerinde ders yaptılar. Öğretmenler her anketi hedef dilde doldurdular. Bu yüzden tanımlayıcılar 1994 te sadece İngilizce, buna karşın 1995 te İngilizce, Fransızca ve Almanca olarak tamamlandılar.

Yöntemler

Projede aşağıdaki yöntemler kullanıldı:

Sezgisel Aşama:

1. 1993 yılında Avrupa Konseyinin girişimleri sonucu alınabilen ve herkesin ulaşabileceği dil yeterlik basamak kümelerinin incelemeleri: İlgili liste bu özeti sonunda bulunmaktadır.

2. Sınıflandırılmış ve incelenmiş tanımlayıcılarda kapsamlı bir çıkış noktasının elde edilmesi amacıyla, bu tanımlayıcıların 4 ve 5. bölümlerde gösterilen kategorilere uygun birer ayrı anlatım olarak çözümlenmesi.

Nitel Aşama:

3. Öğretmenlerin, görünen video kayıtlarına göre öğrencilerin dil yeterliğinin üzerinde tartışmalarında ve kararlaştırmalarında üst dili gerekli şekilde kullanıp kullanmadıklarını denetleme amacıyla, ses kayıtlarının kategorilere göre incelenmesi.
4. Öğretmenlerin (a) betimlemek istedikleri kategorilere göre tanımlayıcıları ayırdıkları (b) anlatımın açıklığı, doğruluğu ve geçerliliği konusunda nitel kararlar verdikleri; (c) tanımlayıcıları yeterlik düzeylerine göre ayırdıkları 32 atölye çalışması.

Nicel Aşama:

5. Öğretmenlerin atölye çalışmalarında en açık, doğru ve geçerli buldukları tanımlayıcılardan oluşturulan ve birbirleriyle örtüşen bir dizi anketler kullanılarak, başarılı öğrencilerin bir öğretim yılı sonunda değerlendirilmeleri. İlerlemişler aşamasına kadar 80 saatlik İngilizce dersinden sonra öğrencilerin yeterliklerinin tüm kısımlarını kapsayacak şekilde her birinde 50 tanımlayıcı bulunan 7 anketli bir takım kullanıldı.
6. İkinci yılda 5 anketten oluşan başka bir takım kullanıldı. Her iki inceleme de, sözlü etkinliklerin tanımlayıcılarının ikinci yılda tekrar kullanılması yoluyla birbirine bağlıdır. Öğrenciler, tanımlayıcıda betimlenen başarının, hangi çalışma koşullarında beklenmesinin yazılı olduğu 0 dan 4 e kadar basamak kümesiyle birlikte her bir tanımlayıcıya göre değerlendirildiler. Öğretmenlerin, tanımlayıcıları değerlendirme biçimleri Rasch-Modelinin değerlendirme basamak kümeleri yardımıyla incelendi.

Bu incelemenin iki hedefi vardı:

- a) Her bir tanımlayıcı için matematiksel bir 'zorluk değeri'nin ayarlanması.
 - b) Tanımlayıcıların yorumlanmasında önemli istatistiksel bir şeklin, eğitim sisteminin, farklı dil bölgelerinin ve hedef dillerin farklı alanlarına ilişkin belirlenmesi: Bu yolla farklı bağlamlardan öte, değerlerin üst derecede sağlamlığını gösteren tanımlayıcılar belirlendi ve *ortak öneri düzeylerini* kapsayan bütünsel basamak kümelerinin yapılandırılmasında kullanıldı.
7. Tüm katılan öğretmenler tarafından yapılan incelemeler içinden bazı öğrencilerin video kayıtlarındaki başarılarının değerlendirilmesi. Bu değerlendirmedeki hedef, İsviçre eğitim alanında başarıların bütün aşamalarının belirlenmesindeki katı değerlendirmeyi göz önünde tutmak için, katılan tüm öğretmenlerin değerlendirmedeki katılık farklılıklarını sayısal olarak açığa çıkarmak.

Yorumlama Aşaması:

8. Üçüncü bölümde tanıtılan *ortak öneri düzeylerini* oluşturmak için, düzey sınırlarının basamak kümesi üzerinde belirlenmesi. Bu düzeylerin bütünsel bir basamak kümesi içinde görünüşü (çizelge 1), dil etkinliklerinin, anlatımlarla birlikte bireysel değerlendirilmesi için bir tarama düzeni (çizelge 2) ve bildişimsel dil yeterliğinin farklı yönlerini anlatan başarıların değerlendirilmesine ilişkin bir tarama düzeni (çizelge 3).
9. Ayarlanabilir olarak kanıtlanan kategoriler için 4 ve 5. bölümlerdeki örnek basamak kümelerinin tanıtımı.
10. Avrupa dil portfolyosunun İsviçre deneme sürümünü oluşturmak için tanımlayıcıların kişisel değerlendirme biçimine uyarlanması. Bu (a) dinleme anlama, konuşma, sözlü etkileşim, sözlü

ve yazılı anlatım alanları için bir tarama düzeni (çizelge 2); (b) *ortak öneri düzeylerinin* her biri için kişisel değerlendirme kontrol listesi vermektedir.

11. Sonuçların tanıtıldığı, portfolyo ile ilgili deneyimlerin tartışıldığı ve öğretmenlerin *ortak öneri düzeyleri* üzerinde bilgilendirildiği bir sonuç konferansı.

Sonuçlar

Tanımlayıcıların çeşitli yetenekler ve çeşitli yeterlik türleri (dilbilimsel, nesnel, sosyokültürel) için ayarlanması, bu farklı özelliklerin bir tek ölçme açısından ne derece algılanması konusunda kuşku yaratmaktadır. Daha fazla, bu tür incelemelerle ilgili olan bu durumun Rasch-Modeli yoluyla ortaya çıkması ya da onunla bağlantılı olması bir sorun değildir. Zira Rasch-Modeli bir sorun çıkmasına pek göz yummaz. Bu bakımdan sınav bilgileri, kişisel değerlendirmeler ve öğretmenlerin değerlendirmeleri çok farklı durumlar gösterirler. Bu projede, sonuçların doğruluğunu sağlamak amacıyla, öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerde, pek başarılı olmayan bazı kategoriler incelemiden çıkarılmış. Aşağıdaki kategoriler tanımlayıcıların asıl köklerinden kaybolanlardır:

Sosyokültürel Yeterlik

Tanımlayıcılar özellikle sosyokültürel ve sosyodilbilimsel yeterlik olarak betimlenir. Bu tanımlayıcıların (a) dil yeterliğinden ayrı bir yapı olması, (b) atölye çalışmalarında belirlenmiş sorunlu tanımlamalar olarak oldukça belirsiz olmaları ya da (c) öğretmenlerin, öğrenciler hakkında eksik bilgiler nedeniyle tutarsız olmaları, bu sorunun oluşmasında ne derece etkin oldukları açık değil. Bu sorun yetenek tanımlayıcılarını, düşsel metinleri okuma ve anlama alanlarını da kapsar.

Meslekle İlgili

Öğretmenlerden tanımlayıcılar çerçevesinde, öğrencilerin derslikte izlenemeyen etkinlikleri üzerine (Örnek: Büyük ölçüde yetişkinler eğitimi ve meslek eğitimi alanlarında, telefon etmek, görüşmelere katılmak, konferans vermek, raporlar ve kompozisyonlar yazmak, resmî yazışmalar) tahminlerini toplamaları istenir (genelde meslekle ilgili).

Olumsuz Taslaklar

Her ikisi de örtük ve olumsuz taslak olan tekrarlamanın ve açıklamanın gerekliliği ya da sadeleştirmelerin gerekliliği bağlamında bulunan tanımlayıcılar. Bu tür noktalar, eğer olumlu yapılandırılmış anlatımlar içinde kısıtlamalar olarak bulunurlarsa, iyi işlerler. Örnek:

Ara sıra tekrarlanmasını ve başka türlü anlatılmasını istemesi koşuluyla, bilinen şeyler üzerinde standart bir dille konuşulduğunda genelde anlayabilir.

Bu öğretmenlere göre okuma, sözlü etkileşim ve anlatımdan ayrı tek başına bir ölçme açısı olarak ortaya çıkıyor. Bilgi toplama için yapılan tasarı, okumanın öncelikle ayrı ayarlanması ve sonra bu okuma basamak kümesinin ana basamak kümesiyle ilişkilendirilmesini sağlamıştır. Yazmak, incelemenin ana konusu değildi. 4. bölümde bulunan yazma-tanımlayıcıları en başta sözlü anlatımın tanımlayıcılarından geliştirildi. Hem DIALANG hem de ALTE tarafından onaylandığı gibi (karşılaştırınız C veya D ekleri), *öneriler çerçevesindeki* okuma ve yazma tanımlayıcılarına ait basamak kümelerinin değerlerinin oldukça üst seviyede olan sağlamlığı, okuma ve yazma için seçilen yaklaşımların yeterince etkili olduklarını gösterir.

Yukarıda tartışılan kategorilerdeki karışıklıklar tek- ya da çok yönlülüğün ayarlanması sorunlarıyla bağlantılıdır. Çok yönlülük, yeterlikleri betimlenen öğrenci topluluğuyla ilgili de kendini göstermektedir. Tanımlayıcıların zorluğunun, eğitim alanının ilgili bir kısmıyla da bağlı olduğu durumlar vardı. Böylece

öğretmenler, doğal yaşam içinden olan görevlerin yeni başlayan yetişkinler için, ondört yaşlarındakilere göre oldukça kolay olduğunu düşünürler. Bu durum mantıksal görünmektedir ve bu şekil 'Ayrımcı Test Maddesi Fonksiyonu' (Differential Item Funktion - DIF) olarak bilinir. *Ortak öneri düzeylerinin* oluşturulmasında DIF içeren tanımlayıcılardan mümkün olduğu ölçüde -3. bölümde 1. ve 2. çizelgelerde görüldüğü gibi kaçınılmıştır. Anadili öğretmenlerinin özellikle yazın bilimiyle ilgili, ilerlemiş öğrencilerde 'anlama' terimini biraz katıca yorumlamalarının dışında, hedef dille ilgili çok az ve kaynak dille ilgili hiç önemli etken yoktu.

Değerlendirme

4. ve 5. bölümlerdeki örnek tanımlayıcılar ya (a) incelemede temel tanımlayıcıların deneysel olarak ayarlandığı düzey üzerine yerleştirildi ya da (b) bu düzeyde ayarlanmış tanımlayıcıların öğeleri yazıldı, ya da bağlandı (kamu duyuruları gibi bazı kategorilerin esas araştırmada kapsam içine alınmadığı gibi) ya da (c) nitel safhanın sonuçları temelinde (atölye çalışmaları) seçilmiş ya da (d) deneysel ayarlanmış bir alt basamak kümesindeki bir boşluğu doldurmak için, yorumlama safhası sırasında yazılmış. Bu son nokta, incelemede çok az tanımlayıcıların ele alındığı, hemen hemen sadece C2-düzeyini (*Mastery*) ilgilendirmektedir.

Devamındaki inceleme

Basel Üniversitesi 1999–2000 yıllarında bir proje ile, *öneriler çerçevesinin* tanımlayıcılarını öğrenim başlangıcında kendi kendini değerlendirme için bir düzeneğe uyarladı. Bu bağlamda sosyo dilbilimsel yeterliğe, üniversitede not tutmak gibi tanımlayıcılar eklendi. Yeni tanımlayıcılar asıl projede kullanılan aynı yöntem yardımıyla *öneriler çerçevesindeki* düzeylere bağlantılı olarak ayarlandı ve *öneriler çerçevesinin* bu basımına alındı. *Öneriler çerçevesindeki* gerçek tanımlayıcılar ile bu takibi incelemenin içindeki tanımlayıcılar arasındaki bağılılığın 0.899 olduğu belirlendi.

Kaynakça

- North, B. (1996/2000) *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.
- North, B. (hazırlık aşamasındadır) 'Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels'. Alderson, J.C. (yayınl.): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (hazırlık aşamasındadır) 'A CEF-based self-assessment tool for university entrance'. Alderson, J.C. (yayınl.): *Case studies of the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B.; Schneider, G. (1998) 'Scaling descriptors for language proficiency scales'. *Language Testing* 15/2, 217–262.
- Schneider, G.; North, B. (1999) *"In anderen Sprachen kann ich ..." Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Bern/Aarau, NFP 33 / SKBF (Umsetzungsbericht).

ÖNERİLER ÇERÇEVESİNDEKİ TANIMLAYICILAR

3. Bölümde, *ortak öneri düzeylerinin* anlatıldığı çizelgelere ek olarak, örnek tanımlayıcılar aşağıda görüldüğü gibi 4. ve 5. bölümlere eklenmiştir.

Belge B1 – Bölüm 4'te Örnek Basamak Kümeleri: Bildirişimsel Etkinlikler

ALGILAMA	Sözlü	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinleme Anlama, genel <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anadili Konuşurları Arasında Geçen Konuşmaları Anlama ▪ Seyirci veya Dinleyici Olarak Anlama ▪ Duyuruları ve Talimatları Anlama ▪ Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama
	Görsel işitsel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Televizyon Yayınlarını ve Filmleri Anlama
	Yazılı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Okuma Anlama, genel <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yazışmaları Okuma Anlama ▪ Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma ▪ Bilgi ve Gerekçeleri Anlama ▪ Yazılı Talimatları Anlama
ETKİLEŞİM	Sözlü	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sözlü Etkileşim, genel <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anadili Konuşurlarını Anlama ▪ Sohbet ▪ Arkadaşlar Arasında Resmiyete Dayanmayan Tartışma ▪ Resmî Tartışma ve Görüşmeler ▪ Bir Amaca Yönelik İşbirliği (Bir arabayı tamir etme, bir belge hakkında konuşma, bir şey düzenleme gibi) ▪ İşlemler: Hizmet ile İlgili Konuşma ▪ Bilgi Alışverişi ▪ Söyleşi
	Yazılı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yazılı etkileşim, genel <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yazışma ▪ Not, İleti ve Formlar
ÜRETİM	Sözlü	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sözlü Anlatım, genel <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri anlatma ▪ Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçelendirme (bir tartışmada olduğu gibi) ▪ Kamu Duyurusu/Duyuru Yapma ▪ Bir Topluluk Önünde Konuşma
	Yazılı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yazılı Anlatım, genel <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yaratıcı Yazma ▪ Rapor ve Deneme/Makale Yazma

Belge B2 – Bölüm 4'te Örnek Basamak Kümeleri: Bildirişimsel Etkinlikler ve Stratejiler

ALGILAMA <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gösterge Belirleme / Anlam Çıkarma
ETKİLEŞİM <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi ▪ İş Birliği ▪ Bir Şeyin Açıklamasını Rica Etme
ÜRETİM <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planlama ▪ Telafi Etme ▪ Denetim ve Onarım

Belge B3 – Bölüm 4'te Örnek Basamak Kümeleri: Metin İşleme

METİN <ul style="list-style-type: none"> ▪ Not Alma (Sunum ve seminerlerde vb.) ▪ Metinlerle Çalışma

Belge B4 – Bölüm 5'te Örnek Basamak Kümeleri: Bildirişimsel Dil Yeterlikleri

DİLBİLGİSEL Alan: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dilsel Araçlar Alanı, Genel ▪ Sözcük Dağarcığı Alanı Hâkimiyet: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sözcük Dağarcığı Hâkimiyeti ▪ Dilbilgisel Doğruluk ▪ Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti ▪ Yazım Yeterliği Hâkimiyeti
TOPLUMDİLBİLGİSEL <ul style="list-style-type: none"> ▪ Toplumdilbilgisel Uygunluk
PRAGMATİK <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esneklik ▪ Konuşucu ve Dinleyici Rollerinin Değişmesi ▪ Konu Geliştirme ▪ Tutarlılık ve Bağdaşıklık ▪ Akıcılık (sözlü) ▪ Doğruluk

Belge B5 – Tanımlayıcıların Ayarlanmasındaki Bağdaşıklık

Belirli içeriklerin basamak kümesi üzerinde görüldükleri yer üst derecede bağdaşıkır. Buna örnek olarak konular alınabilir. Konularda kendilerine ait hiç bir tanımlayıcı dikkate alınmamıştır, ancak çeşitli kategorilerin tanımlayıcıları konularla ilgilidir. Deneyimleri betimleme, bilgi alışverişi ve dil araçlarının çeşitliliği üç önemli kategorilerdir.

Konuların bu üç alanda nasıl ele alındıkları aşağıdaki çizelge yoluyla karşılaştırılabilir. Üç çizelgeninde içeriği benzer olmamasına rağmen, bu karşılaştırma, ayarlanmış tanımlayıcıların bütün sistemi içinde tekrar ortaya çıkan güçlü derecede bir bağdaşıklığı gösterir. Bu tür bir inceleme, ilk bilgi derlemesinde bulunmayan (örneğin, kamu duyuruları) ve başka tanımlayıcıların öğelerinin birleşimi ile oluşmuş kategorilerin tanımlayıcılarının yapılandırılmasında temel olmuştur.

Deneyimleri Tanımlama							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oturduğu yer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kişiler, görünüş ▪ Eğitim, meslek, ▪ mevkiler ve yaşam koşulları 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eşyalar, ev hayvanları, mülk ▪ Olaylar ve etkinlikler ▪ tutku ve nefretler ▪ Planlar ve sözleşmeler ▪ Alışkanlıklar ve günlük uğraşlar ▪ Kişisel deneyimler 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bir kitap ya da filmin konusu ▪ Deneyimler ▪ Her ikisine olan tepki ▪ Rüyalar, umutlar, dilekler ▪ Bir öykü anlatma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Önceden bilinmeyen olayların önemli ayrıntıları, örneğin; kaza 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Karmaşık olguların açık ve ayrıntılı açıklaması 	
Bilgi alışverişi							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Biz ve başkaları 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ basit, alışılmış, doğrudan ▪ sınırlı, iş ve boş zaman 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basit yol tarifleri ve yönlendirmeler ▪ Boş zaman uğraşları, alışkanlıklar, her günlük işler ▪ Geçmiş etkinlikler 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayrıntılı yol tarifi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendi ilgi alanında bilinen konularda fazla miktarda bilgi 			

Alan: Durumlar							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temel günlük gereksinimler ▪ Basit/önceden söylenebilen durumlar ▪ Basit somut gereksinimler: Kişisel bilgiler, günlük işler, bilgi isteme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilinen günlük işlemler ▪ Bilinen durumlar ve konular ▪ İçerikleri önceden söylenebilen günlük durumlar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Günlük yaşama ait konular: Aile, hobiler ve ilgiler, iş, yolculuk, güncel olaylar 				

Belge B6 – Kaynak olarak kullanılan dil yeterlik basamak kümeleri

Sözlü yeterliğin bütünsel basamak kümeleri - genel

- Hofmann: Levels of Competence in Oral Communication 1974.
- University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests 1987.
- Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990.
- Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993.
- European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993.

Çeşitli bildirimsel etkinliklerle ilgili basamak kümeleri

- Trim: Possible Scale for a Unit/Credit Scheme: Social Skills 1978.
- North: European Language Portfolio Mock-up: Interaction Scales 1991.
- Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991.
- Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994.

Dört beceriyle ilgili basamak kümeleri

- Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975.
- Wilkins: Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme: Speaking 1978.
- Australian Second Language Proficiency Ratings 1982.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986.
- Elviri et al.: Oral Expression 1986 (in Van Ek 1986).

- Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991.
- English Speaking Union (ESU) Framework Project: 1989.
- Australian Migrant Education Program Scale (Sadece Dinleme).

Sözlü sınavlarla ilgili değerlendirme basamak kümeleri

- Dade County ESL Functional Levels 1978.
- Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981.
- Carroll B.J. and Hall P.J Interview Scale 1985.
- Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980.
- International English Testing System (IELTS): Band Descriptors for the Speaking & Writing 1990.
- Goteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria.
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993.

Öğretim programları içeren müfredatlar ve eğitsel öğrenme başarısı seviyelerini veya bitirme sınavlarını değerlendirme ölçütleri

- University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990.
- Royal Society of Arts Modern Languages Examinations: French 1989.
- English National Curriculum: Modern Languages 1991.
- Netherlands New Examinations Programme 1992.
- Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993.
- British Languages Lead Body: National Language Standards 1993.

Ek C: DIALANG Basamak Kümeleri

Bu ekte, Ortak Avrupa Öneriler Çerçevesinde tanısıl amaçlarla kullanılan, DIALANG değerlendirme sistemi üzerine bir anlatım yer almaktadır. Burada konunun odak noktasını sistemde kullanılan kendi kendini değerlendirmeye yönelik test maddeleri ve aynı zamanda sistemin geliştirilmesinin bir parçası olarak bu test maddeleri için kullanılan ayarlama incelemesi oluşturur. Bu anlatımı oluşturan diğer iki bölüm ise, tanıların sonuçlarını öğrencilere bildirmek ve açıklamak için *öneriler çerçevesinin* temelinde bulunan ve kullanılan, birbiriyle ilintili anlatım basamak kümeleridir. Bu projedeki tanımlayıcılar ayarlandı ve A ekinin sonunda ana hatlarının gösterildiği 12c yöntemiyle (Rasch-Modeli) *öneriler çerçevesinin* düzeylerine uyarlandı.

DIALANG – PROJESİ

DIALANG – değerlendirme sistemi

DIALANG, dil yeterlikleri üzerine tanısıl bilgiler edinmek isteyen dil öğrenenleri için bir değerlendirme sistemidir. DIALANG – projesi, Avrupa Konseyi Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü'nün (SOKRATES-Programm, LINGUA Aktion D) parasal desteğiyle uygulandı.

Sistem, kendi kendini değerlendirme, dil testi ve geribildirim bölümlerinden oluşur ve hepsi; Danimarkaca, Almanca, İngilizce, Fince, Fransızca, Yunanca, İrlandaca, İslandaca, İtalyanca, Hollandaca, Norveççe, Portekizce, İsveççe ve İspanyolca olarak ondört Avrupa dilinde kullanılmaya hazırdır. DIALANG ücretsiz olarak internette sunulmaktadır.

Geribildirim için temel olarak kullanılan DIALANG – değerlendirme çerçevesi ve anlatım basamak kümeleri doğrudan *Common European Framework'* a dayalıdır. DIALANG kendi kendini değerlendirme test maddeleri çoğunlukla *öneriler çerçevesinden* alınmıştır ve gerektiğinde DIALANG – sisteminin özel gereksinimlerine uyarlanmıştır.

DIALANG – Hedefleri

Dil yeterlik düzeyini bilmek ve dil yeterliklerinin gücü ve zayıflığıyla ilgili geribildirim almak isteyen yetişkinler DIALANG' ın hedef kitesidir. Sistem, öğrencilere dil becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda da fikirler verir ve bunun dışında, onları daha bilinçli dil öğrenenler yapmaya çalışır. Ancak bir belge veya sertifika vermez.

Bu sistemi kullananlar özellikle tek başına ya da bir dil kursunda dil öğrenenler olur. Dil öğretmenleri de sistemin, kendi amaçlarında kullanabilecekleri birçok öğelerini bulabilirler.

DIALANG değerlendirme işlemi

Dialang değerlendirme işlemi aşağıdaki aşamalardan oluşur:

1. Çalışılacak dilin seçimi (14 seçenek)
2. Yazılma
3. Sınavın yapılacağı dilin seçimi (14 seçenek)
4. Sözcük dağarcığı bilgilerine dayalı seviye belirleme testi
5. Test yapılacak becerinin seçimi (okuma, dinleme anlama, yazma; sözcük dağarcığı, yapılar)
6. Kendi kendini değerlendirme (sadece okuma, dinleme anlama ve yazma için)

7. Sistem, öğrencinin yeteneği üzerinde geçici bir değerlendirme sağlamaktadır.
8. Sistem, uygun zorluk derecesinde bir test seçer ve kullanıma sunar.
9. Geri bildirim.

Öğrenenler sisteme başlarken öncelikle çalışma yönergelerini ve geribildirim almayı istedikleri dili seçerler. Yazıldıktan sonra, sözcük dağarcığının kapsamını belirlemek amacıyla bir seviye belirleme testi yaparlar. Test yapmak istedikleri beceriyi seçtikten sonra, seçtikleri testle çalışmak üzere, önce kendi kendini değerlendirme için bir dizi test maddeleri alırlar. Bu kendi kendini değerlendirme test maddeleri testin yapılacağı beceriyi kapsar ve buna göre öğrenenler, ilgili anlatımlarda betimlenen etkinliği yerine getirip getiremeyeceklerine karar verirler. DIALANG tarafından değerlendirilen diğer sözcük dağarcığı ve yapılar alanlarında kendi kendini değerlendirme yoktur. Çünkü *öneriler çerçevesinde* bunlara kaynak olabilecek test maddeleri bulunmamaktadır. Testten sonra öğrenciler kendi kendini değerlendirme ile saptadıkları düzeylerinin, testteki başarılarına göre sistemin belirlediği yeterlik düzeyinden sapıp saptadığı konusunda kısa bir geribildirim alırlar. Kullananlar, sözlü geribildirim yoluyla aldıkları kendi kendini değerlendirme sonuçları ile test sonuçları arasındaki sapmaları araştırmak üzere bir olanak da elde ederler.

DIALANG kendi kendini değerlendirmenin amacı

Kendi kendini değerlendirme test maddeleri DIALANG-sistemi içinde iki nedenle kullanılır. Birincisi; kendi kendini değerlendirme önemli bir dil öğrenme etkinliği olarak algılanır ve bağımsız öğrenmeyi destekler, öğrencilerin konturollü öğrenmelerini sağlar ve onları bilinçli öğrenenler yapar.

DIALANG' la kendi kendini öğrenmenin ikinci amacı ise daha teknikseldir. Sistem bu testi, öğrencilerin yeteneklerinin önceden değerlendirilerek onları, yeteneklerine en uygun zorluk derecesindeki teste yönlendirme amacıyla sözcük dağarcığının kapsamını ve kendi kendini değerlendirme sonuçlarını belirlemede kullanır.

KENDİ KENDİNİ DEĞERLENDİRME İLE İLGİLİ DIALANG – BASAMAK KÜMELERİ

Kaynaklar

DIALANG içinde kullanılan kendi kendini değerlendirme test maddelerinin çoğu *Common European Framework* (Taslak özet 2, 1996) İngilizce sürümünden alınmıştır. DIALANG bu bağlamda *öneriler çerçevesinin* değerlendirme amaçları için doğrudan bir uygulamadır.

Nicel geliştirme

Bir DIALANG kendi kendini değerlendirme çalışmayı¹ 1998 yılında *öneriler çerçevesindeki* tüm test maddelerini inceleyerek, North projesinin(1996–2000) tanımlayıcılara göre olan deneysel sonuçlarında da dikkate alınan, somut, açık ve kolay görünenleri seçmiştir. Okuma, dinleme anlama ve yazma için yüzden fazla test maddeleri seçilmiştir. Ayrıca konuşma için de test maddeleri seçilmiştir. Ancak konuşma DIALANG-sistemine ait bir bölüm olmadığı için bu test maddeleri, aşağıda anlatılan geçerlik incelemesine katılmadılar ve bu yüzden bu ekte anlatılmadı.

¹ Grup çalışanları: Alex Teasdale (Başkan), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandijeva, Mats Oscarson ve Sauli Takala.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine nazaran, daha fazla kendi kendini değerlendirme için kullanılacağından, test maddelerinin anlatımı “_abilir” yerine “_abilirim” şeklinde değiştirildi.

Bazı test maddeleri, hedeflenen kullanıcılara uygun olması için daha da geliştirildi ve *öneriler çerçevesinde* yararlanılabilecek yeterli materyal olmamasına rağmen az da olsa yeni test maddeleri geliştirildi (bu yeni test maddeleri çizelgeler içinde *italik* yazı ile basıldı). Bütün test maddelerine son şekli verilmenden önce, *öneriler çerçevesindeki* test maddelerinin de yaratıcısı olan Dr. Brian North ve dil testleri ve yabancı dil dersleri konusunda uzman dört kişiden oluşan bir grup tarafından incelendi.

Çeviri

DIALANG çokdilli bir sistem olması nedeniyle, kendi kendini değerlendirmeye ilişkin test maddeleri İngilizceden 13 ayrı dile çevrildi. Çeviri belirli bir işlem doğrultusunda yapıldı. Sonuçların tartışılması ve çeviri için yönergeler kararlaştırıldı ve öğrenenler için anlaşılabilir olması en önemli ve iyi ölçüt oldu. Öncelikle iki veya üç uzman bu test maddelerini birbirlerinden bağımsız kendi dillerine çevirdiler ve sonra farklılıklar üzerinde tartışıp metinde birlik oluşturmak üzere buluştular. Bu çeviriler, çevirilerin tutarlılığını dokuz dilde inceleyebilecek dil yeterliğine sahip kişilerden oluşan kendi kendini değerlendirme çalıştayına gönderildi. Tekrar çevirmenlerle görüşülerek anlatımlarla ilgili sorular üzerinde tartışıldı ve yapılacak değişiklikler beraber kararlaştırıldı.

Kendi kendini değerlendirme test maddelerinin ayarlanması

DIALANG projesi şimdiye kadar kendi kendini değerlendirme test maddeleri için tek ayarlama incelemesi yaptı (Ayarlama; test maddelerinin zorluk derecesinin vb. istatikselsel olarak belirlenmesini ve bunlardan bir basamak kümesi oluşturulmasını sağlayan bir işlemdir). Bu ayarlama, bir kısım DIALANG testlerini Fince de yapan 304 denekten (eksiksiz test görünümü) elde edilen bir örnekleme dayanmaktadır. Kendi kendini değerlendirme test maddeleri ya İsveççe (250 deneğin anadili İsveççeydi) ya da İngilizce olarak verildi. Buna ek olarak deneklerin çoğu test maddelerinin Fince sürümünü de yaptılar.¹

Bilgiler OPLM programıyla incelendi (Verhelst et al. 1985; Verhelst und Glass 1995)² ve çok iyi sonuçlar alındı. Test maddelerinin yüzde 90 nının üzerindeki ayarlanabilir (yani kullanılan istatikselsel modele uygundu) . Test maddelerinin ayarlanması temelinde yapılandırılan kendi kendini değerlendirme basamak kümelerinden üçü, güvenilir göstergelerin yüksekliğinde görüldüğü gibi çok bağıdaşıktır. (Cronbachs alpha): .91 okuma için, .93 dinleme anlama ve .94 yazma için.³

Bilgileri-inceleme çalıştayının yaklaşımına göre yapılan ayarlama incelemelerinin benzerleri diğer 13 dilde de yapılacaktır. Bu incelemeler, ilk incelemenin iyi sonuçlarını hangi kapsamda tekrarlanabileceğini ve kendi kendini değerlendirme amaçlı test maddelerinin bazılarının diğerlerine göre daha tutarlı ve sağlam olduğuna değin bir eğilimin olup olmadığını gösterecektir.

Şimdilik tek bir ayarlama incelemesi olmasına karşın, birçok dilde DIALANG-Basamak kümelerindeki kendi kendini değerlendirme test maddelerinin kalitesi üzerine bilgi vermesinin saptanması önemlidir.

1 İnceleme, bilgi-inceleme proje grubu tarafından, 1996–1999 yıllarında koordinasyon merkezi olan Jyväskylä Üniversitesinin uygulamalı dil incelemeleri merkezinde yapılmıştır. Grup çalışanları: Fellyanka Kaftandjieva (Başkan), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong ve Timo Törmäkangas. DIALANG – Aşama 2 için koordinasyon merkezi Berlin Özgür Üniversitesidir.

2 OPLM, Rasch-Modelinin – test maddelerinin farklı kullanımını veya değişmesini onaylayan – geliştirilmiş bir türüdür. Bununla ve diğer iki parametrelili model arasındaki fark, ayırım parametrelerine değer verilmeyip, zira bilinen sabit değerler olarak verilmesidir.

3 Tanımlayıcıların tamamının ayarlanmasında genel model uyumu aynı şekilde oldukça iyiydi (p = .26), Beceri temelindeki ayarlamadaki istatikselsel örtüşmenin derecesi de aynı şekilde oldukça iyiydi (p = .10 okuma için, .84 yazma için ve .78 dinleme anlama).

Sonuçta incelenen öğrencilerin çoğunun İsveççeyi seçmesine rağmen, kendi kendini değerlendirme kısmını doldurmak için üç dilde (İsveççe, İngilizce ya da Fince) istedikleri bir sürümü (hatta hepsini de) seçebildiler. Çok özenle yapılan çeviri işlemlerinden sonra kendi kendini değerlendirme test maddelerinin genelde bütün dillerde aynı olduğundan kesinlikle emin olabiliriz. Elbette bunun, diğer incelemelerin de bir parçası olarak test edilmesi gerekir.

Kendi kendini değerlendirme DIALANG – Basamak kümelerinin niteliğine ve *öneriler çerçevesindeki* basamak kümelerine ilişkin bir başka kanıt da, bu incelemedeki test maddelerinin zorluk dereceleri ile North tarafından incelenmiş olan aynı test maddeleri arasındaki bağlantıyı araştıran Dr. Kaftadjieva tarafından bulundu. Dr. Kaftadjieva bu bağlantının çok yüksek olduğunu (.83) hatta test maddelerinden birinin çıkarılmasında .897 olduğunu ve istatistiksel olarak alışılmamış bir durum gösterdiğini buldu.

AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİNE DAYALI DİĞER DIALANG – BASAMAK KÜMELERİ

DIALANG, kendi kendini değerlendirme test maddelerine ek olarak, *öneriler çerçevesine* dayalı ayarlanmış tanımlayıcıların iki sistemini daha kullanır. Basamak kümeleri okuma, yazma ve dinleme anlama ile ilgilidir:

- Test sonucunu izleyen kısa özet
- Bilgilendirici geribildirim bir parçası olarak kapsamlı sürüm

Basamak kümelerinin kısa özeti

DIALANG kendi sistemlerinin sonuçlarından geribildirim almak için okuma, dinleme anlama ve yazma ile ilgili kısa özetlenmiş genel basamak kümelerini kullanır. Öğrencilerin başarıları üzerine aldıkları geribildirim göre sonuç, *öneriler çerçevesinin* A1 ve C2 basamak kümeleri üzerinde gösterilir ve sonucun anlamı geribildirim basamak kümeleri yardımı ile açıklanır. Fince DIALANG-testinin her test maddesi, 12 deneyimli değerlendirici tarafından altı düzeyden birine eklenerek DIALANG-bağlamında geçerliği kesinleştirilmiştir. Bu geribildirim genel basamak kümeleri sonra uzmanlar tarafından, Fince DIALANG-testlerindeki her test maddesinin *öneriler çerçevesindeki* bir düzeye eklenmesinde kullanılmıştır. Basamak kümesi *öneriler çerçevesinin* 3.3 bölümüne dayanmaktadır: Kendi kendini değerlendirme test maddelerinde olduğu gibi burada da tanımlamalar hafif değiştirilmiştir. Bu basamak kümeleri belge C2 de tanıtılmaktadır.

Bilgilendirici geribildirim

Değerlendirme sistemindeki 'bilgilendirici geribildirim' bölümü basamak kümelerinin dinleme anlama, okuma ve yazma yeterliklerini kapsamlı olarak anlatılmasında kullanır. Aynı zamanda kullanıcılara, bu beceri üzerinde öğrencilerin normalde yapabilecekleri ayrıntılı anlatımları verir. Öğrenciler belirli bir düzeyin anlatımını bu düzeyle yan yana duran diğer düzeyleriyle karşılaştırabilirler. Bu kapsamlı basamak kümeleri aynı şekilde *öneriler çerçevesinin* 3.3 bölümüne dayanır. Ancak tanımlayıcılar *öneriler çerçevesinin* başka bölümünün yardımıyla ve başka kaynaklarla ilintili olarak tamamlanmıştır. Bu basamak kümeleri belge C3 te tanıtılıyor.

Daha önce burada belirtilmiş olan, deneysel incelemenin sonuçlarıyla ilgilenen okuyucular, kapsamlı bilgileri Takala und Kaftandjieva içinde (baskıda) bulabilirler. Genel sistem ve geribildirim konularındaki diğer bilgiler Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala ve Teasdale de (baskıda) bulunmaktadır.

Alıntı yapılan kaynaklar

- Huhta, A.; Luoma, S.; Oscarson, M.; Sajavaara, K.; Takala, S.; Teasdale, A. (hazırlık aşamasındadır) 'DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners'. Alderson, J.C. (yayınl.): *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (1996/2000) *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*. Dissertation. Thames Valley University. New York, Peter Lang.
- Takala, S.; Kaftandjieva, F. (hazırlık aşamasındadır) 'Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study'. Alderson, J.C. (yayınl.): *Case Studies of the Use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe.
- Verhelst, N.; Glass, C.; Verstralen, C. and H. (1985) *One-Parameter Logistic Model: OPLM*. Arnhem; CITO.
- Verhelst, N.; Glass, C. (1995) 'The One-Parameter Logistic Model'. Fisher, G.; Molenaar, I. (yayınl.): *Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications*. New York: Springer-Verlag: 215–237.

Belge C1 – DIALANG : Kendi kendini değerlendirme test maddeleri

Öneriler çerçevesi düzeyi	OKUMA
A1	Basit bir bilgi metninin temel bildirimini ve özellikle metni açıklayan resimlerle birlikte olan, kısa ve basit anlatımları anlayabilirim.
A1	Bilinen isimleri, sözcükleri ve temel deyimleri içeren çok kısa ve basit metinleri, metnin bölümlerini tekrar okursam anlayabilirim.
A1	Özellikle resimler içermesi durumunda kısa, basit yazılmış kullanım kılavuzlarına uyabilirim.
A1	Birçok günlük durumlarda basit bildirimler içindeki bilinen isimleri, sözcükleri ve çok basit deyimleri farkedebilirim.
A1	Kısa ve basit bildirimleri anlayabilirim, örneğin; kartpostal üzerinde.
A2	Uluslararası anlaşılır sözcükler de dahil en çok kullanılan sözcükleri içeren kısa, basit metinleri anlayabilirim.
A2	Kısa, basit, günlük dilde yapılandırılmış metinleri anlayabilirim.
A2	İşimle ilişkili kısa, basit metinleri anlayabilirim.
A2	İlanlar, broşürler, mönüler ve zaman çizelgesi gibi basit günlük materyallerden bilgi alabilirim.
A2	Kısa, basit kişisel mektupları anlayabilirim.
A2	Bilinen olgularla ilgili kalıplaşmış mektup ve faksları anlayabilirim.
A2	Günlük yaşama ait nesnelere ilgili kullanım kılavuzlarını anlayabilirim, örneğin; herkese açık telefon.
A2	Sokak, lokanta, istasyonlar veya işyerleri gibi herkese açık alanlarda sürekli bulunan alışılmış levhaları ve bildirimleri anlayabilirim.
B1	İlgi alanıyla örtüşen konuları içeren basit metinleri anlayabilirim.
B1	Mektup, broşür ve kısa resmî yazılar gibi günlük materyallerde gereksinim duyduğum bilgileri bulabilir ve anlayabilirim.
B1	Bir görevi bitirmek için gerekli özel bilgileri uzun ya da birçok kısa metinlerin içinde bulabilirim.
B1	Alışılmış konular üzerinde yazılmış gazete makalelerinde önemli noktaları ayırt edebilirim.
B1	Bir metin içindeki görüşün bütün ayrıntılarını anlamasam da anlatılmak istenileni anlayabilirim.
B1	Bir arkadaş ya da tanıdıkla mektuplaşacak kadar, kişisel mektuplarda belirtilen olayların anlatımını, duygu ve dilekleri anlayabilirim.
B1	Aletlerin anlaşılır yazılmış basit kullanım kılavuzlarını anlayabilirim.

B2	Özel ilgi alanımla ilgili olan yazışmaları okuyabilirim ve bu arada önemli anlatımları fazla çaba harcamaksızın anlayabilirim.
B2	Teknik terimlere bakmak için sözlük kullanmak koşuluyla uzmanlık alanım dışında olan uzmanlık metinlerini anlayabilirim.
B2	Metin türüne ve okuyacağım amaca göre farklı metin türlerini farklı hızlarda oldukça kolay okuyabilirim.
B2	Az kullanılan sözcük ve deyimlerde bazen zorluklarım olmasına rağmen, okurken kapsamlı bir sözcük dağarcığına anlayabilirim.
B2	Üzerinde çalışma gerekip gerekmediğine karar verebilmek için, uzmanlıkla ilgili geniş olgular alanında yazılmış haberlerin, makalelerin ve raporların içeriğini ve anlamını hemen anlayabilirim.
B2	Yazarların görüşlerini ve bakış açılarını gösteren güncel sorunlarla ilgili kompozisyon ve raporları anlayabilirim.
C1	Zaman zaman sözlük yardımıyla yazışmaların her türünü anlayabilirim.
C1	Zor olan kısımları defalarca okursam, yeni aletlerin ya da işlemlerin uzun, karmaşık kılavuzlarını, benim uzmanlık alanım dışında olsa bile anlayabilirim.
C2	Soyut, karmaşık yapıya ya da günlük dilin fazla kullanıldığı edebi ve edebi olmayan yazılar da olmak üzere, yazı dilinin hemen hemen tüm şekillerini anlayabilirim ve yorumlayabilirim.

Öneriler çerçevesi düzeyi	YAZMA
A1	Arkadaşlara basit bildirimler yazabilirim.
A1	Nerede oturduğumu anlatabilirim.
A1	Formlara kişisel bilgilerimi yazabilirim.
A1	Ayrı ayrı basit anlatımlar ve tümceler yazabilirim.
A1	Kısa, basit bir kartpostal yazabilirim.
A1	Sözlük yardımıyla kısa mektuplar ve bildirimler yazabilirim.
A2	Olayların ve etkinliklerin kısa, basit anlatımlarını yapabilirim.
A2	Çok basit kişisel teşekkür ve özür metinleri oluşturabilirim.
A2	Kısa, basit, günlük haber ve bildirimler yazabilirim.
A2	Planları ve sözleşmeleri anlatabilirim.
A2	Belirli nesnelere ilgili tutkularımı ve nefretlerimi yazabilirim.
A2	Ailem, çevrem, şimdiye kadarki öğrenimim ve gelecekteki ya da son çalıştığım meslek le ilgili yazabilirim.
A2	Geçmişteki etkinlikler ve kişisel deneyimlerimle ilgili yazabilirim.
B1	Günlük bilgilerin aktarıldığı ve olayların nedenlerinin anlatıldığı çok kısa raporlar yazabilirim.
B1	Deneyimleri, duyguları ve olayları kişisel mektuplarda ayrıntılı şekilde anlatabilirim.
B1	Kaza gibi, önceden bilinmeyen olayların önemli ayrıntılarını betimleyebilirim.
B1	Rüyaları, umutları ve dilekleri betimleyebilirim.
B1	Sorunlarla ilgili konularda bilgi istemlerini alabilir ve üzerinde not tutabilirim.
B1	Bir kitap ya da filmin konusunu ve izlenimlerimi anlatabilirim.
B1	Düşünceleri, planları ve eylemleri yazılı olarak kısaca gerekçelendirebilirim ve açıklayabilirim.

B2	Bir sorun için farklı fikirleri ve çözüm olanaklarını birbirleriyle ölçüp değerlendirebilirim.
B2	Farklı kaynaklardan elde edilen bilgileri ve görüşleri özetleyebilirim.
B2	Mantıklı bir bilgi dizisi oluşturabilirim.
B2	Nedenler, sonuçlar ve varsayımlı durumlar üzerine tahminler yapabilirim.
C1	Bakış açılarını, başka görüşler, gerekçelendirmeler ve anlamlı örnekler yoluyla daha öne çıkarabilir ve destekleyebilirim.
C1	Bir tartışmayı sistemli şekilde yapılandırabilirim ve bu esnada önemli noktaları uygun şekilde öne çıkarabilirim ve destekleyici ayrıntıları doğru anlamlarıyla yönlendirebilirim.
C1	Karmaşık olguları açık ve ayrıntılı bir şekilde yazılı olarak anlatabilirim.
C1 (tahmin)	Genel olarak sözlük kullanmadan yazabilirim.
C1 (tahmin)	Çok iyi yazabilirim. Anlatım şeklim, sadece önemli bir yazı olduğu zaman gözden geçirilmelidir.
C2	Kendimi, okuyucunun önemli noktaları anlayabileceği başarılı, uygun ve iyi yapılandırılmış şekilde yazılı olarak ifade edebilirim.
C2	Bir olguyu açıklayan ya da başvurular veya yazınsal eserler üzerine eleştirisel bir değerlendirme içeren, açık, akıcı ve karmaşık raporlar, makaleler ya da kompozisyonlar yazabilirim.
C2 (tahmin)	Anadili konuşurlarının benim metinlerimi gözden geçirmelerine gerek kalmayacak kadar iyi yazabilirim.
C2 (tahmin)	Özellikle yazmayı çalıştıran bir öğretmen tarafından bile, metinlerimin çok fazla düzeltilmesine gerek kalmayacak kadar iyi yazabilirim.

Öneriler çerçevesi düzeyi	DİNLEME ANLAMA
A1	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda, basit ve somut günlük gereksinimlerle ilgili anlatımları anlayabilirim.
A1	Çok yavaş ve açık konuşulduğunda ve konuşulanı anlayabilmem için uzun aralar verildiğinde bir görüşmeyi izleyebilirim.
A1	Soruları ve yönergeleri anlayabilirim ve kısa, basit açıklamaları izleyebilirim.
A1	Sayıları, fiyatları ve zaman bildirimlerini anlayabilirim.

A2	Basit, alışılmış durumlarda fazla çaba göstermeden anlayabilecek kadar anlayabilirim.
A2	Yavaş ve açık konuşulduğunda, çevremdeki bir görüşmenin konusunu genellikle anlayabilirim.
A2	Gerçek yaşamda tekrarlanmasını ya da başka şekilde anlatılmasını istemek zorunda olsam bile, alışılmış durumlarla ilgili görüşmeleri standart dilde açık şekilde konuşulduğunda genel olarak anlayabilirim.
A2	Açık ve yavaş konuşulması koşuluyla günlük yaşamdaki somut gereksinimleri yerine getirebilecek kadar anlayabilirim.
A2	En gerekli gereksinimlerle ilgili olan deyimleri ve anlatımları anlayabilirim.
A2	Mağazalarda, postanelerde ve bankalardaki basit işleri yapabilirim.
A2	Yürüyerek ya da toplu taşıma araçlarıyla A dan B ye gidebilmem için basit bir yol tarifini anlayabilirim.
A2	Önceden bilinebilen günlük konularla ilgili kısa ses kayıtlarındaki önemli bilgileri yavaş ve açık konuşulduğunda anlayabilirim.
A2	Televizyon haber yayınlarındaki olaylar ve kazalarla ilgili görüntülü yorumlarla birlikte olan haberlerden, ana bilgiyi alabilirim.
A2	Kısa, net ve basit bildirimlerdeki ve duyurulardaki ana hatları kavrayabilirim.
B1	Bilinen konularda yer yer karşılaştığım bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilirim ve tümcenin anlamından anlayabilirim .
B1	Açık konuşulduğunda ve standart dil kullanıldığında çevremdeki uzun bir tartışmanın önemli noktalarını genel olarak anlayabilirim.
B1	Gerçek durumda bazen birkaç sözcüğün ve tümcenin tekrarlanmasını istemek zorunda olsam bile, açık konuşma şeklindeki günlük sohbeti izleyebilirim.
B1	Günlük ve meslek yaşamındaki alışılmış konularla ilgili basit ve gerçek bilgileri anlayabilirim, açık ve yaygın aksanla konuşulduğunda hem genel anlatımları hem de özel ayrıntıları fark edebilirim.
B1	Açık ve standart dille konuşulduğunda, alışılmış ve sürekli karşılaşılan olaylarla ilgili görüşmelerdeki ana hatları anlayabilirim.
B1	Uzmanlık alanımda ve bilinen bir konuda basit ve açık yapılandırılmış bir konferansı ya da görüşmeyi izleyebilirim.
B1	Günlük kullanım aletlerinin kullanım kılavuzlarında olduğu gibi basit teknik bilgileri anlayabilirim.
B1	Alışılmış konularda olması ve oldukça yavaş ve açık konuşulması koşuluyla, kaydedilmiş ya da aktarılmış ses kaydının bilgi kapsamının çoğunu anlayabilirim.
B1	Konunun önemli çoğunluğunu görüntü ve eylemin oluşturması, basit bir öykü anlatması ve açık konuşulması durumunda birçok filmi izleyebilirim.
B1	Oldukça yavaş ve açık konuşulduğunda, ilgi alanım içinde olan konularda ya da alışılmış konulardaki yayınların içeriklerinin çoğunu anlayabilirim.

B2	Gürültülü bir ortamda, standart dille konuşulduğunda bana söyleneni tam olarak anlayabilirim.
B2	Genelde akademik ya da mesleki yaşamda karşılaşılan, bilinen ya da bilinmeyen konularda, canlı ya da medya ortamında konuşulan standart dili anlayabilirim. Sadece aşırı gürültülü ortamda, açık yapılandırılmamış ve/ya da deyimlerin kullanıldığı anlatımlarda bazı zorluklarım olur.
B2	Hem somut hem de soyut konularla ilgili standart dilde olan karmaşık konuşmaların ana hatlarını ve ayrıca uzmanlık alanım içindeki teknik tartışmaları anlayabilirim.
B2	Biraz bilinen bir konuda ve konuşmacı tarafından konuşmanın amacı ve hedefi belirtildiği durumda, uzun konuşmaları ve karmaşık görüş çizgilerini izleyebilirim.
B2	Sunumların, görüşmelerin ve raporların önemli noktalarını, aynı zamanda karmaşık fikir dizilerini içeren ve karmaşık dilde olan başka konuşmaları izleyebilirim.
B2	Standart dilde ve normal hızda konuşulan somut ve soyut içerikli duyuruları ve bildirimleri anlayabilirim.
B2	Standart dildeki radyo röportajlarının çoğunu ve başka ses kayıtlarının ya da yayınların hemen hemen hepsini anlayabilirim ve arada konuşmacının ruh halini, aksanını vb. sezebilirim.
B2	Belgesel filmler, canlı röportajlar, açık oturumlar, tiyatro oyunları ve uzun metrajlı filmler gibi güncel konularla ilgili, standart dildeki yayınların ve televizyon haberlerinin çoğunu anlayabilirim.
B2	Kendi uzmanlık alanım içindeki bir sunumu ya da konuşmayı açık şekilde sunulduğunda izleyebilirim.
C1	Anadili konuşurları arasındaki hareketli bir sohbete katılabilirim.
C1	Uzmanlık alanım dışına çıkan soyut ve somut konularla ilgili uzun konuşmaları izleyebilirim. Ancak, özellikle bilmediğim bir aksanda ara sıra bazı ayrıntıları sormak zorundayım.
C1	Günlük dildeki deyimleri ve deyimler içeren çeşitli anlatımları ve üslup düzeylerinin değişimini fark edebilirim.
C1	İyi yapılandırılmamış, düşünsel bağlantıları sadece ima edilmiş ve açık olarak belirtilmemiş olsa bile, uzun konuşmaları izleyebilirim.
C1	Sunumları, tartışmaları ve görüşmeleri izlemek bana oldukça kolay geliyor.
C1	Kalitesi kötü olan kamu anonslarındaki belirli bilgileri anlayabilirim.
C1	Kullanım kılavuzlarında ve yaygın ürünlerin ve hizmetlerin anlatımlarında olduğu gibi karmaşık teknik bilgileri anlayabilirim.
C1	Bütün konuşmalar günlük dilde olmasa bile farklı ses kayıtlarını anlayabilirim. Bu arada
C1	iki konuşmacı arasındaki inceliği ve örtük tutum ve ilişkilerini fark edebilirim. Büyük bir kısmının günlük dilde ve deyimler içeren anlatımların olduğu uzun metrajlı filmleri izleyebilirim.
C2	Günlük dilin, yerel dil özelliklerinin ve yabancı terimlerin yüksek oranda kullanıldığı uzmanlık alanındaki konferansları ve sunumları izleyebilirim.

Belge C2 – DIALANG-Sonuçlarının geribildirimine ilişkin genel bakış-basamak kümeleri (özet)

Öneriler çerçevesi düzeyi	OKUMA
A1	Okuma-anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin A1 düzeyinde ya da altında olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, yönerge levhalarındaki, afiş ve kataloglardaki basit tümceleri anlayabilir.
A2	Okuma-anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin A2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, çok kısa ve basit metinleri anlayabilir. Reklamlar, el kağıtları, münüer ve zaman çizelgelerinde olduğu gibi basit günlük metinler içinde aradığı özel bilgileri bulabilir ve basit bir dilde yazılmış kısa kişisel mektupları anlayabilir.
B1	Okuma-anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin B1 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, günlük ya da meslekle ilişkili dildeki metinleri anlayabilir. Yazarın olayları, duyguları ve dilekleri betimlediği kişisel mektupları anlayabilir.
B2	Okuma-anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin B2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, yazarın güncel konulardaki bir sorunu belirli bir bakış açısıyla ilişkilendirdiği ya da belirli bir bakış açısını anlattığı makale ve raporları anlayabilir. Kısa öykülerin ve bilinen romanların çoğunu anlayabilir.
C1	Okuma-anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin C1 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, uzun, karmaşık uzmanlık metinlerini ve yazınsal metinleri anlayabilir ve aralarındaki üslup farklarını fark edebilir. Kendi uzmanlık alanında olmasa da makalelerde ve teknik kılavuzlarda kullanılan uzmanlık dilini anlayabilir.
C2	Okuma-anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin C2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, her türden metinleri okuyabilir. Ayrıca soyut metinleri ve zor sözcükler içeren metinleri ya da kullanım kılavuzlarını, özel konulardaki metinler ya da yazınsal metinler gibi dilbilgisel yapıları okuyabilir.

Öneriler çerçevesi düzeyi	YAZMA
A1	Yazma bölümündeki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin A1 düzeyinde ya da altında olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, örneğin; tatilden selam gönderme gibi kısa, basit kartpostallar yazabilir. Bir otelin başvuru formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi, formları kişisel bilgileriyle doldurabilir.
A2	Yazma bölümündeki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin A2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, günlük işler ve gereksinimlerle ilgili kısa, basit notlar ve mesajlar yazabilir. Örneğin, birine teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilir.
B1	Yazma bölümündeki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin B1 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, bilinen konular ya da kendi ilgi alanındaki konular üzerinde basit metinler yazabilir. Deneyimlerini ve izlenimlerini anlattığı kişisel bir mektup yazabilir.

B2	Yazma bölümündeki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin B2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, ilgi alanındaki çeşitli konular üzerinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilir. Bilgilerin aktarıldığı ve belirli bir bakış açısına yönelik ya da karşı görüşlerin anlatıldığı bir kompozisyon ya da rapor yazabilir. Olaylardan ve deneyimlerden çıkardığı kişisel anlamı ön plana çıkaran mektuplar yazabilir.
C1	Yazma bölümündeki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin C1 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, açık ve iyi yapılandırılmış metinler yazabilir ve kişisel bakış açısını kapsamlı olarak anlatabilir. Karmaşık konulara dönük kendi duruşunu belirttiği ve bu arada en önemli noktaları öne çıkardığı bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir. Farklı metin türleriyle çalışabilir ve bu arada hedeflenen okuyucu kitlesine uygun sağlam, kişisel bir üslup kullanabilir.
C2	Yazma bölümündeki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin C2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, açık, akıcı ve uygun bir üslupta yazabilir. Okuyucuya önemli noktaları algılamasında ve aklında kalmasında yardımcı olabilecek şekilde, karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilir. Özetler ve uzmanlık metinleri ya da yazınsal metinler üzerindeki görüşmeleri yazabilir.

Öneriler çerçevesi düzeyi	DİNLEME ANLAMA
A1	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin A1 düzeyinde ya da altında olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, kendisiyle ya da kendi çevresindeki nesnelere ilgili çok basit tümceleri yavaş ve belirgin konuşulduğunda anlayabilir.
A2	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin A2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, kişisel açıdan önemli olan nesnelere üzerinde sık kullanılan sözcükleri ve anlatımları, örneğin; kendisi ve ailesiyle, alışveriş ya da meslekle ilgili basit bilgileri, anlayabilir. Kısa, açık ve basit haberlerin ve duyuruların önemli kısımlarını anlayabilir.
B1	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin B1 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, iş, okul, boş zaman vb. gibi bilinen konularla ilgili açık, standart bir dildeki görüşmelerin önemli noktalarını anlayabilir. Dilin oldukça yavaş ve açık konuşulması koşuluyla günlük olaylarla ilgili televizyon ve radyo programlarının, aynı zamanda kişisel ve mesleki konularla ilgili programların önemli noktalarını anlayabilir.
B2	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin B2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, biraz bilinen bir konu olması koşuluyla, uzun konuşmaları ve sunumları ve karmaşık görüş dizilerini izleyebilir. Günlük olaylarla ilgili televizyon haberlerinin ve programlarının çoğunu anlayabilir.
C1	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin C1 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, iyi yapılandırılmamış, fikirler ve düşünceler açık anlatılmamış olsa bile konuşulan dili anlayabilir. Televizyon programlarını ve filmleri hemen hemen çaba göstermeksizin anlayabilir.
C2	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin C2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, ister sokakta ister medya ortamında olsun konuşulan dilin her türünü anlayabilir. Aksana alışmak için biraz zaman olduğunda anadilini hızlı konuşan birini de anlayabilir.

Belge C3 – Yazma ile ilgili bilgilendirici geribildirim DIALANG-Basamak kümeleri

YAZMA

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Yazabildiğim metin türleri	<ul style="list-style-type: none"> Çok kısa metinler: bazı sözcükler ve çok kısa, basit tümceler, örneğin; basit bildirimler, notlar, formlar ve kartpostallar 	<ul style="list-style-type: none"> kısa, basit metinler örneğin; basit özel mektuplar, bildirimler, notlar, formlar 	<ul style="list-style-type: none"> Bölgümleri birbirine bağlı ardışıl ve anlaşılır bir metin yazabilirim. 	<ul style="list-style-type: none"> Farklı metin türlerini keskinlikle yazabilirim. 	<ul style="list-style-type: none"> Farklı metin türlerini becerebilirim. Kendimi net ve kesin ifade edebilirim ve dilli esnek, uygun ve etkili kullanabilirim 	<ul style="list-style-type: none"> Farklı metin türlerini keskinlikle yazabilirim. İnce anlam farklılıklarını doğru anlatabilirim. Etkileyici yazabilirim.
Somut olarak ne yazabilirim.	<ul style="list-style-type: none"> Sayılar, bilgiler, isimler, uyruklar, adresler ve seyahatlerde formları doldurmak için gerekli diğer kişisel bilgiler ve ya da sonra gibi bağlaçlarla bağlı basit, kısa tümceler 	<ul style="list-style-type: none"> En gerekli gereksinimleri, özel yaşamdaki olayları, bilinen yerleri, hobileri, işi vb. anlatan metinler genelde kısa, basit tümcelerden oluşan metinler Tümcelerini öyküyle bağlamak ya da tek olan görüşleri listelemek için yaygın bağlaçları kullanabilirim. (örneğin; ve, ama, çünkü) 	<ul style="list-style-type: none"> Basit bilgileri arkadaşlara ya da servis elemanlarına (günlük karşılaşmalar) aktarabilirim. Basit olgular üzerinde görüşebilirim. Filmler ve müzik gibi kültürel konularla ilişkili güncel bilgileri ve soyut fikirleri anlatabilirim. Deneyimleri, duyguları ve olayları biraz titizce aktarabilirim. 	<ul style="list-style-type: none"> Yeniilikler ve bakış açıları üzerinde başarıyla haberleşebilirim. Mantıklı bağlantıları netleştirmek için bir dizi bağlaç kullanabilirim. Yazım ve noktalama genellikle doğru 	<ul style="list-style-type: none"> Açık, akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde yazabilirim, bağlantı ve bağdaşıklık için dil araçlarını kullanırım. Fikirlerin ve bildirimlerin derecesel farklarını formüle edebilirim. örneğin; kesinlik/tereddüt, inanma/şüphe, olasılıkla ilişkili Sayfa düzeni, paragraflar ve noktalama doğru ve metnin oluşumunu destekler. Yazım ara sıra olan küçük hataların dışında doğru. 	<ul style="list-style-type: none"> Bağdaşık ve bağlantılı metinleri yazabilirim ve çok çeşitli metin yapılandırıcı dil araçlarını uygun olarak kullanabilirim. Hatasız yazabilirim.
Koşullar ve kısıtlamalar	<ul style="list-style-type: none"> Yaygın sözcüklerin ve deyimlerin dışında sözlük kullanılması zorunlu 	<ul style="list-style-type: none"> Sadece bilinen konular ve günlük konular Bağdaşık, tutarlı bir metnin yazılması halen zor 	<ul style="list-style-type: none"> Benim metnimin genişliği bilinen ve genel konularla sınırlıdır, örneğin; nesnelerin ve süreçlerin anlatımı, ancak birbirine zıt olguların gerekçelen-dirilmesi ve karşılaştırılması zor. 	<ul style="list-style-type: none"> Bakış açıları, duyguları ve deneyimleri ince ayrıntılarıyla anlatmak halen zor geliyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Bakış açıları, duyguları ve deneyimleri ince ayrıntılarıyla anlatmak ara sıra halen zor geliyor. 	<ul style="list-style-type: none"> Ara sıra bilimleyen uzmanlık alanına ait terimlere bakmanın dışında sözlük kullanmak gerekmez.

Belge C3 – Okuma-Anlama ile ilgili bilgilendirici geribildirim DIALANG-Basamak kümeleri

OKUMA ANLAMA

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anladığım metinler	<ul style="list-style-type: none"> Çok kısa, basit metinler: özellikle kısa, basit anlatımları ve resimleri içerenler Kısa, basit yazılmış yönergeler, örnek; basit notlar ve kartpostallar 	<ul style="list-style-type: none"> Bilinen ve somut konularla ilgili metinler Kısa, basit metinler, örnek; günlük haberleşme, kişisel ve ticari mektuplar, faksılar, tabelaların çoğu, ilan metinleri ve branş rehberi. 	<ul style="list-style-type: none"> İlgi alanımla ilişkili açık bölümlenmiş konulu metinler Mektuplar, broşürler ve prospektüsler, resmî belgeler gibi günlük metinler Bilinen konular ve olayların anlatımlarıyla ilgili açık yapılandırılmış gazete makaleleri Açık yazılmış gerekçeli metinler Duygu ve dilekleri anlatan kişisel mektuplar Açık yazılmış ve yapılandırılmış kullanılan kılavuzları 	<ul style="list-style-type: none"> İlgi alanımla ilişkili yazışmalar Hem ilgi alanım dışındaki uzmanlık metinleri hem de ilgi alanımın ağırlıklı kısmıyla ilgili özelleştirilmiş uzmanlık metinleri Belirli bir bakış açısında yazılmış güncel sorunlarla ilgili makale ve raporlar 	<ul style="list-style-type: none"> Toplum, ekonomi ve bilim alanlarıyla ilgili uzun karmaşık metinlerin kapsamlı çeşitliliği Bilinmeyen araçlarla ilgili karmaşık kullanım kılavuzları ve uzmanlık alanım dışındaki işlemlerin anlatımları 	<ul style="list-style-type: none"> Uzun ve karmaşık metinlerin kapsamlı çeşitliliği, yani yazılı dilin her biçimi
Somut olarak ne anlayabiliyorum.	<ul style="list-style-type: none"> Bilinen isimler, sözcükler ve deyimler 	<ul style="list-style-type: none"> Kısa, basit metinler Basit günlük metinler içinde özel bilgileri bulabilirim. 	<ul style="list-style-type: none"> Açık, yalın dil Açık bölümlendirilmiş gerekçelendirme dizileri, ancak her ayrıntıda değil Günlük bir metin içinde ana bilgileri arayabilirim Bir ya da birçok uzun metin içinde özel bilgileri arayabilirim. 	<ul style="list-style-type: none"> Anlama geniş, etkin okuma-sözcük dağıtıcılarından desteklenir. Zorluklar çok yaygın olmayan deyimlerde ve anlatım şekillerinde ve bilimsel dilde ortaya çıkar. Uzmanlık alanımdaki yazışmaları ve ilgi alanım dışındaki uzmanlık makalelerini (sözlük kullanılarak) genel hatlarıyla anlamak Bilgi alanıma ait özelleştirilmiş uzmanlık metinlerindeki bilgileri, fikirleri ve görüşleri fark edebilirim ve anlayabilirim Uzun metinlerin önemli ayrıntılarını anlayabilirim 	<ul style="list-style-type: none"> Metinlerin, bakış açıları ve görüşlerin ve görüşlerin belirgin şekilde anlatılmamış ince ayrıntılarını anlama 	<ul style="list-style-type: none"> Bir metnin üslup ve anlamında örtük ve açık olarak bulunan ince ayrıntılar
Koşullar ve kısıtlamalar	<ul style="list-style-type: none"> Metnin bölümlerinin tekrar okunması gerekir 	<ul style="list-style-type: none"> Özellikle kendi işiyle ilişkili günlük dil ve metinler. 	<ul style="list-style-type: none"> Basit metinlerdeki açık gerekçelendirme dizilerini ve sonuçları anlayabilirim. 	<ul style="list-style-type: none"> Metinlerin ve metin türlerinin kapsamı sınırlanmamış; çeşitli metin türlerini farklı hızlarda ve amaca göre ve metin türüne bağlı olarak farklı şekilde okuyabilirim. Az bilinen konularda ve uzmanlık metinlerinde sözlük gerekir. 	<ul style="list-style-type: none"> Karmaşık bir metnin ayrıntılarını anlama, ancak zor bölümlerinin tekrar okunması gerekir Ara sıra sözlük kullanılması gerekir 	<ul style="list-style-type: none"> Kısıtlamasız her biçimde yazılmış dilli genelikle anlayabilirim. Çok yaygın olmayan ve eskimiş sözcükleri ve deyimleri bilmiyorum, ancak anlamamı engellemiyor

Belge C3 – Dinleme Anlamada bilgilendirici geribildirim DIALANG-Basamak kümeleri

DİNLEME-ANLAMA

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Anladığım dil	<ul style="list-style-type: none"> Benimle, tanıdığım kişilerle ve çevremdeki nesnelere ilgili çok basit deyimler Sorular, yönergeler ve yol tarifleri Örnekler: günlük anlatımlar, sorular, yönergeler ve kısa, basit yol tarifleri 	<ul style="list-style-type: none"> Benimle ilgili ve benim için önemli olan basit anlatımlar ve deyimler Basit günlük konuşmalar ve tartışmalar Medyada günlük konular, örnek; haberler Günlük konuşmalarındaki tipik boş sözler, yön açıklamaları 	<ul style="list-style-type: none"> Bilinen konular ya da teknik bilgilerle ilgili konuşmalar Günlük konuşmalar ve tartışmalar Televizyon ve radyo yayınları, filmler Örnekler: işlem akışlarına yönelik kullanım kılavuzları, kısa konferanslar ve sunumlar 	<ul style="list-style-type: none"> Dilin bilinen konularla ilgili her biçimi Konferanslar Radyo ve televizyon yayınları, filmler Örnekler: Bilimsel görüşmeler, raporlar, canlı röportajlar 	<ul style="list-style-type: none"> Genel olarak konuşulan dil Konferanslar, tartışmalar ve görüşmeler Duyurular Uzmanlık alanına yönelik özel karmaşık bilgiler Alınmış ses kayıtları ve filmler Örnekler: Anadili konuşurları arasında sohbet 	<ul style="list-style-type: none"> İster medyada ister doğrudan görüşmede konuşulan dilin her türü Bilimsel konferanslar ve sunumlar
Somut olarak ne anlayabiliyim.	<ul style="list-style-type: none"> İsimler ve basit sözcükler Önemli/ana düşünceler Kendimle ilgili ve yol tarifleri konularında yanıt verecek kadar anlamlar 	<ul style="list-style-type: none"> Basit günlük konuşmalar ve tartışmalar Ana düşünceler Bir görüşmeyi izleyecek kadar anlamlar 	<ul style="list-style-type: none"> Bilinmeyen sözcüklerin anlamı tahmin edilebilir Ana düşünceler ve belirli ayrıntılar 	<ul style="list-style-type: none"> Ana düşünceler, ayrıntılar ve özel bilgiler Karmaşık fikirler ve dil Konuşanın görüşü ve bakış açısı 	<ul style="list-style-type: none"> Konuşmalara etkin katılacak kadar anlamlar Soyut ve karmaşık konular Örtük tavırlar ve bakış açıları, aynı zamanda görüşmeye katılanlar arasındaki ilişkiler 	<ul style="list-style-type: none"> Sorunsuz genel ve ayrıntılı anlama
Koşullar ve kısıtlamalar	<ul style="list-style-type: none"> Açık, yavaş ve net konuşulan dil Konuşma arkadaşı dilsel koşulları göz önünde tutmalı 	<ul style="list-style-type: none"> Açık ve net dil Konuşma arkadaşımın yardımına ya da resimli açıklamaya bağımlıyım Bazen tekrarlanmasını ya da başka şekilde anlatılmasını istemek zorundayım 	<ul style="list-style-type: none"> Net bir Türkçe Görsel destek gerekli Bazen bir sözcüğün ya da deyimden tekrarlanması gerekir 	<ul style="list-style-type: none"> Standar dil ve az sayıda deyim, hatta az miktarda arka plan gürtüsüyle birlikte 	<ul style="list-style-type: none"> Alışılmamış aksan ya da söyleyişte ara sıra sorma gerekir 	<ul style="list-style-type: none"> Bilinmeyi tanıma olanağı varsa, hayır

Ek D: ALTE'nin “Yapabilir Tanımlayıcıları”

Bu ekte, *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) nin uzun yıllar süren araştırma projesinin bir parçası olan ALTE-yapabilir tanımlamaları ve bunların amaçları ve içeriklerinin açıklaması yer almaktadır. Sonra da tanımlamaların nasıl geliştirildiği, ALTE sınavlarında nasıl uygulandığı ve *öneriler çerçevesine* nasıl bağlandığı anlatılmaktadır. Bu projedeki tanımlayıcılar ayarlanarak ana hatları ek A da gösterilen yöntem 12c (Rasch-Modeli) ye göre *öneriler çerçevesinin* düzeyleriyle eşitlenmiştir.

ALTE'NİN ÖĞRETİM PROGRAMI ve YAPABİLİR TANIMLAMALARI PROJESİ

ALTE'nin öğretim programı

ALTE' nin Yapabilir Tanımlayıcıları uzun süren bir projenin ana parçalarından birini oluşturur ve hedefi, sınavların tarafsız tanımlanabildiği dil başarısının anahtar düzeyleri için bir öğretim programı hazırlanmasıdır.

ALTE-üyelerinin sınavları, içeriklerinin özenli araştırmalar, görev türleri ve katılımcıların profilleri vasıtasıyla incelendi ve öğretim programının başarı düzeylerinden birine eklendi. ALTE el kitabı: *Avrupa dil sınavları ve sınav işlemleri*, sınavların derecelendirilmesini gösterir (S.4) ve içinde sınav sistemlerine kapsamlı bir giriş bölümü vardır S. 1–15).

ALTE tanımlayıcıları kullanıcıya yönelik basamak kümeleridir

Yapabilir projesinin amacı, yabancı dil öğrenenlerinin gerçekte ne yapabileceklerine yönelik başarıyla ilişkili basamak kümelerinin bir sistemini geliştirmek ve doğrulamaktır.

ALTE Yapabilir Tanımlayıcıları; kullanıcılar, değerlendiriciler ve test yazarları için olan basamak kümeleri arasında, Aldersons (1991) tarafından yapılan ayrıma göre, kendi temel ilkesinde kullanıcıya yöneliktir. Test sürecinde çeşitli ilgililer arasındaki iletişimi ve özellikle uzman olmayan kişiler tarafından test sonuçlarının yorumlanmasını destekler. Böylece bunlar

- dil öğretimi ve dil öğrenenleri sınav yapmakla uğraşan herkes için yararlı bir araçtır. Dil kullanıcıları tarafından nesnelere için kontrol listesi olarak kullanılabilir ve bununla seviyelerini belirleyebilirler.
- tanısal test görevlerinin geliştirilmesinde, etkinliğe dayalı öğretim programlarında ve öğretim materyallerinde bir temeldir.
- şirketlerde dil alıştırmalarıyla ve işe alımlarla uğraşan kişilerin ihtiyacı olduğu gibi, etkinliğe dayalı bir dil sınavı yapmak için de bir araçtır.
- aynı bağlamda bulunan çeşitli dillerdeki kurs ve materyallerin amaçlarını karşılaştırmak için bir araçtır.

Bu anlatımlar meslek içi seminer merkezlerinde ve eleman geliştirmede görevli olan kişiler için de yararlı olabilir. Çünkü bunlar, iş yeri anlatımlarının tanımlanmasında ve yeni işlerin dilsel gereksinimlerle özelleştirilmesinde ve dil alıştırmanlarına özel istekleri bildirmede kullanılabilecek kolay anlaşılır başarı-tanımlamaları sunmaktadır.

ALTE' nin tanımlayıcıları çokdillidir

Yapabilir Tanımlayıcıları'ndaki en önemli noktalardan biri, oniki dile çevrilmesi ve ALTE içinde yer alması nedeniyle, çokdilli olmasıdır. Bu diller: Danimarkaca, Almanca, İngilizce, Fince, Fransızca, İtalyanca, Katalanca, Hollandaca, Norveççe, Portekizce, İsveççe ve İspanyolcadır. Yapabilir Tanımlayıcıları, dil yeterlik düzeylerinin dilden bağımsız tanımlamaları olarak, farklı düzeylerdeki çeşitli dil sınavlarıyla ilişkili bir *öneriler çerçevesi* oluşturmaktadır. Bu nedenle, ALTE üyelerinin sınav sistemlerinin içinde eşit değerdeki bileşenleri göstermek için bir olanak sunmaktadır. Bunu; büyük olasılıkla bu tür sınavları başarabilecek kişilerin kullanımına verilen ve gerçek yaşamdaki dilsel becerileriyle ilişkili, anlaşılır anlatımlarla yapıyorlar.

Tanımlayıcıların düzenlenmesi

Yapabilir-tanımlamaları şu an üç alanda düzenlenmiş 400 test maddesinden oluşmaktadır: sosyal ve turizm alanı, meslek alanı ve eğitim alanı. Öğrenenlerin büyük ilgisini çeken bu alanların her biri birçok özel alanlar içermektedir, örneğin; sosyal ve turizm alanı alışveriş yapmak, lokantada yemek, kalacak yer vb. gibi alt bölümlere ayrılır. Bu grupların her biri için yeniden birden üçe kadar dinleme anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin basamak kümeleri bulunmaktadır.

Her basamak kümesi birçok düzey üzerinde bulunan test maddeleri içermektedir. Başarılı iletişim için sadece temel yeterliğin gerektiği birçok durumların olması nedeniyle, bazı basamak kümeleri genel yeterlik yelpazesinin sadece bir bölümünü kapsamaktadır.

Geliştirme süreci

Tanımlayıcıların tanımlanmasındaki geliştirme süreci aşağıdaki aşamalardan geçmiştir:

- ALTE dil testleri kullanıcıları, anketler, okullardan raporlar vb. yoluyla betimlendi.
- Bu bilgi, adayların gereksinimlerinin kapsamını saptamak ve asıl ilgilerini belirlemek için kullanıldı.
- Sonuç-test maddelerinin yapılandırılmasında Waystage ve Threshold gibi uluslararası kabul edilen düzey seviyeleri ve test tanımlamaları kullanıldı.
- Test maddeleri önce incelenerek ve test katılımcıları için geçerlilikleri gözden geçirildi.
- Öğretmenler ve öğrencilerle denenerek test maddelerinin geçerliliği ve saydamlığı gözden geçirildi.
- Deneme sonuçları göz önünde tutularak test maddelerinin tanımlamaları düzeltildi.

ALTE-Tanımlayıcılarının deneysel olarak doğrulanması

Yukarıda anlatıldığı gibi geliştirilen basamak kümeleri kapsamlı bir şekilde deneysel olarak doğrulandı. Doğrulama süreci, düzey tanımlamalarının öznel sistemine bağlı test maddelerini, ayarlanmış bir ölçme aracına dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bu halen devam etmekte olan uzun süreli süreç, ALTE içindeki bütün diğer dillerden bilgiler alındığı sürece ve tekrar sunulmak üzere devam edecektir.

Şimdiye kadarki bilgi saptaması kendi içine dönük bir işleme dayanmaktaydı. Bunun yanında yapabilir tanımlamaları birbirine bağlı anketlerden oluşan bir takım olarak deneklere gösterildi ve 10.000 kadar denek bu türden anketleri doldurdular. Deneklerden çoğu için bir dil sınavının sonuçları biçiminde ek bilgiler bulunmaktaydı. Bunların tamamı bir tanımlayıcı dil yeterlik basamak kümesine doğruluk kazandırmak üzere toplanmış olan en büyük bilgi birikimidir.

Deneysel çalışmaya, yapabilir basamak kümelerinin kendi iç bağdaşıklığının aşağıdaki amaçlar doğrultusunda incelenmesiyle başladı:

1. Her bir test maddesinin ilgili yapabilir basamak kümesi içindeki işlevini belirlemek,
2. Çeşitli test maddelerini birbirleriyle ilişkilendirmek, yani basamak kümelerinin bağıntı zorluğunu belirlemek,
3. Yapabilir basamak kümelerinin dilden bağımsız olduğunu bulmak.

Her şeyden önce Avrupa ülkelerinde bu anketleri denekler, çok ilerlemiş olanların dışında, kendi anadilinde doldurdular. Deneklere durumlarına göre uygun anketler verildi: Meslekle ilgili basamak kümeleri yabancı dili mesleğinde kullanan kişilere, eğitimle ilgili basamak kümeleri üniversitenin yabancı dil bölümüne kayıt olmuş ya da bunun için hazırlanan deneklere verildi. Sosyal ve turizmle ilgili basamak kümeleri de başka deneklere verildi, ancak bu bölümlerden seçilen basamak kümeleri meslek ve eğitim anketlerine bağlayıcı olarak alındı.

Rasch-incelemeleri için bilgi saptama işleminde, çeşitli testleri ve anketleri birbirlerine bağlamaya yönelik bağlayıcı test maddeleri kullanılır. A ekinde açıklandığı gibi Rasch-incelemeleri, bilgi saptama için bir düzeneğin kullanıldığı bir ölçme çerçevesi ya da birbirine sınır olan iki basamak kümesinde olduğu gibi, bağlayıcı test maddeleriyle bağlanmış üst üste test biçimlerinden bir dizi oluşturur. Özel basamak kümelerinin ve genel bölümlerin bağıntı zorluğunu saptamada test maddelerinin bu türden bir sistematik kullanımı gerekmektedir. Sosyal ve turizm alanları, dil yeterliğinin ortak bir ana parçasını etkin hale getirirler. Dolayısıyla meslek ve eğitim alanlarıyla ilgili basamak kümelerinin karşılaştırılmasında en iyi öneri noktalarını sundukları düşünülür. Bu nedenle sosyal ve turizm basamak kümeleri bağlayıcı olarak kullanılmıştır.

Tanımlayıcıların düzeltilmesi

Deneme safhasının sonuçlarından biri yapabilir-tanımlamalarının yeniden incelenmesinin sonucuydu. İstatiksel bakış açısına göre sorunlu olanları ve dolayısıyla öğrenme başarısının düzeylerini tanımlama için uygun olmamaları nedeniyle, olumsuz konumda olan test maddeleri çıkarıldı. Bu türden değişiklikler için aşağıda örnekler gösterilmektedir.

1. Olumsuz test maddeleri asıl anlamlarını kaybetmeksizin olumlu olarak tanımlandılar.
 - İlk şekli: basit, bilinen soruların daha fazlasını yanıtlayamaz.
 - Değişmiş şekli: basit, bilinen soruları yanıtlayabilir.
2. Olumsuz kısıtlamalar olarak anlatılan alt düzey tanımlamaları, daha üst düzeyde olumlu tanımlamalar olarak değiştirildi.
 - İlk şekli: görünmeyen belirtileri betimleyemez, örnek; çeşitli ağrı türleri "boğuk", "keskin", "çarpıntı"
 - Değişmiş şekli: görünmeyen belirtileri betimleyebilir, örnek; çeşitli ağrı türleri "boğuk", "keskin", "çarpıntı"

Yapabilir-Tanımlamaları ALTE sınavlarıyla nasıl ilişkilendirildi

Yapabilir tanımlayıcılarının ilk baştaki ayarlanmasından ve tanımlamaların düzeltilmesinden sonra, yukarıda anlatıldığı gibi, dikkatler yapabilir tanımlamaları ile dil düzeylerinin diğer göstergelerinin bağlantısına çevrildi. Özellikle ALTE-sınavlarının başarı ve yapabilir basamak kümeleri ile Avrupa Konseyi Framework' taki öneriler çerçevesi arasındaki ilişkiyi incelemeye başladık.

Yapabilir-tanımlamaları yoluyla UCLES sınavları tarafından belirlenen derecelere kendi kendini değerlendirmeleri birleştirmek üzere Aralık 1998 den beri bilgi saptanmaktadır. Bu esnada, yapabilir-yeterliği profili biçimindeki bir sınav sonucunun anlamını betimlemekle başlamakta, çok açık bir ilişki saptanmıştır.

Yapabilir-değerlendirmelerinin kendi kendini değerlendirmeye bağlı ve birçok ülkeye ve deneklere ait olması durumunda, kişiye özgü yeteneklerin genel olarak algılanmasında değişiklikler bulunur. Bu da insanların 'yapabilirliğinin' yaşla ve kültürel nedenlerle ilgili etkenlere göre, her defasında farklı algılama eğiliminde oldukları anlamına gelmektedir. Bu durum bazı denek grupları için sınav sonuçlarıyla olan ilişki değişkenliğini zayıflatmaktadır. Bu yüzden 'yapabilir'-kendi kendini değerlendirmeleri ile ölçüt olarak kullanılan yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi, sınav değerlendirmelerinde ölçüldüğü gibi, mümkün ölçüde açık bir şekilde saptamak için analitik işlemler kullanılmıştır. Sınav sonuçlarıyla tipik yeterlik-yapabilir profilleri arasındaki ilişkilerin tam olarak anlatılması için herhalde deneyimli değerlendiricilerin yapabilir-değerlendirmelerine dayalı başka araştırmaların yapılması gerekir.

Hedefe odaklı öğrenme taslağıyla ilgili bir soruna bu bağlamda değinilmelidir. Yani yapabilir ile tam olarak ne kastediliyor sorusu; kişinin bir görevi belirli bir düzeyde hangi olasılık oranında başarıyla yapabileceği beklenmelidir? kişinin bir görevi sürekli en iyi şekilde yapması kesin mi olmalı? konularında tanımlanması gerekiyor. Elbette böyle bir beklenti çok sert olur. Ancak yüzde 50 başarı olasılığı da, öğrenme başarısı olarak kabul edilebilmesi için çok düşük sayılır.

Yüzde 80 sayısı çoğunlukla alan ve ölçüt odaklı testlerde, belirli bir alandaki öğrenme başarısının göstergesi olarak kullanılıyor. Bu nedenle belirli bir düzeydeki bir ALTE testini 'yeterli' derecede başaran katılımcılar, bu düzeye özgü olarak algılanan görevleri başarıyla çözmeye yüzde 80 bir avantaja sahiptirler. Şimdiye kadar Cambridge-sınavlarına katılanlar hakkında toplanan bilgiler, bu değer, bir katılımcının bu düzeyde gerekli yapabilir-tanımlamalarını da seçme olasılığı ile iyi uyduğunu göstermektedir.

'Yapabilirliğin' bu şekilde net olarak tanımlanması yoluyla, belirli ALTE-düzye derecelerinin 'yapabilir'-becerileri olarak yorumlanması için bir temel elde edilmektedir.

Sınav başarılarıyla ilgili ilişkilerin şimdiye kadar Cambridge-sınavlarına dayanması süresince, başarılarla birlikte yapabilir-tanımlayıcılarını diğer ALTE-sınavlarıyla birleştiren bilgiler toplanıyor. Bu da çeşitli sınav sistemlerinin çoğunun aynı şekilde ALTE-öğretim programının beş düzeyiyle ilişkilendirildiğini kanıtlayacaktır.

Avrupa Konseyi Öneriler Çerçevesine bağlanması

1996 yılında, Avrupa Konseyinin *Öneriler Çerçevesinin* oluşumu aşamasından kaynaklanan, test maddeleri biçimindeki bağlayıcıların bulunduğu yanıtlar toplandı. Bu bağlayıcıların kapsamı:

1. Çeşitli düzeylerde dil kullanımının önemli kategorilerinde bulunan, kendi kendini değerlendirme için olan düzeneklerdeki tanımlayıcılar, 3. bölümde çizelge 2 de tanıtıldı.
2. Bölüm 5 teki örnek basamak kümelerinden alınan, akıcılığın iletişimsel noktalarıyla ilişkili 16 tanımlayıcı

Çizelge 2, düzey seviyelerinin anlatımlarının bir özeti olarak uygulamada oldukça yaygınlaşması nedeniyle alındı. ALTE' nin dillerden ve ülkelerden büyük sayıda yanıt bilgileri toplaması, çizelge 2 deki basamak kümelerinin doğruluk kazanmalarında katkıda bulunması için bir olanak sağlamıştır.

'Akıcılık' test maddelerinin, İsviçre projesinin (North 1996/2000) çeşitli bağlamlarında ölçülenlerden daha sağlam zorluk-tahminlerini içerdiği ortaya çıkmıştır ve bu nedenle önerilmiştir. Buna göre bunların,

ALTE-yapabilir tanımlamalarının Avrupa Konseyi *öneriler çerçevesinin* oluşumuna iyi uyuşma sağlayacağı beklendi. Akıcı test maddelerinin tahmin edilen zorlukları North'un bilinenleriyle çok yakın benzeşme içinde oldukları görüldü ve $r=0.97$ civarında ilişki değişkenliği gösterdiler. Bu yapabilir-tanımlamaları ile Avrupa Konseyi Framework örnek basamak kümeleri arasında çok iyi bir bağlantı olduğunu anlatmaktadır.

Test maddeleri-sistemlerinin (basamak kümeleri) birbirleriyle ilişkilendirildikleri Rasch-incelemeleri çok basit değildir. Bilgiler hiç bir zaman modele tam olarak uymamaktadır: Boyutluluk, ayrımcılık ve test maddeleri işlevinin ayrışmasında sorunlar bulunmaktadır ki basamak kümeleri arasındaki en uygun olası ilişkinin ortaya çıkması için bunların belirlenmesi ve üzerinde çalışılması gerekir.

Boyutluluk, dinleme anlama, okuma ve yazma becerilerinin kendi aralarında değişken ilişkilerin olmasına rağmen, yine de net ve bağımsız olmaları gerçeğiyle ilişkilidir. Becerilerin ayrı olarak ele alındığı incelemeler, düzeylerin daha tutarlı ve ayrımcı farklılıklarını üretmektedir.

Değişken ayrımcılık, çizelge 2 ile yapabilir-tanımlamaları karşılaştırıldığında göze çarpmaktadır. Yapabilir-tanımlamalarına göre çizelge 2 nin daha uzun bir basamak kümesi (düzey seviyelerinin daha ince farklılaştırılması) ortaya çıkardığı saptanmıştır. Ayrıca incelemenin, iyileştirmenin ve seçeneğin kapsamlı bir işleminin son ürünü olduğunu göstermesi de herhalde bunun nedenidir. En iyi betimleyen düzeyi anlamayı kolaylaştıran bu işlemin sonucu, her düzeyin tanımlanması özenle seçilen karakteristik öğelerin bir özetidir. Bu tutarlı bir yanıt örneği üretir ki, bunun yoluyla tekrar uzun bir basamak kümesi oluşturulur. Bu da, daha henüz tamamlanmamış, bütünsel düzey tanımlamaları olarak gruplandırılmamış kısa, küçük parçalar halinde olan test maddelerinin yapabilir tanımlamalarının şu andaki biçimleriyle çelişki içindedir.

Grup etkileri, bazı bağlayıcı basamak kümelerindeki düzey seviyelerinin belirlenmelerinin zor olması nedeniyle, belirli denek gruplarının (sosyal ve turizm, meslek ve eğitim alanlarındaki anketlerle çalışanlar) bunları çok keskin olarak ayırmaları sırasında ortaya çıkmaktadır.

Basamak kümelerinin dengelenmesi için Rasch-modeli yaklaşımı seçildiğinde bunlardan hiç biri beklenmeyen etkiler değildir. Bunlar, basamak kümelerinin en son ayarlanmasının gerekli ve önemli bir aşamasında bile, her test maddesinin tanımlanmasının düzenli ve nitel incelemesi olarak kaldığını gösterirler.

ALTE-öğretim programındaki yapabilir düzeyleri

Günümüzde ALTE-öğretim programı 5 düzeyden oluşan bir sistemdir. Yukarıda anlatılan doğrulama işlemi bu düzeylerin genel olarak *öneriler çerçevesinin* A2 ve C2 öneri düzeylerine uygun olduklarını kanıtlamaktadır. Öncelikli olarak yapılan bir başlangıç düzeyinin tanımlanmasına yapabilir-projesi katkıda bulunmaktadır. Buna göre iki öğretim programı arasındaki ilişki aşağıda görülmektedir:

Avrupa Konseyi düzeyleri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE düzeyleri	ALTE başlangıç düzeyi	ALTE düzey 1	ALTE düzey 2	ALTE düzey 3	ALTE düzey 4	ALTE düzey 5

Her bir ALTE-düzeyinin önemli özellikleri aşağıda görülmektedir

ALTE düzeyi 5 (Good User): Akademik ve bilişsel olan ağır materyalle çalışabilme ve bazı durumlarda standart bir anadillinden daha ileri olsa bile, dili bir başarı düzeyinde iyi şekilde kullanabilme becerisi

Örnek: Metinlerden önemli bilgileri alABİLİR, bir metnin ana hatlarını anlayABİLİR ve hemen hemen bir anadilli kadar seri okuyABİLİR.

ALTE düzeyi 4 (Competent User): Bir şeyin uygunluk ve incelik bakımından ne kadar iyi yapılabildiğini vurgulayarak iletişim kurma ve bilinmeyen konularla çalışabilme becerisi.

Örnek: Saygısızca olan sorularla çalışABİLİR. Söze girEBİLİR ve sözü devam ettirEBİLİR.

ALTE Niveau 3 (Independent User): Amaçların çoğuna ulaşabilme ve kendini birçok konuda ifade edebilme becerisi.

Örnek: Ziyaretçilere rehberlik edEBİLİR ve bir yer üzerine ayrıntılı betimlemeler yapABİLİR.

ALTE düzeyi 2 (Threshold User): Kendini bilinen durumlarda kısıtlı olarak ifade edebilme ve genel olarak alışılmamış bilgilerin üstesinden gelebilme becerisi.

Örnek: İşlemin karmaşık olmaması koşuluyla bankada bir hesap açtırmak için başvurABİLİR.

ALTE düzeyi 1 (Waystage User): Basit ve karmaşık olmayan bilgilerle çalışabilme becerisi ve kendini bilinen bağlamlarda ifade edebilme becerisinin başlaması.

Örnek: Önceden söylenebilen konular üzerindeki alışılmış sohbetlere katıLABİLİR.

ALTE başlangıç düzeyi: Basit şekilde iletişim kurma ve bilgi alışverişinde bulunma temel becerisi.

Örnek: Yemek listesi üzerine basit sorular sorABİLİR ve basit yanıtları anlayABİLİR.

İlgili Yayınlar

Alderson, J.C. (1991) 'Bands and scores'. Alderson, J.C.; North, B. (yayın.): *Language testing in the 1990s*. London: British Council/Macmillan, Developments in ELT: 71–86.

North, B. (1996/2000) *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. Nachdruck 2000, New York, Peter Lang.

ALTE Handbook of Language Examinations and Examination Systems.

Belge D1 – ALTE Beceri Düzeylerinin Özeti

ALTE Düzey	Dinleme/Konuşma	Okuma	Yazma
ALTE Düzey 5	Karmaşık ve zor meseleler üzerinde konuşabilir, danışabilir, günlük dildeki imalı sözleri anlayabilir ve sevimsiz soruları rahat şekilde becerebilir.	Karmaşık metinlerin ayrıntıları da dahil olmak üzere belgeleri, yazışmaları ve raporları anlayabilir.	Her konu üzerine iyi bir anlatım ve doğrulukla mektuplar yazabilir ve görüşmeler ve seminerler üzerine özenle ve eksiksiz notlar alabilir.
ALTE Düzey 4	Kendi iş alanındaki görüşmelere ve seminerlere başarıyla katkıda bulunabilir ve günlük bir görüşmeyi sürdürebilir ve somut konularda oldukça akıcı konuşabilir.	Yeterli hızda okuyabilir, bir üniversite kursunun isteklerini yerine getirebilir; bilgi edinme amacıyla gazeteleri, dergileri okuyabilir ve kalıplaşmamış yazışmaları anlayabilir.	Ticari mektuplar tasarlayabilir, görüşme sırasında oldukça doğru notlar alabilir ya da iletişime uygun kompozisyonlar yazabilir.
ALTE Düzey 3	Bilinen bir konu üzerine bir sunumu izleyebilir, sunum yapabilir ya da oldukça geniş konular üzerine bir konuşmayı devam ettirebilir.	Metinlerden önemli bilgileri alabilir ve ayrıntılı yönergeleri ya da öğütleri anlayabilir.	Konuşma ve konferans sırasında notlar alabilir ya da kalıplaşmış soruları içermeyen mektuplar yazabilir.
ALTE Düzey 2	Soyut ve kültürel konular üzerine görüşlerini sınırlı olarak anlatabilir, bilinen bir alanda bilgi verebilir, yönergeleri ya da kamu duyurularını anlayabilir.	Basit kullanım kılavuzlarını ve makaleleri, ayrıca bilinen bir konu ile ilgili yaygınlaşmamış metinlerdeki ana bilgileri anlayabilir.	Mektuplar yazabilir ya da bilinen konuların içerikleri üzerine notlar tutabilir.
ALTE Düzey 1	Bilinen bir bağlamda görüşlerini ya da dileklerini anlatabilir.	Bilinen bir konu ile ilgili bilgileri anlayabilir, örneğin; ürün bilgileri, açıklamalar ya da raporlar.	Kendisiyle ilgili formları doldurabilir ve kısa, basit mektuplar ya da kartpostallar yazabilir.
ALTE Başlangıç düzeyi	Basit yönergeleri anlayabilir ya da önceden bilinebilen bir konu üzerindeki konuşmaya katılabilir.	Basit açıklamaları, kullanım kılavuzlarını ya da bilgileri anlayabilir.	Basit formları doldurabilir ve notlar yazabilir, örneğin; zaman, randevu ve yerlerle ilgili.

Belge D2 – ‘Sosyal ve turizm’ alanlarına ilişkin ALTE Yapabilir Tanımlamalarının Özeti

ALTE Düzeyi	Dinleme/Konuşma	Okuma	Yazma
ALTE Düzey 5	Beceriksiz bir izlenim yaratmaksızın karmaşık ve zor meseleler üzerinde konuşabilir.	Bir kira sözleşmesinin ayrıntılarını anlayabilir, örneğin; teknik ayrıntılar ve onların yasal içerikleri.	Her türden konu üzerine iyi bir anlatımla ve doğrulukla mektuplar yazabilir.
ALTE Düzey 4	Kural dışı konuşmaları uzun süre sürdürebilir ve soyut ve kültürel konular üzerinde oldukça akıcı ve geniş sözcük dağarcığıyla konuşabilir.	Ağır gazetelerde görüldüğü gibi karmaşık görüş ve fikirleri anlayabilir.	Birçok konu üzerine mektuplar yazabilir. Okuyucuların karşılaşabileceği zorluklar özellikle sözlüksel hatalardan kaynaklananlar olabilir.
ALTE Düzey 3	Oldukça geniş konu seçenekleri üzerine bir görüşmeyi sürdürebilir, örneğin; kişisel ve mesleki deneyimleri ya da haberlerdeki güncel olaylar üzerine	Ayrıntılı bilgileri anlayabilir, örneğin; bir mönü listesindeki lezzet terimlerinin ve bir daire ilanındaki sözcüklerin ve kısaltmaların çoğunu.	Bir otelin servis hizmetleriyle ilgili bilgi edinebilir, örneğin; engellilere uygun mobilya ya da özel bir perhiz yemeği hazırlanması.
ALTE Düzey 2	Soyut/kültürel konular üzerine görüşlerini sınırlı boyutta anlatabilir ve anlamların ve görüşlerin ince ayrıntılarını anlayabilir.	Bir gazetede/dergideki yalın, ciddi makaleyi, otellerin alışımlı yazılarını ve kişisel görüşlerin anlatıldığı mektupları anlayabilir.	Kişisel deneyimleri alanında, önceden bilinebilen sınırlı sayıda konular üzerine mektuplar yazabilir ve görüşlerini anlatabilir.
ALTE Düzey 1	Bilinen durumlarda hoşuna gideni ya da gitmeyen basit sözcüklerle anlatabilir.	Basit bilgileri anlayabilir, örneğin; besinler üzerine açıklamalar, basit mönü listeleri ve yönerge levhaları.	Kişisel bilgilerle ilgili formların çoğunu doldurabilir.
ALTE Başlangıç düzeyi	Basit, yalın sorular sorabilir ve basit bir dilde verilen yanıtları anlayabilir.	Basit yönergeleri ve bilgileri anlayabilir, örneğin; hava alanlarında, alışveriş merkezlerinde ya da mönü listelerinde. İlaçlar üzerindeki basit açıklamaları ya da basit yol tariflerini anlayabilir.	Yanında kaldığı aileye basit bir haber bırakabilir ya da basit bir teşekkür mektubu yazabilir.

Belge D3 – ‘Sosyal ve turizm’ alanlarına ilişkin ALTE Test Maddeleri:

Alınan Olgulara ve Etkinliklere Genel Bakış

Olgu	Etkinlik	Çevre/yer	Gerekli Dil Becerisi
Günlük yaşamı becerme	<ul style="list-style-type: none"> Alışveriş yapmak Lokantada yemek Konaklama (örnek: otel) Geçici kalacak yer kiralama (daire, oda, ev) Kalacak bir yere yerleşmek Banka ve posta hizmetlerini kullanma 	<ul style="list-style-type: none"> Kendi kendine servis mağazaları, diğer mağazalar, pazar yeri Lokanta, Kendi kendine hizmet Otel, yatak & kahvaltı vb. Emlakçı, ev sahibi Yanında kalınan aile Bankalar, döviz büroları, postaneler 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme anlama/ konuşma, okuma Dinleme anlama/ konuşma, okuma Dinleme anlama/ konuşma, okuma, yazma (form doldurma) Dinleme anlama/ konuşma, okuma, yazma (form doldurma) Dinleme anlama/ konuşma, okuma, yazma (mektuplar) Dinleme anlama/ konuşma, okuma, yazma
Sağlık	<ul style="list-style-type: none"> Sağlıklı olmak/sağlıklı kalmak 	<ul style="list-style-type: none"> Eczanede Doktorda Hastanede Diş doktorunda 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme anlama/ konuşma, okuma
Seyahat	<ul style="list-style-type: none"> Bir ülkeye varmak Çeşitli seyahatlar Yol tarifleri almak ve yapmak Kiralamak 	<ul style="list-style-type: none"> Hava limanı / liman İstasyon / otobüs garı Sokak, atölye vb. Turizm acentası Kiralama şirketleri (otomobil, kayak vb.) 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme anlama/ konuşma, okuma (form doldurma)
Acil durumlar	<ul style="list-style-type: none"> Acil durumlarda doğru davranmak (kaza, hastalık, suçluluk ve araba arızaları) 	<ul style="list-style-type: none"> Resmî yerler Özel yerler, örneğin; otel odası Hastane, emniyet 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme anlama/ konuşma, okuma
Kültürel geziler	<ul style="list-style-type: none"> Bilgi edinmek Bir tur gezisi yapmak Kişilere rehberlik etmek 	<ul style="list-style-type: none"> Turist bürosu, seyahat acentası Turistik görülmeye değer yerler(anıtlar vb.) Kentler, büyük kentler Okullar, yüksek okullar, üniversiteler 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme anlama/ konuşma, okuma
Sosyal ilişkiler	<ul style="list-style-type: none"> Bilgilendirici toplantılar/ başkalarıyla bir araya gelmek Sohbet etmek 	<ul style="list-style-type: none"> Diskotekler, eğlenceler, okullar, oteller, çadır alanları, lokantalar vb. Evde, dışarıda 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme anlama/ konuşma
Medya/ kültürel olaylar	<ul style="list-style-type: none"> Televizyon filmleri, filmler, tiyatro oyunları vb. izlemek Gazete ve dergiler okumak 	<ul style="list-style-type: none"> Evde, otomobilde, sinema, tiyatro, ‘<i>Son et lumière</i>’ vb. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme anlama/ okuma
Kişisel görüşmeler	<ul style="list-style-type: none"> Mektuplar ve kartpostallar yazmak 	<ul style="list-style-type: none"> Evde, dışarıda 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme anlama/ konuşma (telefon) okuma, yazma

Belge D4 – ‘Meslek’ alanına ilişkin Yapabilir Tanımlamaları

ALTE Düzeyi	Dinleme/Konuşma	Okuma	Yazma
ALTE Düzey 5	Karmaşık, zor ve tartışmalı durumlarda dilsel açıdan etkin olabilir ve bilgi verebilir, örneğin; yasal ve para politikalarıyla ilgili sorular, eğer bunun için gerekli bilgiye sahipse.	Kendi alanıyla ilgili makalelerin çoğunu ve karmaşık bir dille anlatılan karmaşık fikirleri anlayabilir.	Özenli ve eksiksiz notlar alabilir ve aynı zamanda görüşmelere ve seminerlere katılabilir.
ALTE Düzey 4	Kendi iş alanındaki görüşmelere ve seminerlere başarıyla katkıda bulunabilir ve bir bakış açısına taraf ya da karşı olarak tartışabilir.	Kalıplaşmamış bir dille yazılmış yazışmaları anlayabilir.	İş arkadaşları ya da başka konuşma arkadaşları tarafından ustaca başarıların istendiği günlük ve günlük olmayan büyük çeşitlilik boyutundaki durumların üstesinden gelebilir.
ALTE Düzey 3	Normal bir iş günündeki bildirimlerin çoğunu alabilir ve aktarabilir.	Aldığı yazışmaların, raporların ve ürün anlatımlarının çoğunu anlayabilir.	Eşyalar ve hizmet verimleriyle ilgili alışılmış soruları becerebilir.
ALTE Düzey 2	Müşterileri kendi iş alanındaki basit işlerle ilgili bilgilendirebilir.	Kendi iş alanına giren günlük mektupların ve kuramsal makalelerin genel anlamını anlayabilir.	Bilinen bir konu üzerine olan görüşmelerde ve seminerlerde oldukça doğru notlar tutabilir.
ALTE Düzey 1	Kendi iş alanında basit istekleri anlatabilir, örneğin; Ben 25..... sipariş vermek istiyorum.	Yeteri kadar zaman olması koşuluyla kendi iş alanında karşılaştığı bilinen türdeki kısa raporların ve el kitaplarının çoğunu anlayabilir.	Bir iş arkadaşına ya da bir başka işyerindeki tanıdık arkadaşına kısa bir istek sorusu yazabilir.
ALTE Başlangıç düzeyi	Basit bildirimleri anlayabilir ve aktarabilir, örneğin; Buluşma cuma günü saat 10 da.	Basit bir dilde ve önceden bilinebilen içeriklerinin olması koşuluyla, bilinen bir konu üzerindeki kısa bir raporu anlayabilir.	İş arkadaşına kısa, günlük istek sorusu yazabilir, örnek: 20 adet..... alabilir miyim?

Belge D5 – ‘Meslek’ alanına ilişkin ALTE Test Maddeleri:**Alınan Olgulara ve Etkinliklere Genel Bakış**

Olgu	Etkinlik	Çevre/yer	Gerekli Dil Becerisi
Mesleki hizmetler	<ul style="list-style-type: none"> Mesleki hizmetler istemek Mesleki hizmetler sunmak 	<ul style="list-style-type: none"> İş yeri (ofis, fabrika vb.) İş yeri (ofis, fabrika vb.) Müşterilerin evinde 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme Anlama / konuşma, yazma Dinleme Anlama / konuşma, yazma
Toplantılar ve seminerler	<ul style="list-style-type: none"> Toplantılara ve seminerlere katılmak 	<ul style="list-style-type: none"> İş yeri (ofis, fabrika vb.) Konferans merkezi 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme Anlama / konuşma, yazma (notlar)
Biçimsel sunumlar ve gösterimler	<ul style="list-style-type: none"> Bir şeyin sunumunu yapmak ya da göstermek ya da bir sunumu ya da gösterimi izlemek. 	<ul style="list-style-type: none"> Konferans merkezi, sergi, fabrika, laboratuvar vb. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme Anlama / konuşma, yazma (notlar)
Yazışmalar	<ul style="list-style-type: none"> Faksları, mektupları, andıçları ve iletileri vb. anlamak ve yazmak. 	<ul style="list-style-type: none"> İş yeri (ofis, fabrika vb.) 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma, yazma
Raporlar	<ul style="list-style-type: none"> Raporlar yazmak ve anlamak (oldukça uzun ve üst derecede resmî işlem) 	<ul style="list-style-type: none"> İş yeri (ofis, fabrika vb.) 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma, yazma
Herkese açık bilgiler	<ul style="list-style-type: none"> Önemli bilgiler edinmek (örneğin; ürün açıklamaları, bilimsel dergiler, ticari gazeteler, ilanlar, internet sayfaları vb.) 	<ul style="list-style-type: none"> İş yeri (ofis, fabrika vb.), ev 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma
Yönergeler ve el kitapları	<ul style="list-style-type: none"> Açıklamaları anlamak (örneğin; güvenlik) Kılavuzları anlamak ve yazmak (örneğin; kurulumla ilgili el kitapları, çalıştırma ve bakım) 	<ul style="list-style-type: none"> İş yeri (ofis, fabrika vb.) 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma, yazma
Telefon	<ul style="list-style-type: none"> Birine telefon etmek Telefonla aranmak (bildirimleri yazmak /not almak) 	<ul style="list-style-type: none"> Ofis, ev, otel odası vb. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinleme Anlama / konuşma, yazma (notlar)

Belge D6 – ‘Eğitim’ alanına ilişkin Yapabilir Anlatımlarının özeti

ALTE Düzeyi	Dinleme/Konuşma	Okuma	Yazma
ALTE Düzey 5	Fıkraları, aynı zamanda kültürel ve günlük dildeki imalı konuşmaları anlayabilir.	Bütün bilgi kaynaklarını hızlı ve kesin bir şekilde kullanabilir.	Bir seminerin, danışmanın ya da kursun akışında doğru ve eksiksiz notlar tutabilir.
ALTE Düzey 4	Soyut bir gerekçelendirmeyi izleyebilir, örneğin; seçenekleri tartıp biçmek ve sonuçlar çıkarmak	Bir öğrenimin gereklerini yerine getirebilecek hızda okuyabilir.	Okuyuculara az zorluk çıkarabilecek kompozisyonlar yazabilir.
ALTE Düzey 3	Bilinen bir konu üzerine açık bir sunum yapabilir ve önceden bilinebilen gerçek soruları yanıtlayabilir.	Metinlerden önemli bilgileri edinebilir ve ana bilgileri anlayabilir.	Kompozisyonlar ve öğrenme amacı için yararlı olabilecek basit notlar alabilir.
ALTE Düzey 2	Öğretmenin/doçentin derste ve ev ödevleriyle ilgili yönergelerini anlayabilir.	Biraz yardımla basit yönergeleri ve açıklamaları anlayabilir, örneğin; bilgisayardaki kütüphane katalogları.	Az çok dikte edilmesi koşuluyla konferans şeklindeki bir ders sırasında notlar tutabilir.
ALTE Düzey 1	Görüşünü basit bir dilde anlatabilir, örneğin; <i>Ben kabul etmiyorum.</i>	Yavaş okunduğunda, basitleştirilmiş bir ders kitabı metninin ya da makalenin genel anlamını anlayabilir.	Basit bir rapor ya da anlatım yazabilir, örneğin; “son tatilim”.
ALTE Başlangıç düzeyi	Ders saatleri, belirlenmiş zamanlar, derslikler ve ev ödevleriyle ilgili basit yönergeleri anlayabilir.	Kısa bildirimleri ve açıklamaları anlayabilir.	Tahtadaki bildirimlere bakarak zamanları, belirlenmiş zamanları ve yerleri yazabilir.

Belge D7 – ‘Eğitim’ alanına ilişkin ALTE Test Maddeleri:**Alınan Olgulara ve Etkinliklere Genel Bakış**

Olgu	Etkinlik	Çevre/yer	Gerekli Dil Becerisi
Konferanslar, raporlar, sunumlar ve gösterimler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Üniversitede bir dersi, raporu, sunumu ya da gösterimi izlemek ▪ Bir konferans, bir rapor vermek, bir şeyin gösterimini yapmak 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amfi, derslik, laboratuvar vb. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinleme Anlama/ konuşma, yazma (notlar)
Seminerler ve üniversite dersleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminerlere ve üniversite derslerine katılmak 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derslim, çalışma odası 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinleme Anlama/ konuşma, yazma (notlar)
Bilimsel kitaplar, makaleler vb.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilgi edinmek 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çalışma odası, kütüphane vb. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Okuma ▪ yazma (notlar)
Kompozisyonlar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompozisyonlar yazmak 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çalışma odası, kütüphane, sınav odası vb. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yazma
Raporlar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bir rapor yazmak (örnek: bir deney üzerine) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çalışma odası, laboratuvar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yazma
Bilgi edinme teknikleri	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilgilenmek (örneğin; bilgisayar-bilgi bankasından, kütüphaneden, sözlükten vb.) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kütüphane, arşiv vb. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Okuma ▪ yazma (notlar)
Öğrenimin organizesi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anlaşma yapmak, örneğin; yüksek okul çalışanlarıyla bir çalışmanın verileceği tarihi belirleme üzerine 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amfi, derslik, çalışma odası vb. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinleme Anlama / konuşma ▪ okuma ▪ yazma

Dizin

Almanca

Abschiedsformel
 Abtönungspartikel
 aktivieren
 Akzent
 Alltagsbedürfnisse
 Alltagssprache
 Anaphora
 antizipieren
 archaisch
 argumentative Texte
 argumentieren
 Aspekt
 audiovisuell
 aus dem Kontext erschließen
 bedeutungserhaltend
 Bedeutungsnuance
 Bedeutungszuschreibung
 Bedürfnisse konkreter Art
 begrenzter Wortschatz
 Beurteilung
 Bewerten
 Bewusstsein
 Bewusstheit
 breites Spektrum, große Bandbreite
 D1
 das Verständnis beeinträchtigen
 deiktisch
 deklaratives Wissen
 dekodieren
 Deskriptor
 Detailverstehen
 determinierte Variation
 diagnostisch
 Differenzierung
 direkt
 Diskriminanzanalyse
 Diskurs
 Diskursfunktion
 Diskursmittel
 Diskursstruktur
 divergent
 Divergenz
 Dogma
 Domäne

Türkçe

vedalaşma kalıpları
 niteleme edatı
 etkinleştirmek
 aksan
 günlük gereksinimler
 günlük dil
 önyineleme
 öngörmek, sezme, tahmin etmek
 eskil
 gerekçelerle donatılmış metinler
 gerekçelendirmek
 nokta, yön, safha, unsur
 işitsel görsel
 bağlamdan elde etmek
 anlamın korunması
 ince anlam farklılığı
 anlamlandırmak, anlam vermek, anlam kazandırmak
 somut gereksinimler
 sınırlı söz dağarcığı
 ölçme
 değerlendirme
 öz bilinç
 bilinçlenme
 geniş çapta
 birinci dil
 anlamayı olumsuz biçimde etkilemek
 gösterimsel
 bildirime dayalı bilgi
 deşifre edebilme becerisi
 tanımlayıcı
 ayrıntılı anlama
 belirlenmiş değişken, öntanımlı değişken
 tanılayıcı
 farklılaştırma
 dolaysız
 diskriminant analizi
 söylem
 söylem işlevi
 söylem aracı
 söylem yapısı
 ayrışmacı
 ayrışma
 saplantı
 dil kullanım alanı

Effektivität	etkililik
elaboriert	çok gelişmiş ve en ufak ayrıntıları veren ifade tarzı
empirisch	deneysel
explizites Lernen	edinim (bilinçli)
Fähigkeit	yetenek
Fertigkeit	beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma)
Floskel	basamaklıp söz
flüssig, fließend	akıcı
formativ	biçimlendirici
formative Beurteilung	biçimlendirici değerlendirme / izlemsel değerlendirme
Framing	(bilişsel) çerçeveleme
fremder Akzent	yabancı aksan
gebräuchlichste Redemittel	çok sık kullanılan dilsel araçlar
generativ	üretici
Genre	biçim, çeşit, tür
gespeichertes Wissen	depolanmış bilgi
Gesprächspartner	konuşma arkadaşı
gesprochene Sprache	konusulan dil
Globalverstehen	genel anlama
Graduierungs- u. Abtönungsmittel	niteleme edatı, niteleme sıfatı
grammatische Korrektheit	biçimsel doğruluk
Graphem	biçim birim
Grußformeln	selamlaşma kalıpları
handlungsorientierter Ansatz	eylem odaklı yaklaşım
heuristisch	sezgisel/deneyimsel
heuristische Fertigkeiten	sezgisel, deneyimsel yeterlikler
Höflichkeitsformeln	nezaket kalıpları
Hören	dinleme
Hörverstehen	dinleme anlama
Hypertext	hiper metin
Immersion	dilde daldırma sistemi
Implikation	sezdirim
indirekt	dolaylı
Induktion	tüme varım
inferieren	anlam çıkarmak
Input-Text	girdi metni
Input	girdi
interagieren	etkileşim içinde olmak
Interaktion	etkileşim
interaktionell	etkileşimsel
Intonation	tonlama
isoliert	kalıplaşmış, bağlantısız
Item	test maddesi
Item-Response Theory (Latent Trait-Analyse)	Madde Tepki Kuramı
kalibrieren	ayarlamak
Kann-Beschreibungen	“Yapabilir Tanımlayıcıları”

Kategorie	kategori
Kategorisierung	sınıflandırma
kleinschrittig	ince işlenmiş
Kodifizierung	kodlama
kognitiv	bilişsel
kohärent	tutarlı
Kohärenz	tutarlılık
Kohäsion	bağlaşıklık
kohäsiv	bağlaşık
kommunikativ	bildirişimsel
kommunikativer Ansatz	bildirişimsel yaklaşım
kommunikative Kompetenz	bildirişimsel yeterlik
Kompetenz	yeterlik
Komponente	bileşen
Kompromiss	bir orta yol bulma
Konnektor	bağlaç
Konnotation	ince anlam farklılığı (yananlam)
Konstrukt	kurgu
Kontaktgespräch	bildirişime giriş
Kontext	bağlam
Konvergenz	çakışma
Konzept	tasarı
Koordination	eşgüdüm
Korrelation	ilinti, bağdaşıklık
kumulativ	biriken
Leistungsmessung	başarı ölçme
Leitpunkt	yönlendirici noktalar
Lernerfolg	öğrenim başarısı
Lernersprache	yapma dil
Lernfähigkeit	öğrenim yeteneği
Lernziele	öğrenim amaçları
Leseverstehen	okuma anlama
Lesewortschatz	okuma anlama için gerekli olan sözcük dağarcığı
Lexem	sözlük bilim
lexikalisch	sözlüksel
linguistische Kompetenz	dilbilgisel yeterlik
Maßnahme	önlem
medien	araçlar
Mehrdeutigkeit	çokanlamlılık
Mehrsprachigkeit	kişisel çokdillilik
mental	zihinsel, düşünsel
metakognitiv	üstbilişsel
Metapher	benzetme
Metasystem	metasistem
Methode	yöntem
Mikrofunktion	mikro işlev
Modaladverb	niteleme zarfı

Morpheme	anlam birim, biçimbirim
Morphologie	anlambilim
morphosyntaktisch	biçimsözdizimsel
motivasyon	güdü
move	altsözce
Multidimensionale Skalierung	Çok Boyutlu Düzey Belirleme
multifunktional	çok işlevli
Multiple Regressionsanalyse	Çoklu Regresyon Analizi
mündlich	sözlü
mündliche Interaktion	sözlü etkileşim
mündliche Produktion	sözlü anlatım
Muttersprachler	anadili konuşuru
nicht-sprachlich	dildışı
nonverbale Kommunikation	sözsüz bildirişim
normorientiert	norma dayalı
Operationalisierung	işlemeleştirme
organisiertes Lernen	organize edilmiş eğitim
Ort	mekân
Paradigmenwechsel	paradigma kayması
paralinguistisch	dilötesi
paraphrasieren	başka sözcüklerle anlatmak
paratextuell	metin ötesi
Performanz	başarı
persönlichkeitsbezogene Kompetenz	kişiyeye ilişkin yeterlik
Persönlichkeitsmerkmal	kişisel gösterge
Phonem	ses birim
phonetisch	sesbilgisel
phonologisch	ses bilimsel
Produktion	üretim
produktiv	üretsel
Profil	profil
Prosemik	davranış uygunluğu
prosodische Mittel	bürünsel araçlar
prozedurale Fertigkeiten	yöntemsel bilgi
Qualifikation	yeterlik
Qualifikationssystem	yeterlik sistemi
Output	çıktı
Output-Text	çıktı metni
Rasch-Analyse	Rasch Analizi
Raster	tarama düzeni
Reduktion	indirgeme
Redundanz	tekrarlama
Reflexion	derinlemesine düşünme
regional gefärbte Ausdrücke	yöresel söyleyiş farklılıkları
Register	farklı hitap tarzları, kesit dili
relativieren	görecelendirme
relevant	geçerli, amaca uygun, önemli

Reliabilität	güvenirlilik
Repertoire	dağarcık
Repertory Grid Analysis	Repertory Grid Analiz Tekniği
Repräsentation	gösterge
Ressourcen	olanaklar
Rezeption	algılama
rezeptiv	algısal
Rhetorik	konuşma tarzı
Ritual	törensel alışkanlık
Rollenspiel	rol oynama
Routine	günlük, olağan, sıradan
Rückkopplungseffekt (washback effect)	ket vurma etkisi
Sachgebiet	uzmanlık alanı
Sachverhalt	konuyla ilgili olgu
saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache	özensiz dil kullanımı
Schema	şablon (bilişsel yapı)
Schlüsselwörter	anahtar kelimeler
schriftliche Interaktion	yazılı etkileşim
schriftliche Produktion	yazma, yazılı anlatım
Schwellenniveau	bildirişime geçiş düzeyi
sehr frequenter Wortschatz	sık sık kullanılan sözcükler
Selbstbeurteilung	kendi kendini değerlendirme
selektiv	seçici, seçmeli
Selektivverstehen	seçmeli anlama
semantisch	anlamsal
Signale	gösterge, belirtici
Simulation	benzetim
Skala	basamak kümesi
skalieren	düzeyleme
Skript	kurgu
soziokulturell	sosyokültürel
soziolinguistisch	toplumdilbilgisel
Spektrum	alan
spontan	anında
Sprachkompetenz	dil yeterliği
sprachliche Mittel	dilsel araçlar
Sprachmittlung	dil aktarımı
Sprachmittler	dil aktarımı yapan
Sprachverwendung	dil kullanımı
Sprechen	konuşma, sözlü anlatım
Standardsprache	standart dil, ölçünlü dil
Stil	tarz, üslup
strukturieren	yapılandırmak
Sub-Skala	alt basamak kümesi
summativ	toplamsal
Substitutionsübungen	değişirim alıştırmaları

syntaktisch	sözdizimsel
synthetisch	bireşimsel
taxonomisch	sistematiik
Transfer	aktarım
Transkription	çevriyazı
Übereinstimmungsvalidität	örtüşme geçerliği
umformulieren	başka sözcüklerle ifade etmek
umgangssprachlich	günlük dile ait
undogmatisch	saplantısız
Validität	geçerlik
Varietät	değişke
Verfahren	akış, işlem
Verknüpfungsmittel	bağlaç
Versprecher	dil sürçmesi
Verzweigungsprinzip	dallandırma ilkesi
Vielsprachigkeit	toplumsal çokdillilik
Vorwissen	bilgi birikimi
Weltwissen	dünya bilgisi
Wendung	deyim
Wortschatz	sözcük dağarcığı
Wortschatzbeherrschung	sözcük dağarcığı hakimiyeti
Wortschatzspektrum	sözcük dağarcığı çeşitliliği
Zielsprache	hedef dil
zur Orientierung lesen	fikir sahibi olmak için okumak
zusammenhängendes monologisches Sprechen	bağlantılı tekli konuşma

Çeviriye İlişkin Açıklamalar

Bu çeviri, *Common European Framework of Reference for Languages*'in Almanca metni baz alınarak hazırlanırken İngilizce metinle de karşılaştırılmıştır. Amacımız, metni harfiyen Türkçeye çevirmek değil, orijinal metnin içeriğine sadık kalarak Türkçeye aktarmaktır. Bu metin, Berrin Nakipoğlu-Schimang ve Mustafa Çıkar tarafından Ayten Genç'in katkılarıyla çevirilmiştir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (AOÖÇ) en önemli bölümünü oluşturan basamak kümelerini B. Nakipoğlu-Schimang ve M. Çıkar Türkçeye aktarmışlardır. Bu bölümde yer alan genel basamak kümelerinin "Yapabilir Tanımlayıcıları" Hessen Eyaleti'nin Weilburg şehrinde düzenlenen Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinde "denenmiş" ve katılımcılarla tartışılmıştır.

Hazırladığımız çevirinin tümünü Almanca ve İngilizce metinlerle karşılaştırarak önerilerde bulunan danışmanlarımız Turgay Kurultay ve Leyla Harputlu'ya ve metnin basamak kümelerinin bir kısmını gözden geçiren Ayten Genç'e teşekkürlerimizi sunarız. Henüz metne yansımamış olan öneriler, *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'ni kullananların öneri ve eleştirileri de göz önünde bulundurularak değerlendirilecektir.

Ek Bölümü'nü üstlenen Celal Atalay'a ve düzeltmelerde emeği geçen Mehmet Celep ve Jutta R. M. Çıkar'a da teşekkürlerimizi sunmayı borç biliriz.

Metinde kullanılan bazı terimlere kısaca değinmek istiyoruz:

- *Başvuru* değil *Öneri*
Bu eserin yazarları kuralcı bir *Başvuru* metni değil, bir *Öneriler Çerçevesi* sunmayı amaçladıklarından *Öneri* terimi tercih edilmiştir. Bu özellik, AOÖÇ metninde de vurgulanmıştır.
- *İletişim* değil *Bildirişim*: İletmekten türetilen *İletişim* terimi, Türkçede çok geniş alanda kullanılmaktadır; ama dilbilimde *Bildirişim* kavramı Martinet'in altı etmenli modeline dayanır. "İnsan yalnız dil yetisiyle doğmaz, aynı zamanda bildirişim yetisi de vardır" (Prof. Dr. Emel Huber, 2005). Burada söz konusu olan iletişim yolları değil, bildirişim yetisinin geliştirilmesidir.
- *Betimleme* değil *Tanımlama*: *Betimleme* terimi sadece belirli bağlamlarda, bir şeyi *anlatma* ya da *tasvir etme* söz konusu olduğunda kullanılmıştır. *Tanımlayıcı* kavramı ise özellikle "*yapabilir*" kapsamında (basamak kümelerinde olduğu gibi) ve başka benzer bağlamlarda tercih edilmiştir.

Dr. Mustafa Çıkar
Berrin Nakipoğlu-Schimang

Çevirmenler

Berrin Nakipoğlu-Schimang

Fachberaterzentrum für Herkunftssprachen, Mehrsprachigkeit und schulische Integration beim Staatlichen Schulamt, Frankfurt/Main Müdürü

Uzmanlık Alanı: Anadili, ikinci dil ve/veya yabancı dil olarak Türk ve Alman dili didaktiği; ikidillilik/çokdillilik ve kültürlerarası eğitim alanında J.W. Goethe Üniversitesinde öğretim görevlisi, Alman Halk Eğitim Merkezleri Birliği nezdinde Yabancı Dil Olarak Türkçe projesi yönetmenliği (*GIT Projesi*).

Konuyla İlgili Çalışmalar: Hessen Eyaleti çapında Türkçe ve diğer göçmen dillerine ilişkin müfredat geliştirme; telc ve Hessen Eyaleti Eğitim Bakanlığı işbirliği çerçevesinde, AOÖÇ bazında Türkçe Sertifika Programı geliştirme; hizmet içi eğitim programları çerçevesinde anadili derslerinin AOÖÇ'ne uyarlanması; sınav hazırlık materyalleri geliştirme; anadili ve yabancı dil ders kitap ve materyalleri inceleme ve geliştirme; Almanca-Türkçe karşılaştırmalı dil çalışmaları, Almanca-Türkçe Tandem Projesi (Birlikte Öğrenelim/ Gemeinsam Lernen), KOALA-Projesi (www.koala-projekt.de).

Dr. Mustafa Çıkar

telc, Frankfurt/Main, Almanya

Uzmanlık Alanı: Türkoloji, yabancı dil eğitimi ve test geliştirme.

Konuyla İlgili Çalışmalar: Albert-Ludwigs Üniversitesinde (Freiburg i. Br.) öğretim ve araştırma görevlisi; Almanca, Türkçe ve telc'in sunduğu diğer dillerle ilgili proje yönetmeni; çeşitli düzeylerde dil sınavları, sınav biçimleri, sınav hazırlık materyalleri ve sınav yetkilisi eğitimi için didaktik materyal üretimi; telc ve Hessen Eyaleti Eğitim Bakanlığı işbirliği çerçevesinde Berrin Nakipoğlu ile birlikte Türkçe Sertifika Programı'nın geliştirilmesi; sınav yetkilisi eğitimi.

Prof. Dr. Ayten Genç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

Uzmanlık Alanı: Yabancı dil öğretimi; öğretim programı geliştirme, ders kitabı analizi, ölçme ve değerlendirme.

Konuyla İlgili Çalışmalar: Wörterbuch Pädagogik – Eğitim Sözlüğü; Geçmişten Günümüze Yerel Almanca Ders Kitapları İncelemesi; Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi; yabancı dil öğretimi, program geliştirme ve ölçme değerlendirme konusunda çok sayıda makale ve bildiri.

Celal Atalay

Almanya'nın Kassel şehrinde Türkçe öğretmeni

Konuyla İlgili Çalışmalar: telc sınav yetkilisi ve test geliştirme uzmanı.

Danışmanlar

Prof. Dr. A. Turgay Kurultay

Almanca Mütercim Tercümanlık, İstanbul Üniversitesi; 2009 yılına kadar Çeviribilim Bölüm Başkanı.

Uzmanlık Alanı: Çeviribilim; Türk Standartları Enstitüsü'nün çok dilli terimce için ISO ve Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun çevirmenlik yeterlilikleri için AB standardı çalışmalarında komisyon üyeliği; kuruluşunda yer aldığı İstanbul Üniversitesi Çeviri Derneği'nin ve Afette Rehber Çevirmenlik çalışmalarının kurucu üyesi ve Çeviri Derneği başkanlığı.

Konuyla İlgili Çalışmalar: Yazınsal, bilimsel ve çeşitli özel alanlarda çeviriler; çeviribilim ve dilbilim alanlarında, özellikle de çeviri öğretimi, kültürel alımlama ve bilgi transferi alanlarında bilimsel araştırma ve yayınlar.

Prof. Dr. Leyla HARPOTLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngilizce Bölümü

Uzmanlık Alanı: Yabancı dil eğitimi araştırma yöntemleri, yabancı dil eğitimi, anadili ve yabancı dilde okuma, edebiyat ve dil, eğitim yönetimi, dilbilim, toplumdilbilim, yabancı dil başarısının farklı ölçme formatları ve öğrenme stilleri ile ilişkili olarak ölçülmesi, yabancı dil becerilerinin öğretimi.

Konuyla İlgili Çalışmalar: Yabancı dil öğretimi konusunda çok sayıda makale ve bildiri.

Düzeltilmeler

Mehmet Celep

Düzeltilmen, Felsefe Öğretmeni

Konuyla İlgili Çalışmalar: Başta *Cumhuriyet* Gazetesi olmak üzere çeşitli basın kuruluşlarında düzeltilmen; *Ayrıntı* Yayınları, *İş Kültür* ve *Koç* Yayınları gibi yayınevlerinde son okuma, redaksiyon ve düzeltilme çalışmaları; MEB'e bağlı bir lisede felsefe öğretmeni.

Dr. Jutta R. M. Çıkar

Redaktör, telc sınav değerlendiricisi

Uzmanlık Alanı: Türkoloji; K.G. Saur Yayınevi adına kapsamlı projeler; multimedya eğitimi konusunda ihtisas.
Konuyla İlgili Çalışmalar: telc'in sunduğu diller için çeşitli düzeylerde dil sınavları ve didaktik materyallerin hazırlanması.

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ

- Öğretmenlere, öğretmen eğitimcilerine, kitap yazarlarına ve müfredat geliştirenlere yöneliktir.
- Öğrenim başarılarının belirlenmesini sağlayan Ortak Öneri Düzeyleri'ni sunar.
- Dil kullanımını tanımlar.
- Temel ve bildirişimsel yeterlikleri basamak kümeleriyle belirler.
- Bildirişimsel görevlerin dil öğrenimindeki konumunu inceler.
- Müfredat programlarının geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunur.
- Çeşitli sınav yöntemlerini karşılaştırır.