



COUNCIL OF EUROPE      CONSEIL DE L'EUROPE

# DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ

ÖĞRENME - ÖĞRETME – DEĞERLENDİRME



**DİLLER İÇİN**  
**AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ**

**ÖĞRENME - ÖĞRETME – DEĞERLENDİRME**

# İÇİNDEKİLER

1. Siyasal ve eğitimsel bağlamda diller için Avrupa ortak başvuru metni
  - 1.1 Avrupa Ortak Başvuru Metni Nedir?
  - 1.2 Avrupa Konseyi Dil Politikasının Amaç ve Hedefleri
  - 1.3 Çok Dillilik nedir?
  - 1.4 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Neden İhtiyaç Duyulmuştur?
  - 1.5 Diller için Avrupa ortak başvuru metninin kullanım alanları nelerdir?
  - 1.6 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Neleri Karşılmalıdır?
2. Benimsenen yaklaşım
  - 2.1 Eylem odaklı bir yaklaşım
  - 2.2 Dil yeterliği ortak başvuru düzeyleri
  - 2.3 Dil öğrenme ve öğretme
  - 2.4 Dili değerlendirme
3. Ortak başvuru düzeyleri
  - 3.1 Ortak Başvuru Düzey Betimleyicileri İçin Ölçütler
  - 3.2 Ortak Başvuru Düzeyleri
  - 3.3 Ortak Başvuru Düzeylerinin Sunumu
  - 3.4 Betimleyici Örnekleri
  - 3.5 Ağaç Gösterimli Bir Yaklaşımın Esnekliği
  - 3.6 Ortak Başvuru Düzeylerinin İçeriğinin Tutarlılığı
  - 3.7 Betimleyici Basamakları Örnekleri Nasıl Okunur
  - 3.8 Dil Yetisi Betimleyicileri Basamakları Nasıl kullanılır
  - 3.9 Yeti Düzeyleri Ve Sonuçların Düzeyleri
4. Dil kullanımı ve dil kullanan / Öğrenen
  - 4.1 Dil Kullanımının Bağlamı
  - 4.2 İletişim Temaları
  - 4.3 İletişimsel görevler ve amaçlar
  - 4.4 İletişimsel dil faaliyetleri ve stratejiler
  - 4.5 İletişimsel Dil Süreçleri
  - 4.6 Metinler

5. Kullanıcı / Öğrenen yetileri
  - 5.1 Genel Yetiler
  - 5.2 İletişimsel dil yetileri
6. Dil öğrenimi ve dil öğretimi
  - 6.1 Öğrencinin öğrenmesi ya da edinmesi gereken nedir?
  - 6.2 Dil öğrenme süreçleri
  - 6.3 Başvuru metnini kullanan her tür kullanıcı dil öğrenimini kolaylaştırmak için ne yapabilir?
  - 6.4 Modern dil öğrenimi ve öğretim yöntemlerine genel bakış
  - 6.5 Hatalar ve yanlışlar
7. Yabancı dil öğrenmede ve öğretmekte dayalı ödevlerin yeri
  - 7.1 İletişime Dayalı Ödevlerin Betimlenmesi
  - 7.2 İletişime dayalı ödevlerin uygulaması
  - 7.3 İletişime dayalı ödevlerin güçlük dereceleri
8. Dilsel farklılık ve eğitim programı
  - 8.1 Tanım ve ilk yaklaşım
  - 8.2 Öğretim programı tasarımı için seçenekler
  - 8.3 Öğretim programı senaryolarına doğru
  - 8.4. Değerlendirme ve okul, okul dışı ve okul sonrası öğrenme
9. Değerlendirme
  - 9.1 Giriş
  - 9.2 Ortak Başvuru Metni: Değerlendirmeye bir Kaynak
  - 9.3 Değerlendirme Türleri
  - 9.4 Yapılabilir değerlendirme ve üstyürütücü sistem

#### Kaynakça

- Ek A
- Ek B
- Ek C
- Ek D

#### Terimler Sözlüğü

- Türkçe- İngilizce
- İngilizce-Türkçe

## ÖNSÖZ

Bu kitabın amacı, gerek dil öğreneni olan gerekse dil öğretimi ve değerlendirilmesi ile ilgili mesleklerden biri ile ilgilenen sizlere dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesi alanlarında Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni daha etkili kullanmanızda kolaylık sağlamaktadır. Bu kitap, öğretmenlerin, sınav hazırlayanların, kitap yazarlarının, öğretmen yetiştiricilerinin, eğitim yöneticilerinin, vs Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni kullanabilecekleri özel yöntemler hakkında bilgi vermemektedir. Belirli amaçlara hitap eden özel rehberlik konuları kapsamındaki bu yöntemlere, Avrupa Konseyi'nin internet sitesinde yer alan daha geniş Kullanıcı Kılavuzundan ulaşılabilir. Bu kitap, Metni kullanan kişiler için ilk adımdır.

Elbette ki, Metni istediğiniz şekilde herhangi bir yayınlı kullanabilirsiniz. Kimi okuyucuların Metni tahmin edemediğimiz şekillerde kullanacaklarına inanıyoruz. Ancak, bu Metin şu iki amaç kapsamında yazılmıştır:

1- Dil öğrenenler de dâhil olmak üzere dil alanındaki bütün uzmanların aşağıdaki sorular üzerinde düşünmelerini sağlamak:

- Birbirimizle konuşurken ( ya da yazışırken ) ne yaparız?
- Bu şekilde hareket etmemizi sağlayan nedir?
- Yeni bir dili kullanırken bu dilin ne kadarını öğrenmeye ihtiyacımız vardır?
- Amaçlarımızı nasıl belirleriz ve bilgisizlikten etkili bir uzmanlığa doğru uzanan süreçteki gelişimimizi nasıl değerlendiririz?
- Dil öğrenimi nasıl gerçekleşir?
- Bir dili daha iyi öğrenmek için kendimize ve başkalarına yardımcı olacak neler yapabiliriz?

2- Uzmanların öğrenenlerin başarısını sağlamaları için; ne umduklarını, bunu yapmaya nasıl gayret ettiklerini birbirlerine ve öğrenenlere açıklamasını daha da kolaylaştırmak.

Şunu açıklamalıyız ki uzmanlara ne yapacaklarını ya da nasıl yapacaklarını söylemeyi amaçlamadık. Sorular soruyoruz ama bu sorulara cevap vermiyoruz. Kullanıcıların izleyeceği amaçları ya da uygulayacağı yöntemleri belirlemek Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin işlevi değildir.

Bu, Avrupa Konseyi'nin bu konulara ilgisiz kaldığı anlamına gelmez. Yıllarca Avrupa Modern Dil Projeleri, Konsey'deki üye ülkelerin temsilcileri, birçok düşünce ve çalışmayı dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmesi alanlarındaki ilke ve uygulamalara dönüştürmüştür. Temel ilkeler ve bu ilkelerin uygulama sonuçları 1. Bölüm'de yer almaktadır. Konseyin farklı dil ve kültürel geçmişe sahip Avrupalılar arasında iletişimin kalitesini artırmak için çalışmalar içinde olduğunu göreceksiniz. Zira iyi bir iletişim, doğru anlaşılma ve yakın işbirliğini beraberinde getiren serbest dolaşımı ve doğrudan teması sağlayacaktır. Konsey, gençlerin ve yaşlı kişilerin düşüncede ve eylemde diğer kişilere göre daha bağımsız, sorumluluk sahibi ve işbirlikçi olmaları için gereksinim duydukları tavır, bilgi ve becerileri geliştirmelerini sağlayan öğrenme ve öğretme yöntemlerini de destekler. Bu şekilde çalışmalar demokratik vatandaşlığın gelişimine katkı sağlar.

Konsey, yukarıda belirtilen bu amaçlar yoluyla dil öğreniminin düzenlenmesi ile ilgilenen kişileri öğrenenin gereksinimlerine, güdülerine, kişiliklerine ve kaynaklarına dayanan çalışmalar yapmaları konusunda destekler ki bu da şu sorulara yanıt aramak anlamına gelmektedir:

- Dil öğrenen kişi bu dilde başarılı olmak için neye gereksinim duyar?
- Öğrenenler belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla dili kullanabilmeyi öğrenmek için neye gereksinim duyarlar?

- Öğrenenlerin öğrenmeyi istemelerini ne sağlar?
- Öğrenenler ne çeşit insanlardır (yaşları, cinsiyetleri, sosyal ve akademik geçmişleri, vs.)?
- Öğreticiler hangi bilgi, beceri ve deneyimlere sahiptir?
- Öğrenenler ders kitabı, kaynak kitaplar (sözlük, dilbilgisi kitapları, vs.), görsel-işitsel materyaller, bilgisayar donanımı gibi ne tür materyallere sahiptirler?
- Öğrenmeye ne kadar zaman ayırabilirler (ya da ayırmaya istekliler)?

Öğrenme/öğretme analizinin temelinde öğrenenin gerek gereksinimler açısından kayda değer gerekse kişiliği ve kaynakları açısından gerçekçi olan amaçlar açık ve kesin olarak öncelikle tanımlanmalıdır. Sadece sınıf içerisindeki öğretmen ve öğrenen değil aynı zamanda eğitim otoriteleri, sınav hazırlayan kişiler, yazar ve yayıncılar, vs gibi pek çok grup düzenlenmiş dil öğrenimi ile ilgilenmektedir. Bu gruplar, amaçlar konusunda ortak paydada birleşirlerse, öğrenenlerin bu amaçları gerçekleştirmelerini sağlamak için farklı olsa bile tutarlı bir şekilde çalışabilirler. Ayrıca, bu gruplar çalışmalarından yararlanacak olanlar için çalışmalarına uygun amaç ve yöntemleri açık ve kesin olarak kendileri de belirleyebilir.

1. Bölüm'de açıklandığı gibi, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin geliştirilmesi bu amaca hizmet etmektedir. Metnin işlevini yerine getirebilmesi için çok amaçlı, saydam ve tutarlı olmalıdır.

Bu ölçütler aynı zamanda 1. Bölüm'de belirtilmiş ve açıklanmıştır. Şunu belirtmeliyiz ki, çok amaçlılık ölçütü amaç, yöntem ve ürünleri betimlemek için ihtiyaç duyulan her şeyin bu metinde yer aldığını ifade eder. 2. Bölüm'de (bölüm başındaki metin kutusunda) açıklanan ve 4. ve 5. Bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınan parametrelerin, kategorilerin ve örneklerin taslağı dil kullanıcılarının dil deneyimleri sürecinde oluşturdukları, dilsel ve kültürel sınırlar ötesi iletişiminin taleplerini karşılamalarını sağlayan (örneğin; iletişimsel görev ve etkinliklerin sosyal yaşamın çeşitli bağlamlarında koşul ve baskılarıyla beraber gerçekleştirilmesi) yetinin (bilgi, beceri ve tavırlar) açık bir tasvirini sunar. 3. Bölüm'de ele alınan Ortak Referans Düzeyleri, öğrenenlere betimleyici taslağın parametrelerine karşı kendi yeterliliklerini belirlerken gelişimlerini takip etmeleri için bir araç sunar.

Dil öğretimi amacının öğrenenleri ilgili dilde yetkili ve yeterli hale getirmek varsayımına dayanan taslak, kendi amaçlarınızı açık ve kapsamlı bir şekilde tanımlamanızı ve betimlemenizi sağlar. Bu taslak ihtiyacınız olandan daha fazlasını kapsamaktadır. 4. Bölümden itibaren her bölüm sonunda bölümün sizin amaç ve ihtiyaçlarınızla ilgili olup olmadığını, ilgili ise hangi yönden ilgili olduğunu düşünmenizi sağlayacak sorular bulacaksınız. Bu bölümün öğrencilerinizi kapsamadığı düşüncesiyle amaç ve ihtiyaçlarınıza uygun olmadığına ya da bölümün öğrencilerinizi kapsarken zaman ve kaynak sınırlılığı açısından öncelik taşımadığına karar verebilirsiniz. Bu durumlarda bölümü göz ardı edebilirsiniz. Eğer amaç ve ihtiyaçlarınızla ilgili ise (ve belki de metin halinde görmek ilginizi çekecektir), kullanabileceğiniz temel parametreler ve kategoriler Metnin 4. ve 5. Bölümlerinde örnekleri ile beraber yer almaktadır.

Kategoriler ve örnekler ayrıntılı değildir. Eğer özel bir alanı betimlemek isterseniz var olan sınıflandırmanın ötesinde alt kategorilere ihtiyaç duyabilirsiniz. Bu örnekler size sadece fikir verir. Bazılarını kullanıp bazılarını kendi örneklerinizle değiştirmeyi seçebilirsiniz. Amaçlarınız ve ürününüz üzerinde karar vermek hakkınız olduğu için örnekleri değiştirmek sizin inisiyatifinizdedir. Öğrencileriniz için gereksiz olduğunu düşündüğünüz bilginin farklı özelliklere sahip öğrenciler için gerekli olduğu düşünülerek Metinde yer aldığını göz ardı etmeyiniz. Örneğin, koşullar ve baskılar durumunda bir öğretmen için ses düzeyini gereksiz bulabilir; ancak pilotları gürültülü bir kara-hava iletişiminde rakamları %100 tanımları için eğitirken başarısız olan bir eğitmen, pilot ve yolcuları ölüme mahkûm edebilir. Öte yandan eklemeyi gerekli gördüğünüz kategori ve örnekler de diğer

kullanıcılar tarafından yararlı bulunabilir. Bu sebeple, Metnin 4. ve 5. Bölümünde sunulan sınıflandırıcı taslak kapalı bir sistem olmayıp deneyim ışığı altında değişikliklere açıktır.

Bu ilke ayrıca yeterlilik düzeylerinin betimlenmesi için de kullanılır. 3. Bölüm, belirli bir kullanıcının ayırım yapmayı istediği düzey sayılarının ayırım yapma nedeni ve sonuçları ile belirlendiğini açıkça ortaya koyar. Kişiler gibi düzeylerden ihtiyaç olmaksızın çoğaltılmamalıdır. 3. Bölüm 4. Kısımındaki ilkeyi alt dallara ayıran 'geniş metin', uzmanların öğrenenler arasında kabataslak ya da ayrıntılı bir ayırım yapabilmek için gerekenler ile uyumlu olan geniş ya da dar geçiş düzeyleri oluşturmalarını sağlar. Elbette ki, düzeyler açısından amaçlar ile seviyeler açısından bu amaçların gerçekleştirilmesi arasında ayırım yapmak da mümkündür (hatta doğaldır).

Baştanbaşa kullanılan 6 basamaklı düzey birçok grubun normal uygulamasına dayanır. Önerilen betimleyiciler, 'dilbilimsel eğitim ve öğretim deneyimi açısından çok farklı profillere sahip çeşitli eğitim sektörlerindeki yerli konuşucu olan ya da olmayan öğretmenler tarafından saydam kullanışlı ve ilgili olan uygulamalara dayandırılır. Bununla birlikte betimleyiciler 'yansıtmaya, tartışmaya ve de eyleme temel olarak' öneri amacıyla sunulmuştur ve her hangi bir şekilde zaruri değildirler... 'Örneklerin amacı kararları önceden almak değildir, yeni olasılıklara yol açmaktır' (a.g.e.). Ancak, uzmanların her alanda olduğu gibi sabit ve standart ölçme ve format/izleme alanında da avantajlı bulunduğu Ortak Referans Dil Düzeyleri ölçme aracı olarak hoş karşılanmıştır.

Kullanıcı olarak sizlere ölçme sistemini ve yardımcı betimleyicileri eleştirel bir şekilde kullanmanız önerilmektedir. Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü olarak bizler gelecek çalışmalara ışık tutmak amacıyla deneyimlerimizi bizimle paylaşmanızdan mutluluk duyarız. Ayrıca, ölçeklerin sadece küresel yeterlilik için değil aynı zamanda 4. ve 5. Bölümde ayrıntılı olarak ele alınan dil yeterlik parametrelerinin birçoğu için de temin edildiklerini lütfen göz önünde bulundurunuz. Böylece, belirli öğrenen grupları için farklılaştırılmış profillerin özelleştirilmesi mümkündür.

6. Bölümde ağırlık yöntem sorunları üzerinde yoğunlaşmıştır. Yeni bir dil nasıl edinilir ya da öğrenilir? Öğrenme ya da edinme sürecini kolaylaştırmak için neler yapabiliriz? Burada Metnin amacı tekrar anlatılmaz ya da belirli bir yöntem tavsiye edilmez; fakat kullanacağınız uygulamanızı yansıtmayı, buna uygun kararlar almanızı ve ne yapacağınızı anlatmanızı sağlayacak seçenekler sunulur. Elbette ki, amaçlarınızı ve hedeflerinizi düşünerek Bakanlar Komitesi Önerilerini göz önüne almanız için sizi cesaretlendiririz. Ancak, Metnin amacı kendi kararlarınızı almanızda size yardımcı olmaktır. 7. Bölüm dil öğrenimi ve öğretiminde son yıllardaki gelişmenin temel alanlarından biri olan görevin rolü ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

8. Bölümde dil öğrenim amaçlarının farklılaşmasını içeren eğitim programı tasarısı, özellikle bir bireyin çokdilli ve çokkültürlü Avrupa'da yaşayanlarca belirlenen iletişimsel taleplerle başa çıkmak için çokdilli ve çokkültürlü yetisini sağlaması bağlamında ele alınmıştır. Bu bölüm birçok dili kapsayan eğitim programlarını tasarlayan ve kaynakları öğrenenin çeşitli kategorilerine ayırtmaya çalışan kişilerin gerçekleştirdiği kapalı araştırmaları sunar.

9. Bölüm'de son olarak Metnin, dil yeterliliği ve dil başarısı değerlendirmesine uygunluğunu ve değerlendirme ölçütleri ile sürecine dair farklı yaklaşımlara uygunluğunu açıklayan değerlendirme sorunu ele alınır.

Ekler bölümleri, ilgili kullanıcıların yararlı bulabilecekleri bazı ölçüm şekilleri ile ilgilidir. Ek A, özellikle öğrenenlerin belirli bir nüfusuna bağlı ölçekler geliştirmeyi arzulayan kullanıcılar için genel ve kuramsal konular ile ilgilidir. Ek B, bu Metinde kullanılan ölçüm betimleyicilerinin geliştirildiği İsviçre Projesi ile ilgili bilgiler sunar. Ek C ve D diğer ajanslar tarafından geliştirilen ölçekleri

DIALANG Dil Değerlendirme Sistemi ölçeğini ve Avrupa Dil Sınavı Hazırlayanlar Birliği (ALTE) dil betimleyicileri ölçeğini sunar.

Ek A' da dil yeterlilik betimleyicilerinin gelişimi tartişılmaktadır. Ayrıca bu bölümde ölçeklendirme için gereken yöntem ve ölçütler ile başka parametre ve sınıflamalar için betimleyicilerin ifade edilmesi açıklanır.

Ek B, İsviçre' de betimleyicilerin belirlenmesi ve sınıflandırılması ile ilgili proje ile ilgili genel bir açıklamayı içerir. Metinde geçen betimleyici ölçekleri ilgili sayfalar belirtilerek açıklanmıştır.

Ek C, Avrupa komisyonu DIALANG projesi ile internette kullanım için uyarlanan çeşitli düzeylerdeki kendini değerlendirme ölçeği ile ilgili betimleyicileri içerir.

Ek D, Avrupa Dil Sınavı Hazırlayanlar Birliği (ALTE) tarafından geliştirilen düzeylere uygun betimleyicileri içerir.



## 1. Siyasal ve Eğitimsel Bağlamda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)

### 1.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni Nedir?

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için ne-leri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır.

Diller için Avrupa ortak başvuru metni ile modern diller alanında çalışan uzmanların karşılaştığı Avrupa'daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelmek amaçlanmıştır. Eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici (formatör) öğretmenlere, sınav kurullarına, vb. birimlere çabalarını düzenleyip eşgüdümleştirerek ve sorumlusu oldukları öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamaktadır.

Başvuru metni, hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları için ortak bir temel ortaya koyarak dersler, ders kapsamı ve özelliklerin şeffaflığını sağlayacak, bu sayede modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artıracaktır. Dil yeterliliğini tanımlamada kullanılacak bu nesnel ölçütler, farklı öğrenim bağlamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracak ve bu sayede Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olacaktır.

Başvuru metninin aşamalı yapısı, insan dilinin karmaşık yapısının üstesinden gelmek için dil yeterliliğini ayrı bileşenlere ayırmayı gerekli kılmaktadır. Bu durum bazı psikolojik ve eğitsel sorunları da beraberinde getirmektedir. İletişim sürecine insan, bir bütün olarak katılır. Başvuru metninde ayrı sınıflandırılan yetenekler, her bireyin kişilik gelişiminde karmaşık yollarla etkileşmektedir. Sosyal bir temsilci olarak her birey, örtüşen sosyal gruplarla sürekli genişleyen boyutlarda ilişkiler kurar. Bu ilişkiler birleşerek kimlik kavramını ortaya koyar. Kültürlerarası yaklaşımda, dil eğitiminin temel amacı, dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerin zenginleştirilmesi sonucunda öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini artırmaktır. Bütün bu parçaları sağlıklı gelişim gösteren bir bütün hâline getirmek, öğretmenlere ve öğrenenlere bırakılmalıdır.

Başvuru metni, sadece daha sınırlı bir dil bilgisi gerektiği zaman (Örneğin, konuşmaktan çok anlamak) üçüncü veya dördüncü yabancı dili öğrenmek için sınırlı zaman olduğu durumlarda uygun dilin öğretilmesi gibi "kısmi" niteliklerin betimlenmesini içermektedir. Bu noktada, hatırlamadan çok tanımaya dayanan yeteneklerin hedeflenmesi daha faydalı sonuçlar sağlayabilir. Bu gibi becerilerin resmî olarak tanınması, daha çeşitli Avrupa dillerinin öğrenilmesiyle çok dilliliği arttıracaktır.

### 1.2. Avrupa Konseyi Dil Politikasının Amaç ve Hedefleri

Başvuru metninin genel amacı, "Bakanlar Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18 ve R(98) 6'da üyeleri arasında daha büyük birlik sağlamak ve bu amacı kültürel alanda ortak etkinlikler uygulayarak gerçekleştirebilmek" olarak açıklanmıştır.

Modern diller alanında Avrupa Konseyi'nin Kültürel İşbirliği Konseyi ile gerçekleştirdiği çalışmalar, kuruluşundan itibaren bir takım orta vadeli projelerle gerçekleşmiş; çalışmalar tutarlılık ve devamlılığını Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesince hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18'in önsözünde belirtilen üç temel ilkedен almıştır:

1. Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasının korunması ve geliştirilmesi gerekir. Ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.
2. Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı anadile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.
3. Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğreniminde ulusal ilkeleri kabul ettiği ya da geliştirdiği takdirde mevcut ilkelerindeki işbirliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma elde edilebileceklerdir.

Bu ilkeler ışığında, Bakanlar Komitesi üye ülkelerden aşağıdaki maddeleri gerçekleştirmelerini istemiştir:

F(14) modern dil öğrenimi alanında öğretme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi ile materyal üretimi ve kullanımı süreçlerinde görev alan [çoklu ortam (multi-medya) malzemelerinin üretim ve kullanımında katkısı olan kurumları da kapsayan] kamusal ya da sivil toplum örgütlerinin ulusal ve uluslararası işbirliğini arttırmak,

F(17) Etkili bir Avrupa sistemi oluşturarak dilin öğrenme, öğretme, araştırma boyutlarının tamamını kapsayan ve bilgi teknolojilerinden tam anlamıyla yararlanan bir bilgi alış verişini sağlamak için gereken adımları atmak,

Sonuç olarak Kültürel İşbirliği Konseyinin CDCC- (Council for Cultural Co-operation), Eğitim Komitesi ve Modern Diller Bölümünün etkinlikleri, dil öğreniminin geliştirilmesi için üye ülkelerin ve sivil toplum örgütlerinin, bu temel ilkelere ve özellikle de R(82) 18'in ekinde belirtilen aşağıdaki genel ölçütlerin uygulanması gerekir. CDCC atılan adımlara uygun çabalarını teşvik etmeyi, desteklemeyi ve düzenlemeyi amaçlamaktadır:

#### Genel Ölçütler

1. Nüfuslarının her bölümünün, diğer üye devletlerin (ya da bu ülkelerdeki toplulukların) dilini öğrenebilmelerini ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gereken dil becerilerini etkili biçimde edinebilmelerini sağlamak ve bu bağlamda;
  - 1.1. Başka bir ülkede bulunanların günlük işlerinde iletişimi mümkün kılacak ve ülkeye gelen yabancılarla anlaşmayı kolaylaştıracak dil bilgisini sağlamak,
  - 1.2. Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerin görüş ve düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimini sağlamak,
  - 1.3. Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı anlaşılmasını sağlamak.
2. Dil öğrenme sistemlerinin oluşturulmasında geçerli ilkelerin her düzeyde öğretmen ve öğrencilerin kendi durumlarına göre uygulanması konusundaki çabalarını teşvik etmek, arttırmak ve desteklemek.

Söz konusu sistemler, Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında aşamalı olarak aşağıdaki şekilde geliştirilecektir:

- 2.1. Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek
- 2.2. Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak
- 2.3. Uygun yöntem ve materyalleri geliştirmek
- 2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve materyalleri geliştirmek
3. Bütün eğitim düzeylerinde özel ihtiyaçlarına uygun iletişim yeteneğini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemleri ve materyalleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programlarını oluşturmak.

R(98) 6'nın önsözünde modern diller alanındaki etkinliklerin politik hedefleri şöyle belirlenmiştir:

1. Yoğunlaşan uluslararası hareketliliğin ve yakın işbirliğinin doğurabileceği sorunlara karşı tüm Avrupa'yı sadece eğitim, kültür ve bilim bağlamında değil, ticaret ve sanayi bağlamında da hazırlamak
2. Ortak anlayış ve hoşgörüyü, kültürel kimlik ve çeşitliliğe saygıyı, daha etkili uluslararası iletişimle arttırmak
3. Avrupa kültürel yaşantısını daha fazla ulusal ve yöresel dilin bilinmesini sağlayarak (en az yaygınlıkta öğrenilenler dahil olmak üzere) geliştirmek ve zenginleştirmek
4. Teşvik edilmesi, sağlam temellere dayandırılması ve eğitimin her aşamasında ilgili birimlerce finanse edilmesi gereken güçlü ve uzun vadeli bir çaba gerektirecek, Avrupalıların birbirleriyle dilsel ve kültürel sınırlar arasında iletişim kurabilmeleri amacını gerçekleştirerek, çok dilli ve çok kültürlü Avrupa ihtiyacını karşılamak
5. Etkileşim içindeki Avrupa'da iletişim sağlayabilmek için gerekli yeteneklerden yoksun olanların marjinalliğinden kaynaklanabilecek tehlikelerin üstesinden gelebilmek

Birinci Devlet Başkanları Zirvesi, bu hedeflere, aşırı milliyetçi ve yabancı düşmanı kişilerin Avrupa sürekliliği ve demokrasinin sağlıklı işlevine birincil engel olacağını düşünerek, acil bir önlem eklemiştir. Demokratik vatandaşlığın öncelikli eğitimsel hedef olması için hazırlık yapan ikinci zirve, geçmiş çalışmalara şu hedefi eklemiştir:

“Sosyal beceri ve sorumlulukla birlikte düşünce, karar ve hareket özgürlüğünü güçlendirecek modern dil öğretme yöntemlerini geliştirmek.”

Bu hedeflerin ışığında, Bakanlar Kurulu “pan-Avrupa” bağlamında çokdilliliğin artırılması için dil öğrenimini çeşitlendirme ve yoğunlaştırmaya yönelik stratejiler gibi özel faaliyet alanları geliştirilmesinin bugün ve gelecekteki siyasi önemiyle vurgulamış yeni iletişim ve bilgi teknolojilerinin eğitsel bağlantı ve başarısını artırmanın gerekliliğine dikkat çekmiştir.

### 1.3. Çokdillilik Nedir?

Son yıllarda Avrupa Konseyinin dil öğrenme yaklaşımında birey bağlamında çok dillilik büyük ölçüde önem kazanmıştır. ‘Birey bağlamında’ çokdillilik, bir dizi dilin bilinmesi ya da bir toplumda aynı anda farklı dillerin kullanılması anlamına gelen ‘sosyal bağlamda’ çokdillilikten, farklıdır. Sosyal bağlamda çokdillilik okul ya da eğitim kurumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil bilgisinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin birden fazla yabancı dil bilmeye yönlendirilmesiyle, ya da uluslararası iletişimde İngilizcenin baskın rolünün sınırlandırılması yoluyla kazanılabilir. Buna karşın birey bağlamında çokdillilik, yerel dil dışındaki toplumların dillerine kadar -okulda veya doğrudan deneyimle de kazanılabilir- (kültürel bir bağlamda) genişlemektedir. Birey, bu dilleri ayrı zihinsel bölümlerde tutmaz, ancak bu dillerin karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde olmasını sağlayacak bir iletişim yeteneğine sahiptir. Birey, farklı durumlarda bir konuşmacıyla etkili iletişim kurabilmek için sahip olduğu yeteneğin farklı özelliklerini kullanabilecek esnekliğe sahiptir. Örneğin; konuşucular, kendilerini bir dilde ifade edebilmek ya da karşısındakini anlayabilmek için bir dilden ya da bir lehçeden diğerine atlayabilir; ya da kişi uluslararası alanda ortak birikimindeki sözcükleri hatırlayarak birden fazla dili

yazılı hatta sözlü bir metin oluşturmak için farklı biçimlerde kullanabilir. Bu bilgiye az da olsa sahip olan kişiler, ortak bir dil kullanabilirler. Bu aracının olmadığı durumlarda bireyler bütün dilsel ve dil ötesi (mimik, jest, yüz ifadesi) özelliklerini ortaya koyup gerektiğinde dil kullanımını basite indirger.

Bu açıdan, dil eğitiminin amacı değişmektedir. Artık, bir, iki hatta üç dili birbirinden bağımsız biçimde, bir 'anadil konuşucusunu model alarak öğrenmek yerine, bütün dilsel yetenekleri kapsayan bir dilsel birikim geliştirmek amaç edinilmiştir. Bu durum şüphesiz eğitim kurumlarında öğretilen dillerin çeşitlendirilmesini ve öğrencilere çokdillilik yeteneğini geliştirme olanağı verilmesi gereğini de getirmiştir. Bundan başka, dil öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğunun bilincine vararak bireyin okul dışında da yeni dil deneyimleri karşısında güdüleme, beceri ve özgüvenini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Eğitim otoritelerinin, sınav kurullarının ve öğretmenlerin sorumlulukları belli bir zamanda, belli bir dilde, belli yetenek düzeyinin kazanılmasıyla sınırlandırılmaz.

Bu değişikliğin tüm içeriğin uygulanması üzerinde çalışılmalı ve çalışmalar hayata geçirilmelidir. Avrupa Konseyi Dil Programındaki son gelişmeler, birey bağlamında çok dilliliğin yaygınlaştırılması için dil öğretim kurumlarında yer alan tüm öğreticilerce kullanılacak araçlar geliştirme gereksinimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Avrupa Dil Dosyası, dil öğrenme ve kültürlerarası deneyimin farklı çeşitlerinin kaydedilip resmî olarak tanınacağı bir biçim(format) sunmaktadır. Bu amaçla diller için Avrupa ortak başvuru metni sadece belli bir dilde genel dil yetenek ölçütleri sunmaz, bunun yanı sıra öğrenenlerin ihtiyaç, özellik ve kökenlerine göre odaklanabileceği farklı hedefleri ve kullanımları sağlayacak yetenekleri yaratır.

#### **1.4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Neden İhtiyaç Duyulmuştur?**

İsviçre Hükümetinin öncülüğünde Kasım 1991'de Rüşchlikon'da düzenlenen devletlerarası sempozyumda "Avrupa'da Dil Öğreniminde Şeffaflık ve Tutarlılık: Hedefler, Değerlendirme, Belgelendirme" konusunda şu kararları almıştır:

1. Üye ülkelerde daha fazla hareketlilik, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygı beraberinde daha etkili uluslararası iletişim, bilgiye daha kolay erişim, daha yoğun kişisel etkileşim, gelişmiş iş ilişkileri ve daha derin ortak anlayış amaçları doğrultusunda dil öğrenme ve öğretiminin yoğunlaştırılması önemlidir.
2. Bu amaçlara ulaşmak için dil öğreniminin, okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar eğitim sistemiyle sağlanması ve geliştirilmesi gereken, yaşam boyu sürecek bir etkinliktir.
3. Her düzeyde dil öğrenimine yol gösterecek diller için Avrupa ortak başvuru metni aşağıdaki amaçlarla geliştirilmek istenmektedir:
  - a) Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini arttırmak,
  - b) Dil yeteneklerinde ortak bir temel oluşturmak,
  - c) Öğrenen, öğretmen, program geliştiriciler, sınav kurulları ve eğitim müdürlüklerine bu kurumları oluşturmakta ve çabalarını koordine etmekte yardımcı olmak.

Birey bağlamında çokdillilik, çokkültürlülük bağlamında görülmektedir. Dil, sadece kültürün önemli bir özelliği değil, aynı zamanda kültürel kanıtlara ulaşmanın da yoludur. Kısaca kişinin kültürel yeteneğinde çeşitli kültürel özellikler (ulusal, yerel, sosyal) ayrı ayrı değil, karşılaştırılmış, etkileşmiş, zenginleşmiş, bütünleşmiş çokdillilik yeteneği bileşenini oluşturur ve bu bileşen de diğer bileşenlerle etkileşim içindedir.

## 1.5. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Kullanım Alanları Nelerdir?

Başvuru metninin kullanım alanları:

- Dil öğrenme programlarının planlanması,
  1. Önceki bilgi ve öğrenme yaşantılarıyla, ilköğretim, orta öğretim ve ileri düzey öğrenmeyi göz önüne alan varsayımlara
  2. Hedeflere
  3. İçeriğe göre planlanmasıdır.
- Dil öğreniminin belgelendirilmesi
  1. Sınav program içeriklerine
  2. Değerlendirme ölçütlerine, (olumsuzluklardan çok olumlu özelliklerin göz önüne alınarak) göre planlanmasıdır.
- Kendi kendine öğrenmenin planlanması
  1. Öğrenenin var olan bilgisine dair farkındalığını artırmayı
  2. Kendisine uygun ve değerli hedefleri oluşturmayı
  3. Materyallerin seçimini
  4. Kendi kendini değerlendirmeyi kapsayacak şekilde planlanmasıdır.
- Öğrenme programları ve sertifika esasları
  1. *Evensel* (öğreneni dil ve iletişim düzeyinin tüm boyutlarına hazırlamak)
  2. *Modüler* (öğrenenin yeteneğini belli bir amaç için kısıtlı bir alanda geliştirmek)
  3. *Ağırlıklı* (öğrenmeyi belli yönlerde vurgulamak, bilgi ve becerinin bazı alanlarında daha yüksek düzeyler kazandıracak bir 'profil' oluşturmak)
  4. *Kısmî* (sadece belli etkinlik ve beceriler (Örneğin, algı boyutunda) için sorumluluk geliştirmek ve diğerlerinin üzerinde durmamak )

Diller için Avrupa ortak başvuru metni, bu çeşitli biçimleri bütünleştirmek için yapılandırılmıştır.

Daha ileri dil öğrenme düzeylerinde başvuru metninin rolü göz önüne alındığında öğrenen ihtiyaçlarının doğası ve yaşadıkları bağlam önem kazanmaktadır. Başvuru metni kapsamında genel nitelikler ortaya konmalıdır.

Bu nitelikler iyi tanımlanmalı, ulusal özelliklere uygun olarak uyarlanmış olmalı, yeni alanları –özellikle hem kültürel hem de özel alanları– kapsamalıdır. Bununla birlikte, belli ihtiyaçlar, özellikler ve öğrenenlerin kökenleri de önemli rol oynamaktadır.

## 1.6. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Neleri Karşılmalıdır?

İşlevlerini yerine getirebilmesi için Avrupa ortak başvuru metni, kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olmalıdır.

**Kapsamlı** sözcüğüyle Avrupa ortak başvuru metni, mümkün olduğunca çok dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımı üzerinde yoğunlaşmalıdır. Bu bağlamda doğaldır ki gerçekleştirilmesi olanaksız olan bir 'tüm olası durumlar için uygulanabilecek dil kullanımları dizisi' kastedilmemiştir. Bütün kullanıcıların bu ölçütlere dayanarak hedeflerini tanımlayabilmeleri kastedilmektedir. Başvuru metni, dil yeteneklerinin tanımlandığı çeşitli boyutları ayırt etmeli, öğrenmede gelişmenin ve ölçmenin sağlanacağı referans noktalarını (düzey ya da aşamalar) tanıtmalıdır. İletişim yeteneklerini ge-

liştirmenin, dilsel özellikler dışındaki boyutları da içerdđi (sosyokültürel farkındalık, hayale dayalı deneyimler, duygusal ilişkiler, öğrenmeyi öğretmek) anlatılmaktadır.

**Şeffaf** sözcüğüyle, bilginin açıkça formüle edilmesi ve kullanıcılar için kolaylıkla kavranabilecek uygunlukta, net ve ulaşılabilir olması anlatılmaktadır.

**Tutarlı** sözcüğüyle, iç çatışmaların olmaması belirtilmektedir. Eğitim sistemlerinde tutarlılık, bileşenleri arasında uyumluluk gerektirmektedir:

1. İhtiyaçların belirlenmesi
2. Hedeflerin saptanması
3. İçeriğın tanımlanması
4. Materyalin seçilmesi ya da yaratılması
5. Öğrenme /öğretme programının oluşturulması
6. Kullanılan öğrenme ve öğretim yöntemleri
7. Değerlendirme, sınaması.

Tutarlı şeffaf ve kavratıcı bir dil öğrenme-öğretim düzeninin oluşturulması için tek tip bir programın kabulü yeterli değildir. Aksine ölçütler açık ve esnek olmalı böylece özel durumlarda gereken uyarlamalar yapılarak uygulanabilir hale gelebilmelidir. Diller için Avrupa ortak başvuru metni şu özellikleri taşımaktadır:

1. *Çok amaçlılık*: Dil öğrenme olanaklarındaki planlama ve olanakların çok çeşitli amaçlar için kullanılabilir olması
2. *Esnek*: Farklı durumlarda kullanmaya uygun olması
3. *Açık*: Geliştirmeye ve daraltmaya uygun olması
4. *Dinamik*: Kullanım deneyimleriyle devam eden bir gelişim içinde olması
5. *Kullanıcı dostu*: Bu ölçütleri kullanan herkesçe anlaşılır ve kullanılabilir bir biçimde sunulmuş olması
6. *Kesin yargıları olmayan*: Rekabet halindeki dilsel ya da eğitsel kuram ve uygulamalardan herhangi birine kesin ve koşulsuz olarak bağlı olmaması.

## 2. Benimsenen Yaklaşım

### 2.1.Eylem Odaklı Bir Yaklaşım

Kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretim ve değerlendirme başvuru metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda çok genel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak yani, *çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır* diyebiliriz. Söz konusu eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdırlar. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirilmesi durumunda “görevler”den bahsediyoruz” demektir. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur.

Dolayısıyla her türlü dil kullanım ve öğrenimi aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem **genel anlamda yetenekler** hem de özel olarak **iletişimsel dil yetenekleri** geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, **görevleri** yerine getirmek için en uygun görünen **stratejileri** harekete geçirerek, spesifik **alanlardaki temalarla** ilgili **metin** üretme ve/veya almaya yönelik dil **süreçlerini** içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli **sınırlamalar** altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar.

1. *Yetenekler*, bir kimsenin eylemler gerçekleştirebilmesini sağlayacak bilgi, beceri ve özelliklerin toplamıdır.
2. *Genel yetenekler*, dile özel olmayan ancak dil etkinliklerini de içeren her tür eylem için başvuru yeteneklerdir.
3. *İletişimsel dil yetenekleri* bir kimsenin özellikle dilsel araçları kullanarak bir şey yapabildiğini sağlayan yeteneklerdir.
4. *Bağlam*, iletişim eylemlerinin içinde yer aldığı, bir kişinin içinde ve dışında bulunan (fiziksel ve diğer) olayların ve durumsal etmenlerin tümüdür.
5. *Dil etkinlikleri*, bir görevi gerçekleştirmek için bir veya daha çok metni (algılayarak ya da üretmek) işlerken bir kimsenin özel bir alanda iletişimsel dil yeteneğini kullanmasını içerir.
6. *Dil süreçleri*, konuşma ve yazının üretimi ve algılanmasında meydana gelen nörolojik ve fizyolojik olaylar zinciri anlamına gelir.
7. *Metin* belli bir alanla ilgili olup bir görevin gerçekleştirilmesi sırasında gerek destek, gerek amaç, gerek ürün, gerekse süreç olarak bir dil etkinliğine vesile olan (sözlü ve /veya yazılı) herhangi bir sözcük dizisi ya da söylemdir.
8. *Alan*, sosyal aktörlerin faaliyet gösterdiği geniş sosyal yaşam kesitleri anlamına gelir.
9. *Strateji*, bir bireyin kendisi için belirlediği ya da karşı karşıya kaldığı bir görevi gerçekleştirmek için seçtiği organize, amaçlı ve düzenli eylem çizgisi demektir.
10. *Görev*, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılmaması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar.

Yukarıda ifade edilen farklı boyutların bütün dil kullanım ve öğrenim biçimlerinde birbirleriyle bağlantılı olduğu kabul edilecek olursa, o zaman her dil öğrenim ve öğretim işinin bir bakıma bu boyutların her biri ile yani stratejiler, görevler, metinler, bir bireyin genel yeterlikleri, iletişimsel dil yeterliği, dil etkinlikleri, dil süreçleri, bağlamlar ve alanlar ile ilgili olduğu anlaşılır.

Aynı zamanda, öğrenme ve öğretmede hedef ve dolayısı ile değerlendirme belli bir bileşene ya da alt bileşene yoğunlaşabilir (Diğer bileşenler hedefe varmak için bir araç olarak başka zaman üzerinde durulacak yönler olarak ya da durumla ilişkisiz olarak görülmektedir.). Öğrenenler, öğretmenler, ders tasarımcıları, öğretim materyali yazarları ve sınav tasarımcıları, belirli bir boyutta yoğunlaşma ve diğer boyutların ne kadar ve ne şekilde göz önüne alınacağını kararlaştırma sürecinin kaçınılmaz olarak içerisindeyler. Bu, örneklerle aşağıda gösterilmiştir. Ne var ki bir öğretim/öğrenim programının sıkça belirtilen amacı, (belki de yöntemsel yaklaşımı en iyi temsil ettiği için) iletişim becerilerini geliştirmek ise de gerçekte bazı programlar, bir yabancı dilde dil etkinliklerinin nicel ve nitel gelişimini sağlamaya çalışırlar. Diğerleri belli bir alandaki performansı vurgularlar. Kimileri esas olarak stratejileri geliştirmekle ilgilenirken kimileri de bazı genel yeteneklerin geli-

şimini hedefler. 'Her şey birbiriyle bağlantılıdır' iddiası hedeflerin farklılaştırılmayacağı anlamına gelmez.

Yukarıda genel hatlarıyla verilen ana kategorilerin her biri alt kategorilere bölünebilir. Bu kategorilere gelecek bölümlerde değinilecektir. Burada biz sadece genel yeteneklerin, iletişimsel yeteneğin, dil etkinliklerinin ve alanlarının çeşitli bölümlerine bakıyoruz.

### 2.1.1 Bireyin Genel Yetenekleri

Dil öğrenci ve kullanıcılarının **genel yetenekleri** (bk. Bölüm 5.1.) özellikle *bilgi*, *beceri* ve *varoluşçu yeteneklerinden* ve *öğrenme yeteneklerinden* oluşur:

**Bilgi**, yani, açıklayıcı bilgi (*savoir*, bk. 5.1.1.), deneyimden kaynaklanan bilgi (ampirik bilgi) olarak ve daha resmî öğrenimden kaynaklanan bilgi (akademik bilgi) olarak anlaşılır. Bütün insan iletişimi, dünya ile ilgili paylaşılan bilgiye dayanır. Dil kullanımı ve öğrenimi söz konusu olduğunda, bilgi sadece doğrudan dil ve kültüre ilişkin değildir. Bilim ya da teknik eğitim alanında akademik bilgi ve profesyonel alanda akademik ya da ampirik bilgi, bu alanlarla ilgili yabancı dil metinlerinin algılanması ve anlaşılmasında önemli rol oynar. Kamu alanında ya da özel alandaki günlük yaşamla (günün planlanması, yemek vakitleri, taşıma, iletişim ve bilgi araçları) ilgili ampirik bilgi de yine aynı şekilde yabancı dilde dil etkinliklerinin yönetimi için çok gereklidir. Dini inançlar, tabular, kabul edilen ortak tarih, vb. gibi başka ülke ve bölgelerdeki sosyal grupların sahip olduğu paylaşılan değer ve inançlarla ilgili bilgi, kültürler arası iletişim için çok gereklidir. Bu çok çeşitli bilgi alanları, bireyden bireye değişir. Bir kültüre ait ama aynı zamanda daha evrensel parametre ve sabitlerle ilgili olabilirler.

Her yeni bilgi, bir kimsenin daha önce sahip olduğu bilgiye eklenmekle kalmaz, aynı zamanda önceki bilgilerin doğası, zenginliği ve yapısı tarafından şartlandırılır ve ayrıca yeni bilgi önceki bilgileri kısmen değiştirir ve yeniden yapılandırır. Bir bireyin halen edinmiş olduğu bilginin dil öğrenimiyle doğrudan ilgili olduğu açıktır. Pek çok durumda öğretim ve öğrenim yöntemleri bu tür dünya bilgilerinin var olduğunu kabul eder. Ancak belli bağlamlarda (Örneğin, immersion, öğretim dilinin bir kimsenin ana dili ile aynı olmadığı okul ya da üniversiteye gitmek), dilsel bilgiler ve diğer bilgilerin aynı anda ve eşgüdümlü olarak geliştiği görülür. Bu yüzden, bilgi ve iletişim yeteneği arasındaki ilişki dikkatle göz önünde bulundurulmalıdır.

**Beceriler ve uzmanlık bilgileri** (*savoir-faire*, bk. Bölüm 5.1.2.), ister araba kullanmak, keman çalmak, isterse bir toplantıya başkanlık etmek olsun, açıklayıcı bilgiden çok prosedürleri yürütme yeteneğine bağlıdır, fakat bu beceri "unutulabilir" bilgilerin edinimi ile kolaylaştırılabilir ve varoluş yeteneği biçimleri ile birlikte görülebilir (Örneğin, bir görevin yapılmasında rahatlamış bir tavır ya da gerginlik). Böylece yukarıda verilen örneğe dönecek olursak, tekrar ve deneyim ile neredeyse otomatik işlemler serisi (debriyaj balatasını ayırma, vites değiştirme, vb.), hâline gelmiştir. Araba kullanmak, başlangıçta bilinçli ve sözle ifade edilebilir işlemlerin açık bir dökümü (Debriyaj pedalını yavaşça bırak, üçüncü vitese tak! vb.) ile bazı gerçeklerin (otomatik olmayan arabalarda aşağıdaki üç pedal bulunur, vb.) öğrenimini gerekli kılar. Bir kimse "araba kullanmayı öğrendiği" zaman artık bütün bu bilgileri bilinçli olarak düşünmek zorunda değildir. İnsan araba kullanmayı öğrenirken, (başarısızlık ve yeteneksiz görünme riski ile) imajının etkilenmesi söz konusu olduğu için yüksek düzeyde dikkat yoğunlaştırmaya ve kendi düşünce ve duygularına aşırı dikkat etmeye başlar. Beceriler, bir kez öğrenilince sürücünün çok daha rahat ve kendinden emin olması beklenebilir; aksi hâlde durum yolcular ve diğer sürücüler için rahatsız edici olur. Dil öğreniminin bazı yönleri ile (Örneğin, telaffuz ve çekim ekleri gibi dilbilgisinin bazı bölümleri ile) paralellikler kurmanın zor olacağı açıkça görülmektedir.

**Varoluş yeteneği** (*Hazır bulunuşluk olgusu*) (*savoir- être*, bk. 5.1.3.) bireysel özelliklerin, örneğin kendini ve başkalarını algılayışı ve başkaları ile sosyal etkileşime katılma arzusu gibi kişilik



özellik ve tutumlarının toplamı olarak düşünülebilir. Bu tip bir yetenek, sadece değişmez kişisel özelliklerden kaynaklanmaz; çeşitli kültürleşme şekillerinin ürünü olan etmenleri de içerir ve değiştirilebilir.

Bu kişisel özellikler, tutumlar ve huylar, dil öğrenim ve öğretiminde göz önüne alınması gereken parametrelerdir. Sonuçta tanımlanmaları zor da olsa, başvuru metnine konmalıdır. Bu özellikler, bir bireyin genel yetilerinin bir parçası olduğu için de yeteneklerinin bir yönü olarak görülür. Bunlar (Örneğin bir ya da daha fazla dilin) kullanımı ve öğrenimi ile edinilebiliyor veya değiştirilebiliyorsa, tutum geliştirme bir hedef olabilir. Sık sık belirtildiği gibi varoluş yetileri kültürle ilintilidir. Bu yüzden de kültürler arası algılama ve ilişkilerde hassas konulardır: Bir kültür mensubunun dostluk ve ilgi gösterme şekli, başka kültürden birisi tarafından saldırgan ya da incitici olarak değerlendirilebilir.

**Öğrenme yeteneği** (*savoir apprendre*, bk. 5.1.4.) Hazır bulunuşluk olgusu, açıklayıcı bilgi ve becerileri harekete geçirir ve çeşitli zekâ türlerini kullanır. Öğrenme yeteneği, "farklılıkları" (*differenz*) nasıl anlayacağını bilme ya da keşfetmeye açık olma' olarak tanımlanabilir. Burada farklı olan farklı bir dil, farklı bir kültür, farklı insanlar veya yeni bilgi alanları olabilir.

Öğrenme yeteneği genel anlamda kullanılabilirdiği gibi dil öğrenimi ile de özellikle ilgilidir. Söz konusu öğrencilere bağlı olarak öğrenme yeteneği, hazır bulunuşluk, açıklayıcı bilgi ve beceriler ve uzmanlık bilgisi gibi yönleri, aşağıda gösterildiği gibi değişen derece ve bileşimler de kapsayabilir:

1. Hazır bulunuşluk: Örneğin, yüz yüze iletişimde, kendisine konuşma fırsatı sağlamak amacıyla konuştukları kişiden söylediklerini daha basit ifadelerle açıklamasını rica etmek gibi yardım almak için inisiyatif kullanma arzusu; dinleme becerileri, söylenene dikkat, başkalarıyla ilişkilerde kültürel yanlış anlamalara karşı bilinçlilik.
2. Açıklayıcı bilgi: Örneğin, belirli bir dilin çekim kalıplarına göre morfo-sentaksik ilişkilerin neleri karşıladığı bilgisi, belli kültürlerde diyet veya cinsel uygulamalarla ilgili bir tabu, özel ritüeller ya da dinsel çağrışımlar olabileceği bilinci.
3. Beceriler ve uzmanlık bilgisi: Örneğin, sözlük kullanma becerisi ya da bir dokümantasyon merkezinde ne aradığını bulabilme; görsel-işitsel araçları veya (İnternet gibi) bilgisayar araçlarını öğrenme kaynağı olarak kullanabilmek.

Aynı birey için beceri ve uzmanlık bilgisi ve bilinmeyen üstesinden gelme yeteneğini kullanışında (problem çözmede) birçok farklılıklar olabilir:

1. Bireyin, bir olayda, yeni insanlarla, hiç bilinmeyen bir bilgi alanıyla, yabancı bir kültürle veya yabancı bir dille karşı karşıya olup olmadığına göre değişiklikler
2. Bağlama göre değişiklikler: Aynı olay karşısında (Örneğin, belirli bir toplumda ebeveyn/çocuk ilişkisi), keşfetme ve anlam çıkarma süreçleri, kuşkusuz bir etnolog, turist, misyoner, gazeteci, eğitimci veya doktor her biri kendi çalışma alanı ve tutumuna göre davranacağından farklı farklı olacaktır.
3. Mevcut durumlar ve geçmiş deneyimlere göre değişiklikler: Çok muhtemeldir ki beşinci yabancı dili öğrenirken uygulanan beceriler, ilk yabancı dili öğrenirken uygulananlardan farklı olacaktır.

Bu tür değişiklikler, **öğrenme stilleri** ya da **öğrenci profilleri** gibi kavramlarla (bu kavramlar değişmez kesin kurallar olarak görülmediği sürece) birlikte düşünülmelidir.

Öğrenme amacıyla verilen bir görevi başarmak için birey tarafından seçilen stratejiler bu bireyin sahip olduğu muhtelif öğrenme yeteneklerinin çeşitliliğine bağlı olacaktır. Fakat kopuk ya da

aynı şeyin tekrarı olmadıkça, birey öğrenme yeteneğini öğrenme deneyimlerinin farklılığı sayesinde geliştirmektedir.

### 2.1.2 İletişimsel Dil Yeteneği

İletişimsel dil yeteneğinin birçok kısımdan oluştuğunu söyleyebiliriz: **Dilsel, sosyodilbilimsel** ve **pragmatik**. Bu bölümlerin her birinin, özellikle bilgi, beceri ve uzmanlık bilgisini kapsadığı kabul edilir. **Dilsel yetenekler**, sözcük, ses ve sözdizimi bilgilerini ve dil değişikliklerinin sosyolingüistik değerinden ve dil kullanımlarının pragmatik işlevlerinden bağımsız olarak dilin diğer boyutlarını içerir. Burada belirli bir bireyin iletişimsel dil yeteneği açısından düşünülen bu özellik, sadece bilginin sınırı ve niteliği (Örneğin, ses ayırımı ya da sözcük miktarı ve doğruluğu bakımından) ile ilgili olmayıp aynı zamanda bilişsel düzenleme ile ve bu bilginin depolanış şekli (Örneğin, konuşmacının bir sözcüğü yerleştirdiği çeşitli çağrışım ağları) ile ve onun ulaşılabilirliği (etkinleşme ve hatırlanma) ile ilgilidir. Bilgi bilinçli ve hemen ifade edilebilir olabilir veya olmayabilir (Örneğin, ses sisteminin öğrenilmesi).

Bilginin düzenlenmesi ve kişiden kişiye hatta kişinin kendi içinde (Örneğin, çok dilli bir kişinin çok dilli yeteneğinde var olan değişikliklere bağlı olması halinde) değişiklik gösterir. Sözcüklerin bilişsel düzenlenmesi ve ifadelerin depolanması vb. diğer şeyler arasında, bireyin içinde sosyallaştığı ve öğreniminin geçtiği toplumun veya toplumların kültürel özelliklerine bağlıdır.

**Sosyodilbilimsel yetenekler**, dil kullanımının sosyokültürel şartları anlamına gelir. Katılımcılar çoğu zaman onun etkisinin farkında olmasa da sosyodilbilimsel bileşen, sosyal geleneklere (nezaket kuralları; kuşaklar, cinsler, sınıflar ve sosyal gruplar arasındaki ilişkileri yöneten normlar; bir toplumun işleyişindeki bazı temel ritüellerin dilsel kodifikasyonuna) olan duyarlılığı ile farklı kültürlerin temsilcilerinin arasındaki her dil iletişimini derinden etkiler.

**Pragmatik yetenekler**, dilsel kaynakların (dil işlevlerinin üretimi, söz eylemler) işlevsel kullanımını ile ilgilidir ve karşılıklı konuşma senaryolarını kullanır. Söylemin, bağdaşıklık ve tutarlılığın, metin tür ve biçimlerinin tanınmasının, mecaz ve parodinin öğrenilmesini de ilgilendirir. Dil bileşeninden bile çok bu bileşen için, bu tür yeteneklerin geliştiği etkileşimlerin ve kültürel çevrelerin ana etkisini vurgulamaya pek gerek yoktur.

Burada kullanılan kategorilerin hepsi, bir sosyal aktör tarafından içselleştirilen yetenek alan ve tiplerini, yani, bilişsel hazır bulunuşlukları gözlemlenebilir davranış ve performansları açıklayan içsel temsilleri, mekanizmaları ve kapasiteleri, anlatmayı amaçlamaktadır. Herhangi bir öğrenme süreci, aynı zamanda bu içsel temsillerin, mekanizmaların ve kapasitelerin gelişim ve dönüşümüne yardımcı olur.

### 2.1.3 Dil Etkinlikleri

Dil öğrenci/kullanıcısının iletişimsel dil yeteneği **alımlama, üretme, etkileşim** ya da **aracılığ**ı (özellikle sözlü ve yazılı çeviriyi) içeren çeşitli dil **etkinliklerini** yerine getirilmesinde etkin olarak kullanılır. Bu tür etkinliklerin her biri sözlü, yazılı ya da hem sözlü hem yazılı metinlerde mümkündür.

Süreç olarak (sözlü ve/veya yazılı) **alımlama** ve **üretme** etkileşim için gerekli olduklarından, birinci derecede önemlidir. Ancak bu çerçevede metinde bu terimlerin dil etkinlikleri için kullanımı, kendi başlarına oynadıkları rolle sınırlıdır. Alımlama etkinlikleri sessiz okuma ve medyanın takibini kapsar. Bunlar (ders içeriğini anlama, ders kitaplarına, referans kitapları ve belgelere başvurma gi-

bi) pek çok öğrenme biçiminde önem taşır. Üretim etkinliklerinin, (sözlü sunular, yazılı etüt ve raporlar gibi) birçok akademik ve profesyonel alanda önemli işlevleri vardır. Etkinliklere (yazılı olarak sunulmuş olan şeyler ile konuşmanın ve sözlü sununun akıcılığı hakkında yapılan değerlendirmeler gibi) sosyal bir değer atfedilir.

**Etkileşimde**, en az iki birey, üretme ve alımlamanın sırayla yapıldığı ve aslında sözlü iletişimde çakıştığı sözlü ve/veya yazılı haberleşmeye katılır. İki konuşmacı sadece konuşmakla kalmazlar, aynı zamanda eş zamanlı olarak birbirlerini dinlerler. Konuşma sırasına sıkı sıkıya uyulan durumlarda bile dinleyici, konuşmacının mesajının geri kalanını tahmin edip vereceği yanıtı hazırlamaya başlamıştır bile. Etkileşim yapmayı öğrenmek, sözleri alımlama ve üretmeden fazlasını gerektirir. Dil kullanımı ve öğreniminde etkileşime onun iletişimdeki merkezî rolü göz önüne alınarak büyük önem verilmektedir.

Hem alımlama hem de üretme durumlarında yazılı ve/veya sözlü **aracılık** etkinlikleri, herhangi bir sebeple birbirleriyle doğrudan iletişim kuramayan insanlar arasında iletişimi mümkün kılar. Yazılı veya sözlü çeviri, başka sözcüklerle anlatma, özet veya kayıt, üçüncü kişilere doğrudan ulaşamadıkları bir kaynak metne ulaşma fırsatı verir. Mevcut metni [tekrar] işleyerek yapılan aracı dil etkinlikleri, toplumlarımızın normal dilsel işleyişlerinde önemli bir yer tutar.

#### 2.1.4 Alanlar

Dil etkinlikleri **alan** içerisinde bağlama kavuşur. Bu alanlar, kullanımına göre çok farklı olabilir, fakat dil öğrenimi ile ilgili olanlar dört grupta toplanabilir: *Kamu alanı*, *kişisel alan*, *eğitsel alan* ve *mesleki alan*.

**Kamu alanı**, (iş ve idari kurumlar, kamu hizmetleri, kamusal özellik taşıyan kültür ve eğlence etkinlikleri, vb.) sıradan sosyal etkileşimlerle bağlantılı her şey demektir. **Kişisel alan** ise aile ilişkileri ile bireysel sosyal uygulamaları kapsar.

**Mesleki alan**, bir kimsenin mesleğinin icrasındaki etkinlikleri ve ilişkileri ile ilgili her şeyi kapsar. **Eğitsel alan**, belli bilgi ve beceriler kazandırma amacı taşıyan (genellikle kurumsal nitelikli) öğrenme/öğretme bağlamıyla ilgilidir.

#### 2.1.5 Görevler, Stratejiler ve Metinler

İletişim ve öğrenme, kişinin iletişimsel yeteneğini kullanmasını gerektiren dil etkinlikleri içermesine rağmen salt dilsel olmayan **görevlerin** yapılmasını kapsar. Bu görevler alışılmış ve otomatik olmadıkları oranda iletişim ve öğrenmede **strateji** kullanımını gerektirirler. Bu görevlerin yerine getirilmesi ne kadar dil etkinlikleri içeriyorsa; o oranda sözlü ya da yazılı **metinlerin** (alımlama, üretme, etkileşim ya da aracılık yoluyla) işlenmesini gerekli kılar.

Yukarıda ana hatlarıyla verilen genel yaklaşım belirgin bir şekilde eylem odaklıdır. Bu yaklaşım, bir tarafta aktörlerin yetileriyle bağlantılı stratejileri kullanışları ve durumu algılayış ve hayal edişleri ile öbür tarafta belirli şartlar altında özel bir bağlamda başarılacak görev ya da görevler arasındaki ilişki üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Böylece bir gardırop taşımak (görev) zorunda olan bir kimse onu itebilir, daha kolay taşımak için parçalarına ayırıp sonra monte edebilir, dışarıdan yardım isteyebilir veya taşımaktan vazgeçip yarına kadar bekleyebileceğine karar verebilir, vb. (bütün stratejiler). Benimsenen stratejiye bağlı olarak, görevin yürütülmesi (ya da görevden kaçınılması, ertelenmesi ya da yeniden tanımlanması) bir dil etkinliğini ve metin işlemeyi (sökmek için talimatların okunması, bir telefon görüşmesi, vb.) içerebilir de içermeyebilir de. Aynı şekilde, bir metni yabancı dilden çevirmek (görev) zorunda olan okuldaki bir öğrenci, metnin hazır bir çevirisi olup olmadığına bakabilir, başka bir öğre-

niciden yaptığını göstermesini rica edebilir, sözlük kullanabilir, az bildiği kelimeler ve yapıları kullanarak bir anlam çıkarmaya çalışabilir, bu alıştırmayı teslim etmemek için iyi bir bahane düşünebilir, vb. (mümkün olan bütün stratejiler). Burada öngörülen bütün durumlarda kaçınılmaz biçimde dil etkinliği ve metin işleme (çeviri/aracılık, bir sınıf arkadaşı ile sözlü görüşme, öğretmene sözlü ya da yazılı bahaneler, vb.) olacaktır.

Stratejiler, görev ve metin arasındaki ilişki, görevin doğasına bağlıdır. Bu esas olarak dille ilişkili olabilir, yani büyük oranda dil etkinlikleri gerektirebilir ve uygulanan stratejiler esas olarak bu dil etkinlikleriyle (örneğin bir metni okuyup yorumlar yapma, boşlukları doldurunuz türü bir alıştırma yapma, ders anlatma, bir sunu sırasında notlar alma ile) ilgilidir. Tamamen dille ilgili olmasa da bir dil unsurunu içerebilir. Dil etkinliklerinin istenenin sadece bir bölümünü oluşturduğu yerlerde ve uygulanan stratejilerin diğer etkinliklerle de az veya çok ilgili olduğu durumlarda (örneğin tarifeye bakarak yemek yapma) da dil kullanımı vardır. Bir dil etkinliğine başvurmadan birçok görevi gerçekleştirmek mümkündür. Bu durumlarda, yapılan etkinliklerin dille ilgili olması şart değildir ve uygulanan stratejiler başka etkinlik türlerini içerir. Örneğin, çadır kurmak, ne yaptığını bilen bir kaç kişi tarafından sessizlik içerisinde gerçekleştirilebilir. Belki teknikle ilgili birkaç söz alışverişine katılabilirler ya da bir taraftan görevle hiç ilgisi olmayan konulardan bahsedebilirler ya da içlerinden biri bir melodi mırıldanırken işlerini yapabilirler. Gruptan biri ne yapacağını bilemediği zaman ya da bir nedenle alışlagelmiş yöntem işe yaramadığı zaman dil kullanımı gerekli hâle gelir.

Bu tür bir irdelemede, iletişim ve öğrenme stratejileri diğer stratejilerden farklı değildir. Aynı şekilde iletişim görevleri ve öğrenme görevlerinin de diğer görevlerden farkı yoktur. Yine ‘**otantik**’ metinler ya da öğretme amacıyla özel olarak hazırlanan metinler, ders kitaplarındaki veya öğrencilerin ürettiği metinler, diğer metinler gibidir.

Kitabın sonraki bölümlerinde, her boyut ve alt kategori için uygun olan yerlerde örnekler ve ölçeklerle ayrıntılı açıklamalar verilmektedir. Dördüncü Bölümde dil kullanım boyutu – bir dil kullanıcısı ve öğrencisinin ne *yapması* gerektiği anlatılırken Beşinci Bölümde bir dil kullanıcısı için gerekli yetiler anlatılmaktadır.

## 2.2. Dil Yeterliği Ortak Başvuru Düzeyleri

Yukarıda verilen betimlemeli şemaya ek olarak, Üçüncü Bölümde “bir dikey boyut” verilerek öğrenci yeterliğini tanımlamak için ortak başvuru düzeyleri aşağıdan yukarı doğru artan seri şeklinde özetlenmektedir. Dördüncü ve Beşinci Bölümlerde anlatılan betimlemeli kategoriler seti, iletişim etkinliği ve iletişimsel dil yeteneği parametrelerinden oluşan bir ‘dikey boyut’u sunmaktadır. Yatay ve dikey boyutlarla parametreleri düzeylerine göre bir tablo halinde sunmak oldukça yaygın bir uygulamadır. Bu elbette olayı epeyce basitleştirmektir çünkü sadece alan boyutunun eklenmesiyle üçüncü boyut oluşacak ve tablomuz kavramsal bir küpe dönüşecektir. İşin içindeki çok boyutluluğun derecesini tam olarak diyagramlarla temsil etmek olanaksız değilse bile oldukça zordur.

Yine de referans metnine dikey boyut eklenmesi, basitçe de olsa, öğrenme alanının tabloda gösterilmesini sağlıyor. Bu da birçok sebepten ötürü yararlıdır:

- Başvuru metninde kullanılan kategorilerle ilgili öğrenci yeterliğinin tanımlanması, bu kategoriler bakımından farklı başarı düzeylerinde hangi beklentilerin uygun olacağını somut bir şekilde göstermeye yardımcı olabilir. Bu da genel öğrenme hedeflerinin saydam ve gerçekçi tanımlarının yapılmasını kolaylaştırır.
- Belli bir zaman süresince devam eden öğrenme işlemi, ilerleyişi göz önüne alan ve devamlılığı sağlayan üniteler şeklinde düzenlenmelidir. Yıllık planlar (syllabus) ve mater-

yaller birbirleriyle bağlantılı olarak yerleştirilmelidir. Bu süreçte bir düzeyler çerçevesi işe yarayabilir.

- Bu hedefler ve bu ünitelerle ilgili öğrenme çabaları da dikey ilerleme boyutunda yer almalı yani yeterlikteki kazanımlara göre değerlendirilmelidir. Bu süreçte yeterlik tanımları yararlı olabilir.
- Bu tür bir değerlendirme, tesadüfi öğrenmeyi, okul dışı deneyimi, yukarıda özetlenen türden planlanmamış kazanımları göz önünde bulundurmalıdır. Burada belirli bir yıllık programın sınırlarını aşan yeterlik tanımlarının öngörülmesi yararlı olacaktır.
- Ortak yeterlik tanımlarının bulunması, farklı sistem ve durumlardaki hedefler, düzeyler, materyaller, sınavlar ve başarıların karşılaştırılmasını kolaylaştırır.
- Hem yatay hem de dikey boyutları olan bir başvuru metni, kısmi hedeflerin tanımını ve eşit olmayan profillerin ve kısmi yeterliklerin görülmesini kolaylaştırır.
- Belirli amaçlarla hedeflerin belirlenmesini kolaylaştıran bir düzey ve kategori çerçevesi, müfettişlerin de işini kolaylaştırır. Böyle bir çerçeve, öğrencilerin farklı alanlarda uygun bir düzeyde çalışmakta olup olmadıklarını değerlendirmeye yardımcı olur. Bu alanlardaki performansın, öğrenme aşamasına ve etkili dil yeterliği ile kişisel gelişimin yakın hedeflerine ve daha geniş uzun vadeli hedeflerine uygun bir standardı temsil edip etmediği konusundaki kararlara ışık tutar.
- Son olarak, dil öğrencileri öğrenme kariyerleri boyunca dil hizmeti veren birçok eğitim sektöründen ve kurumundan geçeceklerdir ve ortak düzeylerin belirlenmesi bu sektörler arasında işbirliğini kolaylaştırır. Artan kişisel hareketlilikle öğrencilerin belirli bir eğitim sektöründeki sürelerinin sonunda hatta ortasında bir eğitim sisteminden diğerine geçmeleri sık görülen bir olaydır ve bu durum öğrencilerin başarılarının ölçülmesini sağlayacak ortak bir gösterge çizelgesi öngörülmesini daha da gerekli kılmaktadır.

Çerçeve metnin dikey boyutu düşünüldüğünde, dil öğrenme sürecinin sürekli ve bireysel olduğu unutulmamalıdır. İster ana dili konuşanlar olsun isterse yabancı dil öğrenenler olsun hiçbir zaman aynı yetilere sahip olmazlar ve yetilerini aynı şekilde geliştirmezler. Yeterlik 'düzeyleri' belirlemeye yönelik her çaba, bu bakımdan, her bilgi ve beceri alanında olduğu gibi bir ölçüde keyfidir. Ancak, pratik gerekçelerle, program tasarımı, diplomaya yönelik sınavlar, vb. için öğrenim sürecini bölümlere ayıracak tanımlanmış düzeyler ölçeği geliştirmek yararlıdır. Sayısı ve yüksekliği, büyük oranda eğitim sisteminin nasıl düzenlendiğine ve ölçeklerin ne amaçla hazırlandığına bağlıdır. Ölçeklerin belirlenmesi ve ardışık yeterlik düzey özelliklerinin gösterilmesi için kullanılan tanımlayıcıların hazırlanması amacıyla izlekler ve ölçütler geliştirilebilir. Bu konuyla ilgili hususlar ve seçenekler Ek A'da derinlemesine tartışılmıştır. Bu Ortak Metni kullananların, ölçekler konusunda bağımsız politika kararları almadan önce, bu bölüme ve yardımcı bibliyografiye başvurmaları kuvvetle tavsiye edilir.

Düzeylerin sadece dikey boyutu yansıttıklarını da unutmamalıyız. Düzeyler dil öğrenmenin dikey bir ilerleme olduğu kadar yatay bir ilerleme olduğunu pek hesaba katmazlar. Ancak öğrencilerin daha geniş bir iletişimsel etkinlikler yelpazesinde görev yapacak yeterlik kazandıklarını biliyoruz. İlerleme sadece dikey bir gösterge çizelgesi üzerinde yukarı doğru hareket etmek demek değildir. Bir öğrencinin bir alt ölçekteki bütün aşağı düzeylerden geçmesi için belirli bir mantıklı gerekçe yoktur. Aynı kategoride yeterliklerini artırmaktan ziyade performans yeteneklerini artırarak (bir komşu kategoriden) yanal ilerleme kaydedebilirler. Tersine, "bir kimsenin bilgisini derinleştirmesi" ifadesi, bir kimsenin yanal olarak girdiği bir alanda alt düzey becerilere göz atarak bir noktada bu tür pragmatik kazanımları destekleme ihtiyacı duyduğumuzu gösterir.

Son olarak dil yeterliği düzey ve göstergelerini yorumlarken bunların bir cetvel gibi doğrusal ölçüm çizelgesi olmadığına dikkat etmeliyiz. Mevcut hiçbir ölçüm çizelgesi veya düzeyler seti bu şekilde doğrusal olduğunu iddia etmez. Avrupa Konseyi içerik belirleme serilerine göre konuşacak olursak, *Waystage* düzeyler çizelgesinde *Threshold Level*'in yarısında ve *Threshold* da *Vantage*

*Level*'in yarısında yer almasına rağmen, mevcut düzey çizelgesi ile deneyim göstermektedir ki birçok öğrenci *Waystage*'den *Threshold Level*'a ulaşmak için *Waystage*'e ulaşmaya göre iki kat daha fazla zaman harcamaktadır. Bu durumda düzeylerin gösterge çizelgesinde eşit mesafede gözükmelerine rağmen öğrenciler, *Waystage*'den *Threshold Level*'a ulaşmak için ihtiyaç duydukları zamana göre *Threshold Level*'dan *Vantage*'ye ulaşmak için muhtemelen iki kat daha fazla zamana ihtiyaç duyacaklardır. Bunun sebebi, etkinlik, beceri ve dil yelpazesinin gerekli genişlemesidir. Hayatın bu gerçeği, çoğu zaman tepeye doğru genişleyen üç boyutlu koni şeklindeki dondurma külahına benzeyen bir diyagramla temsil edilen düzey çizelgesine yansır. Belirli hedeflere ulaşmak, gerekli ortalama zamanı hesaplamak için herhangi bir düzey çizelgesi kullanılırken son derece ihtiyatlı davranmak gerekir.

### 2.3. Dil Öğrenme ve Öğretme

**2.3.1.** Öğrenme hedeflerini açıklayan bu tür cümlelerden öğrencilerin istenen şekillerde davranmalarını sağlayacak ya da bu davranışları mümkün kılacak yetileri geliştirecek süreçler hakkında bir şey öğrenemeyiz. Bu cümleler, dil edinim ve öğrenim süreçlerini öğretmenlerin hangi yollarla kolaylaştırdığı konusunda da bir şey söylemezler. Ancak ortak metnin ana işlevlerinden biri de dil öğretim ve öğrenim sürecinin tüm farklı katılımcılarının, diğerlerini mümkün olduğunca saydam bir şekilde sadece hedef ve amaçları konusunda değil aynı zamanda kullandıkları yöntemler ve ulaştıkları sonuçlar hakkında da aydınlatmalarını özendirmek ve sağlamaktır. Ortak metnin, öğrencilerin yetkin dil kullanıcıları olarak davranabilmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar ile sınırlı kalamayacağı, aynı zamanda öğretim yöntemleriyle ve dil edinim ve öğrenim süreçleri ile de ilgilenmesi gerektiği açıktır. Bu konular Beşinci Bölümde ele alınmaktadır.

**2.3.2.** Ne var ki dil edinimi, öğrenimi ve öğretimi bakımından Ortak Metnin rolü bir kez daha açıklanmalıdır. Çoğulcu demokrasinin ana ilkeleri ile uyumlu olarak, Ortak Metin sadece kapsamlı, saydam ve tutarlı olmayı değil aynı zamanda açık, dinamik ve dogmadan uzak olmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle dil ediniminin doğası ve onun dil öğrenimi ile ilgisi konusundaki mevcut kuramsal tartışmalarda şu veya bu tarafı tutamayacağı gibi, dil öğretim yaklaşımlarından birini alıp diğerlerini atamayız. Ortak Metnin en uygun rolü, dil öğrenim/öğretim sürecine katılan herkesin kendi kuramsal temellerini ve pratik izleklerini mümkün olduğu kadar açık ve saydam olarak söylemelerini teşvik etmektir. Bu rolü gerçekleştirmek için, kullanıcıların başvurabilecekleri ve kullanıcıları daha önceliklerden daha geniş ihtimalleri düşünmeye ya da çalışma geleneklerinin daha önce kontrol edilmiş varsayımlarını sorgulamaya özendirecek parametreler, kategoriler, ölçütler ve ölçüm çizelgeleri düzenler. Bu, bu tür varsayımların yanlış olduğu anlamına gelmez. Söylenmek istenen, planlamadan sorumlu olan herkesin kendi ülkelerindeki ve özellikle de diğer Avrupa ülkelerindeki uygulayıcıların almış oldukları kararları göz önünde bulundurabilecekleri kuram ve uygulamaları yeniden inceleyerek yarar sağlaması gerektiğidir.

Açık “yansız” bir başvuru metni, elbette politika yokluğu anlamına gelmez. Avrupa Konseyi, böyle bir metin sunarak yukarıda Bölüm 1’de ve Bakanlar Komitesinin üye ülkelere bulunduğu tavsiyeler R (82) 18 ve R (98)’de ortaya konan prensiplerden hiçbir şekilde geri adım atmamaktadır.

**2.3.3.** Dördüncü ve Beşinci Bölümler, esas olarak bir dil kullanıcısı/ öğrencisinden söz konusu dille ilgili olarak, o dilin diğer kullanıcıları ile iletişim kurabilmesi için beklenen hareket ve yetilerle ilgilidir. Altıncı Bölümün büyük miktarı, gerekli yeteneklerin nasıl geliştirilebileceği ve bu geliştirme işinin nasıl kolaylaştırılabileceği ile ilgilidir. Yedinci Bölüm, dil kullanım ve öğreniminde görevlerin rolüne daha yakından bakmaktadır. Ancak çok dilli ve çok kültürlü bir yaklaşımı benimsemenin ne anlama geldiği bütün yönleriyle henüz açıklanmadı. Bu yüzden, Altıncı Bölüm de çok dilli yetinin

doğası ve gelişimini incelemektedir. Daha sonra Sekizinci Bölümde çok dilli yetinin dil öğretimi ve eğitim politikalarının çeşitlendirilmesine katkıları detaylarıyla açıklanmaktadır.

## 2.4. Dili Değerlendirme

DAOBM, dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirmede Avrupa ülkeleri için ortak başvuru metnidir. Bu noktaya kadar ağırlık, dil kullanımı ve dil kullanıcısının doğası ile öğrenme ve öğretme sonuçları üzerinde olmuştur.

Son bölüm olan Dokuzuncu Bölümde dikkatler, dil yeterliğinin değerlendirilmesi ile ilgili olarak, Başvuru Metninin işlevleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bölümde, Ortak Başvuru Metninin kullanılabilmesi için üç ana yaklaşım anlatılmaktadır. Bunlar:

1. Test ve sınavların içeriklerinin belirlenmesi,
2. Hem belirli bir yazılı ya da sözlü performansın değerlendirilmesi ile ilgili olarak, hem de sürekli yapılan öğretmen, arkadaş değerlendirmesi ya da kendi kendini değerlendirme ile ilgili olarak, bir öğrenme hedefine ulaşmanın ölçütlerinin belirtilmesi,
3. Mevcut test ve sınavların yeterlik düzeylerinin tanımlanması ve böylece farklı yeterlik belirleme sistemleri arasında karşılaştırmalar yapılmasına imkân verilmesidir.

Bölüm daha sonra değerlendirme izleklerini yürütenler tarafından yapılması gereken tercihleri ayrıntılarıyla açıklamaktadır. Seçenekler, zıt çiftler şeklinde verilmiştir. Her durum için kullanılan terimler açık bir şekilde tanımlanmış ve göreceli avantaj ve dezavantajları eğitim bağlamında değerlendirmenin amacı ile ilgili olarak tartışılmıştır. Alternatif seçeneklerden birini veya diğerini uygulamanın sonuçları da belirtilmiştir.

Bölüm, bundan sonra değerlendirmede fizibilite sorunlarını tartışmaya geçmektedir. Yaklaşım, kullanışlı bir değerlendirme planının gereğinden fazla karmaşık olamayacağı prensibine dayanmaktadır. Gerçek bir sınav kâğıdı hazırlanırken ya da test bankası oluşturulurken alınması gereken ayrıntılı kararlarla ilgili olarak örneğin, basılmış bir sınav müfredatında bulunması gereken ayrıntıların miktarı konusunda düşünmek gerekir. Değerlendiriciler, özellikle sözlü performansı değerlendirenler, yoğun zaman baskısı altında çalışmaktadırlar. Ancak oldukça sınırlı sayıda ölçütleri kullanabilirler. Söz gelimi bir sonraki adımda ne yapacakları konusunda rehber olsun diye kendi yeterliklerini ölçmek isteyen öğrencilerin, daha çok zamanı olabilir. Ancak onların da kendilerini ilgilendiren topyekûn iletişimsel yetinin bileşenleri konusunda seçici olmaları gerekir. Bu durum daha genel bir ilkeyi göstermektedir: Ortak Metin kapsamlı fakat onu kullanan herkes seçici olmalıdır. Seçicilik, “iletişimsel etkinlikler” e ilişkin olarak gördüğümüz gibi, genel planda ayrıştırılmış olan kategorileri ortadan kaldıracak daha basit bir tasnif planının kullanılmasını gerektirebilir. Diğer taraftan kullanıcının amaçları, bazı kategorileri ve uzantılarını özel ilgi alanlarında genişletmeyi gerektirebilir. Bölüm, dile getirilen hususları tartışmakta ve yeterlik değerlendirme ölçütleri için kurulan bir takım kontrol kurumları tarafından benimsenen planları sunarak tartışmayı desteklemektedir.

Dokuzuncu Bölüm, (Örneğin, ALTE ve ICC gibi) ulusal ve uluslararası düzeylerde verilen sertifika sınavlarının **hedef, içerik, ölçüt ve izlekleriyle** ilgilidir. Birçok kullanıcının sınav yapan kurumların sağlayacağı bilgiler konusundaki beklentilerini artırması, onların kamu sınav müfredatlarını daha iyi anlayıp kavramalarını sağlamaktadır. Bu nokta öğretmen yetiştiricilerine göre başlangıç eğitimi ve hizmetiçi eğitimindeki öğretmenlerin değerlendirme konusunda bilinçlendirilmeleri bakı-

mından yararlı olacaktır. Ancak, öğretmenler, öğrencilerinin biçimlendirici ya da düzey belirleyici olarak bütün düzeylerdeki değerlendirilmelerinden giderek daha fazla sorumlu olmaktadır. Öğrencilerden de öz değerlendirme yapmaları, öğrenme süreçlerini planlamaları veya resmî olarak görmedikleri ama kendilerinin çokdilli yetişmelerine katkıda bulunan dillerdeki iletişim yeteneklerini rapor etmeleri giderek daha çok istenmektedir.

Şimdi **Avrupa Dil Portfolyosu**'nun uluslararası kullanımı tasarlanmaktadır. Portfolyo uygulaması, çok çeşitli diller içerisinde her tür öğrenme deneyimini kaydederek öğrencilerin çok dilli yetiye doğru ilerleyişlerini belgelendirmeyi mümkün kılacaktır. Aksi taktirde bu tür öğrenme deneyimleri belgelenmeyecek ve tanınmayacaktır. Portfolyo ile öğrencilerin kendi öz değerlendirmelerine göre her dildeki yetilerini, düzenli bir şekilde güncellenmiş raporlarla bildirmeleri özendirilmektedir. Portfolyoya konacak her belgenin sorumlulukla ve saydam olarak hazırlanması, belgenin inandırıcılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Burada Ortak Metne atıf özellikle yararlı olacaktır.

Test geliştirmeyle ve kamu sınavlarının yönetim ve yürütmesiyle ilgili olanlar, daha ayrıntılı bilgi içeren *Sınav Sorumluları Rehberi* (CC-Lang(96) 10 rev belgesi) ile bağlantılı olarak Dokuzuncu Bölüme başvurabilirler. Test geliştirme ve değerlendirme konusunu ayrıntılı olarak ele alan bu rehber, Dokuzuncu Bölümün tamamlayıcısı niteliğindedir. Rehberde ayrıca daha fazla araştırma için öneriler, test maddesi analizi üzerine bir ek ve terimler için bir sözlükçe bulunmaktadır.



### 3. Ortak Başvuru Düzeyleri

#### PANORAMA

<b>3.1. ORTAK BAŞVURU DÜZEY BETİMLEYİCİLERİ İÇİN ÖLÇÜTLER</b>	<b>24</b>
3.1.1. Başvuru Düzey Basamağı	
3.1.2. Kavramların Oluşturulması	
<b>3.2. ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİ</b>	<b>26</b>
3.2.1. Altı Düzeyli Bir Başvuru Çerçevesi	
3.2.2. Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi	
<b>3.3. ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİNİN SUNUŞU</b>	<b>28</b>
Tablo 1: Ortak beceri düzeyleri – Genel basamak	
Tablo 2: Ortak beceri düzeyleri – Özdeğerlendirme çizelgesi	
Tablo 3: Ortak beceri düzeyleri - Sözlü dilin kullanımına ilişkin nitel görünümler	
<b>3.4. BETİMLEME ÖRNEKLERİ</b>	<b>36</b>
3.4.1. Betimleyici Şemanın Üst Kategorileri	
3.4.2. Betimleyicilerin Özgül Niteliklerinin Belirlenmesi	
<b>3.5. AĞAÇ GÖSTERİMLİ YAKLAŞIMIN ESNEKLİĞİ</b>	<b>39</b>
<b>3.6. ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİNİN İÇERİĞİNİN TUTARLILIĞI</b>	<b>42</b>
<b>3.7. BETİMLEYİCİ ÖRNEK BASAMAKLARININ NASIL OKUNUR?</b>	<b>46</b>
<b>3.8. DİL YETENEĞİ BETİMLEYİCİ BASAMAKLARININ NASIL KULLANILIR ?</b>	<b>48</b>
<b>3.9. YETENEK DÜZEYLERİ VE SONUÇ DÜZEYLERİ</b>	<b>52</b>
3.9.1. Yetenek Basamağı	
3.9.2. Değerlendirme	

### 3.1. ORTAK BAŞVURU DÜZEY BETİMLEYİCİLERİ İÇİN ÖLÇÜTLER

*Ortak Başvuru Metni*'nin hedeflerinden birisi de paydaşlara (partner), farklı nitelendirme dizgeleri arasında karşılaştırma yapmalarını kolaylaştırmak amacıyla var olan kurallar, testler ve sınavların gerektirdiği yetenek düzeylerini betimleyebilmelerine yardımcı olmaktır. **Betimleme Şeması** ve **Ortak Başvuru Düzeyleri** bu amaçla tasarlanmıştır. Bunlar bir araya getirilince, kullanıcıların sistemlerini tanıtmak için yararlanabilecekleri kavramsal bir çözümleme çizelgesi oluşturur.

#### 3.1.1. Başvuru Düzeyleri Basamağı

Ortak bir çerçeve içinde yer alan bir başvuru düzeyleri basamağı aşağıdaki **dört ölçüte** yanıt vermelidir. Bunlardan ikisi betimleme sorunlarından ve öteki ikisi de ölçü sorunlarından kaynaklanmaktadır.

##### A. Betimleme sorunları

A.1. Bir ortak başvuru çerçevesinin **basamakları**, farklı türlere ilişkin durumların geliştirilebilir sonuçlarını göz önünde bulundurabilmek amacıyla **bağlam dışı** olmalıdır. Bir başka deyişle, söz gelimi özgül bir okul çevresi için bir basamak geliştirip bunu daha sonradan yetişkinlere uygulamamalıdır ve bunun tersi de geçerlidir. Bununla birlikte, ortak bir başvuru basamağının **betimleyicileri**, aynı zamanda **bağlama göre belirginlik** niteliği taşımalı, belirgin bağlamların her birine bağlanabilmeli ve bu bağlamlar içinde dönüştürülebilir olmalıdır – aynı zamanda kullanıldıkları işlevlerle de uyum göstermelidirler. Bu, öğrenenlerin farklı kullanım durumları içinde yapabildiklerini betimlemeyi sağlar. Kategoriler, hedef kitlenin bütünü içinde farklı öğrenen grupların aynı bağlama katılması gerektiği anlamına gelir.

A.2. Ayrıca, günümüzde ulaşılabilen kuram ve araştırma bir temel sağlama konusunda elverişli görünmese de, **betimlemenin** dilsel yetiye ilişkin **kuramlar** üzerinde temellenmesi gerekir. Bununla birlikte betimleme ve kategorileştirmenin bir kurama dayanması gerekir. Kurama bağlanarak **betimleme, birlikte yaşanabilirlik** - uygulamacıların kolayca ulaşabileceği- niteliği de içermeli ve onları kendi durumları içinde “yetenek”in anlamı üzerine düşüncelerini derinleştirmeleri yönünde yöreklendirmelidir.

##### B. Ölçü Sorunları

B.1. Bir ortak başvuru çerçevesi içinde tanımlanmış yetilerin yerleştirildiği **basamak derecelerinin**, bir ölçü kuramı üzerinde temellenecek biçimde **nesnel olarak saptanmaları** gerekir. Bunun amacı, bir temele dayanmayan kuralların benimsenmesiyle yanlışların ve bu yanlışları yapanlarda, özel uygulayıcı gruplarda ya da başvuru basamaklarında deneysel düzeneklerin dizgeleştirilmesinden kaçınmaktır.

B.2. Kabul edilen **düzy sayısının** farklı kesimlerdeki ilerlemeyi (progression) yansıması gerekir ama, bu sayının her özel durum için usa yatkın ve kesin bir biçimde ayırt edilebilecek düzy sayısını aşmaması gerekir. Bu, farklı boyutlarda düzeylerin ya da iki basamaklı bir yaklaşımın benimsenmesi sonucunu doğurabilir; birincisi klasik ortak düzeyler için daha dar kapsamlı ve daha eğitsel olan öteki de yerel düzeylere yöneliktir.

### 3.1.2. Kavramların Oluşturulması

Bu dört ölçütü tam anlamıyla yerine getirmek kolay değildir; ama yararlı yönlendirmeler içerirler. Gerçekten de bu sezgisel, nitel ve nicel yöntemleri bir araya getirerek başarılabilir. Bu da genel olarak dil yeteneği basamaklarının oluşturulmasını yönlendiren salt sezgisel yaklaşımlarla karşıtlık oluşturur. Sezgisel yöntemler, özel bağlamlar içindeki dizgeler için yeterli olabilir; ama ortak bir başvuru çerçevesi söz konusu olduğunda kısıtlıdır. Sezgisel yaklaşımlarda güvenilirlik, öncelikle belli bir düzye ilişkin bir anlatımın öznel olması olgusuna dayanır. İkinci olarak farklı kesimlerden gelen kullanıcıların, öğrencilerinin gereksinimlerine göre farklı bakış açıları olabileceği olasılığını gözardı etmemek gerekir. Bir test olarak aşama dizgesi (échelle), ancak içerisinde işlev taşıdığı kanıtlanmış bağlamlara göre geçerlik taşır. Geçerlilik, –nitel bir çözümleme içeren– sürekli ve kuramsal olarak sonsuz bir süreçtir. Dolayısıyla *Ortak Başvuru Düzeyleri*'nin ve bunların betimleyicilerinin oluşturulması için gereken yöntem göreceli olarak kesinlik içermektedir. Burada **sezgisel, nitel ve nicel yöntemlerin dizgeli bir bileşimi** gerçekleştirilmiştir. Öncelikle var olan basamakların içeriği, *Ortak Başvuru Metni*'nin betimleme kategorileri ışığında incelendi.

Daha sonra sezgisel bir evre sırasında bu gereç gözden geçirildi, yeni betimleyiciler yaratıldı ve bütün uzmanların değerlendirilmesine sunuldu. Bundan sonra öğretmenlerin seçilmiş olan betimleme kategorilerini tanıyıp tanımadıklarını ve betimleyicilerin, betimlemeleri gereken kategorileri yeterince betimleyip betimlemediklerini doğrulamak için nicel yöntemlerden yararlandı. Son olarak nicel yöntemlere göre en iyi betimleyiciler ayarlaması yapıldı. Bu ayarlamaların doğruluğu, başlangıçtan bu yana benzeri yöntemlerle denetlenmektedir.

Dilsel yetenek betimlemelerinin oluşturulmaları ve ayarlanmalarına ilişkin teknik sorunlar ekte incelenmiştir (s. 257 vd.).

- Ek A, basamaklar ve sınıflandırma sorunuyla bunları geliştirmede yararlanılacak yönetsel çerçeveleri ele almaktadır.
- Ek B, *Ortak Başvuru Düzeyleri*'ni ve çeşitli eğitim kesimleri içinde bunlara denk düşen betimleyicileri geliştirmiş olan İsviçre Bilimsel Araştırmalar Ulusal Fonları projesinin bütününe ilişkin kısa bir görünüm sunmaktadır.
- Son olarak, C ve D Ekleri, genç yetişkinlerin kullanımına yönelik betimleyicileri tasarlamak ve onaylamak için, betimleyicilerin ortaya çıktığı dönemden başlayarak benzeri bir yaklaşım izleyen eşdeğerli Avrupa Projelerini sunmaktadır

Ek C, DIALANG Projesi'ni (s. 285) betimlemektedir. Daha geniş bir değerlendirme gereci çerçevesinde, DIALANG, *Ortak Başvuru Metni*'nin betimleyicilerini genişleterek öz değerlendirmeye uyarlamışlardır.

Ek D'de (s. 305), *İşlevsel Öğrenme Eşikleri* üzerinde gerçekleştirilen ALTE (*Association of Language Testers in Europe – Avrupa Dil Değerlendirme Merkezleri Derneği*) Projesi sunulmuştur.

Bu araştırma, yine Ortak Başvuru Düzeyleri'yle ilişkilendirilebilecek çok sayıdaki betimleyicinin oluşturulması ve onaylanmasını sağlamıştır. Yetişkinler için belirginlik içeren kullanım alanlarına göre düzenlendikleri için bu betimleyiciler *Başvuru Metni*'nde yer verilen betimleyicileri bütünlemektedir.

Ekte sunulan projeler, hem gerçek anlamda *Ortak Başvuru Düzeyleri*'yle hem de betimleyici örneklerindeki farklı düzeylere yerleştirilmiş olan kavramlarla geniş bir ilgi ortaklığı ortaya koymaktadırlar. Bundan, artan sayıdaki kanıtların yukarıda değinilen ölçütlerin en azından kısmen yerine getirildiği sonucu çıkar.

### 3.2. ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİ

Aslında dillerin eğitiminin düzenlenmesine yönelik benimsenmiş düzeylerin sayısı ve doğası konusunda ve sonucun resmî bir biçimde kabul edildiğine ilişkin (evrensel olmamakla birlikte) geniş bir uzlaşya varıldığı söylenebilir. Tüm bunlar, altı genel düzeyli bir başvuru çerçevesinin Avrupalı dil öğrencileri için belirginlik taşıyan bir eğitim uzamını tümüyle örttüğü düşüncesine olanak tanır.

#### 3.2.1. Altı Düzeyli Bir Başvuru Çerçevesi

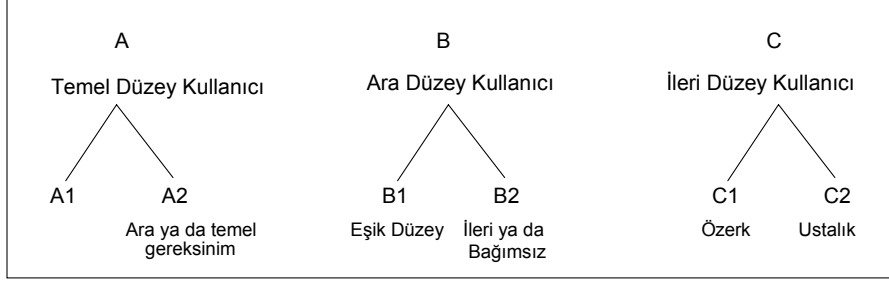
1. **Giriş ya da Keşif Düzeyi** (*Breakthrough*), Wilkins'in 1978'de yaptığı önermede "*formül yetenek*" olarak adlandırdığı ve Trim'in aynı yayında "*giriş yeteneği*" olarak adlandırdığı kavrama denk düşer<sup>1</sup>.
2. **Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi** (*Waystage*) Avrupa Konseyi'nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
3. **Eşik Düzey** (*Threshold*) Avrupa Konseyi'nde şu anda geçerli olan içeriklerin niteliklerini yansıtmaktadır.
4. **İleri Düzey** (*Wantage*) ya da **Bağımsız Konuşucu**, Eşik düzey'in üst düzeyi olarak Wilkins tarafından "*sınırlı kullanımsal yetenek*" ve Trimm tarafından "*olağan durumlara uygun yanıt*" biçiminde tanımlanmıştır.
5. **Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek**, Trim tarafından "*etkin yetenek*" olarak sunulmuştur ve Wilkins'e göreyse daha karmaşık etkinlik ya da incelemelerin gerçekleştirilmesine uygun ileri bir yetenek düzeyine denk düşer.
6. **Ustalık** (Trim: "*bütüncül ustalık*"; Wilkins: "*bütüncül kullanımsal yetenek*", ALTE basamak dizgesi içinde en yüksek düzeyin incelenmesine denk düşer. Birçok dil profesyonelinin ulaştığı daha da üst düzey kültürlerarası düzey de buraya katılır.

#### 3.2.2. Üç Genel düzeyli bir ağaç gösterimi

Bu altı düzey incelenirse, temel düzey, ara düzey ve ileri düzey biçimindeki bilinen bölümlenin üstünde ya da altında kalan yorumlara denk düşükleri görülür. Üstelik, Avrupa Konseyi'nin koyduğu başlıklar (söz gelimi *Waystage*, *Vantage*) çeviriye yatkın görünmemektedir. Bu nedenle, önerilen dizge, başlangıç için A, B ve C olarak **üç genel düzeyli** bir bölümlenmeden yola çıkarak "üst metin" türünden bir **ağaç gösterimini** benimser:

<sup>1</sup> Trim, J.L., 1978 *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Avrupa Konseyi, 1979.

Giriş ya da  
Keşif



**Şekil 1**

### 3.3. ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİNİN SUNUMU

Ortak bir başvuru noktalarının oluşturulması, hiçbir biçimde düzeyler dizgesini düzenlemek ve betimlemek üzere farklı eğitim bilimsel kültürlere bağlanan farklı kesimlerin yapabileceği seçimlere sınır getirmez. Böylelikle, ortak başvuru noktalarının kesin bir biçimde dile aktarılması, betimleyicilerin kaleme alınmasının zaman içinde, betimlemelere üye devletlerin ve bu alanda yetkin kuruluşların deneyimlerinin de katılması ölçüsünde gelişeceği beklentisi doğabilir.

Ayrıca, ortak başvuru noktalarının farklı amaçlar için farklı biçimlerde sunulabilmesi de arzulandır (bk. 8.3). Kimi durumlarda, *Ortak Başvuru Düzeyleri*'nin tümünün bir bileşim belgesi içinde özetlenmesi de uygun düşer. Bu türden yalınlaştırılmış bir "bütüncül" sunum uzman olmayan kullanıcılarla dizgeye ilişkin iletişimi kolaylaştıracak ve eğitimle program tasarımcıları için yön gösterici olacaktır.

İLERİ DÜZEY KULLANICI	<b>C2</b>	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	<b>C1</b>	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, eklemleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
ARA DÜZEY KULLANICI	<b>B2</b>	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
	<b>B1</b>	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anlatır, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gereçler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
	<b>A2</b>	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular

TEMEL DÜZEY KULLANICI		üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	<b>A1</b>	Sıradan ve gündelik değişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular —Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine— aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

**Tablo 1 – Ortak Yetenek Düzeyleri – Bütüncül Basamak**

		<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
<b>A N L A M A K</b>	<b>Dinlemek</b>	Eğer karşımdaki kişiler yavaş yavaş ve anlaşılır biçimde konuşuyorsa, kendimle, ailemle ve somut ve yakın çevrem konusundaki kolay sözcükleri ve çok bilinen deyişleri anlayabilirim.	Beni yakından ilgilendiren konulara ilişkin (söz gelimi kendim, ailem, alışveriş, yakın çevre, iş) anlatımları ve sıklığı son derece yüksek bir söz dağarcığını anlayabilirim. Gazete ilanlarının yalın ve basit iletilerin temel anlamını kavrayabilirim.	Açık ve uygun bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik konular söz konusuysa, temel öğeleri anlayabilirim. Göreceli olarak yavaş ve tane tane konuşulması durumunda güncel olaylar ve kişisel veya mesleki olarak ilgimi çeken birçok radyo ve televizyon yayınının özünü anlayabilirim.
	<b>Okumak</b>	Bildik isimleri, sözcükleri ve çok basit, söz gelimi ilanlarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan cümleleri anlayabilirim.	Kısa ve çok yalın metinleri okuyabilirim. Reklam, prospektüs, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde öngörülen özel bir bilgiyi bulabilir kısa ve yalın kişisel mektupları anlayabilirim.	Temelde gündelik ya da mesleğime ilişkin bir dilde kaleme alınmış metinleri anlayabilirim. Olaylara ilişkin betimlemeleri, duyguların betimini ve kişisel mektuplarda yer alan dilekleri anlayabilirim.
<b>K O N U Ş M</b>	<b>Bir konuşmaya katılmak</b>	Karşımdaki konuşucunun cümlelerini daha yavaşça yinelemeyi veya yeniden oluşturmayı ve söylemeye çalıştığım şeyi düzeltmeyi kabul etmesi koşuluyla basit bir iletişim kurabilirim. Basit sorular, bildik konular ya da dolaysız bir gereksinim duyduğum şeyler üzerine sorular sorabilir ve	Bildik konu ve etkinliklerde yalın ve dolaysız bilgi alışverişinden başka bir şey gerektirmeyen basit ve alışlagelen, etkinlikler sırasında iletişim kurabilirim. Genel olarak bir konuşmayı yeterince anlamasam da çok kısa iletişim alışverişinde bulunabilirim.	Konuştuğum yabancı dilin kullanıldığı bölgeye yaptığım bir yolculuk sırasında karşılaşılabilecek durumların birçoğuyla başa çıkabilirim. Bir hazırlık yapmaksızın, bildik ya da kişisel ilgi alanıma giren veya gündelik yaşama ilişkin (örneğin aile, boş zaman etkinlikleri, iş, seyahat ve güncel olaylar) bir konuşmaya katılabilirim.

<b>A</b>		bu türden soruları ya- nıtlayabilirim.		
<b>K</b>				

<b>K</b>	<b>Sözlü olarak kesintisiz konuşmak</b>	Oturduğum yeri ve tanıdığım kişileri betimlemek için basit deyimler ve tümceler kullanabilirim	Ailemi ve öteki kişileri, yaşam koşullarımı, eğitimimi ve güncel ya da yakın mesleki etkinliğimi yalın öğelerle betimlemek için bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilirim.	Deneyimleri ve olayları, düşlerimi, beklentilerimi ya da amaçlarımı anlatmak üzere endimi basitçe ifade edebilirim. Görüşlerime veya projelerime kısa gerekçeler ve açıklamalar getirebilirim. Bir öyküyü ya da bir kitabın veya bir filmin dolantısını anlatabilirim ve tepkilerimi dile getirebilirim.
<b>Y</b>	<b>Yazmak</b>	Basit, kısa, ör-neğin bir tatil karpostalı yazabilirim. Bir soruş-turmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımları, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.	Basit ve kısa not ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.	Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.

**Tablo 2 – Ortak Yetenek Düzeyleri – Özdeğerlendirme Çizelgesi**

<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Oldukça uzun konferans ve söylevleri anlayabilirim ve hatta konuyu göreceli olarak biliyorsam karmaşık bir görüşü izleyebilirim. Güncel olaylara ilişkin televizyon yayınlarının ve haberlerin birçoğunu anlayabilirim. Evrensel dillerdeki filimlerin birçoğun anlayabilirim.	Açık bir biçimde yapılandırılmamış ve geçiş yerleri örtük kalmış olsa bile uzun bir söylevi anlayabilirim. Televizyon yayınlarını ve filmleri fazladan bir çaba göstermeksizin anlayabilirim.	İster yüz yüze isterse medyada ve hızlı konuşulduğunda özel bir şiveyi tanıyacak zamanım olması koşuluyla, sözlü dili anlamada hiçbir güçlük karşılaştırmadan anlayabilirim.
Yazarlarının özel bir tutum ve belli bir bakış açısı benimsediği çağdaş sorunlar üzerine yazılmış makaleleri ve tutanakları okuyabilirim. Düzyazı biçiminde kaleme alınmış bir yazınsal metni anlayabilirim.	Uzun, karmaşık, olgusal ve yazınsal metinleri anlayabilirim ve biçim farklılıklarını değerlendirebilirim. Uzmanlık alanlarında yazılmış ve alanımla ilgili olmasa bile uzun teknik yönergeleri anlayabilirim.	Özde ve biçimde soyut hatta karmaşık olsa bile her türden metni, söz gelimi bir el kitabını, bir uzmanlık makalesini ya da yazınsal bir yapıtı güçlük çekmeksizin okuyabilirim.



<p>Bir anadili konuşucusuyla sıradan bir etkileşimi olanaklı kılan doğallık ve rahatlık derecesinde konuşabilirim. Bildik durumlarda bir konuşmaya etkin bir biçimde katılabilir, görüşlerimi sunabilir ve savunabilirim.</p>	<p>Sözcüklerimi uzun uzadıya aramak zorunda kalmaksızın doğallıkla ve akıcı bir biçimde kendimi ifade edebilirim. Toplumsal ya da mesleki ilişkiler için dili esnek ve etkin bir biçimde kullanabilirim. Düşüncelerimi ve görüşlerimi kesinlik içinde dile getirebilirim ve konuşmalara uygun durumlarda müdahale edebilirim.</p>	<p>Her türlü konuşmaya ya da tartışmaya zorlanmadan katılabilirim ve konuştuğum dile özgü deyişler ve gündelik söylenişlerde de son derece rahatımdır. Kendimi akıcı bir biçimde dile getirebilirim ve ince anlam ayırtılarını kesinlik içinde dile getirebilirim. Güçlülükle karşılaşmam durumunda bu sorunun anlaşılması için gerekli ustalıklarla sözümün başına dönebilirim.</p>
<p>İlgi alanlarıma ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde anlatmak istediklerimi açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilirim. Güncel bir konuyla ilişkili olarak bir bakış açısı geliştirebilir ve farklı olasılıkların üstünlüklerine ve sakıncalarına ilişkin açıklama getirebilirim.</p>	<p>Karmaşık konuların açık ve ayrıntılı betimlemelerini, bunlara bağlı konularla bütünleştirerek, kimi noktaları geliştirerek ve söz aldığım da bunları uygun bir biçimde tamamlayarak sunabilirim.</p>	<p>Bir betimlemeyi veya açık ve akıcı bir fikri bağlama uyarlanmış bir üslup içinde sunabilirim, mantıksal bir sunuş oluşturabilirim ve dinleyicime, önemli noktaları belirlemede ve anımsamasında yardımcı olabilirim.</p>
<p>İlgi alanlarımla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüş doğrultusunda ya da karşıt gerekçeler sergileyen bir deneme ya da tutanak yazabilirim. Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.</p>	<p>Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.</p>	<p>Açık, akıcı ve üslup bakımından koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp belleğemesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim. Bir mesleki yapıtı veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.</p>

**Tablo 2 – Ortak Yetenek Düzeyleri – Özdeğerlendirme Çizelgesi**

	<b>KAPSAM</b>	<b>DÜZELTİM</b>	<b>RAHATLIK</b>	<b>ETKİLEŞİM</b>	<b>TUTARLILIK</b>
<b>C2</b>	Düşüncelerinin, ince anlam ayrıntılarını vurgulamasını, ayırma-	Dikkati başka bir noktaya odaklanmış olsa bile (örneğin bir şeyi	Doğal bir söylem içinde, güçlükleri savuşturarak ya da din-	Dışa yansıyan bir çaba olmaksızın dil dışı ve titremsel belirtileri kullana-	Düzenleyici yapıları ve bağlantı sözcükleriyle öteki

	sını ya da açıklıkla aktarabilmesini sağlayan dilsel biçimler altında dile getirilmesi konusunda son derece geniş esneklik gösterir. Ayrıca o dile ilişkin deyişlerde ve bildik anlatımlarda yeterince ustalaşmıştır.	planlama ya da başkalarının tepkilerinin gözlemlenmesi), karmaşık bir dilde yüksek bir dilbilgisel elinde bulundurur.	leyicinin farkına varmaması için yeterince becerikli bir biçimde ödünyeyerek uzun uzun, doğal bir söylem içinde kendini ifade edebilir.	rak rahatça ve beceriyle etkileşime girebilir. İster söz alma düzleminde isterse gönderimde bulunma ve imalarda tamamen doğal bir biçimde söz alışverişine katılabilir.	ekleme öğelerine ilişkin geniş bir dizgeyi eksiksiz ve uygun bir biçimde kullanarak tutarlı ve özenli bir söylem üretebilir.
<b>C1</b>	Genel, eğitsel, mesleki ya da boş zaman etkinlikleri gibi geniş bir konu dizisi içinde, söylemek istediği konuda kendini kısıtlama zorunluluğu duymaksızın, açık ve uygun bir düzeyde dile getirebilmesine olanak tanıyan anlatım biçimini seçebileceği geniş bir söylem dizisine sahiptir.	Yüksek bir dilbilgisellik düzeyini korur; dizgesel yanlışlar azdır, saptanmaları güçtür ve ortaya çıktıklarında konuşucu kendi kendisine düzeltir.	Neredeyse bir güç harcamasızın kolaylıkla ve doğal bir biçimde kendini dile getirebilir. Yalnızca kavramsal olarak güç bir konu söylemin doğallığını ve akıcılığını bozabilir.	Sözlerine giriş olarak, söz almak ya da düşündüğü sırada sözü elinde tutmak amacıyla zaman kazanmak için yaygın söylemsel işlevler dağarcığından uygun bir anlatımı seçebilir.	Yapılandırma ve eklemeye ilişkin dilsel araçların deneysel bir kullanımını ortaya koyarak açık, akıcı ve yeterince yapılandırılmış bir metin üretebilir.
<b>B2+</b>					
<b>B2</b>	Açık betimlemeler yapabilmek, bakış açısını dile getirebilmek ve sözcüklerini gözle görünür bir biçimde aramsızın bir uslamla geliştirilebilir için oldukça geniş bir dil dizisine sahiptir.	Oldukça yüksek bir dilbilgisel denetim düzeyi ortaya koyar. Yanlış anlamalarla sonuçlanan yanlışlar yapmaz ve genellikle yanlışlarını kendi kendine düzeltebilir.	Oldukça düzenli bir akıcılıkla görece olarak uzun bir konuşma yapabilir; yapıları ve deyişleri ararken duraksamalar yapsa da, uzun duraklarla pek karşılaşmaz.	Yeri geldiğinde sözün insiyatifini eline alabilir ve henüz incelik olmasa bile bir konuşmayı gerektiğinde sonuçlandırabilir. Bildiği konularda, anladığını doğrularak, başkalarından yardım alarak, vb. tartışmayı rahatlıkla sürdürebilir.	Uzun bir söz alış sırasında kimi "sıçramalar" ortaya çıksa bile tümcelerini açık ve tutarlı bir söyleme bağlamak için sınırlı sayıda eklemeyici kullanabilir.

<b>B1+</b>					
<b>B1</b>	Aile, boş zaman etkinlikleri ve ilgi alanları, iş, yolculuklar ve güncel olaylar gibi konularda kimi duraksamalar ve dolaylamalara karşın başarılı iletişim kurabilmek için yeterince dilsel olanaklara ve sözcük dağarcığına sahiptir.	Öngörülebilir durumlarda sıklıkla karşılaşılan yapılar ve “şemalar” dağarcığını oldukça düzgün bir biçimde kullanabilir.	Özellikle uzun, serbest üretim kesitleri içinde söylediklerini düzeltmek ve sözcüklerle cümlelerini aramak için yaptığı duraklar oldukça belirgin olmakla birlikte anlaşılır bir söylem ortaya koyabilir.	Bildik ya da kişisel ilgi alanlarına giren konularda baş başa sürdürülen bir konuşmayı yüreklen-direbilir, destekleyebilir ve sonlandırabilir. Karşılıklı anlaşılmayı doğrulamak için birisinin söylediğini ya da bir bölümünü yineleyebilir.	Bir dizi kısa, yalın ve ayrık öğeyi bir dizi çizgisel zincirleme diziliş içinde bağlayabilir.
<b>A2+</b>					
<b>A2</b>	Gündelik yaşamın ve güncel olayların basit durumlarıyla sınırlı bir bilgiyi iletebilmek için belleğe yerleştirilmiş temel yapılardan, birkaç sözcüklük öbeklerden ve kalıp anlatımlardan yararlanır.	Basit yapıları doğru biçimde kullanabilir ama temel dizgesel yanıtları hâlâ dizgeli bir biçimde yapmaktadır.	Tümcelerini yeniden kurma girişimleri, duraklar ve yanlış tümce kuruluşları belirgin olmakla birlikte kısa bir söz alış içinde istediğini anlatabilir.	Sorulara yanıt verebilir ve yalın bildirimlere tepki verebilir. Konuyu izlediğini gösterebilir ama konuşmayı tek başına sürdürebilecek kadar anladığına pek seyrek tanık olunur.	Sözcük öbeklerini, “ve”, “ama” ve “çünkü” gibi yalın bağlaçlar aracılığıyla birbirine bağlayabilir.

<b>A1</b>	Özel somut durumlara ilişkin temel bir söz dağarcığı ve yalın anlatım olanaklarına sahiptir.	Kimi sözdizimsel yapılar ve ezberlenmiş bir dağara ilişkin basit dilbilgisel biçimler üzerinde sınırlı bir denetime sahiptir.	Sözcükleri bulmak, en az bilineneleri sesletmek ve iletişimi dengelemek için birçok durak yapsa bile çok kısa, tek, genellikle kalıplaşmış anlatımları başarabilir.	Basit konulara yanıt verebilir ve kişisel ayrıntılar üzerine soru sorabilir. Yalın bir etkileşime girebilir ama iletişim tümüyle ağır bir akış içinde yinelemelere ve düzeltmelere bağlıdır.	Sözcük ya da sözcük öbeklerini “ve” ya da “öyleyse” türünden en temel bağlaçlar aracılığıyla bağlayabilir.
-----------	--	---	---	--	--

**Tablo 3 – Ortak Yetenek Düzeyleri – Sözlü Dilin Kullanımının Nitel Görünümleri**

Bununla birlikte, **öğrenenlere**, öğretmenlere ve eğitim çerçevesi içinde yer alan öteki kullanıcılara pratik bir hedef yönünde **rehberlik etmek** amacıyla kuşkusuz daha ayrıntılı bir bütüncül görüş gerekecektir. Bu genel görünüş, altı düzeyin her birinde dilin temel kullanım kategorilerini gösteren bir çizelge biçiminde sunulabilir.

Tablo 2 örneği, altı düzeye dayalı bir **özdeğerlendirme gerecinin** taslağını oluşturmaktadır. Amacı, yetenek düzeylerine ilişkin bir özdeğerlendirme yapabilmeleri için daha ayrıntılı betimleyicileri bir denetim listesinin hangi düzeyinde arayabileceklerini öğrenenlere temel dil yetilerini bulmalarında yardımcı olur.

Bambaşka bir amaç için bir **düzeyler dizisi** ve belli bir kategoriler bütünü üzerinde odaklanması yeğlenir. Düzeyler ve kategoriler yelpazesini belli bir hedef için gereksinim bulunan düzeyler ve kategorilere indirgeyerek bunlara daha fazla ayrıntı eklenebilir; düzeyler ve kategoriler daha geliştirilmiş olacaktır. Bu ayrıntı düzleminde bir modüller bütünü ana çizgileri bir başkasıyla karşılaştırılacak ve böylelikle de *Başvuru Metni*'ne göre konumlandırılacaktır.

Buna seçenek olarak, iletişimsel etkinlik kategorileri belirleyecek yerde, bundan çıkarsanabilecek iletişimsel dil yetileri görüntüsü üzerinde bir **performans değerlendirmesi** yapılabilir. Tablo 3 sözlü yetiyi değerlendirmek için tasarlanmıştır. Dilin kullanımının farklı nicel görünüşleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

### 3.4. BETİMLEME ÖRNEKLERİ

*Ortak Başvuru Düzeyleri*'ni tanıtan üç tablo, Ek B'de betimlenen bir araştırma projesi sırasında *Avrupa Ortak Başvuru Metni* için tasarlanmış ve onaylanmış bir **“betimleme örnekleri” bankası**'ndan yola çıkılarak özetlenmiştir. Bu düzeylere ilişkin belirlemeler, geniş bir öğrenen kitlesi tarafından yapılan değerlendirme sırasında gerçekleştirilen yorumlama biçimlerinin çözümlenmesiyle matematiksel olarak ayarlanmıştır.

Bunlardan yararlanma biçimlerini kolaylaştırmak için betimleyici basamakları dizisi, 4. ve 5. Bölümlerdeki betimleyici çizelgenin belirgin kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Betimleyiciler, aşağıda yer verilen betimleme çizelgesinin üç üst kategorisine gönderme yapmaktadır.

### 3.4.1. Betimsel Çizelgenin Üst Kategorileri

#### İletişimsel Etkinlikler

“Yapabilme yetileri”nin **betimleyicileri**, **alımlama**, **karşılıklı etkileşim** ve **üretim için** vardır. Her düzeyin tüm alt kategorileri için betimleme söz konusu olamaz; çünkü belli bir yetenek düzeyine ulaşılmadıkça kimi etkinlikler gerçekleştirilemez, buna karşın kimi etkinlikler de belli bir düzeyin üstünde bir hedef olmaktan çıkar.

#### Stratejiler

“Yapabilme yetileri”nin **betimleyicileri**, iletişimsel etkinliklerin gerçekleşmesinde uygulamaya konulan kimi stratejiler için önerilmiştir. Stratejiler, öğrenenin olanaklarıyla bunları kullanarak yapabilecekleri (iletişimsel etkinlikler) arasında birleşme noktasıdır. Üç ilke: **a.** eylemin planlanması, **b.** kaynakların dengesi ve uygulama sırasında eksikliklerin dengelenmesi ve, **c.** Sonuçların denetimi ve gerektiğinde ödünlenmesi, üretim ve karşılıklı etkileşim stratejilerini inceleyen 4. Bölüm’ün kesimleri içinde betimlenmiştir.

#### Dilsel İletişim Yetileri

**Ayarlamaları yapılmış betimlemeler** dilsel yetiyle iletişimsel yetinin ve toplum dilbilimsel görünümü için önerilmiştir. Öyle görünüyor ki yetinin kimi görünümüleri her düzeyde geçerli bir tanımlamaya konu oluşturmazlar; bir anlam taşıdığı anda ayırmaştırmalara gidilmiştir.

#### Betimleyici Özgül Niteliklerin Belirlenmesi

Genel bir görünüm kazandırmak için **betimleyiciler bütünselliklerini korumak zorundadır**; mikro-işlevlerin, dilbilgisel biçimlerin ve sözcük dağılımının ayrıntılı listesi, ele alınan her dil için dilsel özellikler içinde sunulmuştur (Örneğin *Threshold Level* 1990). Basamaklar içinde betimlenen iletişimsel etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli işlevlerin, kavramların dilbilgisinin ve sözcük dağılımının çözümlenmesi, yeni dilsel özellik takımlarının geliştirilmesi sürecinin bir parçasını oluşturabilirler. Böylesi bir modül içinde yer verilen **genel yetiler** (söz gelimi *dünyanın tanınması*, *bilişsel yetiler*) benzeri bir listenin konusunu oluşturabilir.

4. ve 5. Bölümlerdeki metne ilişkin betimleyiciler

- Dile getirilişleri bakımından, yeterlik düzeylerinin tanımı alanında araştırma yapan çok sayıda örgütün deneyimine dayanır.
- **a.** yazarlar grubunun kuramsal çalışması, **b.** var olan yetenek basamaklarının çözümlenmesi ve, **c.** öğretmenlerle birlikte yönetilen atölyeler arasındaki karşılıklı etkileşim aracılığıyla, 4. ve 5. Bölümlerde sunulan örneklerle eşanlı bir biçimde geliştirildi. 4. ve 5. Bölümlerde sunulan kategori bütünü tümü kapsayıcı bir biçimde içermese de, betimleyiciler bir betimleyiciler bütününe neye benzeyebileceğine ilişkin bir fikir verebilir
- *Ortak Başvuru düzeyleriyle* uyumlu hâle getirilmiştir.
  - A1 (*Breakthrough*): Başlangıç ya da keşif düzeyi
  - A2 (*Waystage*): Ara düzey ya da İletişimden Kopmama Düzeyi
  - B1 (*Threshold*): Eşik Düzey
  - B2 (*Vantage*): İleri Düzey ya da Bağımsız Kullanıcı Düzeyi

- C1 (*Effective Operational Proficiency*): Özerk Düzey
- C2 (*Mastery*): Ustalık Düzeyi
- Ek A'da dile getirilen betimleyicilerin biçimlerine ilişkin kriterlere yanıt verirler; bu betimleyicilerin her biri, böylece kısa açık ve saydamdır ve olumlu yönde kaleme alınmışlardır, tanımlanmış özerk şeyleri betimlerler, bir başka deyişle yorumu başka betimleyicilere bağlı değildir.
- Eğitimin çeşitli kesimlerinde anadilini öğreten ya da öğretmeyen ve çok farklı mesleki eğitim ve deneyim profillerine sahip eğitmen öbeklerince açık, yararlı ve belirgin olarak nitelendirilmişlerdir. Öyle görünüyor ki eğitmenler, binlerce örnek temeli üzerinde atölye çalışmaları sırasında ayrıntılı bir biçimde geliştirilen takımlar içindeki betimleyicileri anlamaktadır.
- Ortaöğretimin ilk ve ikinci çevrimindeki, teknik öğretim ve yetişkinlerin eğitimindeki öğrencilerin ediminin betimlemesine uyarlanmışlardır. Böylelikle gerçekçi hedefler oluşturabilirler;
- Gereğince belirtilmiş birkaç istisna dışında ortak bir basamaklanım üzerinde “nesnel olarak ayarlanmışlardır”. Bu, basamaklanım betimleyicilerinin büyük bir kesiminin yerinin yalnızca yazarların görüşlerini değil, öğrenenlerin kazanımlarını değerlendirmek üzere yapılan yorumların biçiminden kaynaklandığı anlamına gelir.
- Dillerin öğretiminde süreklilik amacıyla ölçütlendirilmiş bir değerlendirme ortaya koyabilmek için esneklikle kullanılabilir bir ölçütler bankası oluştururlar. Yerel deneyim amacıyla tasarlanmış ve/ veya yeni hedefler takımı hazırlamak üzere kullanılan yerel dizgelerle ilişkilendirilebilirler.

Tümü kapsayıcı olmasa ve de ayarlama kurumsal ortamda tek bir yabancı dil öğretimi bağlamına (kuşkusuz çokdilli ve çok kesimli) göre yapılmış olsa bile burada sunulan bütün, **esnek** ve **tutarlıdır**.

**Esnek:** Bu aynı betimleyiciler takımı —burada olduğu gibi— geniş, Rüşchikon Sempozyumu sırasında tanımlanmış, Avrupa Komisyonu'nun DIALANG projesi (bakınız Ek C) ile ALTE (bakınız Ek D) tarafından kullanılan “bilinen düzeyler çevresinde” düzenlenebilir. Ayrıca, dar “eğitsel düzeyler” olarak da ortaya çıkabilirler.

**Tutarlı:** İçerik bakımından: Farklı tanımlayıcılarca kapsanan benzer ya da özdeş öğeler, basamaklanım üzerinde aynı değerle ortaya çıkarlar. Geniş bir ölçüde bu değerler, aynı zamanda kaynak olarak kullanılan yetenek basamakları tasarımcılarının niyetlerini doğrular. Yine öyle görünüyor ki bu basamaklar Avrupa Konseyi'nin belirlemeleri ve DIALANG ile ALTE'nin (*Association of Language Testers in Europe*) önerdiği düzeylerle uyum içindedir.

### 3.5. AĞAÇ GÖSTERİMLİ BİR YAKLAŞIMIN ESNEKLİĞİ

A1 düzeyi (*Giriş ya da Keşif, Breakthrough*), kuşkusuz, dili üretebilme yeteneği içinde tanımlanabilecek en temel “düzey”dir. Bununla birlikte, bu noktaya gelmeden önce öğrenenler, son derece sınırlı dilsel yetenek dizisi içinde gereksinimlerine denk düşen belli sayıda özel etkinliği başarıyla gerçekleştirebilirler.

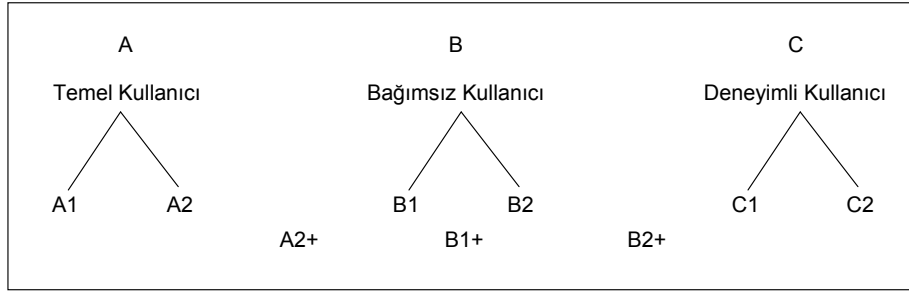
İsviçre Bilimsel Araştırma Ulusal Fonu'nun 1994-1995'te yaptığı, betimleyici örnekleri tasarlayıp ayarlamalarını yapan anket, A1 Düzeyinin tanımı içinde kapsandığı varsayılabilen tek etkinliklerin gerçekleştirilmesiyle sınırlı bir dil kullanımını saptadılar. Örneğin, gençlerle ilgili kimi durumlarda bu “sınır”ı yalıtılmak yararlı gibi görünebilir.

Aşağıdaki betimleyiciler, A1 düzeyinin altında sınıflanan ama yeni başlayanlar için yararlı hedefler gibi görülebilen yalın ve bütüncül etkinliklere gönderme yaparlar.

- Dilsel iletiyi parmağıyla ya da başka bir hareketle gösterebilirse, basit bir alışveriş yapabilir.
- Gün, saat ve tarihi söyleyebilir ve sorabilir.
- Basit bir biçimde selamlama yapabilir.
- “Evet, hayır, özür dilerim, lütfen, affedersin” diyebilir.
- Adını, adresini, milliyetini ve medeni durumunu yazabileceği basit bir formu doldurabilir.
- Basit bir kartpostal yazabilir.

Burada, turist konumunda “gerçek yaşam”a özgü gerçek etkinlikler söz konusudur. Okul ortamında, farklı ya da tamamlayıcı, dilin özellikle ilkokulda oyunsu görünümünü kapsayan bir “eğit-sel” etkinlikler listesi akla gelebilir.

Üstelik, İsviçre’de gerçekleştirilen araştırmanın bu deneysel sonuçları, tutarlı ve az çok eşit dokuz düzeyli bir basamağı önermektedir (bakınız şekil 2). Bu basamak A2 (*Aradüzey* ya da *Temel Gereksinim Düzeyi*) ile B1 (*Eşik Düzey*), B1 ile B2 (*İleri Düzey* ya da *Bağımsız Kullanıcı Düzeyi*) ve B2 ile C1 (*Özerk Düzey* ya da *Etkin İşlemsel Yetenek*) arasında evreler önermektedir. Daha dar kapsamlı düzeylerin var olabilmesi öğrenme durumunda yararlıdır ama değerlendirme durumu içinde daha geniş, üzerinde uzlaşmaya varılmış düzeylerle bağlantılandırılmıştır.



**Şekil 2**

Betimleyici örneklerinde “ölçütlendirilmiş düzeyler” (örneğin A2 ya da A2.1) ve “ileri düzeyler” (Örneğin A2+ ya da A2.2) ayırt edilir. “Sözlü genel anlama” basamağından alınmış Tablo 4’te olduğu gibi yatay bir çizgiyle birbirlerinden ayrılmışlardır.

A2	Söyleyiş biçiminin açık ve konuşma hızının yavaş olması koşuluyla somut gereksinimlere yanıt verecek kadar anlayabilir.
	Dolaysız öncelik alanlarına ilişkin anlam taşıyan deyiş ve sözcükleri anlayabilir (örneğin, temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, iş).

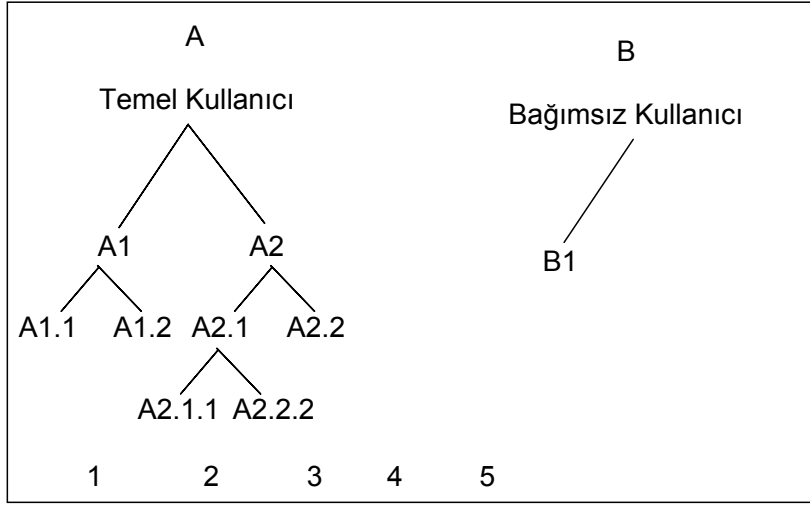
**Tablo 4 – A2.1 ve A2.2 (A2+) Düzeyleri: Sözlü Dili Anlama**

Bu, düzeyler arasındaki sınırın her zaman öznel bir alan olarak kaldığı olgusunu keskinler. Kimi kurumlar geniş dereceleri yeğlerken kimileri de dar olanları yeğler. Yardımlı metin (hypertext) türünden bir yaklaşımın üstünlüğü, bir düzeyler ve/ya da betimleyiciler bütününe, gerçekten ve farklı düzeylerde, yerel gereksinimlere yanıt veren ama yine de genel dizgeyle bağlantısını koruyan yerel düzeyler uyarınca farklı kullanıcılar tarafından “kesitlenebilir” olmasıdır.

Önerilmiş olan gösterimdeki gibi bir **esnek ağaç gösterimiyle**, kurumlar *Ortak Başvuru Metni*'nde geçerli kavramlar aracılığıyla kendi dizgeleri içinde kullanılan düzeyleri konumlandırmak ve/ya da betimlemek amacıyla kendi durumlarına uygun incelikte dallar geliştirebilirler.

### Örnek 1

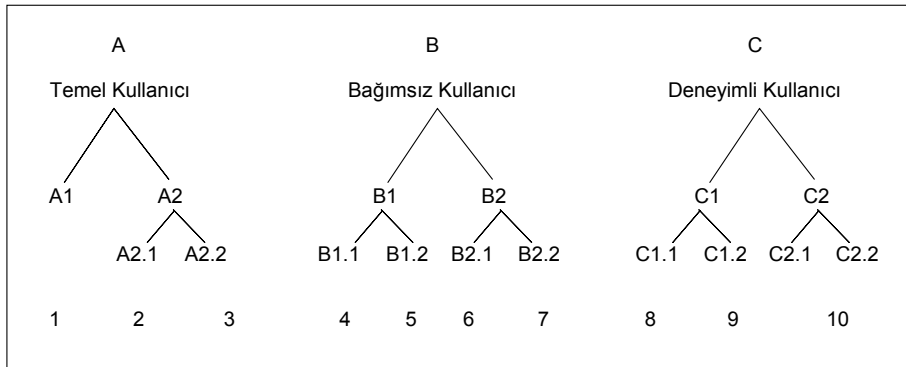
Ortaokulu da kapsayan bir ilkokul, ya da içinde en düşük düzeylerdeki ilerlemelerin görünür olabilmesi için önlemlerin alınması gerektiği yetişkinler için gece dersleri *Temel Kullanıcı dalını*, içinde çok sayıda öğrenenin bulunacağı A2'deki ayrılaşmanın ayrıntılandırılmasıyla altı kollu bir dal geliştirebilirler.



Şekil 3

### Örnek 2

Eğer dil konuşulduğu çevre içinde öğrenilirse, basamağın ara düzeylerini bölerek çözümlemede daha fazla inceliğe dayanan *Bağımsız Kullanıcı dalını* geliştirme eğilimi ortaya çıkar:

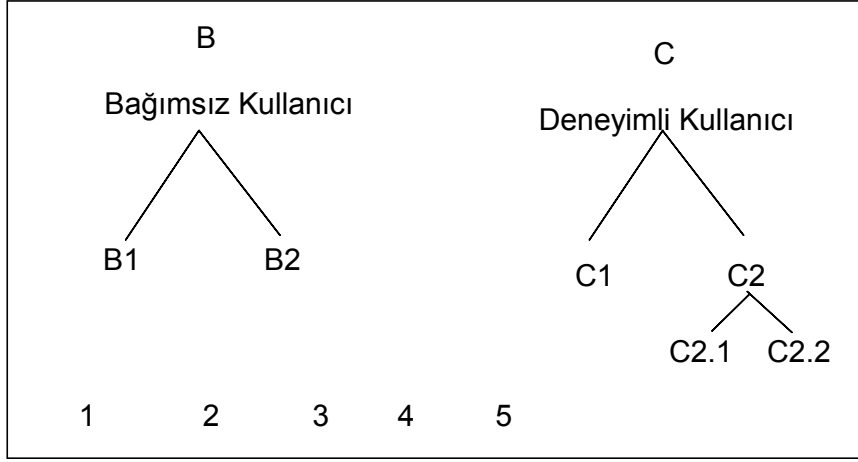


Şekil 4

### Örnek 3



Profesyonel kullanımlar için üst düzey dil yetilerini desteklemeyi hedefleyen başvuru çerçeveleri, C2 dalını gerçeğe benzer bir biçimde geliştirir.



Şekil 5

### 3.6.ORTAK BAŞVURU DÜZEYLERİNİN İÇERİĞİNİN TUTARLILIĞI

Basamaklarda betimlenmiş olan iletişim etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli olan işlevlerin, kavramların, dilbilgisinin ve sözcük dağarcığının çözümlenmesi, dil belirlemelerine yönelik yeni takımların geliştirilmesi işlemlerinin bir parçasını oluşturabilir.

**A1 Düzeyi (Giriş ya da Keşif – Breakthrough)**, dilin kişisel amaçla kullanımında en temel düzeydir —öğrenenin basit karşılıklı etkileşim yapabileceği düzey— kendisi, yaşadığı yer, tanıdığı kişiler ve sahip olduğu eşyalarla ilgili basit sorulara yanıt verebilir ve soru sorabilir; kendisiyle ilgili ya da kendisine yabancı olmayan alanlarda kalıplaşmış anlatımlar ve ayrıcalıklarla yetinmeksizin basit sözcükle konuşmaya katılabilir ve aynı biçimde yanıt verebilir.

**A2 Düzeyi (Ara düzey ya da iletişimden kopmama)**, Waystage düzeyinin özelliklerine denk düştüğü söylenebilir. **Toplumsal ilişkileri** gösteren betimleyicilerin birçoğu burada yer alır. Toplumsal ilişkiler: *gündelik nezaket ve hitap biçimlerini kullanması; birisini karşılması; ona kendisiyle ilgili haberler sorması ve yanıtına tepki vermesi; çok kısa bir alışverişi başarıyla sonuçlandırması; mesleği ve boş zaman etkinlikleri üzerine soruları yanıtlaması ve aynı türden sorular sorması; davet etmesi ve bir davete yanıt vermesi; yapmak istediği şeyleri, yeri tartışması ve gerekli düzenlemeleri yapması; öneride bulunması ve bir öneriyi kabul etmesine dayanır.* Dışarı çıkmalara ve yer değiştirmelere ilişkin betimlemelerle de burada karşılaşılır; yabancı bir ülkede yaşayan yetişkinlere yönelik *Eşik Düzeyi'nin aktarımsal özelliklerinin* yalınlaştırılmış biçiminin özellikleri arasında: *bir mağazada, postanede ya da bankada yapılan basit bir alışverişi başarıyla sonuçlandırmak; bir yolculuk hakkında bilgi edinmek; toplu taşıma araçları: (otobüs, tren ve taksiden) yararlanmak, temel bilgilere ilişkin sorular sormak, yol sormak ve göstermek, bilet almak; gündelik yaşam için gerekli ürün ve hizmeti sağlamak ve istemek.*

**A2+ Düzeyi**, üst düzey olarak **Waystage düzeyinin üstünde bir yetiye denk düşer (Ara düzey ya da iletişimden kopmama düzeyi)**. Burada sınırlı ve yardım almakla birlikte daha etkin bir katılıma dikkat çekilmektedir. Örneğin: *Yüz yüze olmak koşuluyla basit bir konuşmayı başlatır, sürdürür ya da tamamlayabilir; basit gündelik alışverişleri aşırı bir çaba göstermeksizin yeterince anlayabilir, öngörülebilir gündelik durumlar içinde bildik konular üzerinde istediğini dile getirebilmek için gerektiğinde yardım isteyebilmesi koşuluyla düşünce ve bilgi alışverişinde bulunmak üze-*

re kendini anlatabilir, iletide uyarlamalar yapması ve sözcüklerini araması gerekmele birlikte, olağandışı bir içerik taşımayan gündelik durumlar içinde başarılı olabilir, yapılaştırılmış durumlar içinde, yardım alarak görece bir rahatlıkla karşılıklı etkileşim içine girebilir, ama açık bir tartışmaya katılımı çok sınırlıdır; ve, daha anlamlı olarak, bir monologu sürdürmede çok daha yetkin bir yetiye sahiptir, söz gelimi, izlenimlerini basit terimlerle dile getirir, kişiler, yerler, mesleki veya akademik bir deneyim gibi çevresine ilişkin gündelik verilere ait uzun betimlemeler yapar, geçmiş etkinliklerini ve kişisel deneyimlerini betimler, gündelik uğraşlarını ve alışkanlıklarını betimler, projeleri ve bunların düzenlenme biçimlerini betimler, sevdiği/sevmediği şeyler üzerine açıklama getirir, olayların ve etkinliklerin yalın ve kısa betimini yapabilir, bildik nesne ve hayvanları betimler, sahip olduğu eşya ve nesnelere kısaca söz ederken yalın bir betimsel dil kullanır ve bunları karşılaştırır.

**B1 Düzeyi**, yabancı bir ülkeyi ziyaret eden bir kişi için **Eşik Düzey**'in özelliklerine denk düşer. İki özellikle nitelendirilir. Birincisi, bir **karşılıklı etkileşimi sürdürme** ve farklı durumlar içinde istediğini elde etme yeteneğidir. Örneğin; *genel kural olarak, kendisiyle ilgili uzun bir tartışmanın ana noktalarını, tartışmanın açık ve ölçünlü dilde yapılması koşuluyla izleyebilir, arkadaşlar arasında resmî olmayan bir tartışmada düşünce ve görüş bildirebilir veya isteyebilir, aktarmak istediği ana görüşü anlaşılır bir biçimde aktarır, söylemek isteği şeyin özünü söylemek için geniş yalın biçimler yelpazesini esneklikle kullanır, bazen söylemek istediğini tam olarak anlatmaya çalışırken anlaşılması güç olsa da, bir konuşmayı ya da tartışmayı sürdürebilir, özellikle uzun anlatımlarda, sözcüklerle dilbilgisel biçimlerin ve yanlışlarını düzeltme çabalarının belirgin olmasına karşın anlaşılabilirliğini yitirmez.* İkinci özellik, gündelik yaşama ilişkin sorunlarla ustaca **başedebilme** yeteneğidir. Örneğin: *Toplu taşıma araçlarında öngörülemeyen bir durumdan başarıyla çıkmasını bilmek; bir seyahat şirketinde veya yolculuk sırasında yapılan bir organizasyon sırasında karşılaşılabileceği temel durumlarla başedebilmek; bildik konularda hazırlık yapmaksızın söze girebilmek; bir istemde bulunabilmek; karşılıklı etkileşim içinde konuşulan kişiye yakından bağımlı kalmakla birlikte bir söyleşi ya da bir danışma sırasında (söz gelimi yeni bir konuyu ele almak) insiyatifi ele almak; birisinden, söylediği şeyi açıklamasını ya da kesinlemesini istemek.*

**B1+ Düzeyi**, **Eşik Düzey**'in ileri bir derecesine denk düşer. Burada aynı iki özellikle karşılaşılır; bunlara alışverişi yapılan **bilginin niceliği** üzerinde yoğunlaşan belli sayıda betimleyici eklenir. Örneğin: *bilgi edinme isteğiyle ileteler alır ya da bir güçlüğü açıklar, bir söyleşi ya da danışmada gerekli olan somut ama sınırlı kesinlikte bir bilgiyi verir (söz gelimi bir hekime hastalık belirtilerinden söz eder); bir şeyin neden sorun oluşturduğunu açıklar, bir gazete haberi, bir makale, bir sunuş, bir tartışma, bir söyleşi, bir belgesel üzerine görüş bildirir ve tamamlayıcı ayrıntı sorularını yanıtlar —bunları özetler, yanıtının bazen uzun ve hızlı bir biçimde dile getirilmiş olması durumunda konuştuğu kişiden yineleme yapmasını istese bile önceden hazırlanmış bir söyleşiyi, içindeki bilgiyi onaylayarak ve doğrulayarak başarıyla sonuçlandırabilir, bir şeyin nasıl yapıldığını betimler ve ayrıntılı bilgi verir, kendi alanında sıradan olan veya olmayan sorunlar üzerinde çok sayıda olgusal bilgiyi belli bir kesinlikle aktarıp alır.*

**B2 Düzeyi**, üstte B1 ile (**Eşik Düzey**) olduğu kadar aşağıda A2'ye (**Aradüzey** ve **iletisimden kopmama düzeyi** – **Waystage**) aynı uzaklıkta bir **aradüzey** denk düşer. İleri Düzey'in veya Bağımsız Kullanıcı'nın (**Vantage**) özelliklerine açıklık getirmeyi hedefler. Robert ve Collins'in İngilizce-Fransızca sözlüğüne göre, "**vantage**": avantaj, üstünlük anlamına gelir. Concise Oxford Dictionnary, "**advantage**"ın eşanlamlısı olarak olarak sunar (ve "**vantage**" teriminin özellikle teniste kullanılan bir terim olduğunu belirtir).

Buradaki benzetme, öğrenenin aradüzeyde uzun bir süre ama güvenlik olarak ilerleme gösterdikten sonra bir yerlere ulaştığını keşfetmesine, olguları farklı görmesine ve yeni bir bakış açısı elde etmiş olmasına dayanır. Öyle görünüyor ki bu kavram, bu düzeyin betimleyicilerince geniş ölçüde doğrulanmıştır. Bu betimleyiciler, bir öncekinden önemli bir kopuşu gösterirler. Söz gelimi, bu

durumun temel düzeyi, **uslamlamadaki etkinlik** üzerinde yoğunlaşır: görüşlerini açıklar ve bunları bir tartışma sırasında uygun açıklamalar, kanıtlar ve yorumlar getirerek savunur; farklı görüşlerin üstünlük ve olumsuzluklarını sırasıyla destekleyerek bir konu üzerinde bakış açısı geliştirir; mantıksal bir kanıt oluşturur; belli bir bakış açısını savunarak ya da eleştirerek bir uslamlama geliştirir; tartıştığı kişinin ödün vermesi gerektiğini açık bir biçimde göstererek bir sorunu sergiler, nedenler, sonuçlar, varsayımsal durumlar üzerinde kendini sorgular. Bildik bir bağlamda resmî olmayan bir tartışmaya etkin bir biçimde katılır, yorumlar getirir, bakış açısını açıkça dile getirir, olası seçimleri değerlendirir, varsayımlarda bulunur ve bunlara yanıt verir.

İkinci olarak bu düzey baştan sona gözden geçirilirse yeni **yönelim noktaları** görülür:

- Birincisi, toplumsal söylemde başarılı olmaktan daha iyisini yapma konusunda yeterli olmaktır. Örneğin; *doğallıkla, rahatça, ve etkin bir biçimde konuşmak; gürültülü bir ortamda bile olsa ölçünlü dilde söylenenleri ayrıntılarıyla anlamak; konuşmada önyak olmak, sıra geldiğinde söz almak ve yeri geldiğinde, incelikle olmasa bile konuşmayı kapatmak; zamana kazanmak için kalıplaşmış cümleler kullanmak (Örneğin “Bu zor bir soru”) ve söyleyeceği şeye hazırlanırken söz sırasını bırakmamak; tarafların birine ya da ötekine bir zorlamaksızın doğal konuşucularla alışverişi olanaklı kılan bir rahatlık ve doğallık derecesiyle konuşmalara katılır, bir konuşmada doğal olarak ortaya çıkan anlam, biçem ve ısrardan kaynaklanan değişikliklere ayak uydurur, beklenmedik bir sırada doğal konuşucularla ilişkiyi, onları duraksatmadan veya irkiltmeden sürdürmek ya da bunları bir başka doğal konuşucuyla yaptığından farklı bir davranış göstermeye zorlamak*
- İkinci yönelim noktası, dile ilişkin yeni bir bilinç düzeyine ilişkindir: *Yanlış anlamalardan kaynaklanan yanlışları düzeltmek; “öncelikli yanlışları” not almak ve bunları izlemek için söylemi bilinçli bir biçimde izlemek; genel olarak ayırımına varılır varılmaz tesadüfi ve dizesel yanlışları düzeltmek; alıcı(lar) üzerindeki etkisini göz önünde bulundurarak söylenecek şeyi ve söyleme biçimini öngörmek.* Her şey yeterince göz önünde bulundurulunca, öğrenenin aşması gereken yeni bir eşik düzeyin söz konusu olduğu söylenebilir.

Bir sonraki **B2 düzeyi**'nde, —İleri Düzey ya da Bağımsız Kullanıcı Düzeyi'nin (Vantage) ileri derecesine denk düşen— etkin bir toplumsal söylem biçimi olan **kanıtlama** üzerinde durulur ve B2'de ortaya çıkan dil bilinci burada devam eder. Bununla birlikte, kanıtlama ve toplumsal söylemin vurgulanması, söylemsel yetilere yeni bir önem yüklenmesi biçiminde yorumlanabilir. Bu yeni söylemsel yetenek derecesi, konuşmanın yönetimi içinde ortaya çıkar (işbirliği stratejileri): *Bir geri dönüş yapabilir ve bir bildirimlere ve öteki konuşucuların çıkarsamalarına sıralı bir düzen verebilir ve bunu yaparken tartışmanın akışını kolaylaştırabilir, kendi söylediklerini ve öteki konuşucuların söylediklerini beceriyle ilişkilendirebilir.*

**Mantıksal bağıntı/bağdaşıklık** içinde de ortaya çıkar: *tümceleri açık ve kesintisiz bir söylem içinde birbirlerine bağlamak için belli sayıda eklemleyici kullanır; düşünceler arasındaki bağı göstermek üzere çeşitli bağlantı sözcüklerini etkin bir biçimde kullanır; anlamlı noktaları ve ikincil belirginlik taşıyan noktaları öne çıkararak bir kanıtlamayı dizgeli biçimde savunur.* Son olarak, **tartışmaya** ilişkin betimleyiciler bu düzeyde yoğunlaşır: *Sonuç almak üzere inandırıcı bir söylem ve basit kanıtlar kullanarak bir tazminat isteminde bulunur; bir ödünlemenin sınırlarını açıkça dile getirir.*

Bir sonraki **C1 Düzeyi, Özerk Düzey** olarak adlandırılır. Bu düzey, şu örneklerden de anlaşılacağı gibi rahat ve doğal bir iletişime olanak tanıyan geniş bir söylem dizisi yeterince egemen olunmasıyla nitelendirilir: *Rahat ve doğallıkla, neredeyse güçlük çekmeden kendini dile getirebilir. Geniş bir sözcük dağarcığına yeterince egemendir ve boşlukları kolayca dolaylamalarla doldurabilir. Kimi deyimler ya da savuşturma stratejileri söz konusu olduğunda pek fazla dikkati çeken araştırı içinde bulunmaz; yalnızca kavramsal bakımdan güç bir konu, söylemin doğallık içinde gerçekleşmesine engel oluşturabilir.*

Bir önceki düzeyi nitelendiren **söylemsel yetiler** C1 Düzeyinde daha da rahatlık içinde yeniden ortaya çıkar. Söz gelimi, *dinleyicilerin dikkatini çekmek ya da düşünürken bu dikkati koruyarak zaman kazanmak için, yorumlarını katmak üzere, kullanılacak işlevler dağarından uygun bir anlatımı seçebilir; açık, yeterince oluşturulmuş bir söylemi yapıların, bağıntılayanların ve eklemleyicilerin ustalıkla kullanımını gösterecek biçimde duraksamadan üretebilir.*

**C2 Düzeyi, Ustalık** olarak adlandırılmakla birlikte, doğal konuşucuyla eş düzeye gelmek ya da neredeyse bu düzeye ulaşmak gibi bir istek söz konusu değildir. Hedef, ileri düzey öğrenenlerinin söylemlerinde karşılaşılan kesinlik, uygunluk ve dilde rahatlık derecesini nitelendirmektir. Burada dökümü yapılan betimleyiciler: *Anlaşılır bir kesinlik içinde geniş bir kipselleştiriciler dizisi kullanarak anlam inceliklerini kesinlik içinde aktarmayı; yananamlara ilişkin bilinçle birlikte deyimsel ve teklifsiz anlatımları oldukça ustalıkla kullanmayı; dinleyici farkına varmayacak biçimde geri dönüş yapmayı, güçlükleri takılmadan yeniden dile aktarmayı kapsar.*

*Ortak Başvuru Düzeyleri değişik biçimler* altında ve az çok ayrıntılı bir biçimde gösterilebilir ve kullanılabilir. Bununla birlikte, **oynak olmayan başvuru noktaları** saydamlığı ve tutarlılığı sağlar; bu, sonraki planlamalar ve gelişimde süreklilik için bir gereç oluşturur. Betimleyicilere ilişkin somut bir örnekler bütünü oluşturma amacı, betimleyicilerin devamı için ölçütlere ve yöntembilimsel verilere birlikte sunulduğunda, durumlarına uygun uygulamaları tasarlayan karar alıcılara yardımcı olur.

### 3.7. BETİMLEYİCİ ÖRNEK BASAMAKLARI NASIL OKUNUR?

**Kullanılan düzeyler**, daha önce 3. Bölümde sunulmuş olan altı temel düzeydir:

A1 (*Breakthrough*): Giriş ya da Keşif Düzeyi

A2 (*Waystage*): Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi

B1 (*Threshold*): Eşik Düzey

B2 (*Vantage*): İleri Düzey ya da Bağımsız Kullanıcı Düzeyi

C1 (*Effective Operational Proficiency*): Özerk Düzey

C2 (*Mastery*): Ustalık

**Sunuş konusunda**, kimi okurlar bir tanımlayıcı listesinin alt düzeyden üst düzeye doğru sunulmasını yeğler; kimileri de tersini tercih eder. Tutarlılık nedeniyle, **tüm basamaklar yukarıdan** (C2 : *Ustalık*) **aşağıya** (A1 : *Keşif Düzeyi*) doğru sunulmuştur.

– Orta Düzeyler olan A2 (*Aradüzey, Waystage*), B1 (*Eşik Düzey*) ve B2 (*İleri Düzey, Vantage*) genellikle yukarıda (bakınız s. 45) değinildiği gibi ince bir çizgiyle bölünmüştür. Bu durumda, söz konusu düzeyin başvuru ölçütüne denk düşen çizginin altında kalan betimlemelerdir.

– Bu çizginin üstünde kalan betimleyiciler başvuru düzeyinin belirgin bir biçimde üstünde yer alan ama üst düzeyin ölçütünün altında kalan bir yetenek düzeyine denk düşerler. Bu ayırım, deneyselliğe dayanan bir şemadır. – A2 (*Ara Düzey, Waystage*), B1 (*Eşik Düzey*) ve B2 (*İleri Düzey, Vantage*) içinde bir alt bölümlenme olmadığından betimleyici başvuru düzeyine denk düşer: İki düzey arasında denk düşen hiçbir tanım bulunmamaktadır.

Her düzeyin, altındaki düzeyleri kapsadığına dikkat etmek gerekmektedir. Bu, B1 (*Eşik Düzey*) düzeyindeki bir kullanıcının, A2 (*Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi, Waystage*) içinde betimlenen her şeyi yapabileceğini ve düzeyden daha iyi olduğu anlamına gelir. Bu, A2 (*Temel Gereksinim Düzeyi*) düzeyinden bir edim koşulunun, söz gelimi; “*konuşma biçiminin yavaş ve açık olması koşuluyla*”, B1 düzeyinden (*Eşik Düzey*) bir edime daha az etki yapacak veya buna uygulamayacaktır.

Bir betimleyicinin ögeleri ya da görünümüleri bir sonraki düzeyde yinelenmez. Bu, her düzeyin tanımlarının, yeni ya da belirgin olarak görülen özelliklerini seçmeci bir biçimde betimlemektir; artan güçlüğü belirtmek üzere alt düzeyin tüm ögeleri özdevinimli bir biçimde yinelenmez.

Her düzey, tüm basamaklarda betimlenmemiştir. Belli bir düzeyde bir alanın olmamasından kolaylıkla bir sonuç çıkarılamaz. Gerçekten de bunun nedeni, çeşitli gerekçeler veya bunlardan kimilerinin bir araya gelmesi olamaz. Bu düzeyde,

- Alan bulunabilir: kimi betimleyiciler araştırma tasarısında yer almaktaydı ama nitelik denetimi sırasında bırakıldı
- Bir olasılıkla alan bulunmaktadır ve betimleyiciler yazılabilir ama bu yapılmamıştır
- Alanın bulunması söz konusu olabilir ama dile getirilmesi çok güç, hatta olanaksızdır
- Alan yoktur ya da bir belirginlik taşımaz. Bir ayırım getirilemez.

Eğer *Ortak Başvuru Metni* kullanıcıları betimleyici bankasından yararlanmak isterlerse, önerilen betimleyicilerde karşılaşılan boşluklara ilişkin olarak bir görüşe varmaları gerekecektir. Boşluklar, söz konusu alanın daha eksiksiz bir kullanımı yoluyla ve/ya da kullanıcının dizgesinden kaynaklanan gereçten yararlanılarak doldurulabilir. Öte yandan, kimi boşluklar yerinde olarak varlıklarını sürdürebilirler. Örneğin, belli bir kategorinin düzeyler bütününe aşağısına veya tepesine doğru belirginlik içermemesi durumunda. Buna karşın, bir basamağın ortasındaki bir boşluk, anlamlı bir ayırımı dile getirmenin olanaksızlığını gösterebilir.

### 3.8. DİL YETENEĞİ BETİMLEYİCİLERİ BASAMAKLARI NASIL KULLANILIR?

1, 2, ve 3. Tabloların örneklendirdiği *Ortak Başvuru Düzeyleri*, bir dilsel yetenek basamağı oluşturur. **Basamakların oluşturulması** sırasında ortaya çıkan bu türden teknik sorunlar A Ekinde yeniden ele alınmıştır. Değerlendirmeye ayrılmış 9. Bölüm, *Ortak Başvuru Düzeyleri*'nin, dilsel yetenin değerlendirilmesiyle ilişkili bir kaynak gereç olarak **nasıl kullanılacağı**nı betimler. Bununla birlikte, dilsel yetenek basamakları çevresindeki tartışmada önemli bir nokta, bu basamakların ulaşılmalarını sağladığı **hedefi** tam olarak **tanımlamak** ve betimleyicilerin metinleriyle bu hedefi örtüş-türmektir.

#### Üç basamak türü arasında işlevsel bir ayırım:

- a. Kullanıcı odaklı;
- b. Sınav yapan odaklı;
- c. Tasarımcı odaklı (Alderson, 1991) olarak gerçekleştirilmiştir. Bu işleve yönelik bir basamak başkası için kullanıldığında —uygun bir biçimde kaleme alınmamışsa— sorunlar çıkabilir.

**a. Kullanıcı odaklı basamaklar**, hangi düzeyde olursa olsun adayların tipik ya da olası davranışlarına **açıklık getirmek** işlevini taşır. Bu sözceler, **öğrenenin yapabileceklerini tanımlamaya** ve alt düzeylerde bile olumlu bir anlatıma yöneliktir.

“Yavaş konuşmaya özen göstererek kendisine seslenen bir kişinin dilini ilanlarla kısa, yalın ve açık iletilerin başlıca ögelerini anlayabilir.”

*Eurocentres Dilsel Yetenek Basamağı, 1993: Sözlü dili anlama – 2. Düzey*

Bazen yine de sınırları belirlemek söz konusu olabilir.

“Yalın bildik etkinlik ve durumlar içinde iletişim kurmayı başarabilir. Bir sözlük yardımıyla basit bir dille yazılmış iletileri anlayabilir. Sözlük olmaksızın, bu iletinin genel düşüncesini anlayabi-

lir. Sınırlı dilsel yeteneği iletişimde kopukluklara ve alışılmadık durumlar içinde yanlış anlamalara yol açabilir”

*Dokuz Düzeyli Dilsel Yetenek Basamağı, Finlandiya 1993 – 2 Düzey*

Kullanıcı odaklı basamaklar toptan olup her düzey için bir betimleyici sunar. Finlandiya başvuru basamağı bu türdendir. *Ortak Başvuru Düzeyleri*’ni tanıtmak için bu bölüm içinde yukarıda sunulan Tablo 1, aynı zamanda her düzeyde örnek yetenek için genel bir özet önermektedir. Kullanıcı odaklı basamaklar, aynı zamanda yukarıda anımsatılan Eurocentres basamaklarında söz konusu olduğu gibi dört beceriye gönderme yapabilir, ama yalınlık bu amaçla tasarlanmış basamakların temel özelliği olmayı sürdürür.

**b. Sınav yapan odaklı basamakların işlevi notlamayı yönlendirmektir**, ve betimleyiciler, hedeflenen edimin nitel görünümünü olağan bir biçimde dile getirebilir. Burada, herhangi bir edime ilişkin bütünsel bir değerlendirme söz konusudur. Bu türden basamaklar, **öğrenenin edimsel niteliği** üzerinde yoğunlaşır ve genellikle, ileri düzeylerde, özellikle dile getiriş biçimi bir sınavda geçerli notu elde etmek için gerekli ölçüte göre yapıldığında olumsuz bir biçimde dile getirilir.

“Tutarsız bir söylem ve sıklığı yüksek duraksamalar, anlamayı engeller ve dinleyicinin sürekliliği bir çaba göstermesini gerektirir.”

*Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examination Syndicate)*

*Sınav 5 (sözlü)*

*Değerlendirme ölçütü: Rahatlık: [derece 1 – 2 (Dört derecenin altında düzey).]*

İçinde kazanım örneklerinden belirgin olanların incelenip betimlendiği bir nitel gelişim yaklaşımı kullanılırsa olumsuz bir anlatımdan yine de büyük oranda kaçınılabılır.

Sınav yapanın kullanımına yönelik kimi basamaklar bütüncüldür ve her düzey için bir betimleyici sunar. Ötekilerse edimin yayılım, kesinlik, rahatlık, sesletim gibi farklı görünümü üzerinde yoğunlaşan çözümleyici basamaklardır. Bu bölümde yukarıda yer verilen Tablo 3, sınav yapan üzerinde odaklanmış, olumlu bir yaklaşımla dile getirilen, *Ortak Başvuru Metni*’nin betimleyici örneklerinden oluşmuş bir basamak örneğidir.

Öteki çözümsel basamaklar, yetinin çerçevesini biçimlendirmek amacıyla çok sayıda kategori kapsar. Sınav yapanların üç beş kategoriden daha fazlasını incelemeyi genellikle zor bulmaları nedeniyle bu yaklaşımların değerlendirmeye pek fazla uygunluk göstermediği söylendi. Tablo 3’ün çözümsel basamakları, var olan konumu tasarlamak, gereksinimleri ve hedefleri belirgin kategoriler içinde konumlandırmak ve bunları açıklar, ayrıca gerekenleri belirlemek amacını taşıdıkları **tanı odaklılığı** olarak betimler.

**c. Yöntem tasarımcısı odaklı basamakların işlevi**, uygun düzeylerde **testlerin oluşturulmasına rehberlik etmeye** dayanır. Bu basamakların metinleri, öğrenenin bir test içinde gerçekleştirmesi beklenen özgül iletişimsel etkinlikleri doğallık içinde dile getirirler. Bu tür basamaklar ya da özellik dizelgeleri, aynı zamanda **öğrenenin yapabildikleri üzerine** de odaklıdır.

“Kendi ailesi, yaşam koşulları, orta eğitim durumu ve üniversite eğitimi üzerine ayrıntılı bilgi verebilir; çevresine ilişkin gündelik olayları betimleyebilir ve bunları tartışabilir (söz gelimi, yaşadığı semt, zaman); şimdiki veya geçmiş mesleki etkinliğini betimleyebilir; iş arkadaşlarıyla ya da amiriy-

le doğallık içinde iletişim kurabilir (örneğin, işle ilgili sorular sormak, çalışma koşullarından, saatlerinden yakınmak, vd.); telefonda basit iletiler gönderebilir; gündelik yaşama ilişkin basit etkinlikler üzerine bilgiler ve emirler verebilir (örneğin bir tüccara). İstekte bulunurken: "...miyim? – mümkün mü?" gibi nezaket biçimlerini kullanmayı deneyebilir. Bazen istem dışı bir saldırganlık ya da teklifsizlik içinde karşısındakini yaralayabilir ya da doğal konuşucunun yakınlık beklediği yerde aşırı bir resmîyetle onu sarsabilir."

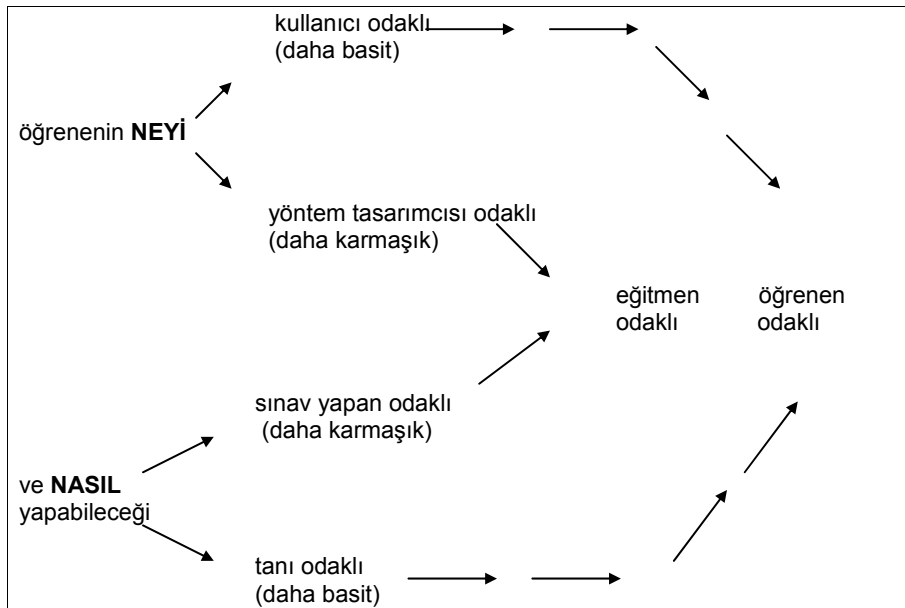
*Australian Second Language Proficiency Ratings 1982: Sözlü anlatım: Düzey 2.*

*İkinci yabancı dil olarak İngilizce'de özgül etkinlik örnekleri (üç sütundan birincisi).*

Bu toptan betimleyici; *bilgi alışverişi (kişisel ve mesleki alan); betimleme; karşılıklı konuşma; telefon; yönerge ve emir vermek; toplumdilbilimsel* gibi kategoriler içinde kısa betimleyicilere ayrışabilir.

Sonuç olarak, kesintisiz değerlendirme —ya da özdeğerlendirme— için kullanılan denetim dizelgeleri ya da betimleyici basamakları, denetim listeleri ya da betimleyici basamakları, betimleyicilerin yalnızca öğrenenlerin **neyi** yapabileceklerini değil, aynı zamanda **nasil yapmaları gerektiğine** ilişkin kesin bilgiler getirdiğinde en yüksek verimliliğe ulaşırlar. Öğrenenden beklenen edimin niteliğine ilişkin uygun bir bilginin olmaması, önceki çevrimlerle, bir yandan Ulusal İngilizce Programı'yla (*English National Curriculum*) ulaşılmaması gereken hedefler ve öte yandan Avustralya Programı'nın (*Australian Curriculum*) profilleri konusunda sorunlar ortaya çıkardı. Öyle görünüyor ki, öğretmenler, ayrıntıların bir yandan programda yer alan etkinliklerle ilişkili olarak (yöntem tasarımcısı odaklı yaklaşımla bağ kurulması) ve öte yandan nitel ölçütlerle ilişkili olarak (tanı odaklı yaklaşımla bağ kurulması) verilmesini yeğlemektedir. Aynı biçimde, özdeğerlendirme betimleyicileri, farklı düzeylerde etkinliklerin gerçekleşmesinde beklenen niteliğin düzeyinin belirlenmesi ölçüsünde verimli olabilmektedir.

Özet olarak, dilsel yetenek basamakları, aşağıda yer verilen yönelimlerden birine ya da birkaçına sahiptir.



**Şekil 6**

Bu dört yönelim, ortak bir başvuru metni için belirgin olarak nitelendirilebilir.

Yukarıda sunulan yönelimlere ilişkin bir başka inceleme sonucunda:

- kullanıcı odaklı bir basamağın, bütüne ilişkin bir bakış sunmayı amaçlayan yöntem tasarımcısı odaklı basamağa oranla daha az ayrıntılar içerdiği
- sınav yapan odaklı bir basamağın, sınav yapana bütüne ilişkin bir görünüm kazandırmayı amaçlayan tanı odaklı bir basamağa oranla daha az ayrıntılar içeren bir çevrim olduğu söylenebilir.

Kullanıcı odaklı kimi basamaklar, genel bir görünüme ulaşmak üzere ayrıntıların indirgenmesine ilişkin bu süreci mantıksal sonucuna yönlendirirler ve her düzeyde yetileri betimleyen “bütüncül” bir basamak sunarlar. Kimi durumlarda, bu, ayrıntılı bir raporun yerini alır (örneğin, yukarıda anılan Finlandiya cetveli); başka durumlarda bu, tek tek becerilere yönelik bir dizi sayıya bir anlam kazandırır (örneğin, IELTS: *International English Language Testing System*). Yine kimi başka durumlar için bu, bir görünüm ve özellikler veren daha ayrıntılı bir dizgenin başlangıç noktası veya genel bir görünümünü oluşturur (örneğin, Eurocentres). Her durumda, bakış açısı, bir bilgisayar yardımlı metnin sunuşundaki bakış açısına benzemektedir. Kullanıcıya, basamaklanımlı dizgenin (burada “bütüncül”) üst katmanını gözlemlediğinde kendisine genel bir görüntü, açık bir bakış açısı kazandıran piramit biçimli bir bilgi sunulmaktadır. Katmanları içine girerek bu dizge sonsuza değin ayrıntılandırılabilir ama her keresinde bir ya da iki bilgisayar ekranından veya bir ya da iki sayfadan daha fazlası görülemeyecektir. Böylece, hem okuru belirgin olmayan ayrıntılarla bunaltmadan hem de bayağılaştırma sakıncasını doğuracak yalınlaştırmaya gitmeden karmaşıklık sunulabilir. Gerekliğinde ayrıntılar el altında bulundurulmuş olur.

Yardımlı metin bir betimleme dizgesi tasarlamada yararlı bir örnektir. Bu, ESU'nun (*English-speaking Union – “İngilizce Konuşma”*), yabancı dil olarak İngilizce (YDE) sınavlarına başvuru çerçeve basamağı için yaptığı seçimidir. Bu yaklaşım, ileride 4 ve 5. Bölümlerdeki basamaklar içinde sürdürülür. Söz gelimi iletişimsel etkinlikler konusunda *Karşılıklı etkileşim* basamağı bu kategorinin basamaklarını özetler.

**Başvuru Metni kullanıcıları duruma göre,**

- Öğrenim düzey ve hedeflerini, izlenecek, resmî yönergeleri ve kesintisiz denetimi (tasarımcı odaklı) bağıntılandırma kaygısını hangi ölçüde taşıdıklarını,
- Düzeyleri ve beceri düzeylerine göre tanımlanmış ölçütleri sağlayarak yargıların güvenilirliğinde artışı bağıntılandırma kaygısını hangi ölçüde taşıdıklarını,
- Düzeylerle uygulayıcılara, öteki uygulama kesimlerine, anababalara ve öğrenenlerin kendilerine (öğrenen odaklı) sonuçların sunulmasını hangi ölçüde bağıntılandırma kaygısı taşıdıklarını düşünecek ve bunlara açıklık getireceklerdir.

### 3.9. YETENEK DÜZEYLERİ VE SONUÇ DÜZEYLERİ

#### 3.9.1. Yetenek Basamağı

Düzeyler üzerine bir tartışmaya başlamadan önce *Ortak Başvuru Düzeyleri* basamağında yapıldığı gibi yetenek düzeylerinin tanımıyla belli bir düzeyde belli bir hedef uyarınca başarı derecelerinin değerlendirilmesi arasında önemli bir ayırım getirmek gerekir.

*Ortak Başvuru Düzeyleri* gibi **bir yetenek basamağı, artan bir dizi yetenek derecesi tanımlar**. Öğrenenin yeteneğinin tüm kavramsal yayılımını kapsayabilir ya da ancak bir kurum ya da eğitim kesimine uygun yetenek dizisini kapsayabilir. B2 düzeyinde sınıflandırılmak (ancak iki ay



önceden B1 düzeyine yerleşmiş olmak), öğrenen için gerçek bir başarı oluşturabilir ama bir başkası için (aynı B2 düzeyine iki yıl önceden ulaşan için) sıradan bir başarıdan başka bir şey olmaz.

Belli bir hedef belli bir düzeye yerleştirilebilir. Şekil 7’de, “Y” sınavı, yetiler basamağı üzerinde 4 ve 5. düzeylerin belirttiği yetenek derecelerini kapsamayı hedeflemektedir. Farklı düzeyleri hedefleyen başka sınavlar da varolabilir ve bunların aralarındaki ilişkiyi açıklamada yetenek basamağı kullanılabilir. Yabancı dil olarak İngilizce için ESU’nun (*English-Speaking Union*) Başvuru Çerçevesi projesini ve Avrupa’da dil sınavlarını karşılaştırmak için ALTE’nin yaptığı çalışmayı bu düşünce yönlendirmektedir.

Yetenek Basamağı	
9	
8	
7	
6	
5	5 (PEKİYİ) 4 (İYİ)
«Y» Sınavı	3 (ORTA)
4	2 (BAŞARISIZ) 1
3	
2	
1	

Şekil 7

“Y” Sınavında elde edilen sonuç bir düzeyler basamağı; örneğin “ 3 “ün başarı kabul edildiği kural içinde 1’den 5’e giden basamak üzerinde ölçülebilir. Bu tür bir düzeyler basamağı, öznel bir biçimde notlanan sınavlarda —özellikle yazılı anlatım ve sözlü anlatım için— başarının değerlendirilmesi için veya da sınav sonuçlarını yorumlamada doğrudan kullanılabilir. “Y” Sınavı, bir dizi “X”, “Y” ve “Z” sınavlarının bir parçasını oluşturabilir. Her sınavın aynı türden bir düzeyler basamağı olabilir —ama, dilsel yetiler bakımından “X” sınavındaki 4. Düzeyin, “Y” sınavındaki 4. Düzeyle aynı anlamı taşımadığı kesindir.

Eğer “X”, “Y” ve “Z” sınavlarının tümü ortak bir yetiler basamağı üzerine yerleştirilirse, bu durumda orta vadede bu bütünün bir sınavında ulaşılan düzeylerle öteki sınavların düzeyleri arasında bağıntı kurulması gerekir. Uzmanlarca gerçekleştirilen derleme yöntemi, özellik çözümlenmesi, resmî örneklerin karşılaştırılması ve adayların sonuçlarının ayarlanması yöntemiyle bunda başarı olunabilir.

Bir bakıma, sınavlarda ulaşılan düzeylerle yetenek düzeyleri arasında bir **bağıntı kurulabilir**; çünkü, sınavların, tanımı gereği kuralları ve bir değerlendirme birimi, bir başka deyişle, sınavları yorumlayabilecek biçimde eğitilmiş bir sınav yapanlar grubu vardır. Ortak **kurallara açıklık getirmek** ve bunları saydamlılaştırmak, bunları işlemselleştirebilecek **örnekleri vermek** ve son olarak bunları **ayarlamak** gerekir.

### 3.9.1. Değerlendirme

Birçok ülkede, okullarda sonuçların değerlendirilmesi; kimi kez 1 ile 6'yı kapsayan, geçerli notun 4 olduğu, kimi kez de 1 ile 20 arasında geçerli notun 10 ("orta") olduğu notlar verilerek yapılır. Notların anlamı öğretmenlerce içselleştirilmiştir ama pek az tanımlanır. Öğretmenin verdiği bu türden değerlendirme notlarıyla yetenek dereceleri arasındaki ilişkinin niteliği, ilkece, sınavların düzeyiyle yetenek düzeyleri arasındaki ilişkinin aynıdır; ama sayısız kuralın varlığı nedeniyle karmaşılaşır. Çünkü her türden okulda her sınıf, bağlı olduğu millî eğitim içinde farklı bir kural oluşturur. Üstelik, işlerliğe konulan değerlendirme biçimi ve belli bir bağlam içinde öğretmenlerin ulaştığı not yorumu üzerine uyuşum derecesi sorunu daha işe karıştırılmamıştır. Örneğin, Fransa'da sekizinci sınıfın sonunda alınan 10, kuşkusuz aynı okulda son sınıfın sonunda alınan 10'la aynı anlamı taşımayacağı gibi başka bir sekizinci sınıf sonunda verilen 10'dan farklı olacaktır.

Bununla birlikte, belli bir kesimde yetenek düzeyi kurallar dizisi, aynı amaç için elde edilen sonuçların çeşitli düzeyleri arasındaki kuralların tanımını yapmak, öğretmenlerden ortalama sonucu bir basamağa ya da Tablo 1 ve Tablo 2 gibi bir yetenek tablosuna bağlamalarını istemek, başarı örneklerini derlemek ve değerlendirme toplantıları sırasında bunları ayarlamak, öğretmenlerden standartlaştırılmış videolar üzerinde alıştıkları notlama biçimini kullanmalarını istemek gibi belli sayıda teknikleri bir araya getirerek yaklaşık bir ilintilendirme kurulabilir.

#### **Ortak Başvuru Metni kullanıcıları, duruma göre**

- **Kendi sistemlerinin çerçevesi içinde gerçekleştirilen yapabilme aşamalarını kaydedebilmek için bir düzeyler takımı oluşturmak kaygısını ne ölçüde gütmektedirler?**
- **İster sınav sırasında, isterse sınıf içindeki değerlendirmede belli bir hedef için belirlenmiş bir düzey için verilen notlarda saydam değerlendirme ölçütleri oluşturmak kaygısını ne ölçüde gütmektedir?**
- **Kendi sistemlerinin çerçevesi içinde belirli sayıda eğitim kesimi, yetenek düzeyleri ve değerlendirme türleri arasında tutarlı ilişkiler kurmak amacıyla ortak bir başvuru çerçevesi oluşturmak kaygısını ne ölçüde gütmektedirler? Konularını düşünüp bunlara açıklık getireceklerdir.**

#### **4. Dil Kullanımı ve Dil Kullanan/Öğrenen**

Giriş ve açıklamalardan oluşan ilk üç bölümden sonra, 4 ve 5. bölümler artık dil kullanımı ve dili kullanan kişileri tanımlayan oldukça ayrıntılı hazırlanmış kategoriler sunmaktadır. Uygulanan eylem-odaklı yaklaşım doğrultusunda, dil öğrenenin dil kullanan olma sürecine girdiği varsayılmış olup, bu sayede aynı kategoriler burada da geçerlidir. Ancak, yapılması gereken önemli bir değişiklik var. İkinci bir dili veya yabancı dil ve kültürü öğrenmesi, kişinin kendi anadilinde ve bu dile bağlı olan kültürde yetkin olmasını engellemez. Ayrıca bu yeni yetkinlik tümüyle eskisinden de ayrı tutulamaz. Öğrenen kişi basit bir biçimde birbirinden ayrı hareket ve iletişim yolları edinmez. Dil öğrenen **çok dilli bir birey** olur ve **kültürlerarası farkındalık** geliştirir. Dilbilimsel ve kültürel yetiler, her dil bakımından diğer bir dilin bilgisi sayesinde şekil değiştirir ve bu kültürlerarası farkındalık, beceriler ve teknik bilginin gelişimine yardımcı olur. Dilbilimsel ve kültürel yetiler bireyin daha zengin ve karmaşık bir kişilik geliştirmesini sağlar, ayrıca daha fazla dil öğrenebilme için kapasitesini artırır ve bireyi yeni kültürel deneyimler için daha açık hale getirir. Aynı zamanda öğrenenler, doğrudan iletişimde bulunamayan ve bununla ilgili olan iki dilin konuşmacıları arasında, mütercim ve tercümanlık yoluyla aracılık yapabilirler. Doğal olarak, dil öğrenen bireyi tek-dilli anadil konuşmacısından ayıran bu aktivitelere (kısım 4.4.4) ve yetilere (5.1.1.3, 5.1.2.2 ve 5.1.4 kısımlarda) yer verildi.

**Soru kutuları:** Okuyucular bu nokta her kısımdan sonra bir kutu olduğunu göreceklerdir ve OBM (Ortak Başvuru Metni) kullanıcısı bu kutu için burada yazılmış olan “ifadeleri değerlendirecek ve uygun olduğunda” takip eden bir ya da daha fazla soruyu cevaplayacaktır. İfade içindeki ‘ihtiyaç duymak/donanımlı olmak/ gerekli olmak’ gibi alternatifler sırasıyla öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye ilgilidir. Kutunun içeriği, OBM olayının yönlendirici olmayan özelliğini vurgulamak için talimat yerine bir davet gibi ifade edilmiştir. Kullanıcı bir bölgenin tümünün ilgili olmadığını düşündüğün de o bölgeyle ilgili her kısmı ayrıntılı bir biçimde incelemeyebilir. Ancak çoğu vakalarda OBM kullanıcısının her kutuda verilen soruyu düşünmesini, bu ya da şu şekil de bir karara varmasını bekliyoruz. Eğer alınan karar önemli ise, sunulan kategoriler ve örnekler kullanılarak formüle ve amaçlanan hedef doğrultusunda gerektiğinde ilave edilebilir.

4. Bölümün içerdiği dil kullanımı ve dil kullananın analizi, OBM'nin kullanımı için kaçınılmaz; çünkü bu analizin sunduğu bir dizi parametre ve kategori, dil öğrenimi, öğretimi ve sınavı ile ilgili herkesin sorumluluğunu aldığı öğrenenlerin, bir dil ile neler yapabileceklerini ve eylemde bulunmak için neleri bilmeleri gerektiği konusunu göz önünde tutarak, bunu somut bir biçimde diledikleri seviyede ayrıntılarıyla belirtmelerini sağlar. Bu analizin amacı, kapsadığı sahada anlaşılır olmak ve tabii ki okuyucu için yorucu olmamak.

Dil programı hazırlayanlar, ders kitabı yazarlar, öğretmenler ve sınav yapanlar, metinlerin, alıştırmaların, aktivitelerin, sınavların, vs. içerikleri hakkında çok ayrıntılı somut kararlar almak zorundadır. Bu süreç hiçbir zaman kolayca önceden tespit edilmiş bir menüden seçmek gibi bir harekete indirgenemez. Varılan kararların seviyesi, ilgili uygulayıcıların elinde olmalıdır çünkü bu onların muhakeme ve yaratıcılığını gerektirir. Dolayısıyla, uygulayıcılar göz önünde bulundurmaları gereken dil kullanımı ve yetiler ile ilgili tüm ana görünüşleri burada sunulmuş olarak bulabilmelidir. 4. Bölümün tüm yapısı bir tür kontrol listesine benzer ve bu sebepten dolayı bölümün başında yer alır. Kullananların bu tüm yapıya hakim olmaları önerilir ve kullananlar kendilerine aşağıdaki gibi örnek soruları sorduklarında, bu yapıya başvurmaları gerekir:

- Öğrencilerimin işlemini gerçekleştireceği alanları ve meşgul olacakları durumları tahmin edebilir miyim? Eğer öyle ise, hangi rolleri gerçekleştirmeleri gerekir?
- Ne tür insanlarla meşgul olmaları gerekir?
- Hangi kurumsal çerçeveler içinde kişisel veya profesyonel ilişkileri ne olacak?
- Hangi amaçlara başvurmaları gerekir?
- Hangi etkinlikleri yerine getirmeleri gerek?
- Hangi temaların üstesinden gelmeleri gerek?
- Konuşmaları gerekir mi? Ya da sadece dinlediklerini ve okuduklarını mı anlayacaklar?
- Ne tür şeyleri dinleyecekler ya da okuyacaklar?
- Hangi şartlar altında hareket etmek zorundalar?
- Hangi dünya bilgisine ya da diğer bir kültürün bilgisine başvurmaları gerekecek?
- Hangi becerileri geliştirmiş olmaları gerekir? Yanlış yorumlara olanak vermeden hala nasıl kendileri gibi olurlar?
- Bu sorumluluğun ne kadarını üstlenebilirim?
- Eğer öğrenenlerin hangi durumlarda dili kullanacaklarını tahmin edemezsem, belki de hiçbir zaman içinde bulunmayacakları durumlar söz konusu olacak, ben aşırıya kaçmadan onlara dili iletişimde kullanmaya en iyi nasıl hazırlarım?
- Gelecekte mesleki yaşamları hangi tarafı yönelirse yönelsin, ben onlara uzun süre işlerine yarayacak ne verebilirim?
- Dil öğrenimi, demokratik toplum içinde sorumlu birer vatandaş olarak onların kişisel ve kültürel gelişimlerine nasıl en iyi şekilde katkıda bulunabilir?

Açık söylemek gerekirse, OBM bu sorulara cevap veremez. Doğrusu, bu cevaplar tamamen öğrenme/öğretme durumunun tamamıyla takdir edilmeli. Bütün bunların üstesinde ise tedarikte çeşitlilik gerekiyor çünkü öğrenenlerin ve ilgili diğer partilerin ihtiyaçlarına, güdülenmelerine, özelliklerine ve kaynaklarına dayanmaktadır. Bundan sonraki bölümlerin rolü bu sorunu öyle bir biçimde dile getirmek ki konular göz önünde bulundurulacak ve eğer gerekirse şeffaf ve mantıklı bir biçimde tartışılacaktır. Sonuç olarak da varılan kararlar etkilenen taraflara açık ve somut bir biçimde iletilecektir. Mümkün olduğunda, daha fazla bilgi edinilmesi için Genel Bibliyografideki ilgili maddelere her kısmın sonunda referans olarak verilmiştir.

#### 4.1. Dil Kullanımının Bağlamı

Kullanılmakta olan dilin içinde bulunduğu bağlamın gerekliliğine göre çok çeşitlilik gösterdiği uzun zamandır bilinmekte. Bu bakımdan dil, matematik gibi tarafsız bir düşünce aracı değildir. İletişimde bulunma gereği ve arzusu belirli bir durumda ortaya çıkar, dolayısıyla iletişimin hem biçimi hem de bağlamı o duruma karşı olan bir tepkidir. Bu sebepten 4. Bölümün ilk kısmı bağlamın farklı yönlerine eğilir.

##### 4.1.1. Alanlar

Dil kullanımının her hareketi belirli bir durumun bağlamı içerisinde sosyal yaşamın örgütlenmiş alanların (hareketlerin sahası ya da ilgilenilen bölgeler) bir tanesi içinde yer alır. Öğrenenlerin işleme geçirmeye hazırlandıkları alanların tercihi, durumların, amaçların, görevlerin, öğretim için kullanılan tema ve metinlerin, sınav materyalleri ve aktivitelerin seçimi için uzaklara erişen kapsamı vardır. Gelecekteki kullanımlarına bağlı olarak, kullananlar şimdiki zamanla ilgili alanların seçiminde güdülmeye ait etkileri göz önünde bulundurmaya zorundadır. Örneğin, çocuklar şimdiki zamanda ilgililerinin merkezleri üzerinde yoğunlaşarak daha fazla güdülenmiş olabilirler, ancak bu, onların daha sonra yetişkin çevrede iletişimde bulunma durumuyla karşılaştıklarında onları iyi hazırlanmamış olarak gösterebilir. Yetişkin eğitiminde, örneğin kurslara yatırım yapan ve mesleki alana yoğunlaşmayı tercih eden işverenler ve çoğunlukla kişisel ilişkiler geliştirmeyle ilgili olan öğrenciler arasında ilgi anlaşmazlığı ortaya çıkabilir.

Olası alanların sayısı belirsizdir; çünkü tanımlanabilen herhangi bir aktivite sahası veya ilgi bölgesi, belirli bir kullanıcı veya öğrenimin ilgi alanını oluşturabilir. Dil öğrenimi ve öğretiminin genel amaçları için en azından aşağıdaki alanları tanımlamak faydalı olabilir:

- **Kişisel** alan, ilgili kişi özel bir birey olarak yaşar, ailesi ve arkadaşları ile ev hayatı sürer ve zevk için okumak, günlük tutmak, özel bir ilgisini veya hobisini gerçekleştirmek gibi bireysel uygulamalarda bulunur.
- **Kamu** alanı, ilgili kişi genel halkın veya bir örgütün üyesi olarak hareket eder ve çeşitli amaçlar doğrultusunda çeşitli muamelelerde bulunur.
- **Mesleki** alan, ilgili kişi kendi işi veya mesleği ile meşguldür.
- **Eğitsel** alan, ilgili kişi özellikle (ama zorunlu olarak değil) bir eğitim kurumunun içinde örgütlenmiş öğrenme ile meşguldür.

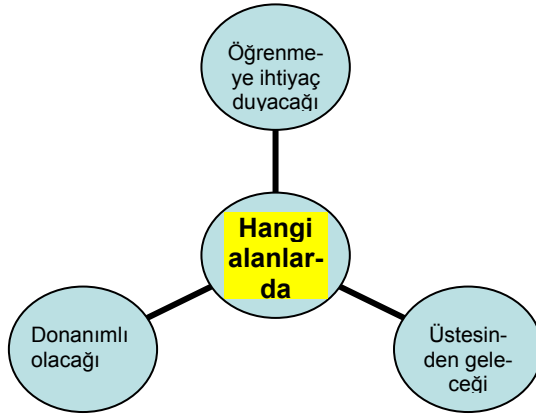
Çoğu durumlarda birden fazla alanın ilgili olduğuna dikkat çekilmelidir. Bir öğretmen için mesleki ve eğitsel alanlar büyük ölçüde örtüşür. Sosyal ve yönetsel etkileşimleri ve işlemleri, ayrıca medya ile teması ilgilendiren kamu alanı, başka alanlara da açılır. Hem eğitimsel hem de mesleki alanlarda çoğu etkileşim, dil aktiviteleri öğrenme ve mesleki etkinlikleri yansıtmak yerine bir grubun alışılmış sosyal fonksiyonlaşmasını yansıtır. Buna benzer olarak kişisel alan da hiçbir zaman ayrı bir saha ( medya aile ve kişisel hayatın bir parçasıdır, 'özel' posta kutularına 'halkı' ilgi-

lendiren evraklar dağıtılır, reklamlar, özel günlük yaşamda kullanılan ürünlerin üzerinde halka ait metinler vs. vardır) olarak düşünülmemelidir.

Diğer yanda ise, kişisel alan hareketleri diğer alanlarda bireyselleştirir veya özelleştirir. Toplumsal aracı iken, ilgili kişiler kendilerini bir birey olarak konumlandırır; teknik bir rapor yazmak, sınıf içinde sunum yapmak, bir alışveriş, bir 'kişiliğin' ifade edilmesini olanak sağlar, belirli bir zaman ve yer içerisinde yalnızca dil aktivitesinin oluşturduğu profesyonel, eğitsel veya halk alanının dışında ifade edilir.

Çerçeveyi kullananlar aşağıdaki maddeyi göz önünde bulundurmak ve uygun olduğunda belirtmek isteyebilir:

- Hangi alanlarda öğrenmeye, donanımlı olmaya, üstesinden gelmeye ihtiyaç duyacak;



#### 4.1.2. Durumlar

Her alanda, meydana gelebilecek dış durumlar aşağıdaki gibi tanımlanabilir:

- Meydana geldikleri yer ve zaman olarak
- Kurumlar ve örgütler- normalde meydana gelebilecek alanın çoğunu kontrol eden yapı ve prosedürlerdir.
- İlgili kişiler, özellikle de kullanıcı/öğrenen'e ilişkin olan uygun toplumsal roller.
- Çevredeki nesnelere (canlı ve cansız).
- Meydana gelen olaylar.
- İlgili kişiler tarafından gerçekleştirilen işlemler
- Durumun içindeyken karşılaşılan metinler

Tablo 5, çoğu Avrupa ülkesinde karşılaşılabilecek alanlara göre sınıflandırılmış yukarıdaki durumsal kategorilere bazı örnekler sunar. Tablo tümüyle görsel ve öneri mahiyetindedir. İnsanları yormak için hiçbir iddiası yoktur. Özellikle etkileşimsel durumların devinimsel yönleri ile ilgilenemez/uğraşamaz; çünkü durum geliştikçe katılımcılar durumun belirli özelliklerini tanımaya çalışır ve tanımlamak yerine onu değiştirmeye çalışırlar. İletişim halinde bulunan çiftler arasındaki ilişkiler hakkında 4.1.4 ve 4.1.5' ci kısımlarda daha fazla değinilmiştir. İletişimsel etkileşimin içsel yapısı için 5.2.3.2 'ye bakınız. Sosyokültürel yönler için kısım 5.1.1.2 ve kullanıcı stratejileri için kısım 4.4 bakınız.

Çerçeveyi kullananlar aşağıdaki maddeyi göz önünde bulundurmak ve uygun olduğunda belirtmek isteyebilir:

- Hangi durumlarda öğrenmeye, donanımlı olmaya, üstesinden gelmeye ihtiyaç duyacak;
- Öğrenenin ilgili olacağı mekânlar, kurumlar/organizasyonlar, kişiler, nesnelere, olaylar ve hareketler.

#### 4.1.3. Şartlar ve Kısıtlamalar

Dış şartlar altında oluşan iletişim, kullanıcı/öğrenci ve onun iletişimde rol alacağı kişilere çeşitli kısıtlamalar yükler, örneğin:

- Fiziki koşullar:
  - a) Konuşma
    - Telaffuzda anlaşılabilirlik
    - Çevredeki sesler (trenler, hava araçları, 'parazit', vs.)
    - Seslerin karışması (kalabalık sokak, pazarlar, toplu eğlence yerleri vs.)
    - Bozulmalar ( zayıf telefon hatları, radyo alışı kalitesi, kamuya hitap sistemleri)
    - Hava koşulları (rüzgar, aşırı soğuk, vs.).
  - b) Yazma :
    - Basımın kötü/silik çoğaltımı
    - Okunması zor el yazısı
    - Yetersiz aydınlatma vs.
- Sosyal Koşullar
  - a) İletişimde rol alanların sayısı ve aralarındaki aşinalık;
  - b) Katılımcıların göreceli mevkileri (güç ve dayanışma vs.);
  - c) İzleyicilerin veya kulak misafiri olacak kişilerin varlığı/yokluğu
  - d) Katılımcılar arasındaki sosyal ilişkiler (Örn. dostluk/düşmanlık, işbirlikçilik).
- Zaman Baskısı
  - a) Konuşmacı/dinleyici (gerçek zaman) ve yazar/okuyucu (daha esnek) farklı baskılar
  - b) Konuşmalar, raporlar vs. için hazırlanma süresi (Örn. doğaçlama, alışlagelen, önceden hazırlıklı)
  - c) Sırası geldiğinde ve etkileşimlerde verilen süredeki kısıtlamalar (örn. kurallar, harcama, rekabet olayları ve taahhütler, vs.)
  - d) Diğer baskılar: ekonomik, heyecan yaratıcı durumlar (Örn. sınavlar) vs.

Bütün konuşmacıların, özellikle öğrenenlerin dil yetilerini harekete geçirme yetenekleri, çoğunlukla iletişimin yer aldığı fiziki koşullara dayanmaktadır. Yukarıda verilmiş olan gürültü, parazit ve bozulma gibi örnekler, konuşmayı tanıma işlemi daha da güçleştirir. Zor koşullar altında etkin ve güvenli bir şekilde işlevini yerine getirme yeteneği hayati önem taşıyabilir. Örneğin hata payı hiç olmayan iniş talimatı alan uçak pilotları. Yabancı dilde halka duyuru yapmayı öğrenenler, dinleyicilerin anlamalarını sağlayabilmek için anahtar sözcükleri tekrar etmek için özellikle anlaşılır bir telaffuz kullanmalıdır. Dil laboratuvarlarında çoğunlukla ses ve görüntüsü bozuk ve bir görsel kanalda kabul edilemez olarak geri çevrilen zaten daha önceden kopyalanmış kasetlerin kopyaları kullanılmıştır.

Dinlediğini anlama sınavında tüm katılımcıların eşit şartlar altında sınanmalarına dikkat edilmelidir. Yine aynı dikkat, okuma ve yazma sınavlarında da uygulanabilir. Öğretmenler ve sınav yapanlar, sosyal şartların ve zaman baskısının, öğrenme süreçlerine, sınıf içi etkileşime, öğrenenin yeteneğine ve öğrenenin belirli bir durumda icra edeceği yeteneğe olan etkilerinin farkında olmalıdır.

**Tablo 5. Dış Bağlamda Kullanım: Betimleyici Kategoriler**

Alan	Mekanlar	Kurumlar	Kişiler
Kişisel	Yuva: Ev, odalar, Bahçe Sahip olma Aile Arkadaşlar Yabancılar Yer sahibi olmak, yurt, otel, kırsal alan, deniz kıyısı	Aile Sosyal ağ örgüsü	(Büyük) Anne/Baba, evlatlar, kardeşler, teyzeler, amcalar, kuzenler, kayınlar, eşler, yakın dostlar, arkadaşlar, Tanıdıklar
Kamusal	Kamu alanları: Sokak, meydan, park Kamu taşıtı Dükkanlar, (süper) marketler Hastaneler, muayenehaneler, klinikler Spor stadyumları, sahalar, salonlar Tiyatro, sinema, eğlence Restoran, otel İbadethaneler	Kamu yetkilileri Siyasi organlar Kanun Halk sağlığı Hizmet kulüpleri Toplumlar Siyasi partiler Mezhepler	Kamu üyesi Yetkililer Dükkan personeli Polis, asker, güvenlik Şoförler, biletçiler Yolcular Oyuncular, hayranlar, seyirciler Artistler, izleyiciler Garsonlar, Resepsiyon memurları Din görevlileri, cemaat
Mesleki	Ofisler Fabrikalar Atölyeler Limanlar, demiryolları Çiftlikler Hava limanları Mağazalar, dükkanlar Hizmet kurumları Oteller Sivil hizmetler	Firmalar Çokuluslu şirketler Ulusallaşmış kurumlar Sendikalar	İşverenler/işçiler Yöneticiler Meslektaşlar Alt derecedeki mesai arkadaşları İş arkadaşları Müvekkiller Müşteriler Resepsiyon memurları, Sekreterler Temizlik işçileri

Eğitsel	Okullar: Okul salonu Sınıflar, oyun alanı, Spor sahaları, koridorlar Liseler Üniversiteler Ders amfileri Seminer salonları Öğrenci yurtları Laboratuvarlar Kantin	Okul Lise Üniversite Eğitim toplulukları Uzman kurumlar Yetişkin eğitim kurumları	Sınıf öğretmenleri Eğitim elemanları Hizmetliler Asistan elemanlar Ebeveynler Sınıf arkadaşları Profesörler, okutmanlar Akademi üyesi öğrenciler Kütüphane ve laboratuvar elemanları Yemekhane elemanları, temizlik görevlileri Hademeler, sekreterler
---------	--	--	--

Nesneler	Olaylar	İşlemler	Metinler
Mefruşat ve mobilya Giysi Ev teçhizatı Oyuncaklar, araçlar, kişisel temizlik malzemeleri, Sanat eserleri, kitaplar Vahşi/evcil hayvanlar, ev hayvanları Ağaçlar, bitkiler, çim, küçük havuzlar Ev eşyası Çantalar Eğlence/spor aletleri	Ailevi özel olaylar Rastlantılar Hadiseler, kazalar Doğal olağanüstü olaylar Partiler, ziyaretler Yürümek, bisiklete binmek, araba kullanmak Tatiller, geziler Spor olayları	Yaşam için rutin işler: Giyinmek, soyunmak, yemek pişirmek, yemek yeme, yıkama Kendin yap işleri Bahçivanlık Okuma, radyo ve TV Eğlendirme Hobiler Oyunlar ve Sporlar	Teleteks Garantiler Yemek tarifleri Yönergeler Romanlar, dergiler Gazeteler Reklam mektupları Broşürler Kişisel mektuplar Yayın ve kayıt edilmiş konuşma metinleri
Para, para çantası, cüzdan Formlar Mallar Silahlar Sırt çantaları Kutular, yolculuk çantası Toplar Programlar Öğünler, içecekler, Abur cubur yiyecekler/atıştırma Pasaportlar, Ehliyetler	Hadiseler Kazalar, hastalıklar Kamu toplantıları Davalar, duruşmalar Yardım toplama günleri Cezalar, tutuklamalar Maçlar, yarışmalar Gösteriler Düğünler, cenazeler	Kamu hizmetli satın almak veya elde etmek Sağlık hizmetlerinden faydalanmak Karayolu/demiryolu/ deniz/hava yolculukları Halk eğlenceleri ve faaliyetleri Dini hizmetler	Kamu duyuruları ve ilanları Etiketler ve paketleme El ilanları, duvar yazıları Biletler, zaman çizelgeleri, İlanlar, yönetmelikler Programlar Sözleşmeler Menüler Kutsal metinler Vaizler, ilahiler



İş makineleri Sanayi makineleri Sanayi ve zanaat araçları	Toplantılar Mülakatlar Resepsiyonlar Konferanslar Ticaret fuarları Danışmalar Sezonluk satışlar İş kazaları İş ihtilafları	İş idaresi Sanayi yönetimi Üretim işlemleri Ofis izlekleri Kamyon taşımacılığı Satış işlemleri Satış, pazarlama Bilgisayar işlemi Ofis bakım işleri	İş mektubu Rapor notları Yaşam ve güvenlik ilanları Talimatnameler Yönetmelikler Reklam malzemeleri Etiketleme ve paketlenme İş tanımı Kartvizitler
Yazma malzemesi Okul üniforması Oyun araçları ve giysiler Yiyecek İşitsel-görsel araçlar Yazı tahtası ve tebeşir Bilgisayarlar Evrak çantaları ve okul çantaları	Okula dönüş/giriş Ayrılmak Ziyaretler ve öğrenci değişimleri Veli toplantıları Spor günleri, maçlar Disiplin sorunları	Toplantı Dersler Oyunlar Oyun zamanı/teneffüs Kulüpler ve topluluklar Ders anlatımı, makale yazmak Laboratuvar çalışması Kütüphane çalışması Seminerler ve özel dersler Ev ödevi Münazaralar ve müzakereler	Gerçek metinler (yukarıdaki gibi) Ders kitapları, okuyucuların referans kitapları Yazı tahtası metni Tepegöz metni Bilgisayar ekranı metni Video metni Ağıştırma malzemeleri Dergi makaleleri Özetler Sözlükler

#### 4.1.4. Kullanıcı/öğrenenin Zihinsel Bağlamı

Dış bağlam çoğunlukla bireyden bağımsız olarak düzenlenmiştir. Bu düzenleme son derece zengindir. Bu dünyanın açık bir ifadesidir, ilgili olan toplumun dilinden yakından yansıyarak ve konuşanlarının, “en azından onların kendilerini ne kadar ilgilendirdiğini gördükleri derecede”, olgunlaşma, eğitim ve deneyim süreçlerinde edinilir. İletişimsel bir olaya katılmanın bir etmeni olarak, buna rağmen, bu dışsal bağlamı ayırt etmek gerekir ki bu üstüne davranılacak kadar ve hatta herhangi bir birey ve kullanıcının/öğrenenin zihinsel bağlamı tarafından tüm karmaşıklığı ile algılanmak için aşırı derecede zengindir.

Dış bağlam kullanıcının aşağıdaki niteliklerinden geçirilip yorumlanır:

- Algısal aygıt,
- Dikkat düzeneği,
- Hafızayı, bağlantıları ve yan anlamları etkileyen uzun vadeli deneyimler,
- Nesnelerin, olayların vs. pratik sınıflandırılması,
- Dilsel sınıflandırma.

Bu etmenler kullanıcının bağlamı *gözlemlemesini* etkiler. Gözlemlenen bağlamın İletişimsel olayın zihinsel bağlamı için sağladığı miktar ise, aşağıda belirtilen özelliklere değer vermesi doğrultusunda belirlenir:

İletişime katılmadaki *niyetler* :

**Düşünce çizgisi:** Bilinçli iken yapılan düşünce, fikir, duygu, izlenim, vs. akışı.

Daha önceki deneyimlerin ışığındaki *beklentiler*;

**Yansıma:** Düşünce süreçlerinin deneyim üstündeki işlemi (örn. tümdengelim, tümevarım);

**İstekler, dürtüler, güdülenmeler, ilgiler** : Bunlar hareket etme kararına vardır;

**Şartlar ve kısıtlamalar**, hareket seçimlerini kısıtlar ve denetler;

*Ruh hâli* (yorgunluk, heyecan vs.), sağlık ve kişiye ait özellikler (Bakınız kısım 5.1.3)

Zihinsel bağlam böylece hemen gözlemlenebilen dış bağlamın bilgi içeriğini azaltmakla kısıtlı değildir. Düşünce çizgisi hafıza, saklanmış bilgi, hayal ve diğer iç bilişsel (ve duygulu) süreçler tarafından çok daha güçlü bir şekilde etkilenebilir. Bu durumda üretilen dil sadece gözlemlenen dış bağlama kenardan bağlı değildir. Örneğin, hiçbir özelliği olmayan bir sınav salonunda sınava girecek olan bir kişi, ya da bir matematikçiyi veya şairi çalışma anında gözümüzün önünde canlandırırım.

Dış şartlar ve kısıtlamalar genelde kullanıcının/öğrenenin onları tanıması, kabul etmesi ve bağlanması (ya da bunları başaramadığı) oranında da çok önemlidir. Bu daha çok bireyin ön bilgisi, değerleri ve inançları gibi kendi genel yetilerinin (bk. kısım 5.1) ışığı doğrultusundaki olayı yorumlaması meselesidir.

Çerçeveyi kullananlar aşağıdaki maddeyi göz önünde bulundurmak ve uygun olduğunda belirtmek isteyebilir:

- Öğrenenin iletişimin dış bağlamlarındaki özelliklerini gözleme ve tanıma yeteneği hakkında hangi varsayımlar yapılmakta?
- İletişimsel ve öğrenme faaliyetleri öğrenenin *dürtülerine*, *güdülenmelerine* ve *ilgilerine* nasıl bağlıdır?
- Öğrenenin deneyimlerine ne derecede yansıma yapmalıdır?
- Öğrenenin zihinsel özellikleri iletişimi hangi yönlerde belirler ve kısıtlar?

#### 4.1.5. İletişimde Rol alan(lar)ın Zihinsel Bağlamı

Bir iletişimsel olayda kullanıcının iletişimde rol alacağı kişiyi de göz önünde bulundurmamız gerekir. İletişime gereklilik bir 'iletişim boşluğunu' önceden varsayar, ancak, odaklanılan kullanıcının zihinsel bağlamı ve iletişimde rol alan(lar)ın zihinsel bağlamı arasındaki örtüşme veya kısmî uygunluk ile bu boşluklar arasın da köprüler kurulur.

Yüz-yüze iletişimde, kullanıcı ve iletişimde rol alan(lar) aynı dış bağlamı paylaşırlar (önemli bir şekilde diğerinin varlığı için olmanın dışında) fakat yukarıdan anlatılan sebeplerden dolayı onların bağlamı gözleme ve yorumlama biçimleri birbirinden farklıdır. Bir iletişimsel hareketin –ve genelde fonksiyonun tümü ya da bir kısmı—katılımcıların amaçlarına hizmet etmek amacıyla etkili bir iletişimin olması için durumun anlaşılmasındaki uygunluk alanını artırma etkisi vardır. Bu, gerçek bilgilerin alışveriş hususu olabilir. Taraflar gerekli olan kültürlerarası farkındalığı edinmemişse, etkileşimi yorumladıkları şartlardaki değerler ve inançlar, nezaket kuralları, sosyal beklentiler vs. arasındaki farklılıklar köprülenmesi daha zor olanlardır.

İletişimde rol alan(lar) belki de kullanıcı/öğrenen den kısmen veya tümüyle çok daha farklı şartlar ve kısıtlamalar altındadır, dolayısıyla onlara farklı şekillerde tepki verecektir. Örneğin, bir iş-veren, topluluğa hitap etme aracı kullanıyordur ama çıktının ne kadar zayıf olduğunun farkında değildir. Bir telefon görüşmesinde taraflardan birinin harcayacak çok zamanı vardır; oysa karşı tarafın bekleyen bir müşterisi olabilir, vs. Bu değişiklikler kullanıcı üzerindeki baskıları yüksek derecede etkilemektedir.

Çerçeveyi kullananlar aşağıdaki maddeyi göz önünde bulundurmak ve uygun olduğunda belirtmek isteyebilir:

- Hangi dereceye kadar öğrenenler iletişimde rol alanın zihinsel bağlamını ayarlayacaktır?
- Öğrenenler gerekli olan ayarlamaları yapmak için en iyi nasıl hazırlanabilirler?

#### 4.2. İletişim Temaları

Çeşitli alanların içinde *temaları* ayırt edebiliriz. Belirli iletişimsel hareketlerin içinde ilgi odağı olan, söylemin, sohbetin, düşüncenin veya kompozisyonun mevzularıdır.

Tematik kategoriler çeşitli yollarla sınıflandırılabilir. *Threshold Level 1990*, Bölüm 7 de sunulan temalar, alt-temalar ve “özellikli kavramlar” etkili bir sınıflandırmadır. Örneğin:

1. Şahsi kimlik
2. Evin çevresi ve evdeki çevre
3. Günlük yaşam
4. Boş zaman, eğlence
5. Gezi
6. Diğer kişilerle olan ilişkiler
7. Sağlık ve vücut bakımı
8. Eğitim
9. Alışveriş
10. Yiyecek ve içecek
11. Hizmetler
12. Mekanlar
13. Dil
14. Hava durumu

Bu tematik alanların her birinde, alt kategoriler oluşturuldu. Örneğin, alan 4, ‘boş zaman ve eğlence’ aşağıdaki gibi alt kategorilere ayrılır:

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

Her bir alt tema için “özellikli kavramlar” tanımlanır. Bu anlamda, Tablo 5’de sunulan kategoriler, ele alınacak olan konular, kurumlar vs. yi kapsadığından, özellikle uygundur. Sözgelimi, 4.7’de, ‘spor’ ile ilgili *Threshold Level 1990* belirtir:

1. Konular: Alan, zemin, stadyum

2. Kurumlar ve organizasyonlar: Spor, takım, kulüp
3. Kişiler: Oyuncu
4. Nesnelere: Kartlar, top
5. Olaylar: Yarış, oyun
6. Faaliyetler: İzlemek, oynamak (sporun adı), yarışmak, kazanmak, kaybetmek, geri çekilmek

Açıkça temaların, alt temaların ve özellikli kavramların bu özel seçimi ve düzenlenmesi sınırlandırılmamıştır. Bunlar, yazarların ilgili olan öğrenenlerin iletişimsel ihtiyaçlarını değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkan kararlardır. Yukarıda belirtilen temaların çoğunlukla kişisel ve halk alanlarına ilintili olduğu görülecektir ve bu da ülkenin mesleki ve eğitim hayatına muhtemelen katılmayacak geçici ziyaretçiler için uygundur.

Bazıları ise (Örn. Alan 4) kısmen kişisel ve kısmen kamu alanına dahildir. Ortak Başvuru Metni'ni kullananlar mümkün olduğunda, -ilgili gerçek öğrenenler de dahil-, doğal olarak ilgili alan ya da alanlarda, öğrenen ihtiyaçları, isteklendirme, özellikler ve kaynakları değerlendirerek kendi kararlarını verecektir. Meslek-odaklı dil öğrenme, ilgili öğrencilere, uygun olan mesleki alanda temalar geliştirebilir. Lise eğitimi aşamasında olan öğrenciler, bilimsel, teknolojik, ekonomik vs. temaları derinlemesine inceleyebilirler. Yabancı dili öğretim aracı olarak kullanmak, öğretilen konunun tematik içeriği ile zorunlu olarak yakın bir ilgiyi gerektirir.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri göz önünde bulundurmak ve gerektiğinde belirtmek isteyebilir:

- Seçilen alanlarda öğrenenlerin hangi temalara ihtiyaç duyacağı/hangi temalarla donanmış olacağı, hangi temaları kullanmak gerekeceği;
- Her temayla ilgili olarak hangi alt temaları ele alacakları;
- Her (alt)tema için konular, kurumlar/organizasyonlar, kişiler, nesnelere, olaylar ve işlemlerle ilgili hangi belirli fikirlere gerek duyacakları/donatılmış olacakların/ ele almak zorunda olacakları.

### **4.3. İletişimsel Görevler ve Amaçlar**

**4.3.1.** Bir ya da daha fazla iletişimde rol alan kişilerle iletişim hareketleri, genelde belirli bir durumda kendi ihtiyaçlarını takip eden bir dil kullanıcısı tarafından üstlenilir. Kişisel alanda amaç bir misafiri, aileleri, arkadaşları, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları deneyimleri ve tutumları karşılaştırmak vs. gibi bilgileri karşılıklı alıp vererek eğlendirmek olabilir. Halk arasında, kaliteli kıyafetleri makul bir fiyata almak gibi çoğu kez ticari işlem yapmak olabilir. Mesleki alanda, yeni düzenlemeleri ve onların müvekkil için uygulamaları anlamak olabilir. Eğitim alanında, bir rolü oynamaya ya da seminere veya uzmanlık yapılan bir konu üzerinde konferans vermek veya yayımlanması için bir bildiri yazmaya katkıda bulunur.

**4.3.2.** Geçtiğimiz yıllarda öğrenenin donanımlı olması veya çeşitli alanlarda ortaya çıkan zor durumların üstesinden gelme çabası sonucu, ihtiyaç analizleri ve dil konusundaki hesaplamalar, dil

kullanımı görevleri üzerinde geniş bir literatür ortaya çıkardı. *Threshold Level 1990* (Bölüm 2, Kısım 1.12) deki birçok örneğin arasından, mesleki alanın içindeki aşağıdaki görevler yardımcı olabilir.

### **İş yerinde İletişimde Bulunmak**

Öğrenenler, kısa süreli oturma izni olduğu için, aşağıda belirtilenleri yapabilmelidirler:

- Gerektiği gibi çalışma müsaadesi alabilmek
- İş veren kurumlarından, işin, doğasını, mevcudiyetini, ve çalışma koşullarını (örn. işin tanımı, ücreti, çalışma yasaları, boş zaman ve tatil günleri, duyuru süresi) öğrenmek
- İş ilanlarını okumak
- Başvuru mektupları yazmak ve iş görüşmelerine katılarak kişisel bilgiler, kalifiye bilgiler ve iş deneyimleri konusunda yazılı veya sözlü bilgi vermek ve bu konularla ilgili soruları cevaplamak
- Katılım süreçlerini anlamak ve uygulamak
- İşe başlandığında yerine getirilmesi gereken görevleri anlamak ve sorular sormak
- Emniyet ve güvenlik yönetmeliklerini ve yönergelerini anlamak
- Bir kazayı rapor etmek ve sigortadan tazminat talebinde bulunmak
- Sosyal yardım haklarından faydalanmak
- Üst düzey yetkililer, meslektaşlar, ve alt düzeydeki çalışanlar ile uygun bir şekilde iletişimde bulunmak
- İşletmenin veya kurumun sosyal yaşantısına katılmak (örn. kantin, spor faaliyetleri ve sosyal kulüpler vs.)

Ev sahibi toplumunun bir üyesi olarak öğrenen, yukarıda belirtilen görevleri İngilizce konuşan (anadili olan veya olmayan) bir kişi ile yerine getirebilmelidir.

*Threshold Level 1990*, Bölüm 7, Kısım 1, kişisel alanın içinde bulunan görevlere örnekler verir.

### **Kişisel Tanımlama**

Öğrenenler, kim olduklarını söyleyebilir, adının yazılımını harfleri okuma yoluyla söyleyebilir, adresini, telefon numarasını, ne zaman ve nerede doğduğunu, yaşını, cinsiyetini, medeni halini ve uyruğunu söyleyebilir. Nereli olduğunu, geçimini sağlamak için neler yaptığını anlatabilir, ailesini tanıtabilir, dinini söyleyebilir, eğer var ise neleri sevdiğini veya sevmediğini anlatabilir, diğer insanların nasıl olduklarını anlatabilir; buna benzer bilgileri de diğer kişilerden sağlayabilir ve onların söylediklerini anlayabilir.

Uygulayıcılar (öğretmenler, ders programı hazırlayanlar, sınav yapanlar, program geliştirenler vs.), kullanıcılar ( veliler, okul yönetimi, işverenler, vs.) ve öğrenenler de dahil, bu bir hayli somut görev tanımlarını, öğrenme amaçlarını olarak çok anlamlı ve motivasyonu artırıcı olarak bulmuşlardır. Ancak, görevler sayı olarak sınırsızdır. Genel bir *Ortak Başvuru Metni*'nin gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlarda gerekli olabilecek olan bütün iletişimsel görevleri tümüyle belirlemesi mümkün değil. Uygulayıcıların görevi, ilgilendikleri öğrenenlerin iletişimsel ihtiyaçlarını düşünmek ve ondan sonraki aşamada öğrenenlerin yüzleşmek için donanımlı olmaları gereken iletişimsel görevleri belirlemek üzere, OBM modelinin tüm kaynaklarını uygun bir şekilde kullanır. Öğrencilerde bilinç yükseltme ve kişisel yönlendirmenin bir yönü olarak kendi iletişimsel ihtiyaçlarını düşünmeleri durumuna getirilmelidirler.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Öğrenenin gerek duyacağı/donatılmış olması/uğraşması gereken kişisel, kamu, mesleki ve/veya eğitimsel alanlarındaki iletişimsel görevler
- Görev tercihlerinin dayanmış olduğu öğrenen ihtiyaçlarının değerlendirilmesi

**4.3.3.** Eğitim alanında görevleri ayırt etmek yardımcı olabilir. Öğrenenlerin bir dil *kullanıcısı* olarak üstesinden gelmeleri beklenen görevler ki bunun için öğrenenler donanımlıdırlar. Meşgul oldukları görevler, onlar için dil öğrenme sürecinin bir parçasıdır.

Görevleri, planlamayı, dil öğrenmeyi ve öğretmeyi yerine getirme ve rapor etme aracı olarak ele alırsak, aşağıdaki ilgili bilgiler verilebilir:

- *Görev türleri*, örn. benzetim, rol oynama, sınıf etkileşimi vs.;
- *Hedefler*, örn. katılımcıların değişen, daha az tahmin edilebilir hedeflerinin gruba-dayalı öğrenme hedeflerine bağlı olarak;
- Girdi, Öğretmenler ve/veya öğrenenler tarafından seçilen veya üretilen örn. talimatlar, malzemeler, vs.;
- *Sonuçlar*, örn. metinler, özetler, tablolar, sunumlar, vs. gibi insan yapımı çıktılar ve gelişmiş yetiler, farkındalık, kavrayışlar, stratejiler, karar-vermede ve anlaşmada deneyim, vs. gibi öğrenme sonuçları
- *Faaliyetler*, örn. bilişsel/duyuşsal, fiziksel/aktedici, grup/ikişerli/bireysel, süreçler: Alımlama ve üretme, vs. (bakınız kısım 4.5)
- *Roller*, katılımcıların hem oyun görevleri hem de görev planlama ve yönetmedeki rolleri.
- *Denetleme ve Değerlendirme*, anlamlılık, zor beklentiler, kısıtlamalar ve uygunluk gibi kıstasları kullanarak yerine getirilen ve kavranan görevin nispi başarısını denetleme ve değerlendirme.

Görevlerin dil öğrenmede ve öğretimdeki rolü hakkında ayrıntılı bilgi 7. Bölümde verilmiştir.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Eğitimsel alanda öğrenenlerin gerek duyacağı/donatılmış olması/uğraşması gereken görevler: a) Yönlendiren amaç-odaklı etkileşimlerde katılımcı olarak, projeler, simülasyonlar, roller vs.  
b) Diğer şekillerde
- D2 (ikinci dil) i) dilin kendisinin veya ii) müfredat taki diğer derslerin vs., öğretiminde araç olarak kullanıldığında.

#### **4.3.4. Dilin Oyun Amaçlı Kullanımı**

Dil öğrenme ve gelişiminde dili oyun amaçlarla kullanmak genelde önemli bir rol oynar ancak bu eğitimsel alanla sınırlı değildir. Dilin oyun amaçlı kullanımlarının olduğu faaliyetlerden bazı örnekler:

Sosyal dil oyunları:

- Sözlü (hataları olan bir hikaye; nasıl, ne zaman, nerede, vs.);

- Yazılı (sonuçlar, sayısmaca vs.)
- Görsel-işitsel (resim, tombala, kartları eşleştirme oyunu, vs.);
- Tahta ve kart oyunları ( sözcük türetme oyunları vs.);
- Sessiz sinema, pantomim, vs.

Bireysel faaliyetler:

- Bilmeceler (çapraz bulmaca, resimli bulmaca, anagram, vs.);
- Medya oyunları (televizyon ve radyo: Slogan bulma vs.)

Sözlü şakalar (sözcük oyunu, vs.):

- Reklamlarda örn. (bir deterjan reklamı için) 'Kirlenmek güzeldir';
- Gazete başlıklarında örn. 'Turu kaptı!'
- Duvar yazılarında örn. 'Uzun lafın kisası: U.L.'

#### 4.3.5. Dilin estetik kullanımı

Hem kendi hakları açısından hem de eğitsel açıdan dilin hayali ve estetik kullanımı önemlidir. Estetik faaliyetler, üretici, alımlamaya dayalı, etkileşimsel veya arabulucu (bk kısım 4.4.4) sözlü veya yazılı olabilir. Bazı örnekler:

- Şarkı söylemek (çocuk şarkıları, halk şarkıları, pop şarkıları, vs.)
- Hikâyeleri yeniden anlatmak ve yazmak, vs.)
- Görsel-işitsel metinler, karikatürler, resimli hikayeler, vs. de dahil, hayali metinleri dinlemek, okumak, yazmak ve söylemek (hikayeler, tekerlemeler, vs.).
- Yazılı metni olan veya olmayan oyunları sergilemek
- Edebi metinlerin üretimi, alımlaması ve performansı, örn. okuma ve yazma metinleri (kısa hikâyeler, romanlar, şiirler, vs.) ve resital, drama, opera, vs. izlemek/dinlemek ve sergilemek.

Lise ve yüksek öğrenimdeki modern dil çalışmalarında geleneksel olarak önemli olan, çoğunlukla da baskın olan bu yönün özetleyerek ele alınışı belki hafife alınmış gibi gözükebilir. Amacımız bu şekilde anlatmak değildir. Ulusal ve bölgesel edebi eserleri Avrupa Konseyi 'korunacak ve geliştirilecek bir değerli ortak kaynak' olarak görür ve bu eserler Avrupa'nın kültürel mirasına çok önemli katkıda bulunur. Edebi çalışmalar estetik olmanın dışında çok daha fazla eğitsel amaçlara hizmet eder -- bireysel, ahlaki ve duygusal, dilsel ve kültürel. Çerçevenin birçok kısımlarını, her sınıftaki edebiyat öğretmeninin kendi ilgileri doğrultusunda yakın bulması, dersinin amaçlarını ve yöntemlerini daha şeffaf yapabilmesi için çerçevenin kullanışlı olması ümit edilmektedir.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Dilin hangi oyunsal ve estetik kullanımına gerek duyacak, neye göre donatılmış olacak, ne yapması gerekecek?

#### 4.4. İletişimsel Dil Faaliyetleri ve Stratejiler

İletişimsel görevleri yerine getirmek için, kullanıcıların iletişimsel faaliyetlerinde bulunmaları ve iletişimsel stratejiler kullanmaları gerekmektedir.

Sohbet ve karşılıklı yazışma gibi çoğu iletişimsel faaliyetler *etkileşimseldir*, bu demektir ki, katılımcılar alıcı ve üretici olmak üzere birkaç kez karşılıklı sıra değiştirirler.

Diğer durumlarda ise, konuşma kayıt edildiğinde ya da yayınlandığında veya yazılı metinler dışarı yollandığında ya da yayınlandığında, üreten pozisyonunda olan kişiler belki de hiç tanımadıkları ve de onlara cevap vermeyecek olan alıcı pozisyonundaki kişilerden ayrılırlar. Bu tür durumlarda iletişimsel olay bir metnin *konusulması, yazılması, okunması veya dinlenmesi* olarak ele alınır.

Çoğu durumlarda, kullanıcı kendi anlamlarını ifade etmek için konuşmacı veya yazar olarak kendi metnini oluşturuyor. Diğer durumlarda ise, iki ya da daha fazla kişi bazı nedenlerden dolayı doğrudan iletişimde bulunamıyorsa, kullanıcı iletişimsel bir kanal (çoğu zaman, ama değişik dillerde olmak zorunda değil) olarak hareket eder. Bu süreç, *arabuluculuk*, etkileşimsel olabilir veya olmayabilir.

Çoğu durum, eğer hepsini saymazsak, değişik türdeki faaliyetlerin karışımını içerir. Okuldaki bir dil sınıfında örneğin, bir öğrenenin bir eğitimsel faaliyet veya diğer bir öğrenciye destek olmak adına, öğretmenin açıklamalarını dinlemek, bir ders kitabını sesli veya sessiz okumak, sınıf arkadaşlarıyla bir grup ya da proje çalışmasında etkileşimde “bulunmak, alıştırmalar veya kompozisyon yazmak ve hatta arabuluculuk yapması gerekebilir.

*Stratejiler* dil kullanıcısının kendi kaynaklarını mobilize etmek ve dengelemek, bir bağlamdaki iletişimin ihtiyaçlarını yerine getirmek ve söz konusu olan görevi en anlaşılır hale getirmektir. Bu görevi kendisinin kesin amacına bağlı olarak yapılabilecek en ekonomik şekilde başarmak becerileri ve süreçleri harekete geçirmek için kullandığı bir vasıta. İletişimsel stratejiler, sadece bir yetersizlik modeli—dildeki bir eksikliği veya yanlış iletişimi tamamlama yolu, olarak görülmemelidir. Anadili konuşanlar, üstlerine düşen iletişimsel isteme uygun bir strateji olduğunda, her türlü iletişimsel stratejiyi (aşağıda anlatılacak) sıkça kullanırlar.

İletişimsel stratejilerin kullanımı bilişötesi ilkelerin uygulanması olarak görülebilir. Değişik türdeki iletişimsel faaliyetler şunlardır: *Planlama-öncesi, Yürütme, Denetleme ve Onarma Eylemi*: (Alımlama, Etkileşim, Üretim ve Arabulucu). ‘Stratejiler’ sözcüğü değişik anlamlarda kullanılmıştır. Buradaki anlamı ise etkinliği arttırmak amacıyla belirli bir hareket çizgisinin benimsenmesidir. Yazılmış veya söylenmiş olan sözcüğü (örn. önerme niteliğinde anlamları taşıyan bir dizi sözcüğü deşifrelemek amacıyla bir ses akımını parçalamak) anlama veya dile getirme sürecinin kaçınılmaz parçası olan beceriler, uygun iletişimsel sürece bağlı alt seviye beceriler olarak işlem görmektedir (bk kısım 4.5).

Dil öğreniminde ilerlemenin en büyük kanıtı, öğrenenin **gözlemlenebilir dil faaliyetlerinde yer alabilme ve iletişimsel stratejiler kullanma** kabiliyetidir. Bu nedenle, iletişimsel dil faaliyetleri ve stratejileri, dil yeteneğinin ölçeklenmesinde kullanışlı bir temel oluştururlar. Bu bölümde, sözü edilen faaliyet ve stratejilerin çeşitli yönleri için önerilmiş bir ölçek sunulmaktadır.

#### 4.4.1. Üretimsel Faaliyetler ve Stratejiler

Üretimsel faaliyetler ve stratejiler hem konuşma hem de yazma faaliyetlerini içerir.

**4.4.1.1. Sözlü üretim** (konuşma) aktivitelerinde dil kullanıcısı bir ya da daha fazla dinleyici tarafından alınan bir sözlü metin üretir. Konuşma aktivitesi olan bazı örnekler:

- Halka hitap etmek (bilgi, talimat, vs.)



- İzleyiciye hitap etmek (halka açık toplantılarda konuşmalar, üniversitede ders vermek, vaaz, eğlence, spor yorumları, satış sunumu (pazarlama), vs.

Sözel üretim aktivitelerinin içeriklerine dair bazı örnekler:

- yazılı bir metni yüksek sesle okumak
- notlara, bir yazılı metine veya görsel araçlara (diyagram, resim, tablo, vs.) bakarak konuşmak
- provası yapılmış bir rolü oynamak
- kendiliğinden konuşmak
- şarkı söylemek

Aşağıda belirtilen sözel üretim aktiviteleri için tanımlayıcı ölçekler sunulmuştur:

- Genel sözel üretim;
- Devam eden monolog: Deneyim betimleyen
- Devam eden monolog: Bir vakayı sunmak (örn. tartışmaya açmak)
- Halka duyuru
- İzleyiciye hitap etmek
- 

<b>GENEL SÖZEL ÜRETİM</b>	
C2	<i>Alicının önemli noktalara dikkat etmesini ve hatırlamasına yardımcı olacak, etkili bir mantık yapılı, anlaşılır, pürüzsüzce akan iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.</i>
C1	<i>Kompleks konulara alt temalar ekleyerek önemli noktaları geliştiren ve uygun bir son ile toparlayabilen, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.</i>
B2	<i>Önemli noktaları ve ilgili destekleyici ayrıntıları uygun bir şekilde belirterek, anlaşılır, sistematik olarak gelişmiş betimlemeler ve sunumlar yapabilir.</i>
	<i>İlgi alanıyla alakalı olan geniş kapsamlı konuları, yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirlerini destekleyen ve genişleten, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.</i>
B1	<i>İlgi alanıyla alakalı olan bir ya da daha fazla konuyu, sanki çizgisel ardışık noktalmış gibi sunarak, oldukça akıcı bir şekilde açık bir betimlemeyi destekleyebilir.</i>
A2	<i>İnsanları, yaşam ve çalışma koşulları, günlük işleri, sevdiklerini/sevmediklerini, vs. gibi konuları kısa bir basit tümceler serisi ve bir listeye bağlı olan cümleler şeklinde, basitçe betimleyebilir ve sunabilir.</i>
A1	<i>İnsanlar ve yerler hakkında basit ve çoğunlukla kalıplaşmış ifadeleri üretebilir.</i>

<b>DEVAM EDEN MONOLOG: Deneyim betimlemek</b>	
C2	<i>Anlaşılır, pürüzsüzce akan, ayrıntıyla donatılan ve çoğu zaman hatırlanabilir betimlemeler yapabilir.</i>
C1	<i>Karmaşık konularda ayrıntılı ve anlaşılır betimlemeler yapabilir. Alt temalar katıp, belirli noktaları geliştirip ve uygun bir son ile toparlayarak, donanımlı betimlemeler ve anlatımlar yapabilir.</i>
B2	<i>İlgi alanıyla bağlantılı birçok konu hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yapabilir.</i>

B1	<p><i>İlgi alanıyla bağlantılı, bildik konular hakkında açık betimlemeler yapabilir.</i></p> <p><i>Açık bir anlatıyı veya tanımı oldukça akıcı bir şekilde, ardışık noktalarda oluşan bir doğru gibi anlatabilir.</i></p> <p><i>Duyguları ve tepkileri betimleyerek, deneyimler hakkında ayrıntılı hesaplar verir.</i></p> <p><i>Önceden bilinmeyen oluşların (örn. trafik kazası) ayrıntılarını birbirine bağlayarak anlatabilir.</i></p> <p><i>Bir kitabın ya da filmin konusunu anlatabilir ve kendi tepkilerini betimleyebilir.</i></p> <p><i>Hayaller, umutlar ve tutkularını betimleyebilir.</i></p> <p><i>Gerçek veya hayali olayları tanımlayabilir.</i></p> <p><i>Bir hikayeyi anlatabilir.</i></p>
A2	<p><i>Bir hikaye anlatabilir veya bir şeyi basit bir liste oluşturan noktalar olarak tanımlayabilir.</i></p> <p><i>Kendi çevresinin her günlük yönlerini anlatabilir, örn. insanlar, mekanlar, bir iş ya da çalışma deneyimi.</i></p> <p><i>Planlar ve düzenlemeler, alışkanlıklar ve rutin işler, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimler betimleyebilir.</i></p> <p><i>Nesneler ve sahip olunanlar hakkında kısa ifadeler ve karşılaştırmalar yapmak için basit betimleyici dil kullanabilir.</i></p> <p><i>Bir şey hakkında neyi sevip sevmediğini açıklayabilir.</i></p>
A1	<p><i>Ailesini, yaşam koşullarını, geçmişteki eğitimini, şu andaki veya en son zamanlardaki işini betimleyebilir.</i></p> <p><i>İnsanları, mekanları ve sahip olunanları basit terimlerle betimleyebilir.</i></p>
A1	<p><i>Kendini, neler yaptığını ve nerede yaşadığını betimleyebilir.</i></p>

	<b>DEVAM EDEN MONOLOG: Bir vakayı sunmak (örn. tartışmaya açmak)</b>
C2	<i>Betimleyici yok</i>
C1	<i>Betimleyici yok</i>
B2	<p><i>İlgili destekleyici ayrıntıları ve önemli noktaları uygun bir şekilde vurgulayarak bir tartışmayı sistematik olarak geliştirebilir.</i></p>
B1	<p><i>Kendi bakış açısını yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle oldukça genişleterek, açık bir tartışma geliştirebilir.</i></p> <p><i>Bir dizi akla dayanan bir tartışma kurabilir.</i></p> <p><i>Tartışmalı bir mesele hakkında, çeşitli seçeneklerinin avantajlarını ve dezavantajlarını vererek bir bakış açısı açıklayabilir.</i></p>
B1	<p><i>Bir tartışmayı çoğu zaman kolay izleyebilecek kadar iyi geliştirebilir.</i></p>
A2	<i>Fikirler, planlar ve hareketler için kısaca sebepler ve açıklamalar verebilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

<b>KAMU AÇIKLAMALARI</b>	
C2	<i>Betimleyici yok</i>
C1	<i>Neredeyse hiç çaba sarf etmeden duyuruları akıcı bir şekilde yapabilir ve anlamın daha açık ifadesini aktarmak için vurgular ve tonlayabilir.</i>
B2	<i>Çoğu genel konu hakkında, dinleyiciyi hiç zorlamayan veya zahmet vermeyen, kendiliğinden olan, akıcı ve anlaşılır bir derecede duyurular yapabilir.</i>
B1	<i>Alanındaki günlük olaylarla ilgili bir konuda, olası yabancı vurgu ve tonlamaya rağmen, yine de açıkça anlaşılabilen kısa ve provası yapılmış duyuruları yapabilir.</i>
A2	<i>Konsantre olmaya hazır olan dinleyicilere anlaşılır olan tahmin edilebilir, öğrenilmiş içerikteki çok kısa ve prova edilmiş duyuruları yapabilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

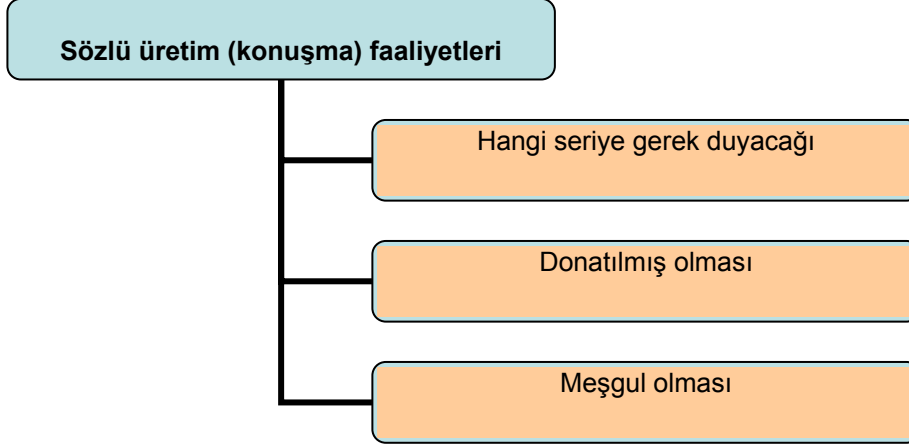
Not: Bu alt-ölçekteki betimleyenler deneysel olarak derecelere ayrılmamıştır.

<b>İZLEYİCİLERE HİTAP ETMEK</b>	
C2	<i>Konuya aşina olmayan bir izleyici kitlesine karmaşık bir konuyu kendine güvenerek açık bir şekilde sunabilir ve konuşmayı izleyicilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir biçimde uyarlayabilir. Zor ve hatta saldırgan tavırdaki soruların üstesinden gelebilir.</i>
C1	<i>Yardımcı noktalar, sebepler, ve önemli örneklerle görüş destekleyen noktaları bir miktar uzatarak, anlaşılır, iyi-yapılandırılmış bir sunum yapabilir. Kendiliğinden ve neredeyse hiç çaba sarf etmeden, nidaları kullanabilir.</i>
B2	<i>Önemli noktaları ve önemli destekleyici sebepleri vurgulayarak, anlaşılır, düzenli geliştirilmiş bir sunum yapabilir. Hazırlanmış bir metinden aniden ayrılıp, izleyicilerin ortaya attığı önemli noktaları geliştirebilir, genellikle olağan üstü akıcılık ve ifadede rahatlık gösterir.</i>
	<i>Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona karşı olan sebepleri vererek ve çeşitli noktaların avantajlarını ve dezavantajlarını anlatarak, anlaşılır, hazırlanmış bir sunum yapabilir. Kendisi veya izleyicileri germeden takip eden bir dizi soruları kendiliğinden ve bir derece akıcılık ile cevaplayabilir.</i>
B1	<i>Çoğu zaman kolayca takip edilecek kadar anlaşılır ve ana noktalarının bir hayli kesin olarak anlatılan, bildiği bir konuda hazırlanmış açık bir sunum yapabilir.</i>
A2	<i>Günlük hayatıyla ilgili bir konuda kısa ve provası yapılmış bir sunum yapabilir, fikirler, planlar ve hareketler için özet açıklamalar ve sebepler verebilir. Sınırlı sayıda takip edici soruların üstesinden gelebilir.</i>
	<i>Bildiği bir konu hakkında kısa ve provası yapılmış, basit bir sunum yapabilir. Eğer tekrarını isteyebilirse ve cevabını oluşturmada biraz yardım alabilirse açık ve takip edici soruları cevaplayabilir.</i>
A1	<i>Çok kısa ve provası yapılmış bir ifadeyi okuyabilir. Örn. bir konuşmacıyı tanıtmak, coşkuya ortak olmak..</i>

Not: Bu alt-ölçekteki betimleyenler, diğer ölçeklerdeki betimleme maddelerinin yeniden birleştirilmesi ile oluşturulmuştur.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Öğrenen sözlü üretim (konuşma) faaliyetlerinin hangi serisine gerek duyacağı, donatılmış olması, meşgul olması.



**4.4.1.2. Yazılı üretim (yazma) faaliyetlerinde,** dil kullanıcısı yazar olarak bir ya da daha fazla okuyucu tarafından okunmak üzere kabul edilen bir yazılı metin üretir.

Yazma faaliyeti örneklerinden bazıları

- Formlar ve anketler doldurmak
- Dergilere, gazetelere, haber bültenlerine, vs. makale yazmak;
- Sergilemek için posterler hazırlamak;
- Rapor yazmak, not tutmak, vs.
- Gelecekte referans olması için notlar almak;
- Dikte edilenlerden ileti yazmak, vs.
- Yaratıcı ve hayal gücüne dayanarak yazma;
- Kişisel veya iş mektupları yazmak vs.

Aşağıdaki yazma faaliyetleri için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır:

- Toplam yazma üretimi;
- Yaratıcı yazma;
- Raporlar ve denemeler.

TOPLAM YAZMA ÜRETİMİ	
C2	Anlaşılır, pürüzsüzce akan, karmaşık metinleri uygun ve etkin bir biçimde ve okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden mantıklı bir yapıda kullanarak yazabilir.
C1	Karmaşık konulardan oluşan, ilgili çarpıcı meselelerin altını çizerek bakış açısını bir hayli genişletip ve destekleyerek, uygun bir sonuçla da toparlanan, anlaşılır, iyi yapılandırılmış metinler yazabilir.
B2	Birkaç kaynaktan bilgi ve tartışmaları sentezleyip değerlendirerek, ilgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir.

B1	<i>Daha kısa farklı öğeleri birleştirerek çizgisel ardılık oluşturup, ilgi alanına ait bildik konular hakkında açık metinler yazabilir.</i>
A2	<i>Bir dizi basit tümleçleri ve cümleleri “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak yazabilir.</i>
A1	<i>Basit, ayrı tümleçler ve cümleler yazabilir.</i>

Not: Bu ölçek ve sonraki diğer iki ölçekteki (**Yaratıcı Yazma; Raporlar ve Denemeler**) betimleyenler ölçme modeli ile deneysel olarak derecelere ayrılmamıştır. Dolayısıyla bu üç ölçekteki betimleyenler diğer ölçeklerdeki betimleyenlerin maddelerini yeniden birleştirerek oluşturulmuştur.

<b>YARATICI YAZMA</b>	
C2	<i>Seçilen yazı tarzına uygun bir biçimle anlaşılır, pürüzsüzce akan ve tümüyle sürükleyici hikayeler ve deneyimlerle ilgili betimlemeler yazabilir.</i>
C1	<i>Hedef okuyucu kitlesine uygun, kendinden emin, kişisel ve doğal bir biçimle anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş betimlemeler ve hayali metinler yazabilir.</i>
B2	<i>Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkileri işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.</i>
	<i>İlgi alanına ait çeşitli konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.</i>
	<i>Bir filmin, kitabın ya da oyunun eleştirisini yazabilir.</i>
B1	<i>İlgi alanına ait çeşitli bildik konular hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.</i> <i>Bir dizi deneyimleri, duyguları ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir.</i> <i>Bir olayın, yakında gerçekleşmiş olan bir seyahatin—gerçek ya da hayali, betimlemesini yazabilir.</i> <i>Bir hikayeyi anlatabilir.</i>
A2	<i>Kendi çevresinin her günlük yönlerini, örn. insanlar, mekanlar, bir iş ya da çalışma deneyimini birbirine bağlı cümlelerle yazabilir.</i> <i>Olaylar, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa ve basit betimlemeler yazabilir.</i> <i>Ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu andaki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit tümleçler ve cümleler yazabilir.</i> <i>Kısa, basit hayali biyografiler ve insanlar hakkında basit şiirler yazabilir.</i>
A1	<i>Kendi ve hayali insanlar, nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında basit cümleler yazabilir.</i>

<b>RAPORLAR VE DENEMELER</b>	
C2	<i>Anlaşılır, pürüzsüzce akan, karmaşık raporlar, bir vakayı sunan makaleler veya denemeler, ya da önerileri ve edebi eserleri eleştiren bir değerlendirme üretebilir.</i> <i>Okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardım eden uygun ve etkili mantıklı bir yapı sunabilir.</i>
C1	<i>Çarpıcı meselelerin altını çizerek, karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi-yapılanmış açıklamalar yazabilir.</i> <i>Sebepler, ilgili örnekler ve destekleyici noktalarla bakış açılarını bir hayli genişletebilir ve destekleyebilir.</i>

B2	<i>Belirgin noktaları uygun vurgulama ve ilgili destekleyici ayrıntılarla, bir tartışmayı sistematik olarak geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir. Bir sorunla ilgili değişik fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir.</i>
	<i>Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona karşı çıkan sebepleri veren ve çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını açıklayan, bir tartışmayı geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir. Birkaç kaynaktan elde edilen bilgileri ve tartışmaları sentezle birleştirebilir.</i>
B1	<i>İlgilendiği konular hakkında kısa, basit denemeler yazabilir. Özet yazabilir, rapor yazabilir ve biraz güvenle kendi alanından alışılmış rutin ve rutin olmayan birikmiş gerçeğe dayalı bilgiler hakkında kendi fikrini yazabilir.</i>
	<i>Çok kısa raporları, rutin gerçek bilgileri ve hareket biçimlerinin sebeplerini belirterek aktaran standart kurallaşmış bir biçimde yazabilir.</i>
A2	<i>Betimleyici yok</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Hangi nedenler için öğrenen yazma faaliyetlerine gerek duyacak ya da donatılmış olacak kalacak.

**4.4.1.3. Üretim stratejileri,** görevin doğasına mevcut olan potansiyele eşleştirmek için kaynakların devingen hale getirilmesi gerekir. Aynı zamanda farklı yetilerin arasını dengelemeyi – güçlü yönleri kullanmayı ve zayıf yönleri daha az önemli göstermeyi içerir. Dahili kaynaklar etkinleştirilecektir, belki bilinçli hazırlık (Prova etmek) içerecek, belki değişik biçemlerin, söylem yapılarının veya formüllerin (İzleyici dikkate alınarak) etkilerini hesaplanmasını içerecek, belki de bir eksikle uğraşırken bazı şeyler araştırılacak veya yardım istenecektir. Yeterli kaynaklar bulunmadığında ya da devingen hale getirilmediğinde, dil kullanıcısı görevin daha yalın uyarılmasına başvurmayı daha uygun bulabilir ve örneğin, mektup yazacağına kartpostal yazar; diğer açıdan bakıldığında, uygun desteği bulduktan sonra dil kullanıcısı tersini de yapabilir, – görevin ölçütünü yükseltebilir (Görev ayarlaması). Buna bezer olarak, yeterince kaynak olmadığında öğrenen/kullanıcı mevcut olan dilbilimsel araçlara uyması için gerçekten neyi ifade etmek istediği konusunda uzlaşması gerekebilir. Bunun tersine, ilave dilbilimsel destek, belki daha sonra ikinci müsveddede mevcut olduğunda, onun kendi düşüncelerini oluşturmada ve ifade etmede daha hırslı olmasını mümkün kılacaktır (İleti ayarlaması).

Daha kısıtlı bir alanda başarıyı sağlamak amacıyla kaynaklara uyulması için isteklerin ölçütlerini düşürme yollarına *Kaçınma stratejileri* adı verilir; ölçütleri yükseltmenin ve üstesinden gelmenin yollarına ise *Başarma Stratejileri* olarak tanımlanmıştır. Başarı stratejilerini kullanmada, dil kullanıcısı sahip olduğu kaynaklarla pozitif bir yaklaşım edinir: daha basit dil ile kestirimde bulunur ve aşırı-genelleme yapar, söylemek istediklerinin özelliklerini tanımlamaya çalışır ve açıklama yapar, hatta D1 (birinci dili) ifadelerini ‘yabancılaştırır’ (Ödünleme); kullanıcı ifade etmek istediği yeni bir durum yada kavram için (*Var olan bilginin üstüne ekleme*) veya sadece yarım yamalak hatırladığı ve de işe yarayacağını sandığını (*Denemek*) kullanmaya kalkışır. Emin olduğu ve fazlaca bulunabilen önceden-hazırlanmış dil yapılarını –‘güvenilirlik adaları’– basamak taşları olarak kullanır. Dil kullanan ister ödünlemenin farkında olsun ya da olmasın, riske girer veya dili temkinli bir şekilde kullanır, konuşmanın sırasında oluşan yüz ifadeleri, beden dili ve çeşitli hareketler sayesinde alınan geri dönüt, kullanıcıya iletişimin başarısını denetleme olanağını sunar (Başarıyı denetleme).

Buna ilave olarak, özellikle etkileşimsel olmayan faaliyetlerde (Örn. sunum yapmak, rapor yazmak) dil kullanıcı bilinçli olarak hem dilsel hem de iletişimsel olarak ani-dil sürçmelerini ve 'favori' hataları denetler ve onları doğrular (kişisel-doğrulama).

- Planlama Prova yapma;  
Kaynakları tespit etme;  
İzleyiciyi göz önünde bulundurma;  
Görev ayarlaması;  
İleti ayarlaması.
- Uygulama/yerine getirme Ödünleme;  
Önceki bilgiler üzerine kurma;  
Denemek.
- Değerlendirme Başarıyı denetleme
- Onarım Kişisel doğrulama

Yukarıdaki stratejiler için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır:

- Planlama
- Uygulama
- Denetleme ve Onarım

	<b>PLANLAMA</b>
C2	<i>B2 gibi</i>
C1	<i>B2 gibi</i>
B2	<i>Alıcı/lar üzerindeki etkiler düşünülerek, neyi söyleyeceğini ve nasıl söyleneceğini planlayabilir.</i>
B1	<i>Geri dönüt isteyerek, yeni birleşimler ve ifadeler prova edebilir ve deneyebilir. Ulaştırmak istediği ana fikri/fikirleri nasıl iletebileceğini hesaplayabilir. Herhangi mevcut kaynaklardan faydalanır ve ifade etmek için kendisinin hatırlayabildiği veya bulduğu araçlarla iletiyi sınırlandırır.</i>
A2	<i>Kendi repertuarından uygun olan tümleş dizilerini hatırlayabilir ve prova edebilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

	<b>UYGULAMA/YERİNE GETİRME</b>
C2	<i>Hatırlayamadığı bir sözcüğün yerine, eşdeğerini o kadar ustaca kullanır ki neredeyse hiç fark edilemez.</i>
C1	<i>B2 + gibi</i>
B2	<i>Sözcük ve yapıdaki boşlukları doldurmak için yuvarlak ifadeler ve açıklama kullanabilir.</i>
B1	<i>Hatırlayamadığı sözcük için daha somut bir şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Anlam olarak benzeyen başka bir sözcüğü nitelendirerek anlamı ifade edebilir (örn. insanlar için kamyon = otobüs). İfade etmek istediği kavrama benzeyen basit bir sözcük kullanır ve 'doğrulanmasını' ister. Anadilde olan bir sözcüğü yabancılaştırabilir ve onay ister.</i>

A2	<i>Sözcük dağarcından yetersiz bir sözcük kullanabilir ve el kol hareketleri ile söylemek istediğini izah eder.</i>
	<i>Parmağıyla işaret ederek ne demek istediğini ifade edebilir (örn. 'bunu isterim, lütfen').</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

<b>BAŞARI DENETLEME VE ONARIM</b>	
C2	<i>Bir zorluğa geriye dönüş yapıp etrafında o kadar pürüzsüzce yeniden yapılandırma yapabilir ki iletişimde rol alan diğer kişi farkına bile varmaz.</i>
C1	<i>Bir zorlukla karşılaşınca, geriye dönüş yapabilir ve konuşmanın akışına tümüyle müdahale etmeden söylemek istediğini yeniden yapılandırabilir.</i>
B2	<i>Eğer yanlış anlaşılmalara yol açtığını fark ederse ve onların bilincine varmış ise, sürçmeleri ve hataları düzeltebilir. 'Favori yanlışlıklara' dikkat edebilir ve konuşmayı onlar için bilinçli olarak denetler.</i>
B1	<i>İletişimde rol alan diğer kişi bir sorun olduğunu belirttiği takdirde, yanlış anlaşılmalara yol açan zamanlardaki veya ifadelerdeki karışıklıkları düzeltebilir. Bir biçimin doğru olduğunun onaylanmasını isteyebilir. İletişim koptuğunda farklı bir taktik ile yeniden başlayabilir.</i>
A2	<i>Betimleyici yok</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

#### 4.4.2. Alımlama Faaliyetleri ve Stratejileri

Bunlar dinleme ve okuma faaliyetlerini içerir.

**4.4.2.1. İşitsel alımlama (dinleme)** faaliyetlerinde dil kullanıcısı bir dinleyici olarak bir ya da daha fazla konuşmacı tarafından üretilmiş bir konuşma girdisini alır ve işlem yapar. Dinleme faaliyetlerinin içinde:

- Kamu duyurusu (bilgi, yönerge, uyarılar, vs.) dinlemek
- Medyayı (radyo, televizyon, kayıtlar, sinema) dinlemek
- Canlı bir izleyici kitlesinin (tiyatro, kamu toplantıları, halka belirli bir konu üzerinde konuşma, eğlenceler, vs.) üyesi olarak dinlemek
- Kulak misafiri olunan konuşmaları, vs. dinlemek

Her vakada kullanıcı aşağıdaki sebepler için dinliyor olabilir:

- Ana fikir
- Belirli bilgi
- Ayrıntılı anlama
- Akıl yürütme, vs.

Aşağıdaki dinleme faaliyetleri için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır:

- Genel işitsel anlama



- Anadili konuşan kişiler arasındaki etkileşimi anlama
- Canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme
- Duyuru ve yönerge dinleme
- İşitsel medya ve kayıtları dinleme.

<b>GENEL İŞİTSEL ANLAMA</b>	
C2	<i>Anadil konuşmacısının hızında hazırlanmış gerek canlı gerek yayınlanan bir konuşma olsun, herhangi konuşma dilini anlamada zorluk çekmez.</i>
C1	<i>Özellikle aksan yabancı ise bazı ayrıntıların onaylanması gerekse bile, kendi alanı dışındaki soyut ve karmaşık konular hakkındaki uzayan konuşmaları takip edecek kadar anlayabilir. Söyleyiş tarzındaki kaymaları değerlendirerek, geniş sayıda deyimsele ifadeleri ve konuşma dili üsluplarını tanıyabilir. Anlaşılır biçimde yapılmamış olsalar da, bağlantıları açıkça belirtilmemiş ve sadece ima edilmiş olsa da uzayan konuşmaları takip edebilir.</i>
B2	<i>Normal olarak kişisel, sosyal, akademik veya mesleki yaşamda karşılaşılan hem aşına olan hem de olmayan konular hakkındaki canlı veya yayınlanan standart konuşma dilini anlayabilir. Uzmanlık alanındaki teknik konuların konuşulması dahil, standart diyalekt ile anlatılan soyut ve somut konuların ana fikirlerinin önerisel ve dilsel olarak karmaşık konuşmasını anlayabilir. Konunun oldukça bilindik olması ve konuşmanın yönü açık belirteçler ile işaretleniyorsa, bir tartışmanın karmaşık satırlarını ve uzayan konuşmasını takip edebilir.</i>
B1	<i>Genelde aşına olunan bir aksan ile konuşmanın yapıldığı takdirde, hem genel iletileri hem de belirli ayrıntıları tanıyarak, ortak günlük veya iş ile ilgili konular hakkındaki doğrudan gerçeğe dayanan bilgileri anlayabilir. Sıkça iş yerinde, okulda, eğlence yerlerinde vs. karşılaşılan aşına hususlardaki anlaşılır standart konuşmanın, kısa anlatılar da dahil, ana noktalarını anlayabilir.</i>
A2	<i>Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştiği takdirde somut türdeki ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar anlayabilir. Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştiği takdirde, derhal öncelik gerektiren alanlara (örn. çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış-veriş, yerel coğrafya, iş vs.) bağlı olan ibareleri ve ifadeleri anlayabilir.</i>
A1	<i>Anlamı özümseyebilmesi için uzun süreli duraksamaları olan çok dikkatli ve yavaşça söylenen konuşmayı takip edebilir.</i>

<b>ANADİLİ KONUŞAN KİŞİLER ARASINDAKİ ETKİLEŞİMİ ANLAMAK</b>	

C2	C1 gibi
C1	<i>Soyut, karmaşık ve bildik olmayan konularda dahil olmak üzere, grup konuşmalarında ve tartışmalarında hatta üçüncü partiler arasındaki karmaşık etkileşimleri kolayca takip edebilir.</i>
B2	<i>Anadil konuşmacıları arasındaki hareketli bir konuşmayı takip edebilir.</i>
	<i>Biraz çaba ile etrafında söylenenlerin çoğunu yakalayabilir, fakat dilini herhangi bir şekilde değiştirmeyen birkaç anadil konuşmacısı arasında etkili olarak katılmayı zor bulabilir.</i>
B1	<i>Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır standart bir diyalekt ile gerçekleştiği takdirde, Etrafında uzayan konuşmalardaki ana noktaları genelde takip edebilir.</i>
A2	<i>Konuşmanın yavaşça ve anlaşılır bir biçimde gerçekleştiği takdirde, etrafında konuşulan konuyu genelde tanıyabilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

	<b>CANLI BİR İZLEYİCİ KİTLESİNİN ÜYESİ OLARAK DİNLEMEK</b>
C2	<i>Yüksek derecedeki konuşma dili üslubu, bilinmeyen terminoloji veya bölgesel kullanım içeren özel hazırlanmış konferanslar ve sunumları takip edebilir.</i>
C1	<i>Çoğu konferansı, konuşmaları ve münazaraları oldukça kolay takip edebilir.</i>
B2	<i>Önerisel ve dilsel olarak karmaşık olan konferansların, konuşmaların, raporların ve diğer biçimlerdeki akademik/profesyonel sunumların esaslarını takip edebilir.</i>
B1	<i>Söz konusu hususun bilinir olması ve sunumun doğrudan ve anlaşılır bir biçimde yapılandırılmasıyla kendi alanındaki bir konferansı veya konuşmayı takip edebilir.</i>
	<i>Konuşmanın anlaşılır ve standart konuşma ile gerçekleştiği takdirde, bildik konular üzerine yapılan açık sözlü kısa konuşmaları ana hatları ile takip edebilir.</i>
A2	<i>Betimleyici yok</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

	<b>DUYURU VE YÖNERGE DİNLEME</b>
--	----------------------------------

C2	C1 gibi
C1	<i>İşitsel olarak bozulmuş,kalitesiz kamu duyurularındaki, örn. bir istasyonda, stadyumda vs. belirli bilgileri çıkartabilir. Kullanma talimatları, bilinen hizmetlerin ve ürünlerin özelliklerinin tarifleri gibi karmaşık teknik bilgileri anlayabilir.</i>
B2	<i>Standart diyalekt ile normal hızda söylenen somut ve soyut konular hakkındaki duyuruları ve iletileri anlayabilir.</i>
B1	<i>Her gün kullanılan aletlerin kullanma talimatları ve basit teknik bilgileri anlayabilir. Ayrıntılı yönergeleri takip edebilir.</i>
A2	<i>Kısa, anlaşılır, basit iletilerdeki ve duyurulardaki ana fikri yakalayabilir. X noktasından Y noktasına yaya ya da toplu taşıma ile nasıl gidilebileceği konusu gibi basit yönergeleri anlayabilir.</i>
A1	<i>Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen talimatları anlayabilir ve kısa basit yönergeleri takip edebilir.</i>

<b>İŞİTSEL MEDYA VE KAYITLARI DİNLEME</b>	
C2	C1 gibi
C1	<i>Birkaç standart olmayan kullanım da dahil olmak üzere, geniş sayıdaki kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzeme türünü anlayabilir, konuşmacılar arasındaki ilişkileri ve ima olunan tutumları da olmak üzere ince ayrıntıları tanıyabilir.</i>
B2	<i>Sosyal, profesyonel ve akademik yaşamda karşılaşılabilecek standart diyalektteki kayıtları anlayabilir ve bilgi içeriğinin yanı sıra konuşmacıların bakış açılarını ve tutumlarını da tespit edebilir. Standart diyalekt ile hazırlanmış çoğu radyo belgeselini ve diğer kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzeme türünün çoğunu anlayabilir ve konuşmacının ruh halini, tonunu vs. tanıyabilir.</i>
B1	<i>Standart konuşmayla yapılmış olan kişisel ilgi alanındaki konuların kayıt edilmiş ve yayınlanmış işitsel malzemenin çoğunun bilgi içeriğini anlayabilir. Oldukça yavaş ve anlaşılır biçimde gerçekleştirilen radyo haber yayınlarının ve bildik konular hakkında daha basit türde kayıt edilmiş malzemenin ana noktalarını anlayabilir.</i>
A2	<i>Yavaşça ve anlaşılır biçimde anlatılan tahmin edilebilen günlük hususlar hakkındaki kısa, kayıt edilmiş pasajları anlayabilir ve gerekli bilgileri çıkartabilir.</i>
A1	Betimleyici yok

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Dinleme için öğrenenin hangi türdeki girdilere gerek duyacak/donatılmış olacak/meşgul olmak zorunda kalacak;
- Öğrenen hangi sebeplerden dolayı girdiyi dinleyecek;
- Öğrenen hangi dinleme şekli ile meşgul olacak.

**4.4.2.2. Görsel alımlama (okuma)** faaliyetlerinde kullanıcı okuyucu olarak bir ya da daha fazla yazar tarafından üretilmiş yazılı metinleri girdi olarak alır ve işlem yapar. Okuma faaliyetlerine örnekler:

- Genel yönlendirme için okumak;
- Bilgi için okumak, örn. referans çalışmalarını kullanmak;
- Yönergeleri okumak ve takip etmek;
- Zevk için okumak.

Dil kullanıcısı aşağıdaki sebepler için okuyabilir:

- Ana fikri anlama
- Belirli bilgi edinme;
- Ayrıntılı anlama;
- Akıl yürütme, vs.

Aşağıdaki okuma faaliyetleri için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır:

- Genel okuduğunu anlama;
- Yazışmaları okuma;
- Yönlendirme için okuma;
- Bilgi ve tartışma için okuma;
- Talimatları okuma.

	<b>GENEL OKUDUĞUNU ANLAMA</b>
C2	<i>Soyut, yapısal olarak karmaşık, veya yüksek derecede konuşma dilindeki edebi ve edebi olmayan yazılar da dahil olmak üzere neredeyse yazın dilinin her biçimini anlayabilir ve eleştirel olarak yorumlayabilir. Biçemdeki ince farklılıkları ve dolaylı veya açıkça belirtilen anlamları değerlendirerek geniş kapsamlı uzun ve karmaşık türdeki metinleri anlayabilir.</i>
C1	<i>Kendisine zor gelen kısımları tekrar okuyabilmesi halinde, kendi uzmanlık alanıyla ilgili veya ilgili olmayan uzun karmaşık metinleri ayrıntılı olarak anlayabilir.</i>
B2	<i>Değişik metinlere ve amaçlara göre okuma tarzını ve hızını ayarlayarak ve seçici bir biçimde uygun başvuru kaynakları kullanarak, yüksek derecede bağımsız olarak okuyabilir. Geniş kapsamlı okumaya ait sözcük hazinesine sahip ancak az sayıda tekrar eden sözcükler ile biraz zorluk çekebilir.</i>
B1	<i>Kendi alanı ve ilgisiyle ilgili konulardaki açık gerçekçi metinleri yeterli derecedeki bir anlama ile okuyabilir.</i>
A2	<i>Çok fazla tekerrür eden günlük veya iş ile ilgili dilden oluşan somut türdeki bildik hususlardaki kısa, basit metinleri anlayabilir. Bir kısım uluslararası paylaşılan ortak sözcükler dahil, sıkça tekerrür eden sözcükleri içeren çok kısa, basit metinleri anlayabilir.</i>
A1	<i>İfadeleri teker teker, bildik isimleri, sözcükleri ve temel ibareleri seçerek ve gerektiğinde tekrar okuyarak çok kısa, basit metinleri anlayabilir.</i>

	<b>YAZIŞMALARI OKUMA</b>
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Arada sırada sözlük kullanma olanağı tanındığında herhangi bir yazışmayı anlayabilir.</i>

B2	<i>İlgi alanıyla alakalı yazışmaları anlayabilir ve başlıca anlamı kolayca kavrayabilir.</i>
B1	<i>Kişisel mektupların içinde bulunan olayların, duyguların ve dileklerin tanımlarını, bir mektup arkadaşı ile düzenli yazışacak kadar anlayabilir.</i>
A2	<i>Bildik konular hakkındaki basit türden rutin mektupları ve faksları (soruşturmaları, siparişleri, teyit mektupları vs.) anlayabilir.</i>
	<i>Kısa basit kişisel mektupları anlayabilir.</i>
A1	<i>Kartpostallardaki kısa, basit iletileri okuyabilir.</i>

	<b>YÖNLENDİRME İÇİN OKUMA</b>
C2	<i>B2 gibi</i>
C1	<i>B2 gibi</i>
B2	<i>Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir. Geniş kapsamlı profesyonel konular hakkındaki gazete haberleri, makaleler ve raporların içeriğini ve önemini hemen anlayabilir ve daha yakından okumanın faydalı olup olmayacağına karar verir.</i>
B1	<i>Belirli bir görevi yerine getirebilmek için, arzu edilen bilgileri tespit etmek ve bir metnin farklı yerlerinden ya da farklı metinlerden bilgi toplamak için daha uzun metinleri tarayabilir.</i>
	<i>Mektuplar, broşürler ve kısa resmî belgeler gibi günlük malzemelerdeki ilgili bilgiyi bulabilir ve anlayabilir.</i>
A2	<i>Reklamlar, prospektüsler, menüler, referans listeleri ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük malzemelerdeki özel tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.</i>
	<i>Listelerdeki belirli bilgilerin yerini bulabilir ve gerekli bilgiyi ayırt edebilir (örn. bir tırmacı ya da pazarlamacı bulmak için 'Sarı Sayfaları' kullanmak).</i>
	<i>Her günkü işaretleri ve ilanları anlayabilir: sokaklarda, restoranlarda, tren istasyonlarında gibi kamuya açık alanlarda; işyerlerinde de yönler, talimatlar, tehlike uyarıları gibi.</i>
A1	<i>En genel güncel durumlar hakkındaki tanıdık isimleri, sözcükleri ve çok basit ifadeleri tanıyabilir.</i>

	<b>BİLGİ VE TARTIŞMA İÇİN OKUMA</b>
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Tutumlar ve ima edilen fikirler de dahil ayrıntılardaki daha ince noktaları tanıyarak sosyal, profesyonel veya akademik yaşamda karşılaşılabilecek uzun ve karmaşık metinlerin birçoğunu ayrıntılı olarak anlayabilir.</i>
B2	<i>Kendi alanındaki yüksek derecede uzmanlık kaynaklarından düşünceleri, fikirleri ve bilgileri alabilir.</i>
	<i>Terminolojinin yorumunu teyit etmek için arada sırada sözlük kullanabilmesi koşuluyla alanının dışındaki uzmanlık makalelerini anlayabilir.</i>
	<i>Yazarların belirli duruşlar ve bakış açıları edindiği güncel sorunlar hakkında yazılmış olan makaleler ve raporları anlayabilir.</i>

B1	Açıkça belirtilen tartışma metinlerinde varılan temel sonuçları tanıyabilir. Ayrıntılı olmamasına rağmen sunulan konunun ele alınmasıyla ilgili yaklaşımdaki tartışma çizgisini tanıyabilir.
	Bildik konular hakkındaki açık gazete yazılarının önemli noktalarını tespit edebilir.
A2	Mektuplar, broşürler ve olayları anlatan kısa gazete makaleleri gibi karşılaştığı daha basit yazılı malzemelerde verilen belirli bilgileri tanıyabilir.
A1	Özellikle görsel destek var ise daha basit bilgi içerikli malzeme ve kısa basit tanımların içeriği hakkında bir fikir edinebilir.

	<b>TALİMATLARI OKUMA</b>
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla talimatları kendi uzmanlık alanında olsun veya olmasın yeni bir makine yahut yöntem ile ilgili ayrıntılı, uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.</i>
B2	<i>Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla şartlar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dahil olmak üzere alanındaki uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.</i>
B1	<i>Bir alet ile ilgili anlaşılır biçimde yazılmış açık talimatları anlayabilir.</i>
A2	<i>Basit bir dille ifade edildiğinde örneğin, güvenlik kurallarını anlayabilir.</i>
	<i>Günlük yaşamda karşılaşılan telefonlar gibi aletlerin kullanım kılavuzlarını anlayabilir.</i>
A1	<i>Kısa, basit talimatları takip edebilir (Örneğin: x noktasından y noktasına gitmek)</i>

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• öğrenen hangi amaçlar için okumaya gerek duyacak ya da olmasını dileycek /donatılmış olacak/meşgul olmak zorunda kalacak;</li> <li>• öğrenen hangi okuma şekillerine gerek duyacak yada olmasını dileycek /donatılmış olacak/meşgul olmak zorunda kalacak.</li> </ul>

4.4.2.3. *İşitsel-görsel alımlamada* kullanıcı aynı anda işitsel ve görsel girdi alır. Bu tür faaliyetlerin dahilinde olanlar ise:

- Sesli okunan bir metni takip etmek;
  - Altyazıları olan bir filmi, video ya da televizyon programını izlemek;
  - Yeni teknolojileri kullanmak (multi-medya/çoklu ortamı, CD ROM, vs.)
- Televizyon ve film izleme için tanımlayıcı bir ölçek sunulmuştur:

	<b>TELEVİZYON VE FİLM İZLEME</b>
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Oldukça argo ve deyimsel kullanımı içeren filmleri takip edebilir.</i>
B2	<i>Çoğu televizyon haberini ve güncel olay programlarını anlayabilir. Standart diyalekt ile hazırlanan belgesellerin, canlı röportajların, talk şovların, oyunların ve</i>

	<i>filmlerin çoğunu anlayabilir.</i>
B1	<i>Sunumu nispeten yavaş ve anlaşılır olduğunda kişisel ilgi alanındaki konular hakkında hazırlanmış olan röportajlar, kısa konuşmalar ve haber bültenleri gibi televizyon programlarının büyük bir kısmını anlayabilir.</i>
	<i>Anlaşılır, açık bir dil ile ifade edilen, görsel unsurların ve hareketlerin hikâyenin çizgisini taşıdığı filmlerin çoğunu anlayabilir.</i>
	<i>Oldukça yavaş ve anlaşılır bir biçimde sunulduğunda televizyon programlarındaki ana noktaları yakalayabilir.</i>
A2	<i>Görüntülerin yorumları desteklediği televizyondaki haber konularını, kazalar vs. ana konu olarak izleyebilir.</i>
	<i>Gerçek televizyon haberlerindeki konu değişikliğini takip edebilir ve temel içerik hakkında bir fikir edinebilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

**4.4.2.4. Alımlama stratejileri**, ilgili olduğu dünya bilgisi ve bağlamını tanımayı içerir, bu sürecin içerisinde uygun olduğu düşünülen *şemalar* etkinleştirilir. Karşılığında ise bu şemalar gelecek olanın örgütlenmesi ve içeriği hakkında beklentiler kurar (*Çerçevelemek*). Alma faaliyetinin süreci içerisinde, bağlamın tümünde (dilsel veya dilsel olmayan) belirlenen ipuçları ve ilgili şemaların o bağlama bağlı olarak oluşturdukları beklentiler, ifade edilen anlamın temsilini ve arkasındaki iletişimsel niyetin hipotezini kurmada kullanılır. Ardıl tahminlerin işlemiyle, anlamın temsilini ve de iletinin önemini ve onun bileşenlerini çözmek (*Çıkarımda bulunma*) amacıyla iletideki açık ve olası boşluklar doldurulur. Çıkarım yoluyla doldurulan boşlukların sebepleri; dilsel kısıtlamalar, zor alımlama koşulları, ortak bilginin eksikliği veya konuşmacı/yazar tarafından kaynaklanan varsayılan aşinalık, kapalı ifade, hafif ifade edilme veya fonetik eksiltme, olabilir. Bu işlemle varılan güncel modelin uygulanabilirliği, harekete geçirilen şemaya ‘uygun’ olup olmadığını görmek için giren yan metinler ve bağlamsal ipuçlarının delilleri karşısında karşılaştırılır – birisinin durumu nasıl yorumladığı yoldur bu (Hipotez sınamak). Teşhis edilen bir yanlış eşleştirme, giren ipuçlarını daha iyi anlatacak (Hipotezleri gözden geçirmek) olan alternatif bir şemanın bulunması için birinci basamağa (*Çerçevelemek*) yeniden dönüş demektir.

- Planlama: Çerçeveleme (zihinsel takımı seçme, şemaları harekete geçirmek, beklentileri kurmak).
- Yürütme: İpuçlarını teşhis etmek ve onlardan çıkarımda bulunmak.
- Değerlendirme: Hipotez sınamak: ipuçlarını şemalara eşleştirmek.
- Onarım: Hipotezleri gözden geçirmek.

Tanımlayıcı bir ölçek sunulmuştur;

	<b>İPUÇLARINI TANIMAK VE ÇIKARIMDA BULUNMAK (Sözlü &amp; Yazılı)</b>
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Tutum, ruhsal durumu ve niyetleri çıkarsamada ve ondan sonra neyin geleceğini tahmin etmek için bağlamsal, dilbilgisel ve sözcüksel ipuçları kullanmada usta.</i>
B2	<i>Anlamayı başarmak amacıyla, temel fikirler için dinlemek ve bağlamsal ipuçları kullana-</i>

	<i>rak anlamayı denetlemek dahil, çeşitli stratejileri kullanabilir.</i>
B1	<i>Kendi alanı ve ilgilendikleri ile bağlantılı konuların bağlamlarındaki bilinmeyen sözcükleri teşhis edebilir. Ara sıra olan bilinmeyen sözcüklerin anlamını bağlamdan tahmin edebilir ve görüşülen konu tanıdık olduğunda cümle anlamını çıkarabilir.</i>
A2	<i>Bağlamdaki bilinmeyen sözcüklerin olası anlamlarına varmak için somut biçimdeki günlük konular hakkındaki kısa metinlerin ve sözcelerinin genel anlamı hakkında fikir edinebilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

#### 4.4.3. Etkileşimsel Faaliyetler ve Stratejiler

##### 4.4.3.1. Sözlü etkileşim

Etkileşimsel faaliyetlerde, dil kullanıcı iletişimde rol alan bir ya da daha fazla kişi ile dönüşümlü olarak hem konuşmacı hem de dinleyici rolünü üstlenir. Böylece işbirlikçi ilkesini takip ederek anlamın müzakeresiyle birleşik bir şekilde karşılıklı konuşmayı oluştururlar.

Etkileşim esnasında alımlama ve üretim stratejileri sürekli kullanılır. Ayrıca sıra alma, sıra verme, konuyu çerçeveleme ve bir yaklaşım yolunu çizme, çözümler sunmak ve değerlendirmek, varılan noktayı özetlemek ve yinlemek, bir anlaşmazlıkta arabuluculuk yapmak gibi işbirlikçiliğin ve etkileşimin yönetimiyle ilgili bilişsel ve ortak çalışma stratejilerinin (aynı zamanda konuşma stratejileri ve işbirlikçi stratejiler olarak adlandırılmış) sınıfları vardır.

Etkileşimli faaliyetler için bazı örnekler:

- İşlem/işlemler
- Günlük sohbet
- Resmî olmayan konuşma
- Resmî konuşma
- Müzakere etmek
- Mülakat
- Görüşme
- Planlama (co-planning)
- Pratik amaç odaklı işbirliği

Aşağıdaki faaliyetler için tanımlayıcı ölçekler sunulmuştur:

- Genel sözlü etkileşim
- İletişimde rol alan anadili konuşan kişiyi anlamak
- Sohbet
- Resmî olmayan konuşma
- Resmî konuşma ve toplantılar
- Amaç-odaklı işbirliği
- Mal ve hizmet alımındaki işlemler
- Bilgi alış veriş
- Mülakat yapmak, mülakata girmek

	<b>GENEL SÖZLÜ ETKİLEŞİM</b>
C2	<i>Deyimsel ifadeler ve konuşma dilinde kullanılan deyimlere, yan anlamlarının derecelerinin farkında olarak, iyi derecede hakim. Oldukça etkin biçimde bir seri değiştirme donatımları kullanarak daha hassas anlamları tam olarak nakledebilir. Bir</i>



	<i>zorluğun etrafında o kadar pürüzsüzce geriye dönüş ve yeniden yapılandırma yapabilir ki muhatap olunan kişi bunun farkına varamaz.</i>
C1	<i>Neredeyse zahmetsizce kendisini akıcı bir biçimde kendiliğinden ifade edebilir. Boşlukları dolambaçlı sözlerle doldurulacak geniş sözcüksel bir repertuara sahip. İfadeler ve kaçınma stratejileri için çok az belirgin arama yapar; sadece kavramsal zor bir konu dilin doğal ve pürüzsüz akışını engelleyebilir.</i>
B2	<i>Fikirler arasındaki bağlantıları açıkça belli ederek, akademik, mesleki veya eğlence gibi genel kapsamlı konuları dili akıcı, hatasız olarak ve anında kullanabilir. Söylemek istediklerini pek fazla kısıtlamadan, duruma uygun resmîyet derecesi belirleyerek, iyi bir dilbilgisi hakimiyeti ile anında iletişim sağlayabilir.</i> <i>Anadil konuşanları ile sıradan etkileşimi ve güçlü ilişkileri her iki tarafı da zorlamadan gerçekleştiren bir derecede ki akıcılık ve kendiliğinden olan bir etkileşimde bulunabilir.</i> <i>Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, ilgili açıklamalar ve tartışmalar sunarak görüşlerini destekleyebilir ve açıklamasını yapabilir.</i>
B1	<i>Kendi ilgi alanı ve profesyonel alanına ait aşına olduğu rutin olan veya olmayan hususlarda, biraz güvenle iletişimde bulunabilir.</i> <i>Bilgi alışverişinde bulunabilir, bilgiyi denetleyebilir veya onaylayabilir, daha az rutin olan durumlarla uğraşabilir ve bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir. Filmler, kitaplar, müzik gibi daha soyut ve kültürel konularda düşüncelerini ifade edebilir.</i> <i>Seyahat anında ortaya çıkabilecek olan çoğu durum ile ilgilenmek için geniş bir basit dil serisinden yararlanabilir. Aşına olduğu konularda ki konuşmalara hazırlanmaksızın katılabilir, kişisel fikirleri beyan edebilir ve kişisel ilgi veya günlük yaşamla alakalı (örn. aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar) konularda bilgi alışverişinde bulunabilir.</i>
A2	<i>Diğer kişinin gerektiğinde yardım etmesi, kalıpsal durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat etkileşimde bulunabilir.</i> <i>Fazla çaba sarf etmeden basit, rutin bilgi alışverişinde bulunabilir; soru sorabilir, soruları yanıtlayabilir, tahmin edilebilen günlük durumlarla ilgili bilindik konular üzerinde fikir ve bilgi alışverişi yapabilir.</i> <i>İş ve boş zaman ile ilgili aşına ve rutin hususlar hakkında basit ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren basit ve rutin görevler dahilinde iletişim yapabilir. Çok kısa sosyal bilgi alışverişini idare edebilir ama konuşmayı kendi ahenginde devam ettirebilmek için yeterince anlayamaz.</i>
A1	<i>Basit bir biçimde etkileşimde bulunabilir ama iletişim tamamen konuşmanın daha yavaş tekrarı, başka şekilde ifade edilmesi ve ifadenin düzeltilmesi haline bağlıdır. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, acil gereklilik gösteren alanlarda veya çok aşına olunan konularda basit ifadeleri başlatabilir ve cevaplayabilir.</i>

	<b>İLETİŞİMDE ROL ALAN ANADİLDE KONUŞAN KİŞİYİ ANLAMAK</b>
C2	<i>İletişimde rol alan herhangi anadilde konuşan bir kişiyi anlayabilir. Standart olmayan bir aksana veya lehçeye alışma fırsatı verildiğinde, kendi alanının dışındaki uzmanlık gerektiren bilgilerin bile soyut ve karmaşık konularını anlayabilir.</i>

C1	<i>Ara sıra ayrıntıları teyit etmesine rağmen, özellikle de aksan bilindik değilse, kendi alanının dışındaki uzmanlık gerektiren bilgilerin soyut ve karmaşık konuları hakkındaki konuşmaları ayrıntılı olarak anlayabilir.</i>
B2	<i>Gürültülü bir çevrede de olsa, standart konuşma dilinde ona söylenenleri ayrıntılı olarak anlayabilir.</i>
B1	<i>Bazen belirli sözcüklerin ve tümleçlerin tekrarını istese bile, günlük konuşmadaki kendisine yöneltilen anlaşılır konuşmayı anlayabilir.</i>
A2	<i>Fazla çaba sarf etmeden basit, rutin bilgi alışverişinde bulunacak kadar anlayabilir. Zaman zaman tekrarını veya yeniden ifade edilmesini isteyebildiği takdirde, bildiği konularda kendisine yöneltilen anlaşılır standart konuşmaları genelde anlayabilir.</i>
	<i>Günlük basit dilde kendisine doğrudan, yavaşça ve anlaşılır şekilde söyleneni anlayabilir; eğer konuşmacı zahmetine katlanırsa, anlayabilecek duruma getirilir.</i>
A1	<i>Sempatik bir konuşmacı tarafından kendisine doğrudan yöneltilen anlaşılır, yavaş ve tekrarlanan, somut türden basit ihtiyaçların yerine getirilmesini amaçlayan günlük ifadeleri anlayabilir</i> <i>Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir.</i>

	<b>KARŞILIKLI KONUŞMA</b>
C2	<i>Bütün bir sosyal ve kişisel hayatı sürdürmede dilsel kısıtlamalardan serbest, rahatça ve uygun bir şekilde konuşabilir.</i>
C1	<i>Duygusal, imalı ve şaka kullanımlarda dahil, dili sosyal amaçlar için etkin ve esnek bir biçimde kullanabilir.</i>
B2	<i>Gürültülü bir çevrede bile, çoğu genel konularda açıkça katılımcı bir tavır ile uzayan konuşmalar dahil olabilir.</i> <i>Anadil konuşanlarını kasıtsız olarak eğlendirmeden veya sinirlendirmeden ve de onların bir anadil konuşanı ile davrandıklarından daha farklı davranmalarını gerektirmeden onlarla ilişkilerini güçlü tutabilirler.</i> <i>Duygularının derecelerini ifade edebilir olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir.</i>
B1	<i>Aşına olduğu konulardaki sohbetlere hazırlıksız olarak dahil olabilir.</i> <i>Bazen belirli sözcüklerin ve tümleçlerin tekrarını istemek zorunda kalsa bile, kendisine günlük konuşmada yöneltilen tamamıyla anlaşılabilir konuşmaları takip edebilir.</i> <i>Bir sohbeti veya görüşmeyi sürdürebilir ama bazen neyi tam olarak söylemek istediğini takip etmek zor olabilir.</i> <i>Şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, ilgi ve aldırma gibi duyguları ifade edebilir ve tepki verebilir.</i>
A2	<i>Sosyal bağlantılar kurabilir: Selamlaşmalar ve vedalaşmalar; tanışmalar; teşekkür etmeler.</i> <i>Ara sıra tekrarını veya yeniden ifade edilmesini isteyebildiği takdirde, genelde aşına olduğu konularda kendisine yöneltilen anlaşılır, standart konuşmayı anlayabilir.</i> <i>İlgilendiği konuların rutin bağlamındaki kısa sohbetlere katılabilir.</i> <i>Basit bir biçimde nasıl hissettiğini ve teşekkürlerini ifade edebilir.</i>
	<i>Sosyal bağlamda çok kısa alışverişi idare edebilir ama sohbetin gidişatını kendisi-</i>

	<p>ne göre devam ettirecek kadar yeterince anlayamamasına rağmen konuşmacı eğer zahmetine katlanırsa anlaması sağlanabilir.</p> <p>Basit günlük selamlama ve hitap biçimlerini kullanabilir.</p> <p>Davetler, öneriler ve özürler beyan edebilir ve onlara tepki verebilir.</p> <p>Neleri sevip sevmediğini söyleyebilir.</p>
A1	<p>Bir tanıştirma yapabilir, basit selamlaşma ve ayrılma ifadelerini kullanarak bir kişiyi tanıştırebilir.</p> <p>İnsanların nasıl olduğunu sorabilir ve haberlere tepki gösterebilir.</p> <p>Sempatik bir konuşmacı tarafından kendisine anlaşılır, yavaş ve tekrar edilerek doğrudan yöneltilen, somut biçimdeki basit ihtiyaçların tatminini amaçlayan günlük ifadeleri anlayabilir.</p>

	<b>RESMÎ OLMAYAN GÖRÜŞME (ARKADAŞLAR İLE)</b>
C2	C1 gibi
C1	Toplu görüşmede, soyut, karmaşık ve bildik olmayan konularda bile üçüncü şahıslar arasındaki karmaşık etkileşimleri kolayca takip edebilir ve katkıda bulunabilir.
B2	<p>Anadil konuşanları arasındaki hararetli konuşmalara yetişebilir.</p> <p>Düşüncelerini ve fikirlerini doğrulukla ifade edebilir ve karmaşık tartışma cümlelerine ikna edici bir şekilde yanıt verebilir.</p> <p>Resmî olmayan konuşmada, aşına olunan bağlamlarda aktif olarak yer alabilir, yorumlar yapabilir, bakış açısını ortaya açıkça koyabilir, alternatif önerileri değerlendirebilir ve hipotezlere karşılık verebilir.</p> <p>Konuşmada etrafında söylenenlerin çoğunu biraz çaba ile yakalayabilir fakat birkaç anadil konuşanlarının dillerini herhangi bir şekilde değiştirmediklerinde konuşmaya etkin bir şekilde katılmayı zor bulabilir.</p> <p>İlgili açıklamalar, tartışmalar ve yorumlar katarak konuşma sırasında kendi fikirlerini güçlendirebilir ve açıklayabilir.</p>
B1	<p>Konuşmada muhatap olunan kişilerin çok fazla deyim kullanmamaları halinde ve anlaşılır biçimde konuştukları takdirde, etrafında genel konular hakkındaki konuşulanların çoğunu takip edebilir.</p> <p>Müzik ve film gibi soyut veya kültürel konular hakkındaki düşündüklerini ifade edebilir. bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir.</p> <p>Diğerlerin görüşleri hakkında kısa yorumlar yapabilir.</p> <p>Alternatifleri karşılaştırabilir benzer ve farklı yönlerini söyleyebilir, neyin yapılacağını, nereye gidileceğini, kimi ya da neyi seçeceğini vs. anlatabilir.</p>
	<p>Konuşmanın anlaşılır ve standart bir diyalekte yapılması koşuluyla, arkadaşlar arasındaki resmî olmayan konuşmalardaki ana noktaları genelde takip edebilir.</p> <p>İlgisini çeken konularda konuşurken, kişisel görüşler ve fikirler isteyebilir kendisinin kilerini beyan edebilir.</p> <p>Sorunlara çözüm olarak veya nereye gidilecek, ne yapılacak, bir olay nasıl düzenlenecek (örn. gezi) gibi pratik sorulara ait kendi fikirlerinin ve tepkilerinin anlaşılır olmasını sağlayabilir.</p> <p>İnanç, fikir, onaylama veya onaylamamayı nezaketle ifade edebilir.</p>

A2	<p><i>Yavaşça ve anlaşılır bir biçimde yürütüldüğünde etrafındaki görüşülen konuyu genelde tanıyabilir.</i></p> <p><i>Akşama veya hafta sonu ne yapacağını anlatabilir.</i></p> <p><i>Öneri yapabilir, önerilere yanıt verebilir.</i></p> <p><i>Diğerlerinin fikirlerine katılabilir veya katılmayabilir.</i></p>
	<p><i>Yavaş ve anlaşılır bir biçimde ona doğrudan hitap edildiğinde, günlük pratik hususlar hakkında basit bir şekilde konuşabilir.</i></p> <p><i>Ne yapılacağını, nereye gidileceğini anlatabilir ve görüşmeler düzenleyebilir.</i></p>
A1	<i>Betimleyici yok</i>
	<b>RESMÎ KONUŞMA VE TOPLANTILAR</b>
C2	<i>Anadil konuşanlarına zorluk çıkarmayacak biçimde karmaşık konularda kendi resmî konuşma dilinde karmaşık konuları ve düşüncelerini rahatlıkla ifade ederek ikna edici bir tartışma çerçevesinde sunabilir.</i>
C1	<p><i>Soyut, karmaşık ve bilmediği konular hakkında bile bir münazaraya kolayca katılabilir.</i></p> <p><i>Karşı tarafın savlarını karmaşık satırlarına akıcı, anında ve uygun bir şekilde cevap vererek ayrıca sorulara ve yorumlara da karşılık vererek resmî bir durumu ikna edici bir şekilde tartışabilir.</i></p>
B2	<p><i>Destekleyen ve karşı çıkan bakış açılarını doğru bir şekilde tespit ederek hararetleli bir tartışmayı takip edebilir.</i></p> <p><i>Kendi düşünce ve fikirlerini net bir şekilde ifade edebilir, tartışma noktalarını ikna edici bir şekilde sunabilir ve karşılık verebilir.</i></p>
	<p><i>Rutin olan ve olmayan resmî tartışmalara aktif olarak katılabilir.</i></p> <p><i>Konuşmacının ağırlık verdiği noktaları ayrıntılı olarak anlayabilir, kendi alanıyla ilgili hususlardaki konuşmaları takip edebilir.</i></p> <p><i>Kendi fikrini açıklayabilir ve ispatlayabilir, alternatif önerileri değerlendirebilir, hipotezlerde bulunup bunlara da cevap bulabilir.</i></p>
B1	<p><i>İletişimde rol alanlar çok fazla deyimsel ifade kullanmamaları ve anlaşılır biçimde söylemeleri koşuluyla alanıyla ilgili söylenenlerin çoğunu anlayabilir.</i></p> <p><i>Bir bakış açısını anlaşılır biçimde sunabilir ancak tartışmanın bir parçası olmada zorluk yaşayabilir.</i></p> <p><i>Gerçek bilginin alışverişini, talimat alma veya basit sorunların çözümleri hakkında konuşmaları içeren standart diyalekt ile anlaşılır bir biçimde söylenen bildik konular hakkındaki rutin resmî tartışmalara katılabilir.</i></p>
A2	<p><i>Yavaşça ve anlaşılır bir biçimde kendi alanıyla ilgili yapılan bir konuşmadaki konu değişikliklerini genelde takip edebilir.</i></p> <p><i>Gerektiğinde anahtar noktaların tekrarını isteyebilme ve dile getirmede yardım alma koşuluyla doğrudan sorulduğunda basit sorunlar hakkındaki kendi fikirlerini ve ilgili önemli bilgi alışverişi yapabilir.</i></p>
	<i>Gerektiğinde anahtar noktaların tekrarını isteyebilme koşuluyla resmî bir toplantıda kendisine doğrudan hitap edildiğinde konuyla ilgili fikrini söyleyebilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

Not: Bu alt ölçekteki betimleyenler ölçme modeliyle deneysel olarak eşleştirilmemiştir.

	<b>AMAÇ-ODAKLI İŞBİRLİĞİ</b> <b>(Örn. araba tamir etmek, bir belgeyi görüşmek, bir olayı düzenlemek)</b>
C2	<i>B2 gibi</i>

C1	<i>B2 gibi</i>
B2	<i>Ayrıntılı yönergeleri güvenilir bir şekilde anlayabilir. İşlemin sürecinde diğer kişileri düşündüklerini söylemek için vs. katılmaya davet ederek yardım edebilir. Değişik yaklaşımların avantajlarını ve dezavantajlarını tartarak ve sebep veya sonuçları kuramsal olarak düşünerek bir meseleyi veya sorunu ana hatlarıyla açıkça çıkarabilir.</i>
B1	<i>Eğer diğer kişilerin konuşmaları çabuk ya da uzatılmış ise ara sıra tekrar veya açıklama istemesine rağmen, söylenenleri takip edebilir. Bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir, ondan sonra ne yapılacağını görüşebilir, seçenekleri kıyaslayabilir ve karşılaştırabilir. Diğerlerinin görüşleri hakkında kısa yorumlar yapabilir.</i>
	<i>Genelde söyleneni takip edebilir ve gerektiğinde karşılıklı anlaşmayı doğrulamak için birisinin söylediği son sözleri tekrar edebilir. Olası çözümler veya ondan sonra nelerin yapılabileceği sorusuna karşılık, kısa sebepler ve açıklamalar vererek, kendi fikirlerinin ve tepkilerinin anlaşılır olmasını sağlayabilir. Nasıl devam edileceği konusunda diğer kişileri fikirlerini beyan etmeleri için davet edebilir.</i>
A2	<i>Anlamadığı zaman çok basitçe tekrar isteyerek, çok fazla çaba sarf etmeden basit, rutin görevlerin üstesinden gelecek kadar anlayabilir. Önerilerde bulunarak ve önerilere karşılık vererek, yönlendirmeler isteyerek ve vererek, daha sonra nelerin yapılacağını görüşebilir.</i>
	<i>Kendisi ne zaman takip edebildiğini belirtebilir ve eğer konuşmacı zahmetine katlanırsa, gerekenleri anlaması sağlanır. Basit tümleçleri bir şeyleri istemek veya sunmak, temel bilgileri edinmek ve daha sonra nelerin yapılacağını görüşmek için basit ve rutin görevlerde iletişimde bulunabilir.</i>
A1	<i>Kendisine dikkatlice ve yavaşça yönlendirilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa basit yönlendirmeleri takip edebilir. İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir.</i>

	<b>MAL VE HİZMET ALIMLARINDAKİ İŞLEMLER</b>
C2	<i>B2 gibi</i>
C1	<i>B2 gibi</i>
B2	<i>Hak edilmemiş bir trafik cezası, bir dairedeki hasarların maddi sorumluluğu, bir kaza ile ilgili suçlama gibi tartışmalara sözlü olarak çözüm bulabilir ve anlaşmaya varabilir. Sorunlarının çözümünde tatmin olmak için ikna edici bir dil kullanarak tazminat davasının genel hatlarını çizebilir ve vermeye hazır olduğu ödünlerin sınırlarını açıkça belirtebilir.</i>
	<i>Ortaya çıkan bir sorunu dile getirebilir ve müşterinin/hizmeti verenin bir tavizde bulunması gerektiğini açıkça belirtebilir.</i>
B1	<i>Seyahat sırasında, gezi veya konaklama ayarlamada veya yabancı bir ülkeyi ziyaret için yetkililerle görüşmede ortaya çıkabilecek olan çoğu işlemlerle başa çıkabilir. Örneğin memnun edici olmayan bir satın almada, dükkanlarda, postanelerde, bankalardaki daha az rutin durumlarla başa çıkabilir. Bir şikayette bulunabilir. Bir acente yoluyla gezi düzenlemeleri yaparken veya seyahat esnasında ortaya çıkabilecek olan çoğu durumla baş edebilir, örneğin; yabancı bir yerde inmek için bir yolcuya nerede inebileceğini sormak.</i>

	<p>Gezi, konaklama, yeme ve alışveriş gibi günlük yaşamın genel özellikleriyle baş edebilir.</p> <p>Açık seçik uzmanlık istemeyen nitelikte olması şartıyla bir turizm acentesinden gerekli olan tüm bilgileri edinebilir.</p>
A2	<p>Günlük yaşamda mal ve hizmetleri elde edebilir ve sağlayabilir.</p> <p>Gezi hakkında basit bilgiler alabilir, toplu taşıma araçlarını(otobüs, tren ve taksi) kullanabilir, yön sorabilir, söyleyebilir ve bilet alabilir.</p> <p>Dükkanlarda, postanelerde veya bankalarda bir şeyler hakkında sorular sorabilir ve basit işlemler yapabilir.</p> <p>Miktarlar, sayılar, fiyatlar, vs. gibi bilgileri verebilir ve alabilir.</p> <p>İstediği şeyi söyleyip, fiyatını sorabilir ve satın alabilir.</p> <p>Yemek sipariş edebilir.</p>
A1	<p>İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir.</p> <p>Sayılar, miktar, fiyat ve zaman ile ilgili meseleleri çözebilir.</p>

<b>BİLGİ ALIŞVERİŞİ</b>	
C2	B2 gibi
C1	B2 gibi
B2	<p>Karmaşık bilgileri anlayabilir ve bilgi alışverişinde bulunabilir, ayrıca kendi mesleki rolü ile ilgili birçok konu hususta tavsiyede bulunabilir</p> <p>Ayrıntılı bilgiyi güvenilir bir biçimde aktarabilir.</p> <p>Bir işlemin gerçekleşmesi için anlaşılır, ayrıntılı bir tanımlama yapabilir.</p> <p>Birkaç kaynaktan edindiği bilgileri ve iddiaları sentezle birleştirebilir ve rapor edebilir.</p>
B1	<p>Kendi alanındaki bilinen rutin ve rutin olmayan hususlardaki birikmiş gerçek bilgilerin alışverişini, denetimini ve onaylamasını biraz güvenle yapabilir.</p> <p>Bir şeyin nasıl yapılacağını, ayrıntılı bilgilerle tanımlayabilir.</p> <p>Kısa bir hikaye, makale, konuşma, müzakere, mülakat veya belgesel hakkındaki fikrini anlatabilir, özetini yapabilir ve ayrıntılarıyla ilgili daha fazla soruyu cevaplayabilir.</p> <p>Açık gerçeklere dayanan bilgiyi öğrenebilir ve aktarabilir.</p> <p>Ayrıntılı yönlendirme isteyebilir ve takip edebilir.</p> <p>Daha ayrıntılı bilgi elde edebilir.</p>
A2	<p>Aşırı çaba sarf etmeden basit, rutin alışverişleri idare edecek kadar anlayabilir.</p> <p>Basit günlük ihtiyaçlarla baş edebilir: Açık gerçeklere dayanan bilgiyi öğrenebilir ve aktarabilir.</p> <p>Alışkanlıklar ve rutinler hakkında sorular sorabilir ve cevaplar verebilir.</p> <p>Geçmiş zaman ve geçmişteki faaliyetlerle ilgili sorular sorabilir ve cevaplar verebilir.</p> <p>Basit yönergeler ve talimatlar verebilir ve takip edebilir, örn. bir yere nasıl gidileceği konusu.</p>
	<p>Basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin işlerde iletişimde bulunabilir.</p> <p>Bilinen ve rutin işlemsel hususlarda sınırlı bilgi alışverişinde bulunabilir.</p> <p>İşte ve boş zamanlarında neler yaptıkları konusunda sorular sorabilir ve cevaplar verebilir.</p>

	<i>Bir harita ya da plana dayanarak yönergeler verebilir ve isteyebilir. Kişisel bilgi isteyebilir ve verebilir.</i>
A1	<i>Kendisine dikkatlice ve yavaşça yöneltilen soruları ve talimatları anlayabilir ve kısa basit yönlendirmeleri yerine getirebilir. Basit sorular sorabilir ve cevaplar verebilir, çok aşına olunan konular veya doğrudan gereklilik arz eden alanlardaki basit ifadeleri başlatabilir ve yanıtlayabilir. Kendileri ve diğer insanlar hakkında, nerede yaşadıkları, tanıdıkları insanlar, sahip oldukları vs. gibi konularda sorular sorabilir ve cevaplar verebilir. 'gelecek hafta, geçen Cuma, Kasım'da, saat üçte vs.' gibi tümleçlerle zamanı belirtebilirler.</i>

<b>MÜLAKAT YAPMAK VE MÜLAKATA ALINMAK</b>	
C2	<i>Diyalogun kendisine düşen payını son derece iyi takip edebilir, anadil konuşmacısından farksız konuşmayı yapılandırarak ve bir sorgulayan ya da sorgulanan olarak tüm akıcılığı ile otoriter bir şekilde etkileşimde bulunabilir.</i>
C1	<i>Sorgulayan ve sorgulanan kişi olarak bir mülakata tam katılım sağlayabilir, konuşulan konuyu destek almadan akıcı bir şekilde, konuşulan konuyu genişletebilir ve geliştirebilir ve ünlemleri de iyi kullanır.</i>
B2	<i>Hazırlanmış sorulardan aniden kaçınarak, ilginç cevapları izleyerek ve araştırarak etkin, akıcı bir mülakat gerçekleştirebilir. Bir mülakatta başlangıçlar yapabilir, mülakatı yapan kişiden biraz yardım alarak veya onun kıskırtmasıyla, fikirler genişletebilir ve geliştirebilir.</i>
B1	<i>Mülakatta/istişarede somut bilgiler verebilir (örn. bir doktora belirtilerini anlatabilir) ama kesinlik açısından biraz sınırlıdır. Hazırlanmış bir mülakatı yürütebilir, bilgileri denetleyebilir ve onaylayabilir fakat diğer kişinin cevapları hızlı veya uzatılmış ise ara sıra tekrar isteyebilir.</i>
A2	<i>Mülakatta/istişarede başlangıçlar yapabilir (örn. yeni bir konuyu açabilir) ancak etkileşimde mülakatı yapan kişiye çok bağlıdır. Birkaç kendiliğinden takip edici soruyla yapılandırılmış bir mülakatı gerçekleştirmek için hazır bir anketi kullanabilir.</i>
A2	<i>Bir mülakatta, ara sıra açıklama istediği ve neyi ifade etmek istediğinde yardım edildiği takdirde, kendisinin anlaşılmasını sağlayabilir ve aşına olduğu konularda fikir ve bilgi iletişiminde bulunabilir.</i>
A1	<i>Bir mülakatta ki basit soruları cevaplayabilir ve basit ifadelere tepki gösterebilir. Bir mülakat esnasında kişisel ayrıntılar üzerine çok yavaş ve düpedüz deyimsel olmayan konuşmalarla yöneltilen basit soruları cevaplayabilir.</i>

#### 4.4.3.2. Yazılı Etkileşim

Yazın dili yolu ile etkileşim aşağıdaki bazı faaliyetleri içerir:

- Sözlü etkileşimin imkansız ve uygunsuz olduğu durumlarda, kısa notların vs. alışverişi ve iletilmesi;
- Mektup, faks, e-posta vs. yazışmaları;

- Taslakları yeniden oluşturarak ve değiş tokuş yaparak, değişikler, düzeltmeler vs. yaparak anlaşma, sözleşme, bildiri metinlerinin vs. anlaşılmasını müzakere eder;
- Çevrimiçi veya çevrimdışı bilgisayar konferanslarına katılır.

**4.4.3.3.** Yüz-yüze etkileşim tabii ki medyanın bir karışımını içerir: sözlü, yazılı, işitsel-görsel, dil-dışı ( kısım 4.4.5.2 bakınız)ve metin-dışı (kısım 4.4.5.3 bakınız) medya.

**4.4.3.4.** Bilgisayar yazılımının yükselen incelikleri ile etkileşimsel insan-makine iletişimi kamusal, mesleki, eğitimsel ve hatta kişisel alanlarda çok daha önemli roller oynamaya başlamıştır.

Aşağıdaki maddeler için tanımlayıcı ölçekler sunulmuştur:

- Genel yazılı etkileşim
- Yazışma
- Notlar, mesajlar ve formlar

<b>GENEL YAZILI ETKİLEŞİM</b>	
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Kendisini tam ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilir, hitap edilen kişiye esnekçe ve etkin bir biçimde anlatır.</i>
B2	<i>Yazılı olarak haberleri ve görüşleri ifade edebilir ve diğerlerine bağlantı yapabilir.</i>
B1	<i>Makul doğrulukta, soyut ve somut konularla ilgili bilgi ve fikirleri ifade edebilir, bilgi denetleyebilir ve sorunlar hakkında soru sorabilir veya sorunları açıklayabilir. Acil olarak gereken basit bilgileri sormada veya ifade etmede, kendisinin önemli bulunduğu noktaları aktararak, kişisel mektuplar ve notlar yazabilir.</i>
A2	<i>Acil alanlardaki hususlarla ilgili kısa, basit, kalıplaşmış notlar yazabilir.</i>
A1	<i>Yazılı biçimde kişisel bilgiler isteyebilir veya aktarabilir.</i>

<b>YAZIŞMA</b>	
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Dili esnekçe ve etkince kullanarak, duygusal, imalı ve şaka yapma kullanımı dahil, kişisel yazışmalarda kendisini açıkça ve tam olarak ifade edebilir.</i>
B2	<i>Duyguların derecelerini ifade eden, olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayan ve mektuplaştığı kişinin haberleri ve görüşleri hakkında yorum yapan mektuplar yazabilir.</i>
B1	<i>Müzik ve film gibi soyut ve kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerini ifade eden kişisel mektuplar yazabilir. Deneyimleri, duyguları ve olayları biraz ayrıntılı bir şekilde betimleyen kişisel mektuplar yazabilir.</i>
A2	<i>Teşekkür ve özür bildiren ifade eden çok basit kişisel mektuplar yazabilir.</i>
A1	<i>Kısa ve basit bir biçimde bir kartpostal yazabilir.</i>

<b>NOTLAR, MESAJLAR , FORMLAR</b>	
C2	<i>B1 gibi</i>
C1	<i>B1 gibi</i>



B2	<i>B1 gibi</i>
B1	<i>Sorgu ileten ve sorunları anlatan mesajları alabilir.</i> <i>Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, arkadaşlarına, hizmetlilere (service people), öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara derhal gerekmekte olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir.</i>
A2	<i>Tekrar ve yeniden ifade biçimi isteyebildiği takdirde kısa ve basit bir mesajı alabilir.</i> <i>Derhal gereklilik gösteren alanlarla bağlantılı hususlarla ilgili kısa, basit notlar ve mesajlar yazabilir.</i>
A1	<i>Örn. bir otelin kayıt formunda istenildiği gibi, numaralar, tarihler, kendi adını, uyruğunu, adresini, yaşını, doğum tarihini veya bir ülkeye varış tarihini yazabilir.</i>

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- öğrenenin hangi türdeki girdilere iletişimsel etkileşimlere gerek duyacak/donatılmış olacak/meşgul olmak zorunda kalacak;
- öğrenen etkileşimde hangi rollere gerek duyacak/donatılmış olacak.

#### 4.4.3.5. Etkileşimsel Stratejileri

Etkileşim hem alımlama ve üretim faaliyetlerini hem de ortak konuşmanın yapısına has olan faaliyetleri de içerir ve bu yüzden yukarıda sözü geçen bütün alımlama ve üretim stratejileri de etkileşimde yer alır. Verilenleri alınanlar olarak tanımlayarak, örneğin insanların nereden geldiklerini çıkartarak, birbirlerine doğru yaklaştıklarını veya bir mesafe tanımlayarak bunu korurlar. Genelde gerçek zaman içinde gerçekleşen bu anlam öbekleri, bir ölçüde zihinsel bağlamın kurulması yoluyla sözlü etkileşim kolektif anlam yaratmayı içerir, dolayısıyla alıcı ve üretici stratejilerine ek olarak etkileşimin dışında kalan ve sadece bu sürecin yönetimiyle ilgili etkileşime has bir sınıf stratejilerin var olduğu söylenebilir. Buna ek olarak, etkileşimin öncelikle yüz- yüze olması, hem metinsel dil ifadelerinin hem de dil dışı özelliklerinden biri olan metinsel ipuçlarının daha çok azalmasına sebep olur ki bunların hepsi, katılımcıların süreci sürekli denetlemeleri sayesinde, katılımcıların uygun bulunduğu noktaya kadar, daha az ya da daha çok süslü bir dil yahut daha açık bir dil ile ifade edilirler.

Sözlü iletişimi planlama, gelecekteki faaliyetin(Çerçeveleme) içinde mümkün olabilen ve olasılığı olan karşılıklı sözlü alımlama ve üretimde hangi seçeneklerin kullanılacağı ve en uygun hareketleri hazırlamanın (Hareketleri planlama) ve iletişimde rol alan diğer kişilerle arasındaki iletişimsel mesafeyi göz önünde bulunduran (Bilgi/fikir boşluğu tespit etmek; verilenleri alınanlar olarak tanımlamak) şemaların ya da bir 'davranış ölçeği' in (yani, iletişimsel etkileşimin yapısını sunan bir diyagram) harekete geçmesini içerir.

Faaliyetin esnasında konuşmaya başlayabilmek (Sırasını almak), görev içindeki işbirliğini sağlamlaştırmak ve konuşmanın akışını devam ettirmek (işbirliği: kişiler arası), içinde buldukları görevde karşılıklı anlayışa katkıda bulunmak ve odaklanan bir yaklaşımı sağlamak (işbirliği: fikirler oluşturma yeteneği), ayrıca kendileri de bir ifadeyi oluştururken yardım isteyebilmeleri için (Yardım istemek) dil kullananlar sıra alma stratejilerini kullanırlar.

Planlamayla ilgili Değerlendirme iletişimsel seviyede gerçekleşir: uygulanması düşünülen şemalar arasındaki 'uyumu' ve gerçekte nelerin olduğunu (Denetleme: şemalar, davranış ölçeği) ve

kişinin olayların akışının istediği şekilde devam etmesi boyutunu (Denetleme: etki, başarı) yargılamak; yanlış anlama veya kabul edilemez anlam bulanıklığı, iletişimsel veya dilsel seviyede bilginin daha açık olması taleplerine yol açar (Açıklama istemek, açıklama yapmak) ve gerektiğinde iletişimi yeniden oluşturmak ve yanlış anlaşılmalara ortadan kaldırmak için aktif müdahalede (İletişim onarımı) bulunmak.

#### Planlama

- Çerçevelemek (davranış ölçer seçmek)
- Bilgi/kanı boşluğunu tanımak (uygunluk durumları)
- Neyin önceden olacağını varsaymak
- Hareketleri planlamak

#### Yürütme

- Konuşmaya başlamak
- İşbirliği (kişiler-arası)
- İşbirliği (fikirler oluşturma yeteneği)
- Beklenilmeyenle ilgilenmek
- Yardım istemek

#### Değerlendirme

- Denetlemek (şema, davranış ölçer)
- Denetlemek (etki, başarı)

#### Onarım

- Açıklama istemek
- Açıklamada bulunmak
- İletişim onarımı

Aşağıdaki etkileşimsel stratejileri için tanımlayıcı ölçekler sunulmuştur:

- Konuşmaya başlamak;
- İşbirliği;
- Açıklama istemek.

	<b>KONUŞMAYA BAŞLAMAK (SIRASINI ALMAK)</b>
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Konuşmaya başlamak amacıyla ya da düşünürken sırayı hala kendisinde tutar ve zaman kazanmak için sözlerine giriş olarak mevcut olan bir seri konuşma fonksiyonlarından uygun bir cümle seçebilir.</i>
B2	<i>Bir konuşma esnasında uygun bir biçimde araya girebilir, bunu yapmak için de uygun dili kullanabilir. Etkin sırayı alma ile konuşmayı uygun bir şekilde başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir. Her zaman zarifçe olmasa da, konuşmayı başlatabilir, uygun olduğunda sırasını alabilir ve gerekli bulduğunda konuşmayı sonlandırabilir. Söyleyeceklerini biçimlendirirken zaman kazanmak ve sırayı kendisinde tutmak için basmakalıp cümleler kullanabilir (örn. 'O cevaplanması zor bir soru').</i>
B1	<i>Aşına olduğu bir konu üzerindeki konuşmada, sırayı almak için uygun bir cümle ile araya girebilir.</i>

	<i>Aşına olduğu ya da kişisel ilgisi olan konular hakkında basit yüz-yüze olan bir sohbeti başlatabilir, devam ettirebilir ve sonlandırabilir.</i>
A2	<i>Kısa bir sohbeti başlatmak, devam ettirmek, ya da son vermek için basit teknikler kullanabilir.</i>
	<i>Muhataplarının kendisiyle meşgul olmalarını isteyebilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

	<b>İŞBİRLİĞİ</b>
C2	<i>C1 gibi</i>
C1	<i>Diğer konuşmacılarının söyledikleriyle kendi katkılarını ustaca bağdaştırabilir.</i>
B2	<i>Takip eden ifadelere ve çıkarımlara geri dönüt vererek konuşmanın gelişmesine yardımcı olabilir.</i> <i>Bildik zeminlerde konuşmaya yardımcı olabilir, anlaşılmayı onaylayabilir, diğerlerini katılmaya davet edebilir vs.</i>
B1	<i>Bir sohbetin veya konuşmanın devam etmesine yardımcı olmak için dilin basit bir repertuarını kullanabilir.</i> <i>Konuşmada varılan noktayı özetleyebilir ve dolayısıyla konuşmanın odaklanmasına yardımcı olur.</i> <i>Karşılıklı anlaşmayı onaylamak ve gidişattaki fikirlerin gelişmesine yardımcı olmak için birisinin söylediği son kısımları tekrar edebilir. Diğerlerini konuşmaya davet edebilir.</i>
A2	<i>Takip ettiği zaman işaret edebilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

	<b>AÇIKLAMA İSTEMEK</b>
C2	<i>B2 gibi</i>
C1	<i>B2 gibi</i>
B2	<i>Konuşmacının neyi söylemeye niyet ettiğini anlamış olduğunu denetlemek için takip edici sorular sorabilir ve muğlak noktalara açıklık getirmesini isteyebilir.</i>
B1	<i>Bir kişinin henüz söylemiş olduğuna açıklık getirmesini veya ayrıntılı olarak anlatmasını isteyebilir.</i>
A2	<i>Anlamadığı zaman tekrar söylenmesini çok basitçe isteyebilir.</i> <i>Basmakalıp cümleler kullanarak anahtar sözcüklere veya cümlelere açıklık getirilmesini isteyebilir.</i> <i>Takip etmediğini söyleyebilir.</i>
A1	<i>Betimleyici yok.</i>

#### 4.4.4. Arabulucu Faaliyetler ve Stratejiler

**Arabulucu faaliyetlerinde**, dil kullanıcısının kendi anlamlarını ifade etmekle ilgisi yoktur, burada dil kullanıcısı birbirini doğrudan anlamayan iletişimde rol alanlar—normalde (ama sadece değil) farklı diller konuşan kişiler, arasında sadece bir arabulucudur.

Sözlü tercümanlık ve yazın çevirisi arabulucu faaliyetlerin içinde olan örneklerdir, bunların yanı sıra orijinal metnin dili amaçlanan alıcı tarafından anlaşılmıyorsa aynı dil içerisinde metinleri özetleme ve açıklama da arabulucu faaliyetleri arasında sayılır örn.:

##### 4.4.4.1. Sözlü Arabuluculuk

- Simultane çeviri (konferanslar, toplantılar, resmî konuşmalar, vs.);
- Ardıl çeviri (karşılama konuşmaları, turlara rehberlik, vs.);

- Resmî olmayan çeviri:
- Kendi ülkesine gelen yabancı ziyaretçiler
- Yurtdışında olan anadil konuşanları
- Arkadaşlar, aile, müvekkiller, misafirler, vs. için sosyal ve insanlar arası durumlar
- İşaretler, menüler, ilanlar, vs.

#### 4.4.4.2. Yazılı Arabuluculuk

- Tam (sözcüğü sözcüğüne) çeviri(örn. sözleşme, hukuki ve bilimsel metinler, vs.);
- Yazınsal çeviri (romanlar, drama, şiir, opera vs.)
- Dil 2 veya Dil1 ve Dil 2 arasında ana fikri özetlemek (gazete ve dergi makaleleri);
- Açıklama (yasayı bilmeyen kişiler için özelleştirilmiş metinler vs.).

**4.4.4.3. Arabulucu stratejiler** bilgiyi işlemek ve eşdeğer anlamı oluşturmak için sonsuz kaynakları kullanmanın talebi ile başa çıkmanın yollarını yansıtır.

Süreç, kaynakları üst düzeye getirmek ve organize etmek amacıyla (geçmiş bilgileri geliştirmek; destekleyicileri tespit etmek; ek sözlük hazırlamak) ve aynı zamanda başlanmış olan görevin nasıl üstesinden gelineceğini düşünmek için (iletişimde rol alanların ihtiyaçlarını düşünmek, çeviri parçasının boyutunu seçmek) bir süre önceden-planlama içerir. Çeviri, ek sözlük veya mütercimlik işlemi süresinde, arabulucu henüz söylenmiş olanı formüle ederken ileriye bakıp sonraki gelenin ne olacağını düşünür, genelde anında iki farklı ‘parça’ veya çeviri birimleri ile hokkabazlık yapar (öngörme). Arabulucunun kendi sözcük dağarcığını geliştirmek için aktaracağı şeyleri nasıl ifade edebileceğinin yollarını (olasılıkları, eşdeğerleri not almak) farkına varmak zorundadır, ve güvenilirlik parçalarını (önceden hazırlanmış parçalar) oluşturarak, öngörmek için işleme kapasitesini serbest bırakır. Diğer bir açıdan ise arabulucu—öngörmeye devam ederken (boşlukları doldurmak) iletişim kopmasını engellemek amacıyla belirsizlik üstünde dolaşabilmesini sağlayan tekniklere ihtiyacı vardır. Değerlendirme iletişimsel (Uygunluğu denetleme) ve dilsel seviyede (Kullanımın sürekliliğini denetleme) yer alır ve özellikle yazın çevirisinde ilgili alandaki referans olan araştırmalara ve bilen kişilere danışarak (sözlüklere, eş anlamlar sözlüğüne, başvurarak anlamı arılaştırmak, uzmanlara, kaynaklara başvurmak) onarıma yol açar.

- |                 |  |
|-----------------|--|
| • Planlama      | Geçmiş bilgileri geliştirmek;<br>Destekleyicileri tespit etmek;<br>Ek sözlük hazırlamak;<br>İletişimde rol alanların ihtiyaçlarını düşünmek;<br>Çeviri parçasını seçmek. |
| • Yürütme       | Önceden-görme: girdiye işlem yapmak ve gerçek zamanda son parçayı anında formüle etmek;<br>Olasılıkları, eşdeğerleri not almak;<br>Boşlukları birleştirmek.              |
| • Değerlendirme | İki versiyon arasındaki uygunluğu denetleme<br>Kullanımın tutarlılığını denetlemek   |
| • Onarım        | Sözlüklere, kavramlar dizinine başvurarak rafine etmek<br>Uzmanlara, kaynaklara başvurmak.   |

Tanımlayıcı ölçekler henüz mevcut değil.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Öğrenenin gerek duyacağı/donatılmış olacağı/meşgul olmak zorunda kalacağı arabilucu faaliyetler.

#### 4.4.5. Sözsüz İletişim

4.4.5.1. Dil faaliyetlerini (genelde yüz-yüze sözlü faaliyetler) eşlik eden **pratik hareketlerin** içinde:

- *İşaret etme*, örn. parmak, el, bakış, başını sallama. Bu hareketler nesnelere, insanların teşhis edilmesi için gösterim (deictics) ile kullanılır, örn. 'Onu alabilir miyim? Hayır, o değil, oradaki';
- *Uygulama yoluyla göstermek*, gösterimi, basit zaman fiilleri ve (pro-fiilleri/proverb/atasözü) eşlik eder, örn. 'Bunu alıyorum ve buraya takıyorum, işte böyle. Şimdi aynısını siz yapın!';
- *Açıkça gözlemlenebilir hareketler*, bunların emirlerde, yorumlarda ve anlatıda bilindiği varsayılır, örn. 'Öyle yapma!', 'Çok iyi oldu!', 'Eyvah, düşürdü onu!'. Bu durumların hepsinde, hareket görülmedikçe ifadeler yorumlanamaz.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Uzmanlaşmış öğrenenlerin sözcükler ve tam tersi ile gerek duyacağı/donatılmış olacağı/meşgul olmak zorunda kalacağı eşleştirme hareketleri nelerdir;
- Hangi durumlarda buna gerek duyacağı/donatılmış olacağı/meşgul olmak zorunda kalacağı.

4.4.5.2. Dil-dışı özelliklerin içerikleri:

*Beden dili.* Dil-dışı beden dili, dilin eşlik ettiği pratik hareketlerden farklıdır çünkü o kültürden kültüre değişebilen herkesçe kabul edilmiş anlamları taşır. Örneğin, aşağıdakiler çoğu Avrupa ülkesinde kullanılmaktadır:

- El kol hareketi (örn. 'protesto' için yumruk sallamak);
- Yüz ifadesi (örn. gülümseme veya kaş çatmak);
- Duruş (örn. 'ümitsizlik' için kendini bırakmış bir şekilde oturmak ya da 'yoğun ilgi' için öne doğru oturmak);
- Göz teması (örn. kandırmak için göz kırpması veya inanmadığını belirten bir bakış);
- Beden teması (örn. öpüşmek veya tokalaşmak);
- Uzam bilimi (proxemics) (örn. yakın durmak veya araya mesafe koymak).

Ekstra-dilsel konuşma-seslerinin kullanımı. Bu tür sesler (veya heceler) herkesçe kabul edilmiş anlamları taşırlar ancak dilin düzenli fonolojik sisteminin dışında kaldıkları için dil-dışıdır. Örneğin, (İngilizcede):

'sh'	sessizlik rica eder
's-s-s'	halkın onaylamadığını ifade eder
'ugh'	iğrenmeyi ifade eder
'humph'	can sıkıntısını ifade eder
'tut tut'	nezaketle onaylamamayı ifade eder

**Ölçü tekniğine ait özellikler.** Eğer herkesçe kabul edilmiş anlamları taşırlar ise (örn. tutumlarla ilgili ve ruh halleri) ancak **uzunluk, ton, vurgu** gibi ölçü tekniğinde rolü olan özellikleri düzenli fonolojik sisteminin dışında kaldığı için bu özelliklerin kullanımı dil-dışıdır, örneğin:

Ses kalitesi	(boğuk, net olmayan, güçlü, vs.)
Perde/ton	(hırıltılı, mızızlanan, haykıran, vs.)
Ses yüksekliği	(fısıldama, mırıldanma, bağırma, vs.)
Uzunluk	(örn. ço-o-o-ok iyi!)
Dil-dışı etkilerin çoğu	perde/ton, uzunluk, ses yüksekliği ve ses kalitesi ile üretilir.

Dil-dışı iletişim, geliştirilmiş işaret dilinden dikkatlice ayırt edilmelidir, her ne kadar işaret dili alanındaki uzmanlar OBM 'nin kavramlarının ve kategorilerinin çoğunun ilgi alanları ile bağlantılı olsa bile, işaret dili Ortak Başvuru Metninin şu anki kapsamı dışında kalmaktadır.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Öğrenen hangi dil-dışı davranışları a) tanımak ve anlamak, b) kullanmak için gerek duymak/donatılmış olmak/meşgul olmak zorunda kalacak.

**4.4.5.3. Metin-dışı özellikler:** Örneğin, aşağıdaki donanımlarla yazılı metinlere bağlantılı olarak benzer bir dil-dışı rolü oynamaktadır:

- Resimleme (fotoğraflar, çizimler, vs.)
- Çizelgeler, tablolar, şemalar, şekiller, vs.
- Tipografi özellikler (yazı karakteri, perde/ton, boşluk bırakma, altını çizme, sayfa düzenlemesi, vs.)

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Öğrenen hangi metin-dışı davranışları a) Tanımak ve anlamak, b) Kullanmak için gerek duymak/donatılmış olmak/meşgul olmak zorunda kalacak?

## 4.5. İletişimsel Dil Süreçleri

Öğrenenin, bir konuşmacı, yazar, dinleyici veya okuyucu olarak davranabilmesi için, bir seri ardışık ustalaşmış hareketler yerine getirmesi gerekmektedir.

Öğrenen konuşmak için aşağıda belirtilenleri yapabilmelidir:

- Bir mesajı *planlamak ve düzenlemek* (bilişsel beceriler)

- Bir dilsel ifadeyi *formüle etmek* (dilbilimsel beceriler)
- İfadeyi *söze dökmek* (fonetik beceriler).

Öğrenen yazmak için aşağıda belirtilenleri yapabilmelidir:

- Mesajı *düzenlemek* ve *formüle etmek* (bilişsel ve dilbilimsel beceriler);
- Metni *el ile yazmak* veya *daktilo/bilgisayar ile yazmak* ( elle yapılan becerileri) ya da diğer bir şekilde metni yazıya dönüştürmek.

Öğrenen, dinlemek için aşağıda belirtilenleri yapabilmelidir:

- İfadeyi *algılamak* (işitsel fonetik beceriler)
- Dilsel iletiyi *teşhis etmek* (dilbilimsel beceriler)
- İletiyi *anlamak* (anlambilimsel beceriler)
- İletiyi *yorumlamak* (bilişsel beceriler).

Okuyucu, okumak için aşağıdaki belirtilenleri yapabilmelidir:

- Yazılı metni *algılamak* (görsel beceriler)
- Yazılı metni *tanımak* (imlaya ait beceriler)
- Mesajı *teşhis etmek* (dilbilimsel beceriler)
- Mesajı *anlamak* (anlambilimsel beceriler)
- Mesajı *yorumlamak* (bilişsel beceriler).

Bu işlemlerin gözlemlenebilen aşamaları iyi derecede anlaşılmıştır. Diğerleri – merkezi sinir sistemindeki olaylar- iyi anlaşılmamıştır. Aşağıdaki analiz dil yeterliliğinin gelişimiyle ilgili sürecin bazı kısımlarını teşhis etmeyi amaçlar.

#### 4.5.1. Planlama

Planlama, kullanıcı/öğrenci' nin iletişimsel niyetlerini gerçekleştirmek amacıyla iletişimsel olaya dayanmak üzere getirilen dil yetilerinin (Bölüm 5'e bakınız) genel ve iletişimsel bileşenlerinin karşılıklı ilişki ve koordinasyonudur.

#### 4.5.2. Yürütme

##### 4.5.2.1 Üretim

Üretim süreci iki bileşen içerir:

1. *Formüle etme* bileşeni planlama bileşenindeki çıktıyı alır ve onu dilsel biçimde birleştirir. Bu, ayırt edilebilen ve bir derece bağımsızlığı var gözükse ancak tam karşılıklı ilişkisi tümüyle anlaşılmamış olan (örn. disfazi vakaları) sözcüksel, dilbilgisel ve fonolojik (ve yazma durumunda imlaya ait ) süreçleri içerir.
2. *Artikülasyon bileşeni (telaffuz)* ses aygıtının sinirle donatım motorunu, söylenen ifadeyi oluşturan bir seri konuşma dalgaları oluşturması için fonolojik süreçlerin çıktısını konuşma organlarının koordine edilmiş hareketlere dönüştürmesi için düzenler. Alternatif olarak elin kassal yapısının sinirle donatım motoru, elle yazılmış ya da daktilo/bilgisayar ile yazılmış metne dönüştürür.

##### 4.5.2.2 Alımlama

**Alımlama süreci**, gerçek dünya bilgisinin ışığında, şemasal beklentiler ve bir bilinçaltındaki etkileşimsel süreci içinde yeni bir metinsel kavrayış ile sürekli güncellenen ve yeniden yorumlanan (yukarıdan aşağıya), doğrusal bir ardışıklık (aşağıdan yukarı) biçiminde oluşan dört aşamayı içerir:

- Konuşma ve yazmanın algılanması: ses/karakter ve sözcük tanımlama (el yazısı ve baskı);
- İlgilenildiği kadar, metnin tümü veya kısmen teşhisi;
- Metnin bir dilsel varlık olarak anlamsal ve bilişsel anlaşılması;
- Bağlamdaki metnin yorumlanması.

Alımlamaya dahil olan beceriler:

- Algılama becerileri;
- Hafıza;
- Kod çözme becerileri;
- Çıkarımda bulunma;
- Tahmin etme;
- Hayal etme;
- Hızlı tarama;
- İleri ve geri bakma.

Özellikle yazılı metinlerin anlaşılması, başvuru malzemeler de dahil olmak üzere yardımcı araçların doğru kullanımı ile desteklenebilir, örneğin;

- Sözlükler (tek dil ve iki dil)
- Eşanlamlılar sözlüğü
- Telaffuz sözlükleri
- Elektronik sözlükler, dilbilgisi kuralları, sözcüklerin yanlış yazılımını tespit eden elektronik sözlükler ve diğer yardımcı araçlar.
- Başvuru dilbilgisi kitapları

#### 4.5.2.3 Etkileşim

Konuşma etkileşiminde gerçekleşen süreçler basit bir dizi konuşma ve dinleme faaliyetlerinden birkaç yönde farklılık gösterir:

- Üretim ve algılama süreçleri örtüşür. İletişimde rol alanın ifadesi henüz tamamlanmamışken, işleme tabi tutulur, kullanıcının tepkisi –bir varsayımın doğası, anlamı ve yorumu temel alınarak- planlanmaya başlanır.
- Söylem gittikçe artar. Bir etkileşim sürerken, katılımcılar bir durumu okumalarında ortak bir noktaya doğru yaklaşır, beklentiler geliştirir ve ilgili hususlara odaklanır. Bu süreçler üretilmiş ifadeler şeklinde yansıtılır.

Yazılı etkileşimde (örn. faks, e-posta, mektup vs. yoluyla yazışmak) algılama ve üretim süreçleri belirgin kalır (elektronik etkileşim olmasına rağmen, örn. internet 'gerçek zaman' etkileşimine durmadan yaklaşmaktadır). Gittikçe artan bir yazılı söylemin etkileri konuşma etkileşimi ile benzerdir.

#### 4.5.3 Denetlemek



Stratejik bileşeni iletişimin akışında zihinsel faaliyetlerinin ve yetilerinin güncelleştirilmesi ile ilgilidir. Bu üretim ve algılama süreçlerine eşit olarak uygulanır. Üretim süreçlerinin denetlenmesindeki önemli noktalardan biri ise konuşmacı/yazar'ın her aşamada aldığı *geri dönüştürme* formüle etme, artikülasyon, ve akustik.

Daha geniş bir anlamda, stratejik bileşen iletişim süreci ilerledikçe onu denetlemekle de ve süreci o doğrultuda yönetmenin yollarıyla da ilgilidir,örn.:

- Beklenilmeyen ile uğraşmak, örn. alan, tema şeması v.s;
- Hafıza yanılması (memory lapse) gibi etkenlerin sonucu olarak etkileşim veya üretimde iletişim çökmesi ile uğraşmak;
- Yapılan görev için yetersiz iletişimsel yetenek olduğunda yeniden yapılandırma, yuvarlak ifade, yer değiştirme ve yardım isteme gibi ödünleme stratejilerini kullanmak;
- Yanlış anlamalar ve yanlış yorumlar (açıklama istemek);
- Dil sürçmeleri, yanlış işitme(onarım stratejileri istemek).

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Öğrenenin yapması beklenen iletişimsel görevlerin tatmin edici şekilde başarılabilmesi için hangi beceriler hangi dereceye kadar gerekir;
- Hangi beceriler önceden tahmin edilebilir ve hangilerinin geliştirilmesi gerekir;
- Hangi başvuru yardımlarına öğrenenin ihtiyacı vardır/donanımlı olması gerekir/etkin olarak kullanması gerekir.

## 4.6 Metinler

Bölüm 2'de açıklandığı gibi, 'metin' sözcüğü, kullanıcıların/öğrenenlerin aldığı, ürettiği veya alıp verdikleri gerek sözlü bir ifade gerek yazılmış bir parça olsun, herhangi bir dil parçasını kapsamak için kullanılır. Böylece, bir metin olmadan hiçbir iletişim olamaz; dil faaliyet ve süreçlerinin hepsi kullanıcının/öğrenenin ve iletişimde rol alan kişinin/kişilerin metne olan ilgisi doğrultusunda analiz edilir ve sınıflandırılır. Burada, kullanıcı/öğrenen ve iletişimde rol alan herhangi bir kişi/kişiler metni gerek bitmiş bir ürün, gerek insan yapımı bir nesne, ya da işleme sürecindeki bir ürün veya bir nesne olarak görebilir. Bu faaliyetler ve süreçler kısım 4.4. ve 4.5 de biraz ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Sosyal yaşamda metinlerin çok değişik fonksiyonları olabilir ve bu da onların değişik biçim ve maddelerin oluşumlarına denk düşer. Çeşitli *medya* türleri farklı amaçlar için kullanılır. İletişim kanalında, amaç ve fonksiyondaki farklılıklar onlara tekabül eden mesajların sadece içeriğinde değil, mesajların düzenlenmesinde ve sunumunda da değişikliklere yol açar. Bu yüzden, metinler farklı *yazım türlerine* ait olan farklı metin çeşitleri olarak sınıflandırılabilirler. Ayrıca kısım 5.2.3.2'ye (makro-fonksiyonlara/İşlevsel Yetenek) bakınız.

### 4.6.1. Metinler ve Medya

Her metin belirli bir iletişim kanalı ile taşınır, genelde bu ses dalgaları veya insan yapımı yazılı ürünlerdir. Üretim ve alımlama süreçlerini etkileyen iletişim kanalının fiziksel özelliklerine göre alt-sınıflar oluşturulabilir, örn. konuşma için, topluluğa hitap etme veya telefonla görüşmeye karşılık olarak doğrudan yakın mesafede konuşma, ya da el yazısına karşın bilgisayarda yazı yazmak, ya da farklı betikler. Belirli bir iletişim kanalı kullanmak için, kullanıcıların/öğrenenlerin gerekli olan duyuşsal/motor aygıtlarına sahip olmalıdırlar. Konuşma olayında, sunulan şartlar altında iyi duya-bilmeleri artı fonasyon ve artikülasyon organlarını iyi derecede kontrol edebilmeleri gerekmektedir. Normal yazma durumunda, gerekli görsel keskinlik ile görebilmeleri ve ellerinin kontrolü olmalıdır. Ondandan sonra da başka yerde anlatılan bilgi ve becerileri olmalıdır ki bir yandan metni tanıma, an-

lam ve yorumlama yapabilsinler diğeryandan da metni düzenleyebilsinler, formüle etsinler ve üretsinler. Bu tabiatı her ne olursa olsun, her metin için geçerlidir.

Yukarıda anlatılanlar öğrenme zorlukları olan veya öğrenme ya da yabancı dil kullanmadan kaynaklanan duyuş/motor engelleri olan insanların cesaretini kırmasın. En ciddi duyuşsal ve motorsal engellerin üstesinden gelmek için basit işitme cihazlarından gözle çalışın ses üreten bilgisayarlar geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra uygun yöntem ve stratejilerin kullanımı öğrenme zorlukları olan genç insanların yabancı kayda değer dil öğrenme amaçlarını büyük bir başarıyla gerçekleştirmelerine olanak sağlamıştır. Dudak okuma, kulakta kalanların ve fonetik eğitim çok ciddi sağır olan kişilerin ikinci veya yabancı dilde yüksek derecede sözlü iletişimi başarmalarını mümkün kılmıştır. Gereken kararlılık ve cesaret ile insanlar iletişime olan engellerin üstesinden gelmek ve metinlerin üretimi ve anlama için olağandışı bir yetenekleri vardır.

Prensipte herhangi bir metin her ortamda taşınabilir. Ancak pratikte ortam ve metin birbiriyle yakından ilişkilidir. Yazılı metinler genellikle konuşmanın taşıdığı tam anlamlı fonetik bilgileri taşımaz. Alfabetik metinler, genellikle bürünsel bilgileri taşımazlar (örneğin; vurgu, cümle vurgusu, duraklama, biçimsel indirgeme, vs.) Sessizlere dayalı ve logo grafik metinler daha az taşırlar. Her ne kadar bir romanda veya oyunda bunlara şüphesiz göndermede bulunabilinirse de dil dışı özellikler genellikle metinde temsil edilmezler. Telafi anlamında konuşmada bulunmayan ve uzamsal ortama bağlanan metin dışı özellikler yazmada kullanılır. Üstelik ortamın mahiyeti metnin doğasına çok güçlü bir baskı uygular ya da tersi olur. Uç örnekler olarak taş bir yazıtı üretmek zor ve pahalıdır. Çok dayanıklı ve taşınamazdır. Mektup ucuz, kullanımı, taşınması kolay bir iletişim türüdür. Ancak hafif ve naziktir. Bir gösterim aracı kullanılarak yapılan elektronik haberleşmenin kalıcı bir nesne üretmesi gerekmez. Tipik olarak taşıdıkları metinler dolayısıyla tezatlıdır: bir durumda dikkatli bir şekilde düzenlenmiş gelecek nesiller için çok değerli bilgileri muhafaza eden ve kutlanan yer ve kişiler için saygı uyandıran dikkatli bir şekilde oluşturulmuş masrafsız bir metin ve diğer tarafta konulu ama haberleşenler açısından geçici ilgisi olan kabaca yazılmış bir not. Dolayısıyla metin tipleri ve faaliyetleri arasındakine benzer bir şekilde metin tipleri ve ortamları arasında da benzer bir sınıflandırmada belirsizliği ortaya çıkar. Fiziksel doğası ve görünüşünden dolayı kitaplar, dergiler ve gazeteler farklı ortamlardır. İçeriklerin doğasına ve yapısına bakarsanız farklı metin türleridirler. Ortam ve metin türü birbiriyle yakından ilişkilidir, her ikisi de yerine getirdikleri fonksiyondan türemişlerdir.

#### 4.6.2. Medyanın İçinde Olanlar

- Ses
- Telefon, videofon, telekonferans
- Halka hitap sistemleri
- Radyo yayınları
- Televizyon
- Sinema filmleri
- Bilgisayar (e-posta, CD Rom, vs.)
- Videokaset, disk
- İşitsel kasetler, disk
- Baskı
- El yazması
- vs.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Öğrenen hangi tür medyayı a) Alımlama b) Üretim, c) Etkileşim, d) Arabulucu olarak ihtiyacı olmak/ donatılmış olmak/meşgul olmak zorunda kalacak.

#### 4.6.3. Metin Türlerine Dahil Olanlar

*Konuşma*, örn.:

Kamu ilanları ve talimatlar

Topluluk huzurunda konuşmalar, dersler sunumlar, vaizler

Ayinler (törenler, resmî dini hizmetler)

Eğlence (drama, gösteriler, okumalar, şarkılar)

Spor yorumları (futbol, basketbol, boks, at yarışları, vs.)

Haber yayınları

Halka açık münazaralar ve konuşmalar

Kişiler arası diyaloglar ve sohbetler

Telefon görüşmeleri

İş görüşmeleri.

*Yazılı*, örn.:

Kitaplar, kurgu ürünü olan veya olmayan, edebi dergiler dahil;

Dergiler;

Gazeteler;

Talimatnameler (kendin yap kitapları, yemek kitapları, vs.)

Ders kitapları;

Broşürler, prospektüsler;

El ilanları;

Reklam malzemesi;

Kamu levhaları ve ilanları;

Süpermarket, bakkal, pazar tezgâhlarındaki levhalar;

Malların paketleri ve etiketleri;

Biletler, vs.;

Formlar ve anketler;

Sözlükler (tek dilli ve iki dilli), eşanlamlı sözlükler;

Ticari ve mesleki mektuplar, faksalar;

Kişisel mektuplar;

Denemeler ve alıştırmalar;

Kısa notlar, raporlar ve bildirimler;

Notlar ve mesajlar, vs.;

Veritabanları (haberler, edebiyat, genel bilgi, vs.).

Aşağıdaki ölçekler, Ek B de tanımlanan İsveç projelerinde geliştirilmiş olanları temel almıştır. Sözlü ya da yazılı girdiye istinaden, yanıt olarak üretilmiş yazılı metin çıktısını içeren örnek faaliyetleri sunar. Bu faaliyetlerin, her ne kadar daha aşağıdaki seviyelerinde basit girdi metni ile ilgilenmeyi ve yazılı bir yanıtı üretmek için yapılabirlik olsa da, sadece üst seviyedekileri, bir öğrencinin üniversite veya mesleki eğitiminin gerekliliklerini karşılayabilmesine olanak sağlar.

**NOT ALMAK (DERS, SEMİNER, VS.)**

C2	<i>Söylenenlerin anlamlarının ve imalarının farkındadır ve konuşmacının kullandığı gerçek sözler ve farkında olduğu anlam ve imalar hakkında notlar alabilir.</i>
C1	<i>İlgi alanındaki konularla ilgili bir derste ayrıntılı notlar alabilir, bilgileri o kadar doğru ve orijinale yakın kayıt eder ki bu notlar diğer insanlar için de kullanışlı olabilir.</i>
B2	<i>Aşına olduğu konu hakkındaki anlaşılır biçimde yapılandırılmış bir dersi anlayabilir ve sözcüklerin üzerinde yoğunlaşmasından ve bundan dolayı da bazı bilgileri kaçırmış olmasına rağmen, kendisine önemli gelen noktaları not edebilir.</i>
B1	<i>Bir ders sırasında, konuya aşına olması ve konuşmanın anlaşılır ve iyi yapılandırılmış olması itibarıyla, kendisinin daha ileriki bir tarihte kullanacağı kadar doğru olan notlar alabilir.</i> <i>Doğrudan bir ders anlatımında, konuşmanın hem basit bir dille kurulmuş olması hem de standart konuşma ile anlaşılır biçimde söylenmesi suretiyle, bir liste anahtar noktalar olarak notlar alabilir.</i>
A2	<i>Betimleyici yok</i>
A1	<i>Betimleyici yok</i>

<b>METNİ İŞLEME</b>	
C2	<i>Farklı kaynaklardaki bilgileri özetleyebilir, tartışmaları ve açıklanan sebepleri genel sonucun bir uyumlu sunumu olarak yeniden yapılandırır.</i>
C1	<i>Uzun, dikkat gerektiren metinleri özetleyebilir.</i>
B2	<i>Geniş kapsamlı gerçek ve hayali metinleri özetleyebilir, ana temaları ve farklı bakış açıları ele alabilir ve yorumlar yapabilir.</i> <i>Gazetede çıkan haberlerden, mülakatlardan veya görüş, tartışma ve müzakere içeren belgesellerden seçilmiş parçaları özetleyebilir.</i> <i>Bir film ya da oyunun olay örgüsünü ve olaylar zincirini özetleyebilir.</i>
B1	<i>Çeşitli kaynaklardan kısa bilgileri karşılaştırabilir ve onları bir başkası için özetleyebilir.</i> <i>Orijinal metindeki sözcükleri ve sırayı kullanarak, kısa yazılmış pasajları basit bir şekilde yeniden yazabilir.</i>
A2	<i>Öğrenenin sınırlı yeteneği ve deneyimi içindeki bir kısa metinden anahtar sözcükler, cümlecikler ve kısa cümleler seçebilir ve yeniden yazabilir.</i> <i>Anlaşılır el yazısı biçiminde yada basılmış olan kısa metinlerin aynısını yazabilir.</i>
A1	<i>Standart basılmış bir formatta sunulmuş kısa metinlerin ve tek sözcüklerin kopyasını çıkarabilir.</i>

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- Öğrenen hangi tür metinlerle a) Alımlama b) Üretim, c) Etkileşim, d) Arabulucu olarak ihtiyacı olmak/donatılmış olmak/meşgul olmak zorunda kalacak.

Bu bölümün 4.6.1 den 4.6.3'e olan kısımlar metin türlerine ve onları taşıyan medya ile kısıtlanmış durumdadır. Genelde 'yazım tarzı' konusuyla ilgilenilenler bu çerçevenin 5.2.3 kısmındaki 'edimsel yetiler' konusunda işlenmiştir.

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri dikkate almak ve uygun olduğu yerde ifade etmek isteyebilir:

- üretim, alımlama ve etkileşim faaliyetlerinde konuşma, dinleme, okuma, yazma içindeki arabulucu ve psikodilbilimsel süreçlerdeki farkların hangi şekilde hesaba katıldığı a) öğrenenlere sunulan yazılı veya sözlü metinlerin seçiminde uyarlamasında veya oluşumunda, b) öğrenenlerin metinlerle hangi şekilde uğraşacakları, ve c) öğrenenlerin ürettiği metinlerin değerlendirilmesi;
- öğrenenler ve öğretmenler a) sınıf içi söylem, b) sınav hazırlama ve değerlendirme kriterleri ve cevapları, ve c) öğretim ve kaynak materyallerin metinsel özelliklerinin farkına varmalarının sağlanması;
- öğrenenlerin ürettikleri metinleri a) iletişimsel amaçlarına, b) kullanım bağlamına (alanlar, durumlar, alıcılar, kısıtlamalar), c) kullanılan ortama daha uygun hale nasıl getirirler.

#### 4.6.4. Metinler ve Faaliyetler

Dil üretim sürecinin çıktısı metindir ki bu yazılı veya sözlü ifade edildiği anda üreticisinden bağımsız, belirli bir araç tarafından taşınan insan yapımı bir ürün olur. Sonra metin, dil alımlama sürecine girdi olarak işlev görür. Yazılı olan insan yapımı ürünler, ister taşa oyulmuş olsun, ister elle, daktilo, bilgisayar veya elektronik aletlerle üretilmiş olsun, bu metinler somut nesnelere. Üretici ve alıcı tamamıyla birbirinden zaman ve mekan olarak ayrı olsa da –ki bu insan toplumunun büyük bir oranda dayandığı bir özelliktir, bu metinler iletişimin gerçekleşmesini sağlar. Yüz yüze sözlü iletişimde, iletişim kanalı akustik ses dalgalarıdır ki bunlar genelde kısa ömürlü ve geri alınamaz. Hakikaten, az sayıda konuşmacı bir konuşma sürecinde henüz ifade ettiklerini tam ayrıntısıyla yeniden üretebilir. Söyledikleri iletişimsel amacına ulaştıktan sonra hafızadan hemen atılır – eğer oraya tam bir varlık olarak yerleşmemişse. Ancak, çağdaş teknolojinin sonucu olarak, ses dalgaları kayıt edilebilir ve yayınlanabilir veya farklı bir iletişim kanalında saklanıp daha sonra tekrar ses dalgalarına dönüştürülebilir. Bu şekilde, üretici ve alıcı arasında geçici-uzamsal ayrılık mümkün hale getirilir. Dahası, kendiliğinden olan konuşmaların ve sohbetlerin kayıtlarının kopyası sakın bir şekilde metin olarak çıkartılabilir ve analiz edilebilir. Dil faaliyetlerinin tanımları için önerilen sınıflandırmalar ve o faaliyetlerin sonucu olarak çıkan metinler arasında zorunlu olarak yakın bir korelasyon bulunmaktadır. Gerçekte aynı sözcük her ikisi için de kullanılabilir. İngilizcede ‘translation’ sözcüğü hem çeviri yapma fiilini hem de isim olarak çevrilmiş metin anlamına gelir. Yine aynı şekilde ‘conversation-sohbet’, ‘debate-münazara’ veya ‘interview-mülakat’ katılımcılar arasındaki iletişimsel etkileşimi, ama buna eşit olarak da alıp verilen ifadeler de uygun yazım tarzında belirli bir metin türü oluşturur.

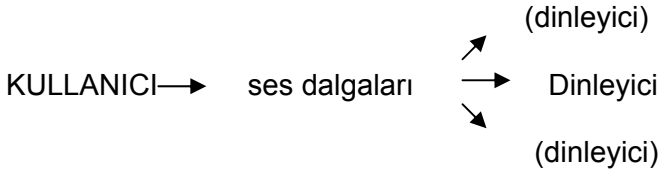
Üretim, alımlama, etkileşim ve aracılık faaliyetleri zaman içerisinde yer alır. Konuşmanın doğasının gerçek-zamanı hem konuşma ve dinleme faaliyetlerinin hem de iletişim kanalının kendisinde açıkça görülmektedir. Bir konuşma metninde ‘önce’ ve ‘sonra’ sözcükleri oldukça tam olarak alınmalıdır. Yazılı bir metinde ki bu genelde durağan uzamsal insan yapımı bir üründür (excluding scrolled texts- bilgisayar ekranı üzerinden aşağı yukarı, sağ sola yürüyen metinler hariç), durum böyle değildir. Üretimde, yazılı bir metin düzeltilebilir, pasajlar eklenebilir veya çıkartılabilir. Bir dizi semboller olarak doğrusal bir sırada sunulmuş olmalarına rağmen, unsurların hangi sırayla üretildiğini söyleyemeyiz. Alımlama açısından okuyucunun gözü metin üstünde istediği şekilde hareket edebilir, muhtemelen disiplinli olarak satırları takip eder, bir çocuğun okumayı öğrenirken genelde

yaptığı gibi. Uzmanlaşmış yetişkin okuyucular metni, bilgi içeren maddeler için tararlar, bu sayede anlamın genel yapısını kurarlar, ve ondan sonra tekrar dönüp daha dikkatlice okurlar – gerekirse birkaç kere tekrar okurlar- ihtiyaçlarına ve amaçlarına özellikle ilgili olan sözcükler, ifadeler, cümleler ve paragraflar gibi. Bu süreci yönlendirmek için, yazar veya editör metin dışı özellikler kullanabilir (bakınız kısım 4.4.5.3), ve hakikaten metni hedeflenen izleyici tarafından okunulması beklenildiği şekilde metni planlar. Buna benzer olarak sözlü bir metin önceden dikkatli bir şekilde hazırlanabilir, ki doğaçlama gibi gözüksün, ama yine de konuşmanın alımlamasını kısıtlandıran değişik şartların altında temel bir anlam etkili bir şekilde sunulsun. Süreç ve ürün, sağlam ve sürekli bir şekilde birbirine bağlıdır.

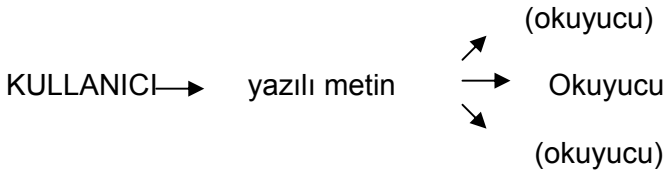
Metin dilsel iletişimin her türlü hareketinde merkezdir, ister yüz-yüze olsun ister bir mesafede olsun üretici ve alıcı arasında algılanan dünyaya ait nesnel bir bağıdır. Aşağıdaki diyagramlar kullanıcı/öğrenen, çerçevenin odaklandığı kişi, ve iletişimde rol alan(lar)ın aktiviteleri ve metinleri arasındaki ilişkiyi şematik olarak gösteriyor.

**1. Üretim.** Kullanıcı/öğrenen yazılı veya sözlü bir metin üretir, bu metin genelde uzakta olan bir ya da daha fazla dinleyici veya okuyucu tarafından alınır ve yanıt vermeleri istenilmez.

### 1.1 Konuşma

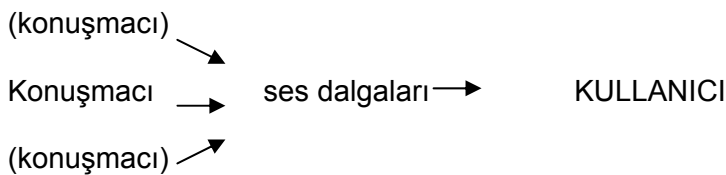


### 1.2 Yazma

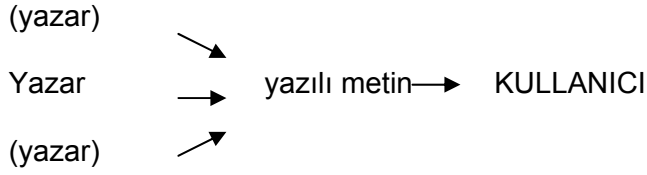


**2. Alımlama.** Kullanıcı/öğrenen yine uzakta olan bir ya da daha fazla konuşmacı veya yazar tarafından yazılı veya sözlü bir metin alır ve yanıt vermez.

### 2.1 Dinleme



## 2.2 Okuma.



**3. Etkileşim.** Kullanıcı/öğrenen iletişimde rol alan ile yüz yüze bir diyalogda bulunur. Diyalogun metni her iki tarafın sıralı değişimi ile üretilen ve alınan, sırayla ortaya çıkan ifadelerden oluşur.

KULLANICI ↔ Söylem ↔ İletişimde rol alan

KULLANICI → Metin 1. → İletişimde rol alan
KULLANICI ← Metin 2. ← İletişimde rol alan
KULLANICI → Metin 3. → İletişimde rol alan
KULLANICI ← Metin 4. ← İletişimde rol alan
vs.

→ ←

## 4. Arbulma iki faaliyeti kapsar:

**4.1. Çeviri:** Kullanıcı/öğrenen yanında mevcut olmayan bir konuşmacı ya da yazardan, bir dil veya kodlarla (Dx) üretilmiş bir metni alır ve kendisiyle aralarında mesafe bulunan bir dinleyici ya da okuyucu olan diğer bir kişi tarafından alınacak olan farklı bir dil ya da kod (Dy) ile yazılmış eşdeğer bir metin üretir.

Yazar (Dx) → metin (Dx ile yazılmış) → KULLANICI → metin (Dy de yazılmış) → Okuyucu (Dy)

**4.2. Tercüme:** Kullanıcı/öğrenen, yüz yüze etkileşimde bulunan ve aynı dili veya kodu paylaşmayan iletişimde rol alan bu kişilerin arasında, metni bir dilde alarak (Dx) ve eşdeğerini diğer bir dilde (Dy) üreterek, bir aracı rolünü oynar.

İletişimde rol alan (Dx) ↔ söylem (Dx) ↔ KULLANICI ↔ söylem (Dy) ↔ İletişimde rol alan (Dy)

İletişimde rol alan (Dx) → Metin (Dx1) → KULLANICI → Metin (Dy1) → İletişimde rol alan (Dy)
İletişimde rol alan (Dx) → Metin (Dx1) → KULLANICI → Metin (Dy1) → İletişimde rol alan (Dy)
İletişimde rol alan (Dx) → Metin (Dx1) → KULLANICI → Metin (Dy1) → İletişimde rol alan (Dy)
İletişimde rol alan (Dx) → Metin (Dx1) → KULLANICI → Metin (Dy1) → İletişimde rol alan (Dy)
vs.

Yukarıda tanımlanan etkileşim ve arbulma faaliyetlerine ek olarak, kullanıcının/öğrenenin metinsel bir uyarıya metinsel bir tepki üretmesi gereken çok sayıda faaliyetler vardır. Metinsel uyarıcı sözlü bir soru olabilir, bir seri yazılı talimatlar (örn. sınav kuralları), konudan konuya atlayan bir metin, gerçek ya da oluşturulmuş bir metin, vs. ya da bunların bir birleşimi. Gerekli metinsel tepki, tek sözcükten üç saatte yazılan bir denemeye kadar her şey olabilir. Hem girdi hem de çıktı me-

tinleri yazılı veya sözlü ve D1 ya da D2 olabilir. İki metin arasındaki ilişki anlam-koruyucu da olabilir veya olmayabilir de. Dolayısıyla, modern dillerin aktivitelerle öğretimi/öğrenimin de öğrenenin D1 deki uyarıcıya (sosyo- kültürel bileşeni dikkate alındığında çoğunlukla durum böyle olur) yanıt olarak ürettiği D1 metni oluşturduğu kısmı göz ardı etsek bile, yine de 24 çeşit faaliyet türü ayırt edilebilir. Örneğin, aşağıda belirtilen vakalarda (Tablo 6) hem girdi hem de çıktı amaç dildedir.

Buna karşın, bu tür metinden-metne faaliyetler günlük dil kullanımında yeri vardır ve özellikle dil öğrenimi/öğretimi ve dil ölçmede sıkça görülür. Daha mekanik olan anlam-koruyucu faaliyetler (tekrarlama, dikte, sesli okuma, fonetik transkripsiyon) günümüzde iletişim-odaklı dil öğretiminde tercih edilmemektedir çünkü yapaydırlar ve kendisini yaratan olayın ardından sonraki durumda istenilmeyen etkiler yaratırlar. Metnin bilgi içeriğini azaltmak için performans dilsel yetileri kullanabilme ile yakından bağlı olduğu bir teknik sebeptir, bu sebepten dolayı bu tür faaliyetler için bir ölçme aracı vakası belki yapılabilir. Herhangi durumda olursa olsun, sınıflandırmaların mümkün olan her türlü birleşiminin cinsine göre ayrılmış seriler halinde incelemenin yararları sadece deneyimin sıraya konmasını mümkün kılmasıdır. İkinci yararı bunun yanı sıra aradaki boşlukları açığa çıkartması ve yeni olasılıkları önermesidir.

**Tablo 6. Metinden-metne faaliyetler**

Girdi metni		Çıktı metni			
İletişim kanalı	Dil	İletişim kanalı	Dil koruma	Anlam koruma	Faaliyet türü (örnekler)
Konuşma	D2	Konuşma	D2	Evet	Tekrarlama
Konuşma	D2	Yazılı	D2	Evet	Dikte
Konuşma	D2	Konuşma	D2	Hayır	Sözlü soru/cevap
Konuşma	D2	Yazılı	D2	Hayır	Sözlü D2 sorularına yazılı cevaplar
Yazılı	D2	Konuşma	D2	Evet	Sesli okuma
Yazılı	D2	Yazılı	D2	Evet	Kopya etmek Transkripsiyon
Yazılı	D2	Konuşma	D2	Hayır	Yazılı D2 ölçme kıstasına göre sözlü cevap
Yazılı	D2	Yazılı	D2	Hayır	Yazılı D2 ölçme kıstasına göre yazılı cevap

## 5. Kullanıcı/öğrenen yetileri

Dil kullanıcıları ve dil öğrenenleri, içinde buldukları iletişimsel durumların üstesinden gelmek için gereken görev ve etkinlikleri yerine getirirken daha önceki deneyimlerine bağlı olarak geliştirmiş oldukları çok sayıda yetiden yararlanırlar. Karşılığında iletişimsel olaylara (özellikle dil öğreniminin gelişimine katkı sağlamak için tasarlanmış durumlara) katılma öğrencinin hem kısa hem de uzun süreli kullanımının gelişmesiyle sonuçlanır.

Tüm insan yetileri bir şekilde dil kullanıcılarının iletişim yeteneğine (becerisine) katkıda bulunur. Ancak belki dil ile daha uzaktan ilişkili yetilerle daha yakın ilişkili olan dilsel yetileri birbirinden ayırmak yararlı olabilir.



## 5.1. Genel Yetenekler

### 5.1.1. *Bildirimsel Bilgi (Declarative knowledge / savoir )*

#### 5.1.1.1. Dünya Görüşü (Knowledge of the world )

Yetişkinler, anadil bilgisi ve sözcük dağarcığı ile doğrudan ilişkili, oldukça gelişmiş ve inceden inceye eklenmiş bir dünya görüşü modeline sahiptir. Aslında bunların her ikisi birbiri ile ilişkili olarak gelişir. 'Bu nedir?' sorusu yeni gözlemlenen bir olgunun adını ya da yeni sözcüğün anlamını sorabilir. Bu modelin temel özellikleri erken çocukluk döneminde tam olarak ortaya çıkmakta, fakat eğitimle ve ergenlik dönemindeki deneyimlerle gelişmekte ve bu gelişim erişkinlik süresince devam etmektedir. İletişim bireyin katılımıyla içselleşmiş dünya ve dil modellerinin uyumuna bağlıdır. Bilimsel girişimlerin bir amacı da evrenin yapısı ve işleyişini keşfetmek, ve bunları betimlemek, anlatmak için sabit bir terim birliğine varmaktır (bir üstdil oluşturmaktır). Günlük dil daha doğal bir yolla gelişir ve biçim ile anlam sınıflandırmaları arasındaki ilişki gerçekliğin doğası gereği yüklenen oldukça dar sınırlar içinde de olsa bir dilden diğerine çeşitlilik gösterir. Sosyal alandaki farklılaşma fiziksel çevreye oranla daha büyük boyutlarda olsa da diller doğal olguyu toplum yaşamındaki önemi ölçüsünde farklılaştırır. İkinci ve yabancı dil öğretimi çoğunlukla öğrenenlerin bu amaç için yeterli dünya bilgisini daha önceden edinmiş olduklarını var sayıyor olabilir. Ancak durum her zaman böyle değildir (bk. 2.1.1).

Dünya bilgisi, (ister deneyim, eğitim, isterse bilgi kaynaklarından geliyor olsun) şunları kapsar:

- Tablo 5'te örneklendirilen farklı alanlardaki konum, kurum ve kuruluşlar, insanlar, nesnelere, olaylar, süreç ve işlemleri içerebilir. Belirli bir dilin öğrencisi için konuşulduğu ülke veya ülkelere ait coğrafi, çevresel, demografik, ekonomik ve politik gerçek bilgi çok önemlidir.
- Örneğin, *Eşik Düzeyi 1990*, Bölüm 6'da belirtilen varlıkların sınıfları (somut/soyut, canlı/cansız, vb.), özellikleri ve ilişkileri (uzam-zamansal, çağrışımsal, analitik, mantıksal, sebep-sonuç vb.).

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenin,*

- *Sahip olduğu varsayılan / istenen dünya bilgisini,*
- *Dil öğrenim süresince gereksinim duyacağı yeni dünya bilgisinin, özellikle dilin konuşulduğu ülke ile ilgili olarak, ne olduğunu,*

*göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

#### 5.1.1.2 Sosyokültürel Bilgi (Sociocultural knowledge )

Gerçekte bir dilin konuşulduğu toplum ya da toplumların bilgisi ve kültürü dünya bilgisinin bir parçasıdır. Ancak bilginin diğer pek çok özellikleri tersine öğrencinin önceki deneyimlerinin dışında olması ve basma kalıp fikirlerle çarpıtılabilir olması nedeniyle dil öğrencisinin özel dikkat göstermesi gerekmektedir.

Bu kültüre bağlı özellikler belli bir Avrupa toplumu için belirleyici özelliklerdir ve şöyle örneklendirilebilir:

1. *Günlük Yaşam*; örneğin,
  - Yiyecek-içecekler, yemek zamanları, sofrada âdabı
  - Ulusal bayramlar,

- Çalışma saatleri ve uygulamaları,
  - Boş zaman etkinlikleri (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya)
2. *Yaşam şartları*; örneğin,
- Yaşam standartları (bölgesel, sınıfsal ve etnik farklılıklar),
  - Barınma olanakları,
  - Sosyal yardım düzenlemeleri
3. *Kişiler arası ilişkiler* (güç ve çıkar ilişkileri dahil) aşağıdaki ilişkiler bağlamında;
- Toplumdaki sınıf yapısı ve sınıflar arası ilişkiler,
  - Cinsler arası ilişkiler,
  - Aile yapısı ve aile bireyleri arasındaki ilişkiler,
  - Nesiller arası ilişkiler,
  - İş ortamındaki ilişkiler,
  - Toplum ile polis ve resmî görevliler arasındaki ilişkiler,
  - Irk ve toplum ilişkileri,
  - Siyasi ve dini gruplar arasındaki ilişkiler
4. *Değerler, inanışlar ve tutumlar*, aşağıdaki etmenlerle ilişkili olarak;
- Sosyal sınıf,
  - Meslek grubu (akademik, yönetici, sosyal hizmet, usta ve el emekçisi skilled & manual forces),
  - Sağlık (kazanılmış ve kalıtsal)
  - Bölgesel kültür,
  - Güvenlik,
  - Kurumlar,
  - Gelenek ve sosyal değişim,
  - Tarih; özellikle ikonlaşmış tarihi kişi ve olaylar,
  - Azınlıklar (etnik ve dini),
  - Ulusal kimlik,
  - İdeolojiler,
  - Yabancı üniversiteler, yabancı kişiler,
  - Sanat (müzik, görsel sanatlar, edebiyat, drama, popüler müzik),
  - Mizah (gülmece)
5. *Beden Dili* (bk. Bölüm 4.4.5). Beden diline hükmeden örf ve âdetlerin bilgisi kullanıcının/öğrenenin sosyokültürel yeteneğinin bir bölümünü oluşturur.
6. *Sosyal (toplumsal) âdetler (gelenekler)*; örneğin, misafir olma ve ağırlamada,
- Dakiklik
  - Hediye
  - Giyecek
  - Yiyecek ve içecekler
  - Davranış ve söyleyiş âdetleri
  - Kalış (ziyaret) süresi
  - Vedalaşma
7. *Törensel davranışlar*
- Dini tören ve âyinler
  - Doğum, evlilik, ölüm
  - Halka açık gösteri ve törenlerde dinleyici ve seyirci davranışları (tavırları)
  - Kutlamalar, festivaller, danslar, disko, vb.

### 5.1.1.3 Kùltürler Arası Farkındalık (intercultural awareness )

“Kaynak toplumun dünyası” ile “hedef toplumun dünyası” arasındaki ilişkinin (benzerlik ve ayırıcı farklılıklar) farkında olma ve anlama kùltürler arası farkındalığı doğurur. Elbette belirtmek gerekir ki kùltürler arası farkındalık her iki dünyanın bölgesel ve sosyal çeşitliliğinin de farkında olmayı içerir. Dil öğrencisinin ilk dili ve ikinci dilinin kùltüründen daha çok sayıda kùltürün farkında olması da bu bilinci zenginleştirir. Bu geniş açılı farkındalık her iki dilin kùltürünü bağlama yerleşirmede yardımcı olur. Nesnel kùltür bilgisine ek olarak kùltürler arası farkındalık her iki toplumun birbirine karşı bakışını, çoğu kez basma kalıp olan yaklaşımını da içerir.

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenin,*

- *Bildiği kabul edilen /bilmesi gereken sosyokùltürel deneyim ve bilginin ne olduğunu*
  - *İkinci dilde iletişimin gerekliliklerini yerine getirmek için hem kendi toplumunda hem de hedef toplumda ne kadar yeni deneyim ve sosyal hayat bilgisi edinmesi gerektiğini,*
  - *Uygun kùltürler arası yetenek geliştirmesi için ihtiyaç duyacağı kaynağın ve hedef kùltürler arasındaki ilişkinin ne derece bilincinde olacağını,*
- göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

### 5.1.2 Beceriler ve Uzmanlık Alan Bilgisi (Skills and know-how, savior-faire )

**5.1.2.1.** Uygulamalı beceriler ve uzmanlık alan bilgisi (practical skills and know-how) Şunları içerir:

- *Sosyal beceriler:* Yukarıda 5.1.1.2’de ortaya koyulan geleneklere göre hareket edebilme ve bir yabancından beklenen ölçüde rutinleri yerine getirebilme becerisi.
- *Yaşam becerileri:* Ev aletlerinin bakım ve kullanımı gibi günlük yaşam için gerekli rutin eylemleri (banyo yapmak, giyinmek, yürümek, yemek yapmak, yemek, vb.) yerine getirebilme becerisi.
- *Mesleki beceriler:* Bir işin gerekliliklerini yerine getirmek için gerekli uzmanlık etkinliklerini (zihinsel ya da fiziksel) sergileme becerisi.
- *Serbest zaman becerileri:* Serbest zaman etkinliklerini etkin bir şekilde yerine getirme becerisi. Örneğin,
  - Sanat (resim yapma, heykeltıraşlık, müzik enstrümanı çalma, vb.)
  - El işleri (örgü, işleme, dokuma,sepet örgü, halıcılık, vb.)
  - Spor (takım oyunları, atletizm, tırmanma, yüzme, vb.)
  - Hobiler (fotoğrafçılık, bahçecilik, vb.)

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenin,*

- *Alanda etkin bir şekilde iletişim kurmak için söz konusu alanla ilgili hangi uygulamalı becerilere ve teknik bilgiye sahip olması gerektiğini,*
- göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

**5.1.2.2. Kültürlerarası beceriler ve uzmanlık alan bilgisi (intercultural skills and know-how) şunları içerir:**

- Kaynak kültür ve hedef kültürü birbiriyle ilişkilendirebilme becerisi,
- Kültürel duyarlılık ve diğer kültürlerden insanlarla ilişki kurmada gerek duyulan stratejileri saptayabilme ve çeşitli stratejileri kullanabilme becerisi,
- Kaynak kültür ve hedef kültür arasında kültürel aracılık rolünü yerine getirebilme, kültürler arası çatışma ve yanlış anlamamanın üstesinden gelebilme becerisi,
- Günlük ilişkilerin üstesinden gelebilme becerisi.

**Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenin,**

- *Hangi kültürel aracı roller ve işlevleri bilmeleri/yerine getirmeleri gerektiğini,*
  - *Kaynak ve hedef kültürün hangi özelliklerinin farkına varmaları gerektiğini,*
  - *Hedef kültürde deneyim kazanmak için hangi hazırlıkların yapılması gerektiğini,*
  - *Kültürel aracı olarak hangi olanaklara sahip olacaklarını,*
- göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

**5.1.3. Varoluşsal Yetenek ('existential' competence / savoir-être )**

Dil kullanıcı/öğrencilerinin iletişimsel etkinliklerini sadece bilgi, anlama ve dil becerileri değil, tutum, güdüleme, değer, inanış, bilişsel tip ve kişilik tipleriyle ilintili kişisel etmenler de etkiler. Bunlar;

1. *Tutumlar*, örneğin;
  - Yeni deneyimlere, diğer insanlara, fikirlere, toplumlara ve kültürlere açık ve ilgili olmak,
  - Kendi kültürel bakış açısını kültürel değerler dizgesi ile bağıntısallaştırmaya isteklilik,
  - Kültürel farklılıklar karşısında geleneksel tutumlardan uzak durma becerisi ve isteği.
2. *Güdüleme*;
  - İçsel/dışsal,
  - Instrumental / bütünleyici (integrative)
  - Bireyin iletişim kurma gereksinimi olan iletişimsel güdü
3. *Değerler*, örneğin etik ve ahlâki.
4. *İnanışlar*, örneğin; dini, ideolojik, felsefi
5. *Bilişsel tipler*, örneğin;
  - Uzlaşıcı / uzlaşmaz
  - Bütüncül / çözümsel / bireşimsel
6. *Kişilik etmenleri*, örneğin;
  - Konuşkan / sessiz,
  - Girişken / utangaç,
  - İyimser / kötümser,
  - İçe dönük / dışa dönük,

- Uyumluluk / uyumsuzluk
- Suçluluk duyma / aşırı suçluluk duyma / suçluluk duymama
- Korkmama ya da utanmama
- Katılık / esneklik
- Açık görüşlülük / dar görüşlülük
- Doğallık / öz denetleme
- Zeka
- Titizlik / dikkatsizlik
- Ezberleme becerisi
- Çalışkanlık / tembellik
- Başarma hırsına sahip olma / yoksun olma
- Özbilince sahip olma / olmama
- Kendi kendine yargı ve hareket becerisine sahip olma / olmama
- Özgüven duyma / duymama
- Kendini beğenme / beğenmeme

Tutum ve kişilik özellikleri dil kullanıcısının / öğrenenin sadece iletişimsel eylemlerdeki rollerini değil, aynı zamanda öğrenme becerilerini de büyük oranda etkiler. Hem tutumları hem de farkındalığı gerektiren “Kültürlerarası kişiliğin” gelişmesi çoğu kişi tarafından başlı başına önemli bir eğitsel amaç olarak görülmektedir. Bu konuyla birlikte;

- Ne dereceye kadar kişilik gelişiminin açık bir eğitimsel hedef olabileceği;
- Etik ve ahlaki bütünlük içinde kültürel göreceliğin nasıl bağdaştırılacağı;
- Hangi kişilik özelliklerinin yabancı ya da ikinci dil öğrenim ve ediniminin kolaylaştırıcı, hangisinin zorlaştırıcı olduğu;
- Kuvvetli yanlarını geliştirme, zayıf yanlarının üstesinden gelmede öğrenenlere nasıl yardım edilebileceği;
- Kişisel farklılıkların getirdiği zorluklar ile eğitsel sistemler arasında bir uyumun nasıl sağlanabileceği;

ortaya çıkan bazı önemli etik ve eğitsel konulardır.

#### **5.1.4. Öğrenme Becerisi (Ability to learn / savoir-apprendre )**

En genel anlamıyla öğrenme becerisi (savoir-apprendre), yeni deneyimleri gözleme ve deneyimlere katılma ve yeni bilgi ile varolan bilgiyi kaynaştırma, gerektiğinde varolan bilgiyi yeniden tasarlama becerisidir. Dil öğrenme becerileri öğrenme deneyimi süresince gelişir. Bunlar öğrenenin öğrendiği yeni dil ile daha etkin ve özgürce başa çıkmasını, ne gibi seçenekler olduğunu görmesini ve imkanları daha iyi kullanmasını sağlar. Öğrenme becerisinin dilsel ve iletişimsel farkındalık, genel sesbilgisel beceriler, çalışma becerileri ve buldurucu beceriler gibi çok çeşitli bileşenleri vardır.

##### **5.1.4.1. Dilsel ve İletişimsel Farkındalık ( Language and communication awareness )**

Dillerin düzenleniş ve kullanılış ilkelerini bilmeyi ve anlamayı da içeren dile ve dil kullanımına karşı duyarlılık yeni deneyimin düzenli bir yapıda özümsemesini ve bir zenginleşme olarak kabul edilmesini sağlar. Böylece ilişkilendirilen yeni dil çoğu kez normal ve ‘doğal’ olarak kabul edilen öğrenenin varolan dilbilgisel dizgesine karşı bir tehdit olarak algılanmaksızın daha kolay öğrenilip kullanılır.

#### 5.1.4.2. Genel Sesbilgisel Farkındalık ve Beceriler ( General phonetic awareness and skills )

Çoğu öğrenen, özellikle de yetişkin öğrenciler,

- Yabancı sesleri ve bürün kalıplarını ayırt etme ve üretme;
- Yabancı ses dizilerini algılama ve öğrenme;
- Bir dinleyici olarak kesintisiz bir ses dizgesini anlamlı yapılandırılmış sesbirimsel öğelere dönüştürme (örneğin, farklı ve anlamlı parçaları bölümlenme);
- Yeni dil öğrenimine uygulanabilecek ses algılama ve üretim süreçlerini anlama/kullanabilme;

becerisinin yeni dili sesletme yeteneklerine yardımcı olduğunu fark edecektir. Bu genel sesbirimsel beceriler belli bir dili sesletme yeteneğinden farklıdır.

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Dil ve iletişim bilincini geliştirmek için hangi adımlar atıldığını,*
- *Hangi işitsel ayırtlama gücü (auditory discrimination) ve sesletim becerilerine sahip olması/edinmesi gerektiğini,*

*göz önünde bulundurulabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

#### 5.1.4.3. Çalışma becerileri ( Study skills )

Çalışma becerileri şunlar içerir:

- ✓ Öğretme durumlarının oluşturduğu öğrenme fırsatlarından etkin yararlanma yeteneği, örneğin;
  - Dikkati sunulan bilgide tutmayı,
  - Ödev/görevin amacını kavramayı,
  - İkili ve grup çalışmasında etkin bir şekilde işbirliği yapmayı,
  - Öğrenilen dili etkili bir şekilde hızlı ve aktif kullanmayı,
  - Kendi kendine öğrenme için materyalleri düzenleme ve kullanma yeteneğini,
  - İletişimsel durumları gözleyerek ve bunlara katılarak algısal, Analitik ve buldurucu becerileri geliştirerek etkin bir şekilde öğrenme yeteneğini,
  - Öğrenen olarak kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmayı,
  - Kendi gereksinim ve amaçlarını belirleme yeteneğini,
  - Bu amaçları gerçekleştirmek için kendi kişilik ve kaynaklarıyla uyumlu strateji ve işlemleri düzenleme yeteneğini içerir.

#### 5.1.4.4. Buldurucu beceriler (Heuristic skills )

Buldurucu beceriler öğrenenin;

- Yeni deneyimle uzlaşabilme (yeni dil, yeni insanlar, yeni davranış biçimleri vb.) ve diğer yetileri (örneğin, gözlemlene, gözlemlenen şeyin anlamını kavrama, analiz etme, çıkar-sama, ezberleme...) belirli öğrenme durumlarına aktarabilme,
- Yeni bilgiyi bulma (özellikle erek dil başvuru kaynaklarını kullanırken), anlama ve gere-kiyorsa iletebilme,
- Yeni teknolojileri (örneğin, hiper-metinlerde bilgi arayarak) kullanabilme yeteneğini içe-rir.

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Hangi çalışma becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye yönlendirilme-leri gerektiğini;*
- *Hangi buldurucu becerileri kullanmaya ve geliştirmeye yönlendirilme-leri gerektiğini;*
- *Öğrenme ve dil kullanımında daha özgür olabilmeleri için hangi koşul-ların sağlanması gerektiğini;*

*göz önünde bulundurulabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

#### 5.2. İletişimsel Dil Yetenekleri ( Communicative language competences )

İletişimsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için dil kullanıcıları/öğrenenleri yukarıda ayrıntılarıyla sunulan genel yeteneklerini dille daha yakından ilişkili olan iletişimsel yetenek ile birleştirmelidirler. En genel anlamıyla iletişimsel yetenek şu bileşenlerden oluşur;

- Dilsel yetenekler,
- Sosyodilbilgisel yetenekler,
- Kazanılan yetenekler.

##### 5.2.1. Dilsel Yetenekler

Şimdiye dek anlamı ifade etmede kullanılan biçimsel bir dizge olan dilin hiçbir ayrıntılı tanı-mı yapılmamıştır. Dil dizgeleri oldukça karmaşıktır ve ne kadar geniş, farklı ve ileri olursa olsun kul-lanıcıları tarafından tam olarak kullanılan bir dil yoktur. Olmayacaktır da, çünkü her dil iletişimde kullanılırken doğan ivedi gereksinimlere karşılık olarak sürekli bir evrim içindedir. Pek çok ulusal devlet, bütün ayrıntıları kapsayamamakla birlikte, standart bir dilsel biçim oluşturma çabasına gir-miştir. Derlemeyi öğretmede kullanılmakta olan dilbilgisel betimleme modeli hâlâ ölü dillerde kulla-nılmış olanın aynıdır. Ancak bu 'geleneksel' model 100 yıl kadar önce, dilin bazı otoriteler tarafın-dan değil, kullanıldığı şekliyle betimlenmesi gerektiğini ve geleneksel modelin belirli diller için gelişt-irildiğini, farklı düzenlemeleri olan dil dizgelerinin betimlenmesi için uygun olmadığını belirten çoğu profesyonel dilbilimci tarafından reddedilmiştir. Fakat önerilen çok sayıda alternatif modelden hiçbi-ri genel kabul görmemiştir. Öyle ki tüm dillerin betimlenmesi için tek bir evrensel modelin olasılığı da reddedilmiştir. Dil evrenselleri üzerine yapılan son dönem çalışmalarında henüz dil öğrenme, öğretme ve değerlendirmede kullanılabilecek sonuçlara ulaşılamamıştır. Çoğu betimsel dilbilimci

şimdilerde biçim ve anlamı ilişkilendiren, sadece geleneksel betimleme modellerinin dışında kalan olgularla ilgilenme gerektiğinde geleneksel uygulamalardan uzaklaşan üstdil kullanan uygulamaları düzenlemekle yetinmektedir. Bu yaklaşım bölüm 4.2’de benimsenen yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bilgi ve kullanma becerisi olarak tanımlanan dil yeteneğinin ana bileşenleri olan ve doğru düzenlenmiş, anlamlı iletilerin düzenlenip formüle edileceği biçimsel bileşenleri belirlemeyip sınıflamaya çalışır. Yöntem dilsel içeriğin betimlenmesinde yararlı olabilecek bazı parametresel ve kategorisel sınıflandırma araçlarıyla içeriğin yansıtılması için bir temel sunmayı amaçlar. Farklı başvuru düzenlerini kullanmayı yeğleyen meslektaşlar bunda özgürdür. Ancak izleyecekleri kuram, gelenek ve uygulamaları belirlemelidirler. Bizim burada yaptığımız sınıflandırma şu şekilde olup;

**5.2.1.1.** Sözcük yeteneği (lexical competence)

**5.2.1.2.** Dilbilgisel yetenek (grammatical competence)

**5.2.1.3.** Anlambilgisel yetenek (semantic competence)

**5.2.1.4.** Sesbilgisel yetenek (phonological competence)

**5.2.1.5.** Yazım yeteneği (orthographic competence)

**5.2.1.6.** Sesletim yeteneği (orthoepic competence) öğrenenin dilsel kaynakları kullanma yeteneğindeki gelişim aşağıdaki biçimde ölçütlendirilebilir.

	<b>GENEL DİL DÜZEYLERİ</b>
<b>C2</b>	<i>Düşüncelerini doğru olarak anlatabilecek, anlam bulanıklığını ayırt edip eleyecek üst düzeyde geniş kapsamlı ve güvenilir bir dil kullanabilir. Söylemek istediğini herhangi bir şekilde kısıtlamadan anlatır.</i>
<b>C1</b>	<i>Söylemek istediğini sınırlamaksızın kendini açıkça ifade etmek için geniş bir dil dizisi arasından en uygun düzenlemeyi seçebilir.</i>
<b>B2</b>	<i>Söylemek istediğini çok fazla sınırlamaksızın kendini açıkça ifade edebilir.</i>
	<i>Fazla sözcük aramadan, bazı bileşik tümce yapılarını kullanarak anlaşılır betimlemeler yapabilmeye, görüşünü açıklayabilmeye, tartışma geliştirebilmeye yetecek düzeyde dil bilgisine sahiptir.</i>
<b>B1</b>	<i>Önceden kestirilemeyen durumları betimlemeye, bir fikrin ya da sorunun ana noktasını kabul edilir bir doğrulukla açıklama, ve müzik ve film gibi soyut ya da kültürel konularda düşüncesini ifade etmek için yeterli dil düzeyine sahiptir.</i>
	<i>Aile, hobiler, ilgi alanları, iş, seyahat ve günlük olaylar gibi konularda yeterli sözcük varlığına sahip, ancak tereddütlü ve dolambaçlı anlatımlara başvuran dil düzeyine sahiptir, ancak sözcüksel sınırlılıkları yineleme ve hatta düzenlemede güçlük yaratır.</i>
<b>A2</b>	<i>İçeriği sezilebilen günlük olaylarla başa çıkmasını sağlayacak temel düzeyde dil bilgisine sahiptir. Yinede genellikle iletiyi oluştururken durup sözcük aramak zorunda kalacaktır.</i>
	<i>Kişisel ayrıntılar, günlük rutin, istek ve gereksinimler, bilgi sorma gibi somut gereksinimleri gidermek için kısa, günlük ifadeler üretebilir.</i>
	<i>Temel tümce yapılarını kullanabilir, kendileriyle, yaptıklarıyla ve sahip olduklarıyla ilgili ezberlenmiş yapılar, sözcükler ve formüllerle iletişim kurabilir.</i>
	<i>Kestirilebilir yaşamsal durumları içeren ezberlenmiş kısa söz dağarcığına sahiptir;</i>



	<i>alışılmadık durumlarda sıkça iletişim bozuklukları ve yanlış anlamalar olur.</i>
<b>A1</b>	<i>Kişisel ayrıntılar ve somut gereksinimlerle ilgili çok basit bir temel ifade dizisine sahiptir</i>

**5.2.1.1. Sözcük Yeteneği (lexical competence)** bir dilin sözvarlığı ve dilbilgisi öğelerini içeren sözcük bilgisi ve kullanma yeteneğidir.

**Sözcük öğeleri** şunları içerir:

a) *Sabit anlatımlar*; bütün olarak kullanılan ve öğrenilen birkaç sözcükten oluşan anlatımlardır. Bunlar;

- *Tümce kalıpları*;

selamlaşmalar gibi dil işlevler (bk. 5.2.3.2) *Nasılsınız? Günaydın!* vb.  
atasözleri, örn., (bk. 5.2.2.3)  
eski deyimler, örn., *Be off with you!*

- *Öbeksi deyimler*;

anlaması güç, kalıp eğretilmeler,  
*He kicked the bucket (i.e. he died) / Sandıklı köye gitti (öldü)*  
*It's a long shot (unlikely to succeed) /*  
*He drove hell for leather (very fast) / Paşaya kelle yetiştirmek (hızlı gitmek)*

pekiştiriciler. Kullanımları bağlam ve tarz bakımından sınırlıdır, örneğin; *pamuk kadar beyaz (=saf), çarşaf gibi beyaz (=solgun)*

- *Sabit yapılar* (fixed frames) bütün olarak öğrenilir ve anlamlı tümceler oluşturmak için bileşen sözcük ya da söz öbeklerine ayrılmadan kullanılır.
- Diğer sabit öbekler; örneğin,  
öbeksi eylemler; örneğin, *to put up with, to make do (with)*,  
birleşik ilgeçler; örneğin, *in front of*
- Çoğu zaman birlikte kullanılan sözcükleri içeren sabit eşdizimlilikler; örneğin, *hata konuşma yapmak*

b) *Basit sözcük biçimleri*; belli bir sözcük biçiminin çeşitli farklı anlamı olabilir (çokanlamlılık/polysemy), örneğin; *tank* içine sıvı koymaya yarayan metal kap ya da zırhlı ve silahlı savaş aracı. Basit sözcük biçimleri isim, eylem, sıfat, zarf gibi açık sözcük sınıflarını içerir. Bu sınıflar da kapalı sözcüksel sınıflar içerebilir (örneğin; haftanın günleri, yılın ayları, ağırlık ve uzunluklar vb.). Dilbilgisel ve anlamsal amaçlarla başka sözcüksel sınıflar da oluşturulabilir (bk. aşağıya).

*Dilbilgisel öğeler* kapalı sözcük sınıflarına dahildir, örneğin (İngilizce'de);

belirleyiciler	(a, the)
niceleyiciler	(some, all, many, vb.)
gösterme sıfatları	(this, that, these, those)
kişi adıları	(I, we, he, she, it, they, me, you, vb.)
soru sözcükleri ve ilgi zarfları	(who, what, which, where, how, vb.)
iyelik sözcükleri	(my, your, his, her, its, vb.)
ilgeçler	(in, at, by, with, of, vb.)

yardımcı fiiller	(be, do, have, modals)
bağlaçlar	(and, but, if, although)
işlevsel sözcükler	(örneğin, Almanca'da, ja, wohl, aber, doch, vb.)

Sözcük bilgisi ve bu bilgiyi kontrol etme yeteneğinin boyutunu gösterir ölçek şöyledir:

<b>SÖZCÜK DÜZEYLERİ</b>	
<b>C2</b>	<i>Deyimler ve günlük dildeki ifadeleri de içeren oldukça geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir; sözcükleri yan anlamları ile birlikte bilmektedir.</i>
<b>C1</b>	<i>Konumdaki duraksamaları ifadeyi farklılaştırarak giderecek oldukça geniş sözcük bilgisine sahiptir; ifade güçlüğü ya da kaçınma stratejisi fark edilmeyecek boyuttadır. Deyimler ve günlük ifadelerde yetkindir.</i>
<b>B2</b>	<i>Kendi alanı ve genel konularla ilgili geniş bir sözcük dağarcığına sahiptir. Sık tekrarlardan kaçınacak ifadeler kullanabilir, ancak konuşmada duraksamalara ve çapraşık ifadelere yol açabilecek sözcüksel boşluklar vardır.</i>
<b>B1</b>	<i>Aile, hobiler ve ilgi alanları, iş, seyahat ve günlük olaylar gibi günlük yaşamıyla ilgili çoğu konuda kimi zaman dolambaçlı ifadelerle de olsa kendini ifade edebilecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.</i>
<b>A2</b>	<i>Bilinen durum ve konuları içeren günlük görüşmeleri yapabilecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.</i> <i>Temel iletişimsel gereksinimleri ifade edecek yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.</i> <i>Basit günlük gereksinimler için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.</i>
<b>A1</b>	<i>Belirli somut durumlar için tek sözcük ve söz öbeklerinden oluşan temel sözcük bilgisine sahiptir.</i>

<b>SÖZCÜK KONTROLÜ</b>	
<b>C2</b>	<i>Her zaman doğru ve uygun sözcük kullanır.</i>
<b>C1</b>	<i>Çok nadir dil sürçmeleri olmakla birlikte önemli sözcük hataları yoktur.</i>
<b>B2</b>	<i>Doğru sözcük kullanım oranı genellikle yüksektir, yine de iletişime engel olmayacak ölçüde yanlış sözcük seçimi görülür.</i>
<b>B1</b>	<i>Temel sözcük bilgisini çok iyi düzeyde kontrol etmekle birlikte karmaşık düşünceleri ifade ederken veya kendisine yabancı olan konu ve durumları anlatırken önemli yanlışlar yapar.</i>
<b>A2</b>	<i>Günlük somut ihtiyaçlara ilişkin dar kapsamlı bir sözcük dağarcığına sahiptir.</i>
<b>A1</b>	<i>Betimleyici söz konusu değildir.</i>

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- Hangi sözcüksel öğelere (birleşik ifadeler ve basit sözcükler) ihtiyaç duyacağını, hangilerini bilmeleri, fark etmeleri ve kullanmaları gerektiğini,
  - Bu sözcükleri nasıl seçip düzenleyeceğini,
- göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

### 5.2.1.2. Dilbilgisel Yetenek (grammatical competence)

Dilbilgisel yetenek, dilin dilbilgisel kaynaklarını bilme ve kullanma olarak tanımlanabilir.

Genel olarak bir dilin dilbilgisi öge öbeklerinin anlamlı ve kurallı bir dizi oluşturma ilkeleri olarak görülebilir. Dilbilgisel yetenek belli kalıpları ezberleyerek tekrarlamak değil, kurallara uygun olarak doğru üretilmiş söz öbekleri ve cümlelerle anlama ve anlatma becerisidir. Bu bakımdan bir dilin dilbilgisi oldukça karmaşıktır ve bu güne kadar kesin ya da tüm ayrıntıları kapsayan bir inceleme mümkün olmamıştır. Sözcüklerin tümce oluşturma ile ilgili çok sayıda kuram ve model mevcuttur. Bunları sorgulamak veya birini desteklemek bu başvuru metninin işlevi değildir, aksine kullanıcıları seçim yapma ve seçimlerinin uygulama sonuçlarını belirtme yönünde teşvik eder. Biz burada dilbilgisel betimlemede sıkça kullanılan bazı ölçüt ve kategorileri belirlemekle yetineceğiz.

Dilbilgisel düzenleme betimlemesi şu özellikleri içerir:

- *Ögeler*, örneğin: biçimbirim  
biçimbirim-kök ve ekleri  
sözcükler
- *Kategoriler*, örneğin: sayı, hal ve cinsiyet  
somut/soyut, sayılabilir/sayılamaz  
geçişli/geçişsiz, etken/edilgen çatı  
geçmiş/şimdiki/gelecek zaman  
sürerli/geçmiş görünüş
- *Sınıflar*, örneğin: çekim  
ad çekimi  
açık sözcük sınıfları: adlar, eylemler, sıfatlar, zarflar, kapalı sözcük sınıfları (dilbilgisel ögeler – bakınız bölüm 5.2.1.1)
- *Yapılar*, örneğin: türemiş ve bileşik sözcükler  
söz öbekleri: (isim öbekleri, eylem öbekleri, vb.)  
tümcecikler: (ana, yan, ilgeçli)  
tümceler: (basit, bileşik, tümleşik)
- *Süreçler* (betimsel), örneğin:  
adlaştırma (nominalisation)  
çekim (affixation)  
yumuşama (suppletion)  
değişim (gradation)  
değiştirim (transposition)  
dönüştürüm (transformation)
- *İlişkiler*, örneğin: kullanım (government)  
uyum (concord)  
değer (valency)

Dilbilgisel doğruluğu betimleyen ölçek mevcuttur. Bu ölçek bölümün başında verilen genel dilsel yetenek düzey ölçeği ile ilişkilendirilmelidir. Dilbilgisel yapı için tüm dillere uygulanabilecek bir gelişim ölçeği oluşturmak mümkün görülmemektedir.

	<b>DİLBİLGİSEL DOĞRULUK</b>
<b>C2</b>	<i>Dikkati başka konulardayken bile (örneğin, önceden planlama yaparken, diğerlerinin tepkilerini izlemekteyken) karmaşık dil kullanımında sürekli dilbilgisel kontrol sağlar.</i>
<b>C1</b>	<i>Sürekli yüksek düzeyde dilbilgisel doğruluk sağlar; nadiren fark edilmesi güç yanlışlar yapar.</i>
<b>B2</b>	<i>İyi dilbilgisel kontrol sağlar; yine de ara sıra yapılan dil sürçmeleri ya da dizgesel olmayan yanlışlar ve tümce yapısında çok küçük hatalar olabilir, ancak bunlar çok nadirdir ve çoğunlukla zamanla düzeltilebilir.</i>
<b>B1</b>	<i>Nispeten yüksek bir düzeyde dilbilgisel kontrol vardır. Yanlış anlamalara yol açacak hatalar yapmaz.</i>
<b>B1</b>	<i>Tanıdık bağlamlarda makul bir doğrulukla iletişim kurar; genellikle iyi bir kontrol gözlenir, yine de anadilin etkisi fark edilir ölçüdedir. İletişimde yanlışlar vardır, ancak anlatmak istediği şey açıktır.</i>
<b>B1</b>	<i>Sık kullanılan rutinlerle ilgili bilgiyi ve tahmin edilebilir durumların kalıplarını makul ölçüde doğru kullanır.</i>
<b>A2</b>	<i>Bazı basit yapıları doğru kullanır, ancak hala sistematik olarak temel hatalar yapar. Örneğin, zamanları karıştırır, yine de çoğunlukla söylemek istediği şey açıktır.</i>
<b>A1</b>	<i>Sadece birkaç basit dilbilgisel yapıyı ve öğrenilmiş tümce kalıplarını sınırlı kontrol eder.</i>

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Çalışmalarını hangi dilbilgisi kuramına dayandırdıklarını,*
- *Hangi dilbilgisel öğeleri, kategorileri, sınıfları, yapıları, süreçleri ve ilişkileri kullanmalarını gerektirdiğini,*

*göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

Geleneksel olarak biçimbilim ve sözdizimi arasında bir ayırım yapılmaktadır.

*Biçimbilim* sözcüklerin iç düzenlemeleri ile ilgilidir. Sözcükler biçimbirimlere ayrılır ve şu şekilde sınıflanır:

- Kök ya da gövde
- Ekler (ön ek, son ek, orta ek (infix)):  
Sözcük yapım ekleri (örneğin, re-, un-, -ly, -ness);  
çekim ekleri (örneğin, s, -ed, -ing)

*Sözcük türetme:*

Sözcükler şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Basit sözcükler (yalnızca kök, örneğin, altı, ağaç, kır)
- Türemiş sözcükler (kök+ekler, örneğin, kırılmamış, sixes)
- Bileşik sözcükler (birden fazla kök içeren sözcükler, örneğin, sixpence, breakdown, oak-tree, evening dress)

Biçimbilim sözcük biçimlerinin diğer değişim şekilleriyle de uğraşır, örneğin:

- Sesli değişimi (sing/sang/sung, Mouse/mice)
- Sessiz değişimi (lend/lent)
- Düzensiz biçimler (bring/brought, catch/caught)
- Yumuşama (suppletion) (go/went)
- Zero biçimler (zero forms) (sheep/sheep, cut/cut/cut)

*Biçimsesbilim* ses olarak oluşmuş biçimbirimlerin çekimlerini (örneğin, İngilizce’de walks, lies, rises, sözcüklerindeki s/z/iz; laughed, cried, shouted sözcüklerindeki t/d/id) ve bunların biçimsel olarak oluşmuş sessel çekimlerini (örneğin, creep/crept, mean/meant, weep/wept sözcüklerindeki i:/e) konu alır.

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Hangi biçimbirimsel öğeleri, ve süreçleri kullanmaları gerektiğini/ihitiyaç duyacaklarını, göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

*Sözdizim*, çoğu zaman bir dizi kural biçiminde ifade edilen, sözcüklerin tümce içerisinde kategoriler, öğeler, sınıflar, yapılar, süreçler ve ilişkiler bakımından düzenlenişini ele alır. Yetişkin bir anadil konuşucusunun sözdizimi oldukça karmaşıktır ve çoğu zaman bilinçdışıdır. Anlamı ileten tümceler düzenleme becerisi iletişimsel yetinin temel özelliğidir.

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Hangi dilbilgisel öğeleri, kategorileri, sınıfları, süreçleri ve ilişkileri kullanmaları gerektiğini/ihitiyaç duyacaklarını, göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

### 5.2.1.3. Anlambilimsel Yetenek (Semantic competence )

Anlambilimsel yetenek öğrenenin, anlamın düzenlenişinin farkında olması ve düzenlenişini kontrol etmesidir.

*Sözcüksel anlambilim* sözcük anlamıyla ilgili sorularla ilgilidir, örneğin;

- Sözcüğün genel bağlamla ilişkisi:  
gönderim,  
yan anlam,  
genel kullanılan özel kavramların ifade edilmesi (exponence)
- Sözcükler arası ilişkiler, örneğin;  
eş anlamlılık/zıt anlamlılık,  
alt anlamlılık,  
eşdizimlilik,  
parça-bütün ilişkisi,  
bileşen çözümlemesi,

çeviri eşleniği (translation equivalence).

*Dilbilgisel anlambilim* dilbilgisel öge, kategori, yapı ve süreçlerin anlamını ele alır (bk. Bölüm 5.2.1.2).

*Edimsel anlambilim* isteme, varsayma, sezdirim gibi mantıksal ilişkileri konu alır.

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Ne tür anlamsal ilişkileri bilmesi/kullanması gerektiğini, göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

Anlamla ilgili sorular hiç şüphesiz iletişimin merkezindedir ve bu başvuru metninde sık sık konu edilmektedir (özellikle bk. bölüm 5.1.1.1).

Dilsel yetenek burada biçimsel olarak ele alınmaktadır. Kuramsal ve betimsel dilbilim bakış açısından bir dil oldukça karmaşık sembolik bir dizgedir. Burada olduğu gibi iletişimsel yetenin pek çok bileşeni ayrılmaya girişildiğinde biçimsel yapı bilgisi (çoğunlukla bilinçdışıdır) ve kullanma becerisi bu yetenin bileşenleri olarak belirir. Bu biçimsel çözümlemenin yabancı dil öğrenim ve öğretimine katılacaksa ne oranda katılacağı ayrı bir konudur. Bölüm 5.2.1-3'de işlevsel/kavramsal yaklaşımın benimsendiği Avrupa Konseyi yayınları olan *Başlangıç Düzeyi 1990*, *Eşik Düzeyi 1990* ve *Üstünlük Düzeyi* dilsel yetenin ele alınmasında alternatif bir yöntem sunmaktadır. Dilsel biçimlerden ve bunların anlamlarından başlamak yerine iletişimsel işlevlerin ve kavramların dizgesel sınıflamasından başlar ve ikinci basamak olarak bu sınıfları örnekleyen biçimler, sözcükler ve dilbilgisini ele alır. Bu yaklaşımlar dilin "çiftleklemliliği" nin ele alınışı ile tamamlayıcı niteliktedir. Diller biçim ve anlamın düzenlenişine bağlıdır. Bu iki düzenleniş keyfi olarak birbirleriyle kesişir. Anlatım biçimlerinin düzenlenişine dayalı bir betimleme anlamı, anlamın düzenlenişine dayalı bir betimleme de biçimi en küçük birimlerine ayırır. Kullanıcının hangisini tercih edeceği betimlemenin üretiliş sebebine bağlıdır. Eşik Düzeyi yaklaşımının başarısı, uygulayıcıların ilerlemeyi geleneksel uygulamalarda olduğu gibi tamamen biçimsel olarak düzenlemek yerine anlamdan biçime doğru gitmeyi daha avantajlı gördüklerini göstermektedir. Diğer yandan, bazı uygulayıcılar, örneğin *Un niveau-seuil*'de olduğu gibi, 'iletişimsel dilbilgisi'ni kullanmayı tercih edebilir. Ancak açık olan şu ki bir dil öğrenenin hem biçim hem de anlamı edinmesi gereklidir.

#### 5.2.1.4. Sesbilimsel Yetenek ( Phonological competence )

Sesbilimsel yetenek şu bilgi ve becerilerin algılanması ve üretimini içerir:

- Dilin sesbirimlerini (*phonemes*) ve bunların belirli bağlamlarda gerçekleştirilmesini (*allophones*),
- Sesbirimleri birbirinden ayıran sessel özelliklerini (*ayırt edici özellikler*, örneğin, titreşimli, yuvarlak, genizsel, patlamalı),
- Sözcüklerin sesbilimsel düzenlenişini (*hece yapısı*, sesbirimlerin dizilişi, sözcük vurgusu ve tonu),
- Tümce sesbilimi (*bürün*)
  - Tümce vurgusu ve ritmi
  - Tonlama

- Sesbilgisel eksiltme (reduction)
  - Ünlü eksiltme
  - Vurgulu ve vurgusuz biçimler
  - Benzeşim (assimilation)
  - Son ünlü silinmesi (elision)

	<b>SESBİLGİSEL KONTROL</b>
<b>C2</b>	<i>C1 düzeyinde olduğu gibi</i>
<b>C1</b>	<i>Anlamı daha iyi ifade etmek için tonlamayı değiştirebilir ve tümce vurgusunu doğru kullanabilir.</i>
<b>B2</b>	<i>Açık ve doğal bir seslendirebilme ve tonlama edinmiştir.</i>
<b>B1</b>	<i>Zaman zaman yabancı bir vurgu ve nadiren de olsa yanlış sesletim görülse bile sesletim oldukça anlaşılırdır.</i>
<b>A2</b>	<i>Fark edilir bir yabancı vurguya rağmen sesletim genellikle anlaşılır ölçüde nettir, ancak iletişimde bulunduğu kişiler zaman zaman söylediklerini tekrar ettirme ihtiyacı duyabilir.</i>
<b>A1</b>	<i>Öğrenilmiş sınırlı sözcük ve kalıpların sesletimi öğrenenin dil grubundan olan konuşucularla iletişim kurmaya alışık anadil konuşucuları tarafından belli bir çaba gösterilerek anlaşılabilir..</i>

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Hangi yeni sesletim becerilerine gereksinim duyduğunu,*
  - *Ses ve bürünün ne denli önemli olduğunu,*
  - *Sesletimsel doğruluk ve akıcılığın erken dönem öğrenme hedefleri mi, yoksa uzun dönemde geliştirilen hedefler mi olduğunu,*
- göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler.*

#### **5.2.1.5. Yazım Yeteneği ( Orthographic competence )**

Yazılı metinlerin oluşturulmasında kullanılan sembollerin algılanması ve üretimi için gerekli bilgi ve beceriler yazım yeteneğini oluşturur. Bazı dillerde yazı dizgesi ideogram (logographic) ilkeye (örneğin, Çince) ya da sessiz harf (consonantal) ilkesine (örneğin, Arapça) dayanmasına karşın, tüm Avrupa dillerinin yazı dizgesi alfabetik ilkelere dayanır. Alfabetik dizgeler için öğrenenlerin şunları bilmeleri ve algılayıp üretebilmeleri gerekir:

- Basılı ya da el yazısıyla yazılmış metinlerde büyük ve küçük harflerin biçimlerini,
- Kullanılan kısaltmalar dahil sözcüklerin doğru yazımını,
- Noktalama işaretleri ve bunların kullanımlarını,
- Dizgi özelliklerini ve farklı puntoları,
- Ortak kullanılan ideogram işaretleri (örneğin, @, &, \$).

### 5.2.1.6. Doğru Sesletim Yeteneği

Yazılı anlatımın tersine, kullanıcıların hazırlanmış bir metni yüksek sesle okumaları, ya da daha önce yazılı ifade edilmiş sözcükleri konuşmada kullanmaları gerektiğinde yazılı biçimde gör-düklerini doğru olarak seslendirebiliyor olmaları gerekir. Doğru sesletim yeteneği ise şunları içerir:

- Yazım kuralları (spelling conventions),
- Sözlük kullanma becerisi ve sesletim için sözlükte kullanılan kurallara ilişkin bilgi,
- Uygun cümlelerle ifade etme ve sesletim için yazılı biçimlerin sezdirimlerine, özellikle noktalama işaretlerine ilişkin bilgi,
- Bağlamdan yola çıkarak anlam bulanıklığını çözme becerisi (eşseslilik, sözdizimsel bu-lanıklık vb.).

	<b>YAZIM KONTROLÜ</b>
<b>C2</b>	<i>Yazıda hiçbir yazım yanlışı yoktur.</i>
<b>C1</b>	<i>Sayfa düzeni, paragraflar, noktalama işaretleri tutarlı ve yazım kontrolüne yardımcıdır. Nadiren yapılan heceleme yanlışları dışında sözcük yazılışları doğrudur.</i>
<b>B2</b>	<i>Standart sayfa düzeni ve paragraf kurallarına uygun kesintisiz, açıkça okunabilir yazılar üretebilir. İmla ve noktalama oldukça doğrudur, ancak anadilin etkisi gözlemlenebilir.</i>
<b>B1</b>	<i>Genellikle anlaşılabilir kesintisiz yazı üretebilir. Yazım, noktalama ve sayfa düzeni çoğu zaman okunabilecek kadar doğrudur.</i>
<b>A2</b>	<i>Günlük konulardaki kısa cümleleri -örneğin, yol tarifi, kopyalayabilir. Sözcük dağarcığındaki kısa sözcükleri uygun sesletimsel doğrulukta yazabilir.</i>
<b>A1</b>	<i>Bildiği sözcükleri ve kısa kalıpları, örneğin, basit işaretler ya da yönergeleri, günlük nesnelere adlarını, mağazaların adlarını ve sık kullanılan kalıpları kopyalayabilir. Adresini, milletini ve diğer kişisel bilgileri heceleyebilir.</i>

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Dilin yazılı ve sözlü hallerinin kullanımına bağlı olarak yazım ve doğru sesletim gereksinimlerini ve metni yazılı biçimden sözlü biçime veya sözlüden yazılıya dönüştürme gereksinimini,*

*göz önünde bulundurulabilir ve duruma göre saptayabilirler:*

### 5.2.2. Sosyodilsel Yetenek (Sociolinguistic competence )

Sosyodilsel yetenek, dil kullanımının sosyal boyutuyla ilgili bilgi ve becerileri konu alır. Sosyokültürel yetide değinildiği gibi, dil sosyokültürel bir olgu olduğu için bu Ortak Başvuru Metninde dil, özellikle sosyokültürel boyutta, sosyodilsel yetenek ile ilişkili ele alınmıştır. Bu bölümde yer verilen konular başka bölümlerde ele alınmayan dil kullanımıyla ilgilidir: sosyal ilişkilerde dilsel belirleyiciler, kibarlık tutumları, halk bilgeliği ifadeleri, söyleyiş biçem farklılıkları ile lehçe ve ağız.

#### 5.2.2.1. Sosyal İlişkilerde Dilsel Belirleyiciler ( Linguistic markers of social relations )



Sosyal ilişkilerde dilsel belirleyiciler değişik dil ve kültürlerde, a) statü, b) ilişkide yakınlık, c) söyleyiş biçimi gibi etmenlere bağlı olarak çok farklılaşmaktadır. Aşağıda İngilizce'den verilen örnekler evrensel olarak uygulanabilir değildir ve diğer dillerde eşleniği olmayabilir.

- Selamlama ifadelerinin kullanım ve seçimi:  
gelişte/bir yere varışta, örneğin, *Hello!, Good morning!*  
söze girişte, örneğin, *How do you do?*  
bir yerden ayrılırken/ayrılıştta, örneğin, *Good-bye... See you later*
- Hitap kullanım ve seçimi:  
soğuk, örneğin, *My Lord, Your Grace*  
resmî, örneğin, *Sir, Madam, Miss, Dr, Professor (+soyadı)*  
gayri resmî, örneğin, ilk isim, *John! Susan!*  
samimi, örneğin, *dear, darling, mate, love*  
otoriter, örneğin, sadece soyadı ile, *Smith!, You!*  
âdet haline gelmiş aşağılama, örneğin, *you stupid idiot!* (çoğu zaman şaka amaçlı)
- Söz alma kuralları
- Sözce doldurma ifadelerini kullanım ve seçimi (örneğin, *Dear, dear!, My God!, Bloody Hell!* vb.)

#### 5.2.2.2. Nezaket Kuralları ( Politeness conventions )

Kibarlık kuralları iletişimde işbirlikçi ilkenin (bk. Bölüm 5.2.3.1) doğrudan uygulanmaması için en önemli nedenlerinden biridir. Kibarlık kuralları bir kültürden diğerine değişiklik gösterir ve özellikle kibarlık ifadelerinin sözlüksel anlamda yorumlandığı durumlarda etnik gruplar arasında sık gözlenen yanlış anlamaların kaynağıdır.

1. 'olumlu' nezaket ifadeleri, örneğin:
  - Kişinin 'sağlık durumunu' sorma;
  - Deneyim ve sorunları paylaşma, 'dertleşme';
  - Hayranlık, sevgi, minnettarlık bildirme;
  - Hediye sunma, yardım sözü verme (promising future favors), misafirperverlik;
2. 'olumsuz' nezaket ifadeleri, örneğin:
  - Mahcup edici davranıştan kaçınma (dogmatizm, doğrudan emir verme);
  - Pişmanlık bildirme, mahcup edici davranıştan dolayı özür dileme (düzeltme, çelişme, yasaklama, vb.);
  - Kaçamak ifadeleri kullanma, vb. (örneğin, 'I think', eklenti soruları, vb.);
3. 'lütfen', 'teşekkür ederim' gibi ifadelerin yerinde kullanımı;
4. 'kaba' ifadeler, örneğin:
  - Pervasızlık, açık sözlülük;
  - Hor görme, beğenmeme ifadeleri;
  - Şikayet ve azarlama ifadeleri;
  - Öfke, sabırsızlık ifadeleri;
  - Üstünlük taslama.

### 5.2.2.3. Halk Bilgeliği İfadeleri (Expressions of folk wisdom )

Ortak tutumları hem içeren ve hem de güçlendiren bu değişmez kurallar popüler kültüre büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu ifade biçimleri sıklıkla, ve belki de en çok gazete manşetlerinde olduğu gibi söz oyunları için kullanılır. Bu dille ifade bulan herkesçe bilindiği varsayılan birikerek oluşmuş halk bilgeliğinin bilgisi sosyokültürel yetinin önemli bir dilsel özelliğidir.

- Atasözleri, örneğin, *a stitch in time saves nine*
- Deyimler, örneğin, *a sprat to catch a mackerel*
- Ünlü sözler, örneğin, *a man's man for a'that*
- Darbı-meseller benzeri inanç ifadeleri, örneğin, *Fine before seven, rain by eleven*
- Klişeler benzeri tutum ifadeleri, örneğin, *It takes all sorts to make a world*
- Değer ifadeleri, örneğin, *It's not cricket.*

Günümüzde duvar yazıları, t-şört sloganları, TV'de kullanılan ifadeler, işyeri kartları ve posterler çoğunlukla bu işleve sahiptir.

### 5.2.2.4. Söyleyiş Biçem Farklılıkları ( Register differances )

'Söyleyiş biçemi' değişik bağlamlarda kullanılan dil farklılıkları arasındaki dizgesel farklılıkları belirtmek için kullanılan bir kavramdır. Bu kavram, 'görevler' (bölüm 4.3), 'metin türleri' (bölüm 4.6.4), 'büyük ölçekli işlevler' (bölüm 5.2.3.2) bölümlerinde ele alınan konuları içerecek çok geniş bir kavramdır. Bu bölümde resmî düzeydeki farklılıkları ele alacağız:

- Soğuk, örneğin, *Pray silence for His Worship the Mayor!*
- Resmî, örneğin, *May we now come to order, please.*
- Yansız, örneğin, *Shall we begin?*
- Gayri resmî, örneğin, *Right. What about making a start?*
- Samimi, örneğin, *O.K. let's get going.*
- Yakın, örneğin, *Ready dear?*

Öğrenme sürecinin ilk erken döneminde (B1 düzeyine kadar), zorlayıcı sebepler olmadıkça yansız bir söyleyiş biçemi yerinde olacaktır. Anadil konuşucularının da yabancılara hitapta kullanacağı ve onlardan beklediği söyleyiş genellikle bu yansız söyleyiştir. Daha resmî ya da daha samimi söyleyiş biçemleriyle tanışıklık zaman içerisinde öncelikle alılmama yeteneği olarak farklı metin türleri, özellikle roman, okuyarak gelişecektir. Daha resmî ve daha samimi söyleyiş biçemleri, uygun olmayan kullanımları yanlış anlamalara ve komik durumlara yol açabileceğinden, kullanılırken biraz özen gösterilmelidir.

### 5.2.2.5. Lehçe ve Ağız ( Dialect and accent )

Sosyodilsel yetenek dilsel belirleyicileri tanıma becerisini de içerir. Bunlardan bazıları örneğin:

- Sosyal sınıf
- Bölgesel köken

- Ulusal köken
- Etnik sınıf
- Mesleki grup

Bu belirleyiciler şunları içerir:

- Sözcük bilgisi (lexicon), örneğin, İskoç dilinde wee 'küçük' anlamındadır
- Dilbilgisi, örneğin, Cockney ağzında I ain't seen anything 'I have't seen anything'tir
- Sesbilgisi, örneğin, New York'ta 'bird' yerine 'boid' denmesi
- Ses özellikleri (ritim, yüksek ses vb.)
- Dildışı belirleyiciler
- Beden dili

Avrupa Dilleri tamamen bağdaşık bir yapıya sahip değildir. Farklı bölgeler dillerinde ve kültürlerinde belli özellikler vardır. Bunlar çoğunlukla tamamen yöresel hayat yaşayanlarda ortaya çıkar, bu yüzden, sosyal sınıf, meslek ve eğitim düzeyi ile karşılıklı ilişki içindedir. Dolayısıyla, böylesi lehçe özelliklerini fark etmek konuşucunun özelliklerine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Bu süreçte tipik olanı saptamak önemli bir rol oynar. Bu özellik kültürlerarası becerilerin gelişmesiyle azaltılabilir (bk. Bölüm 5.1.2.2). Öğrenenler zamanla değişik yörelerden konuşucularla da ilişkiye geçerler. Öğrenenler bu lehçe biçimlerini benimseyip edinmeden önce, bunların sosyal çağrışımlarını ve uygunluk ile uyumluluğunun bilincinde olmalıdırlar.

Sosyodilsel yetenek özelliklerinin ölçeklendirilmesi sorun yaratmaktadır (bk. Ek B). Aşağıdaki ölçek derecelendirilebilen özellikleri göstermektedir. Ölçekte de görülebileceği gibi alt düzeylerde yalnızca sosyal ilişkilerin ve kibarlık kurallarının belirleyicileri bulunmaktadır. B2 Düzeyinden itibaren, kullanıcılar kendilerini durumlara ve kişilere sosyodilsel açıdan uygun bir dille ifade etmeye, konuşma çeşitliliğini anlama becerisi ve ileri düzeyde bir söyleyiş biçemi ve deyim kontrolü edinmeye başlamaktadır.

<b>SOSYODİLSEL UYGUNLUK</b>	
<b>C2</b>	<i>Deyimleşmiş ifadeler ve günlük kullanımları çağrışımsal anlamın farkında olarak rahat kullanabilir. Anadil konuşucusu tarafından kullanılan sosyo-dilsel ve sosyokültürel imaları tam olarak anlar ve uygun tepki gösterebilir. Hedef dilin konuşucuları ile kaynak dilin konuşucuları arasında sosyokültürel ve sosyo-dilsel farklılıkları göz önünde bulundurarak etkin bir şekilde aracılık yapabilir.</i>
<b>C1</b>	<i>Deyimleşmiş ifadeler ve günlük kullanımların çoğunu söyleyiş biçimlerinin ayırdına vararak anlayabilir. Önemli ölçüde argo ve deyimsel kullanıma yer verilen filmleri takip edebilir. Dili, duygusal imalı ve şaka yollu anlatımlar dahil olmak üzere sosyal amaçlarla esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir.</i>
<b>B2</b>	<i>Resmî ve gayri-resmî söyleyiş biçimlerinde, duruma ve kişilere uygun bir şekilde kendisini rahat, açık ve kibar bir dille ifade edebilir. Konuşucuların hızlı ve günlük bir dil kullandığı durumlarda bile çok az güçlük çekerek grup tartışmalarında yer alabilir. Anadil konuşucularıyla, komik duruma düşmeden, onları sinirlendirmeden ya da onların başka anadil konuşucularıyla oldukları durumlardan farklı davranmalarına sebep olmadan, ileti-</i>

	<i>şim kurabilir. Kendini duruma uygun bir şekilde ifade edebilir ve kaba ifade yanlışları yapmaz.</i>
<b>B1</b>	<i>Geniş bir alanda dilsel işlevleri yansız bir söyleyiş biçimiyle kullanabilir ve karşılık verebilir. Belirgin kibarlık kurallarının farkındadır ve bunlara göre hareket eder. İletişimde bulunduğu toplum ile kendi toplumu arasındaki gelenek, kullanım, tutum, değer ve inanç farklılıklarının bilincindedir ve iletişimde bu farklılıklara dikkat eder.</i>
<b>A2</b>	<i>Bilgi alışverişi, ricada bulunma gibi temel dilsel işlevleri yerine getirebilir ve basit bir şekilde fikir ve tutumlarını ifade edebilir. En temel yaygın ifade ve hareketleri kullanarak basit ancak etkili bir şekilde toplum içinde iletişim kurabilir. Günlük kibar selamlama ve hitap biçimlerini kullanarak kısa süreli sosyal iletişime girebilir. Davet, öneri ve özür dileme gibi sosyal iletişimi gerçekleştirebilir ve bu durumlara karşılık verebilir.</i>
<b>A1</b>	<i>En basit düzeyde günlük kibarlık biçimlerini kullanarak temel sosyal iletişime geçebilir: selamlama ve vedalaşma, kendini tanıtmaya, lütfen, teşekkür ederim, üzgünüm gibi kalıpları kullanabilir.</i>

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Hangi selamlama, hitap biçimleri ve sözce doldurma (expletives) yapılarını a) anlamaları, b)sosyolojik açıdan değerlendirmeleri, c) kullanmaları gerektiğini,*
  - *Hangi nezaket ifadelerini a) anlamaları, b)sosyolojik açıdan değerlendirmeleri, c) kullanmaları gerektiğini,*
  - *Hangi nezaketsizlik ifadelerini a) anlamaları, b)sosyolojik açıdan değerlendirmeleri, c) kullanmaları gerektiğini,*
  - *Hangi atasözü, kalıp sözler ve deyimleri a) anlamaları, b)sosyolojik açıdan değerlendirmeleri, c) kullanmaları gerektiğini,*
  - *Hangi söyleyiş biçimlerini a) anlamaları, b)sosyolojik açıdan değerlendirmeleri, c) kullanmaları gerektiğini,*
  - *Hedef dil toplumundaki veya uluslararası toplumlardaki hangi sosyal grupları dil kullanımlarıyla ayırt edebilmeleri gerektiğini,*
- göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler:*

### **5.2.3. Kazanım Yetenekler ( Pragmatic competens )**

Kazanılan yetenekler kullanıcının/öğrenenin iletileri yöneten ilkelerin bilgisi ile ilgilidir. Bu ilkeler:

- İletilerin kurgulanış, yapılandırılış ve düzenleniş (söylemsel yetenek);*
- İletilerin yerine getirdiği iletişimsel işlevler (işlevsel yetenek);*
- İletilerin etkileşimsel ve aktarımsal çizgeye göre sıralanış (tasarımsal yetenek) ilkeleridir.*

**5.2.3.1. Söylemsel yetenek** kullanıcının/öğrenenin tutarlı bir dilsel bütün oluşturmak için tümceleri düzenleyebilme becerisidir. Bu beceri tümcelerin bilgisini ve kontrol etme becerisini içerir. Bu düzenleniş de aşağıdaki özelliklere göredir;

- Konu/odak
- Eski/yeni
- ‘Doğal’ sıralanış, örneğin, zamansal:
  - *Yere düştü ve ona vurdum,*
  - *Ona vurdum ve yere düştü.*
- Sebep/sonuç – *fiyatlar yükseliyor – insanlar yüksek ücret talep ediyor.*
- Söylemi aşağıdaki ölçütler doğrultusunda yapılandırıp sürdürüebilme becerisi:  
Konu düzeni  
Tutarlık ve bağdaşıklık  
Mantıksal sıralama  
Tarz ve söyleyiş biçemi

Sözbilimsel etkililik

- ❖ **İşbirlikçi ilke** (Grice 1970): herhangi bir aşamasında amaca ve hedefe uygun gerektirdiği gibi konuşmaya katılmak için şu ilkeleri izlemelidir:
  - Nitelik (konuşmanın gerçek olmasına çaba gösterme)
  - Nicelik (konuşmanın önemli olduğu kadar bilgilendirici olmasına dikkat etme)
  - Uygunluk (uygun olmayan sözler söyleme)
  - Biçem (açık, net ve düzenli ol, anlaşılmaz, anlam bulanıklığı olan ifadelerden kaçın).

Bu ölçütlerden sapma ancak belli bir amaçla yapılmalıdır.

- ❖ **Metin tasarımı:** Toplumda; örneğin, çeşitli büyük ölçekli işlevlerin (betimleme, anlatı, açıklama vb.) gerçekleştirilmesinde, bilginin nasıl yapılandırıldığına ilişkin tasarım kuralları bilgisidir;
  - Kısa öykülerin, anekdotları, şakaların nasıl anlatıldığı,
  - Bir durumun nasıl oluşturulduğu,
  - Yazılı metinlerin sayfa düzeninin ve sıralanışının nasıl yapıldığı.

Anadil eğitim sürecinin önemli bir bölümü genç bireylerin söylem becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Yabancı bir dil öğreniminde, öğrenen çoğunlukla tek cümle uzunluğunda kısa konuşmalarla başlamaktadır. Daha ileri yeterlilik düzeylerinde, bileşenlerine bu bölümde yer verilen söylem yeteneğinin gelişimi giderek artan bir önem kazanmaktadır.

Söylem yeteneğinin aşağıdaki özellikleri için tanımlayıcı ölçekler mevcuttur.

- Durumlarda esneklik,
- Söz alma/sıra alma (turn-taking),
- Konu geliştirme,
- Tutarlılık ve bağdaşıklık

	<b>DURUMLARDA ESNEKLİK</b>
<b>C2</b>	<i>Fikir ve düşünceleri vurgu yapmak, duruma ve konuşucuya göre farklılaştırmak ve anlam bulanıklıklarını ortadan kaldırmak için ileri düzeyde farklı dilsel biçimler oluşturma esnekliği gösterir.</i>
<b>C1</b>	<i>B2+ düzeyinde olduğu gibi</i>
<b>B2</b>	<i>Söylemek istediği şeyi duruma ve alıcıya göre uyarlayabilir ve duruma uyan düzeyde resmî bir dil kullanabilir.</i>

	<i>Konuşmalarda doğal olarak ortaya çıkan yönelim, biçem ve vurgu değişikliklerine uyum sağlayabilir. Söylemek istediklerinin düzenini çeşitlendirebilir.</i>
<b>B1</b>	<i>İfadelerini alışılmamış, hatta güç iletişim durumlarına uygun hale getirebilir.</i>
	<i>Söylemek istediklerinin çoğunu ifade edebilecek basit bir dilsel esneklik sergileyebilir.</i>
<b>A2</b>	<i>Sık tekrar edilen ezberlenmiş basit kelime grupları sınırlı sözcüksel yer değiştirmelerle belirli durumlara uyarlayabilir.</i>
	<i>Öğrenilmiş kelime grupları içerdikleri öğeleri basit birleştirmelerle genişletebilir.</i>
<b>A1</b>	<i>Betimleyici yok.</i>

	<b>SÖZ ALMA</b>
<b>C2</b>	<i>C1 düzeyinde olduğu gibi</i>
<b>C1</b>	<i>Konuşucu, uygun bir şekilde konuya girebilmek, ya da düşünürken zaman kazanmak ve konuşmayı sürdürebilmek için sahip olduğu söylem işlevlerinden uygun bir ifadeyi seçebilir.</i>
<b>B2</b>	<i>Uygun bir dil kullanarak tartışmalarda yer alabilir. Etkin söz almalarla bir söylemi uygun bir biçimde başlatır, sürdürür ve bitirebilir. Gereksinim duyduğunda bir söylem başlatabilir, uygun bir şekilde sıra alabilir ve konuşmayı sonlandırabilir. Ancak bunları her zaman nazik bir şekilde yapamayabilir.</i>
	<i>Zaman kazanmak ve söyleyeceklerini biçimlendirmek için kalıp yapılar(phrase) kullanabilir.</i>
<b>B1</b>	<i>Bildiği bir konuda, uygun kalıpları (phrase) kullanarak, bir tartışmaya dahil olabilir.</i>
	<i>Bildiği ya da kişisel konularda basit yüz yüze konuşmalar başlatır, sürdürür ve bitirebilir.</i>
<b>A2</b>	<i>Kısa bir konuşmayı başlatmak, sürdürmek veya bitirmek için basit teknikleri kullanabilir.</i>
	<i>Dikkat çekebilmek için soru sorma</i>
<b>A1</b>	<i>Betimleyici yok.</i>

	<b>KONU GELİŞTİRME</b>
<b>C2</b>	<i>C1 düzeyinde olduğu gibi</i>
<b>C1</b>	<i>İkincil konuları bütünleyip, özel noktalar geliştirerek uygun bir sonuca ulaşan ayrıntılı betimleme ve anlatılar yapabilir.</i>
<b>B2</b>	<i>Düşüncelerin uygun ayrıntı ve örneklerle desteklenerek geliştirildiği açık ve anlaşılır betimleme ve anlatılar yapabilir.</i>

<b>B1</b>	<i>Düşüncelerin çizgesel olarak sıralandığı akıcı sayılabilecek betimleme ve anlatılar yapabilir.</i>
<b>A2</b>	<i>Basit düşüncelerle bir öykü anlatabilir veya betimleme yapabilir.</i>
<b>A1</b>	<i>Betimleyici yok</i>

	<b>TUTARLILIK VE BAĞDAŞIKLIK</b>
<b>C2</b>	<i>Farklı metin düzenleme modellerini ve çok çeşitli söylem bağlaçlarını tam ve doğru kullanarak tutarlı ve bağdaşık metinler üretebilir.</i>
<b>C1</b>	<i>Düzenleme modelleri, bağlaçlar ve söylem bağlayıcıları doğru kullanarak açık ve anlaşılır, akıcı, iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.</i>
<b>B2</b>	<i>Fikirler arasındaki ilişkileri açık bir şekilde ifade etmek için pek çok bağlacı etkili bir şekilde kullanabilir.</i>
<b>B2</b>	<i>Düşüncelerini anlaşılır, tutarlı bir söylemle ifade etmek için sınırlı sayıda söylem bağdaştırıcı kullanabilir. Ancak uzun söylemlerde biraz tedirginlik olabilir.</i>
<b>B1</b>	<i>Bir dizi kısa ve farklı basit ögeyi çizgisel ifadeler dizisi olarak ifade edebilir.</i>
<b>A2</b>	<i>Bir öykü anlatmak ya da bir dizi basit ifade ile betimleme yapmak amacıyla basit cümleleri sık kullanılan bağlaçlarla birbiri ardına sıralayabilir.</i>
<b>A2</b>	<i>Bir dizi sözcüğü 've', 'fakat', 'çünkü' gibi basit bağlaçları kullanarak bir araya getirebilir.</i>
<b>A1</b>	<i>'Ve', 'sonra' gibi temel çizgisel bağlaçlarla sözcük veya sözcük öbeklerini bağlayabilirler.</i>

### 5.2.3.2. İşlevsel Yetenek ( Functional competence )

Bu bileşen sözlü söylemin ve yazılı metinlerin iletişimde özel işlevsel amaçlar için kullanımıyla ilgilenir (bk. Bölüm 4.2). Konuşma yeteneği yalnızca hangi özel işlevlerin (küçük ölçekli işlev) hangi dilsel biçimlerle ifade edildiğini bilmek değildir. Konuşucular amaca bağlı olarak karşılıklı başlangıç ifadelerinden bitirme ifadelerine kadar bir dizi aşamadan geçen, her bir karşılığın konuşmayı biraz daha ileriye götürdüğü bir etkileşime girerler. Yetkin bir konuşmacı bu süreci anlama ve etkin bir şekilde işleme becerisine sahiptir. Büyük ölçekli işlevler etkileşimsel yapılarıyla tanımlanır. Daha karmaşık durumlar, çoğu kez resmî ve gayri resmî sosyal etkileşim (çizge/schemata) modellerine göre düzenlenen büyük ölçekli işlevler dizisi içeren içsel bir yapıya sahiptir.

1. *Küçük ölçekli işlevler* tek bir *kelime gruplarının*, çoğunlukla bir etkileşimde söz değişimi şeklinde görülen, işlevsel kullanım kategorileridir. Küçük ölçekli işlevler *Eşik Düzeyi 1990*, bölüm 5'te bazı ayrıntılarıyla kategorilendirilmiştir:

#### 1.1. Gerçek bilgiyi (factual) aktarmak ve sormak:

- Fark etme/tanıma (identifying)
- Rapor etme
- Düzeltme
- Sorma
- Yanıtlama

1.2. Tutumları ifade etmek ve bulmak:

- Uzlaşma/uzlaşmama ( Factual)
- Bilgi (bilme/cehalet, anımsama, unutma, olasılık, kesinlik)
- Kiplik (zorunluluk, gereklilik, yetenek, izin)
- İsteme (istekler, arzular, niyetler, tercihler)
- Duygular (memnuniyet/memnuniyetsizlik, beğenme/beğenmeme, hoşnutluk, ilgi duyma, şaşırma, ümit etme, hayal kırıklığı duyma, korkma, endişe, minnettarlık)
- Ahlak (özür dileme, onaylama, pişmanlık, sempati)

1.3. İknâ etme:

- Öneriler, ricalar, uyarılar, tavsiye, teşvik, yardım talebi, davet etme, teklifler

1.4. Sosyalleşme:

- Dikkat çekme, hitap, selamlama, söze giriş, kadeh kaldırma, vedalaşma

1.5. Söylemi yapılandırma:

- (28 küçük ölçekli işlev: konuşmayı başlatma, söz alma, konuşmayı sonlandırma, vb.)

1.6. İletişim bozukluklarını giderme:

- (16 küçük ölçekli işlev )

2. *Büyük ölçekli işlevler* bir dizi tümce içeren sözlü söylem ya da yazılı metinlerin işlevsel kullanım kategorileridir. Örneğin;

- Betimleme
- Anlatı
- Yorum eleştirisi
- Açıklama
- Tefsir (exegesis) yorum
- Anlatma
- İspat
- Yönerge/talimat
- Kanıtlama
- İkna etme vb.

3. *Etkileşim Çizgesi*

İşlevsel yetenek, sözlü etkileşim kalıpları gibi iletişimin temelinde yatan çizgelerin bilgisi ve kullanma yeteneğini de kapsar. Bölüm 4.4.3'te belirtilen etkileşimsel iletişim etkinlikleri iletişimde bulunan tarafların eylemlerinin yapısal dizilişini içerir. En basit şekliyle bu eylemler şu ikilileri oluşturur:

soru:	yanıt
yargı:	uzlaşma/uzlaşmama
rica/teklif/özür:	kabul etme/kabul etmeme
selamlama/kadeh kaldırma:	karşılık verme

İlk konuşmacının onayladığı ya da diğer konuşucunun yanıtına karşılık verdiği üçlü konuşmalar oldukça yaygındır. İkili ve üçlü konuşmalar çoğunlukla daha uzun aktarım ve etkileşimlerin içine gömülüdür. Örneğin, çok karmaşık hedef odaklı işbirlikçi aktarımlarda dil şu durumları gerçekleştirmek için kullanılır:



- Çalışma grubunu oluşturmak ve katılımcılar arasında ilişkileri kurmak,
- Varolan duruma ilişkin özelliklerle ilgili ortak bilgi ve ortak bir anlayış oluşturmak,
- Neyin değiştirilebileceği ve değiştirilmesi gerektiğini belirlemek,
- Ortak hedefler ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli eylemler üzerinde uzlaşma sağlamak,
- Eylemlerin gerçekleştirilmesinde üstlenilecek rolleri kararlaştırmak,
- Fiilî eylemleri düzenlemek, örneğin;
  - ortaya çıkan sorunları belirleyip çözmek,
  - yazışmaları düzenleyip sıralamak,
  - karşılıklı destek sağlamak,
  - alt hedefler gerçekleştirmek,
- Görevin sonuçlarını bilmek,
- Ticari işlemi değerlendirmek,
- Ticari işlemi tamamlayıp sona erdirmek.

Tüm bu süreç çizelgeleştirilebilir. Mal ve hizmet alımına ilişkin *Eşik Düzeyi 1990*, Bölüm 8'de sunulan çizelge buna bir örnektir:

*Mal ve hizmet alımı genel çizelgesi*

1. Aktarımın gerçekleşeceği yere nakil
  - 1.1 Mağaza, market, lokanta, istasyon, otel.. e giden yolu bulma
  - 1.2 Kasa, bölüm, masa, bilet satış noktası, resepsiyon.. –a, -e giden yolu bulma
2. İletişimi kurma
  - 2.1 Mağaza satıcısı/garson/resepsiyonist.. ile selamlaşma
    - 2.1.1 Satıcı selamlar
    - 2.1.2 Müşteri selamlar
3. Mal ve hizmeti seçme
  - 3.1 İhtiyaç duyulan malın/hizmetin kategorisinin belirleme
    - 3.1.1 Bilgi sorma
    - 3.1.2 Bilgi verme
  - 3.2 Seçenekleri belirleme
  - 3.3 Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini irdeleme (örneğin, kalite, fiyat, renk, boyut)
    - 3.3.1 Bilgi sorma
    - 3.3.2 Bilgi verme
    - 3.3.3 Tavsiye sorma
    - 3.3.4 Tavsiye verme
    - 3.3.5 Tercih sorma
    - 3.3.6 Tercih bildirme
  - 3.4 İhtiyaç duyulan malı/hizmeti belirleme
  - 3.5 Malların incelenmesi
  - 3.6 Satın almaya karar verme
4. Malın bedelini ödeme
  - 4.1 Birim fiyatta anlaşma

- 4.2 Toplam fiyatta anlaşma
- 4.3 Ödemeyi yapma/alma
- 4.4 Malı teslim alma/etme
- 4.5 Teşekkür etme
  - 4.5.1 Satıcı teşekkür eder
  - 4.5.2 Alıcı teşekkür eder
- 5. Ayrılma
  - 5.1 Karşılıklı memnuniyet ifade etme
    - 5.1.1 Satıcının memnuniyet ifade etmesi
    - 5.1.2 Alıcının memnuniyet ifade etmesi
  - 5.2 Kişiler arası sohbet (örneğin, hava durumu, yerel dedikodular)
  - 5.3 Veda sözleri
    - 5.3.1 Satıcı veda eder
    - 5.3.2 Alıcı veda eder

**Dikkat:** Belirtmek gerekir ki bu çizge, benzer çizgelerde olduğu gibi, her alışveriş durumunda aynı çizge kullanılıyor anlamına gelmez. Özellikle çağdaş iletişim durumlarında, özellikle kişiler arası ilişkinin olmadığı yarı otomatik ticari işlemlerde ortaya çıkan sorunları çözerken dil daha az ve tedbirli kullanılmaktadır (bk. Bölüm 4.1.1).

Dilsel yetinin tüm alanlarını içeren işlevsel becerileri gösterir bir çizelge geliştirmek olası değildir. Bazı küçük ölçekli işlev etkinlikleri etkileşimsel ve üretimsel iletişim etkinlik ölçekleri içerisinde gösterilmiştir.

Dil kullanıcısının/öğrenenin işlevsel belirlemede iki genel niteleyici etmen vardır:

- a) *Akıcılık*; sesletme, konuşmayı sürdürme ve söylemin kilittendiği durumlarla başa çıkma yeteneği
- b) *Önermeye dönük açıklık*; düşünce ve önermeleri açık bir şekilde ifade etme yeteneği.

Bu iki niteleyici özelliği gösterir çizelgeler aşağıdaki gibidir:

	<b>KONUŞMADA AKICILIK</b>
<b>C2</b>	<i>Kendisini doğal, kolay, tereddütsüz bir akıcılıkla ifade edebilir. Konuşmada duraklamalar, ancak düşüncelerini ifade edecek en doğru sözcüğü düşünürken ya da düşüncesine uygun örnek ve açıklamayı bulmada görülür.</i>
<b>C1</b>	<i>Kendisini akıcı ve doğal bir şekilde rahatça ifade edebilir. Doğal ve kolay dil akışı ancak kavramsal olarak zor olan konularda görülür.</i>
<b>B2</b>	<i>Doğal iletişim kurabilir, uzun ve karmaşık konuşmalarda bile genelde akıcı ve rahat bir ifadeye sahiptir.</i>

	<i>Hemen hemen aynı konuşma hızında, aralıksız konuşabilir. Ancak fikirlerini ifade edecek kalıp ve anlatımları düşünürken tereddüt edebilir ve birkaç uzun duraklama gözlemlenebilir. Anadil konuşucularıyla fazla çaba harcamadan düzenli etkileşime girmesini olası kılan düzeyde bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilir.</i>
<b>B1</b>	<i>Nispeten kolay bir biçimde kendini ifade edebilir. Duraklamalardan ve 'cul-de-sac'lerden kaynaklanan ifade sorunlarına rağmen yardım almaksızın etkin bir şekilde konuşmayı sürdürebilir. Özellikle uzun özgün konuşmalardaki dilbilgisel ve sözcüksel planlama ve düzeltim duraklamalarına rağmen, anlaşılır bir biçimde konuşmayı sürdürebilir.</i>
<b>A2</b>	<i>Duraklama, başlama ve yeniden ifade etme yanlışları çok belirgin olmakla birlikte kısa konuşmalarda kendini ifade edebilir. Çok belirgin duraklama ve yanlış başlamalara rağmen bildiği konularda çok kısa konuşmalar yapabilecek sözceler kurabilir.</i>
<b>A1</b>	<i>İfadeleri bulmak, az bildiği sözcükleri sesletmek, iletişim yanlışlarını düzeltmek için yapılan uzun duraklamalarla oldukça kısa, kopuk ve çoğunlukla önceden düşünülüp kararlaştırılmış sözcelerle konuşabilir.</i>

	<b>ÖNERMEYE DÖNÜK AÇIKLIK</b>
<b>C2</b>	<i>Tam bir doğrulukla ve çok sayıda niteleyici (örneğin, derece bildiren zarflar, sınırlama bildiren cümleler) kullanarak anlamı tam olarak ifade edebilir. Önemli noktaları vurgulayabilir, anlam bulanıklıklarını belirleyip ortadan kaldırabilir.</i>
<b>C1</b>	<i>Düşünce ve ifadelerini kesinlik/belirsizlik, kanaat/şüphe, olasılık gibi derecelerde doğru olarak niteleyebilir.</i>
<b>B2</b>	<i>Ayrıntılı bilgiyi güvenilir bir biçimde verebilir.</i>
<b>B1</b>	<i>Bir fikir ya da sorunun ana noktalarını oldukça doğru bir biçimde anlatabilir. Konuşma anında gereken basit ve açık bilgiyi, kendisince önemli gördüğü noktalarıyla ifade edebilir.</i>
<b>A2</b>	<i>Bildiği konularda sınırlı bilgisi ile söylemek istediklerini basit ve doğrudan bir ifade biçimiyle aktarabilir, ancak diğer durumlarda iletiyi anlamada genellikle güçlük yaşar.</i>
<b>A1</b>	<i>Betimleyici yok.</i>

*Başvuru Metni kullanıcıları öğrenenlerin,*

- *Hangi söylem özelliklerini kontrol etmeyi bilmesi/öğrenmesi gerektiğini,*
- *Hangi büyük ölçekli işlevleri üretmeyi bilmesi/öğrenmesi gerektiğini,*
- *Hangi küçük ölçekli işlevleri üretmeyi bilmesi/öğrenmesi gerektiğini,*
- *Hangi etkileşim çizgelerine ihtiyaç duyacağını,*
- *Bu etkileşim çizgelerinden hangisini kontrol etmesinin beklendiğini, hangisinin öğretileceğini,*
- *Büyük ve küçük ölçekli işlevlerin hangi ilkelere göre seçilip düzenleneceğini,*
- *Edimsel bileşende niteliksel gelişimin nasıl tanımlanacağını,*

*göz önünde bulundurabilir ve duruma göre saptayabilirler:*

## 6. Dil öğrenimi ve dil öğretimi

Aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğrenci, sınıfı işleri, etkinlikleri ve süreçleri hangi yollarla yapabilir hâle gelmekte ve iletişim için gerekli becerileri nasıl geliştirmektedir?

Çeşitli hizmet kanalları ile desteklenen öğretmenler, bu süreçleri nasıl kolaylaştırabilirler?

Eğitim planlamasında ve karar alma mekanizmasında yer alan yetkili organlar, modern diller için hazırlanacak eğitim programlarını en iyi şekilde nasıl planlayabilirler?

Bu sorulara geçmeden önce, öğrenme hedefleri konusunu daha yakından incelememiz gerekmektedir.

### 6.1. Öğrencinin Öğrenmesi ya da Edinmesi Gereken Nedir?

6.1.1. Dil öğreniminin ve öğretiminin amaç ve hedefleri, öğrencinin ve toplumun gereksinimlerinin dikkate alınmasına, söz konusu gereksinimleri karşılamak üzere yapılması gereken sınıf içi uygulamalar, etkinlikler ve süreçler ile tüm bunları yapabilmek için öğrencinin geliştirmek zorunda olduğu becerilere ve yeterliliklere dayanmalıdır. Bu bağlamda, 4 ve 5. bölümlerde, yetkin bir dil kullanıcısının neler yapabileceği, hangi bilgi, beceri ve tutumların bu uygulamaları mümkün kılacağı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Hangi etkinliklerin hangi öğrenci için önem taşıdığını önceden bilemediğimiz için, bu, her iki bölümde de, mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde yapılmıştır. Aynı şekilde, her iki bölüm de, iletişim kurmada etkin bir şekilde yer alabilmek için, öğrencinin aşağıda sıralanan özellikleri öğrenmiş ya da edinmiş olması gerektiğine işaret etmektedirler:

- 5. Bölüm'de ayrıntılı olarak ele alındığı gibi, geliştirilmesi gereken yeterlilikler,
- 4. Bölüm'de ayrıntılı olarak tartışıldığı gibi, bu yeterlilikleri uygulamaya koyma becerisi,
- Kazanılan yeterlilikleri uygulamaya koymak için gerekli stratejileri kullanma becerisi.

6.1.2. Dil öğrenenlerin gelişimini ortaya koymak ya da yönlendirmek için, edinilen dil düzeylerini ardışık düzeyler şeklinde tanımlamakta yarar vardır. Bu ölçekler, 4. ve 5. bölümlerde gereken yerlerde sunulmuştur. Genel eğitiminin ilk evrelerinde, öğrencinin gelişim haritasını çizirken, gelecekteki mesleki gereksinimlerinin önceden görülemediği, yada dil yeterliliği açısından öğrencinin genel başarı değerlendirmesinin yapılması gerektiği zamanlarda, söz konusu tüm kategorilerin, 3. bölümde Tablo 1.'de görüldüğü gibi, dil yeteneği altında tek bir başlıkta toplanması yararlı olacaktır.

3. Bölüm'de Tablo 2'de görüleceği gibi, çeşitli dil etkinliklerinin ayrı ayrı olduğu kadar, bütünsel olarak ölçüldüğü ve öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini hedefleyen bir model, daha fazla esnekliğe fırsat verir. Bu yaklaşım, beceri gelişiminin eşit olmadığı, değişken olduğu durumlarda bir çerçeve kurulmasını sağlar. Daha fazla esneklik ise kuşkusuz, 4. ve 5. bölümlerdeki alt başlıkların ayrıntılı ve ayrı ölçümü ile sağlanır. Dil kullanıcısının, iletişimsel olayları etkili bir şekilde ele alması için bu bölümlerde açıklanan tüm becerilerin kullanılması gerekirken, öğrencilerin tümü, bunları ana dili dışındaki bir dilde edinmeyi istemeyecek ya da buna gereksinim duymayacak olabilir. Örneğin, kimi öğrencilerin, yazılı dile gereksinimleri olmayacaktır. Öte yandan diğerleri, sadece yazılı metinleri anlamayı isteyebilecektir. Ancak, burada, bu gibi öğrencilerin kendilerini dilin yazılı ve sözlü şekliyle sınırlamaları gerektiğine ilişkin bir anlam çıkarılmamalıdır.

Öğrencinin bilişsel öğrenme biçimine göre, belki de sözlü formları ezberleme, karşılık gelen yazılı formlarla ilişkilendirme yoluyla kolaylaşacaktır. Ya da yazılı formların algılanması, onlara karşılık gelen sözlü ifadelerle ilişkilendirilerek kolaylaşacaktır. Bu durumda, kullanımı gerekmeyen ve dolayısı ile amaç olarak belirtilmeyen araçlar(sense modality???), dil öğreniminde temel bir yol olarak içerilmeyebilir. Bu, yeterlilik, uygulama ve etkinlikler ile stratejilerin temel rol oynadığı, bir öğrencinin gelişiminde amaç ya da araç olarak gösterildiği, bilinçli ya da bilinçsiz bir karar alma sorunudur.

Ayrıca, öğrencinin iletişimsel gereksinimlerini karşılamak için gerekli bir amaç olarak belirlenen yeterlilik, uygulama ve etkinlikler ile stratejilerin, bir eğitim programında yer alması mantıksal bir gereklilik değildir. Örneğin, 'genel dünya bilgisi' olarak algılanan bilginin pek çoğu, öğrencinin yaşam deneyimlerinin ya da ana dildeki eğitiminin sonucu olarak zaten öğrencinin genel yeterliliği içinde yer alan bilgi donanımı olarak kabul edilebilir. O halde, sorun, anadildeki kavramsal bir kategori için, ikinci dildeki doğru karşılığı bulmak olacaktır. Hangi yeni bilgilerin öğrenileceği ve hangilerinin öğrenci tarafından bilindiğinin varsayılacağı karar meselesidir. Kavramsal bir alan, çoğu zaman olduğu gibi, birinci ve ikinci dilde farklı organize edildiği ve böylece birbirine denk gelen kelime anlamları kısmı olduğu ya da tam olmadığı zaman bir sorun var demektir. Bu yanlış eşleştirme ne kadar ciddidir? Bu, hangi yanlış anlamalara neden olur? Dolayısı ile buna öğrenmenin belli bir aşamasında nasıl bir öncelik verilmelidir? Bu farkın tam olarak öğrenilmesi ne düzeyde gerekli olmalıdır ya da buna ne ölçüde dikkat edilmelidir? Sorun, deneyimle çözümlenmek üzere bir kenara mı bırakılmalıdır?

Benzer sorunlar telaffuz konusunda da karşımıza çıkmaktadır. Birçok ses birim, birinci dilden ikinci dile sorunsuz bir şekilde aktarılabilir. Kimi durumlarda, belli bir bağlamda kullanılan sesler belirgin bir şekilde farklı olabilir. İkinci dildeki bazı ses birimler ana dilde bulunmayabilir. Eğer söz konusu ses birimler edinilmez ya da öğrenilmezse, bazı bilgi kayıpları bunu izler ve yanlış anlamalara neden olabilir. Söz konusu kayıplar ne sıklıkta ve ne derece öneme sahiptir? Bunlara ne kadar öncelik verilmelidir? Burada öğrenme yaşı sorunu ya da hangi öğrenme aşamasında bunların en iyi şekilde öğrenileceği, öğrenmede alışkanlığın ses birim düzeyinde en güçlü olduğu gerçeği ile daha da karmaşık bir hal almaktadır.

### **6.1.3. Çok Dilli Yeterlilik ve Çok Kültürlü Yeterlilik**

Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin iletişim becerilerine genel bir derecelendirme aracı sağlayan bir çerçeve yerine, bütünsel kategorileri alt bölümlerine ayırıp onları derecelendiren bir bütün olması, çok dilli ve çok kültürlü yeterliliklerin gelişimi düşünüldüğünde özel bir önem taşımaktadır.

#### **6.1.3.1. Eşit Olmayan ve Değişen Yeterlilikler**

Çok dilli ve çok kültürlü yeterlilik genel olarak birçok açıdan eşit değildir:

- Öğrenciler genel olarak bir dilde diğerlerine oranla daha iyi bir yeterlik düzeyine erişebilirler.
- Bir dildeki yeterlilik derecesi diğer dillerdekinden farklı olabilir. (Örneğin, iki farklı dilde kusursuz konuşma yeterliliği varken, kişinin sadece bir dilde iyi yazma yeterliliği olabilir);
- Çok kültürlü profili çok dilli profilden farklıdır. (Örneğin, bir kültür veya topluluk hakkında iyi bilgi sahibi olmak, ancak dilini zayıf bir şekilde kullanmak, ya da, dilini çok iyi bildiği

bir topluluk hakkında az bilgi sahibi olmak gibi).

Bu tür eşit olmayan dengesiz durumlarla karşılaşmak tamamen olağandır. Eğer çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları, ana dillerinde ve kültürlerinde değişik ağız veya kültür farklılıklarına maruz kalan insanları kapsayacak kadar genişletilseydi, yine aynı dengesizlikler (ya da tercihen denge farklılıkları) kabul gören birer norm olurdu.

Bu dengesizlikler, ayrıca çok dilli ve çok kültürlü yeterliliklerin değişken doğasıyla da bağdaştırılabilir. Geleneksel bakış açısı, ana dildeki tek dilli iletişim yeterliliğinin alabildiğine hızla duyarlı bir hâle geleceğini önerse de, çok dilli ve çok kültürlü yeterlilik geçici ve değişken bir yapılandırma sunmaktadır. Söz konusu kişinin kariyer çizgisi, aile geçmişi, seyahat deneyimleri, okuma alışkanlığı ve diğer hobilerine bağlı olmak koşuluyla, dilbilimsel ve kültürel biyografisinde meydana gelen önemli değişiklikler, onun çok dillilik ve kültürlülük dengelerinin şeklini değiştirir ve bunun sonucunda kişinin kültürlerin kaynaşması sonucu daha karmaşık deneyimlerini ortaya çıkarır. Bu, hiçbir şekilde söz konusu kişide sebatsızlık, kararsızlık veya denge bozukluklarına yol açmaz. Tersine çoğu zaman, kişinin kimlik gelişimine katkıda bulunur.

### **6.1.3.2. Diller Arası Değişime İzin Veren Farklı Bir Yeterlilik**

Yukarıda tartışılan, farklı dil düzeylerindeki dengesizlikten dolayı, çok dilli ve çok kültürlü yeterliliğin bir özelliği de, bu yeterliliği kullanırken, kişinin hem genel becerilerini hem de dil becerilerini ve dil bilgisini (bk. Ünite 4 ve 5) değişik şekillerde kullanmasıdır. Örneğin, dili kullanmayı gerektiren uygulama ve etkinlikleri yaparken kullanılan *stratejiler*, hangi dilin kullanıldığına göre değişir. *Savoir-etre* (el kol hareketleri, mimikler vb. yollarla açıklık, neşelilik, ve iyi niyet gösteren varoluşsal yeterlilik) kişinin bir dilin dilbilgisini çok iyi kavrayamadığı durumlarda o dilin konuşanlarıyla iletişim yetersizliği yaşadığı yerlerde devreye girer ve yardımcı olur. Ancak çok daha iyi bildiği dillerde aynı kişi daha uzak ve tutuk bir tavır benimseyebilir.

'Görev/iş' sözcüğü anlatım için mevcut kaynaklara ve bireylerin bu kaynakları algılama şekline göre, yeniden tanımlanabilir, dilbilimsel ileti yeniden şekillendirilebilir ya da yeniden iletilebilir.

Çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliliğinin bir diğer özelliği de, onun sadece tek dillilik yeterliliğine yapılan basit eklemekten oluşmaması, tersine farklı türdeki seçeneklerin ve değişikliklerin gelişimine olanak tanımasıdır. İletişim sırasında iki dilli konuşma biçimlerine başvurmak için bir dilden diğerine 'dil değiştirmek' mümkündür. Böylece, bu tipteki tek ve daha zengin bir donanım, gerektiğinde dil değiştirme ve diller arası değişimlere başvurarak işin başarıyla tamamlanması için gereken stratejilerin seçimine izin verir.

### **6.1.3.3. Farkındalık Geliştirme, Kullanım ve Öğrenme Süreci**

Çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliliği aynı zamanda iletişimsel ve dilbilimsel farkındalığı destekler, hatta sosyal temsilcilerin kendiliğinden ortaya çıkan ani (*spontane*) işleri özellikle dilbilimsel boyutu ile ele alma ve daha iyi kontrol etmelerini sağlayıcı bilişüstü stratejileri öne çıkarır. Buna ek olarak çok dillilik ve çok kültürlülük deneyimi:

- Sonradan daha da gelişecek olan toplumdilbilim ve kazanılmış dilsel yeterliliklerden yararlanır.

- Farklı dillerin dilbilimsel yapılanmasına ilişkin neyin genel, neyin özel olduğunun daha iyi algılanmasına öncülük eder (dil ötesi, diller arası ve üst dil farkındalık şekilleri);
- Doğası gereği, çok dillilik ve çok kültürlülük yeni ortamlara ve yeni insanlarla ilişkiye girme becerisi ve öğrenme bilgisini mükemmelleştirir.

Bu nedenle, böylesi bir deneyim, belli bir dereceye kadar takip eden evrelerde dilbilimsel ve kültürel alandaki öğrenme sürecini hızlandırabilir. Hatta, herhangi bir dildeki yeterlilik kısmî ise ve çok kültürlülük ve çok dillilik yeterliliği vasatın altındaysa bile bu durum geçerlidir.

Üstelik, yabancı bir dil ve yabancı bir kültür bilgisi her zaman kendi ana dilini ve kültürünü üstün görmeye neden olmazken, tam tersi bir etkiye de sahip olabilir (tıpkı, yabancı bir dili ve kültürü öğrenmenin basmakalıp ve önyargılı düşünceleri azaltmaktansa, güçlendirmesinin de rastlanan bir durum olması gibi). Birkaç dil bilmek, öğrenme potansiyelini zenginleştirirken aynı zamanda böyle bir durumun ortaya çıkmasına da neden olabilir.

Bu durumda, dillerin çeşitliliğini ve okul ortamında birden fazla dil öğrenmeyi desteklemek son derece önemlidir. Bu, sadece Avrupa tarihinde benimsenmiş önemli bir dilbilimsel bir politika seçimi veya her ne kadar önemli de olsa, sadece gençlerin gelecekte iki dilden fazla dili konuşur hale gelmelerini sağlayıcı olanakların artırılması değil, aynı zamanda öğrencilere aşağıda sıralanan konularda yardım etme sorunudur:

- öğrencilerin dilbilimsel ve kültürel kimliğini, 'başka olmanın çeşitliliği ve zenginliği' ile bütünleştirerek oluşturmak;
- öğrencilerin öğrenme yeteneklerini, bu zengin ve çeşitli deneyimleri birkaç kültür ve dil ile bağdaştırma yoluyla geliştirmek.

#### **6.1.3.4. Kısmî Yeterlilik ve Çok Dilli ve Çok Kültürlü Yeterlilik**

Bu açıdan bakıldığında belli bir dilde *kısmî yeterlilik* kavramı anlam taşımaktadır: Bu, öğrencinin yabancı bir dilin sınırlı veya bir bölümünü öğrenmesi ile ilkesel ve pragmatik nedenlerden dolayı tatmin olma sorunu değildir. Tersine, eksik olsa da çok dilli yeterliliğin bir bölümünü oluşturarak zenginleştirdiği yeterlilik düzeyini görmektir. Ayrıca vurgulanması gereken nokta, çok yönlü yeterliliğin bir bölümü olan kısmî edim aynı zamanda, belli ve sınırlı bir hedef olarak düşünüldüğünde, işlevsel yeterliliktir.

Bir dilde kısmî yeterlik, dili etkin bir şekilde kullanmaktan çok, alışa dayalı dil etkinliklerini gösterebilir. (Örneğin, sözlü ya da yazılı anlamayı vurgulamada olduğu gibi); yada belli bir alana ve belli görevlere işaret edebilir. (örneğin, postanede çalışan bir görevlinin, belli bir dili konuşan yabancı müşterilere en sık yapılan posta işlemleri hakkında bilgi vermesi gibi). Fakat aynı zamanda kısmî yeterlilik, ulaşılmaması hedeflenen yeterliklerin bir ya da birkaç boyutunun tamamlayıcı gelişimine işlevsel olarak etkide bulunduğu sürece, genel yeterliği de içerebilir (örneğin, diğer dillerin, kültürlerin ve toplumların dile özgü olmayan özellikleri hakkında bilgi sahibi olma gibi). Başka bir deyişle, burada önerilen Ortak Başvuru Metni içinde, kısmî yeterlilik kavramı modelin farklı bileşenleriyle (bk. 3. Bölüm) ve hedeflerdeki dağılımlarla (variation) ilişki içinde görülmelidir.

#### **6.1.4. Ortak Başvuru Metni'nde Yer Alan Hedeflerdeki Dağılımlar ( Variation )**

Dil öğreniminde eğitim programı geliştirme, kuşkusuz belki diğer bilim dallarından daha da fazla bir ölçüde, öğrenme hedeflerinin türlerinin ve düzeylerinin belirlenmesine işaret eder. Bu çalışmada önerilen Ortak Başvuru Metni, söz konusu hedefleri yakından ele almaktadır. Burada su-

nulan modelin her bir ana bileşeni, öğrenme hedefleri için odak oluşturabilir ve Ortak Başvuru Metni'nin kullanılması için belirli bir başlangıç noktası olabilir.

#### 6.1.4.1. Ortak Başvuru Metni'nde Yer Alan Hedef Türleri

a) Öğretme ve öğrenme hedefleri, öğrencinin genel edim/yeterlilik düzeyinin gelişimi (bakınız. 5.1) ve buna bağlı olarak *ifade bilgisi (savoir), nasıl yapabileceğini bilme becerisi, kişilik özellikleri, tutumlar vb. ya da öğrenme yeteneği* ya da bunların bir veya birkaçı bakımından ele alınabilir. Bazı durumlarda yabancı bir dili öğrenmek yukarıdakilerin hepsini öğrenciye vermek ve dahası yabancı ülkenin dilbilgisi, edebiyatı veya kimi kültürel özelliklerini kazanma gibi bir donamını edin-dirmeyi amaçlar. Diğer durumlarda, dil öğrenimi, öğrenen birey için, kendi kişiliğini geliştirmede, örneğin, kendine daha fazla güven duyma, bir grupta daha fazla konuşma isteği ya da "Nasıl öğrenilir" konusunda bilgisini geliştirmede, yeniliğe açıklık, başkasının varlığının farkında olma, bilinmeyen merak etme gibi bir yol olarak görülür. Bu açılardan düşünüldüğünde, belirli bir kesime ya da yeterlilik çeşidine ya da kısmî yeterliğin gelişimine ilişkin bu amaçların, herkesi ilgilendirecek biçimde çok dillilik ve çok kültürlülüğün kurulmasına veya güçlendirilmesine katkıda bulunacağına dair bütün nedenler mevcuttur. Diğer bir deyişle, kısmî bir amacın takibi bütün ve kapsamlı bir öğrenme projesinin bir bölümü olabilir.

Öğretme ve öğrenme hedefleri ayrıca, iletişimsel dil yeterliliğinin çeşitlendirilmesi ve genişletilmesi bakımından da ele alınacağı gibi (bakınız Bölüm 5.2), dilbilimsel, edimbilimsel ya da toplumdilbilimsel yeterliliğin tümünü içine alır. Yabancı bir dili öğrenmenin temel amacı; o dilin toplumdilbilimsel ya da edimbilimsel etkinliğini ve inceliğini dikkate almaksızın, sesbilimsel özellikleri, sözcük bilgisi ve sözdizimi gibi dilbilgisel öğelerinin öğrenilmesi olabilir. Diğer durumlarda, temel amaç, öncelikle dilin kullanımına özgü edimbilimsel doğası olabilir. O yabancı dilde toplumdilbilimsel kısmına önem vermeksizin, kısıtlı dilbilimsel kaynaklarla yol alma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Hiç şüphesiz, seçenekler asla bu kadar birbirini dışlayıcı değildir ve genellikle değişik öğelerle uyumlu ve iletişimsel dil yeterliliğinin farklı bileşenlerini bir araya getirme yönünde bir gelişme amaçlanır. Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yerli ve yabancı dilin farklı ağızlarını da içerecek biçimde bir bütün olma olarak düşünülen iletişimsel dil yeterliliği bakımından, her ne kadar açık bir şekilde dile getirilmese de, yabancı dil öğretmenin ana hedefi, belli açılardan bilginin artırılması ve ana dilin kazanılması idi. (Bu, çeviri gibi yada dilin bölgesel kullanımları ile yerli dile çeviride kullanılan sözcükler ve her iki dildeki karşılaştırmalı anlambilim ve biçimbilim (stylistic) bakımından düşünülebilir).

b) Öğretme ve öğrenme hedefleri bir yada daha fazla dil etkinliğinde daha iyi performans gösterme açısından da ele alınabilir ki bu durumda; konu, dili alış /receptive, dili kullanma (dilde üretme), etkileşim (kurma) ve aracı olma sorunudur. Bu durumda, bir yabancı dili öğrenmenin temel amacı, okuma ve dinlemede olduğu gibi alış yetilerinde, mütercim-tercümanlıkta olduğu gibi aracı olma yada yüzyüze iletişim etkinliklerinde etkili sonuçlar almak olarak ifade edilebilir. Aynı şekilde, yine böylesi bir kutuplaşmanın kesinlikle tam ya da diğer amaçlardan bağımsız bir şekilde incelenebilir olmadığı bilinmelidir. Ancak, öğretme ve öğrenme hedefleri belirlenirken, bir noktaya diğerlerinden daha fazla önem verilmesi mümkündür ve eğer istikrarlı ise bu ana vurgu, görevlerin ve içeriğin seçimi, gelişimin yapılandırılması ve olası acil önlemler ile metin türlerinin belirlenmesi gibi yapılandırılması ve karara bağlanması gibi konularda bütün süreci etkileyecektir.

c) Genel anlamda kısmî yeterlilik kavramı, en başta bu gibi hedeflerde yazılı ve sözlü anlama ile alış etkinliklerini vurgulayan bir öğrenme modelini temel alan seçimlerin bazılarını işaret edilerek sunulmuş ve kullanılmıştır. Fakat burada önerilen, bu kullanımın bir uzantısıdır:

- Bir yandan, kısmî yeterlilik ile ilgili diğer hedeflerin (a) ve (b)'de belirtildiği gibi, Or-



tak Başvuru Metni ile ilişkilendirilerek tanımlanabileceği;

- Öte yandan, aynı Ortak Başvuru Metni'nin kısmî olarak nitelendirilen herhangi bir yeterliliğin daha geniş bir dizi iletişim ve öğrenme yeteneğiyle birleştirilmesine imkan tanıdığı vurgulanmaktadır.

d) Öğretme ve öğrenme hedefleri, çeşitli alanlardaki en üst düzey işlevsellik bakımından (bakınız Bölüm 4.1.1); kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanı ile yakından ilgilidir. Yabancı bir dili öğrenmenin ana amacı, bir işi daha iyi yapmak yada yabancı bir ülkede öğrenmeyi veya yaşamayı kolaylaştırmak olabilir. Burada sunulan modelin diğer temel bileşenlerinde olduğu gibi, benzeri amaçlar ders tanımlarında, dil hizmetleri için sunulan önerilerde ve dil eğitim/öğretim malzemelerinde açık bir dille belirtilmiştir

Mesleki yabancı dil, yurtdışında ikamet etmek üzere hazırlık, göçmen işçilerin dili alış şekli gibi konuları içeren, özel hedeflerden söz etmek, işte bu noktada mümkün olacaktır. Burada, çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliliğini belli bir sosyal alana uyarlaması beklenen bir hedef grubun özel gereksinimlerine önem verilmesi, mutlaka bu amaca uygun bir eğitim yaklaşımının gerektiği anlamına gelmemektedir. Ancak, diğer bileşenlerle birlikte, bu başlık altında ve bu çerçevede bir hedef belirlemenin, doğal olarak öğretimde ve öğrenimde ilerleme kaydetme ve eğitim programı geliştirmede yaşanan çeşitli evreler ve ilgili konular üzerine yankıları olacaktır.

Vurgulanması gereken önemli bir nokta, verilen bir alan için işlevsel bir uyarılama içeren bu türden bir hedef, aynı zamanda iki dilli eğitim ya da Kanada'da yürütülen çalışmalarda görüleceği gibi, kişiyi dil ortamına doğrudan daldırma hatta Afrika'da geçmişte bazı çok dilli kolonilerin tamamen Fransızca yapılan eğitim anlayışına göre, okul sürecinde kullanılan öğretim dilinin ev ortamında kullanılan dilden tamamen farklı olduğu durumlara da karşılık gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında ve böylesi bir analizin temel öğeleri ile örtüştüğü göz önüne alındığında, dilbilimsel sonuçları ne olursa olsun, kişiyi dil ortamına doğrudan daldırma, eğitim açısından ve dilbilimsel bilginin dışında bilgi edinimi gibi kısmî yeterliliklerin gelişmesine neden olacaktır. Kanada'da erken yaşta kişiyi dil ortamına tamamen daldırma çalışmalarının pek çoğunda, eğitim dili Fransızca olmasına karşın, başlangıçta çalışmada yer alan ve ana dili İngilizce olan çocuklara, Fransızca öğretimi ders çizelgesinde özel hiçbir gelişme sağlanmadığı hatırlanmalıdır.

Öğretim ve öğrenme hedefleri, stratejilerin çeşitliliği ve zenginliği açısından ya da iş ve görevleri yapma ve yerine getirme açısından ve bunun sonucu, olarak da bir veya birden fazla dilin öğrenimi ve kullanımı ile diğer kültürleri keşfetme ve yaşama gibi açılardan da ele alınabilir.

Pek çok öğrenme sürecinde, dikkatin, kimi zaman yerine getirilmesi gereken dilbilimsel bir boyutun yapılmasını sağlayıcı stratejilerin geliştirilmesine verilmesinin tercih edilebilir olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak, hedef, öğrencinin geleneksel olarak kullandığı stratejileri daha kapsamlı, daha sofistike ve daha bilinçli hale getirerek ve daha önce kullanmadığı tarzda iş ve görevlerde kullanmak üzere uyarlayarak geliştirmektir. İster iletişim stratejileri ister öğrenme stratejileri olsun, bu stratejilerin onları uygulamak ve mümkünse geliştirmek üzere, bireyin yeterliliklerini harekete geçirmeyi sağlayıcı olup olmadığı düşünülürse, söz konusu stratejilerin her ne kadar kendi içinde bir son olmasa da gerçekten hedef olarak alınmasının sağlanması kayda değer bir durumdur.

İş ve görevler, doğal olarak belli bir alana odaklanmış ve bu bağlamda yukarıda (d) şıkkında verilenlere uygun şekilde, gerçekleştirilmesi gereken hedefler olarak düşünülmüştür. Ancak, öğrenme hedefinin hemen hemen sadece bir veya birkaç dille sınırlı dilbilimsel öğeleri içeren kalıplaşmış iş ve görevleri yapmakla sınırlı olduğu durumlar vardır:

Sık sık verilen bir örnek, *bir şirkette alınan bir karar sonucu, çok dilli bir performansın beklendiği bir santral memurunun, rutin işlemlere ilişkin sınırlı ve sabit sayıda birkaç ifadeyi kullanmak-*

*la sınırlı olması şeklindedir.* Bu gibi örnekler, kısmî yeterlilikten çok, yarı otomatikleşmiş bir duruma işaret eder, ancak, hiç kuşkusuz, bu gibi durumlarda iyi tanımlanmış ve birbirinin aynısı işleri yapmak ta bir öğrenme hedefinin temel odağını oluşturabilir.

Daha genel bir ifadeyle, hedefleri sınıf içi iş ve görevlere göre belirlemenin, pratik açıdan beklenen sonuçları bilmede ve ayrıca tüm öğrenme süreci boyunca kısa dönem güdüleyici bir rol oynama açısından öğrenciler için de yararları vardır. Basit bir örnek verecek olursak, öğrencilere yapacakları işin, onlara yabancı dilde 'Happy Families' oyununu oynamalarını mümkün kılacağını söylemek, aile üyeleri hakkında sözcük öğrenmedeki iletişimsel bir hedefin dilsel bir kısmını oluşturarak öğrenme sürecinde güdüleyici bir rol oynayabilir. Bu bağlamda, proje temelli yaklaşım, canlandırma ve rol yapma çalışmalarını içeren oyunların temel olarak ortaya çıkardıkları şey, yapılacak olan etkinliğe göre tanımlanan ama çıkış noktası dilsel kaynaklarda, ya da bir işin gerektirdiği etkinlikte, ya da uygulanan stratejilerde yatan geçici amaçlardır. Diğer bir deyişle, Ortak Başvuru Metni kavramında benimsenen mantık çizgisi, sınıf içi etkinlikleri ve görevleri yaparak gelişecek olan çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliliğini öne çıkarsa da, bu işler burada sadece belirgin hedefler veya diğer hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik bir adım olarak sunulmuştur.

#### **6.1.4.2. Kısmi Hedeflerin Tamamlayıcılığı**

Dil öğrenimi ve öğretimi hedeflerini genel Ortak Başvuru Metni'nin ana öğelerine ya da her bir öğenin alt öğelerine göre bu şekilde tanımlamak, biçimle ilgili bir alıştırmaya değildir. Bu, öğrenme amaçlarının olası çeşitliliğini ve dil öğretiminde bulunabilecek çeşitliliğe işaret eder. Kuşkusuz, okul içi ve okul dışında yapılacak çeşitli hazırlıklar ve ilerlemeler, aynı zamanda bu amaçların birkaçını da içerir. Tekrarlamakta yarar var, yine aynı şekilde, burada örneklendirilen modele uygun biçimde özel olarak belirlenmiş bir hedefi sürdürmek, sözü edilen hedefin başarısının temel olarak hedeflenmediği ya da önem verilmediği başka sonuçlara da yol açar.

Örneğin, bir hedef önemli ölçüde bir alanla ilgiliyse ve verilen bir işin gereklerine odaklanmışsa, (örneğin, bir lokantada bir garsondan beklenenler gibi), bu hedefi karşılamak için, sözlü diyaloga ve konuşmalara yer veren dil etkinlikleri geliştirilecektir; iletişimsel yeterlilik için, dikkat, dilbilgisel bileşen açısından belirli sözcük kümelerine odaklanacaktır (örneğin, tabakların sunumu ve yerleştirilmesi gibi); Belli toplumdilbilimsel normlar (örneğin, müşterilerle yapılacak karşılıklı konuşmalarda kullanılacak hitap şekilleri, üçüncü bir kişiden ricada bulunma vb); kuşkusuz, nezaket gösterme, gülümseme, sabırlı olma gibi toplum içinde nasıl davranılacağına ilişkin değerler; yada yabancı bir kültürün mutfağı ve yeme alışkanlıkları konusundaki bilgi üzerine bir yoğunlaşma olacaktır. Diğer bileşenlerin ana hedef olarak seçilebileceği, başka örnekler geliştirmekte mümkün, ancak bu örnek daha önce tartışılan 'kısmî yeterlilik' kavramı ile ilgili olarak söylenenleri tamamlamaya yetecektir (bir dilin kısmen bilinmesi konusundaki göreceliliğe ilişkin yorumlara bakınız).

## **6.2. Dil Öğrenme Süreçleri**

### **6.2.1. Edinim mi Öğrenme mi?**

Dil edinimi ve dil öğrenimi terimleri, günümüzde çok farklı şekillerde kullanılmaktadır. Çoğu kişi her iki terimi birbiri yerine kullanmakta, bazıları birini genel bir terim olarak, diğerini ise daha sınırlı bir anlamda kullanmaktadır. Bu nedenle, 'dil edinimi' ya genel bir kavram olarak ya da aşağıdaki anlamlarda sınırlı olarak kullanılabilir.

- a) Günümüzde dil edinimi Evrensel Dilbilgisi kuramı açısından, dil öğrenen bireylerin dilini yorumlama ile sınırlanabilir (Bu kuram çerçevesinde, gerek ana dil edinimi gerekse ikin-

ci dil edinimi hedef dildeki parametreleri kurmakla eşdeğerdir. Bu yaklaşım, hemen her zaman kuramsal psikodilbilimin bir dalı olmuş ve özellikle dilbilgisi ulaşılabilir olmaktan ayrı bilinçle ilgili düşünüldüğü için, sınıfta uygulama yapan öğretmen ile az ya da hemen hiç ilgili olmamıştır. 'Dil edinimi' ya iletişimsel olaylara doğrudan katılım ya da bir metni doğrudan kullanma sonucu hedef dili öğrenme yeteneği ve bilgisi olarak sınırlandırılabilir.

'Dil öğrenme' genel bir terim olarak kullanılabilir ya da dil becerisinin planlı ve özellikle bir kurumda resmî öğretim sonucu kazanılan bir süreç şeklinde açıklanabilir.

Özellikle, 'dil öğrenimi' ve 'dil edinimi' terimlerinin sınırlı kullanımını kapsayan bilinen bir üst terim olmadığı düşünüldüğünde, şu an itibarı ile standart bir terminoloji kullanmak mümkün görünmemektedir.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcılarının mümkünse her iki terimi ne anlamda kullandıklarını, ve nelerde burada verilen kullanımlara ters düştüğü için kullanmadıklarını ifade etmeleri beklenmektedir.*

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları gerekirse aşağıda belirtilen konuyu dikkate alabilir ve görüşlerini dile getirebilir.*

*Yukarıda (b) şikkında tartışılan anlamda dil edinimi konusunda ne gibi olanaklar yaratılabilir?*

## 6.2.2. Öğrenciler Nasıl Öğrenir?

**6.2.2.1** Bu aşamada Ortak Başvuru Metni'nin öğrencinin nasıl öğrendiğine ilişkin temel alacağı ve güçlü araştırmalara dayanan bir uzlaşma modeli bulunmamaktadır. Kimi kuramcılar yeterince anlaşılabilir bir dile maruz kalınması durumunda, insanın bilgi-işleme yeteneklerinin, söz konusu dili hem anlama hem de üretken olarak kullanma konusunda yeterince güçlü olduğuna inanmaktadırlar. Benzer şekilde, kimi kuramcılar 'dil edinimi' sürecinin gözlem ya da sezgiler yoluyla anlaşılamayacağına ve öğretim yada öğrenme yöntemleri aracılığıyla, bilinçli bir şekilde değiştirilemeyeceğine inanmaktadırlar. Buna göre, bir öğretmenin yapabileceği en iyi şey, öğrenmenin resmî anlamda öğretim olmaksızın, ortaya çıkabileceği en zengin dilbilimsel ortamı yaratmaktır.

**6.2.1.2** Öte yandan diğer araştırmacılar, öğrencinin duyabileceği ve maruz kalacağı anlaşılabilir girdiye ek olarak, iletişime girerek doğrudan etkileşiminin ve katılımının, dil öğrenimi için gerekli ve yeterli bir koşul olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca, doğrudan öğretim ya da dili çalışmanın ilgili olmadığını düşünmektedirler. Bir diğer uçta ise, kimi araştırmacılar, bir dilin gerekli dilbilgisi kurallarını ve sözcük bilgisini öğrenen öğrencilerin, denemeye gerek kalmaksızın, önceki deneyimleri ve sağ duyuları yardımı ile dili anlayıp, kullanabileceklerine inanmaktadırlar. Söz konusu aşırı uçlar bir tarafa bırakıldığında, ortayolu tutan pek çok öğrenci, öğretmen ve ilgili destek biriminin daha eklettik uygulamaları izledikleri ve öğrencilerin her zaman öğretmenin öğrettiğini öğrenmediğini kabul etmektedir. Benzer şekilde, öğrenciler önemli ölçüde belli bir bağlam içerisinde geçen ve anlamlı ve anlaşılır girdi ile dili etkileşimli bir biçimde kullanabileceği olanaklara gereksinim duymaktadırlar. Bu düşünceye göre, öğrenmenin, özellikle yapay sınıf ortamlarında bilinçli öğrenme ile morfolojik ve söz dizimsel doğruluk kadar, konuşma ve yazmanın düşük düzey fiziksel becerilerine gösterilen bilinçli dikkati azaltmak ya da yok etmek için yapılan yeterli etkinliklerin bir bileşkesi olduğunda kolaylaştığı düşünülmektedir. Bu yolla, daha üst-düzey iletişim stratejilerinden zihnin kurtulduğu savunulmaktadır. Bazı araştırmacılar, bu amacın aşırı öğrenme noktasına kadar alıştırmaya yaparak başarılılabileceğini düşünmektedir.

**6.2.1.3** Kuşkusuz, farklı yaş gruplarından farklı eğitim geçmişine ve türlerine göre bu ögelere en verimli şekilde tepki verecek öğrenciler arasında önemli ölçüde farklılıklar vardır. Aynı şekilde, öğretmenler ve ders kitabı yazarları arasında da dili üretken olarak etkin kullanma ve algılama ile doğru ve akıcı kullanma gibi konulara derslerde verilen öğelerin dengesi konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları dil öğrenimine ilişkin kendi çalışmalarının, sınıf içi uygulamalarının ve yöntemsel sonuçlarının dayandığı varsayımları gerektiğinde dile getirebilir ve göz önüne alabilirler.*

### **6.3 Başvuru Metnini Kullananlar Dil Öğrenimini Kolaylaştırmak İçin Ne Yapabilir?**

Dil öğretimi mesleği, öğrenme konusunda eylemden en çok etkilenen grup olarak öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra, pek çok alanda uzmanlaşmış kişilerden oluşan bir 'öğrenme için paydaş' grubu oluşturur. Bu bölüm her iki grubun karşılıklı rolleri üzerinde duracaktır.

**6.3.1** Sınavlardan ve genel yeterliliklerden sorumlu olanlar, adı geçen yeterliliklerle ilgili olan öğrenme parametrelerini ve gereken düzeyi göz önüne almak zorundadırlar. Hangi görev ve etkinliklere yer vereceklerine, hangi konuları ele alacaklarına, adayların tanınması ve hatırlaması için, hangi deyimler ve ifadelerle sözcük gruplarının gerekli olduğuna ve hangi sosyo-kültürel bilgi ve becerilerin sınanacağını gibi konulara ilişkin kesin kararlar almak zorundadırlar. Bu kişiler, kendi test etme yöntemlerinin dil öğrenimi üzerine olumlu ya da olumsuz 'sil baştan' etkisi olmadığı sürece, sınanan dil yeterliliğinin nasıl edinildiğine ya da öğrenildiğine ilişkin süreçlerle ilgili olmayabilirler,

#### **6.3.2** Eğitim programlarının, öğretim izlencelerinin ana hatları çizilir

ken, karar alma mekanizmasında görev yapan yetkililer, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi üzerine yoğunlaşabilirler. Bu yolla, görevler, konular ve yeterlilikler gibi açılardan sadece üst-düzey genel hedefleri açıkça belirleyebilirler. Her ne kadar zorunlu olmasalar da, öğrencilerin sınıf içi görevleri yapabilmelerini ve çeşitli konuları ele almalarını olanaklı kılacak sözcük bilgisi, dilbilgisi ve kavramsal dağarcıklarını ayrıntılı bir şekilde belirlemek için bu gibi hedefleri şekillendirebilirler. Aynı şekilde, yetkililer zorunlu olmamakla birlikte, sınıfta kullanılan öğretim yöntemleri konusunda olduğu gibi, ana hatları belirlemek ve öğrencilerin ilerleme göstermesi beklenen düzeyler hakkında önerilerde bulunmak isteyebilirler.

**6.3.3** Ders kitabı yazarları ve ders planlayıcıları zorunlu olmasalar da, öğretmen ve öğrenme hedeflerini, öğrencide oluşması beklenen yeterlilikler ve stratejileri sınıf içi görevler açısından belirlemek isteyebilirler. Öte yandan, kitaplarda yer alacak metinlerin, etkinliklerin, sözcüklerin ve dilbilgisel formların seçimi ve sıralanması konularında somut ve ayrıntılı kararlar almaları beklenir. Aynı şekilde, kitapta sunulan öğretim malzemesinin öğrenci tarafından sınıf içi ve bireysel iş ve etkinliklerde kullanımı konusunda ayrıntılı açıklama ve komutlar vermeleri beklenir. Ortaya çıkan ürün, öğrenme ve öğretim sürecini doğrudan etkiler ve öğrenme sürecinin doğası gereği kaçınılmaz bir biçimde çoğu zaman açıkça belirtilmeyen ve incelenmeyen güçlü varsayımlara dayandırılmalıdır.

#### **6.3.4** Öğretmenlerin genellikle yetkili organların belirlediği ana çiz

gilere uyması, analiz edebilecek, değerlendirecek, seçebilecek ve desteklenebilecek durumda olan veya olmayan da olsa ders kitabını ve ders malzemelerini kullanması, geliştirmesi, sınavları uygulaması ve öğrencileri sınava hazır hale getirmesi beklenir. Önceden hazırlayabilecekleri sınıf etkinlikleri ve görevleri için dakika dakika kararlar almak zorunda olup, öğrencilerden aldığı tepkiler doğrultusunda esnek olmalıdırlar. Öğrencilerin gelişimlerini izlemelerinin yanı sıra, öğrenme sorunlarını ve bireysel öğrenme becerilerini farkedebilecek, analiz edebilecek ve üstesinden gelebilecek yollar bulmaları beklenir. Öğrenme süreçlerini geniş bir çerçeveden tüm çeşitliliği ile anlamaları gerekmektedir. Ancak, bu anlayış, açıkça dile getirilmiş kuramsal bir yaklaşımın yansımından çok, öğretimde sınırlarını çizmenin mümkün olmadığı, deneyimlerin bir ürünü de olabilir, ve bu, araştırmacılara ve öğretmen yetiştirilenlerle yapılacak ortak işbirliği için en uygun katkıdır.

### 6.3.5 Kuşkusuz, öğrenciler dil edinimi ve öğrenme süreçleriyle

doğrudan ilgili olan kişilerdir. Dilde edim düzeyini ve stratejileri, hala geliştirememişlerse geliştirmek ve iletişimi etkin bir şekilde yapmalarını sağlayıcı, görevleri, etkinlikleri, ve doğrudan katılım gerektiren süreçleri gerçekleştirmek zorunda olan onlardır. Fakat, göreceli olarak çok azı kendi eğitim süreçlerini planlayacak, oluşturacak ve yönetecek adımlar atabilmeyi önceden öğrenmekte, çoğu ise, verilen yönergeleri uygulayarak ve öğretmenlerin ve ders kitaplarının belirlediği etkinlikleri yaparak dili öğrenmektedir. Öte yandan, öğretim sona erdiği zaman, öğrenmeye devam etme kişinin yapacağı özerk bir sorumluluk olmalıdır. "Öğrenmeyi öğrenme" dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilirse, özerk öğrenme geliştirilebilir ve böylece öğrenciler öğrendikleri yolun, onlara açık olan seçeneklerin ve kendilerine en iyi uyan biçimlerin giderek daha çok bilincine varırlar.

Hatta, öğrenciler bir eğitim sisteminde, daha sonra kendi gereksinimleri, öğrenme güdülerini, özellikleri ve kaynakları açısından, hedefleri, öğretim malzemeleri ve çalışma yöntemleri yönünden giderek seçim yapabilecek duruma getirilebilirler. Ortak Başvuru Metni'nin, iyice belirlenmiş kullanıcı kılavuzu dizini ile birlikte, sadece öğretmen ve onları destekleyici birimlere değil, doğrudan öğrenciyi kendisine açık olan seçeneklerden haberdar etmede ve yaptığı tercihleri anlatmada yararlı olmasını ümit ediyoruz.

## 6.4 Modern Dil Öğrenimi ve Öğretim Yöntemlerine Genel Bakış

Buraya kadar, Ortak Başvuru Metni, kapsamlı bir dil kullanım ve kullanıcı modelinin oluşturulması konusunda, dikkatleri dil öğrenimi, öğretimi, ölçme ve değerlendirme modelinin farklı bileşenlerinin birbiriyle ilişkilendirilmesi yönüne çekmeye çalışmıştır. Bu odaklanma, özellikle dil öğreniminin içeriği ve hedefleri konusunda yoğunluklu olarak görülmektedir. Bu konular, 6.1 ve 6.2 bölümlerinde kısa bir şekilde özetlenmiştir. Buna karşın, dil öğrenimi, öğretimi ve ölçme ve değerlendirme süreçleri için hazırlanan bir Ortak Başvuru Metni, öğretim yöntemlerini de ele almak durumundadır. Zira, hiç kuşkusuz, Ortak Başvuru Metni kullanıcıları, genel bir çerçevede öğretim yöntemleri ile ilgili kararlarını dile getirmek ve yaşananlarla ilgili izlenimleri paylaşmak isteyeceklerdir. 6. bölüm böyle bir çerçeveye sunmayı amaçlamaktadır.

Kuşkusuz, aynı ölçütlerin diğer bölümlerde olduğu gibi bu bölümde de geçerli olduğu unutulmamalıdır. Öğrenim ve öğretim yöntemlerine yaklaşım alabildiğine çok kapsamlı olmalı ve bütün seçenekleri açık ve anlaşılır bir yolla, dogma ve yan tutmalardan kaçınarak sunmalıdır. Dil öğrenimi ve öğretiminde kullanılacak yöntem ve araştırmaların, kendi toplumsal bağlamındaki bireyin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmiş amaçlarının gerçekleştirilmesinde en etkili yol olduğu, Avrupa Konseyinin en temel yöntem ilkesi olmuştur. Etkililik, insan doğası ve maddi kaynakların yanısıra, öğrencinin motivasyonu ile kişilik özelliklerine de bağlıdır. Bu temel ilkeleri dikkate almak, önemli ölçüde farklı hedeflerin ve daha da önemlisi farklı öğretim yöntemleri ve malzemelerinin kullanılması ile sonuçlanır.

Günümüzde modern dil öğretimi ve öğreniminde kullanılmakta olan pek çok yöntem vardır. Uzun yıllardır Avrupa Konseyi, öğrencilerin iletişimsel gereksinimlerine ve söz konusu gereksinimlerini karşılayacak ve aynı zamanda kişiliklerine uygun yöntem ve malzeme kullanımını mümkün kılmaya dayanan bir yaklaşımı benimsemiştir. Fakat, 2.3.2 bölümünde de açıklandığı gibi Ortak Başvuru Metni'nin işlevi, belirli bir dil öğretme yöntemini öne çıkarmak olmayıp, tersine farklı seçenekler sunmaktır. Söz konusu öğretim yöntemlerine özgü bilgi alış veriş ve bu yöntemlerin kullanılması konusundaki bilgi, dil eğitimi alanından gelmek durumundadır. Bu aşamada, sadece mevcut uygulamalardan üretilmiş seçenekler sunulabilir ve Ortak Başvuru Metni'nin kullanıcılarından kendi bilgi ve deneyimleriyle eksikleri tamamlamaları istenebilir. Ortak Başvuru Metni'ne özgü bir kullanıcı kılavuzu mevcuttur.

Sorumlu oldukları öğrencilere uygun hedefleri, Avrupa Konseyi'nin savunduğu yöntemlerden daha etkin bir şekilde ve başka yerlerde de savunulan yöntemlerle gerçekleştirebilmiş ve düşünceleri kanıtlanmış uygulayıcılar varsa, kullandıkları öğretim yöntemlerini ve benimsedikleri hedefleri bize ve başkalarına da anlatmalarını isterdik. Bu, dil eğitimi alanının çok boyutlu çeşitliliğini daha kapsamlı bir anlayışla anlamaya yada her zaman radikal olduğu için kabul gören bir yaklaşımı tercih etme konusunda şiddetli bir tartışmaya yol açabilir.

#### 6.4.1 Genel Yaklaşımlar

Bir dili ikinci veya yabancı dil olarak öğrenirken genel olarak öğrencilerden ne beklenir? Öğrencilerden beklenen aşağıda verilenlerin bir veya birkaçı yoluyla mı olur?

- a) Öğrenilen dilin özgün kullanımına aşağıda verilen bir veya birkaç yolla doğrudan maruz kalarak:
  - Öğrenilen dili ana dil olarak konuşanlarla karşılıklı yüz yüze bir araya gelerek;
  - Bir konuşmaya kulak misafiri olarak;
  - Radyo, ses kaydı vb. dinleyerek;
  - Televizyon ve video izleyerek;
  - Düzeyi belirlenmemiş ya da sınırlandırılmamış gazete, dergi, öykü, roman, ve sokak işaretleri gibi özgün yazılı metinleri okuyarak;
  - Bilgisayar programları ve CD'ler kullanarak;
  - Çevrimiçi ve çevrimdışı konferanslara katılarak;
  - Öğrenilen dili eğitim programında yer alan başka derslerde anlatım dili olarak kullanan derslere katılarak;
- b) Öğrenilen dilde özel olarak seçilmiş ve derecelendirilmiş 'anlaşılabilir girdi' olarak nitelendirilen sözlü ifadeler ve yazılı metinlere doğrudan maruz kalarak;
- c) Öğrenilen dilde özgün iletişime dayalı etkileşim gerektiren durumlara doğrudan katılarak. Örneğin, yetkin bir kullanıcı ile sözel iletişim kurma gibi;
- d) Anlaşılabilir çıktı olarak bilinen ve öğrenilen dilde özel olarak hazırlanmış ve yapılandırılmış etkinliklere doğrudan katılarak;
- e) Dinleyerek öğrenme, birinin yol gösteriminde kendi kendine çalışma, belirlenmiş hedeflerin peşinde koşarak ve öğretimde kullanılabilecek halihazırdaki araçları kullanarak;
- f) Sınıf yönetiminde ve açıklamalarda anadilin kullanılması ile, sunumların, açıklamaların, alıştırmaların ve etkinliklerin bir bileşkesi yoluyla;
- g) (f)'de yer alan etkinliklerin sınıf içi tüm amaçların gerçekleştirilmesinde sadece öğrenilen dil kullanılarak yapılması;

- h) (f)'den başlayarak yukarıda yer alan etkinliklerin bir bütün olarak kullanılması yoluyla. Ancak, anadil kullanımını aşamalı olarak azaltan ve daha çok çalışma ve sözlü ve yazılı olmak üzere özgün metinler katarak ve bireysel çalışmayı artıran yollarla;
- i) Yukarıda yer alan öğeleri, grup ve bireysel planlama yapılması, uygulama ve öğretmen desteği ile sınıf etkinliklerinin değerlendirilmesi, farklı öğrenci gereksinimlerinin karşılanması için etkileşimin ayarlanması vb. yollarla birleştirerek.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları yukarıda sunulan yaklaşımların hangilerini genel olarak izleyeceklerini gerektiğinde dile getirebilir ve dikkate alabilirler:*

#### **6.4.2 Dil Eğitiminde Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Medyanın Rollerini Dikkate Alınmalıdır.**

##### **6.4.2.1 Ders saatinin hangi şekillerde değerlendirilmesi beklenir:**

- a) Öğretmenin tüm sınıfa açıklamalar yapması şeklinde mi?
- b) Sınıftaki tüm öğrencileri içine alan sınıf içi soru-cevap oturumları şeklinde mi? (gösterecek yada test soruları çözerek)
- c) Grup ya da ikili çalışmalar şeklinde mi?
- d) Bireysel çalışma şeklinde mi?

##### **6.4.2.2 Öğretmenler tutum ve yeteneklerini yansıtan uygulamalarının dil öğrenim ve edinim ortamının önemli bir parçası olduğunun farkına varmalıdırlar. Öğrencilerin gelecekte nasıl kullanmaları gerektiği ve öğretmenlik uygulamalarında model alabilecekleri roller sergilemelidirler. Öğretmenlerin:**

- a) Öğretme becerileri?
- b) Sınıf yönetimi becerileri?
- c) Alanlarında araştırma yapma ve deneyimleri üzerinde düşünme yetenekleri?
- d) Öğretme biçimleri?
- e) Sınama, ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi birikimi ve anlayışları?
- f) Sosyo-kültürel bilgi birikimi ve anlayışları?
- g) Kültürlerarası tutum ve anlayışları?
- h) Öğrencilerin edebiyat ve estetik beğenisini artırma konusundaki bilgi birikimi ve yeteneği?
- i) Farklı öğrenci tipleri ve yetenekleri içeren sınıflarda bireyselleşmeyi sağlama becerisi.

- Ne kadar önem taşımaktadır?
- İlgili özellik ve yetenekler en iyi şekilde nasıl geliştirilir?
- Bireysel, ikili ve grup çalışmaları sırasında, öğretmen neler yapmalıdır?

- a) Sadece denetlemeli ve düzeni mi sağlamalıdır?
- b) Sınıf içi etkinlikleri izlemek için öğrencileri yakından gözlemlemeli midir?
- c) Bireysel danışma için her an hazırda mı bulunmalıdır?
- d) Öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkındaki görüşlerini onaylayan yada onlara uygun biçimde tepki veren, öğrenci etkinliklerini izleme ve danışmanlık yapmanın yanı sıra eşgüdüm sağlayan denetleyici ve yardımcı bir rol mü benimsemelidir?

##### **6.4.2.3 Öğrencilerin aşağıda sunulan öğeleri ne ölçüde yapmaları beklenmelidir?**

- a) Sadece izin verildiğinde konuşup, öğretmenin tüm yönergelerini disiplinli ve düzenli bir şekilde yerine getirmesi mi?
- b) Amaçlar ve öğretim yöntemleri üzerinde fikir birliğine ulaşmak için uzlaşmayı benimseyerek ve otonomiye erişmek için akran çalışması ve değerlendirmesinde bulunarak, öğretmen ve diğer öğrencilerle birlikte öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılması mı?
- c) Öz değerlendirmeyi içeren ve bireyin kendi kendine bireysel çalışma malzemeleri ile bağımsız çalışması mı?
- d) Başkaları ile rekabet ederek mi?

**6.4.2.4** Eğitici ortamlardan (işitsel ve görsel kasetler, bilgisayarlar vb.) nasıl yararlanılabilir ya da yararlanılmalıdır?

- a) Hiçbiri;
- b) Tüm sınıfa gösterimler şeklinde, tekrarlar şeklinde;
- c) Bir dil laboratuvarı yada görsel video veya bilgisayar laboratuvarı şeklinde;
- d) Bireysel olarak kendi kendini eğitime tarzında;
- e) Grup çalışması için temel olarak (tartışma, görüşme, iş birliğine ve rekabete dayalı oyunlar şeklinde);
- f) Okul, sınıf ve bireysel bazda uluslararası bilgisayar ağı oluşturarak.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları aşağıda verilenleri gerektiğinde dile getirebilir ve dikkate alabilirler:*

- Öğretmenlerin ve öğrencilerin, düzenleme, yönetim, uygulama ve dil öğrenim sürecini değerlendirmede göreceli rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
- Eğitici ortamlardan ne gibi yararlar sağlanır?

### **6.4.3 Dil öğreniminde ve öğretiminde metinlerin rolü ne olmalıdır?**

**6.4.3.1** Öğrencilerin sözlü ve yazılı metinlerden nasıl öğrenmeleri beklenir ya da istenir (bakınız Bölüm 4.6)

- a) Sadece ilgili kullanımlarla karşılaştırmalar yaparak;
- b) İlgili kullanımlarla karşılaştırarak, ancak yeni malzeme, sözel, görsel vb. destekler yoluyla çıkarsama yapmayı mümkün kılarak;
- c) İlgili kullanımlarla karşılaştırarak, ve anlama yeteneğini gözlemleyip, ikinci dilde soru ve yanıtlar, çoktan seçmeli sorular ve resim eşleştirme gibi teknikler kullanarak;
- d) c'de olduğu gibi fakat aşağıdakilerden bir ya da daha fazlasını kullanarak dil öğreniminde metinlerin rolü anlaşılabilir:
  - ana dilde kavrama testleri;
  - ana dilde açıklamalar;
  - her gereken yerde çeviriyi de içeren ikinci dilde açıklamalar;
  - öğrencilerin ana dile sistemli metin çevirisi
  - ön dinleme ve/veya grup dinleme etkinlikleri, ön okuma etkinlikleri, vb.



#### 6.4.3.2 Öğrencilere sunulan yazılı ve sözlü metinler ne ölçüde aşağıdaki özellikleri taşımaktadır?

- a) Metin, ne ölçüde 'özgün' olmalıdır? (örneğin, dil öğretme amacı olmaksızın iletişim amacıyla kullanılmak üzere).

Öğrencinin, öğrendiği dili doğrudan kullanarak deneyimleri sonucu karşılaştığı, basitleştirme ve düzeltme gibi işlemlerden geçmemiş günlük gazete, dergiler ve yayınlarda karşılaşılabilecek özgün metinler;

Öğrencinin deneyimlerine, ilgilerine ve kişiliğine uygun hale getirilmek üzere, seçilmiş, dercelendirilmiş ve/veya düzeltilmiş özgün metinler.

- b) Özel olarak, dil eğitiminde kullanılmak için hazırlanmış olanlar.

Örneğin, özgün metinlere benzeyecek şekilde hazırlanmış metinler (özellikle sanatçılar tarafından seslendirilen ve özel olarak dinleme-anlama için hazırlanmış metinler)

Öğretilecek olan dilbilimsel içeriğin belli bağlamlarda geçen örneklerini vermek üzere hazırlanmış metinler (belirli bir ders ünitesi içinde)

Sesbilim ve dilbilgisini yorumlayan, alıştırmaya amaçlı tek tek birbirinden bağımsız cümleler, Ders kitabı yönergeleri, açıklamaları vs., test ve sınav açıklamaları, öğretmenin sınıfta kullandığı sınıf dili (açıklamalar, sınıf yönetimi, yönlendirmeler). Bunlar özel metin türleri sayılabilir. Kullanımları kolay mıdır? Kolay kullanımı sağlamak için, içerik ve oluşum ile malzemenin sunumu bakımından nelere dikkat etmek gerekir?

#### 6.4.3.3 Öğrenciler, sadece sürece değil, aynı zamanda, üretmek amacıyla ne kadarına sahip olmalıdırlar? Bunlar aşağıdaki gibi olabilir:

- a) Sesli

- Yazılı metinlerin yüksek sesle okunması;
- Alıştırma sorularına sözlü yanıtlar;
- Ezberlenmiş metinlerin yeniden üretimi (piyes, şiir vs.);
- İkili ve grup çalışmaları;
- Resmî ve samimi tartışmalara katkılar;
- Serbest konuşma (sınıfta veya arkadaşlar arasında);
- Sunumlar.

- b) Yazılı

- Dikte edilmiş metinler;
- Yazılı alıştırmalar;
- Denemeler;
- Çeviriler;
- Yazılı raporlar;
- Proje çalışmaları;
- Mektup arkadaşına mektuplar;
- Fax veya elektronik ileti kullanarak sınıf etkinliklerine katkıda bulunma.

**6.4.3.4** Alış, üretim ve karşılıklı etkileşim modunda, öğrencilerden gerek bireysel olarak gerekse grup olarak, karşılıklı görüş alış verişi, anlama ve düzenleme süreçlerinde yorumlamayı kapsayan, metin ayrıştırma ve farklı dinleme, okuma, konuşma ve yazma üslupları geliştirmede neler beklenebilir ve nereye kadar yardım edilebilir.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları eğitim ve öğretim programında yazılı ve sözlü metinlerin yeri ve etkinliklerin kullanımı konusunda gerekirse görüşlerini dile getirebilir ya da dikkate alabilir.*

- *Metinler, hangi ilkelere göre seçilmiş, uyarlanmış ya da oluşturulmuş, sıralanmış ve sunulmuştur;*
- *Metinler basit ya da karmaşıklık derecesine göre derecelendirilmiş midir?*
- *Öğrencilerden metin çeşitlerini ayırt etmeleri, metin çeşidine uygun, değişik dinleme ve okuma biçimleri geliştirmeleri ve ayrıntılı veya genel hatlarıyla belirli konular ve benzerleri için okuma ve yazmaları bekleniyor ya da bunun için yardım ediliyor mu ?*

**6.4.4 Öğrencilerin Görev ve Etkinliklerden Ne Ölçüde Öğrenmeleri Beklenmeli ya da Gerekli Kılınmalı ( bk. Bölüm 4.3 ve 4.4).**

- a) Etkinliklere kendiliğinden ve anında katılımlarla mı?
- b) Çeşide, amaçlara, içeriğe, sonuçlara, katılımcı rollerine, etkinliklere vb. göre planlanmış olan görev ve etkinliklere katılımlarla mı?
- c) Sadece görevlere değil, etkinlik öncesi planlama ve etkinlik sonrası analiz ve değerlendirmeye de olan katılımla mı?
- d) (c)' deki gibi, ama aynı zamanda amaçlara, görevlerin yapısı ve doğasına, katılımcı rollerinin gerektirdiklerine yönelik net bir farkındalık yaratmakla mı?

**6.4.5 Öğrencinin İletişim Stratejilerini Kullanabilme Becerisinin Geliştirilmesi Aşağıda Sunulan Hangi Şekillerde Olabilir: (bk. Bölüm 4.4)**

- a) Öğrencinin ana dilinden transfer ettiği varsayılmalı veya bu kolaylaştırılmalı;
- b) Planlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme işlemleri gerektiren durum ve alıştırmalar yaratarak (örneğin; rol yapma, canlandırma gibi);
- c) (b) gibi, ancak farkındalık yaratan teknikler kullanarak (örneğin; rol yapma ve canlandırmaların kaydı ve çözümlemesi gibi) ;
- d) (b) gibi, ancak, öğrencilerin, gereksinim oldukça, net stratejik süreçleri izlemelerini ve bu süreçlere odaklanmalarını desteklemek veya gerekli kılmakla mı?

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları eğitim ve öğretim programında etkinliklerin, görevlerin ve stratejilerin yeri konusunda gereken durumda görüşlerini dile getirebilir.*

**6.4.6. Genel yeterlilikler çeşitli şekillerde geliştirilebilir (Bakınız Bölüm 5.1)**

**6.4.6.1.** Genel yaşam bilgisi açısından yeni bir dil öğrenmek, her şeye en baştan başlamak demek değildir. Tümü değilse bile bireyin gereksinim duyduğu genel yaşam bilgisinin çoğu, edinilmiş bilgi olarak addedilebilir. Ancak, 20 Avrupa dili için ve hatta farklı ailelerden diller için, Eşik Düzeyinde önerilen genel ve özel kavramların ne ölçüde uygun olup olmadığı önemli de olsa, sorun, sadece önceden edinilen kavramlar için yeni sözcükler öğrenme sorunu değildir. Bu gibi sorulara

karar verirken, belli bir yargı gerekmektedir. Öğretilecek veya test edilecek dil gerçekte öğrencilerin olgunluk düzeylerinin ötesinde veya yetişkin deneyimlerinin dışında bir dünya bilgisi mi içermektedir? Öyleyse, bu tam olarak güvenilir bir durum değildir. Söz konusu sorun göz ardı edilmemelidir. Toplumda ana dil olmayan bir dilin okul veya üniversitelerde (hatta ana dil eğitiminde de), öğretim dili olarak temel alındığı bir durumda, hem konu içeriği hem de kullanılan dil yenidir. 17. yüzyılda yaşamış ünlü Çek eğitimci Comenius'un Orbis Pictus'u gibi birçok eski dil dersi kitabı, dil öğrenimini açıkça genç öğrencilere yapılmış bir dünya görüşü vermek için düzenlenmiş bir yolla yapılandırma girişiminde bulunmuşlardır.

**6.4.6.2.** Sosyo-kültürel bilgi ve kültürlerarası becerilerin gelişimine bakıldığında, durum, biraz daha farklıdır. Bir açıdan Avrupa insanı aynı kültürü paylaşıyor gibi görünse de, bir diğer açıdan bakıldığında, sadece uluslararası değil, bölgeler, sınıflar, etnik topluluklar, cinsiyetler ve benzerleri arasında da kayda değer bir çeşitlilik olduğu görülür. Hedef kültür ve odaklanılacak olan toplumsal grup ya da grupların temsiline özen gösterilmelidir. Resimli çocuk kitaplarında bulunan türden Hollanda takunya ve yel değirmenleri, kapıları güllerle çevrili sazdan İngiliz kulübeleri gibi resim konusu olmaya elverişli, genellikle **arkaik**, toplumun folklorik değerlerine yer verilmekte midir? Tüm bunlar insanın hayallerini süsler ve özellikle küçük yaşta dil öğrenen çocuklar için alabildiğine güdüleyicidirler. Genellikle, bazı açılardan dili öğrenilen ülkenin kendi imajı ile bağlantılıdır ve festivallerle korunup gelecek kuşaklara taşınırlar. Öyleyse, bunlar öğrenciye bu bilgilerin ışığında sunulabilir ve nüfusun büyük çoğunluğunun günlük yaşamı ile çok az bağlantısı vardır. Bu çerçevede, öğrencilerin çok kültürlülük yeterliliğini geliştiren temel eğitimsel hedefin tutturulmasında bir denge sağlanmalıdır.

**6.4.6.3.** O hâlde dil derslerinde genel ve sadece dile özgü olmayan yeterlilikler nasıl ele alınmalıdır?

- Zaten varolduğu varsayılmalı veya başka bir yerde örneğin, birinci dilde yapılan diğer derslerin işleyişinde, ikinci dil eğitiminde etkin bir biçimde kullanılabilecek yeterlilikte geliştirilmelidir;
- Ortaya bir sorun çıktığında hemen müdahale edilmelidir;
- Yeni alanlar ve bilgi öğeleri içeren metinler seçerek veya oluşturarak;
- Birinci ve ikinci dilde uygarlık gibi alan çalışmaları ile ilgili ders kitapları veya özel dersler yoluyla;
- Öğrenciler ve ana dilini konuşanların deneysel, bilişsel ve sosyo-kültürel geçmişleri hakkında farkındalık yaratıcı kültürlerarası bileşenler yoluyla;
- Canlandırma ve roller yoluyla;
- İkinci dili anlatım dili olarak kullanma konu öğretme yoluyla;
- Ana dilini konuşanlarla doğrudan bağlantı kurma ve özgün metinler kullanma yoluyla.

Varoluşçu yeterliliğe göre, öğrencinin kişisel özellikleri, güdüleri, tutumu ve inançları vb. (bakınız bölüm 5.1.3):

- Öğrencinin kişisel kaygıları ve ilgileri nedeniyle göz ardı edilebilir
- Öğrenme sürecini planlama ve denetlemede dikkate alınabilir
- Eğitim programının bir hedefi olarak ele alınabilir

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları aşağıda verilenleri gerektiğinde dile getirebilir ve dikkate alabilirler:*

- Genel yeterliklerini geliştirmek için yukarıda verilen benzeri ve diğer araçlardan hangilerini kullanacaklarını;*
- Pratik beceriler a) Temalar olarak ele alındığında ya da b) Uygulandığında ne gibi farklar ortaya çıkacağını, c) Dili kullanarak hareketlerle görsel şekilde göstererek d) Hedef dili öğretim aracı biçiminde kullanarak öğretmeyi dikkate alabilirler.*

**6.4.6.4.** Öğrenme becerisi konusunda, öğrenciden kendi kendine öğrenmeye dayanan bireysel ve genel öğrenme becerilerini ve kendi öğreniminden sorumlu olma yeteneğini geliştirmesi beklenebilir ya da beklenmelidir (bk. Bölüm 5.1.4).

- Herhangi bir planlama ve ilerleme düşünülmezsizin, tesadüfi basit bir öğrenme ve öğretim şeklinde;
- Sürekli bir biçimde öğrenme sorumluluğunu öğretmenden öğrenciye aktararak ve öğrenme süreçlerini analiz etme ve deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşmalarını sağlamak üzere yüreklendirerek;
- İçinde yer aldıkları öğrenme ve öğretim süreçleri konusunda öğrencide sürekli bir biçimde farkındalık yaratarak;
- Farklı öğretim yöntemlerinden yararlanarak öğrencinin öğrenme sürecine katılımını sağlayarak;
- Buna bağlı olarak, öğrencilerin kendi bilişsel öğrenme tarzlarının farkına varmalarını ve kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeye çalışarak.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları kendi öğrenim sürecinden sorumlu ve bağımsız dil öğrencisi ve kullanıcısı yaratma konusunda hangi adımların atılması gerektiğini dile getirebilir ya da dikkate alabilir.*

**6.4.7.** Öğrencinin dilbilimsel yeterliliğini geliştirmesi dil öğreniminin ayrılmaz ve vazgeçilmez bir bileşenidir. Öğrencilerin sözcük dağarcığı, dilbilgisi, telaffuz ve yazım bilgisi ile ilgili olarak en iyi ve nasıl dilbilimsel yeterliliği kazanmalarına yardımcı olunur?

**6.4.7.1.** Aşağıdakilerden hangisinin yardımıyla öğrencilerin sözcük bilgilerini geliştirmeleri beklenmelidir ya da gereklidir?

- Özgün yazılı ve sözlü metinlerde geçen sözcükler ve belirli kalıplar sunularak mı?
- Belli uygulama ve etkinlikler için, gerektiğinde sözlüğe bakarak ya da öğrenciye sorular sorarak dağarcığında varolan bilgiyi kullanarak mı?
- ders kitaplarındaki metinler ile alıştırma ve sınıf içi uygulamalarda sürekli olarak yapılan tekrarlarla, belli bir bağlama dahil ederek mi?
- sözcükleri, resimler, mimikler ve hareketlerle görsel malzemeler kullanarak sunmak mı?
- sözcüklerin her iki dildeki karşılıklarını sözcük listeleri şeklinde ezberleyerek mi?
- anlama dayalı alanların ortaya çıkarılması ve fikir haritalarının oluşturulması ile mi?
- tek dil ve iki dilli sözlükleri, eşanlam sözlükleri ve ansiklopedik diğer başvuru kaynaklarını kullanarak mı?
- sözcük oluşturma, bileşik kelime türetme, deyimler, fiilimsi deyimler gibi sözcük yapısının açıklanması ve kullanılması ile mi?
- birinci ve ikinci dildeki anlambilimsel özelliklerin farklı dağılımı üzerinde durarak mı?

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları gerektiğinde sözcük dağarcığının biçimsel ve anlamsal açıdan gelişimine ilişkin yol ve yöntemlerin öğrenciye aktarımı ve öğrenci tarafından öğrenimini dile getirebilir ve göz önüne alabilirler.*

**6.4.7.2.** Öğrencinin dil yeterliliğinin ölçülmesi ve dil öğrenimi ve öğretiminin planlaması için öğretilen sözcüklerin kapsamı, dağılımı ve kontrolü dil ediniminin temel parametrelerindedir.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları aşağıda verilenleri gerektiğinde dile getirebilir ve göz önüne alabilirler:*

- Öğrencinin kontrol etmekle yükümlü olduğu ya da gereksinim duyacağı ve donanımlı olacağı sözcük ve temel ifadelerin sayısı gibi, sözcük dağarcığının kapsamı;
- Öğrencinin kontrol etmekle yükümlü olduğu ya da gereksinim duyacağı ve donanımlı olacağı sözcük dağarcığının dağılımı, konu ve alan bazında neyi kapsadığı;
- Öğrencinin gereksinim duyacağı ve kullanacağı sözcükler üzerindeki kontrolü;
- Varsa, tanıma ve anlama ile hatırlatma ve etkin kullanım amacıyla öğrenme arasında ne gibi fark olduğu;
- Sonuç çıkarma tekniklerinin nasıl kullanıldığı, ve bunların gelişiminin nasıl desteklendiğini bilmek.  
→İstenilen belgelere yönelik cetvel, çetele, liste vb. örnekleri öğretmence hazırlanmalı.

### **6.4.7.3. Sözcük Seçimi**

Ders ve alıştırmayı hazırlayanlar, metinlerde hangi sözcüklerin kullanılması gerektiği ve içerikte yer alacak sözcüklere karar vermek durumundadır. Eğitim programı ve ders planı hazırlayanlar bu çerçeveyi belirlemek zorunda olmasa da, eğitimin ilerleyişi temelinde bütünlük ve açıklık konusunda öneriler sunabilirler.

- Öğrencinin gereksinimleri ile ilgili iletişimsel becerilerinin gelişimi için, konuya özgü alanlarda, metindeki ana sözcükleri ve sözcük gruplarının belirlemek, b) dili öğrenilen sosyal gruba özgü önemli inanç ve değerlerle kültürel farklılıkları içeren sözcük ve sözcük gruplarını seçmek;
- Sınırlı tematik alanlar için belirlenmiş veya büyük bir sözcük tabanında en sık kullanılan sözcükleri seçerek sözcüksel istatistik ilkeleri izleyerek;
- Özgün sözlü ve yazılı metinler seçmek ve bu metinlerin içinde yer alan sözcükleri öğretmek/öğrenmek;
- Sözcük dağarcığı gelişimini önceden planlamamak, ancak iletişim gerektiren ödev ve uygulamalarla ilişkilendirerek, öğrencinin taleplerine yanıt olarak kendiliğinden gelişmesine izin vermek.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları aşağıda verilenleri gerektiğinde dile getirebilir ve göz önüne alabilirler:*

- *Hangi ilkelere göre sözcük seçimi yapılmalıdır?*

### **6.4.7.4. Dilbilgisel Yeterlilik**

Anlamı ifade etmek için cümle kurma becerisi, şüphesiz iletişimsel yeterliliğin merkezinde yer alır ve bu nedenle, dil planlaması, öğretimi ve değerlendirmesi ile ilgili yetkililerin hemen hepsi bu yöndeki öğrenme sürecini belirleme ve yönetme konusunda son derece özen göstermek durumundadırlar. Bu, genellikle tek sözcükle ya da sadece özne ve yüklemden oluşan (örneğin, *Jane is happy* gibi) kısa cümlelerle başlayan, yan cümle içeren karmaşık cümlelerle biten (sayısı, uzunluğu ve yapısı kuşkusuz sınırsız) yeni öğretim malzemesinin seçimi, düzenlenip sıraya konması, basamak basamak sunumu ve alıştırmalarının yapılmasının gerektirir. Bu, analitik olarak karmaşık bir malzemenin bir sözcük öbeği yada *'please may I have a .....* gibi sabit bir yapının, hatta dünyada

bilinen bir şarkının sözlerinin (*In Dublin's fair city, where the girls are so pretty I first set my eyes on sweet Molly Malone, as she wheeled her wheelbarrow through the streets broad and narrow, crying Cockles and Mussels alive alive oh*), öğrenciye erken tanıtılmasını imkansız kılmaz.

**6.4.7.5.** Bir yapının dilbilgisel karmaşıklığı dil öğretiminde sıraya koymada tek ilke değildir.

1. Sıralama yapılırken, dilbilgisel kategorilerin iletişimi öne çıkaran yanları dikkate alınmalıdır. Söz konusu kategorilerin genel kavram ve konuları ele alması gibi. Örneğin, öğrenciler kendilerini iki yıllık bir dil öğrenme sürecinden sonra, geçmiş deneyimlerini dile getirememeleri durumuyla karşı karşıya bırakan bir süreci takip etmelidirler midir?
2. Diller arası farklılıklar sonucu ortaya çıkan öğeler, öğrencinin öğrenme düzeyini değerlendirmede ve dolayısı ile birbiri ile yarışabilir nitelikteki düzenlemelerin etkililiğinde çok büyük öneme sahiptir. Örneğin, Almanca'daki gömülü cümleler, ana dili İngilizce ve Fransızca olanlar için, Hollandaca konuşanlardan daha büyük söz dizimi sorunları doğurmaktadır. Ancak, yine de birbiri ile yakından ilgili dilleri konuşanlar, örneğin Hollandaca, Almanca, Çek dilleri gibi, mekanik sözcük çeviriye eğilimli olabilirler.
3. Özgün sözlü ve yazılı metinler bir dereceye kadar dilbilgisel zorluğa göre sıralanabilirler, ancak bir öğrenciye yeni yapı ve kategori alabildiğine temel bilgi gibi görünse de, usta öğrencinin etkin bir şekilde kullanacağı yapılar sunabilir.
4. Ana dil ediniminde gözlenen doğal dil edinim sırası, aynı zamanda belki ikinci dil gelişimi planlanırken de göz önünde bulundurulmalıdır.

Ölçülendirme, seçme ve buna bağlı olarak genel anlamda bir sıralama gerektirse de Ortak Başvuru Metni, dilbilgisi kitaplarının yerini tutamayacağı gibi, kesin bir sıralama sağlayamaz. Ancak, uygulayıcıların görüş ve kararlarının bilinmesi için bir çerçeve sunar.

**6.4.7.6.** Cümle, genel olarak dilbilgisel **anlatımın** (description) temel alanı olarak görülür. Ancak, bazı cümleler arası bağıntılar (örneğin, zamir ve zarf kullanımı gibi), edim bilimden çok dilbilgisel yeterliliğin bir parçası olarak kabul edilebilir. (örneğin, *John'un başarısız olacağını beklemiyorduk, fakat başarısız oldu* gibi bir cümlede olduğu gibi).

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları aşağıda verilenleri gerektiğinde dile getirebilir ve göz önüne alabilirler:*

- *Dilbilgisel öğelerin, kategorilerin, yapıların, süreçlerin ve bağıntıların hangi temele göre ele alındığı ve sıralandığı;*
- *Anlamın öğrencilere nasıl aktarıldığı;*
- *Dil öğrenimi ve öğretiminde karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü;*
- *Cümlelerin dilbilgisel yapısı açısından çeşitliliğe, akıcılığa ve doğruluğa verilen önem;*
- *Öğrencilerin, anadil, hedef dil ve her iki dilin karşılaştırmalı özellikleri hakkında bilgilendirilme dereceleri.*

**6.4.7.7.** Öğrenciler dilbilgisel yeterliliklerini aşağıdaki şekillerde geliştirebilirler ya da geliştirmeleri beklenebilir:

- a) Tümevarım yoluyla, karşılaşılan özgün metinlerdeki yeni dilbilgisel malzeme ile;
- b) Tümevarım yoluyla, yeni dilbilgisel öğeleri, kategorileri, sınıfları, yapıları ve kuralları, özellikle bunların yapılarını, işlevlerini ve anlamlarını göstermek için oluşturulan metinlere katarak;

- c) (b) şıkkındaki gibi, ancak, bunlara ek olarak açıklamalar ve biçimsel alıştırmalar ekleyerek;
- d) Biçimsel çekim örnekleri ve biçim tabloları sunarak, ardından anadil ve hedef dilde uygun ifadeler kullanıp, biçimsel alıştırmalar vererek;
- e) Öğrencinin dağarcığında bulunan bilgiyi ortaya çıkararak ve gerektiğinde öğrencinin olası varsayımlarını tekrar formüle ederek.

**6.4.7.8.** Eğer biçimsel alıştırmalar kullanılıyorsa, aşağıdakilerin bir kısmından veya tamamından yararlanılabilir:

- a) Boşluk doldurma;
- b) Verilen örneğe göre cümle kurma;
- c) Çoktan seçmeli sorular sorma;
- d) Kategori değiştirme alıştırmaları (tekil/çoğul, şimdi/geçmiş, etkin/edilgen vb.);
- e) Cümle birleştirme (örneğin, fiilimsi ekleme, zarf fiil ve isim fiil cümlecikleri);
- f) Anadilden hedef dile örnek cümle tercümeleme;
- g) Belli yapıları kullanarak soru sorma ve yanıt verme;
- h) Dilbilgisi odaklı akıcı konuşma alıştırmaları;

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları aşağıda sunulan öğeleri göz önünde bulundurmak ve uygun olduğu yerlerde dile getirmek isteyebilirler:*

- *Dilbilgisel bir yapı a) nasıl analiz edilir, nasıl sıralanır ve öğrenenlere nasıl sunulur? ve b) bu yapı öğrenciler tarafından nasıl edinilir?*
- *Hangi ilkeler doğrultusunda ve nasıl ikinci dildeki sözcüksel, dilbilgisel ve edimbilimsel anlam, öğrenenler tarafından edinilir ya da öğrenenin dağarcığında bulunan bu gibi donanım ortaya çıkarılır? Örneğin,*
- *Ana dilden veya ana dile yapılan çeviri ile,*
- *İkinci dilde tanımlama ve benzeri açıklama ile,*
- *Bağlamdan anlam çıkarma ile.*

#### **6.4.7.9. Telaffuz**

Öğrencilerden bir dilin telaffuz özellikleri konusundaki becerilerini nasıl geliştirmeleri beklenmelidir?

- a) Sadece sözlü özgün dil örnekleri ile karşılaştırarak;
- b) Koro halinde
  - i) öğretmeni taklit ederek;
  - ii) hedef dilin kullanıcılarının işitsel kayıtlarını taklit ederek;
  - iii) hedef dilin kullanıcılarının video kayıtlarını taklit ederek;
- c) kişisel dil laboratuvarı çalışmaları ile;
- d) fonetik olarak zengin okuma metinlerini sesli okuyarak;
- e) kulak eğitimi ve fonetik alıştırmalarla;
- f) d ve e şıklarında olduğu gibi, ancak alıştırmaları fonetik alfabe ile yazılmış metinler kullanılarak;
- g) açıktan fonetik eğitim yoluyla (bakınız Bölüm 5.2.1.4);

- h) yazılı formların telaffuzunu öğrenmeye çalışarak;
- i) yukarıda sunulan şıkların birkaçını birleştirmeye çalışarak.

#### 6.4.7.10. Yazım (Ortografi)

Öğrencilerden bir dilin yazım sistemini öğrenme konusundaki yeteneklerini nasıl geliştirmeleri beklenmelidir?

- a) Ana dilden basit transferlerle;
- b) Özgün yazılı metinler kullanılarak:
  - i. basılı metinler
  - ii. yazılı metinler
  - iii. elle yazılmış metinler
- c) Noktalama işaretleri ile birlikte fonetik birimleri içeren alfabeyi ezberleyerek (örneğin, Romen, Kiril ve Yunan alfabelerinde olduğu gibi birinci dilde farklı bir alfabenin kullanıldığı durumlarda);
- d) El yazısı alıştırmaları yaparak (Kiril ve Gotik alfabeler dahil) ve ana dil el yazısı biçimlerini dikkate alarak;
- e) Sözcük yapılarını ve noktalama kurallarını ezberleyerek;
- f) İmla alıştırmaları yaparak.

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları gerektiğinde sözcüklerin ve cümlelerin **sessel** ve **yazımsal** formlarının öğrenenlere nasıl iletilildiğini/öğretildiğini ve öğrenenlerin söz konusu biçimleri nasıl edindiğini dikkate almak isteyebilirler.*

**6.4.8.** Öğrencinin toplumdilbilimsel yeterliliği konusundaki gelişiminin (bk. Bölüm 5.2.2), bireyin sosyal yaşamındaki deneyimlerinden aktarılabilir olduğu mu düşünülmeli ya da aşağıda sıralanan öğelerle mi hızlandırılmalıdır?

- a) Sosyal ortamında uygun bir şekilde kullanılan özgün dile maruz kalarak mı?
- b) Öğrencinin kendi toplumu ile hedef toplum arasındaki toplumdilbilimsel zıtlıkları ve farkları örnekleyen metinleri seçerek veya oluşturarak mı?
- c) Sosyodilbilimsel farklılıklarla karşılaşıldığında, onları açıklayarak, tartışarak ve söz konusu farklılıklara dikkate çekerek mi?
- d) Hataların oluşmasını bekleyip, sonra onları belirleyip analiz ederek ve doğru olanı vererek mi?
- e) Dil öğreniminin sosyokültürel bir bileşeni olarak açıktan öğretimi ile mi?

**6.4.9. Öğrencinin Edimbilimsel Gelişimi** (bakınız Bölüm 5.2.3)

- a) Bireyin eğitimi ve ana dildeki (birinci dil) deneyimlerinden aktarılabilir mi farzedilmelidir? Yoksa aşağıda sunulan yollarla mı kolaylaştırılmalıdır?
- b) Öğrencilere sunulan metinlerdeki söylem (discourse) yapısının karmaşıklığı ve işlevsel yazıların oranını aşamalı olarak artırarak mı?
- c) Öğrenciden, birinci dilden ikinci dile artan zorluklarda yazılar çevirerek ve artan zorlukta yazılar üretmesini isteyerek mi?



- d) Dilin alabildiğine çeşitli işlevlerinin kullanılmasını gerektiren ve sözlü iletişimi artırıcı sınıf uygulamaları hazırlayarak mı?
- e) Pratik sınıf etkinliklerinin yanı sıra, çözümlenme, açıklama gibi yollarla öğrencide farkındalık yaratarak mı?
- f) Dil işlevlerini, sözlü kullanımları ve söylem yapılarını açıktan öğretmek ve alıştırmalar yaparak mı?

*Ortak Başvuru Metni kullanıcıları aşağıda verilenleri gerektiğinde dile getirebilirler:*

- *Toplumdilbilimsel ve edimbilimsel yeterlilikler ne ölçüde varsayılabilir veya doğal gelişime bırakılabilir?*
- *Söz konusu alanlardaki gelişimde gerek duyulması ya da önerilmesi durumunda hangi yöntemler ve teknikler kullanılmalıdır?*

## **6.5. Hatalar ve Yanlışlar**

*Hatalar*, ulaşılması hedeflenen dil yeterliliğinin görece basit ya da farklı bir göstergesi olan 'ara dil' nedeni ile ortaya çıkar. Öğrenen hata yaptığında, dili kullanımı, ikinci dil normlarından farklı özellikler geliştirmiş olan dil yeterliliği ile örtüşür. Öte yandan yanlışlar ise, ana dilini kullanan bir kişi de olabileceği gibi, öğrenenin dil yeterliliği ile ilgili olmayıp dili kullanım (performans) düzeyinde gerçekleşir.

### **6.5.1. Öğrencinin Hatalarına Farklı Yaklaşımlar Getirilebilir. Örneğin:**

- a) Hatalar ve yanlışlar öğrenmede başarısızlığın kanıtıdır;
- b) Hatalar ve yanlışlar yetersiz öğretimin bir kanıtıdır;
- c) Hatalar ve yanlışlar öğrencinin risklere karşın, iletişim kurma konusunda istekli olduğunun kanıtıdır;
- d) Hatalar kaçınılmazdır ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan 'ara dil'in bir ürünüdür;
- f) Yanlışlar da ana dilini kullananlar da dahil, tüm dil kullanımında kaçınılmazdır.

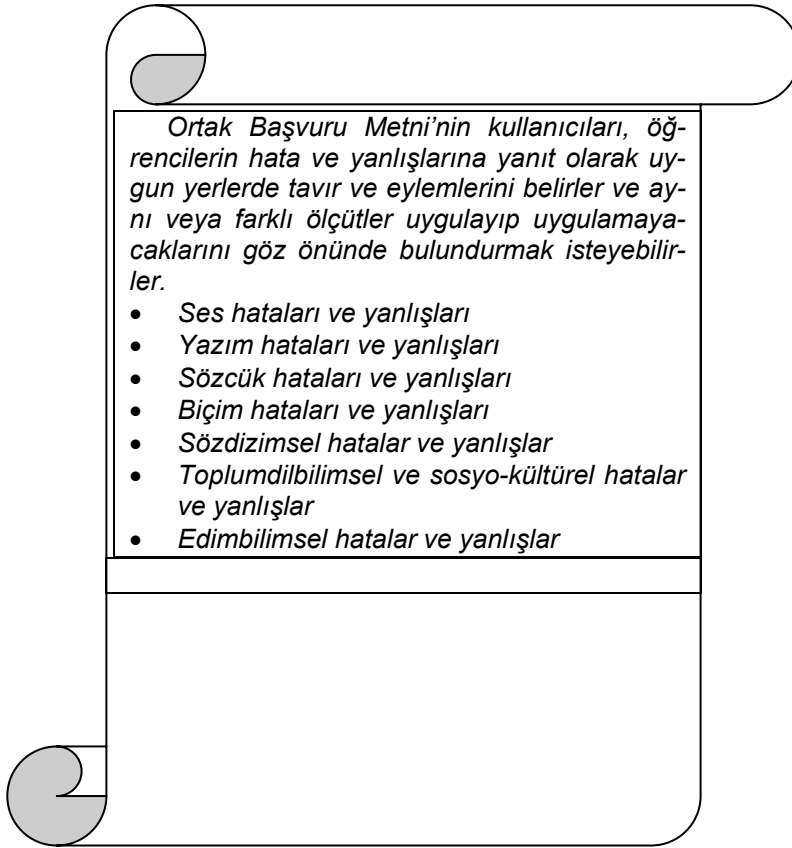
### **6.5.2. Öğrencinin Hata Ve Yanlışları Konusunda Yapılabilecek Uygulama Şu Şekilde Olabilir:**

- a) Bütün hata ve yanlışlar öğretmen tarafından hemen düzeltilmelidir;
- b) Hataları yok etmek için sistemli bir şekilde anında akran-düzeltilmesi teşvik edilmelidir;
- c) Tüm hatalar not edilmeli ve iletişimi engellemediği bir anda düzeltilmelidir (dilde akıcılığın gelişiminden doğru kullanımı ayırarak);
- d) Hatalar öylesine düzeltilmemeli, aynı zamanda uygun bir zamanda incelenmeli ve açıklanmalıdır;
- e) Dil sürçmeleri şeklinde olan yanlışlar göz ardı edilebilir, ancak sistematik yanlışlar kesinlikle düzeltilmeli ve yok edilmelidir;
- f) Hatalar sadece iletişimi kesintiye uğrattığında düzeltilmelidir;
- g) Hatalar 'geçişsel ara dil' olarak kabul edilmeli ve önemsenmemelidir.

### **6.5.3. Öğrencinin Hatalarının Gözlenmesi ve İncelenmesinden Ne Gibi Yararlar Sağlanır:**

- a) Birey ya da grup bazında geleceğe yönelik öğrenme ve öğretmeyi planlamada;
- b) Ders planı ve malzeme geliştirmede;

- c) Öğrenme ve öğretim sürecinin değerlendirilmesinde, örneğin:
- Öğrenciler sınıf içi uygulamada temel olarak hata ve yanlışlarına göre mi değerlendirilir?
  - Değilse, başka ne gibi dilsel başarı ölçütleri uygulanmalıdır?
  - Hatalar ve yanlışlar ağırlıklı olarak değerlendirilir mi? Öyle ise hangi ölçütlere göre ağırlık verilir?
  - Telaffuz ve hecelemede hatalara ve yanlışlara ne derece önem verilir?
- Sözcük bilgisi
  - Biçimbilim3
  - Sözdizimi
  - Kullanım
  - Sosyo kültürel içerik



## 7. Yabancı Dil Öğrenmede ve Öğretmekte İletişime Dayalı Ödevlerin Rolü

### 7.1. İletişime Dayalı Ödevlerin Betimlenmesi

İletişime dayalı ödevler, gündelik yaşamın özel, kamusal ve mesleki alanlarında olduğu kadar eğitim alanında da belirleyici olma özelliği taşır. İletişime dayalı bir ödevi yapma, açık olarak tanımlanmış bir amacı olan ve özel bir takım sonuçlar almaya yönelik bir dizi davranışı belirli bir

yaşam alanı içerisinde gerçekleştirmek için belirli özel yetilerin bir strateji çerçevesinde etkin duruma getirilmesini içerir. Aşağıdaki örneklerde de görüleceği gibi, doğaları gereği iletişime dayalı ödevler çok çeşitli ve dilsel etkinliklerin kapsamı da farklı olabilir, örneğin yaratıcı (resim yapmak, öyküler yazmak), becerilere ilişkin (bir şeyi onarmak, farklı parçaları birleştirerek bir nesne oluşturmak), problem çözmeye yönelik (yapboz, bulmaca), gündelik ilişki kurmaya yönelik olabilirler, ayrıca bir tiyatro oyununda bir rolü yorumlama, bir tartışmaya katılma, sunum yapma, belirli bir davranış sırasını planlama, bir (Elmek) iletisi okuma ve yanıtlama vb. gibi etkinlikler bu ödevlerin kapsamındadır. İletişimsel bir ödev çok basit olabileceği gibi, son derece karmaşık da olabilir (Örneğin, birbiriyle ilişkili birçok çizelge ve yönergeyi izleyerek parçaları birleştirip bilinmeyen karmaşık bir aygıtı yapmak). İletişime dayalı belirli bir ödevin farklı sayıda basamaklardan ya da ödev içine yerleştirilmiş çeşitli ödev bölümlerinden oluşması, iletişime dayalı bir ödevin sınırlarını bütünüyle tanımlamayı güçleştiren bir etkidir.

İletişim, katılımcıların etkileşimle, üretimle, alımlama ya da bir dilden diğerine aktarımla ya da bu alanları iki veya daha fazlasının birleştiği durumlarla karşı karşıya geldiği bu ödevlerin ayrılmaz parçasıdır. Örneğin bir memur ile etkileşime girmek ve bir form doldurmak; bir raporu okumak ve bunu izlenecek yol konusunda karar vermek amacıyla meslektaşlarıyla tartışmak; farklı parçaları birleştirerek bir nesne oluştururken yazılı yönergeyi okumak ve yanında bir izleyici ya da bir yardımcı varsa onlardan yardım rica etmek ya da işin yapılışını veya işe ilişkin yorumlarını anlatmalarını istemek; bir dinleyici grubu için bir konferans (yazılı olarak) hazırlamak ve bunu sunmak; bir ziyaretçiye gayri resmî çevirmenlik yapmak vb.

Benzeri türlerdeki iletişime dayalı ödevlerin, öğrenme ve sınav amaçları çoğunlukla farklı olsa da, öğretim planlarında, ders kitaplarında, öğretim ortamında ve testlerde önemli bir payı vardır. Gerçeğe dayalı “hedefe yönelik ve deneme amaçlı ödevler” öğrenenin sınıf dışındaki gereksinimleri temel alınarak seçilir. Bu çerçevede, özel ve kamusal alanlardaki gereksinimler kadar meslek ve eğitim alanının özel gereksinimleri de dikkate alınır.

Öğretimde kullanılan iletişime dayalı ödevlerin diğer türleri ‘öğretim amaçlı olma’ özelliği taşıyor; toplumsal ve etkileşime dayalı olmayı ve öğrenenin kendisine daha kolay ve doğal gelen anadili yerine amaç dilin kullanıldığı, içeriğe ağırlık veren alıştırmaların yapıldığı kurmaca bir durum içine girdiğini kabullenmeye hazır olduğu bir öğrenim ortamının dolaysızlığını temel alır. Öğretim amaçlı bu ödevler, gerçekliğe dayalı ödevler ve öğrenin gerçek gereksinimi ile dolaylı bir ilişki içindedir ve genel olarak öğrenme sürecini, özel olarak da dil edinimine ilişkin öngörü ve bilgileri temel alarak iletişimsel yetinin geliştirilmesini amaçlar. İletişime dayalı eğitimimsel ödevler (belirli bir bağlamı olmayan, biçimlerin öğretimini esas alan alıştırmaların tersine), öğrenenlerin etkin olarak anlamlı bir iletişime katılmalarını sağlamayı amaçlar ve bunun ders anında gerçekleştirilmesine önem verir. Bu ödevlerin belirli hedefleri vardır, ancak yapılabilir niteliktedirler (ödevler yeterince uyumluysa) ve bu tür ödevler açık (hemen anlaşılması oldukça güç) sonuçlara yönlendirirler. Bu tür ödevler ‘üstileşimsel’ bölümlerden de oluşabilir, diğer bir deyişle, iletişim, ödevin yapılması ve bu sırada kullanılan dil ile gerçekleşir. Bu çerçevede öğrenenler ödevin seçimine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine de etkin olarak katılırlar ve bu, dil öğrenme ortamında çoğunlukla alıştırmaların en önemli bölümünü oluşturur.

Öğretimde iletişime dayalı ödevler –gerçek dil kullanımını yansıtmaları ya da önemli oranda öğretimsel amaçlı türde olmaları önemli değil-, öğrenenden, iletişim amacına erişebilmek için, içeriği anlamalarını, tartışmalarını ve anlatmalarını talep ettiği oranda iletişime yöneliktir. İletişime dayalı bir ödevde öncelikli olan, başarılı bir biçimde yapılabilmesi ve öğrenenlerin iletişimsel amaçlarını gerçekleştirdikleri sırada merkezindeki içeriksel düzlemi sunabilmesidir. Özel olarak dil öğrenmek ve öğretmek için geliştirilmiş ödevlerin uygulanmasında hem içerik hem de bu ödevlerin anlaşılma, anlatılma ve tartışılma biçimleri söz konusudur. İletişime dayalı ödevlerin genel seçiminde ve sıralanmasında içerik ve biçime yönelik dikkat ile akıcılık ve doğruluğa gösterilen özen arasında

değişken bir denge kurularak hem ödevin yapılmasını, hem de dil öğrenme sürecini kolaylaştıran uygun bir durumun yaratılması gereklidir.

## **7.2. İletişime Dayalı Ödevlerin Uygulaması**

İletişime dayalı ödevlerin uygulaması eğitim bilimsel bağlamda incelenirken aşağıda belirtilen yönleriyle ele alınmaları gerekir: Öğrenenlerin yetileri ve belirli bir ödev için gerekli koşullar ve sınırlılıklar (Bunlar, derste ödevlerin güçlük derecelerine göre çeşitlendirilerek değiştirilebilir. ) ile öğrenenlerin yetileri ve ödev değişkenleri arasındaki stratejik ilişkide uyum sağlanması.

### **7.2.1. Yetenekler**

Bu ödevlerin her türü bir dizi uygun genel yetinin etkin duruma getirilmesini gerektirir, örneğin dünya bilgisi eve dünyaya ilişkin deneyimler; sosyokültürel bilgi (amaç dilin konuşulduğu topluma ve o toplumun alışkanlıkları, değerleri ve değer yargıları ile öğrenenin toplumu arasındaki önemli ayrımlara ilişkin); beceriler, örneğin kültürlerarası beceriler (iki kültür arasında bilgi aktarımına ilişkin) öğrenme becerileri ile gündelik yaşama özgü uygulamaya yönelik beceriler (bk. Bölüm 5.1). İletişimsel bir ödevi yapabilmek için – gerçek bir durumun ya da öğrenmeye veya sınava yönelik bir durumun söz konusu olup olmaması önemli değil- dil kullanıcısının veya öğrenenin iletişimsel dil yeteneğine sahip olmaları önkoşul niteliği taşımaktadır (dilbilimsel, toplum dilbilimsel ve edimsel bilgi ve beceriler – bk. Bölüm 5.2). Ayrıca öğrenenin, diğer bir deyişle dili kullanıcısının bireysel kişiliği ve tutumu da ödevin uygulanmasını etkiler.

Bir ödevi başarılı bir biçimde yapılması, öğrenenin yetilerinin önceden etkinleştirilmesiyle kolaylaştırılabilir. Bunun için, örneğin bir ödevin sorunun anlatılıp hedefin belirlendiği başlangıç aşamasında gerekli dilsel gereçler hazır bulundurulmalı ya da bunlara dikkat çekilmeli ya da ön bilgiler veya daha önce edinilmiş deneyimlerden uygun planı etkin duruma getirmek için yararlanılmalıdır. Diğer bir olanak ise, öğrenenleri yüreklendirmek, ödevlerini kendilerinin planlamalarını ve bunları kendi başlarına uygulamalarını sağlamaktır. Böylelikle ödevi uygulama ve değerlendirme için gerekli hazırlık aşamasının yükü azalacak ve öğrenen ortaya çıkması olası içerik ve/veya biçim ilişkili sorunlara daha fazla dikkatini yöneltebilme olanağını bulacaktır. Bu sayede ödevin hem niceliksel hem de niteliksel açıdan başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilme olasılığı artacaktır.

### **7.2.2. Şartlar ve Sınırlılıklar**

Bir ödevin başarılması yalnızca öğrenenlerin ve dil kullanıcılarının yetilerinden ve özelliklerinden etkilenmekle kalmaz. Aynı zamanda, ödevden ödevde farklılıklar gösteren, birbiriyle ilişkili belirli koşullar ve sınırlılıklarla da yakın bir bağlantı içindedir. Dil öğrenenlerin veya kitap yazarlarının, bir ödevin güçlük derecesini arttırmak ya da azaltmak için, birçok etkeni denetleme olanakları vardır.

Duyduğunu, okuduğunu anlamaya yönelik alıştırımlar, tüm öğrenenler için aynı girdiyi verecek biçimde tasarlanabilir, ancak beklenen sonuçlar nicelik (istenilen bilgilerin tümü) veya nitelik (uygulamada beklenen düzey) açısından farklı olabilir. Seçenek olarak girdi metni farklı bilgiler içerebilir ya da içeriksel ve/veya yapısal güçlük açısından farklı derecelerde olabilir veya öğrenenler çeşitli yardımcı araçların (görsel araçla anahtar sözcükler, resimler, grafikler) hazır bulundurmaıyla desteklenir. Girdi metni, öğrenenler (güdüleme) için önemine ya da öğrenenle doğrudan doğruya hiçbir ilgisi olmayan nedenlere dayanılarak seçilebilir. Bir metin, öğrenenlere ya gereği kadar sıklıkla dinletilebilir ya da okutturulabilir veya somut bir zamansal çerçeve içinde verilebilir. İstenilen yanıt ya da tepki, gerçekten de çok basit (örneğin el kaldırmak) veya karmaşık olabilir (örneğin yeni bir metin oluşturmak). Etkileşime ve üretime dayalı ödevlerde, ödevin uygulandığı koşullar, ödevin güçlük derecesini düşürmek ya da arttırmak için değiştirilebilir, bunu gerçekleştirirken aşağıda be-

İrtilen çeşitli etkenler bir arada kullanılabilir: hazırlama ve uygulama süresinin uzunluğu; etkileşim ve üretim süresi; sonucun önceden görülebilirlik (görülemezlik) derecesi; yardımcı araçların kapsam ve türü.

### 7.2.3. *Stratejiler*

İletişime dayalı bir ödevin uygulanması karmaşık bir olgudur ve öğrenen yetileri ile ödevle ilişkin bir dizi etkenin bir arada bulunmasına bağlıdır. Dil kullanıcısı/öğreneni bir ödevde istenilenlere söz konusu ödevi en iyi biçimde çözümlenebileceği genel ve iletişimsel stratejileri etkinleştirerek tepkide bulunur. Bu çerçevede dil kullanıcısı ya da öğreneni, ödevin girdilerine, amaçlarına, koşullarına ve sınırlılıklarına uyum sağlar, bunları düzenler ve bir süzgeçten geçirir, bunun nedeni, öğrenenin bunlarla kendi yardımcı araçları, hedefleri ile kendi özel öğrenme biçimi (bir dil öğretim ortamında) arasında bir uyum sağlamaktır.

İletişime dayalı bir ödevin uygulanmasında ödevin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve (gerekli olduğu sürece) düzeltilmesi için gerekli yetilerin uygun bileşenleri, amaçlanan iletişimsel hedefe etkili bir biçimde erişmek için, dil kullanıcısı/öğreneni tarafından seçilir, birbiriyle karşılaştırılır, etkinleştirilir ve düzenlenir. Stratejiler (genel ve iletişimsel özellik taşıyan), öğrenenin (doğrudan gelen veya edinilen) yetileri ile bir ödevin başarılı bir biçimde yapılması arasında bağlayıcı bir öge oluştururlar (bk. Bölüm 4.4 ve 4.5).

### 7.3. *İletişime Dayalı Ödevlerin Güçlük Dereceleri*

İletişime dayalı aynı ödev, farklı kişiler tarafından çok farklı biçimlerde yapılır. Sonuç olarak bir ödevin bir öğrenen için güçlüğü ve ödevi başarılı bir biçimde yapmak için öğrenenin uyguladığı stratejiler birbiriyle ilişkili bir çok etkene bağlıdır. Bu etkenler, bir yandan öğrenenin (genel ve iletişimsel) yetilerinden ve bireysel kişilik özelliklerinden, diğer yandan ödevin yapıldığı özel koşullardan ve sınırlılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bir ödevin güçlüğü tam olarak, en azından belirli bir öğrenen için güçlüğü önceden belirlenemez. Esneklik ve farklılık unsurlarının bir ödevin geliştirilmesi ve uygulanması ile nasıl bütünleştirileceği yabancı dil öğretim ortamında sınanmalıdır.

İletişime dayalı bir ödevin güçlük derecesinin belirlenmesinden kaynaklanan sorunlara karşın, öğrenen deneyimlerinden sınıf ortamında etkili bir biçimde yararlanmak için, ödevlerin seçiminde ve sıralanmasında belirli ilkelere uymak ve tutarlılığa dikkat etmek gereklidir. Böyle bir denemede öğrenenin özel yetileri ve bir ödevin güçlüğüne etkileyen etkenler dikkate alınmalıdır. Bu, bir ödevin öğrenenlerin gereksinmelerine ve yeteneklerine uydurulması için, ödevin hazırlanmasındaki değişken etkenler çeşitlendirilmesi anlamına gelir.

Bu nedenle, iletişime dayalı ödevlerin güçlük dereceleri aşağıdaki görüş açıları dikkate alınarak irdelenmelidir:

- Dil kullanıcılarının/öğrenenlerin yetileri ve özellikleri ile kendi hedefleri ve öğrenme biçimleri;
- Bir ödevin uygulanması sırasında dil kullanıcılarının/öğrenenlerin başarısını etkileyebilen ve dil öğretim ortamında öğrenenlerin yetilerini ve özelliklerini birbirine yakınlaştıran ödev koşul ve sınırlılıkları.

#### 7.3.1. *Öğrenenlerin Yetiler Ve Özellikleri*

Öğrenenin çeşitli yetileri, bireysel, bilişsel ve duygusal özellikleriyle yakın bir ilişki içerisinde bulunur. Bunlar, bir ödevin belirli bir öğrenen için olası güçlük derecesinin saptanmasında dikkate alınmalıdır.

##### 7.3.1.1. *Bilişsel Etkenler*

*Ödev konusunda bilgi:* Öğrenenin konunun aşağıda belirtilen yönlerine ilişkin ne kadar fazla bilgisi varsa, bilişsel yükü azalır ve ödevi başarılması kolaylaşır:

- Ödevin tipi ve ödevin içerdiği işlemler,
- Konu ya da konular,
- Metin türü,
- Davranış şeması (*Scripts* ve *Frames*): Bilinçsiz ya da kullanımı alışlagelmiş (rutin) nitelikteki şemanın hazır bulunması, öğrenenin uygulamanın diğer yönlerine dikkatini daha fazla yönlendirmesini veya metin içeriği ile düzenlenmesini önceden anlamasını sağlayarak öğrenen yükünü azaltır.
- Gerekli art alan bilgisi (Konuşucu ya da metin yazarının öngördüğü),
- Sosyokültürel açıdan önemli bilgi, örneğin toplumsal normlar ve çeşitlilikleri, toplumsal uzlaşılar ve kurallar, bağlama uygun dilsel biçimler, ulusal ya da kültürel kimliğe gönderimler, öğrenenin kültürüyle amaç dil arasında bulunan açık farklılıklar (bk. Bölüm 5.1.2.2) konularında bilgi ve kültürlerarasılık bilinci (bk. Bölüm 5.1.1.3)

*Beceriler:* Bir ödevi yapılması, öğrenenin aşağıda belirtilen becerilere ne ölçüde sahip olduğu ile yakın ilişki içindedir:

- Ödevin çeşitli aşamalarını yapabilmek için gerekli olan düzenleyici ve kişiler arası beceriler,
- Ödevin yapılmasını kolaylaştıran öğrenme beceri ve stratejileri, bu çerçevede dilsel aracın yetersiz olmasına karşın, ödevin yapılmasını sağlamak için öğrenenin kendisi için bir şeyler keşfetmesi, ödevin yapılmasını planlaması ve denetlemesi,
- Kültürler arası beceriler (bk. Bölüm 5.1.2.2), bu bağlamda anadili konuşucularının söylemlerindeki örtük anlamları irdeleme yeteneği.

*İşlem gücüne ilişkin isteklerini karşılama yeteneği:* Bir ödevin öğrenenlerden yetenekleri ölçüsünde az ya da çok talebi vardır.

- İşlemin içerdiği çeşitli soyut ya da somut aşamalarla ve 'bilişsel işlemlerle' başa çıkabilme,
- Ödevin işlem gücüne ('on-line' düşünme alanı) ilişkin isteklerine dikkati yönlendirme ve ödevin çeşitli basamaklarını birbiriyle ilişkilendirmek (ya da çeşitli benzer ödevler arasında ilişki kurma) yetenekleri.

### 7.3.1.2. Duygusal Etkenler

*Özgüven:* Kişinin kendine olumlu yaklaşımının, öğrenenlerin özgüvenleri olmasının ve bunu ödevin uygulanması sırasında korumalarının iletişime dayalı bir ödevin başarılı bir biçimde yapılmasına önemli katkıları vardır. Bunlar, örneğin, öğrenenlerin gereğinde etkileşimi yönlendirmeyi üstlenmelerinde (örneğin açıklık sağlamak veya konuşmanın anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek için birinin sözünü kesme; risk almaya hazır olma ya da anlama sorununa karşın, okuma veya dinlemeyi sürdürme ve anlam çıkarmaya çalışma) görülür.

*Katılımcılık ve Güdüleme:* İletişimsel bir ödevi başarma olasılığı öğrenenlerin katılımcılığı ile artar. İçsel güdülemenin yüksek derecede olması –bu, öğrenenin örneğin gerçek yaşamdaki gereksinimleri açısından ödevle ilgilenmesine ve ona önem vermesine veya bir ödevi başka bir ödevle ilişkilendirerek yapmasına (ödevler arası bağımlılık) dayanır- öğrenenin katılımcılığını gerektirir. Dışsal güdülemenin de bunda payı vardır, örneğin ödevin başarılması için bir dış baskının bulunması (övgü alınması ya da saygınlık kazanmak veya rekabet durumunun olması gibi.)

*Hazırbulunuşluk:* İletişime dayalı bir ödevin yapılmasını öğrenenin fiziksel ve ruhsal durumu etkiler. (Bilinci açık ve gerilimsiz olarak daha iyi öğrenilebilir ve başarılı davranışlarda bulunulabilir.)

*Tutum:* Ödevlerin güçlüğü, yeni sosyokültürel bilgiler ve deneyimler edinme aşğıdaki etkenlerin etkisi altındadır:

- Öğrenenlerin yabancılara karşı olan ilgisi ve onlara karşı açıklığı
- Kendi kültürel bakış açısı ve değer dizgeleri ile diğerleri arasında ilişki kurmaya hazır olma
- Kendi kültürleri ile yabancı kültürler arasındaki birer kültürel aracı olarak bulunma
- Kültürler arası ilişkilerdeki yanlış anlama ve anlaşmazlıkları çözmeye hazır olma.

### 7.3.1.3. Dilsel Etkenler

Bir ödevin uygulunuğunu belirlemek ve ödev değışkenlerini doğru olarak saptamak söz konusu olduğunda, öğrenenin dilsel araçlarının gelişim durumu en önemli etkenlerden biri durumuna gelir. Gelişim durumu, bir ödevi başarabilmek için gerekli olan dilbilgisi, sözvarlığı, sesbilim ve yazım konularında sahip olunan bilgileri kapsar, diğer bir deyişle, dilbilgisel ve sözcüksel doğruluk, ayrıca akıcılık, esneklik, tutarlılık, uygunluk ve kesinlik gibi dilsel araçlar ve bunların çeşitli türleri bu kapsamda ele alınır.

İletişime dayalı bir ödev dilsel açıdan güç, ancak bilişsel açıdan kolay olabilir, ya da tam tersi olasıdır. Sonuç olarak, öğretim amaçları için ödev seçiminde bir etken diğer etkenlerce dengelenebilir. (Gerçek bir durumu yansıtan bilişsel açıdan güç bir ödevde istenilen tepki dilsel açıdan güç bir yanıt niteliğı taşıyabilir.) Ödevlerin uygulanmasında öğrenenler hem içerik hem de biçimle uğraşmak zorunda kalabilirler. Öğrenenlerin biçimsel yönere dikkatlerini o kadar fazla yönlendirmelerinin gerekmediğı durumlarda, bilişsel yöne dikkati yönlendirme için daha fazla yardımcı araçtan yararlanma olanağı olacaktır. Tam tersi bir durum da düşünülebilir. “Alışlagelinmiş” bilginin şema biçiminde bulunması, öğrenenin içerikle daha fazla uğraşmasını ve etkileşime dayalı, kendiliğinden olan (spontan) üretimsel etkinliklerde daha az tanıdığı biçimlerin somut kullanımı üzerine daha fazla yoğunlaşmasını sağlayarak öğrenenin yükünü azaltır. Öğrenenin dilsel yeteneğindeki eksiklikleri giderebilme yeteneğı, tüm etkinliklerde iletişime dayalı ödevlerin yapılmasında çok önemli bir etkindir.

### 7.3.2. İletişimsel Ödevlerin Koşulları ve Sınırlılıkları

İletişimsel ödevlerin sınıf ortamında uygulanmasına ilişkin koşul ve sınırlılıklar açısından bir çok etken değışik biçimlerde ortaya çıkar ve bunların ayrımı aşğıdaki etkinliklere göre yapılır:

- Etkileşim ve üretim
- Alımlama

#### 7.3.2.1. Etkileşim ve Üretim

Aşğıda belirtilen koşullar ve sınırlılıklar, etkileşime ve üretime dayalı ödevlerin güçlüğünü etkiler:

- Destek;
- Zaman;
- Hedef;
- Tahmin edilebilirlik
- Fiziksel koşullar
- Katılanlar

**Destek:** Bir ödevin güçlüğü bağlamın özelliklerine ilişkin uygun bilgilerin sağlanması ve dil- sel desteğin hazır bulundurulmasıyla azaltılabilir.

- Önceden sunulan *ilişkilendirmelerin* kapsamı: Katılanlar için rollere, içeriğe, amaçlara, duruma (görsel unsurlar dahil) ilişkin yeterli ve önemli bilgilerin hazır bulundurulması ve ödevin uygulanmasına ilişkin yönerge ve uyarılar ödevin yapılmasını kolaylaştırır.
- *Dilsel desteğin* kapsamı: Etkileşime dayalı etkinliklerde ödevle ilişkin alıştırmalar yapmak veya hazırlanma aşamasında koşut bir ödevi uygulamak ve yardımcı dil araçlarını (anahtar sözcükler vb.) hazır bulundurmak, beklenti yaratmak ve ön bilgileri ya da önceki deneyimleri ve edinilen şemayı etkinleştirmek yardımcı olan unsurlardır; dolaylı olarak uygulanacak üretimsel etkinlikleri yapmayı ise, sözlükler, uygun modeller gibi yardımcı gereçleri bulundurması, diğer katılanların sağladığı desteği kolaylaştırır.

**Zaman:** Bir ödevle hazırlanmak ve onu yapmak için ne kadar az zaman verilmişse, çoğunlukla o ödev bir o kadar da güçtür. Aşağıda belirtilen ödevle verilen zamana ilişkin etkenleri, diğerlerinin yanı sıra, dikkate almak gerekir:

- *Hazırlanma* için verilen zaman, planlama ve alıştırmayı yapmaya ne ölçüde yeterli olacaktır: Kendiliğinden oluşan iletişimde bilinçli bir planlama olası değildir. Bu nedenle de böyle bir ödevi başarıyla yapabilmek için, stratejilerin çok geliştirilmiş ve bilinçsiz bir biçimde devreye sokulması gerekir. Diğer durumlarda öğrenenler daha az bir zaman baskısı altındadırlar ve uygun stratejileri bilinçli olarak devreye sokabilirler, örneğin iletişim örneğinin gerçekten de öngörülebilir ya da önceden saptanabilir olduğu durumlarda ya da alışılmış olan işlerde veya bir metnin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi için yeterli zamanın olduğu durumlarda ve normal olarak etkileşime dayalı ödevlerde, örneğin hemen yanıtlanması gerekmeyen (Mektuplar) durumlarda ve ya dolaylı konuşma ödevleri ile yazılı üretimsel ödevlerde olduğu gibi.
- *Uygulama* için ayrılan zaman: İletişimsel bir olay ne kadar ivedi ise, diğer bir deyişle ödevi yapmak için ayrılan zaman ne kadar kısa ise, kendiliğinden oluşan iletişim durumunda da ödevin uygulanması o kadar büyük zaman baskısı altında kalır, ancak kendiliğinden oluşmayan iletişime ya da üretime dayalı ödevlerde de zaman baskısı görülebilir, örneğin verilmiş metin için bir teslim tarihi belirlendiğinde, planlama, uygulama, değerlendirme ve düzeltme için verilen zaman azalacaktır.
- *Konuşmanın uzunluğu:* Kendiliğinden oluşan bir iletişimde yapılması gereken oldukça uzun konuşmalar (örneğin bir anekdot anlatmak), kısa konuşmalardan daha zordur.
- *Ödevin süresi:* Bilişsel etkenler ile uygulama koşullarının değişmez olduğu kabul edilirse, daha uzun ve kendiliğinden oluşan bir etkileşim, birçok basamaktan oluşan (karmaşık) bir ödev veya konuşmaya dayalı ya da yazılı uzun bir metnin planlanması ve uygulanması, çoğunlukla daha kısa sürede yapılan bir ödevle oranla daha zordur.

**Hedef:** Bir ödevin hedefi ya da hedefleri ne kadar çok tartışılırsa, ödevin güçlük derecesi de çoğunlukla o kadar artacaktır. Diğer yandan, farklı biçimlerde, ama uygun olarak ödevin yapıldığının onaylanması, öğretmenlerin ve öğrenenlerin ödevin sonuçları açısından beklentilerini ne ölçüde paylaştıklarına bağlıdır.

- Ödev hedefinin veya hedeflerinin *uyumu* (Konvergenz) ya da *uyumsuzluğu* (Divergenz): İletişime dayalı bir ödevde uyumlu bir hedef, uyumsuz hedefli bir ödevle oranla genellikle



le daha fazla 'iletişimsel strese' neden olur. Uyumlu hedefler, katılanlardan üzerinde anlaşılmiş olan tek bir olaya yönelmelerini talep eder (örneğin, bir konuda izlenecek yola ilişkin görüş birliğine varmak); bu, ödevin başarılı bir biçimde yapılabilmesi için gerekli olan özel bilgilerin değişimi yapıldığında, kapsamlı tartışmaları da beraberinde getirebilir. Uyumsuz hedefler ise, özel, amaçlanan tek bir olay içermezler (örneğin, basit bir görüş alış veriş).

- *Öğrenen ve Öğretenlerin Hedefler Karşısındaki Tutumu:* Öğrenen ve öğretmenlerin farklı, ancak kabul edilebilir nitelikte sonuçların alınmasının mümkün olduğunun bilincinde olmaları (öğrenenlerin -belki de bilinçsizce- tek doğru sonuç için çaba harcamalarının tersine) ödevin uygulanmasını etkileyebilir.

*Tahmin edilebilirlik:* Bir ödevin uygulanması sırasında ödev değişkenlerinde yapılan düzenli değişiklikler, konuşmaya katılanlardan beklentileri arttırır.

- Etkileşime dayalı ödevlerde beklenilmeyen unsurların (olay, yeni durumlar, bilgiler, katılanlar gibi) sürece katılması, öğrenenleri, yeni ve karmaşık durumun devingenliği ile başa çıkabilmeleri için uygun stratejileri devreye sokmaya zorlar. Üretime dayalı bir ödevde 'devingen' bir metnin akışını (örneğin, bir öykü, öyküdeki kişiler, sahneler ve sürekli olarak değişen zamansal anlatım düzlemleri) izlemek 'durağan' bir metnin (örneğin kaybolan veya çalınan bir nesnenin betimlenmesi) üretimine oranla daha güçtür.

*Fiziksel koşullar:* Gürültü bir etkileşim sırasında dilsel verilerin işlenmesini güçleştirebilir.

- *Girişim:* Parazitler ya da kötü bir telefon bağlantısı, dilsel iletideki boşlukları kapatmak için, katılımcının şema biçiminde mevcut bulunan önbilgiye ve çıkarım tekniklerine vb. başvurmasını gerektirebilir.

*Katılımcılar:* 'Gerçek' etkileşime dayalı ödevlerin zorluk ya da kolaylığını etkileyen koşullar dikkate alındığında, yukarıda belirtilen değişkenlerin yanı sıra, kural olarak değiştirilmemesi gerekmesine karşın katılımcılara ilişkin birçok etkenin göz önüne alınması gerekir.

- *Konuşmaya katılanların işbirliğine hazır bulunuşlukları:* Anlayışlı bir konuşma katılımcısı, etkileşimi yönlendirilme işini, belli ölçüde de olsa, dil kullanıcılarına / öğrenenlere bırakarak, örneğin değiştirilen hedefleri düzenleyip kabul ederek, bir ricayı daha yavaş söyleyerek, bazı şeyleri açıklayıp yineleyerek ve söylenenleri yaparak anlaşılmayı kolaylaştırmak suretiyle başarılı bir iletişimin gerçekleşmesini kolaylaştırır.
- *Konuşmaya katılanların dil özellikleri:* Örneğin, konuşma hızı, vurgu, anlaşılabilirlik ve tutarlılık.
- *Konuşmaya katılanların görünen hareketleri:* Dolaysız etkileşimde dildışı araçların kullanımı iletişimi kolaylaştırır.
- *Konuşmaya katılanların genel ve iletişim yetileri ve davranışları:* Belirli bir dil topluluğun normlarını tanıma derecesi ve bu konuya ilişkin bilgi.

### 7.3.2.2. Alımlama

Aşağıda belirtilen koşul ve sınırlılıklar anlamaya yönelik ödevlerin güçlüğünü etkiler:

- Ödev için sağlanan destek;
- Metin özellikleri;
- İstenilen tepkinin/yanıtın türü.

*Ödev için sağlanan destek:* Çeşitli türde destek araçlarının hazır bulundurulması, bir metnin olası güçlüğünü azaltabilir. Örneğin hazırlanma aşaması ödevde yoğunlaşmaya ve önbilgileri et-

kin duruma getirmeye yardımcı olur; açık ve anlaşılır uyarılar olası karışıklıkları önler ve küçük gruplarla yapılan çalışma, öğrenenlere birlikte çalışma ve karşılıklı yardımlaşmada bulunma olanakları sağlar.

- *Hazırlanma aşaması:* Hazırlanma aşamasında ödevin güçlüğünün azaltılması, beklenti tutumu yaratarak, gerekli art alan bilgisini ortaya çıkararak, şema biçiminde bulunan bilgiyi etkin duruma getirerek ve özel dilsel güçlükler bu aşamada esas dinleme, görme ve okuma aşamasından önce gidererek sağlanır. Öğrenenlere metnin bağlamına ilişkin destek, metne eşlik eden sorularla (ideal olarak metin başında veya üstünde yer alan sorular) ve görsel unsurlar, taslaklar ve başlıklar gibi araçlarla sağlanır.
- *Ödevin konusu:* Karmaşık olmayan, önemli ve yeterli uyarılar (ne çok fazla, ne de çok az bilgi) bir ödevin yapılış süreci ve hedefleri konusunda ortaya çıkabilecek karışıklık tehlikesini azaltır.
- *Küçük grup çalışması:* Yalnızca başarısı düşük öğrenenlerle değil, belirli bazı öğrenenlerle birlikte dinleyerek/okuyarak yapılan küçük grup çalışmaları, bireysel yapılan çalışmalara oranla bir ödevin yapılmasında başarıyı artırır. Çünkü öğrenenler bu tarz çalışmalarda hazırlanmadaki yükü paylaşır ve birlikte çalıştıkları kişilerden anlama konusunda destek ve dönüt alabilirler.

*Metin Özellikleri:* Bir metnin belirli öğrenenler veya öğrenen grubu için kullanılıp kullanılmayacağına sınınanmasında aşağıda belirtilen etkenler dikkate alınmalıdır: metnin dilsel açıdan karmaşık olup olmadığı, metin türü, söylem yapısı, somut özellikleri, metnin uzunluğu ve öğrenen/öğrenenler için önemi.

- *Dilin Karmaşıklığı:* Özellikle karmaşık bir cümle yapısı, ayrıca içerik yönünün işlenmesinde de kullanılacak olan dikkati yoğunlaştırmaya yönelik desteklerin tükenmesine neden olur: Örneğin, bir çok yan tümceden oluşan tümceler, birbirini izlemeyen tümce bileşenleri, art arda kullanılan olumsuzlamalar, çok anlamlı gönderim alanları, art gönderim ve gösterimin araçlarının önceden açık olarak belirtilmeden kullanımı veya açık gönderimler. Ancak otantik metinlerin dizimsel düzlemdeki aşırı basitleştirilmesi de, zorluk derecesinin artmasında etkili olur (Çünkü anlamı çıkarmak için gerekli olan dayanak noktaları ile fazla bilgiler yitirilir.)
- *Metin türü:* Öğrenenin metin türü ve metindeki yaşam alanı (ve ön koşul niteliğindeki art alan bilgisi ve sosyokültürel bilgi) konusunda bilgisi varsa, bu ona metnin yapısı ve içeriğini önceden sezip anlamda yardımcı olur. Metnin soyut veya somut olmasının da bunda bir payı vardır: Somut betimlemeler, yönergeler ve anlatılar (uygun görsel desteklerle birleştirilerek), örneğin soyut irdeleme ve açıklamalara oranla her halde daha kolaydır.
- *Söylem yapısı:* Bilgi işlemenin karmaşıklığını aşağıda belirtilen etkenler azaltabilir:
  - Metindeki tutarlılık ve açık metin yapısı (zamansal sıra düzeni; ayrıntı noktalarının açıklanmasından önce, temel noktaların açıkça vurgulanması ve anlatılması)
  - Örtük bilgiler yerine açık bilgiler
  - Karşıtlık oluşturan ya da yanıltıcı bilgilerin olmaması.
- *Somut özellikler ve fiziksel koşullar :* Sözlü metinlerde bilgilerin gerçek bir zaman içinde işlenmesi zorunlu olduğundan, yazılı ve sözlü metinlerin öğrenenlerden farklı talepleri vardır. Bunun yanı sıra, gürültü, sesteki bozulmalar ve girişimler (örneğin radyo ve televizyonun yayınları iyi alamaması veya kötü/silik el yazısı) anlamayı güçleştirir. Çok sayıda seslendiricinin benzer seslerle yaptıkları metnin ses kayıtları, konuşucuları tek tek ayırmayı ve anlamayı güçleştirir. Dinlemeyi/seymeyi güçleştiren diğer etkenler,

aynı anda yapılan konuşmalar, sesin azalması, bilinmeyen şiveler, konuşma hızı, tek-düze ses, yetersiz ses yüksekliği vb.

- *Metnin uzunluğu:* Kısa bir metin, genel olarak aynı konudaki uzun bir metne oranla daha kolaydır. Bunun nedeni, uzun bir metinde daha çok bilginin işlenilmesi gerektiği, belleğin fazla yüklenmesi ile yorgunluk ve dikkat dağınıklığının (özellikle genç öğrenenlerde) artma tehlikesidir.
- *Öğrenenler için önemi :* Yüksek düzeydeki güdülemenin, bir şeyi içeriğe duyulan kişisel ilgiye dayalı olarak anlamak istemeğe, öğrenenin anlama çabalarını sürdürmesine (bu güdüleme anlamayı doğrudan doğruya kolaylaştırmasa da) katkısı vardır. Az kullanılan sözcüklerin bulunması metnin genellikle metnin güçlüğünü artırır. Diğer yandan bilinen ve önem verilen konuya ilişkin gerçekten de özel bir sözvarlığını içeren bir metin, bu alanın uzmanı için belki de genel nitelikte geniş bir sözvarlığı içeren bir metne oranla daha az güçtür. Ayrıca uzmanlık alanına ilişkin bir metin alanın uzmanınca daha büyük bir özgüvenle ele alınır.

Kişisel bilgisi, imgelemi ve görüşleri öğreneni anlamaya yönelik bir ödevde başladığında yüreklendirir ve aynı zamanda da öğrenenin güdülemesini ve özgüvenini arttırarak metinle bağlantılı dilsel yetilerini etkinleştirebilir. Anlamaya yönelik bir ödevin iletişime dayalı diğer bir ödevle birleştirilmesiyle de ödevin önemi artırılabilir ve öğrenenlerin katılım istekleri canlandırılır.

*İstenilen tepki ya da yanıt:* Bir metin oldukça güç olabilir, ancak öğrenenin yetileri ile kişilik özellikleri arasında bir uyum sağlamak için, verilmiş belirli bir ödevin gerektirdiği tepki türünü değiştirmek mümkündür. Ödevin düzenlenmesi, algılamaya dayalı becerileri düzeltmek ve denetlemek hedefinin bulunup bulunmamasıyla yakın ilişki içinde olabilir. Buna uygun olarak, çok sayıda anlamaya yönelik ödev tipi olmasından da görüleceği üzere, istenilen tepkinin türü de çok farklı olabilir.

Anlamaya yönelik bir ödev, çok kapsamlı olmayan ya da seçici bir anlamayı veya önemli ayrıntıları anlamayı gerektirebilir. Bazı ödevler, dinleyiciden/okuyucudan metin içinde açıkça anlatılan esas bilgileri anlayıp anlamadıklarını göstermelerini ister; bazıları ise, sonuç çıkarma yeteneğinin devreye sokulmasını amaçlarlar. Bir ödev tüm metne ilişkin veya daha küçük anlaşılır birimlere (her metin bölümü için bir ödev) ilişkin olabilir, böylelikle de gereken belleksel çaba azaltılır.

Tepkide dil dışı (dışarıdan anlaşılabilen bir tepki değil, ancak bir resmî işaretleme gibi basit bir eylem) davranış söz konusu olabileceği gibi, dilsel bir yanıt da (yazılı ya da sözlü biçimde) söz konusu olabilir. Bu, örneğin bir metindeki bilgileri belirli bir amaç için belirlemeyi ve yeniden üretmeyi kapsamı içine alabilir veya öğrenenden metni tamamlaması ya da metne ilişkin etkileşim ve üretime dayalı ödevlerden yeni bir metin üretmesi istenilebilir.

Tepki veya yanıt için verilen zaman, metnin zorluğunu artırmak veya azaltmak amacıyla değişebilir. Dinleyici veya okuyucunun bir metni bir kez daha dinlemek ya da okumak için ne kadar çok zamanı varsa, metni o kadar iyi anlayacak ve metni anlamadaki güçlükleri aşmak amacıyla bir dizi stratejiyi devreye sokmaya daha fazla olanak bulacaktır.

## Başvuru İlkelerinin Kullanıcıları

- Hedeflerine göre 'gerçeğe yakın' ve 'öğretim amaçlı' ödevlerin seçimlerinin hangi ilkelere göre yapılıp çeşitli ödev tiplerinin belirli öğrenme durumlarına uygunluğunun nasıl saptanacağını;
- a) Öğrenenler için amaca uygun ve anlamlı olan, b) zor, ancak gerçekçi ve erişilebilir bir hedefi olan c) öğrenenlerinin katılımını mümkün olduğunca çok sağlayan ve öğrenenler açısından farklı yorumların yapılmasına ve sonuçların çıkarılmasına olanak sağlayan ödevlerin hangi ölçütlere göre seçileceğini;
- Birinci planda anlama yönlenmiş ödevler ve özel olarak biçime yönlendirilmiş öğrenen deneyimleri arasında nasıl bir ilişki bulunduğunu, öğrenenin dikkatinin kurallı ve yarar sağlayacak bir biçimde her iki tarafa da yönlendirilmesini ve dengeli bir başlangıç çerçevesinde doğruluk ve akıcılığın geliştirilmesini;
- Öğrenenin farklı koşullar altında ve sınırlılıklara karşın yetileriyle uygulamayı birleştirerek zor ödevleri başarıyla tamamlamasını sağlayacak stratejilerin merkezi rolünün nasıl dikkate alınacağını (bk. Bölüm 4.4);
- Ödevleri başarıyla tamamlanabilmesini ve öğrenenin kolaylaştırmasını nasıl sağlanacağını (Hazırlık aşaması sırasında öğrenenin mevcut yetilerinin etkinleştirilmesi de bu çerçevede düşünülmelidir.);
- Ödevlerin güçlük derecesini farklı gelişmekte olan öğrenen yetileriyle ve çok yönlü öğrenen özellikleri (yetenekler, güdüleme, gereksinimler, ilgiler) ile uyumlu duruma getirmek için, hangi ilke ve seçeneklere göre ödev seçiminin yapılabileceğini ve ödev değişkenlerinin esnekliğinin saptanabileceğini;
- Bir ödevin başarı ile tamamlanmasını ve bir öğrenenin iletişimsel yeteneğinin (öz) değerlendirmesinde ödevin güçlük derecesinin nasıl dikkate alınması gerektiğini (bk. Bölüm 9) düşünüp uygun olan yerlerde kullanırlar.

## 8. Dilsel çeşitlilik ve Öğretim Program

### 8.1. Tanım ve İlk Yaklaşım

Dilsel farklılık, öğretim, çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneği, dilleri iletişim amacıyla kullanma becerisi ile kişinin birçok dilde ve birkaç kültürde deneyimi ve değişen oranlarda yeterliği olan sosyal bir varlık olarak kültürlerarası etkileşimde yer almasına işaret eder. Bu, farklı yetilerin birbirine üstünlüğü veya yetilerin birleştirilmesi değil, daha çok dili kullananın karmaşık ve birleşik bir yetinin varlığını deneyimler yoluyla kazanmasıdır.

Alışılmış yaklaşım yabancı bir dil öğrenmeyi, anadilde iletişim için kullanılan yetiye yabancı dilde iletişim için gerekli yetinin parça parça eklenmesi olarak görmektedir. Çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneği kavramı,

- İki dilliliğin sadece belirli bir durum olarak görüldüğü çok dilliliği vurgulayarak, alışılmış birinci ve ikinci dil eşleştirmesiyle kurulan sözde dengeli bir ikiye ayırmadan uzaklaşma eğilimindedir.
- Bireyin iletişim için bildiği dillere göre değişiklik gösteren farklı ve ayrı yetilerin birleşimine sahip olmadığını, daha çok kişiye uygun tüm dilleri kapsayan bir çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneğine sahip olduğunu düşünme eğilimindedir.

- Dilsel iletişim yeterliliğinin gelişimi ile diğer kültürlerle bağıntı kurmayla ilgili yeteneklerin gelişimi arasında mutlaka bir bağlantı olmaksızın bu çoklu yetinin çok kültürlülükle ilgili yönlerini vurgulama eğilimindedir.

Bununla beraber, farklı ve ayrı dil öğrenme öğeleri ve yolları arasında bağlantı kurularak genel bir gözlem de yapılabilir. Genel durum, yetişkinlere (öğrenci veya çalışanlar) yönelik dersler belirli bir alandaki işlevsel beceriye veya özel dil aktiviteleriyle ilgili amaçlarda yoğunlaşırken , okullardaki dil öğretimi büyük ölçüde ya bireyin genel yeteneği(özellikle ilkökul seviyesinde) ya da dil iletişim yeteneği (özellikle 11 ve 16 yaş arasındakiiler için) ile ilgili amaçları vurgulamaktadır.

İlk durumda ağırlık, belirli bir durumda nasıl davranılacağına ilişkin etkinliklerin en uygun şekilde hazırlanmasındayken, daha sonraki durumda yetilerin oluşumu ve gelişimi üzerindedir; bir taraf özel ve sürekli eğitime, diğer taraf da tamamen genel ön eğitimin belirgin rollerine karşılık gelmektedir. Bu bağlamda, Ortak Başvuru Metni, bu durumlara birbirine zıt iki ayrı yaklaşım olarak yaklaşmak yerine, bu farklı uygulamaları birbirleriyle bağdaştırmaya yardımcı olabilir ve bunların gerçekte birbirlerini tamamlayıcı olmaları gerektiğini gösterebilir.

## **8.2. Öğretim Programı Tasarımı İçin Seçenekler**

### **8.2.1. Genel Kavramın Çeşitlendirilmesi**

Ortak Başvuru Metni'yle ilişkili olarak, öğretim programı tasarımı ile ilgili tartışmaya üç ana ilke rehberlik edebilir.

İlk olarak, öğretim programı tartışmaları çok dilliliği ve dil çeşitliliğini teşvik etme amacı doğrultusunda olmalıdır. Bu, herhangi bir dili öğrenme ve öğretme konusunda, eğitim sisteminde sunulan diğer diller ve dil öğrenenlerin çeşitli dil becerilerini geliştirme çabaları dahilinde uzun vadede izlemeyi seçebilecekleri yolların bir arada göz önünde bulundurularak incelenmesi gerektiği anlamına gelir.

İkinci olarak, bu çeşitliliğin sağlanması, sadece, özellikle okullarda, gereksiz tekrarlardan kaçınmak ve dil çeşitliliğinin kolaylaştırdığı beceri transferlerini ve ekonomik avantajları teşvik etmek için sistemin mali faydası düşünüldüğünde mümkündür. Örneğin, eğitim sisteminde, öğrencilerin öğrenimlerinin önceden belirlenmiş bir aşamasında iki yabancı dili öğrenmeye başlamaları mümkünse ve üçüncü bir dil öğrenme seçeneği sunulursa, her bir tercih edilen dildeki ilerleme türleri ve hedeflerinin mutlaka aynı olması gerekmemektedir (yani başlangıç noktası ne aynı iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak işlevsel iletişim için hazırlık gerektirir ne de kişi öğrenme stratejilerinin üzerinde durmaya devam etmek zorunda kalır.)

Üçüncü ilke, öğretim programıyla ilgili kararlar ve önlemlerin ne her dil için tek başına ayrı bir öğretim programıyla, ne de birçok dil için tek bir bütünleştirilmiş öğretim programıyla sınırlandırılmaması olmalıdır. Öğretim programıyla ilgili düzenlemelere, dil bilgisi ve becerilerinin, öğrenme kabiliyetiyle birlikte, sadece söz konusu dilde özel bir rol değil, diller arasında da geçişsel ve aktarımsal bir rol üstlendiği genel dil eğitimindeki rolü açısından da yaklaşılmalıdır.

### **8.2.2. Kısmi Olandan Değişimli Olana**

Özellikle birbiri ile "bağlantılı" diller arasında- sadece bunlar arasında olmamasına rağmen- bilgi ve beceriler bilinçaltı yoluyla da transfer edilebilir. Ayrıca, öğretim programıyla ilgili olarak aşağıdaki noktalar vurgulanmalıdır:

- Bir dile ait tüm bilgiler kısmidir. Buna karşın "ana dil" bilgisinin çoğunlukla böyle olduğu söylenebilir. Bir dile ait bilgiler tamamlanmamıştır; sıradan bir bireyde hiçbir zaman üto-

pik “anadilini ideal kullananlar” da olduğu kadar gelişmemiştir ve mükemmel düzeyde değildir. Buna ilaveten o birey söz konusu dili oluşturan farklı öğelere eşit oranda hâkim olamaz (Örneğin, konuşma ve yazma becerilerinde veya üretime yönelik becerilere karşılık anlama-yorumlama becerilerinde).

- Herhangi bir kısmi bilgi sanıldığından daha fazla şey ifade eder. Örneğin, aşına olunan(bilinen) konularda söz konusu bir yabancı dilde uzmanlık gerektiren yazıların anlaşılmasını artırmaya yönelik “sınırlı” bir hedefe ulaşmak için birçok diğer hedef için kullanılabilen bilgi ve becerileri kazanmak gerekir. Böyle kısmi, “parça parça bilgilerden bir bütün oluşturmak” (spin off value) öğretim programı tasarımcısının sorumluluğundan çok o dili öğrenen bireyi ilgilendiren bir konudur.
- Bir dili öğrenenler fark etmeseler de birçok dil hakkında da oldukça fazla şeyi bilmektedirler. Birçok dili öğrenmenin bilginin harekete geçişini genelde kolaylaştırması ve farkındalığı artırması, dikkate alınması gereken bir faktördür. Öğretim programlarının ve gelişimin düzenlenmesinde büyük bir seçim özgürlüğü tanınmasına rağmen, bu farklı ilkeler ve gözlemler, tercihlerin belirlenmesinde (tanımlanması) ve kararların verilmesinde şeffaf ve tutarlı bir yaklaşım benimsemek için gayretleri teşvik etmeyi de amaçlar. Bu süreçte bir ortak başvuru çerçevesi oluşturmak ayrı bir önem taşımaktadır.

### 8.3. Öğretim Programı Senaryolarına Doğru

#### 8.3.1. Öğretim Programı ve Hedeflerin Çeşitliliği

Yukarıda görülebildiği gibi, önerilen modelin ana parçalarının ve alt parçalarının her biri, temel öğrenme hedefi olarak seçildiği takdirde, içerik yaklaşımlarıyla ilgili çeşitli tercihlerle ve başarıyla öğrenmeyi kolaylaştırıcı yollarla sonuçlanabilir. Örneğin, ister “beceriler”le (dili öğrenen/kullanan kişinin genel yetileri) ya da toplumdilbilim ögesiyle (iletimsel dil yeteneği), ister stratejilerle ya da anlamayla (dil etkinlikleri başlığı altında) ilgili bir durum olsun, bu her durumda öğretim programının öne çıkarıp çıkarmayabileceği ve farklı durumlarda bir hedef, bir araç ya da ön gereklilik olarak dikkate alabileceği (ortak başvuru metninde önerilen sınıflandırmanın oldukça farklı öğeleri için de) konusunda bir öğeler sorunu bulunmaktadır. Bu öğelerin her biri için, benimsenen iç yapı sorunu (örneğin, toplumdilbilim ögesinde hangi alt öğenin seçilmesi gerektiği, stratejilerin nasıl alt kategorilerde toplanacağı) ve zaman içinde herhangi bir ilerleme sistemi için ölçütler (Örneğin farklı tür anlama etkinliklerinin doğrusal sıralaması) detaylı olmasa da en azından belirlenip dikkate alınabilir. Bu, bu dokümanın diğer bölümlerinin okuyucuyu sorunlara yaklaşmaya ve kendi özel duruma uygun seçenekleri düşünmeye davet ettiği bir yoldur.

Bu çürütülmüş görüş, dil öğreniminin temelini oluşturan hedeflerin seçimi ve düzenlemesi, söz konusu duruma, hedef kitleye ve seviyeye bağlı olarak büyük ölçüde değişebileceğine dair genelde kabul gören kanının ışığı altında uygunluk arz eder. Ayrıca, aynı seviyede ve aynı durumdaki aynı tip kitle için hedefler, eğitim sisteminin getirdiği sınırlamalar ve geleneğin baskısı olmaksızın değişebildiği vurgulanmalıdır. İlköğretimde modern dil öğretimini çevreleyen tartışma bu durumu şöyle gösterir: Bu tip öğretim için belirlenen öncelikli “kısmi” hedeflerin tanımıyla ilgili- ulusal seviyede ve hatta ülke içinde bölgesel seviyede- büyük ölçüde çeşitlilik ve ayrılıklar vardır. Öğrenciler bir yabancı dil sisteminin bazı ana temellerini (dilsel öge) öğrenmeliler mi? Dil farkındalığı (daha fazla genel dil bilgisi-“avoir”-, dil becerisi-“savoir faire”, ve “savoir etre”) geliştirmeliler mi? Kendi anadilleri ve kültürleri hakkında daha tarafsız mı olmalılar veya dili kullanırken daha mı rahat hissettirilmeliler? Öğrencilere diğer bir dili öğrenebileceklerine dair farkındalık ve güven verilmeli midir? Öğrenciler nasıl öğreneceklerini öğrenmeliler mi? Minimum sözel anlama becerisi kazanmalılar mı? Yabancı dille oynamalı ve şiirler ve şarkılar yoluyla o dile (özellikle dilin fonetik ve ritmik özelliklerine) aşına olmalılar mı? Birçok farklı aktiviteyi devam ettirmenin mümkün olduğu ve birçok hedefin diğerleriyle uzlaştırılabileceği ve birleştirilebileceği çok açıktır. Buna karşın, öğretim programının düzenlenmesinde, hedeflerin, içeriğin, düzenlemenin ve değerlendirme yollarının seçimi ve denetlenmesi müfredatın her bir ögesi için yapılan analizle yakından bağlantılı olduğu vurgulanmalıdır.

Bu düşünceler aşağıdaki hususları ortaya çıkarır:

- Okul ortamında da geçerli olmak üzere, dil öğrenme süreci boyunca hedefler açısından bir devamlılık olabilir ve hedefler değiştirilebilir ve öncelik sıraları ayarlanabilir
- Birçok dili uzlaştıran bir dil öğretim programında, farklı dillerin ders planları ve hedefleri benzer veya farklı olabilir
- Oldukça köklü, farklı yaklaşımlar mümkündür ve her biri yapılan tercihe göre kendi içinde şeffaflığa ve tutarlılığa sahiptir ve onlar bu Ortak Başvuru Metni ile açıklanabilir.
- Bu nedenle, öğretim programıyla ilgili karar ve düşünceler, çok dillilik ve çok kültürlülük yetilerinin gelişimi için mümkün olan senaryoları ve bu süreçte okulun rolünü dikkate almayı içerebilir.

### 8.3.2. Farklılık Gösteren Öğretim Programları Senaryolarından Örnekler

Senaryo tercihleri ve çeşitlilikleri olarak öngörülebilecek aşağıdaki kısa örneklerde, belirli bir okul sistemi için iki tür düzenleme ve öğretim programı kararı ana hatlarıyla verilmiştir. Yukarıda da önerildiği üzere, öğretim dilinden (*Geleneksel ancak yanlış şekilde aşağıda anadil olarak bahsedilir çünkü herkes Avrupa'da bile dil öğretiminin genellikle öğrencilerin anadili olmadığını bilir.*) ziyade iki modern dili kapsamak için: ilkokulda başlayan bir dil (yabancı dil 1, buradan sonra FL1) ve diğeri ortaokulun (orta dereceli okul) alt sınıflarında (yabancı dil 2, buradan itibaren FL2), üçüncüsü (FL3) ortaokulun üst sınıflarında seçmeli olarak sunulur. Bu senaryo örneklerinde, ayırım, bütün ulusal eğitim sistemlerinde karşılığı olmayan ilk, orta ve orta-üst seviyeleri arasında yapılır. Buna karşın, örnek niteliğindeki bu programların, öğretilen dillerin arasındaki sürenin az olduğu veya ilk kurumsal yabancı dil öğrenmenin ilköğretim 4. sınıftan sonra geldiği durumlarda bile kolayca sırası değiştirilebilir ve uyarlanabilir. Burada sunulan alternatifler üç yabancı dili (iki tanesi zorunlu programın parçası ve üçüncüsü seçilebilen isteğe bağlı ekstra veya diğer seçmeli konuların yerine konulmuş-tur) öğrenme şekilleri üzerinedir çünkü bu birçok durumda en gerçekçi görünendir ve bu noktayı örneklemek için yararlı bir temel oluşturur. Asıl tartışma, birçok senaryonun varolan duruma göre tasarlanabileceği ve her durumda herhangi bir özel tercihin genel yapısı ve bütünlüğüne gereken dikkat gösterildiği sürece yerel çeşitliliğin olabileceği üzerinedir.

#### a. Birinci Senaryo

**İlköğretim 4,5. Sınıfta:** Birinci yabancı dil (FL1) "dil farkındalığı"nı , dil olgusunun genel bilincini (sınıf ortamında verilen dillerle veya anadille ilişkisi), geliştirmek amacıyla ilkokulda başlar. Burada odak noktası her şeyden önce bireyin genel yetileri- (dillerin ve kültürlerin çokluğunun okul tarafından tanınması veya keşfi, etnik ayrımcılıktan ve görelikten uzaklaşmaya hazırlık, ayrıca öğrenen bireyin kendi dil ve kültür kimliğini doğrulama; vücut dili ve jestlere, ses, müzik ve ritme edilen dikkat, diğer dilin bazı yapılarının fiziki ve estetik yönlerini tecrübe)- ile ilgili kısmî hedefler ve bu yeteneneği geliştirmek için planlı ve açık bir teşebbüs olmadan iletişim yeteneğiyle olan ilişkisi üzerinedir.

#### İlköğretim 6,7. Sınıfta

- Birinci yabancı dil (FL1) bu seviyeden itibaren iletişim yeteneğinin (dilbilim, toplumbilim, ve pragmatik boyutlarında) aşamalı olarak gelişmesine önem vererek ve dil farkındalığı konusunda ilkokul seviyesindeki başarıları dikkate alarak devam eder.
- İkinci yabancı dil (FL2, ilkokulda öğretilmeyen) en baştan başlamaz, ilkokulda ilk yabancı dille bağlantılı ve ilk yabancı dili temel alarak işlenen konuları da dikkate alır; fakat aynı zamanda ilk yabancı dilde bu seviyede izlenen hedeflerden biraz farklı hedefler iz-

ler (Örneğin, üretime yönelik aktivitelerden ziyade anlama aktivitelerine öncelik vererek).

### **Ortaöğretim 8 ve Daha Yukarı Sınıflar**

Bu senaryodaki örneğe devam edecek ederse, bu seviyede dikkate alınması gereken hususlar şunlardır:

- Birinci yabancı dilin örgün eğitimde ağırlığını azaltarak onun yerine dili başka bir konunun öğretimi için düzenli veya değişen aralıklarla kullanma (bir tür alana bağlı öğrenme ve “iki dilli eğitim”)
- İkinci yabancı dilde anlama üzerindeki vurguyu devam ettirerek özellikle farklı yazı türlerine ve söylem düzenlenmesi üzerine yoğunlaşma ve bu işi birinci yabancı dilde öğrenilen becerileri de kullanarak anadilde yapılmış veya yapılmakta olanla ilişkilendirme
- İsteğe bağlı üçüncü yabancı dili (FL3) öğrenmeyi seçen öğrencileri özellikle tartışmalara ve tecrübe ettikleri öğrenme türleri ve halihazırda denedikleri öğrenme stratejilerini konu alan aktivitelerle katılmaya davet etme ve daha sonra onları kurum ya da grup tarafından belirlenen hedefleri gerçekleştirmeleri için tasarlanan grup veya bireysel iş programını düzenlemeye katkıda bulunarak ve bir kaynak merkezini kullanarak kendi başlarına çalışmalarını için teşvik etmektir.

### **b. İkinci Senaryo**

#### **İlköğretim 4,5. Sınıf:**

İlk yabancı dil (FL1) temel sözlü iletişim ve açıkça önceden belirlenmiş dil içeriğine (sınıfta orta seviyede sözel etkileşimi artırırken temel dil öğesinin başlangıçlarını, öncelikle fonetik ve yapısal yönleri, oluşturmak amacıyla) ağırlık vererek ilkokulda başlar.

#### **İlköğretim 6,7. Sınıf**

Birinci ve ikinci yabancı dil (ikinci yabancı dil ilk kez verildiğinde) ve anadil için, birinci yabancı dil ve ayrıca anadil için ilkokulda verilen öğrenme metot ve tekniklerinin üzerinde yoğunlaşılır; ayrı olarak anadil için bu aşamada amaç, duyarlılığı ve dil öğrenen bireyin dillere ve öğrenme aktivitelerine olan yaklaşımının farkındalığını artırmak olabilir.

- Birinci yabancı dil için, farklı becerileri geliştirmek amacıyla tasarlanan “düzenli” bir program ilköğretimin sonuna kadar devam eder, fakat değişen aralıklarla, bu farklı öğrenci profilleri ve onların beklenti ve ilgileri arasındaki artan farkı kapatmak amacıyla öğretme ve öğrenme için kullanılan kaynak ve metotlarla ilgili gözden geçirme ve tartışma oturumlarıyla desteklenir.
- Bu aşamada ikinci yabancı dil (FL2) için, muhtemelen anadil dersiyle bağlantılı olarak, birinci yabancı dilde işlenen konulardan yararlanarak ve medya (basın, radyo ve televizyon) ile olan artan aşinalık yoluyla kavrandığından sosyokültürel ve sosyodilsel öğelere özel önem verilebilir. Bu öğretim programı modelinde, ilköğretim sonuna kadar devam eden ikinci yabancı dil (FL2) öğretim programındaki diğer dillerle desteklenen kültürel ve kültürlerarası tartışmalar için temel forumdur ve medyada çıkan yazıları esas alır. Bu model aynı zamanda, uluslararası karşılıklı değişim deneyimini kültürlerarası ilişkilerle birleştirir. Ayrıca, çok kültürlülikle ilgili iyi düşünülmüş bir yaklaşım başlatmaya yardımcı olmak için diğer konuların (Örneğin tarih ve coğrafya) kullanılması da düşünülmelidir.

#### **İlköğretim 8. Sınıf ve Üstü**



- Birinci ve ikinci yabancı dilden her biri aynı yönde fakat daha karmaşık ve daha fazla şey gerektiren bir seviyede devam eder. Dil öğrenenler üçüncü bir yabancı dili (FL3) öncelikle “meslekî” amaçlar için seçerler ve dil öğrenmelerini ağırlıklı olarak mesleğe yönelik alanlar ve diğer akademik çalışma alanlarıyla (Örneğin ticaret, ekonomi ve teknoloji diline doğru yönelim) ilişkilendirirler. Birinci senaryoda olduğu gibi dil öğrenenlerin çok dillilik ve çok kültürlülük profillerinin ikinci senaryoda da aşağıdaki durumlarda değişkenlik gösterebileceği vurgulanmalıdır:

- Çokdillilik yeteneğini oluşturan uzmanlık seviyesi değişiklik gösterir,
- Kültürel yönler farklı diller için farklı şekillerde gelişir,
- Dilsel öğelere en fazla önem verilen diller için kültür öğesinin de çok gelişmesi mutlaka gerçekleşmesi gereken bir durum değildir,
- Yukarıda tanımlandığı gibi, “kısmi” yetiler bütünleştirilir.

Bu özet göstergelere, dil öğrenenlerin seçtiği veya aşamalı gelişimleri sırasında etkide bıraktıkları yaklaşımları ve öğrenme yollarını dikkate alarak tüm durumlarda hangi dil olursa olsun bir noktada zaman ayrılması gerektiği eklenebilir. Bu, okulda öğretim programı tasarımını kalıcılaştırma, şeffaflık için fırsat, “dil farkındalığı”nın devamlı gelişimi ve dil öğrenen bireyin kendi yetenek ve stratejileri üzerinde biliş ötesi kontrol kurmasına yardım eden genel dil eğitimine giriş anlamına gelir. Dil öğrenen bireyler bunları diğer muhtemel yetenek ve stratejiler ve özel alanlardaki işleri başarmak için kullanılan dil aktiviteleri ile bağdaştırırlar. Diğer bir deyişle, öğretim programı tasarımının amaçlarından biri, özelde öğretim programı ne olursa olsun, çerçeve programı için benimsenen modelde önerilen kategorilerden ve bunlar arasındaki dinamik ilişkiden dil öğrenen bireyleri haberdar etmektir.

#### **8.4. Değerlendirme ve Okul, Okul Dışı ve Okul Sonrası Öğrenme**

Öğretim programı, ilk anlamının çağrıştırdığı gibi, bir kurumun kontrolü altında olsun ya da olmasın, dil öğrenen bireyin bir dizi eğitim tecrübesi yaşadığı bir yol olarak tanımlanırsa, o zaman öğretim programı okuldan ayrılmayla sona ermez. Aksine öyle ya da bu şekilde yaşam boyu öğrenme sürecinde devam eder.

O halde, bu açıdan bakıldığında, kurum olarak bir okulun öğretim programı dil öğrenen bireyde okul yaşantısının sonunda bireylere ve izledikleri yollara bağlı olarak değişen profillere dönüşebilecek çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneğini geliştirme amacı taşır. Bu tür bir yetinin değişmez olmadığı ve her bir sosyal varlığın sonraki kişisel ve meslekî tecrübelerinin, yaşamının aldığı yönün, bu yetinin dengesini ileriki gelişim, çıkarım ve tekrar şekillendirmelerle gelişmesine ve değişmesine yol açacağı açıktır. Burada yetişkin eğitimi ve sürekli eğitimin, diğer hususlar arasında, rolü vardır. Üç tamamlayıcı yönün (okul, okul dışı, okul sonrası öğrenme) bununla ilişkili olarak dikkate alınabilir.

##### **8.4.1. Okul Öğretim Programının Yeri**

Eğitim programının okulla sınırlı olmadığı ve onunla bitmeyeceği düşüncesini kabul etmek, çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneğinin okuldan önce de başlayabileceğini ve okuldaki gelişimine paralel olarak birçok şekilde okul dışında gelişmeye devam edeceğini kabul etmek anlamına gelir. Bu, aile deneyimi ve öğrenme, tarih ve kuşaklar arası iletişim, seyahat, göç ve dahası genelde çok dilli ve çok kültürlü bir çevreye ait olma veya bir çevreden diğerine taşınma ile hem de okuma ve basın-yayın yolu ile gerçekleşebilir.

Bu durum gerçeği ortaya koymaktayken, okulun her zaman bunu dikkate almadığı da açıktır. Bu nedenle, okul öğretim programını daha geniş bir öğretim programının parçası olarak dikkate almak faydalıdır, fakat okul programı aynı zamanda dil öğrenen bireylere aşağıdaki nitelikleri kazandırma işlevine sahiptir:

- İlk başta, farklılık gösteren çok dillilik ve çok kültürlülük repertuarı (yukarıda ana hatlarıyla verilen iki senaryoda önerilen muhtemel yollarla) kazandırmak,
- Dil öğrenen bireylerin yetilerini geliştirip mükemmel hâle getirebilmeleri ve bu yetileri özel alanlarda kullanabilmeleri için, onların mevcut okul içi ve okul dışı kaynaklardan daha iyi farkında olmalarını, yetilerini bilmelerini ve bunlara güvenmelerini sağlamak.

#### 8.4.2. Dosyalama ve Profil Çıkarma

Öyleyse, bilgi ve becerilerin tanınması ve değerlendirmesi, bu yetilerin ve becerilerin hangi şartlar altında ve deneyimler yoluyla kazanıldığının dikkate alınmasını gerektirir. Bireyin kendi dil öyküsünün farklı yönlerini kaydetmesine ve göstermesine imkân veren Avrupa Dil Gelişim Dosyası (ELP)'nin geliştirilmesi bu yönde atılan bir adımdır. Bu dosya, sadece belirli bir dili öğrenme sürecinde kazanılan resmî tanınma için değil, aynı zamanda diller ve diğer kültürlerle iletişimi içeren resmî olmayan deneyimlerin kaydı için de tasarlanmıştır. Buna karşın, okuldaki öğretim programı ve okul dışı öğretim programı arasındaki ilişkiyi vurgulamak için, dil öğrenimi, ortaöğretim sonunda değerlendirildiğinde, belki de söz konusu dil ya da dillerde tek bir seviyenin esas alınması gerekmemelidir. Değişik kombinasyonlara yer veren bir çıkış profili belirleyerek, çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneğinin resmen tanınmasını sağlamak için çaba göstermek değer taşıyacaktır. Kısmi yeteneklerin “resmen” tanınması bu yönde bir adım sayılabilir (ve eğer başlıca uluslararası niteliklerin böyle bir yaklaşımı benimseyerek yol göstermeleri gerekirse bu tanınma yarar sağlayacaktır, örneğin, anlama/ifade ve yazma/konuşma yoluyla kavratılan dört becerinin tümünü mutlaka birleştirilmeden ayrı ayrı kazandırarak) Fakat bu kısmi yetilerin resmî olarak dikkate alınması ve tanınması, eğer birçok dille ve kültürle başa çıkma kabiliyeti dikkate alınırsa, yarar sağlayacaktır. İkinci yabancı dili birinci yabancı dile çevirmek (veya özetlemek), çeşitli dilleri konu alan sözlü bir tartışmaya katılmak, kültür olgusunu diğer bir kültürle yorumlamak, çok dillilik ve çok kültürlülük repertuarını yönetme kabiliyetini kazandırmada ve değerlendirmede rol oynayan uzlaştırma (mediation) (bu kitapta tanımlandığı gibi) örnekleridir.

#### 8.4.3. Çok Boyutlu Ve Modüler Yaklaşım

Bu bölüm genel olarak öğretim programı tasarımında odak noktasındaki kaymalara, en azından artan karmaşıklığa, değerlendirme ve belgelendirmenin beraberinde getirdiklerine dikkati çekmeyi amaçlar. İçerik ve ilerlemeye bağlı aşamaları belirlemek kesinlikle önemlidir. Bu, bir temel öge için (örneğin, dilsel veya kavramsal/işlevsel ögeler) veya belirli bir dil için tüm boyutlardaki ilerlemeyi teşvik etmek için yapılabilir. *Çok boyutlu öğretim programının* (özellikle ortak başvuru metninin farklı boyutlarını dikkate alan) öğelerini ayırt etmek ve *modüler* öğrenme ve belgelendirme düzenlemeleri için çalışan değerlendirme metotlarını ayırmak aynı derecede önemlidir. Modüler öğrenme “Değişken geometriye” (yani söz konusu birey için zamanla değişen ve bir bireyden diğerine farklılık gösteren yapı ve ögeler) sahip çokdillilik ve çokkültürlülük yetilerinin gelişimine ve tanınmasına planlanan zamanda (yani öğrenme sürecinde belirlenen zamanda) veya farklı bir zamanda (yani bu sürenin farklı aşamalarında) izin verecektir. Dil öğrenen bireyin okul yaşamı boyunca belirli zamanlarda, okul programını ve yukarıda kısaca ana hatları çizilen senaryoları takiben, birçok dili kapsayan kısa, birbirleriyle ilişkili öğretim programları arası modüller (cross-curricular modules) ortaya konulabilir. Bu gibi “dillerarası” modüller, farklı öğrenme yaklaşımı ve kaynaklarını, okul dışı öğretim programını kullanma yollarını, ve kültürlerarası ilişkilerdeki yanlış anlamalarla başa çıkmayı içerebilir. Bu modüller, temelini oluşturan öğretim programıyla ilgili tercihlerde bütünüyle bir şeffaflık ve tutarlılık sağlar ve diğer dersler için tasarlanan programları bozmadan genel yapıyı geliştirir.

Ayrıca, vasıflara yönelik modüler bir yaklaşım, yukarıda bahsedilen çok dilli ve çok kültürlü yönetim becerilerinin geliştirilebilir bir modülde değerlendirilmesine imkân tanır.

Sonuç olarak, çok boyutluluk ve modülerlik, değerlendirme ve öğretim programında dil çeşitliliğini sağlamak için sağlam bir temel geliştirmede anahtar kavramlar olarak görünmektedir.

Çerçeve program, bunun gibi modüler ve çok boyutlu bir düzenleme için yön belirleme konusunda önerdiği kategorilerle dil çeşitliliğini sağlayacak şekilde yapılandırılır. Ancak, sonraki adımın, çeşitli durumlarda ve okul çevresinde deneysel çalışma ve projeleri uygulamak olduğu açıktır.

*Ortak Başvuru Metninin kullanıcıları, aşağıdaki noktaları göz önünde bulundurabilirler :*

- *Söz konusu dil öğrenen bireylerin daha önceden dil ve kültürel zenginlik deneyimine ve bu deneyim özelliğine sahip olup olmadıklarını;*
- *Çok basit bir seviyede olsa bile, dil öğrenen bireylerin birçok dil ve kültürel toplulukta işlevsel olup olamayacaklarını ve bu yetinin, dilin kullanıldığı durumlara ve aktivitelere göre nasıl dağılım gösterdiğini ve farklılaştığını,*
- *Dil öğrenen bireylerin öğrenme süreçlerinde (mesela, bir öğrenme kurumunda derse devamlarına paralel ve devamları dışında) sahip oldukları dil ve kültürel çeşitlilik deneyimlerinin ne olduğunu,*
- *Öğrenme sürecinde bu deneyimin nasıl geliştirilebileceğini,*
- *Dil öğrenen bireylerin daha önceki öğrenme yolları ve varolan kaynaklarının yanı sıra, bu bireylerin özelliklerini, beklentilerini, ilgilerini, planlarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneğinin gelişimindeki belirli bir noktada dil öğrenen bireylere hangi tür hedeflerin uygun görüldüğünü,*
- *Söz konusu dil öğrenen bireyler için, gelişme sürecindeki çok dillilik ve çok kültürlülük yetilerinin farklı öğeleri arasındaki etkili ilişkinin kurulması ve bölünmemesinin nasıl teşvik edileceğini, özellikle, dil öğrenenlerin varolan aktarılabılır bilgi ve becerilerinin nasıl kullanılacağını ve bunlara nasıl dikkat çekileceğini,*
- *Hangi kısmî yetilerin (hangi türleri ve ne amaçla) dil öğrenen bireylerin varolan yetilerini zenginleştirebileceğini, karmaşıklaştırabileceğini ve bu yetilerden farklılık gösterebileceğini,*
- *Belirli bir dil ve kültürle ilgili öğrenmelerin, birçok dil ve kültür deneyiminin geliştirildiği genel öğretim programına tutarlı şekilde nasıl yerleştirileceğini,*
- *Öğretim programı senaryolarında söz konusu dil öğrenen bireylerde çeşitlilik gösteren yetilerin gelişimini yönetmek için ne tür farklı tercihlerin ve formların olduğunu; eğer uygunsa ne tür ekonomik avantajların planlanıp başarılabilirliğini,*
- *Ne çeşit öğrenme düzeninin (örneğin, modüler yaklaşım) söz konusu öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönetmelerinde yardımcı olabileceğini,*
- *Ölçme ve değerlendirmede hangi yaklaşımın kısmi yeteneklerin uygun tanınmasını sağlayacağını ve dil öğrenen bireylerde çeşitlilik gösteren çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneğini dikkate almayı mümkün kılacağını bulundurabilirler.*

## 9. Değerlendirme

### 9.1. Giriş

Değerlendirme, bu bölümde dil kullanıcısının dil yeterliğinin değerlendirilmesi olarak kullanılmıştır. Tüm dil sınavları değerlendirmenin bir çeşididir ama sınav olarak tanımlanmayan sürekli değerlendirmede kullanılan (çetele/kontrol listeleri, resmî olmayan öğretmen gözlemleri gibi) bir çok değerlendirme yöntemi vardır. Bir dil programında öğrenen yeterliliğinden başka, kullanılan yöntem veya materyalin etkililiği, programda üretilen dilin/söylemin çeşidi ve kalitesi, öğrenen ve öğretmen tatmini, öğretimin etkililiği gibi boyutlar da değerlendirilir. Bu bölüm, daha geniş boyutları içeren program değerlendirme yerine öğrenci yeterliliğini değerlendirilmesi ile ilgilidir.

Geleneksel olarak, üç kavram her hangi bir değerlendirme tartışmasının temelini oluşturur: **Geçerlilik**, **güvenirlilik** ve **verimlilik**. Bu terimlerin tanımı, birbirlerine olan bağı ve Ortak Başvuru Metni ile olan ilişkilerini genel olarak açıklamak bu bölümde yapılacak olan tartışmalar için gereklidir.

**Geçerlilik**, Ortak Başvuru Metni'nin ilgilendiği bir kavramdır. Bir sınav veya değerlendirme yönteminin ne kadar geçerli olduğuna, gerçekte değerlendirilen (yapı) ile değerlendirilmesi istenenin ne derecede örtüştüğü ve değerlendirme ile elde edilen bilginin adayların dil yeterliğini ne kadar yansıttığına bakarak karar verilir.

**Güvenirlilik**, ise teknik bir terimdir. Temelde, adalara, gerçek veya canlandırılmış ortamlarda, aynı değerlendirme birden fazla kez uygulandığında aynı başarı sıralamasını elde etmeleri olarak tanımlanır.

Güvenirlikten daha önemli olan ise, bir standartla bağlantılı olarak verilen kararın doğruluğudur. Eğer bir değerlendirmenin sonuçları geçme/kalma veya A2+ /B1 /B1+ olarak belirtiliyorsa, bu karar ne derecede doğru? Bu kararların doğruluğu, belli bir standardın (Örneğin B1 düzeyi), içinde bulunulan durum için geçerliğine bağlıdır. Kararların doğruluğu aynı zamanda kararı vermek için kullanılan ölçütün ve ölçütleri geliştirmede kullanılan yöntemlerin geçerliliğine dayanır.

Eğer iki farklı kurum veya bölge aynı becerinin değerlendirilmesinde aynı standarda yönelik ölçüt kullanacaksa, eğer standartların kendileri kullanıldıkları iki ortam için geçerli ve uygunlarsa, eğer standartlar, değerlendirme görevlerinin (tasks) geliştirilmesinde ve performansların yorumlanmasında tutarlı şekilde yorumlanıyorsa, iki sistemde elde edilen sonuçlar birbirleriyle korelasyonda (bağıntılı) olacaktır. Aynı yapıyı ölçen veya ölçtüğü düşünülen iki sınav arasındaki korelasyon "eşzamanlı geçerlilik" (concurrent validity) olarak bilinir. Güvenilir olamayan sınavlar birbiriyle korelasyonda olamayacağı için bu kavram aynı zamanda güvenirlilikle de ilişkilidir. Temel olan ise, iki sınav arasındaki neyin ölçüldüğü ve performansın nasıl yorumlandığı konularındaki uyumdur. Ortak Başvuru Metni bu iki temel soru ile ilgilenmektedir.

Sonraki bölüm Başvuru Metni'nin kullanılabilceği üç ana yolu açıklamaktadır:

ÖLÇÜLECEK ALAN	ÖLÇME BİÇİMİ
1. Test ve sınavların içeriğinin belirlenmesi için:	Ne değerlendiriliyor?
2. Öğrenme hedeflerine erişimi belirleyecek ölçütlerin ifade edilmesi için:	Performans nasıl yorumlanıyor?
3. Farklı yeterlilik sistemleri arasında karşılaştırma yapılımasını olası kılmak amacıyla mevcut test ve sınavlarla belirlenen yeterlilik seviyelerini betimlemek için:	Karşılaştırmalar nasıl yapılabilir?

Bu konular değişik değerlendirme çeşitlerine değişik yollarda bağlıdır. Değerlendirmenin değişik gelenek ve türleri vardır. Bir yöntemin (örneğin, bir sınavın) eğitim etkileri bakımından bir diğerinden (Örneğin, öğretmen değerlendirmesinden) daha üstün olduğunu varsaymak yanlış olur. Bir grup ortak standardın- Ortak Başvuru Metni'nin Seviyeleri gibi- değişik değerlendirme türlerini birbirine bağlıyor olması bir avantajdır.

Bu bölümün üçüncü kısmı verimlilik, değişik değerlendirme çeşitleri ile ilgili seçenekler sunmaktadır. Bu seçenekler zıt çiftler şeklinde sunulmuştur. Bu bölümde kullanılan terimler tanımlanmış ve değerlendirmenin eğitim ortamındaki amacı göz önüne alınarak göreceli avantajları ve dezavantajları tartışılmıştır. Diğer seçenekleri uygulamanın etkileri de belirtilmektedir. Kullanılan değerlendirme türü ile Ortak Başvuru Metni arasındaki bağlantı da ortaya konmaktadır.

Bir değerlendirme yönteminin aynı zamanda kullanışlı olması gereklidir. Kullanışlılık özellikle performans ölçümlerinde önemli bir konudur. Değerlendiriciler zaman baskısı altında çalışırlar.

Performansın kısıtlı bir örneklemini görürler ve ölçüt olarak kullanabilecekleri boyutların /kategorilerin sayısı ve çeşit olarak belirli sınırları vardır. Başvuru Metni, pratik bir değerlendirme aracı değil, bir referans noktası sunmayı amaçlamaktadır. Başvuru Metni'nin kapsamlı olması gerekir ama kullanıcılar seçici olmalıdır. Bu seçicilik, Metin'de belirtilen kategorileri birleştirerek daha basit bir uygulama planı elde etmeyi içerebilir. Örneğin, 4. ve 5. bölümlerde betimleyici ölçüklere kullanılan kategoriler, metnin içinde verilen kategori ve uzantılarından daha basittirler. Bu bölümün son kısmı bu konuyu örneklerle tartışmaktadır.

## 9.2 Ortak Başvuru Metni: Değerlendirmeye Bir Kaynak

### 9.2.1 Sınav Ve Testlerin İçeriğinin Belirlenmesi

İletişimci bir değerlendirme görevinin özellikleri konusunda 4. bölümde betimlenen “Dil Kullanımı ve Dil Kullanıcısı” ve özellikle 4.4 no'lu bölümdeki “İletişimci Dil Aktiviteleri”ne bakılabilir. Artan bir önemle kabul edilmektedir ki, ilgili söylem tipleri içeren bir örneklem, geçerli değerlendirme için gerekli bir boyuttur. Örneğin, son dönemlerde geliştirilen sözel becerinin ölçülmesi amaçlayan bir test bu konuya değinmektedir. İlk aşamada, canlandırılan bir *konuşma* güdüleme amacını taşımaktadır; daha sonra, adayın ilgi belirttiği bir konuda *resmî olmayan tartışma* yer alır. Bunun ardından *transaction/etkileşim* aşamasında yüz yüze veya canlandırılmış telefon görüşmesinde bilgi edinme aktivitesi yer alır. Bunu takip eden *üretim* aşamasında, aday, verdiği yazılı bir *rapora* dayalı olarak, *akademik çalışma alanını ve planlarını betimler*. En son olarak da *hedefe yönelik işbirliğinde*, adaylar arasında fikir birliğine varılmasını amaçlayan bir görev verilir.

Özetle, Metin'de kullanılan iletişimsel etkinlik kategorileri şunlardır:

	Etkileşim (Interaction) Ön hazırlıksız, kısa ifadeler (Spontaneous, short turns)	Üretim (Production) Ön hazırlıklı, uzun ifadeler (prepared, long turns)
Sözlü	Konuşma Resmî olmayan tartışma Hedefe yönelik işbirliği	
Yazılı		Rapor/ akademik alanın betimlenmesi

Görevin özelliklerini oluşturmada, kullanıcı, “dil kullanım ortamı” (alanlar, durum ve kısıtlamalar, zihinsel ortam) ile ilgili 4.1 no.lu bölüme, “metinler” ile ilgili 4.6 no.lu bölüme, ve “Görevler ve Dil Öğretiminde Roller” ile ilgili 7. bölüme ve özellikle “Görev güçlüğü” ile ilgili 7.3 no.lu bölüme bakılabilir.

5.2 no.lu “İletişimsel Dil yeterlilikleri” bölümü, dilbilimsel, toplum-dilbilimsel, ve edimsel (pragmatic) yeterliliklerin ortaya çıkmasını fırsat tanıyacak test maddelerinin veya sözlü testin aşamalarının yapılandırılmasını yönlendirecektir.

Yirmiden fazla Avrupa dili için Avrupa Konseyi'nin geliştirdiği Üst Düzey (Threshold) içerik belirtkeleri ve İngilizce için Temel Düzey ve İleri Düzey (Waystage and Vantage for English) tanımları Başvuru Metni dokümanına ek olarak görülebilirler. A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde test geliştirmeyi bilgilendirmek için örnekler sunmaktadırlar.

### 9.2.2 Öğrenme Hedefini Kazanmak İçin Ölçütler

Ölçekler, öğrenme hedefinin ne kadar kazanıldığını değerlendirmede kullanılan derecelendirme ölçeklerinin hazırlanmasında bir kaynak olabilir ve tanımlar da ölçütlerin oluşturulmasını yönlendirebilir. Hedef, Ortak Başvuru Düzeyi'nde kapsamlı şekilde belirtilen genel bir dil yeterliliği olabilir (örneğin, B1). Bunun aksine, hedefler, 6.1.4 no.lu “partial competences and variation in

objectives in relation to the framework” (6. Bölüm’e bak) konulu bölümde belirtildiği gibi, aktivitelere, becerilere, ve yeterliliklere yönelik de olabilirler. Bu şekilde modüler bir yaklaşımla belirtilen hedefler düzey gibi kategorilere gruplanarak, (Tablo 2 de olduğu gibi) tablolarda gösterilebilirler.

Tanımların kullanımını tartışırken aşağıdaki ayırımı yapmak gereklidir:

1. Bölüm 4 deki iletişimsel aktivitelerin tanımı
2. Bölüm 5 deki bazı yeteneklere yönelik dil yeterliliği tanımları

İletişimsel aktivitelerin tanımları gerçek dünya görevlerine yönelik öğretmen değerlendirmelerine veya öz değerlendirmeye uygundur. Bu tür öğretmen değerlendirmeleri veya öz değerlendirmeler öğrenenin program boyunca geliştirdiği dil yeteneğine yöneliktir. Bunlar öğrenenleri ve öğretmenleri eyleme yönlendirdikleri için caziptirler.

Eğer amaç öğrenenlerin dil edinimlerini rapor etmekse, belli bir konuşma veya yazma sınavında değerlendiriciye iletişimsel aktiviteler için yapılan tanımların verilmesi tavsiye edilmez. Bunun nedeni, değerlendirmenin amacının tek bir performansı değil, o performanstan yola çıkarak genellenebilir dil yetilerini belirlemek olmasıdır. Verilen bir aktiviteyi başarı ile tamamlamayı değerlendirmenin, özellikler yaşı küçük Temel Kullanıcılar (A1 ve A2 düzeyleri) geçerli eğitimsel nedenleri vardır. Bu sonuçlar genellenemez ama dil öğreniminin başlangıç düzeylerinde, genellenebilirlik önemli bir kriter değildir.

Bu yaklaşım değerlendirmenin farklı amaçları olabildiğini vurgular. Bir değerlendirme amacı için uygun olan, bir diğeri için uygun olmayabilir.

### 9.2.2.1 İletişimsel Aktivitelerin Tanımı

İletişimsel aktivitelerin tanımı (4. Bölüm) hedeflere erişimle bağlantılı olarak üç farklı yönde kullanılabilir:

1. **Yapılandırma:** 9.2.1 no.lu bölümde tartışıldığı gibi, iletişimsel aktivite ölçekleri değerlendirme aktivitelerinin/görevlerinin tanımlanmasında yardımcı olur.
2. **Raporlama:** İletişimsel aktivite ölçekleri sonuçların raporlanmasında çok yardımcı olabilir. İşverenler gibi eğitim sisteminin sonuçları ile ilgilenenler detaylı yeterlilik profilleri yerine genel öğrenme sonuçları ile ilgilenirler.
3. **Öz veya öğretmen değerlendirmesi:** İletişimsel aktivite ölçekleri öz değerlendirme veya öğretmen değerlendirmesinde farklı şekillerde kullanılabilir. Aşağıda birkaç örnek sunulmuştur.

- **Kontrol Listesi:** Sürekli değerlendirme (continuous assessment) veya dönem sonu/ düzey belirleme (summative) değerlendirmeleri için kullanılır. Belli bir düzey için tanımlar listelenir. Tanımların içeriği dallara ayrılabilir (exploded). Örneğin, *kişisel bilgi isteyebilir ve sağlayabilir* tanımı olduğu parçalara/dallara ayrılabilir- *kendimi tanıtabilirim; nerede yaşadığımı söyleyebilirim; adresimi Fransızca söyleyebilirim; kaç yaşımda olduğumu söyleyebilirim, vb. ve birisine adını sorabilirim; birisine nerede oturduğunu sorabilirim; birisine kaç yaşında olduğunu sorabilirim, vb.*
- **Tablo/ Çizelge:** Sürekli değerlendirme (continuous assessment) veya dönem sonu (summative) değerlendirmelerinde belirli seviyeler için tanımlanmış profili (B1+, B2, B2+) bir çizelgenin/tablonun kategorileri (örneğin, *konuşma, tartışma, bilgi alışverişi*) olarak belirtmeyi içerir.

Son on yıl içinde tanımların bu yollarda kullanılmasına sıkça rastlanmaktadır. Deneyimler göstermiştir ki, tanımların, öğretmenler ve öğrenenlerin tutarlı bir şekilde yorumlamaları sadece neyin yapılacağına tanımlanması değil ne kadar iyi yapılacağına da tanımlanmasıyla olmaktadır.

### 9.2.2.2 Belli Yeterlilikler İçin Yetenek Tanımlarının Boyutları

Yeteneklerin boyutları, hedeflere erişim açısından iki farklı şekilde kullanılır:

1. *Öz değerlendirme veya öğretmen değerlendirmesi*: Tanımlar olumlu ve birbirinden bağımsız tümceler oldukları sürece öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi amacıyla kullanılan kontrol listelerine dahil edilebilirler. Halbuki, mevcut ölçüklerinin çoğunun zayıf yanı ise başlangıç düzeyleri için tanımların olumsuz olarak ifade edilmiş olması ve ölçüğün ortalarının ise norm dayanaklı olmasıdır. Buna ek olarak, bazı ölçüklerde, ölçüğün bütünlüğünden çıkarılınca anlam taşımayan tanımlar kullanılması ve birbirini takip eden düzeyler arasındaki farkın sadece birkaç sözcükle betimlenmesi düzeyi yeteri kadar tanımlamamaktadırlar. Ek A bu problemleri engelleyen tanımların geliştirilmesini tartışmaktadır.
2. *Performans değerlendirmesi*: 5. Bölümde belirtilen yeterlilik tanımları değerlendirme tanımlarının geliştirilmesi için de bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Bu tanımlar, bir grup değerlendirici için ortak bir çerçeve oluşturarak, kişisel ve sistemsiz/rasgele izlenimleri değer yargılarına dönüştürürler.

Yetenek tanımları değerlendirme ölçütü olarak üç şekilde kullanılabilirler:

- Tanımlar bir ölçük olarak kullanılabilir- farklı kategoriler için yapılmış tanımlar her düzey için bir paragrafa dönüştürülebilir. Bu yaygın bir yaklaşımdır.
- Tanımlar bir kontrol listesi (checklist) olarak sunulabilir, her düzey için bir kontrol listesi geliştirilebilir ve tanımlar başlık veya kategori görevini görebilirler. Mevcut durum değerlendirmesinde kontrol listesi kullanımı daha az yaygındır.
- Tanımlar, seçilen kategorilerde tablo şeklinde sunulabilir ve böylece farklı kategoriler için ortak ölçükler geliştirilir. Bu yaklaşım tanımlayıcı bir profil elde edilmesini sağlar. Değerlendiricinin baş edebileceği kategori sayısında bir limit vardır.

Alt ölçüklerin sunulabileceği tabloların iki yolu vardır:

1. *Yeterlilik ölçükleri*: Belli kategoriler için profili tanımlayan tablo yaparak, örneğin A2 düzeyinden B2 düzeyine. Değerlendirme bu düzeylere göre yapılır ve daha fazla ayrıştırma için artılar kullanılabilir veya sayısal nota bir hane eklenebilir. Böylelikle, eğer sınav B1 düzeyini hedeflediyse ve hiç bir öğrenen B2 düzeyine erişmediyse bile başarılı öğrenenlere B1+, B1++ veya B1.8 gibi notlar vermek mümkün olabilir.

2. *Sınav derecelendirme ölçüğü*: Her kategori için arzu edilen geçme standardını veya normu tanımlayarak. Bu tanım "geçer" veya "3" olarak isimlendirilir ve ölçük bu standarda göre norm dayanaklı şekle getirilir (zayıf performans ="1", mükemmel performans="5"). "1" ve "5" in tanımı 5. Bölümde belirtilen ölçüğün bitişik düzeylerinin tanımlarından yola çıkarak veya "3" olarak belirtilen tanım ifadesinden saptanabilir.

### 9.2.3. Karşılaştırmaya Destek Olmak Amacıyla Sınavlardaki Yeterlilik Düzeylerinin Tanımlanması

Ortak Başvuru Düzeylerinin amacı, mevcut eğitim sisteminde elde edilen dil yeterliliğinin tanımlanması ve sistemlerin birbiriyle karşılaştırılmasını sağlamaktır. Ölçme literatürü, bağımsız ölçüklerin birbiriyle ilişkilendirilmesi için beş yöntem tanıır: (1) denkleştirme (equating) (2) ayarlama (calibrating) (3) istatistik ayarlaması (statistical moderation) (4) işaretleme (benchmarking) (5) sosyal ayarlama (social moderation).

İlk üç yöntem gelenekseldir:

1. Aynı sınavın farklı şekillerini üretmek (denkleştirme),
2. Değişik sınavların sonuçlarını ortak bir ölçüğe bağlamak (ayarlar), ve
3. Sınavın zorluğunun veya değerlendiriciler arasındaki tutarsızlıkların düzeltilmesi (istatistik ayarlaması).

Son iki yöntem ise tartışma yoluyla ortak bir anlayışa varılmasını (sosyal ayarlar) ve değerlendirilen boyutların bazı standartlaşmış tanımlarla ve örneklerle karşılaştırılmasını (işaretleme) içerir. Ortak bir anlayış geliştirme sürecini desteklemek Başvuru Metni'nin amaçlarından biridir. Bu yüzden, bu amaçla kullanılan tanım ölçekleri özenle standartlaştırılmıştır. Eğitimde bu yaklaşım standart-dayanaklı değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Standart-dayanaklı değerlendirme yaklaşımını geliştirmenin zaman alacağı kabul edilir çünkü ortaklar, standartların tanımlarının anlamlarını örnekler ve fikir alışverişleri sayesinde anlarlar ve benimserler.

Bu yaklaşımın, bağımsız ölçmeleri birbirleriyle ilişkilendirmede en güçlü yöntem olduğu öne sürülmektedir çünkü bu yaklaşım yapı ile ilgili ortak bir görüşün geliştirilmesini ve onaylanmasını içermektedir. Geleneksel yöntemlerin üstün istatistik becerilerine rağmen dil değerlendirmelerini birbirleriyle ilişkilendirmedeki güçlüğü'nün nedeni, aynı kapsamı değerlendirmek amaçlansa bile birbirinden çok farklı şeylerin ölçülmesidir. Bunun nedeni ise kısmen (a) yapının gereğinden az kavramsallaştırılması ve gereğinden az işevuruk olması, ve kısmen (b) ölçme yönteminin mani olmasıdır.

Başvuru Metni birinci probleme Avrupa'da modern dillerin öğrenimi için prensiplere dayalı bir çözüm sunmaktadır. Bölüm 4 ve 7 tanımlayıcı bir plan geliştirmektedir. Bu planın amacı, dil kullanımının, yeteneklerinin ve öğretim ve öğrenim sürecinin, iletişimsel dil becerilerinin gelişimini sağlayacak pratik yöntemlerle geliştirilmesidir.

Tanım ölçekleri aşağıdaki amaçlar için kullanılabilen bir kavram tablosunu oluşturur:

- a.) Ortak Metin sayesinde kurumsal ve ulusal yaklaşımları birleştirmek;
- b.) Ölçeklerin kategori ve düzeylerini kullanarak, belli sınav ve ders modüllerinin hedeflerini haritalandırmak.

Ek A okuyuculara tanım ölçeklerini geliştirmekte kullanılacak yöntemlere genel bir bakış sunar ve bunları Başvuru Metni ölçeği ile ilişkilendirir.

ALTE (Document CC-Lang(96) 10 rev) tarafından üretilen *Değerlendiriciler için Kullanım Kılavuzu* 'nun amacı, sınavlarda yapıların işevuruklaştırılması ve sınav yönteminin yol açtığı gereksiz etkilerin önlenmesi ile ilgili detaylı öneri sunmaktır.

### 9.3. Değerlendirme Türleri

Değerlendirme ile ilgili bir çok önemli farklılıktan bahsedilebilir. Aşağıdaki liste tüm farklılıkları içerdiğini iddia etmemektedir ve bir terimin sağ veya sol sütunda yer almasının herhangi bir anlamı yoktur.

Tablo 7: Değerlendirme türleri

1	Başarı (erişi) değerlendirmesi	Yeterlilik değerlendirmesi
2	Norm dayanaklı	Ölçüt dayanaklı



3	(ölçüt dayanaklı) Tam öğrenme	(ölçüt dayanaklı) Kesintisiz öğrenme
4	Sürekli değerlendirme	Sabit değerlendirme noktaları
5	Biçimlendirici (formative) değerlendirme	Düzyer belirleyici (summative) değerlendirme
6	Doğrudan değerlendirme	Dolaylı değerlendirme
7	Performans değerlendirmesi	Bilgi değerlendirmesi
8	Öznel değerlendirme	Nesnel değerlendirme
9	Kontrol listesi değerlendirmesi	Performans değerlendirmesi
10	İzlenim	Yönlendirilmiş yargı
11	Tümel/ bütüncül değerlendirme	Çözümsel/ analitik değerlendirme
12	Seri değerlendirme	Kategorik değerlendirme
13	Başkaları tarafından değerlendirme	Özdeğerlendirme

### 9.3.1. Başarı Değerlendirmesi/ Yeterlilik Değerlendirmesi

Başarı (eriş) değerlendirme belli hedeflere erişinin – öğretilenin- değerlendirmesidir. Bu yüzyden, dönem/hafta içinde yapılanlarla kitapla ve ders programıyla bağlantılıdır. İçsel bir yaklaşımı yansıtır.

Yeterlilik değerlendirme ise kişinin gerçek yaşam durumlarında öğrendiklerini ne kadar uygulayabildiğinin ölçülmesidir. Dışsal bir yaklaşımı yansıtır.

Öğretmenler, öğretimleriyle ilgili dönüt almak amacıyla eriş değerlendirme doğal bir eğilim gösterirler. İşverenler, eğitim yöneticileri ve yetişkin öğrenenler yeterlilik değerlendirme daha çok ilgi duyma eğilimindedirler çünkü bu değerlendirme, öğrenme çıktıları yani kişinin bu anda ne yapabileceğini yansıtır. Başarı değerlendirme avantağı ise öğrenenin deneyimlerine yakın olmasıdır. Yeterlilik yaklaşımının avantağı da bireylere ne düzeyde olduklarını bildirmesidir; sonuçlar şeffaftır.

İdeal şartlar altında ve iletişimsel değerlendirme kullanılan amaç odaklı öğrenme-öğretme ortamlarında, eriş (kursun içeriğine yönelik) değerlendirme ile yeterlilik (gerçek yaşam becerilerine yönelik) değerlendirme arasındaki fark çok az olmalıdır. Eriş değerlendirmeleri, uygun durumlarda pratik dil kullanımını ölçtükleri ve beliren dil yeteneğinin dengeli bir resmini sundukları sürece yeterlilik değerlendirme görevini de görürler. Yeterlilik değerlendirme sınavları ise, ilgili ve şeffaf bir ders programına dayanan iletişimsel aktiviteler içeriyorsa ve öğrenene öğrendiklerini yansıtmaya olanağını tanıyorsa, değerlendirme eriş boyutunu da taşıyordur.

Tanım ölçekleri yeterlilik değerlendirme ile bağlantılıdır: gerçek yaşam becerilerini yansıtır. Başarı sınavlarının öğrenmeyi pekiştirici olarak kullanılması 6. Bölüm’de tartışılmaktadır.

### 9.3.2. Norm Dayanaklı (ND) Ve Ölçüt Dayanaklı (ÖD) Değerlendirme

Norm dayanaklı değerlendirmede, öğrenenler değerlendirme sonuçlarına göre sıraya dizilir ve akranlarına göre değerlendirilirler. Ölçüt dayanaklı değerlendirme norm dayanaklı değerlendirmeye bir tepkidir ve öğrenen, akranlarının başarısına bakılmaksızın sadece kendi becerilerine göre değerlendirilir.

Norm dayanaklı değerlendirme, sınıf, demografik grup veya sınavı alanlar içinde öğrenenin yerini yansıtır (Örneğin, 18. olmak, 21., 567. olmak veya üst %14 de yer almak). Eğer yüzydelik dilimler kullanılıyorsa, ‘adil’ bir değerlendirme sonucuna ulaşmak için ham puanların dağılım eğrisi belirlenir ve bu eğri daha önceki senelerde alınan sonuçlarla karşılaştırılarak aynı standardı sağlayacak şekilde belirli yüzydelere ‘A’ notu verilir. Bu yöntemle verilen notlar sınavın zorluğundan ve

ya öğrenenlerin becerilerinden bağımsızdır. Bu değerlendirme sonuçları norm dayanaklı değerlendirme sınıfları oluşturmak amacıyla verilen yerleştirme sınavlarında kullanılır.

Ölçüt dayanaklı değerlendirme ise dil yeterliliğinin bir düzlemde (dikey), değerlendirme boyutları ise bir diğer düzlemde (yatay) gösterilmesini içerir. Böyle bir değerlendirme yapabilmek için aşağıdakilerin belirlenmiş olması gereklidir: a) sınavın veya programın kapsamı, ve b) yeterlilik standardına erişimi belirleyen “kesim” (cut-off points) noktalarının belirlenmesi.

Tanı ölçekleri, kategoriler için ölçütleri oluşturur ve Ortak Başvuru Düzeyleri bir grup ortak standardı sunar.

### 9.3.3. ÖD Tam Öğrenme / ÖD Değişmez

Ölçüt dayanaklı tam öğrenme, tek bir “minimum yeterlilik standardının” değerlendirip, öğrenenleri “uzmanlar” ve “uzman olmayanlar” diye ikiye ayırdığı bir yaklaşımdır. Ölçüt dayanaklı kriter ise yeteneğin, önceden tanımlanan bir değişmez üzerinde derecelendirildiği bir yaklaşımdır.

Ölçüt dayanaklı değerlendirmeye bir çok farklı yaklaşım vardır; fakat bunların büyük bir kısmı “tam öğrenme” veya “değişmez” öğrenme diye tanımlanabilir. Ölçüt dayanaklı olmak genellikle tam öğrenme ile karıştırılır. Tam öğrenme bir kursun veya dersin içeriğine başarı ile ilgili bir yaklaşımdır. Dersi (ve bu derslerde elde edilen başarıyı) yeterlilik değişmezine yerleştirmeyi amaçlar.

Tam öğrenme yaklaşımının alternatifi ise her bir değerlendirme sonucunu, genellikle bir seri not olarak, yeterlilik değişmezine yerleştirmektir. Bu yaklaşımda, değişmez olarak belirtilen “ölçüt”, sınav sonuçlarının anlamını yansıtan dış gerçektir. Sonuçları bu dış ölçüt ile ilişkilendirmek ve ortak bir ölçüğe yansıtmak, ölçekli bir analiz yoluyla yapılabilir (Rasch modeli).

Başvuru Metni tam öğrenme ve değişmez yaklaşımlarıyla kullanılabilir. Değişmez yaklaşımında kullanılan ölçek düzeyleri Ortak Başvuru Düzeyleri ile eşleştirilebilir. Tam öğrenme yaklaşımında ise erişilmesi beklenen hedef, Metin’de sunulan kategoriler ve düzeyler çizelgesine dayandırılabilir.

### 9.3.4 Sürekli Değerlendirme/Sabit Noktalarla Değerlendirme

*Sürekli değerlendirme* genellikle öğretmen tarafından yapılır ve öğrenenin sınıf içi performansı, ürettikleri ve projeleri dikkate alınır. Verilen not tüm kursu/seneyi/dönemi yansıtır.

*Sabit noktalarla değerlendirmede* ise, notlar veya kararlar belirli bir zamanda, genellikle dönem başında veya sonunda, yapılan sınava veya başka bir değerlendirme sonuçlarına dayandırılır. Öğrenenin daha önce yansıttığı performans geçersizdir, sadece değerlendirme anında yansıttıkları dikkate alınır.

Bu yaklaşımda, değerlendirme genelde sınıf dışında yer alır ve belirli noktalarda karar vermeyi yönlendirir. Sürekli değerlendirmede ise değerlendirme programla bütünleşmiştir ve dönem sonunda tümel değerlendirmeye katkıda bulunur. Ev ödevleri ve düzenli veya aralıklarla verilen kısa erişim sınavlarına ek olarak, sürekli değerlendirme, öğretmen veya öğrenenler tarafından doldurulan kontrol listeleri/tablolara, ders içi değerlendirme ve/veya dersin değişik süreçlerinde oluşturulan ve öğrenenin örnek çalışmalarını içeren dosyanın değerlendirilmesi şeklinde de olabilir.

İki yaklaşımın da avantaj ve dezavantajları vardır. Sabit noktalarda değerlendirme öğrenenin ders programında olanları yapabildiğini belirler. Sınav kaygısına yol açabildiği gibi belli öğrenen tiplerine avantaj da sağlayabilir. Sürekli değerlendirme yaratıcılık ve diğer güçlü yönlerin ön plana

çıkmasına olanak tanır ama öğretmenin objektif olma becerisine dayanır. Aşırı bir boyuta taşınırsa, öğrenen için hiç bitmeyen bir sınava, öğretmen için de bürokratik kâbusa dönüşebilir!..

İletişimsel aktiviteleri tanımlayan ölçüt tümceleri kontrol listesi, sürekli değerlendirme için yararlı olabilir (Bölüm 4). Yetinin boyutlarını tanımlayan derecelendirme ölçekleri de sabit noktalarda değerlendirme için notları belirlemede yardımcı olabilir (Bölüm 5).

### 9.3.5 Biçimlendirici Değerlendirme/ Düzey Belirleyici Değerlendirme

*Biçimlendirici değerlendirme öğrenmenin ne derecede gerçekleştiğini, öğretmenin ders planlamasında dikkate alarak çözüm bulabileceği güçlü ve zayıf boyutları, ve öğrencilere verebileceği dönüt ile ilgili bilgi toplamayı amaçlayan ve devam eden bir süreçtir. Biçimlendirici değerlendirme, çoğunlukla, sayısal olarak ifade edilemeyen anket ve görüşme bilgileri için kullanılır.*

*Düzey belirleyici değerlendirme ise ders sonundaki edinimleri bir not ile ifade eder. Yeterlilik değerlendirmesi yapılması gerekmez. Birçok düzey belirleyici değerlendirme, norm dayanaklıdır, sabit noktalarda yapılır ve eriş (başarı) değerlendirmesidir.*

Biçimlendirici değerlendirmenin güçlü yönü öğrenmeyi geliştirmeyi hedeflemesidir. Bu tür değerlendirmenin zayıf yanı ise dönüt mekanizmasının işlemededir. Dönütün yararlı olması için, alıcının a) dikkat etmesi, güdülü ve bilginin sunulduğu form ile tanışık olması b) algılaması, yani alabileceğinden fazla bilgiyle karşılaşmaması, bilgiyi kaydetmesi, düzenlemesi ve kişiselleştirmesi, c) yorumlaması, konuyu anlamak için gerekli olan ön-bilgiye ve duyarlığa sahip olması ve yarar sağlamaktan uzak davranışlara girmemesi, ve d) bilgiyi bütünleştirmesi, yeni bilgiyi hatırlayacak ve yansıtacak zaman sahip olması gereklidir. Bunların gerçekleştirilmesi için de öz-yönlendirmenin, öz yönlendirme eğitiminin, bireyin öğrenmesini kontrol etmesinin ve dönüte yanıt veren davranışları geliştirmenin önemi ortaya çıkar.

Bu şekildeki öğrenen eğitime veya farkındalık geliştirmeye “*evaluation formatrice*” adı verilir. Bu tür farkındalık geliştirmek için birçok yöntem kullanılabilir. Temel prensip, izlenimi (örneğin, neyi yapabileceğinizi bir kontrol listesinde belirtme) gerçek yaşamla (örneğin, kontrol listesinde belirtilen gibi bir materyali dinlemek ve anlayıp anlamadığınızı fark etmek) karşılaştırmaktır. DIALANG özdeğerlendirmeyi sınav performansına bu şekilde bağlamaktadır. Başka önemli bir teknik ise iş örneklerin tartışılmasıdır. Bu örnekler tarafsız örnekler veya öğrenenlerin ürettikleri olabilir. Bunun amacı öğrenenlerin kalite boyutları hakkında kişiselleştirilmiş bir üstyürütücü dili (meta language) geliştirmelerini teşvik etmektir. Bu üstyürütücü dili kullanarak kendi güçlü ve zayıf yanlarını saptayıp özyönlendirmeli bir öğrenme kontratı geliştirebilirler.

Birçok biçimlendirici veya tanımlayıcı değerlendirme, yakın geçmişte öğretilen veya yakında öğretilecek olan dil kalıplarını veya becerilerini kapsar. Tanılayıcı değerlendirme için Bölüm 5.2 de verilen boyutlar listesi pratik kullanım için çok geneldir; uygun olan belirtkeye başvurulması gereklidir (Waystage, Threshold, vb). Değişik düzeylerdeki yetinin tanımlandığı tablo/çizelge (bölüm 4) konuşma becerisinin değerlendirilmesinde biçimlendirici dönüt vermek amacıyla kullanılabilir.

Ortak Başvuru Düzeyleri en çok düzey belirleyici değerlendirme ile bağlantılı görünmektedir. Lakin, DIALANG projesinin gösterdiği gibi, düzey belirleyici değerlendirme dönütleri bile tanılayıcı ve biçimlendirici olabilir.

### 9.3.6. Doğrudan Değerlendirme/ Dolaylı Değerlendirme

*Doğrudan değerlendirme* adayın gerçekten ne yapabildiğinin değerlendirilmesidir. Örneğin, küçük bir grup bir konuyu tartışabilir, değerlendirici onları gözler, ölçüt tablosuyla karşılaştırır, yeterlilikleri tabloda en uygun kategorilerle eşleştirir, ve bir değerlendirme yapar.

*Dolaylı değerlendirmede* ise, genellikle kâğıt üstünde olan ve sağlayıcı becerileri ölçen bir sınav kullanır.

Doğrudan ölçme, konuşma, yazma ve dinleme etkinliklerinde kullanılabilir. Okuma, örneğin sadece dolaylı olarak, öğrenenlere anladıklarını gösterebilecekleri tabloları doldurarak, cümleleri tamamlatarak, soruları cevaplatarak vb. değerlendirilebilir. Dilsel kontrol ve kapsam, ölçütün ne derece karşılandığına bakarak doğrudan veya verilen yanıtlardan genellemeler yaparak dolaylı değerlendirilir. Geleneksel bir doğrudan ölçme yöntemi mülakat; dolaylı ölçme yöntemi ise “**cloze**” (test olarak bilinen pasaj içinde boşluk doldurma) dur.

Bölüm 5 de verilen değişik düzeylerdeki yetenek tanımları, doğrudan değerlendirme sınavlarında değerlendirme ölçütü geliştirmek için kullanılabilir. Üretme becerileri için doğrudan, dinleme ve okuma sınavları için dolaylı değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde, Bölüm 4’ teki parametreler, temaların, metin ve sınav görevlerinin belirlenmesini yönlendirebilir. Bunlara ek olarak, dil ile ilgili bilgiyi ölçen dolaylı ölçme aracında bulunacak anahtar dilsel yetileri ve dört beceriyi ölçmeye yönelik madde odaklı araçları Bölüm 5 teki parametrelere yönlendirebilir.

### **9.3.7. Performans Değerlendirmesi /Bilgi Değerlendirmesi**

Performans değerlendirme, öğrenenin sözlü veya yazılı yetilerini doğrudan değerlendirilmesini kapsar.

Bilgi değerlendirme ise, öğrenenin dilsel bilgi ve kontrolünü yansıtacak sorulara yanıt vermesini içerir.

Yetenekleri doğrudan ölçmek mümkün değildir. Bu konuda tek kullanılacak yöntem birçok performans örneğine bakarak genel yeterlilik ile ilgili bir genelleme yapmaktır. Bu anlamda, tüm sınavlar performans değerlendirir fakat bazıları bu verilerden yetilerle ilgili çıkarımlar yapmayı amaçlar.

Bir söyleşi, cümledeki boşlukları doldurmaktan fazla “performans” gerektirir, ve boşluk doldurma çoktan seçmeli bir soruyu yanıtlamaktan daha fazla “performans” gerektirir. Bu durumda, “performans”, dili üretme anlamında kullanılmaktadır. “Performans” sözcüğü, “performans sınavları” ifadesinde ise daha kısıtlı bir anlamda kullanılmaktadır. Burada, sözcük (göreceli olarak) özgün ve iş/akademik yaşamla bağlantılı bir durumda performanstan bahsetmektedir. “Performans değerlendirme” teriminin genel kullanımı ise, sözlü değerlendirmelerde, öğrenenin ihtiyaçlarına ve öğrenme durumuna uygun olan söylem tarzlarında yeterliliği yansıtan performans olarak yorumlanabilir. Bazı sınavlar performans değerlendirmesini bilgi değerlendirme ile dengeler, bazıları dengelemez.

Bu farklılık doğrudan ve dolaylı sınavlar arasındaki ilişkiye benzer. Başvuru Metni de aynı şekilde kullanılabilir. Avrupa Konseyi’nin değişik düzeyler için tanımları (Waystage, Threshold Düzeyi, Vantage Düzeyi) hedef dildeki bilgi düzeyi ile ilgili detayı sağlar.

### **9.3.8. Öznel Değerlendirme/Nesnel Değerlendirme**

*Öznel değerlendirme* bir değerlendiricinin performansın kalitesiyle ilgili yargısıdır. Nesnel değerlendirme ise öznelikten arındırılmıştır ve genel anlamda, bu tür değerlendirmede tek doğru cevabı olan maddeler kullanılır, örneğin çoktan seçme.

Nesnellik/öznelik konusu karmaşıktır. Dolaylı değerlendirme yapan bir sınavda, değerlendirici bir cevap anahtarına göre sınavı okuyup yanıtla puan verip vermemeye karar veriyorsa bu tür değerlendirme nesnel olarak tanımlanır. Bazı sınav tipleri bu süreci bir adım daha ileriye götürerek tek bir doğru cevabı kabul eder (çoktan seçmeli, c-test, vb) ve değerlendirici hatalarını engellemek için bilgisayar değerlendirmesi tercih edilir. Böyle tanımlanan nesnellik fazla dar bir tanımdır. Çünkü notlandırma süreci için benimsenen teknikler sınavı da kontrol altına almıştır. Bir kişinin belirtke tablosunu oluşturduğu, başka bir kişinin belirtke tablosundaki maddeleri sınav maddelerine dönüştürdüğü, yine başka bir kişinin bu maddeyi sınava dahil edilecek maddeler arasına eklediği bir ortamda nesnellikten bahsetmek güçtür lakin bu bireylerden her biri kendi kararlarının vererek sınavı oluşturmuşlardır. Bu tür sınavları nesnel yöntemle puanlandırılan sınavlar olarak tanımlamak daha uygundur.

Doğrudan performans değerlendirmesinde notlar belli bir yargı sonucunda verilir. Buna göre, öğrenenin nasıl bir performans gösterdiğinin kararı, mevcut ölçüt ve deneyimler göz önüne alınarak verilen öznel bir karardır. Dil ve iletişimin ne kadar karmaşık olduğu, bütünü, parçaların toplamından daha büyük ve parçalara bölmenin güçlüğü dikkate alınınca öznel yaklaşımın güçlü yönleri ortaya çıkar. Bir sınav maddesinin neyi ölçtüğünü belirlemek genellikle zordur. Bu yüzden belli yetenek ve yerlikleri ölçmeyi hedefleyen sınav maddelerini yazmak görüldüğünden daha karmaşıktır.

Adil olabilmek için, tüm değerlendirmeler olabildiğince nesnel olmalıdır. Özellikle dönem sonu değerlendirmelerinde, içeriğin seçiminde ve performansın kalitesinin belirlenmesinde kullanılan kişisel değer yargıları içeren öznel değerlendirmeler mümkün olduğunca azaltılmalıdır. Bunun nedeni ise, üçüncü kişilerin bu değerlendirme sonuçlarını değerlendirilen kişinin geleceği ile ilgi kararlar vermede kullanmasıdır.

Aşağıdaki önermeler değerlendirmedeki özneliği azaltıp güvenilirlik ve geçerliliği artırmada kullanılabilir:

- Değerlendirme için içerik belirtkesi geliştirmek
- İçeriği belirlemek ve/veya performansları derecelendirmek için yargılar havuzu oluşturmak
- Değerlendirmenin nasıl yapılacağına yol gösterecek standartları geliştirmek
- Doğrudan değerlendirmelerde belirli ve tanımlanmış ölçütler, dolaylı değerlendirmelerde cevap anahtarları kullanmak
- Birden fazla yargı ve/veya farklı ağırlıklar uygulamak
- Değerlendiricilere değerlendirme yöntemleriyle ilgili eğitim sağlamak
- Değerlendirme verilerine bakarak değerlendirmenin kalitesini (geçerlilik ve güvenilirlik) kontrol etmek

Bu bölümün başında tartışıldığı gibi, değerlendirme sürecinde nesnel yargıları azaltmak için ilk adım ortak bir başvuru metni/çerçevesi geliştirmektir. Ortak Başvuru Metni de doğrudan değerlendirme sınavları için içerik belirtkesi ve tanımlanmış ölçütler sağlamayı amaçlamaktadır.

### **9.3.9 Ölçek İle Derecelendirme/ Kontrol Listesi İle Derecelendirme**

Ölçek ile değerlendirme bir kişinin düzey veya bantlardan oluşan bir ölçekte belli bir düzey ya da banda uyduğunun yargısıdır. Kontrol listesi ile derecelendirme ise, belli bir düzey veya program için belirlenen konular listesinde kişi için varılan yargıdır.

Ölçek ile değerlendirmede önem derecelendirilen kişiyi bir seri bantta uygun yere yerleştirmektedir. Verilen önem dikeydir: birey ölçekte ne kadar yükselebilir? Farklı bant/düzeylerin anlamı ölçek tanımları ile yapılır. Farklı kategoriler için bir kaç ölçek bulunabilir ve bunlar aynı sayfada veya farklı sayfalarda tablo/çizelge olarak belirtilebilir. Her bir bandın/düzeyin tanımı olabilir veya tanımlar sadece bazıları için verilebilir (örneğin, üst, orta ve alt).

Bunun alternatifi ise kat edilen yolu gösteren kontrol listesidir. Bu sefer önem yatay boyuttadır: Bu programda sunulan içeriğin ne kadarına başarıyla erişilmiştir? Kontrol listesi, bir anket şeklinde maddeler listesinden oluşabileceği gibi dairesel, veya başka herhangi bir şekilde de olabilir. Yanıtlar evet/hayır şeklinde veya daha ayırıcı tanımlanmış ve isimlendirilmiş adımlar serisi şeklinde (örneğin, 0-4) olabilir.

Tanımlar, ait oldukları düzeylere göre ayarlanmış bağımsız ölçüt tümcelerinden oluştuğu için hem ölçek geliştirilmesinde, Bölüm 3, özdeğerlendirme için Tablo 2, öğretmen değerlendirmesi için Tablo3, hem de kontrol listesi oluşturmada, *Dil Dosyasının* bazı versiyonlarında olduğu gibi, kaynak olabilirler.

### 9.3.10 İzlenim/ Yönlendirilmiş Yargı

**İzlenim:** Hiç bir değerlendirme ölçütüne başvurmadan, öğrenenin sınıf içi performansına dayanarak varılan tamamen öznel yargı

**Yönlendirilmiş yargı:** her bir değerlendiricinin öznelliğini azaltmak amacıyla ölçüt kullanarak izlenimin bilinçli değerlendirmeyeyle birleştirildiği yargı

Burada “izlenim” öğretmen veya öğrenenin sadece sınıf içi performans, ödev, vb gibi deneyimleri göz önüne alarak yaptığı değerlendirme anlatılmaktadır. Birçok öznel derecelendirme ve özellikle sürekli değerlendirmede kullanılanlar, bireyin belli bir dönem gözlenmesinin sonucunda varılan anılar ve yansıtımların üzerine kurulur. Bir çok okul sistemi böyle bir değerlendirme yaklaşımını kullanır.

“Yönlendirilmiş yargı” izlenimin belli bir değerlendirme yaklaşımı ile yönlendirilmesini ifade eder. Böyle bir yaklaşım aşağıdakileri ima eder:

- a) Belli bir yöntemi olan değerlendirme etkinliği
- b) Farklı notlar ve puanlar arasındaki değişiklikleri gösteren bir ölçüt seti
- c) Bir çeşit standartlaşma eğitimi.

Yönlendirilmiş yargının avantajı ise, bir grup değerlendirici için ortak bir bakış geliştirilirse yargılardaki tutarlılık büyük bir oranda artmış olur. Örnek performanslarla ve başka sistemler bağlantılarla ‘işaret noktaları’ oluşturulursa bu avantaj daha da belirginleşir. Araştırma çalışmalarının gösterdiğine göre, bir çok disiplinde, değerlendiricilerin eğitilmemiş yargıları arasındaki fark öğrenenlerin becerileri arasındaki fark kadar fazladır. Bu durumda değerlendirme sonuçları tamamen rastlantısal olmaktadır. Bu sonuçlar da yönlendirilmiş yargının avantajını vurgulamaktadır.

Ortak başvuru düzeylerindeki tanım ölçekleri, yukarıda (b) Bölümünde işaret edilen ölçüt setini geliştirmede veya mevcut ölçütler tarafından belirlenen standartları ortak düzeylere haritalandırmakta kullanılabilir. Gelecekte, farklı ortak başvuru düzeylerinden alınan ‘işaret noktası’ örnekleri standartlaşma eğitimine yön vermek amacıyla kullanılabilir.

### 9.3.11 Tümel / Analitik

Tümel değerlendirme bütüncül ve sentezli yargıdır. Değişik boyutlar değerlendirici tarafından izlenimsel olarak değerlendirilir. Analitik değerlendirme ise değişik boyutlara birbirinden bağımsız olarak bakar.

İkisi arasındaki ayırım iki boyutta yapılır: a) neye bakılacağı ile ilgili, b) bir banda, nota veya puana nasıl varıldığı ile ilgili. Sistemler bazen bir düzeyde analitik, diğer bir düzeyde tümel değerlendirme kullanarak ikisini birleştirir.

- a) Neyin değerlendirildiği: bazı yaklaşımlar “konuşma” veya “etkileşim” gibi genel kategorileri değerlendirip tek bir not veya puan verir. Daha analitik olanlar ise, değerlendiricinin performansının birbirinden bağımsız olan boyutlarına farklı notlar vermesini ister. Bazı yaklaşımlar da değerlendiricinin önce genel bir izlenimini belirtmesini, daha sonra farklı kategorileri analiz etmesini, ve en sonunda da tümel bir yargıya varmasını gerektirir. Analitik yaklaşımda kullanılan farklı kategorilerin avantajı değerlendiriciyi yakın gözleme teşvik etmesidir. Değerlendiriciler arasında uzlaşma ve öğrenenlere dönüt verebilmek için üstyürütücü bir dil sağlarlar. Dezavantajı ise değerlendiricilerin kategorileri tümel değerlendirmeden farklı göremediklerini gösteren kanıtlardır. Ayrıca, dört veya beş kategoriden fazlası ile karşılaştıklarında bilişsel olarak aşırı yüklenme yaşarlar.
- b) Sonucun hesaplanması: bazı yaklaşımlar, gözlenen performansı derecelendirme ölçeğindeki tanımlarla eşleştirir; bu ölçek tümel (bir genel ölçek) veya analitik (bir çizelgede 3-6 kategori) olabilir. Bu yaklaşımlar aritmetik gerektirmez. Sonuçlar tek bir rakam olarak veya kategoriler içeren bir “telefon numarası” olarak rapor edilirler. Başka daha analitik yaklaşımlar farklı boyutların her biri için bir puan verip daha sonra bunları toplamayı gerektirirler. Daha sonra bu puanlar bir nota dönüştürülebilirler. Bu yaklaşımın diğer bir özelliği de her kategorinin eşit ağırlıkta olmayıp bazı kategorilerin daha ağırlıklı olabilmesidir.

3. Bölümdeki Tablo 2 ve 3, özdeğerlendirme ve değerlendirici değerlendirmesinde kullanılacak, tümel derecelendirme stratejisini (performansla ilgili çıkarımları tanımlarla eşleştirip yargıya varma) benimseyen analitik ölçüt ölçekleri sunmaktadır.

### 9.3.12 Seri / Kategorik Değerlendirme

*Kategorik değerlendirme* tek bir değerlendirme görevi/etkinliğinden (9.2.1 de tartışıldığı gibi, bu görev değişik evreler içerebilir) oluşur ve performans, değerlendirme tablosunda/çizelgesinde belirtilen kategorilere göre (9.3.11 de açıklanan analitik yaklaşım) yapılır.

*Seri değerlendirme* ise bir seri birbirinden bağımsız değerlendirme görevinden oluşur (genellikle öğretmen veya diğer öğrenenlerle yapılan rol oyunları) ve bunlar işaretlenmiş bir ölçekte (örneğin 0-3 veya 0-4), basit tümel bir notla derecelendirirler.

Seri değerlendirme, kategorik değerlendirmenin zayıf yönü olan bir kategorinin bir diğerini etkilemesi sorunu ile baş eder. Düşük düzeylerde, önem görevin yapılıp yapılmamasındadır; amaç, izlenim oluşturmaktansa, öğrenenin yapabildiklerini (“can do” statements) belirten kontrol listesini doldurmaktır. Daha yüksek düzeylerde, görevler yeterliliğin belli boyutlarını performanslarda yansıtacak şekilde planlanırlar. Sonuçlar bir profil olarak raporlanır.

5. Bölümdeki dil yeteneği kategori ölçekleri, kategori değerlendirmesinin geliştirilmesi için bir kaynak oluşturabilir. Değerlendiriciler kısıtlı sayıda kategori olduğunda daha verimli çalışabildikleri için süreç içinde uzlaşmalara erişmek gerekli. Bölüm 4.4 de belirtilen iletişimsel etkinlikler ve

5.2.3.2 de belirtilen işlevsel yetiler seri değerlendirme için uygun olacak görevlerin belirlenmesine yardımcı olabilir.

### 9.3.13 Başkaları Tarafından Değerlendirme / Özdeğerlendirme

Başkaları tarafından değerlendirme öğretmenin veya değerlendiricinin vardığı yargılardır. Özdeğerlendirme ise kişinin kendi yeterliliği ile yargılarıdır.

Öğrenenler yukarıda açıklanan bir çok değerlendirme tekniğine katılabilirler. Araştırma çalışmaları, “yüksel umutlar” (örneğin, bir programa kabul edilip edilmeme) söz konusu olmadığı sürece özdeğerlendirmenin öğretmen değerlendirmesine etkin bir tamamlayıcı olduğunu göstermektedir. Özdeğerlendirmenin doğruluğu,

a) Değerlendirme, yeterlilik standartlarını açıkça belirleyen tanımlara göre yapıldığında ve/veya

b) Değerlendirme belli bir deneyimle bağlantılı olduğunda artar. Bu deneyimin kendisi sınav etkinliği bile olabilir ve öğrenenler bu konuda eğitim aldıklarında sınavın doğruluğu artabilir. Böyle yapılandırılmış özdeğerlendirme sonuçlarının

1. Öğretmen değerlendirmesi ve sınavları ile korelasyonu,
2. Öğretmen değerlendirmelerinin birbirleriyle korelasyonu,
3. Sınavların birbirleriyle korelasyonu ve
4. Öğretmen değerlendirmelerinin sınavlarla korelasyonu kadar yüksektir.

Özdeğerlendirmenin ana potansiyeli ise güdüleyici ve farkındalık yaratıcı bir araç olarak kullanılmasıdır: Öğrenenlerin güçlü yanlarını takdir edebilmelerine yardımcı olmak, zayıf yönlerini fark etmelerini sağlamak ve öğrenmelerini daha etkin yönlendirmelerini sağlamak.

*Ortak Metnin kullanıcıları aşağıdaki boyutları göz önüne alabilir ve uygun olduğu durumlarda belirtebilir*

*Yukarıda belirtilen değerlendirme türlerinden hangileri*

- *Kendi sistemlerindeki öğrenenlerin ihtiyaçlarına daha uygundur?*
- *Kendi sistemlerindeki eğitimsel kültüre daha uygun ve yapılabilir mi?*
- *Sağladığı geri etki sayesinde, öğretmen gelişimi için daha ödüllendiricidir?*

*Kendi sistemlerinde, başarı değerlendirmesi ve yeterlilik değerlendirmesi ne kadar dengeli ve birbirini tamamlayıcıdır? Dilsel bilginin yanı sıra iletişimsel performans ne oranda değerlendirilmektedir?*

*Öğrenmenin sonuçları ne derecede tanımlanmış standartlara ve ölçütlere göre değerlendirilmektedir (ölçüt odaklı), ve notlar ve değerlendirmeler ne derecede öğrenenin dahil olduğu sınıfa göre yapılmaktadır (norm odaklı)?*

*Öğretmenler, ne derecede*

- *Standartlarla ilgili bilgi sahibiler (Örneğin, ortak tanımlar, performans örnekleri),*
- *Değişik değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olmaya cesaretlendiriliyorlar.*
- *Teknik ve yorumlarla ilgili eğitiliyorlar .*

*Ders kapsamında öğrenilenlerin sürekli değerlendirmesine bütünleşik bir yaklaşım getirilmesi, standart ve ölçüt tanımları ile ilgili belli noktalarda değerlendirme yapılması ne derecede*



*arzulanıyor ve yapılabilir*

*Öğrenenlerin etkinliklerin/görevlerin tanımlarına ve değişik düzeylerde yeterlilik boyutlarına göre (ve bu boyutların işlevselleştirilmesi, örneğin seri değerlendirme) gibi bir özdeğerlendirme yapımları ne derecede arzulanır ve yapılabilir*

*Ortak Metinde sunulan belirtke ve ölçüklerin kendi ortamlarına uygunluğu ve ne yollarda geliştirilebilecekleri saptanmalıdır.*

Özdeğerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi için kullanılacak derecelendirme ölçükleri Bölüm 3, Tablo 2 ve Tablo 3 de sunulmuştur. Bu tablolar arasındaki en büyük fark (yüzeysel bir farklılık olan “I can do....” ve “Can do .....” ifadelerine ek olarak), Tablo 2'nin iletişimsel etkinliklere yoğunlaşmasıdır. Tablo 3 ise herhangi bir konuşma performansında belirgin olan yetinin jenerik boyutlarına yoğunlaşır. Tablo 3 ün basitleştirilmiş bir şeklini hayal etmek mümkündür. Deneyimler, en azından yetişkin öğrenenlerin kendi yetileriyle ilgili bu tarz nitel yargılara varabildiğini göstermektedir.

#### **9.4 Yapılabilir Değerlendirme Ve Üst Yürütücü Sistem**

4. ve 5. Bölümlerde sunulan ölçükler, yine bu bölümlerde sunulan daha kapsamlı tanımlama planına dayanan basitleştirilmiş örnek bir kategori setidir. Pratik bir değerlendirme yaklaşımında, her düzeyde tüm ölçükleri kullanmak gerekmez. Değerlendiriciler bir çok kategori ile aynı anda baş etmeyi güç bulmaktadırlar ve buna ek olarak, tüm düzeyler söz konusu ortama uygun olmayabilirler.

Benimsenen kimi yaklaşımlarda, pratik bir değerlendirme sistemi mümkün olan kategorileri uygun bir sayıya düşürülmelidir. Deneyimler göstermiştir ki 4 veya 5 kategoriden fazlası bilişsel bir yük yaratmaktadır ve 7 kategori ise psikolojik üst limittir. Bu durumda, en uygun kategorileri belirlemek için seçim yapılması gereklidir. Sözel değerlendirmede, etkileşim stratejileri iletişimin nitel bir boyutu olarak kabul edilirse, betimleyici ölçük 12 nitel kategori içerir:

Yerini alma stratejileri (turntaking)

**Ortak çalışma stratejileri** (cooperating strategies)

- Açıklama istemek (asking for clarification)
- Akıcılık (fluency)
- Esneklik (flexibility)
- Tutarlılık (coherence)
- Tematik gelişme (thematic development)
- Doğruluk, netlik (precision)
- Toplumdilbilimsel yeteneği (sociolinguistic competence)
- Genel aralık (general range)
- Sözcük aralığı (vocabulary range)
- Dilbilgisel doğruluk (grammatical accuracy)
- Sözcük kontrolü (vocabulary control)
- Ses kontrolü (phonological control)

Bu özelliklerin çoğunun tanımları genel bir kontrol listesine konabilir ama performansın değerlendirilmesinde çok fazla olurlar. Bu yüzden, pratik bir yaklaşımda kategorilerin seçici bir şekilde belirlenmesi gerekir. Bazı özellikler birleştirilebilir, tekrar adlandırılabilir ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına, değerlendirme etkinliğinin/görevinin gereklerine ve pedagojik kültürün özelliklerine uygun daha küçük değerlendirme ölçüt setleri elde edilebilir. Sonuç olarak elde edilen ölçütte boyutlar eşit ağır-

lıkta olabilir veya tamamlanması gereken görev için çok önemli olan boyutlara daha fazla ağırlık verilebilir.

Aşağıdaki dört örnek bunun nasıl yapılabileceğini gösterir. İlk üç örnek, mevcut değerlendirme yaklaşımlarında kategorilerin sınav ölçütü olarak nasıl kullanılacağı ile ilgili kısa notları içerir. Dördüncü örnek ise Ortak Metin'deki ölçek tanımlarının nasıl birleştirilip, belli bir amaca hizmet eden değerlendirme tablosunu oluşturmak için ifade edildiğini gösterir.

### Örnek 1:

Cambridge İleri Düzey İngilizce Sertifikası (Cambridge Certificate in Advanced English (CAE)), 5. Bölüm: Değerlendirme Ölçütü

Sınav ölçütü	Tanım ölçeği	Diğer kategoriler
Akıcılık	Akıcılık	
Doğruluk ve aralık (accuracy and range)	Genel aralık Sözcük aralığı Dilbilgisel doğruluk Sözcük kontrolü	
Telaffuz	Ses kontrolü	
Görev başarısı (task achievement)	Tutarlılık Toplumsaldil uygunluğu (sociolinguistic appropriacy)	Görev başarısı Değerlendirmeci yardımına duyulan ihtiyaç
Etkileşimli iletişim	..... stratejileri (turntaking strategies) Ortak çalışma stratejileri Tematik gelişme	Katılım sağlamanın derecesi ve kolaylığı

“Diğer kategoriler” ile ilgili not: Tanımlayan ölçeklerde görev başarısı ile ilgili cümleler /tanımlar *İletişimsel Etkinlikler* 'de bulunabilir. *Katılım sağlamanın derecesi ve kolaylığı* bu ölçeklerde *Akıcılık* boyutunda tanımlanır. *Değerlendirmeci yardımına duyulan ihtiyaç* ile ilgili tanım ölçeği bulunamamıştır.

**Örnek 2:** Uluslar arası Sertifika Konferansı (ICC): İş Amaçlı İngilizce Sertifikası, Sınav 2: İş Görüşmesi

Sınav ölçütü	Tanım ölçeği	Diğer kategoriler
Ölçek 1 (isim verilmemiş)	Toplumsal dil uygunluk Dilbilgisel doğruluk Sözcük kontrolü	Görev başarısı
Ölçek 2 (konuşmayı/sohbeti başlatmak ve akışını sağlamak için söylem özelliklerinin kullanımı)	..... stratejileri (turntaking strategies) Ortak çalışma stratejileri Toplumsal dil uygunluğu	

**Örnek 3:** Eurocentres- Küçük Grup Etkileşimi Değerlendirmesi (1987)

Sınav ölçütü	Tanım ölçeği	Diğer kategoriler
Aralık	Genel aralık Sözcük aralığı	

Doğruluk	Dilbilgisel doğruluk Sözcük kontrolü Toplumsaldil uygunluğu	
Sunuş (delivery)	Akıcılık Ses kontrolü	
Etkileşim	..... stratejileri (turntaking strategies) Ortak çalışma stratejileri	

#### Örnek 4: İsviçre Ulusal Araştırma Konseyi: Video Performanslarının Değerlendirilmesi

Bağlam: İsviçre’de yapılan bir araştırma projesinde, tanımlar Ek A’ da açıklandığı şekilde ölçeklendi. Bu projeye katılan öğretmenler sonuçlarını bir konferansta sunmaya ve Avrupa Dil Dosyası’yla ilgili bir deney yapmaya davet edildiler. Konferansta tartışılan konulardan ikisi şunlardır:

- Sürekli değerlendirme ve özdeğerlendirme kontrol listelerini bir genel bakış açısına bağlama ihtiyacı
- Projede ölçeklendirilen tanımların değerlendirme amaçlı kullanılmasının araştırılması.

Bu tartışma sürecinin bir parçası olarak, araştırmada yer alan bazı öğrenenlerin videoları Bölüm 3, Tablo 3 de sunulan değerlendirme çizelgesine göre derecelendirildi. Aşağıdaki tablo birleştirilmiş tanımların bir kısmını içerir.

Sınav ölçütü	Tanım ölçeği	Diğer kategoriler
Aralık	Genel aralık Sözcük aralığı	
Doğruluk	Dilbilgisel doğruluk Sözcük kontrolü	
Akıcılık	Akıcılık Ses kontrolü	
Etkileşim	Küresel etkileşim (global interaction) .....stratejileri (turntaking strategies) Ortak çalışma stratejileri	
Tutarlılık	Tutarlılık	

Farklı bağlamlarda farklı öğrenenlere hizmet veren farklı sistemler, farklı türlerde değerlendirme yapabilmek için boyutları farklı şekillerde basitleştirir, seçer ve birleştirir. Aslında, 12 kategoriden oluşan liste uzun olduğu halde ihtiyaç duyulan tüm değişkenleri içermez ve tam kapsamlı olabilmesi için geliştirilmesi gerekir.

<p><i>Ortak Metnin kullanıcıları aşağıdaki boyutları göz önüne alabilir ve uygun olduğu durumlarda belirtebilir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kendi sistemlerinde kuramsal kategorilerin işlevsel yaklaşımlara nasıl basitleştirildiği;</li> <li>Kendi sistemlerinde değerlendirme ölçütü olarak kullandıkları temel faktörlerin, ne derecede Bölüm 5 de sunulan ve Ek’te özel alanları belirtilen kategorilere denk olduğu.</li> </ul>
--

Mevcut durum değerlendirmesi: (live assessment)

## EK A: YETERLİLİK BETİMLEYİCİLERİNİ GELİŞTİRMEK

Bu ek, dil edinmedeki aşamaları tanımlamadaki teknik yönleri ele alır. Betimleyicileri formüle etmedeki ölçütler anlatılır. Sonra, ölçek (şema/kriter) geliştirmedeki yöntemler listelenir ve açıklanmalı bir kaynakça sunulur.

### Betimleyicileri Formüle Etme

Dil becerilerini test etmede ölçme, daha kapsamlı bir alan olarak uygulamalı psikolojideki ölçümleme kuramındaki deneyimler ve danışmanlık süreçlerindeki öğretmenlerin tercihleri (Örneğin Britanya'daki sınıflandırılmış amaçların şemaları, İsveç projesi) betimleyici geliştirmek için aşağıdaki yol gösterici ilkeleri (pozitif olmak, kesinlik, açıklık, kısalık, ...) önerir:

- **Pozitif olmak:** değerlendirici-odaklı yeterlilik ölçütlerinin ve sınav derecelendirme ölçeklerinin alt seviyelerdeki betimleyicileri formüle etmedeki ortak özellikleri ise negatif sözcükler kullanmaktır. Alt seviyelerdeki betimleyicileri oluşturmada öğrencilerin neleri yapabildiklerinden çok neleri yapamadıklarını yazmak daha kolaydır. Bununla beraber yeterlilik betimleyicileri adayları elemek için kullanılan bir araç yerine öğretim amaçlarına hizmet vereceklerse o zaman pozitif betimleyiciler oluşturmak daha çok tercih edilir. Bazen aynı noktayı ya pozitif ya da negatif olarak formüle etmek mümkündür, örn. dilin sınıflandırılmasına bağlı olarak (bakınız Tablo A1). Negatif değerlendirmeden kaçınmanın sebebi olarak bir diğer karışıklık ise iletişimsel dil yeterliliklerine eklenecek özelliklerin olmayışıdır. Ne kadar az olursa o kadar iyi olur. Bunun en belirgin örneği ise bağımsızlıktır. Öğrenenin (a) iletişimde rol al diğer kişinin konuşma ayarlamasına bağımlı olma durumu, (b) daha anlaşılır bir biçimde tekrar anlatım isteme şansı ve (c) söylemek istediklerini formüle etmede yardım alma şansı. Genelde bunlar pozitif ifadelerle oluşturulan betimleyicilere eklenebilen şartlarla çözümlenebilir. Örneğin:

Kendisine yönlendirilen bildik konuları, tekrar edildiği ya da yeniden söylendiğinde açık ve standart konuşmaları genelde anlayabilir.  
Konuşmacı zorlansa bile anlaşılır, yavaşça ve doğrudan ona yönlendirilen basit, günlük dilde söylenenleri anlayabilir;  
veya:

Gerektiğinde diğerk kişinin yardım etmesi şartıyla, kısa sohbetlerde ve yapılandırılmış durumlarda rahatlıkla etkileşimde bulunabilir.

Tablo A1. Değerlendirme: Pozitif ve negatif ölçütler

Pozitif	Negatif
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kendisinin tahmin edilebilir günlük durumlarla ilgilenmesini sağlayabilen basit dil ve stratejiler birikimine sahiptir (Eurocentres Seviye 3: sertifika).</li> <li>Çoğu günlük ihtiyaçları karşılamadaki temel dil ve stratejiler birikimine sahip, ancak genelde mesajın anlamında uzlaşmaya gidilmesini ve sözcük araştırmasını gerektirir (Eurocentres Seviye 3: değerlendirme çizelgesi).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kısıtlı dil repertuarına sahip, sürekli yeniden ifadelendirme ve sözcük araştırması gerektirir (ESU Seviye 3).</li> <li>Kısıtlı dil yeterliliği rutin olmayan durumlarda sık görülen çöküntülere ve yanlış anlaşılmalara sebebiyet verir (Finlandiya Seviye 2).</li> <li>Dildeki kısıtlamalar mesaja karışıkça iletişim çöker (ESU Seviye 3).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sözcük dağarcığı temel nesnelere, yerler ve çoğu ortak akrabalık terminolojisi üzerinde yoğunlaşır (ACTFL başlangıç).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadece kısıtlı sözcük dağarcığına sahip (Hollandaca Seviye 1).</li> <li>Kısıtlı sözcükler ve ifadeler düşünce ve fikirlerden oluşan iletişimi engeller.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ezbere öğrenilmiş bir seri sözcükler ve kısa ifadeleri üretir ve tanır (Trim 1978 Seviye 1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadece kalıplaşmış ifadelerin listelerini ve saymalarını üretebilir (ACTFL başlangıç).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Somut türden basit ihtiyaçları tatmin edebilmek amacıyla kısa günlük ifadeler üretebilir (örn. selamlaşma, bilgi isteme ve verme alanları gibi.) (Elviri; Milan Seviye 1, 1986).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sadece en basit dil repertuarına sahip, dile fonksiyonel olarak çok az ya da hakim olduğunu gösteren hiçbir kanıt yoktur (ESU Seviye 1).</li> </ul>

- Kesinlik:** Betimleyiciler somut görevleri ve/veya görevleri yerine getirmedeki yetilerin somut derecelerini tanımlamalıdır. Burada iki nokta vardır. Birincisi, betimleyici belirsizlikten kaçınmalıdır, örneğin 'Bir dizi uygun stratejiler kullanabilir'. Strateji hangi anlamı gelir? Neye göre uygundur? 'Dizi' sözcüğünü nasıl yorumlamamız gerekir? Belirsiz betimleyicilerin oluşturduğu sorun ise okunması kolay olmasına rağmen bu onların farklı yorumlanması olayını maskeleymektedir. İkinci olarak, 1940lı yıllardan itibaren bir ölçeğin basamakları arasındaki fark bir sonraki basamakta 'bazı' veya 'birkaç' gibi niteleyenler yerine 'çok' veya 'çoğu' gibi ya da 'oldukça geniş' ten sonra 'çok geniş' veya 'orta' dan sonra 'iyi' gibi sözcükleri kullanmama prensibi alınmıştır. Ayrımlar gerçek olmalı, sözcük-süreçli olmamalıdır ve bu da anlamlı, somut ayrımların yapılamadığı zaman boşlukların oluşacağı anlamına gelir.
- Açıklık:** Betimleyiciler şeffaf olmalı, anlaşılmaz dil kullanılmamalı. Anlamayı engellemesinin yanı sıra, anlaşılmayan sözcükler çıkartıldığında etkileyici olmayan bir betimleyici çok az şey ifade ediyor olabilir. İkinci olarak, açık ve mantıklı bir yapısı olan basit bir sözdizimi ile yazılmalıdır.

- **Kısalık:** Bir düşünce okulu özellikle Amerika ve Avustralya'da kullanılan tüme dayalı ölçüklerle bağlantılıdır. Burada ana özellikleri olduğunu düşündüklerini etraflıca kapsayan uzun bir paragraf üretmeye çalışırlar. Bu tür ölçükler değerlendirmecilerin ilgili seviyedeki tipik bir öğrenen olarak tanıdıklarının ayrıntılı portresini iletmeyi amaçlayan çok etraflı bir listesi ile 'kesinliğe' ulaşırlar ve sonuç olarak zengin kaynaklı tanımlar olurlar. Ancak, bu tür yaklaşımın iki dezavantajı vardır. Birincisi, hiçbir birey gerçekte 'tipik' değildir. Ayrıntılı özellikler değişik biçimlerde ortaya çıkar. İkincisi, değerlendirme süreci esnasında iki cümlecikten oluşan bir cümleden daha uzun olan bir betimleyiciye gerçekte başvurulmaz. Öğretmenler sürekli kısa betimleyiciler tercih eder. Tanımlayıcı betimleyiciler üreten projede, öğretmenler yaklaşık 24 sözcükten daha uzun olan betimleyicileri (alışılmalı olan türlerin yaklaşık olarak iki satırı olan) bölmeyi ya da atlamayı tercih ettiler.
- **Bağımsızlık:** Kısa betimleyicilerin iki avantajı daha vardır. Birincisi kişinin 'Evet, bu birey bunu yapabilir' diyebileceği bir davranışı tanımlama olasılığı daha fazladır. Neticede daha kısa, somut betimleyiciler öğretmenin sürekli değerlendirmesi ve/veya öz-değerlendirmesi için anketlerde ve çizelgelerde bağımsız ölçüt kriterleri olarak kullanılabilirler. Bu tür bağımsız doğruluk, betimleyiciin ölçekteki diğer betimleyicilerinin sadece oluşturulması anlamına gelmesi yerine bir amaç olarak ta işlev yapabileceğinin işaretidir. Bu da değerlendirmenin çeşitli biçimlerinde araştırmalara yol açan bir seri fırsatlar yaratır (Bk. Bölüm 9).

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri göz önünde bulundurmak ve uygun olduğunda belirtmek isteyebilir:

- Listelenmiş olan ölçütlerden hangileri en gerekli olanlardır ve bağlamlarında hangi diğer ölçütler açıkça veya üstü kapalı olarak kullanılmıştır;
- Sistemlerindeki oluşumlar hangi derecede arzu edilebilir ve uygulanabilir olsunlar ki listelenmiş olan ölçütleri karşılayabilsinler.

## Ölçek Geliştirme Yöntemleri

Basamaklı düzeylerin var olması belirli şeylerin bir düzeyin yerine başka bir düzeyin içinde yer alabileceğini ve belirli bir derecedeki becerinin tanımları bir düzeyin yerine başka bir düzeyde yer alabileceğini öngörür. Bu da sürekli uygulanan bir çeşit ölçeklendirmeyi ima eder. Dil yeterliliğinin tanımlarının değişik seviyelerde yer alması için birkaç yol mümkündür. Mevcut olan yöntemler üç gruba ayrılabilir: sezgisel yöntemler, niteleyici yöntemler ve niceliksel yöntemler. Dil yeterliliğinde var olan ölçüklerinin çoğu ve diğer seviye serileri birinci gruptaki üç sezgisel yöntemin birisinden gelişmiştir. En iyi yaklaşımlar, üç yaklaşımı bir tamamlayıcı ve birikerek çoğalan süreç içerisinde birleştirendir. Niteleyici yöntemler sezgisel hazırlığı ve materyal seçimi ve de sonuçların sezgisel yorumlarını gerektirir. Niteleyici yöntemler niteliksel olarak önceden sınanmış malzemeleri ölçmelidir. Dolayısıyla, Ortak Başvuru Düzeylerini geliştirmede, sezgisel, niteliksel ve niceliksel yaklaşımların bir karışımı kullanılmıştır.

Eğer niteliksel ve niceliksel yöntemler kullanılacaksa o zaman iki başlama noktası mümkündür: betimleyiciler veya performans örnekleri.

**Betimleyiciler İle Başlamak:** Başlangıç noktalarından biri, nitelendirme aşamasına girdi olarak ilgilendiren sınıflandırmalar için tanımlamak istediğinizi düşünmek ve sonra onu yazmak, top-

lamak veya taslak halindeki betimleyicileri düzenlemektir. Aşağıdaki niteleyen grubun içindeki birinci ve sonuncu, yöntem 4 ve 9, bu yaklaşım için örnek teşkil ederler. İletişimsel dil faaliyetleri gibi müfredat bağlantılı sınıflandırmalar için betimleyiciler geliştirmek için özellikle uygundur, ancak yeterlik durumları için betimleyici geliştirmek için de kullanılabilir. Sınıflandırmalar ve betimleyiciler ile başlamanın olumlu yönü ise kuramsal olarak dengeli bir kapsama alanı tanımlanabilir.

**Performans Örnekleri ile Başlamak:** Performansları değerlendirmedeki betimleyicileri geliştirmek için, performansların temsili örnekleri ile başlamak kullanılabilir tek alternatifidir. Burada, temsili değerlendiricilerin örnekler (niteleyici) ile çalışırken neleri gördükleri sorulabilir. Yöntem 5–8, bu fikir için seçenekler oluşturur. Alternatif olarak değerlendiricilere temsili örnekleri değerlendirmeleri istenebilir ve sonra değerlendiricilerin bu kararları (niceliksel) almalarındaki sebeplerin anahtar özellikleri tespit etmek için uygun bir istatistiki teknik kullanılır. Yöntem 10 ve 11 bu yaklaşımın örnekleridir. Performans örneklerini analiz etmenin avantajı ise kişinin verilere dayanan somut tanımlara varabilmesidir.

Son yöntem, No.12, matematiksel anlamda betimleyicileri ölçeklendiren tek yöntemdir. Yöntem 2 (sezgisel) ve yöntem 8 ve 9 (niteliksel) den sonra bu yöntem Ortak Başvuru Metni Seviyelerini ve tanımlayıcı betimleyicileri geliştirmek için kullanıldı. Ancak, ölçeğin uygulamadaki kullanımının geçerliliğini sağlamak ve düzeltmelere yer vermek amacıyla aynı istatistiki teknik ölçeğin geliştirilmesinden sonra da kullanılabilir.

### **Sezgisel Yöntemler**

Bu yöntemler deneyimin ilkeli yorumundan başka herhangi yapılandırılmış veri topluluğuna gerek duymazlar.

**No.1. Uzman:** Bir kişinin, muhtemelen söz konusu olan hedef kitlenin ihtiyaç analizini üstlendikten sonra, var olan ölçeklere, müfredat belgelerine ve gerekli diğer kaynak materyallere başvurduktan sonra, ölçeği yazması istenilir.

**No.2. Komite:** Uzman olarak, ancak küçük bir geliştirme takımı içerir, danışman olarak daha büyük bir grup vardır. Danışmanlar taslaklar hakkında görüş bildirir. Danışmanlar deneyimlerinin ve/veya performans örneklerinin veya öğrenenleri karşılaştırma esasına dayanarak sezgisel olarak işlem yapabilirler.

**No. 3. Deneyimsel:** Komite olarak, ancak süreç bir kurum ve/veya belirli değerlendirme bağlamında oldukça zaman alır ve bir 'ortak görüş birliği' gelişir. Temeldeki bir grup insan seviyeleri ve kıstasları anlama konusunda ortaklaşır. Sözcük dizimini tavsiye etme amacıyla sistematik pilot uygulamalar ve geri dönütler takip edebilir. Değerlendiricilerden oluşan gruplar tanımlarla ilgili olarak performansları ve de örnek performanslarla ilgili olarak tanımları tartışabilirler. Yeterlilik ölçeklerinin geliştirildiği geleneksel yöntem budur (Wilds 1975; Ingram 1985; Liskin-Gasparro 1984; Lowe 1985, 1986).

### **Niteleyici Yöntemler**

Bu yöntemlerin hepsi bilgi veren kişilerden oluşan gruplarla küçük atelye (workshop) çalışmalarını içerir ve edinilen bilgilerin istatistiki yorumundan ziyade bir niteliksel yorumu kapsar.

**No. 4. Anahtar kavramlar: formüle etme:** Taslak ölçek oluşturduğunda, basit bir teknik ise ölçeği parçalamak ve bilgi verenlerden ölçeği kullanacak olan insanların tipik olarak yapacakları şu özellikler istenilir: a) tanımları kendilerince doğru olan bir sıraya koymak, b) neden bu şekilde düşündüklerini sormak ve bu aşamadan sonra onların sırası ile olması gereken sıranın farklılıklarının tespiti yapılır, c) ve son olarak onlara bu sıraya koyma işleminde hangi anahtar

tar noktaların yardımcı olduğu veya karışıklık yarattığı tespit edilir. Bir ince ayar yapma yolu ise bazen bir düzeyi çıkartmak ve ikinci bir görev vererek bilgi verenlerin boşluğu bulmaları ve boşluğun hangi iki düzeyin arasında kaldığını tespit etmelerini istemektir. Eurocentres sertifikası ölçekleri bu şekilde geliştirildi.

- No. 5. *Anahtar kavramlar: performanslar:*** Tanımlanan ve meydana gelen arasındaki tutarlılığı temin etmek amacıyla, betimleyiciler buldukları düzeylerin tipik performanslarıyla eşleştirilir. Cambridge sınav kılavuzları öğretmenleri belirli yazılı metinlere verilen notlarla ölçeklerdeki ifadeleri karşılaştırmalarını sağlayarak bu süreçten geçirir. IELTS (Uluslararası İngiliz Dili Sınama Sistemi) betimleyicileri deneyimli değerlendirmeci gruplarına her seviye için 'anahtar örnek sınav kağıtları' saptamalarını ve ondan sonra her sınav kağıdındaki 'anahtar özellikleri' onaylamaları istenerek geliştirilmiştir. Her farklı seviyenin karakteristik olduğu düşünülen özellikler tartışmada saptanılır ve betimleyicilere dahil edilir (Alderson; Shohamy ve diğ. 1992).
- No. 6. *Öncül özellik:*** Performanslar (genelde yazılır) bireysel bilgilendiriciler tarafından seviye sırasına göre ayrıştırılır. Sonra ortak bir seviye sırası için anlaşmaya varılır. Yazılı metinlerin gerçekte hangi ilkeye dayalı olarak ayrıştırıldığı her seviyede tespit edilir ve tanımlanır – burada belirli bir seviyeye has olan özelliklerin vurgulanmasına dikkat edilir. Seviye sıralamasını belirleyen anlatılan ana özelliktir (hususiyet, yapı) (Mullis, 1980). Ortak bir varyant ise seviye sıralamasına koymak yerine belirli sayıda yığınlar olarak biriktirmektir. Geleneksel yöntemde ilginç bir çok-boyutlu varyant vardır. Bu versiyonda kişi önce anahtar özelliklerin arasından en belirgin özellikleri tespit eder (yukarıdaki No.5). Sonra her bir özellik için örnekleri tek tek sıraya koyar. Böylece sonunda kişinin tümsel, öncül özellik yerine analitik, çoklu özellik ölçeceği olur.
- No. 7. *İkili kararlar:*** Öncül özellik yönteminin diğer bir varyantı ise temsili örnekleri seviyeler halinde yığınlar oluşturmaktır. Sonra, seviyeler arasındaki sınırlar üzerine odaklaşan bir tartışmada, kişi anahtar özellikleri tespit eder (yukarıdaki No. 5 deki gibi). Ancak, ilgili özellik ondan sonra Evet/Hayır cevabı olan kısa ölçütlü bir soru olarak formüle edilir. Böylelikle dalları ikili seçeneklerden oluşan bir ağaç meydana getirilir. Bu da değerlendirmeciye takip edeceği bir algoritma kararları sunar (Upshur ve Turner,1995).
- No. 8. *Karşılaştırmalı kararlar:*** Gruplar performans çiftlerini hangisinin daha iyi ve neden daha iyi olduğunu belirterek tartışır. Bu yol ile değerlendirmecilerin kullandıkları üstdil, her seviyede işleyen belirgin özellikler gibi tespit edilir. Ondan sonra bu özellikler betimleyici olarak formüle edilir (Pollitt ve Murray 1996).
- No. 9. *Görevleri türlerine göre ayırmak:*** Taslak betimleyiciler oluşturulduktan sonra, bilgilendiricilere betimleyicileri tanımlamaları gereken sınıflara ve/veya seviyelere ayırmaları istenilir. Bilgilendiricilerden ayrıca betimleyiciler hakkında yorum yapmaları, düzenlemeleri/düzeltilmeleri ve/veya reddetmeleri ve de hangilerin özellikle açık, kullanışlı ve gerekli v.s. olduğunu tespit etmeleri istenebilir. Tanımlayıcı ölçeklerin temellerinin dayandırıldığı betimleyiciler havuzu bu şekilde geliştirildi ve düzenlemesi yapıldı (Smith ve Kendall 1963; North1996/2000).

#### **Niceliksel Yöntemler:**

Bu yöntemler önemli derecede istatistiksel analizi ve sonuçların dikkatli yorumunu içerir.



**No. 10. Ayırtedici analiz:** İlk olarak zaten değerlendirilmiş olan (tercihen bir takım tarafından) bir dizi performans örnekleri detaylı bir söylem analizine tabii tutulur.

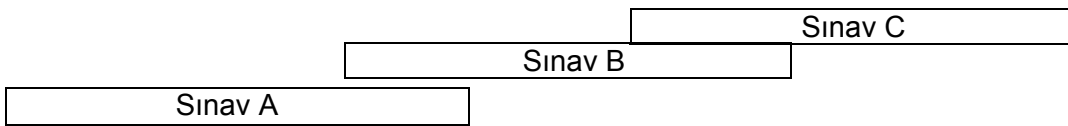
Bu niteliksel analiz farklı niteliksel özellikleri tespit eder ve gerçekleşme olayını sayar. Sonra, değerlendirmecilerin vermiş oldukları değerleri hangi tanınmış özelliklerin açıkça önemli olduğunu belirlemek için çoklu regresyon kullanılır. Bu anahtar özellikler her seviye için betimleyiciler formüle etmede kullanılır (Fulcher, 1996).

**No. 11. Çok-boyutlu ölçeklendirme:** Adına rağmen, bu ölçeklendirme, anahtar özellikleri ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla kullanılan betimleyici bir tekniktir. Performanslar birkaç kategorili analitik ölçekle derecelendirilir. Analiz tekniğinden oluşan çıktı, düzey belirlemede hangi kategorilerin gerçekte kesin olduğunu gösterir ve farklı kategorilerin birbirine olan mesafeyi ya da yakınlığı haritalayan bir diyagram sunar. Dolayısıyla, bu dikkat çeken kıstasları tespit etmek ve geçerli kılmak için bir araştırma tekniğidir (Chaloub-Deville 1995).

**No. 12. Madde tepki kuramı (Item response theory-IRT) veya örtük özellik 'latent trait' analizi:**

Madde Tepki Kuramı, değerlendirme ve/veya ölçeklendirme modellerinin bir bütünü ele alır. Bunların en açıkça net ve sağlam olanı Danimarkalı matematikçi George Rasch'ın adını alan Rasch modelidir. MTK olasılık kuramından gelişmiştir ve genelde madde/soru bankasında bulunan bireysel maddelerin/soruların zorluğunu tespit etmek için kullanılır. Eğer ileri düzeyde iseniz, başlangıç seviyesindeki bir soruyu cevaplama şansınız oldukça yüksektir; eğer başlangıç seviyesinde iseniz ileri düzeydeki bir maddeyi/soruyu cevaplayabilme şansınız çok düşüktür. Bu basit gerçek Rasch modeliyle ölçeklendirme yöntemine geliştirilir ki bu aynı ölçeğe maddeleri/soruları kalibre etmek için kullanılabilir. Bu yaklaşımın bir gelişimi onun sınav maddelerinin/sorularının yanı sıra iletişimsel yeterlilik betimleyicilerin ölçeklendirilmesinde de kullanılmasına izin verir.

Rasch analizinde, farklı sınavlar veya anketler birbirine çok yakın biçimde olan 'dayanak maddelerin' kullanımıyla örtüşen bir zincir haline dönüştürülebilir. Aşağıdaki şekilde, dayanak maddeler gri renkle gölgelendi. Bu yolla, biçimler belirli grup öğrenenlere hedeflenebilir ve yine de ortak bir ölçeğe bağlanır. Ancak bu işlemde dikkat edilmelidir çünkü bu model her biçimdeki yüksek notlar ve düşük notlar için sonuçları çarpıtır.



Rasch analizinin avantajı ise örnek-bağımsız, ölçek-bağımsız ölçüm sağlamasıdır, diğer bir deyişle ölçeklendirme analizde kullanılan sınavlardan/anketlerden veya örneklerden bağımsızdır. Gelecek zamandaki deneklerin aynı istatistikî popülasyonda yeni gruplar olarak ele alınması halinde, gelecekteki gruplar için sabit ölçek değerleri sunulur. Zaman içinde değerlerdeki sistematik kaymalar (örn. Eğitim programına bağlı olarak veya değerlendirici eğitimi) nicelenebilir ve ayarlanabilir. Öğrenen veya değerlendirmeci çeşitleri arasındaki sistematik varyasyon nicelenebilir ve ayarlanabilir (Wright ve Masters 1982; Lincare 1989).

Rasch analizinin ölçek betimleyicilerine uygulanabilmesi için birkaç yol vardır:

(a) Niteliksel tekniklerdeki veriler 6, 7 veya 8 numaralı tekniklerle Rasch ile aritmetik ölçeği konabilir.

(b) Belirli sınav maddelerinde, sınavlar yeterlilik betimleyicilerini işlemek için dikkatlice geliştirilebilir. Bu sınav maddeleri daha sonra Rasch ile ölçeklendirilebilir ve ölçek değerleri betimleyicilerin göreceli zorluklarını belirtmek için ele alınır (Brown ve diğ. 1992; Carroll 1993; Masters 1994; Kirsch 1995; Kirsch ve Mosenthal 1995).

(c) Betimleyiciler öğrenenleri için öğretmen değerlendirmesi için anket maddeleri olarak kullanılabilir. Bu yol ile, sınav maddelerinin soru bankalarına aynı şekilde ölçeklendirildiği gibi betimleyiciler de bir aritmetik ölçeğin üstüne doğrudan ayarlanabilir.

(d) Bölüm 3, 4 ve 5 deki betimleyiciler bu şekilde geliştirildi. Ek B, C ve D de anlatılan üç proje betimleyicileri ölçeklendirmek ve ortaya çıkan betimleyici ölçeklerini birbirine denkleştirmek için Rasch yöntemini kullandı.

Bir ölçeğin gelişimindeki kullanılabilirliğinin yanı sıra, Rasch, bir değerlendirme ölçeğindeki formatın gerçekte nasıl kullanıldığını analiz etmek için de kullanılabilir. Bu da yetersiz sözcük kullanımını, formatın yeterince kullanılmaması veya aşırı kullanımı konusunda aydınlatıcı olmaya yarayabilir ve tekrar gözden geçirmenin gerektiğini ortaya koyar (Davidson 1992; Milanovic ve diğ. 1996; Stansfield ve Kenyon 1996; Tyndall ve Kenyon 1996).

Ortak Başvuru Metnini kullananlar aşağıdaki maddeleri göz önünde bulundurmak ve uygun olduğunda belirtmek isteyebilir:

- ortak tanımlarla sistemlerinde verilen puanların ne derecede paylaşılan anlam veriyor.
- bu tür tanımları geliştirmek için yukarıda özetlenen hangi yöntemler, veya hangi diğer yöntemlerin kullanıldığını.

### **Seçilmiş Açıklamalı Kaynakça: Dil yeterlilik ölçeklendirmesi**

**Alderson, J.C. 1991: Bands and scores; Alderson, J.C. & North, B. (eds.): *Language Testing in the 1990s*, London: British Council/ Macmillan, Developments: ELT, 71–86.**

Amaç ve uyumdan kaynaklanan sorunları ve IELTS konuşma ölçeklerinin geliştirilmesini anlatır.

**Brindley, G. 1991: *Defining language ability: the criteria for criteria*; Anivan, S. (ed.) *Current developments in language testing*, Singapore, Regional Language Centre.**

Ölçüt-dayanaklı değerlendirmeyi temsil eden yeterlilik ölçekleri iddiasının ilkeli eleştirisidir.

**Brindley, G. 1998: *Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues. Language Testing 15 (1), 45–85.***

Ortaya çıkan yetilerin özelliklerine odaklanmak yerine öğrenenlerin neleri yapabildikleri açısından ortaya çıkan sonuçların odaklanmasını eleştirir.

**Brown, Annie, Elder, Cathie, Lumley, Tom, McNamara, Tim & McQueen, J. 1992: *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*. (14. Dil Ölçme Araştırmaları Konferansı Serisi), Vancouver. *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1, 37–69. (yeni-den basım)**

Sınav maddelerini Rasch in klasik kullanımıyla ölçeklendirerek farklı maddelerin içinde sınanan okuma görevlerinden yeterlilik ölçeği üretmek.

**Carroll, J.B. 1993: Test theory and behavioural scaling of test performance; Frederiksen, N., Mislevy, R.J. & Bejar, I.I. (eds.) *Test theory for a new generation of tests*. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates: 297–323.**

Sınav maddelerini ölçeklendirmek ve dolayısıyla yeterlilik ölçeği üretmek için Rasch'in kullanımını öneren gelecekteki gelişmelere temel oluşturan makale.

**Chaloub-Deville M. 1995: Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups. *Language Testing* 12 (1), 16–33.**

Anadili Arapça olan kişilerin öğrenenleri değerlendirirken hangi ölçütleri uyguladıklarını ortaya çıkartan bir araştırma. Neredeyse dil sınavlarına çoklu-boyut ölçeğinin tek uygulaması.

**Davidson, F. 1992: Statistical support for training in ESL composition rating. In Hamp-Lyons (ed.): *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood N.J. Ablex: 155–166.**

Rasch analizi ile bir derecelendirme ölçeğini periyodik süreçle nasıl geçerli hale getirileceğini açıkça anlatır. Ölçeklendirmeye 'somut' yaklaşım yerine 'anlamsal' yaklaşımı savunur örn. tasvir edici betimleyiciler.

**Fulcher 1996: Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. *Language Testing* 13 (2), 208–38.**

Performansta gerçekten nelerin olduğunu uygun analizle başlayarak betimleyici ve ölçek geliştirmeye sistematik yaklaşım. Çok zaman kazandıran bir yöntemdir.

**Gipps, C. 1994: *Beyond testing*. London, Falmer Press.**

Ağ oluşturmayla geliştirilen ortak kıstas noktalarına bağlı olarak öğretmen 'standart-odaklı değerlendirmenin' teşviki. İngiliz Ulusal Eğitim Programında belirsiz betimleyicilerden ortaya çıkan sorunlar anlatılır.

**Kirsch, I.S. 1995: Literacy performance on three scales: definitions and results; *Literacy, economy and society: Birinci uluslararası okur yazarlık yoklamasının sonuçları*. Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD): 27–53.**

Rasch'in yanıltıcı kullanımı ile sınav verilerinden düzeyler ölçeği üretimi hakkında basit ve teknik olmayan bir rapor. Görevlerden ve ilgili yetilerden (Örneğin, bir çerçeveye bağlı ola-

rak) yeni sınav maddelerinin zorluğunu anlatmak ve tahmin etmek için geliştirilmiş bir yöntem.

**Kirsch, I.S. & Mosenthal, P.B. 1995: Interpreting the IEA reading literacy scales; Binkley, M., Rust, K. & Winglee, M. (eds.) Methodological issues in educational studies: The case of the IEA reading literacy study. Washington D.C.: US Department of Education, National Center for Education Statistics: 135–192.**

Yukarıdaki daha detaylı ve teknik versiyonu olup yöntemin gelişimini ilgili üç karşılaştırmalı proje yoluyla tespit eder.

**Linacre, J. M. 1989: *Multi-faceted Measurement*. Chicago: MESA Press.**

İstatistikte geleceğe yönelik gelişmeler için bir çıkıştır çünkü bir değerlendirmeden çıkan sonucu rapor etmede değerlendirmecilerin önemini dikkate alınmasına yer verir. Düzeylerin okul yıllarına olan bağlantıları kontrol etmek için tasvir edici betimleyiciler geliştirme projesinde uygulandı.

**Liskin-Gasparro, J. E. 1984: The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum: *Foreign Language Annals* 17/5, 475–489.**

Amerikan ACTFL ölçeğinin hamisi olan Foreign Service Institute (Yabancı Diller Hizmet Enstitüsü) ölçeğinden gelişimi ve amaçlarının ana hatlarını anlatır.

**Lowe, P. 1985: The ILR proficiency scale as a synthesizing research principle: the view from the mountain; James, C.J. (ed.): *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*. Lincolnwood (Ill.): National Textbook Company.**

Birleşik Devletler Interagency Language Roundtable (ILR)'un hamisi olan FSI dan başlayan gelişimini anlatan ayrıntılı bir tanımlama.

**Lowe, P. 1986: Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramersch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon. In: *Modern Language Journal* 70/4, 391–397.**

İyi işlemiş olan bir sistemin müdafaası – belirli bir bağlamda- ölçeğin yayımına başlanması ve onun eğitimde kullanılan (ACTFL ile birlikte) mülakat yönteminin başlamasıyla akademik eleştiriye karşıdır.

**Masters, G. 1994: Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1: 48–52.**

Avustralya'da Rasch in kullanımı ile sınav sonuçlarının ve öğretmen değerlendirmelerinin müfredat profilleşme sisteminin nasıl yaratıldığını anlatan özet rapor.

**Milanovic, M., Saville, N., Pollitt, A. & Cook, A. 1996: Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses; Cumming, A. & Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 15–38.**

Konuşma sınavı ile kullanılan bir derecelendirme ölçeğinin Rasch klasik kullanımı – ölçekteki seviyeler değerlendirmecilerin daha etkin kullanabilecekleri sayıya düşürülür.

**Mullis, I.V.S. 1981: *Using the primary trait system for evaluating writing*. Manuscript No. 10-W-51. Princeton N.J.: Educational Testing Service.**

Ana dil yazılı anlatımında değerlendirme ölçeğini geliştirmedeki öncül özellik yönteminin klasik anlatımı.

**North, B. 1993: *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*. NFLC Bildiri (Occasional Paper), National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.**

Geleneksel yeterlilik ölçeklerinin gelişimi ve içeriğinin eleştirisidir. Öğretmenlerle tasvir edici betimleyiciler geliştirme ve bu betimleyicileri öğretmen değerlendirmelerinden Rasch ile ölçeklendirmek için proje önerisi.

**North, B. 1994: *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, The Council of Europe CC-LANG (94) 24.**

Program ölçeklerinin ve derecelendirme ölçeklerinin ayrıntılı incelemesi ve daha sonra bu bilgiler analiz edilip tasvir edici betimleyiciler geliştirme projesinin başlangıç noktası olarak kullanılır.

**North, B. 1996/2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. PhD thesis, Thames Valley University. 2000, New York, Peter Lang.**

Yeterlilik ölçeklerinin anlatımı, yeti ve dil modellerinin ölçeklere nasıl bağlandığını anlatır. Tasvir edici betimleyicilerin üretildiği projedeki gelişim basamaklarını– karşılaşılan sorunlar, bulunan çözümler - ayrıntılı bir biçimde anlatır.

**North, B. *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*. TOEFL Research Paper. Princeton NJ; Educational Testing Service.**

Sözlü ve yazılı sınavlarla kullanılan derecelendirme ölçeklerinin türlerinin ayrıntılı analizi ve tarihsel gelişimini anlatır.

**North, B. & Schneider, G. 1998: *Scaling descriptors for language proficiency scales*. *Language Testing* 15/2: 217–262.**

Tasvir edici betimleyicileri üreten projeye genel bir bakış. Ölçeğin durağanlığını ve sonuçlarını anlatır. Bir ek bölümünde olan araçların ve ürünlerin örnekleri.

**Pollitt, A. & Murray, N.L. 1996: *What raters really pay attention to*. In Milanovic, M. & Saville, N. (eds.) 1996: *Performance testing, cognition and assessment*. Studies in Language Testing 3. (15 inci Dil Ölçme Araştırmaları Konferansı Serisinden seçilmiş bildiriler), Cambridge & Arnhem, 2–4 August 1993. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate: 74–91.**

Repertuar çizelge analizini yeterliliğin değişik seviyelerinde değerlendirmecilerin nelere odaklandıklarını tanımlamaya çalışan basit bir ölçeklendirme tekniğine bağdaştıran ilginç bir yöntemsel makale.

**Scarino, A. 1996: Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning. AFMLTA 10. Ulusal Diller Konferansı (In Proceedings of the AFMLTA 10th National Languages Conference): 67–75.**

Britanya ve Avustralya'nın tipik müfredatında öğrencilerin ne kadar iyi performans sergiledikleri hakkındaki bilgi eksikliği ve belirsiz sözcüklerin kullanımını eleştirir, öğretmen değerlendirmesi için profil ifadeler.

**Scarino, A. 1997: Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning. AFMLTA 11. Ulusal Diller Konferansı: 241–258.**

Yukarıdaki gibi.

**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).**

Tasvir edici ölçekleri üreten projenin kısa raporu. Ayrıca Gelişim Dosyasının İsveç versiyonunu tanıtır.

**Schneider, G & North, B. 2000: 'Dans d'autres langues, je suis capable de ...' Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des competences 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.**

Tasvir edici ölçekleri üreten projenin tam raporudur. İngilizce de ölçeklendirme ile ilgili açık bir bölüm içerir. Ayrıca Gelişim Dosyasının İsveç versiyonunu tanıtır.

**Skehan, P. 1984: Issues in the testing of English for specific purposes; *Language Testing* 1/2, 202–220.**

ELTS ölçeklerinin ifadelendirme şekillerini ve norm-dayanıklılığını 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.**

Bir analitik yazma ölçeğini geliştirmenin temel niteliksel yönteminin basit anlatımı. Yetiştirilmemiş profesyonel olmayanlar arasında müthiş derecede değerlendiriciler-arası güvenilirliği sağladı.

**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.**

Betimleyicileri sadece yazmak yerine onları derecelendirmenin ilk yaklaşımı. Gelecekteki gelişmelere temel oluşturur. Okumak için çok zor.

**Stansfield C.W. & Kenyon D.M. 1996: Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines; Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 124–153.**

ACTFL kılavuzunda yer alan görevlerin derece sırasını konfirme etmek için Rasch ölçeğinin kullanılması. Tasvir edici betimleyicileri geliştiren projedeki yaklaşımı etkileyen ilginç yöntemsel çalışma.

**Takala, S. & F. Kaftandjieva (yakında yayımlanacak). Council of Europe scales of language proficiency: A validation study; J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.**

Dildeki öz-değerlendirmeleri tasvir edici betimleyicilerine adaptasyonlarıyla bağlantılı olarak ölçeklendirmek için Rasch modelinin ileri seviyedeki gelişiminin kullanımı hakkında rapor. Bağlam: DIALANG projesi: Fince ye bağlı olarak denemeler.

**Tyndall, B. & Kenyon, D. 1996: Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis; Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*. Clevedon, Avon, Multimedia Matters: 9–57.**

Üniversiteye girişteki ESL (İngilizce İkinci Dil) seviye tespit mülakatı için kullanılan bir ölçeğin geçerlilik kazanması konusunu basitçe anlatır. Yetiştirme ihtiyaçlarını tespit etmede çok-yönlü Rasch in klasik kullanımı.

**Upshur, J. & Turner, C. 1995: Constructing rating scales for second language tests. *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3–12.**

İkili kararlar haritalarının üretimi için öncül özellik tekniğinin incelikli ileri düzeydeki gelişimi. Okul sektörü için çok ilgilidir.

**Wilds, C.P. 1975: The oral interview test; Spolsky, B. and Jones, R. (Eds): *Testing language proficiency*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 29–44.**

Orijinal dil yeterlilik derecelendirme ölçeğinin orijinal ortaya çıkış noktası. O zamandan itibaren çoğu mülakat yaklaşımlarında kaybolan ince ayrımları yakalamak için dikkatli okunması gerekir.

## **EK B: BETİMLEYİCİLERİN AÇIKLAMALI ÖLÇEĞİ**

Bu Ek, Avrupa Ortak Başvuru Metni için açıklayıcı betimleyicileri geliştiren İsviçre projesinin bir tanımını içerir. Ana metinde bulunabilecek sayfalara referans verilerek ölçümlenen kategoriler de listelenmiştir. Bu projedeki betimleyiciler ölçümlendirilmiştir, ve Ek A'nın sonunda ana hatlarıyla verilen yöntem No I2c (Rasch Modeli) ile Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin ölçümlerini oluşturmuştur.

### **İsviçre Araştırma Projesi**

#### **Köken ve Bağlam**

3, 4, ve 5. Bölümlerde yer alan betimleyicilerin ölçümleri, 1993 ve 1996 yılları arasında gerçekleştirilen İsviçre Ulusal Bilim Araştırma Konseyi projesinin sonuçlarına dayalı olarak kaleme alınmıştır. Proje, 1991 Ruschlikan Sempozyumunu takiben yürütülmüş olup, amaç aynı zamanda Avrupa dil gelişim dosyasının gelişmesine katkıda bulunabilecek, planının farklı yönlerinin yeterliliğini şeffaf bir ifade ile ortaya koymaktı.

1994 yılında yapılan bir tarama çalışması, Dilde Etkileşim ve Üretim ile Yabancı Dil olarak İngilizce ve öğretmen değerlendirmesi konularına odaklanmıştır. 1995'te yapılan bir başka çalışma ise, 1994'de yapılanın tekrarı şeklinde olmakla birlikte, giriş bölümü ile İngilizcenin yanı sıra Fransızca ve



Almanca yeterliliğini de içeriyordu. Öz değerlendirme ve bazı sınav bilgileri de (Cambridge; Goethe; DELF/DALF) öğretmen değerlendirmesine eklendi.

Her iki tarama çalışmasına, tamamı yaklaşık olarak 500 dersi temsilen, 300 kadar öğretmen ve 2.800 öğrenci katıldı. Aşağıdaki tabloda, alt düzey ortaokul, üst düzey ortaokul, mesleki ve yetişkin eğitiminden öğrencilerin oranı gösterilmiştir:

	Alt Düzey Ortaokul (6,7. sınıf)	Üst Düzey Ortaokul (8.sınıf)	Mesleki	Yetişkin
1994	%35	%19	%15	%31
1995	%24	%31	%17	%28

İtalyanca ve Romansch konuşulan bölgelerden katılımın sınırlı olmasına karşın, çalışmalara İsviçre'nin Almanca-Fransızca, İtalyanca ve Romansch konuşulan bölgelerinden öğretmenler katılmıştır. Her yıl öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte biri kendi anadillerini öğretmiş ve anketleri hedef dilde yanıtlamışlardır. Bu bağlamda, betimleyiciler 1994 yılında İngilizce, 1995'te ise, İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinde hazırlanmıştır.

### **Yöntembilim**

Projenin metodolojisi özetle aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

#### **Sezgisel Evre:**

- 1) Kamusal alandaki dil yeterliliği ölçeklerinin ayrıntılı bir analizi, ya da söz konusu ölçeklerin 1993 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan bağlantılar sayesinde edinilebilirliği, (ayrıntılı bir liste bu özete sonunda verilmiştir).
- 2) Bu ölçeklerin, sınıflandırılmış bir betimleyiciler havuzu oluşturmak için, 4. ve 5. bölümlerde yer alan kategorilerle bağlantılı olan betimleyici kategorilere dönüşümü.

#### **Niteliksel Evre:**

- 3) Uygulayıcılarca kullanılan dil ötesi stratejilerin yeterince kullanılıp kullanılmadığını kontrol etmek için, videolarda gösterilen ve dil yeterliliğini konu alan ve karşılaştıran öğretmen kayıtlarının analizi.
- 4) Öğretmenlerle yapılan 32 atölye çalışması
  - a) belirlenen betimleyicilerin kategorilere ayrılması,
  - b) betimleyicilerin netlik, doğruluk ve konu ile ilgisi üzerine niteliksel yargılarda bulunma
  - c) betimleyicileri yeterlilik derecelerine ayırma.

#### **Niceliksel Evre:**

- 5) Öğrenim yılının sonunda atölye çalışmalarında en açık, odaklanmış ve ilgili betimleyicilerden oluşan ve birbiri ile örtüşen anket dizileri kullanarak öğretmenlerin yaptığı temsilci öğrenci değerlendirmesi. İlk yıl, her biri 50 betimleyiciden oluşan 7 anket dizisi, 80 saat İngilizce dersi verilen ileri düzeydeki öğrencinin dil yeterliliği ortaya çıkarmak üzere kullanılmıştır.
- 6) İkinci yıl 5 farklı anket dizisi kullanıldı. Daha önce söz edilen iki tarama çalışması, konuşma dili için olan betimleyicilerin ikinci yıl tekrar kullanılmasından dolayı birbiri ile ilişkiliydi. Öğrenciler, her betimleyici için 0-4 ölçekli bir testte betimleyicide öngörülen başarı koşulları açısından değerlendirildiler. Öğretmenlerin betimleyicileri yorumlama şekli Rasch Ölçeği kullanılarak analiz edildi. Bu analizin iki amacı vardı:

- (a) Her betimleyici için matematiksel bir 'zorluk değeri' belirlemek.

(b) Farklı bağlamlarda çok yüksek tutarlılık değeri olan ve "ortak referans düzeylerini"ni özetleyen bütünsel ölçeklerin yapılanmasında kullanılmak üzere betimleyicileri belirlemek için, farklı eğitim sektörleri, dil bölgeleri ve hedef dillerle ilişkisini yorumlamada istatistiksel olarak önemli olan değişkeni bulmak.

7. Tarama çalışmasına katılan bazı öğrencilerin, kaydedilen video görüntülerinin, tüm katılımcı öğretmenler tarafından performans değerlendirilmesi. Bu değerlendirmenin amacı, İsviçre eğitim sektöründeki başarı dağılımını belirlemede katılımcı öğretmenlerin ciddiyetindeki farklılıkları niceliksel olarak belirlemektir.

### *Yorumlama Evresi*

8. 3. Bölüm'de tartışılan 'ortak referans düzeyleri'ni ortaya çıkarmak için betimleyiciler cetvelinde 'kesin-noktalar' belirlemek. Bu düzeylerin bütünsel ölçekte özeti Tablo 1'de, dil etkinliklerini tanımlayan öz-değerlendirme şeması Tablo 2'de ve iletişimsel dil becerisinin farklı yönlerini gösteren performans değerlendirme şeması Tablo 3'te verilmiştir.
9. Ölçülebilirliği kanıtlanmış kategoriler için 4. ve 5. Bölüm'de açıklayıcı ölçeklerin sunumu.
10. Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nın, İsviçre deneme örneğini oluşturmak için betimleyicilerin öz-değerlendirme formatına uyarlanması. Bu, a) dinleme, konuşma, sözlü etkileşim ve üretim ile yazma becerileri için öz-değerlendirme şeması (Tablo 2) b) ortak referans düzeylerinin her biri için öz-değerlendirme kontrol listesi.
11. Araştırma sonuçlarının sunulduğu, dil gelişim dosyasından kazanılan deneyimlerin tartışıldığı ve öğretmenlere ortak referans düzeylerinin tanıtıldığı bir kapanış konferansı.

### **Sonuçlar**

Farklı beceriler ile farklı dilbilimsel, edimbilimsel ve toplumbilimsel dil yeterliliklerinin betimleyicilerini ölçeklendirmek, bu becerilerin değerlendirilmesinin tek bir ölçümleme boyutunda bir araya getirilip getirilemeyeceği sorusuyla karmaşık hale gelmektedir. Bu, Rasch modeliyle ilgili ya da ondan kaynaklanan bir sorun olmayıp; bütün istatistiksel analizler için geçerlidir. Öte yandan, Rasch bir sorun çıkması durumunda daha ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, test verileri, öğretmen değerlendirme verileri ve öz-değerlendirme verileri farklı sonuçlar verebilir. Bu projede, öğretmenler tarafından yapılan değerlendirme ile birlikte bazı kategoriler daha başarısızdı ve sonuçların doğruluğunu garantilemek için analiz dışına çıkarıldılar. Orijinal çalışmada belirlenen betimleyici havuzundan çıkarılan kategoriler aşağıdaki gibidir:

#### **a) Sosyokültürel Yeterlilik ile İlgili Kategoriler**

Sosyokültürel ve sosyo-dilbilimsel yeterlilikleri açık bir şekilde tanımlayan betimleyiciler. Bu problemin ne kadarının

a.a.) Dil yeterliliğinden ayrı bir yapı olması

a.b.) Atölye çalışmalarında sorunlu olarak belirlenen alabildiğine belirsiz betimleyicilerin veya

a.c.) Öğrencileri hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin tutarsız cevapları gibi nedenlerden dolayı ortaya çıktığı kesin değildir. Bu sorun, okuma becerisinin ve kurgusal edebiyat ile yazın edebiyatının betimleyicilerine kadar uzanmaktadır.

### **b) İş İle İlgili Kategoriler**

Telefonda konuşma, resmi toplantılara katılma, resmi sunumlar verme, rapor ve denemeler yazma, resmi yazışma gibi sınıfta öğretmenlerin doğrudan gözlemleyebilecekleri etkinliklerin ötesinde, genellikle iş ve görevlerle ilgili etkinlikler hakkında öğretmenlerin tahminde bulunmasını isteyen betimleyiciler. Bu, yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim dallarının iyi temsil edilmesine karşın ortaya çıkmıştır.

### **c) Olumsuz Kavram**

Basitleştirme, tekrar veya açıklama gereksinimi ile ilgili olup, genellikle olumsuz kavramları işaret eden betimleyicilerdir. Bu bakış açısı, olumlu cümlelerde koşul (provisos) olarak daha iyi işe yararıdır.

*Zaman zaman tekrar ve yeniden ifade etmeyi isteyebilmesi koşuluyla, kendisine yöneltilen ve bildiği konularda açık ve standart konuşmayı genelde anlayabiliyor.*

Bu öğretmenler için, okumanın, sözlü etkileşim ve sözlü ifadeye oranla, ayrı bir ölçme boyutu olduğu kanıtlanmıştır. Ancak veri toplama şekli, okumayı ayrı bir biçimde ölçeklendirmeyi ve olaydan sonra okuma ölçeğini ana ölçeğe eşitlemeyi mümkün kıldı. Yazma, bu çalışmanın temel odağı değildi ve 4. Bölüm'de yer alan yazma ile ilgili betimleyiciler, temel olarak sözlü üretim için olanlardan geliştirildiler. Ama hem DIALANG hem de ALTE'de söz edilen (bk. sırasıyla C ve D ekleri) Ortak Başvuru Metni'nden alınan okuma ve yazma betimleyicilerinin ölçek değerlerinin nispeten yüksek dengesi, okuma ve yazmaya ilişkin yaklaşımların belli ölçüde etkili olduğunu gösterir.

Yukarıda ele alınan kategorilere ilişkin karmaşanın tümü, çok boyutluluğa karşı tek boyutlu ölçme konusuyla bağlantılıdır. Çok boyutluluk, yeterlilikleri tanımlanan öğrencilerin dağılımıyla ilgili olarak ikinci bir şekilde kendini göstermiştir. Bir betimleyicinin zorluğunun ilgili eğitim sektörüne bağlı olduğu birçok durum vardı. Örneğin, öğretmenlere göre, dil öğrenmeye yeni başlayan yetişkinler, gerçek yaşama ilişkin sınıf içi iş ve etkinlikleri 14 yaşındakilere göre daha kolay bulurlar. Bu, ilk bakışta mantıklı görünebilir. Bu farklılık, 'Farklı (basamaklı) Madde İşlevi' (FMI) olarak bilinir. 3. Bölüm'de Tablo 1 ve 2'de gösterilen Ortak Referans Düzeylerinin (Common Reference Levels) özetlerini oluştururken, FMI'ini gösteren betimleyicilerden mümkün olduğunca kaçınılmıştır. Burada ana dilini konuşan öğretmenlerin, ileri düzeylerde, özellikle edebiyat konusunda, "anlamak" sözcüğünün daha katı ve kesin (stricter) bir anlatımına sahip olduğu yolunda bir önerisi dışında, hedef dilin çok az, ana dilin ise hiçbir etkisi yoktu.

### **Kullanma**

4 ve 5. bölümlerdeki açıklayıcı betimleyiciler ya (a) asıl betimleyicinin çalışmada deneysel olarak ayarlandığı düzeyde yerleştirilmişlerdir; ya (b) betimleyicinin o düzeye ayarlanmış bileşenlerinin tekrar birleştirilmesiyle oluşmuşlardır (asıl (orjinal) inceleme ve araştırmada yer almayan *Halka açık duyurular* gibi bir kaç kategori için), ya (c) nitel aşamanın (atölye çalışmaları) sonuçlarına dayanarak seçilmişlerdir, ya da (d) deneysel olarak ayarlanmış alt-ölçekteki bir boşluğu doldurmak için değerlendirme aşaması sırasında yazılmışlardır. Bu son nokta, *Ustalığa* neredeyse tamamen uyar, ki bu yüzden çalışmaya çok az betimleyici dahil edilmiştir.

### **İzleme ( takip etme)**

1999-2000 yılları arasında Basle Üniversitesi için geliştirilen bir proje, üniversiteye giriş için hazırlanmış bir kendi kendini değerlendirme aracı için Başvuru Metninde yer alan betimleyicileri uyarladı. Toplum-dilbilimsel yeterlilik ve bir üniversite bağlamında not alma için de betimleyiciler eklendi. Yeni betimleyiciler, asıl (orjinal) projede kullanılan yöntemle Başvuru Metni düzeyine ayarlandı.

Başvuru Metni betimleyicilerinin asıl ölçek değerleri ile bu çalışmadaki ölçek değerleri arasındaki bağıntısı (kolerasyonu) 0.899'du.

### **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,
- forthcoming: Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe,
- forthcoming: A CEF-based self-assessment tool for university entrance. In J.C. Alderson (ed.) *Case studies of the use of the Common European Framework*. Council of Europe.
- North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217-262.
- Schneider and North 1999: *'In anderen Sprachen kann ich'...* Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Berne, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council.

## Başvuru Metnindeki Betimleyiciler

3. bölümde, Ortak Başvuru düzeylerini özetlemek için kullanılan çizelgelere ek olarak, açıklayıcı betimleyiciler 4 ve 5. bölümlerin metninde aşağıdaki gibi yer almıştır:

### Ek B: BETİMLEYİCİLERİN AÇIKLAMALI ÖLÇEKLERİ

#### Belge B1 4. Bölüm'deki betimleyici ölçekler: iletişim etkinlikleri

GİRİŞ	<b>Konuşma</b> Genel dinleme ve anlama <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Yerli konuşmacılar arasındaki etkileşimi anlama</li><li>▪ Canlı bir dinleyici olarak dinleme</li><li>▪ Duyuru ve yönergeleri (talimatları) dinleme</li><li>▪ Radyo ve sesli kayıtları dinleme</li></ul> <b>Sesli/ Görsel</b> Televizyon ve film izleme
ETKİLEŞİM	<b>Konuşma</b> Genel konuşma ve etkileşim <ul style="list-style-type: none"><li>• Etkileşimde kavrama</li><li>• Ana dil konuşanı anlama</li><li>• Sohbet</li><li>• Resmi olmayan tartışma</li><li>• Resmi tartışma (toplantılar)</li><li>• Hedef odaklı işbirliği</li><li>• Araç ve hizmet edinimi</li><li>• Bilgi değişimi</li><li>• Görüşme yapma ve yapılma</li></ul> <b>Yazılı</b> Genel yazılı etkileşim <ul style="list-style-type: none"><li>• Yönelim ve iletişim</li><li>• Notlar, iletiler ve belgeler</li></ul>
ÜRETİM	<b>Konuşma</b> Genel konuşma üretimi <ul style="list-style-type: none"><li>• Sürekli tek kişilik konuşma (monolog): Deneyimleri anlatma</li><li>• Sürekli tek kişilik konuşma (monolog): Bir durum ortaya atmak (Örn. tartışma)</li><li>• Halka açık duyurular</li><li>• Dinleyicilere seslenme (hitap etme)</li></ul> <b>Yazılı</b> Genel yazılı üretim <ul style="list-style-type: none"><li>• Yaratıcı yazma</li><li>• Rapor ve deneme yazma</li></ul>

#### Belge B2 4. Bölüm'deki betimleyici ölçekler: İletişim stratejileri

GİRİŞ	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sırayı tanımlama ve sonuç çıkarma</li></ul>
ETKİLEŞİM	<ul style="list-style-type: none"><li>• Söz alma</li><li>• İşbirliği</li><li>• Açıklık getirmeyi isteme</li></ul>
ÜRETİM	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planlama</li><li>• Telafi etme,</li></ul>

	• İzleme ve denetleme
--	-----------------------

*Belge B3 4. Bölümdeki açıklayıcı ölçekler: Metin ile çalışma*

<b>METİN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metni işleme</li> <li>• Seminer ve derslerde not alma</li> </ul>
--------------	---

*Belge B4 5. Bölümdeki açıklayıcı ölçekler: İletişimsel dil yeterliliği*

<b>DİLBİLİMSEL YETERLİLİK</b>	
<b>Dağılım:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Genel dağılım</li> <li>• Sözcük dağılımı</li> </ul>
<b>Denetim</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dilbilgisi doğruluğu</li> <li>• Sözcük denetimi</li> <li>• Ses bilimsel denetim</li> <li>• Yazımsal denetim</li> </ul>
<b>TOPLUM DİLBİLİMSEL YETERLİLİK</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toplumdilbilimsel</li> </ul>
<b>EDİM DİLBİLİMSEL YETERLİLİK</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Esneklik</li> <li>▪ Söz alma</li> <li>▪ Konu geliştirme</li> <li>▪ Bütünlük</li> <li>▪ Önermesel kesinlik</li> <li>▪ Konuşma akıcılığı</li> </ul>

*Belge B5 Betimleyici belirlemede tutarlılık*

Ölçek üzerinde belli bir içeriğin bulunduğu yer yüksek bir tutarlılık (bütünlük) derecesi gösterir. Örnek olarak, konular alınabilir. Metinde konulara özgü betimleyiciler yer almamıştır, ancak, konulara çeşitli gruplar için betimleyiciler içinde işaret edilmiştir. Söz konusu gruplar içinde en ilgili üç grup şunlardır: Tanımlama ve öyküleme, Bilgi alışverişi, Çeşitlilik.

Aşağıda verilen tablolar, söz konusu üç alanda konuların ele alınış şekillerini karşılaştırmaktadır. Tabloların içeriği aynı olmamasına karşın, karşılaştırma büyük ölçüde kalibre edilmiş betimleyicilere de yansıdığı gibi, belli bir bütünlüğü göstermektedir. Bu türden bir analiz, ilk tarama çalışmasında yer almayan ancak, betimleyici etkenleri tekrar birleştirerek (halka yapılan duyurular yoluyla olduğu gibi) kategoriler için betimleyici geliştirmenin temelini oluşturmuştur.



EK B: Betimleyicilerin açıklama cetveli

<b>TANIMLAMA ve ÖYKÜLEME</b>					
<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• onlar nerede</li> <li>Yaşıyorlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• insanlar, dış görünüm, geçmiş, iş deneyimi</li> <li>• yaşanan yerler ve yaşam koşulları</li> <li>• nesnelere, evcil hayvanlar, mülk, olaylar ve etkinlikler</li> <li>• beğeniler, zevkler/nefret edilenler</li> <li>• planlar/hazırlıklar</li> <li>• alışkanlıklar/ günlük yapılanlar</li> <li>• kişisel deneyimler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bir kitap yada filmin ana fikri</li> <li>• deneyimler</li> <li>• tepkiler</li> <li>• rüyalar, umutlar, arzular</li> <li>• öykü anlatma</li> <li>• tahmin edilemeyen olayların (kaza gibi) temel ayrıntıları</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• karmaşık konuların açık ve ayrıntılı tanımı ve anlatımı</li> </ul>	
<b>BİLGİ ALIŞVERİŞİ</b>					
<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kendileri ve Diğerleri</li> <li>• ev</li> <li>• zaman</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• basit, gündelik, yönlendirme</li> <li>• doğrudan, sınırlı açıklamalar</li> <li>• iş, boş zaman</li> <li>• geçmişte yapılan etkinlikler</li> <li>• alışkanlıklar</li> <li>• geçmiş zamanlar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ayrıntılı yönlendirmeler</li> <li>• alanında bilinen konularda oluşan gerçeğe dayalı bilgi birikimi</li> </ul>			
<b>ALAN: ORTAMLAR:</b>					
<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• basit, ortak gereksinimler</li> <li>• basit/tahmin edilebilen/yaşam değeri olan</li> <li>1</li> <li>• basit, somut gereksinimler, kişisel ayrıntılar</li> <li>günlük işler, ricalar, günlük ilişkiler</li> <li>• benzer durumlar</li> <li>• benzer konular</li> <li>• tahmin edilebilir içerikte gündelik olaylar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gündelik yaşama özgü konular</li> <li>• ailenin hobileri, ilgileri, iş gezileri</li> <li>şimdiki olaylar</li> </ul>			



#### *BELGE 4 Kaynak olarak kullanılan dil yeterlilik cetveli*

##### **Genel konuşma becerisinin bütünsel ölçütleri**

- 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

##### **Farklı iletişim etkinlikleri cetveli**

- 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 ,1994

##### **Dört beceri cetveli**

- 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 (Listening only)

##### **Sözlü değerlendirme ölçeği**

- 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 Speaking & Writing 1990
- Goteborgs Univeritet: Oral Assessment Criteria
- Fulcher: The Fluency Rating Scale 1993

##### **Pedagojik edinim düzeylerine ilişkin eğitim programı ve değerlendirme ölçütleri için yaklaşımlar**

- 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 ÖLÇEĞİ

Bu ek Avrupa Ortak Başvuru Metninin (AOBM/CEF) tanılayıcı amaçlı bir uygulaması olan DIALANG dil değerlendirme sisteminin betimlemesini içerir. Burada sistemde kullanılan öz değerlendirme ifadeleri ve sistemin geliştirilmesinin bir parçası olarak bu ifadeler üzerinde yapılan ayarlama çalışması üzerinde durulmaktadır. Tanı sonuçlarını öğrenenlere aktarma ve açıklamada kullanılan AOBM temelli ilişkili iki ölçek de bu bölüme dahil edilmiştir. Söz konusu bu projede kullanılan betimleyiciler ölçeklendirilmiş ve Metot No 12c (Rasch modelling) ile AOBM düzey denklikleri Ek A sonunda ana hatlarıyla verilmiştir.

### DIALANG projesi

#### *DIALANG değerlendirme sistemi*

DIALANG yeterlilik düzeyleri hakkında tanılayıcı bilgi edinmek isteyen dil öğrenenleri için hazırlanmış bir değerlendirme sistemidir. DIALANG projesi Avrupa Komisyonu, Genel Eğitim ve Kültür Başkanlığı maddi desteği ile yürütülmüştür (SOCRATES Programme, LINGUA Action D).

Bu sistem on dört Avrupa dilinde; Danca, Felemenkçe, İngilizce, Fince, Fransızca, Almanca, Yunanca, İzlandaca, İrlandaca, İtalyanca, Norveççe, Portekizce ve İsveççe, öz değerlendirme, dil testleri ve dönütleri içerir. DIALANG internetten ücretsiz olarak elde edilebilir.

DIALANG Değerlendirme Sistemi ve kullanıcıların sonuçlarını rapor etmede kullanılan betimleyici ölçekler doğrudan Avrupa Ortak Başvuru Metnine dayandırılmaktadır (AOBM/CEF). DIALANG'da kullanılan öz değerlendirme ifadeleri de AOBM'den alınmış ve sistemde gereken yerlerde uyarlanarak kullanılmıştır.

#### *DIALANG'ın amacı*

DIALANG dilsel yeterlilik düzeyini bilmek, zayıf ve güçlü yönleri hakkında dönüt almak isteyen yetişkin öğrenenleri hedef almaktadır. Bunun yanı sıra sistem öğrenenlere dil becerilerini nasıl geliştireceklerine ilişkin tavsiyeler verir ve dil öğrenme bilinçlerini ve yeterliliklerini arttırmaya da çalışır. Bu sistem sertifikalandırma yapmaz.

Bağımsız olarak dil çalışan ve ya resmi dil dersleriyle dil öğrenen kişisel öğrenenler bu sistemin ana kullanıcılarıdır. Ancak, dil öğretmenleri de bu sistemin pek çok özelliğini kendi amaçlarına uygun bulabilirler.

#### *DIALANG değerlendirme yöntemi*

DIALANG değerlendirme yönteminin basamakları şunlardır:

1. Uygulama dilinin seçimi (14 olası dil)
2. Kayıt tutulması
3. Sözcük Dağarcığı Yerleştirme Testi (Vocabulary size Placement test)
4. Test dilinin seçimi (14 olası dil)
5. Becerinin seçimi (okuma, dinleme, yazma, sözcük dağarcığı, yapı)

6. Öz değerlendirme (sadece okuma, dinleme ve yazma becerileri için)
7. Sistemin öğrenenin yeteneği hakkında ön-değerlendirme yapması
8. Düzeyine uygun zorlukta bir testin uygulanması
9. Dönüt / geri bildirim verilmesi

Sisteme girişte öğrenen ilk olarak öğrenim ve dönüt almak istediği dili seçer. Sisteme kaydılduktan sonra kullanıcılar sözcük dağarcıklarının büyüklüğünün de değerlendirildiği bir yerleştirme testine tabi tutulurlar. Test edilmek istedikleri becerinin seçiminin ardından kullanıcılara, teste başlamadan önce, bir dizi öz değerlendirme ifadesi sunulur. Bu öz değerlendirme ifadeleri test edilmek istedikleri dil becerisiyle ilgilidir ve öğrenenler her bir ifadeye betimlenen etkinliği yapıp yapmadıklarına karar vermek durumundadırlar. DIALANG tarafından ölçülen iki alan için; sözcük dağarcığı ve yapı, öz değerlendirme söz konusu değildir, çünkü OBM’de bu iki alana ait kaynak ifadeler bulunmamaktadır. Testten sonra dönütün bir parçası olarak öğrenenlere yeterlilik öz değerlendirme düzeyi ile test performanslarına bağlı olarak sistemin onlara atadığı dilsel yeterliliğin farklı olup olmadığı bildirilir. Kullanıcılara Açıklayıcı Dönüt bölümünde öz değerlendirme ve test sonuçları arasındaki uyumsuzluğun olası nedenlerini araştırma imkanı da sunulur.

#### *DIALANG’daki öz değerlendirmenin amacı*

DIALANG sisteminde öz değerlendirme (ÖD) ifadeleri iki temel nedenle kullanılmıştır. İlk olarak, öz değerlendirme önemli bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Öz değerlendirmenin özerk öğrenmeyi teşvik ettiğine, öğrenenlere öğrenmeleri üzerinde daha fazla kontrol yetisi verdiğine ve öğrenme süreçleri üzerindeki öğrenen bilinçliliğini arttırdığına inanılmaktadır.

DIALANG’da öz değerlendirmenin ikinci kullanılış nedeni ise daha ‘teknik’ bir neden. Sistem öğrenenlerin yeteneğinin ön değerlendirmesi için Sözcük Dağarcığı Yerleştirme Testi ve öz değerlendirmenin sonuçlarının kullanır ve sonra öğrenenleri yeteneklerine en uygun düzeydeki teste yönlendirir.

#### **DIALANG öz değerlendirme ölçekleri**

##### *Kaynak*

DIALANG’da kullanılan öz değerlendirme ifadelerinin çoğu Avrupa Ortak Başvuru Metni İngilizce versiyonundan (Taslak 2, 1996) alınmıştır. Bu bakımdan DIALANG Başvuru Metninin değerlendirme amaçlı doğrudan kullanımıdır.

##### *Niteliksel gelişim*

DIALANG Öz Değerlendirme Çalışma Grubu tüm AOBM ifadelerini 1998’de gözden geçirerek aralarından en somut, açık ve basit olanlarının seçti. Bu çalışmada North’un ifadeleri üzerine elde ettiği deneysel çalışma sonuçlarına da başvurulmuştur (1996/2000). Okuma, dinleme ve yazma için yüzden fazla ifade seçildi. Bunların yanı sıra konuşma ifadeleri de seçildi, ancak konuşma şu anki DIALANG sisteminin bir parçası olmadığı için aşağıda bahsedilen geçerlilik çalışmasına dahil edilmedi ve dolayısıyla bu ekte de yer verilmedi.

OBM’de kullanılan ‘Yapabilir’ ifadeleri ‘Yapabilirim’ şeklinde değiştirildi, çünkü bunlar öğretmenlerce değerlendirme amaçlı olarak kullanılmaktan çok öğrenenlerce öz değerlendirme amaçlı kullanılacaktı. Bazı ifadeler hedef kullanıcılara uygun olarak basitleştirilerek değiştirildi. OBM’de ye-

terli malzeme olmadığı durumlarda az sayıda da olsa yeni ifadeler eklendi (yeni ifadeler tabloda italik olarak yazılmıştır). Tüm ifadeler son biçimlerini almadan önce AOBM ifadelerinin yaratıcısı olan Dr. Brian North ve dört dil becerisi test ve öğretim uzmanından oluşan bir grup tarafından kontrol edildi.

### *Çeviri*

DIALANG çokdilli bir sistem olduğu için tüm öz değerlendirme ifadeleri bir sonraki aşamada İngilizce'den diğer on üç dile çevrildi. Çeviride üzerinde uzlaşa sağlanan işlem basamakları izlenmiştir. Çeviride izlenecek kural ve ilkelere uzlaşa ile karar verildi; öğrenenin anlayabilirliği temel niteliksel ölçüttü. Öncelikle her dilde iki üç çevirmen ifadeleri ayrı ayrı kendi dillerine çevirdiler, ve sonra bir araya gelerek farklılıklar üzerinde tartışarak ortak bir ifadeye karar verdiler. Çeviriler bir ikinci nitelik kontrolü için üyeleri dokuz dilde çift yönlü kontrol yapabilecek dilsel yeterliliğe sahip olan Öz Değerlendirme Grubuna gönderildi. Herhangi bir sorunda çevirmenlerle irtibata geçilerek tartışıldı ve düzeltmelere birlikte karar verildi.

### *Öz değerlendirme ifadelerinin uyarlanması*

Bu güne dek öz değerlendirme ifadelerinin derecelendirilmesiyle ilgili olarak DIALANG projesinde bir derecelendirme çalışması yapılmıştır. (Derecelendirme güçlük düzeyi ile ifadeler arasında istatistiksel olarak yapılan ve sonuçta bir ölçek elde edilen bir işlemdir.) Derecelendirme birkaç DIALANG testini Fince'de alan 304 denekli bir örneklem grubuyla yapılmıştır. ÖD ifadeleri bu deneklere İsveççe (anadili İsveççe olan 250 denek) ya da İngilizce olarak verilmiştir. Bunun yanı sıra, deneklerin çoğu ifadelerin Finesine de başvurabildi.<sup>2</sup>

Veriler OPLM programı ile analiz edilmiştir (Verhelst ve dğr. 1985; . Verhelst ve Glass 1995).<sup>3</sup> Analiz sonuçları oldukça iyiydi: ifadelerin %90'ından fazlası ölçeklendirilebilmişti (kullanılan istatistiksel modele 'uymuştu'). Yüksek güvenilirlik indekslerinin de gösterdiği gibi üç öz değerlendirme ölçeği de oldukça homojendi: (Cronbach alpha) .90 okuma, .93 dinleme ve .94 yazma.<sup>4</sup>

Veri Analiz Grubunun geliştirdiği yaklaşımla diğer 13 dil için de pilot uygulamalar yapıldığında derecelendirme çalışmaları yapılacaktır. Bu derecelendirme çalışmaları bize ilkinde elde edilen mükemmel sonuçların ne oranda yinelenebileceğini, bazı ifadelerin öz değerlendirme için diğerlerine göre daha tutarlı olma eğiliminde olup olmadığını gösterecektir.

İlk derecelendirme çalışması tek bir çalışma olsa da DIALANG'daki öz değerlendirme ifadelerinin diğer dil versiyonlarının niteliği hakkında da bir fikir vermektedir. Çünkü öğrenenlerin çoğu öz değerlendirme bölümünü doldururken, çoğunlukla İsveççe kullanmış olsalar da, diğer dillerden de (İsveççe, İngilizce ya da Fince) yararlanmış olabilirler. Çok özen gösterilen çeviri işleminden dolayı ÖD ifadelerinin diller arası denkliliğinin yüksek olduğunu kolaylıkla varsayabiliriz. Bu varsayım şüphesiz derecelendirme çalışmalarının bir parçası olarak sınanacaktır.

DIALANG öz değerlendirme ölçeklerinin –ve OBM ölçeklerinin– niteliğine ilişkin bir diğer kanıt da bu çalışmadaki ifadelerin zorluk değerleri ile North'un (1996/200) aynı ifadeler için farklı bir

<sup>2</sup> Çalışma 1996-1999 yıllarında Proje Koordinasyon Merkezi olan Jyväskylä Üniversitesi Uygulamalı Dil Çalışmaları Merkezi'nde, Fellyanka Kaftandjeva (başkan), Norman Verhelst, Suali Takala, John de Johg ve Timo Törmäkangas'dan oluşan Veri Analizi Çalışma Grubu tarafından yürütülmüştür. DIALANG Evre 2 için Koordinasyon Merkezi Berlin Freie Üniversitesi'dir.

<sup>3</sup> OPML, maddelerin dağılımlarındaki değişikliğe olanak sağlayan Rasch modelinin genişletilmiştir. OPML ile iki değişkenli model arasındaki fark dağılımsal değişkenlerin hesaplanmak yerine bilinen sabit değerler olarak analize girilmeleridir.

<sup>4</sup> İfadeler birlikte derecelendirildiğinde de tüm-kapsamlı veri model uyumu oldukça yüksekti (p=.26). beceri tabanlı derecelendirmedeki istatistiksel uyum da yüksekti (Okuma p=.10; yazma .84 ve dinleme .78).

bağlamda elde ettiği zorluk değerlerinin ilişkilendirilmesiyle Dr Kaftandjieva tarafından elde edilmiştir. İki değer arasında (.83) düzeyinde yüksek bir ilişki bulunmuştur. Hatta farklı görünüm sergileyen bir ifade çıkarıldığı takdirde bu ilişki (.897) düzeyine çıkmaktadır.

Belge C1 Fince verilere dayanarak yapılan derecelendirme çalışmaları sonucu elde edilen 107 okuma, dinleme ve yazma öz değerlendirme ifadesini içermektedir. Her tabloda ifadeler en kolaydan en zora doğru düzenlenmiştir. OBM'de olmayan ifadeler *italik* yazılmıştır.

### **Avrupa Ortak başvuru Metnine dayanan diğer DIALANG ölçekleri**

Öz değerlendirme ifadelerinin yanı sıra DIALANG AOBM'ye dayanan iki betimsel ölçek kullanılır. Bu ölçeklerin içeriği okuma, yazma ve dinlemedir:

- daha kısa ve öz versiyonda test puanları da bulunmaktadır,
- daha kapsamlı versiyon Tavsiye Nitelikli Dönütün bir bölümüdür.

#### *Kısa ölçekler (concise scales)*

DIALANG, DIALANG sisteminde puanları rapor etmek için kısa okuma, yazma ve dinleme ölçeklerini kullanır. Öğrenenler edimlerine dair dönüt aldıklarında kendilerine AOBM ölçeğinde A1-C2 arasında bir sonuç verilir ve aldığı puanın anlamı bu rapor ölçekleri kullanılarak betimlenir. Bu ölçeklerin DIALANG bağlamında geçerliliğini sağlamak için 12 uzmandan her bir ifadeyi altı düzeyden birine atamaları istenmiştir. Bu kısa rapor ölçekleri daha sonra uzmanlarca Fince DIALANG test maddelerinin her birine bir AOBM düzeyi tespit etmede kullanılmıştır. Ölçek AOBM'deki Tablo 2'yi temel almaktadır, ancak betimlemeler ÖD ifadelerinde olduğu gibi kısmen uyarlanmıştır. Bu ölçekler Belge C2'de verilmektedir.

#### *Düzeltilici dönüt (advisory feedback)*

Değerlendirme sisteminin Düzeltilici Dönüt bölümü daha kapsamlı olan okuma, yazma ve dinleme yeterliliği betimlemelerini içeren ölçekleri kullanır. Bu bölüm kullanıcılara her bir beceri düzeyinde öğrenenlerin dille neler yapabileceklerini ayrıntılarıyla verir. Öğrenenler aynı zamanda belli bir düzey betimlerini diğer düzeylerle karşılaştırabilirler. Bu daha ayrıntılı ölçekler de OBM Tablo 2'deki ölçeklere dayanmaktadır, ancak söz konusu bu betimleyiciler OBM'nin diğer bölümlerinden ve başka kaynaklardan yararlanılarak ayrıntılandırılmıştır. Bu ölçekler Belge C3'te sunulmuştur.

Burada sonuçları verilen çalışmaları merak eden okurlar daha ayrıntılı bilgi için Takala ve Kaftandjieva'ya (forthcoming), sisteme ilişkin genel bilgi ve verilen dönüt için Huhta, Luoma, Oscarson, Savajaara, Takala, ve Teasdale'e (forthcoming) başvurabilir.

## **Kaynaklar**

- Huhta, A., S. Luoma, M. Oscarson, K. Savajaara, S. Takala, and A. Teasdale (forthcoming). DIALANG – A Diagnostic Language Assessment System for Learners (Öğrenenler için Tanılayıcı Dil Değerlendirme Sistemi). In J.C. Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.
- North, B. (1996/2000). The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement. PhD thesis. Thames Valley University. Reprinted 2000: New York, Peter Lang.
- Takala, S. and F. Kaftandjieva (forthcoming). Council of Europe Scales of Language Proficiency: A Validation Study. In J:C.Alderson (ed.) Case Studies of the Use of the Common European Framework. Council of Europe.
- Verhelst, N., C. Glass and H. Verstraten (1985). The One-Parametre Logistic Model:OPML. Arnhem: CITO.
- Verhelst, N., and C. Glass (1995). The One-Parametre Logistic Model. In G. Fisher and I. Molenaar (eds.) Rasch Models: Foundations, Recent Developments and Applications. New York: Springer-Verlag. 215-237.

**Belge C1 DIALANG öz değerlendirme ifadeleri**

<b>AOBM Düzeyi</b>	<b>OKUMA</b>
A1	Basit bilgilendirici metinleri ve kısa basit betimlemelerin genel fikrini, özellikle de metni açıklayıcı resim içeriyorlarsa, anlayabilirim.
A1	Kolay isimleri, sözcükleri ve temel kalıpları bir araya getirerek, örneğin tekrar tekrar metnin bölümlerini okuyarak, çok kısa ve basit metinleri anlayabilirim.
A1	Kısa, basit yazılı talimatları, özellikle resim içeriyorlarsa, takip edebilirim.
A1	Günlük durumlarla ilgili basit duyurulardaki tanıdık isim, sözcükleri ve çok basit kalıpları fark edebilirim.
A1	Örneğin posta kartlarındaki gibi kısa, basit iletileri anlayabilirim.
A2	Günlük hayatta geçen sıradan sözcükleri ve ortak uluslar arası sözcükleri içeren kısa, basit metinleri anlayabilirim.
A2	Günlük dile yazılmış kısa ve basit yazılı metinleri anlayabilirim.
A2	İşimle ilgili kısa, basit metinleri anlayabilirim.
A2	Reklamlar, broşürler, menüler ve tarifeler gibi basit günlük yazılı materyallerdeki açık bilgiyi bulabilirim.
A2	Mektuplar, broşürler ve olayları betimleyen kısa gazete makaleleri gibi basit yazılı materyallerdeki açık bilgiyi bulabilirim.
A2	Kısa, basit kişisel mektupları anlayabilirim.
A2	Bildik konularda standart rutin mektup ve faksları anlayabilirim.
A2	Günlük hayatta karşılaşılan araç gereçlerin üzerindeki, örneğin ankesörlü telefonlardaki, basit talimatları anlayabilirim.
A2	Sokak, lokanta, tren istasyonları ve işyerleri gibi halka açık yerlerdeki günlük işaret ve duyuruları anlayabilirim.
B1	İlgi alanımla ilgili konularda yazılmış açık ve net metinleri anlayabilirim.
B1	Mektup, broşür ve kısa resmi belgeler gibi günlük belgelerde gereksinim duyduğum genel bilgiyi bulup anlayabilirim.
B1	Bir görevi tamamlamak için gerekli bilgiyi bulmak için uzun bir metni ya da kısa birkaç metni tarayabilirim.
B1	Bildik konularda yazılmış açık ve net gazete makalelerindeki önemli noktaları fark edebilirim.
B1	Açık ve net yazılmış kanıtlayıcı metinlerdeki ana sonucu bulabilirim.
B1	Bir metindeki genel neden-sonuç çizgisini ayrıntılarla olmasa da anlayabilirim.
B1	Bir arkadaş ya da tanıdıkla karşılıklı yazışabilecek kadar iyi düzeyde mektuplardaki olay, duygu ve istek betimlemelerini anlayabilirim.
B1	Bir araç için yazılmış açık ve net talimatları kolayca anlayabilirim.
B2	İlgi alanımla ilgili yazışmaları okuyabilir ve anlamı kolayca anlayabilirim.
B2	Alanım dışı uzmanlık makalelerini alan terimlerinin anlamlarını kontrol edebileceğim bir sözlük eşliğinde anlayabilirim.
B2	Çok çeşitli türde metni okuma amacıma ve metin türüne bağlı olarak farklı hız ve şekilde kolayca okuyabilirim.
B2	Geniş bir sözcük dağarcığına sahibim, ancak bazen az kullanılan sözcük ve kalıplarda güçlük çekiyorum.
B2	Geniş bir konu yelpazesinde haber, makale ve raporların içerik ve uygunluğunu hızlı bir şekilde belirleyip ayrıntılı bir okuma gerekip gerekmediğine karar verebilirim.
B2	Yazarların belirli bakış açıları geliştirdiği güncel sorunlar hakkında yazılmış makale ve raporları anlayabilirim.
C1	Nadiren sözlük kullanarak her hangi bir yazışmayı anlayabilirim.

C1	Yeni bir makine üzerindeki uzun ve karmaşık talimatları ya da işlemleri uzmanlık alanım dışında bile olsa zor kısımları tekrar okuyabildiğim takdirde anlayabilirim.
C2	Soyut, yapısal olarak karmaşık ya da büyük oranda ana dil kullanılan yazınsal ya da günlük metinler dahil tüm yazılı dil ürünlerini kolayca anlayıp yorumlayabilirim.
<b>AOBM Düzeyi</b>	<b>YAZMA</b>
A1	Arkadaşlarıma basit notlar yazabilirim.
A1	Yaşadığım yeri betimleyebilirim.
A1	Formlara kişisel ayrıntılar doldurabilirim.
A1	Basit tek kalıp ve tümceler yazabilirim.
A1	Kısa basit bir posta kartı yazabilirim.
A1	Sözlük yardımıyla kısa mektuplar ve iletiler yazabilirim.
A2	Kısa ve temel olay ve etkinlik betimlemeleri yapabilirim.
A2	Şükran ve özür bildiren çok basit kişisel mektuplar yazabilirim.
A2	Günlük hayatla ilgili konularda kısa, basit not ve iletiler yazabilirim.
A2	Plan ve düzenlemeleri betimleyebilirim.
A2	Bir şey hakkında beğeni ya da beğenmeme açıklayabilirim.
A2	Ailemi, yaşam şartlarımı, eğitimimi, şimdiki işimi betimleyebilirim.
A2	Geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimlerimi betimleyebilirim.
B1	Günlük hayatla ilgili gerçek bilgi aktaran ve eylemlerin nedenlerini açıklayan kısa raporlar yazabilirim.
B1	Deneyim, duygu ve olayları ayrıntılı bir şekilde betimleyen mektuplar yazabilirim.
B1	Trafik kazaları gibi önceden tahmin edilemeyen olayların temel ayrıntılarını betimleyebilirim.
B1	Rüyaları, ümit ve arzuları betimleyebilirim.
B1	Sorguları ve sorunları betimleyen iletileri kaydedebilirim.
B1	Bir kitabın ya da filmin kurgusunu ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.
B1	Düşünceler, planlar ve olayları kısaca nedenleriyle açıklayabilirim.
B2	Bir sorun üzerine farklı fikirleri ve çözümleri değerlendirebilirim.
B2	Çok farklı kaynaklardaki bilgiyi ve savları sentez edebilirim.
B2	Neden-sonuç ilişkisi içinde bir dizi sav oluşturabilirim.
B2	Nedenler, sonuçlar ve varsayımsal durumlar hakkında fikir yürütebilirim.
C1	İkincil fikirler, nedenler ve ilişkili örneklerle bir bakış açısını destekleyip geliştirebilirim.
C1	Bir savı, önemli noktalara gereken önemi vererek ve ilgili ayrıntılarla destekleyerek sistemsel olarak geliştirebilirim.
C1	Karmaşık nesnelere ayrıntılı ve net betimlemesini yapabilirim.
(tahmini C1)	<i>Çoğunlukla sözlük kullanmadan yazabilirim.</i>
(tahmini C1)	<i>Ancak metnin çok önemli olduğu durumlarda yazımda kullandığın dil kontrol gerektirebilir.</i>
C2	Okura önemli noktaları görmeye yardım eden uygun ve etkili mantıksal yapıya sahip yazılar kaleme alabilirim.
C2	Bir olayı anlatan ya da öneriler ve yazınsal metinlerle eleştirel yaklaşan açık, akıcı, ayrıntılı raporlar, makaleler ve yazılar yazabilirim.
(tahmini C1)	<i>Anadil konuşucuları tarafından kontrol edilmeye gerek olmayacak kadar iyi yazabilirim.</i>
(tahmini C1)	<i>Yazma öğretmenlerince bile düzeltmeye gerek olmayacak kadar iyi yazabi-</i>



C1)	<i>lirim.</i>
-----	---------------

<b>AOBM Düzeyi</b>	<b>DİNLEME</b>
A1	Anlaşılır, yavaş ve tekrar edilen konuşmalarda basit ve somut günlük gereksinimlerle ilgili günlük ifadeleri anlayabilirim.
A1	Çok yavaş ve dikkatlice sesletilen, anlamam için uzun duraklamalar yapılan konuşmaları takip edebilirim.
A1	Soru ve talimatları anlayabilir, kısa, basit yol tariflerini anlayabilirim.
A1	Numara, fiyat ve saatleri anlayabilirim.
A2	Basit, rutin karşılıklı konuşmaları çok fazla çaba harcamadan anlayabilirim.
A2	Çoğu zaman çevremde yavaş ve anlaşılır bir şekilde sürdürülen tartışmaların konusunu anlayabilirim.
A2	Bildiğim konulardaki anlaşılır, standart dil kullanılarak yapılan konuşmaları, gerçek hayat durumlarında konuşmacıdan yinelenmesini istesem de, çoğu kez anlayabilirim.
A2	Konuşma anlaşılır ve yavaş olması durumunda günlük hayattaki somut gereksinimlerimi karşılayabilecek oranda konuşmaları anlayabilirim.
A2	Acil ve anlık gereksinimlerle ilgili kalıp ve ifadeleri anlayabilirim.
A2	Mağaza, postane ve bankalardaki basit işlemleri yerine getirebilirim.
A2	Bir yerden bir başka yere yürüyerek ya da toplu taşıma araçlarıyla nasıl gidileceğimle ilgili basit tarifleri anlayabilirim.
A2	Tahmin edilebilir günlük konularla ilgili kısa kayıtlardaki önemli bilgiyi konuşmacının yavaş ve anlaşılır konuşması durumlarında anlayabilirim.
A2	Görsel materyalle sunulan olay, trafik kazaları gibi televizyon haber yorumlarının ana konusunu anlayabilirim
A2	Kısa, anlaşılır ve basit ileti ve duyuruların ana konusunu anlayabilirim.
B1	Tartışılan konu bildiğim bir konu olduğunda ara sıra karşılaştığım bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını bağlamdan tahmin edebilir, tümceyi anlayabilirim.
B1	Anlaşılır ve standart dilde olması durumunda çevremde gelişen tartışmalardaki ana fikirleri çoğunlukla takip edebilirim.
B1	Gerçek hayatta belirli sözcük ve kalıpların yinelenmesini istesem de anlaşılır karşılıklı günlük konuşmaları takip edebilirim.
B1	Anlaşılır bir konuşma ve alışık olduğum bir şive kullanılması durumunda günlük hayatla ya da mesleki konularla ilgili gerçek bilgiyi, ana fikri ve ayrıntılarıyla anlayabilirim.
B1	Sık meydana gelen bildik olaylarla ilgili anlaşılır standart konuşmaların ana noktalarını anlayabilirim.
B1	Alanımda verilen bir ders ya da yapılan konuşmaları bildiğim bir konu olması, sununun açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmesi durumunda takip edebilirim.
B1	Günlük aletlerin kullanımıyla ilgili çalışma talimatları gibi basit teknik bilgiyi anlayabilirim.
B1	Bildiğim konularla ilgili radyo yayınlarının içeriğini çok yavaş ve anlaşılır bir konuşma tarzında ise anlayabilirim.
B1	Görsel materyal ve aksiyonun öykü dizisinin çoğunu taşıdığı, öykünün açık ve dilin anlaşılır olduğu filmleri takip edebilirim.
B1	Kullanılan dil çok yavaş ve anlaşılır olduğunda bilinen konular ve ilgi alanım olan konularla ilgili radyo haberlerinde ana noktaları anlayabilirim.

B2	Standart konuşma dilinde bana söylenenleri arka alanda gürültü olması durumunda bile ayrıntısıyla anlayabilirim.
B2	Kişisel, akademik ya da mesleki hayatta karşılaştığım, gerek bildiğim gerekse bilmediğim, konularla ilgili canlı veya kayıt standart dilde yapılan konuşmaları anlayabilirim. Sadece yüksek gürültü, anlaşılmaz tümce yapısı ve/veya deyim kullanımı anlamamda sorun yaratır.

*Ek C: DIALANG ölçekleri*

<b>AOBM Düzeyi</b>	<b>DİNLEME (devam)</b>
B2	Teknik tartışmalar dahil uzmanlık alanımda standart dilde yapılan soyut ve somut karmaşık konuşmalardaki ana fikirleri anlayabilirim.
B2	Çok iyi bildiğim bir konuda yapılan uzun konuşmaları ve karmaşık münakaşaları muhatap konuşmacı tarafından açıkça belirtilmesi durumunda takip edebilirim.
B2	Karmaşık fikirler içeren ve karmaşık dil kullanılan ders, konuşma, söyleşi ve diğer tür sunuların temel noktalarını takip edebilirim.
B2	Somut ve soyut konulardaki standart dil kullanılarak normal bir hızda yapılan duyuru ve iletileri anlayabilirim.
B2	Standart bir dil kullanılarak sunulan çoğu radyo belgeselini, kaydı ya da radyo haberini anlayabilir, konuşucunun tutum ve yaklaşımını fark edebilirim.
B2	Standart dil kullanılan çoğu televizyon haberini; belgesel, canlı yayın, talk show gibi güncel yayınları; tiyatro oyunları ve çoğu filmi anlayabilirim.
B2	Sunu anlaşılır ise alanımla ilgili bir dersi ya da konuşmayı takip edebilirim.
C1	İki anadil konuşmacısı tarafından seslendirilen karşılıklı konuşmayı takip edebilirim.
C1	Alışık olmadığım şive kullanıldığında çok nadiren de olsa ayrıntıları tekrarlatmak ihtiyacı duymama rağmen, kendi alanım dışındaki soyut ve karmaşık konularda yapılan uzun konuşmaları anlayabilirim.
C1	Çoğu deyimsel ve konuşma dilindeki ifadeyi fark edebilir, biçem değişikliklerinin ayrıntısına varabilirim.
C1	Anlaşılır şekilde yapılandırılmamış, fikirler arasındaki ilişkiler örtük olarak ifade edilmiş uzun konuşmaları bile takip edebilirim.
C1	Çoğu ders anlatımları, tartışmaları ve münazaraları kolaylıkla takip edebilirim.
C1	Net anlaşılmayan genel halk duyurularını anlayabilirim.
C1	Araçlar, bilinen ürün ve hizmetlerle ilgili ayrıntılı talimatlardaki gibi karmaşık teknik bilgiyi anlayabilirim.
C1	Standart bir dil kullanılmayanlar dahil çoğu kayıt edilmiş işitsel materyalli anlayabilir, konuşmacıların tutum ve birbirleriyle olan ilişkileri dahil ince ayrıntıları fark edebilirim.
C1	Çok miktarda argo ve deyim kullanılan filmleri takip edebilirim.
C2	Uzmanlaşmış bir ders ve sunuyu yüklü deyimsel ifadeye, bölgesel dil kullanımlarına, bilinmeye sözlükçeye rağmen takip edebilirim.

## Belge C2 DIALANG puanlarının raporlaştırılmasında kullanılan kısa ölçekler

AOBM Düzeyi	OKUMA
A1	Test sonuçlarınız okumada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>A1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler çok basit tümceleri, örneğin ilan ve poster ya da kataloglardaki tümceleri, anlayabilir.
A2	Test sonuçlarınız okumada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>A2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler çok basit tümceleri ve basit metinleri anlayabilir. Reklam, broşür, menü ve tarifeler gibi basit günlük metinlerde aradıkları ayrıntı bilgiyi bulabilir, basit kişisel mektupları anlayabilirler.
B1	Test sonuçlarınız okumada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>B1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler günlük ya da mesleki dil içeren metinleri anlayabilir. Olay, istek ve dileklerin betimlendiği kişisel mektupları anlayabilirler.
B2	Test sonuçlarınız okumada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>B2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler yazarın bir sorun hakkında belirli bir tutum aldığı ya da belli bir bakış açısını açıklayan güncel konularda yazılmış makale ve raporları anlayabilir.
C1	Test sonuçlarınız okumada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>C1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler uzun ve karmaşık bilgisel ya da yazınsal metinleri biçim farklılıkları dahil anlayabilir. Makale ve tekni talimatlardaki "özel" dili kendi alanıyla ilgili olmasa da anlayabilirler.
C2	Test sonuçlarınız okumada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>C2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler soyut konularda, güç sözcük ve dilbilgisi ile yazılmış bile olsa hiç sorun yaşamaksızın hemen hemen tüm metinleri okuyabilir. Örneğin, el kitabı, özel konularda makale ve yazınsal metinler.

AOBM Düzeyi	YAZMA
A1	Test sonuçlarınız yazmada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>A1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler tatil kartları gibi çok basit kartları yazabilir. Kişisel bilgiler içeren formları doldurabilirler.
A2	Test sonuçlarınız yazmada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>A2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler günlük konular ve gereksinimlerle ilgili kısa ve basit notlar ve iletiler yazabilirler. Teşekkür mektupları gibi çok kısa kişisel mektuplar yazabilir-

	ler.
B1	Test sonuçlarınız yazmada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>B1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler bildikleri konularda ya da ilgi alanlarıyla alakalı basit metinler yazabilirler. Deneyim ve izlenimlerini betimleyen kişisel mektuplar yazabilirler.
B2	Test sonuçlarınız yazmada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>B2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler ilgi alanlarındaki pek çok konu hakkında anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirler. Belli bir bakış açısıyla kanıtlar sunan makale ya da rapor yazabilirler. Olay ve deneyimlerin kişisel önemini anlatan mektuplar yazabilirler.
C1	Test sonuçlarınız yazmada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>C1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler anlaşılır ve iyi düzenlenmiş kendi bakış açılarını anlatan metinler yazabilirler. Mektup, makale ya da raporlarda karmaşık konuları önemli noktalarını vurgulayarak ele alabilirler. Okuru göz önünde bulundurarak uygun bir biçimle Farklı metin türlerinde yazabilirler.
C2	Test sonuçlarınız yazmada Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>C2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler uygun bir biçim kullanarak anlaşılır ve akıcı metinler yazabilirler. Okurun önemli noktaları anlamasına ve uzun sürede anımsamasına yardımcı olacak biçimde karmaşık mektup, rapor ve makaleler yazabilirler. Profesyonel ve yazınsal özet ve tanıtım yazıları yazabilirler.

<b>AOBM Düzeyi</b>	<b>DİNLEME</b>
A1	Test sonuçlarınız dinlemede Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>A1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler yavaş ve anlaşılır konuşulduğunda kendileriyle, tanıdıkları kişi ve bildikleri nesnelere ilgili çok basit kalıpları anlayabilirler.
A2	Test sonuçlarınız dinlemede Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>A2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler basit kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, meslek gibi kendileri için önemli şeyler hakkında günlük dilde çok sık kullanılan sözcük ve ifadeleri anlayabilirler.
B1	Test sonuçlarınız dinleme Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>B1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler iş, okul, boş zaman etkinlikleri gibi bildikleri konularda anlaşılır, 'standart' bir dil kullanıldığında anlayabilirler. Televizyon ve radyoda güncel olaylarla ya da kişisel ve mesleki alanla ilgili programların ana noktalarını oldukça yavaş ve anlaşılır dil kullanımı durumunda anlayabilirler.
B2	Test sonuçlarınız dinleme Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>B2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler konu bildikleri bir konu olduğunda daha uzun konuşmaları ve dersleri anlayabilirler. Çoğu televizyon haberini ve güncel olaylarla ilgili programları anlayabilirler.

C1	Test sonuçlarınız dinleme Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>C1</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler konuşma iyi yapılandırılmamış, fikir ve düşünceler açık bir şekilde ifade edilmiyor olsa da konuşma dilini anlayabilirler. Televizyon programları ve filmlerini fazla zorluk çekmeden anlayabilirler.
C2	Test sonuçlarınız dinleme Avrupa Konseyi ölçeğine göre <b>C2</b> düzeyinde ya da üzerinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişiler gerek canlı gerek medya programı tüm konuşmaları anlayabilirler. Şiveye alışabilme zamanları olduğunda hızlı konuşan bir anadil konuşucusunu bile anlayabilirler.

**Belge C3 DIALANG tavsiye niteliğinde dönüt bölümünde kullanılan kapsamlı betimsel ölçekler**

<b>OKUMA</b>			
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
<b>Anladığım metin türleri</b>	Çok kısa, basit metinler, kısa basit betimlemeler, özellikle de resim içerenler. Kısa, ve basit yazılmış talimatlar, örneğin, kısa, basit posta kartları ve basit ilanlar.	Bilinen somut konularla ilgili metinler. Kısa, basit metinler, örneğin, rutin kişisel ve iş mektupları, belgegeçerler, günlük işaret ve ilanlar, Sarı Sayfalar ve reklamlar.	İlgi alanıyla ilgili konularda gerçek bilgi içeren anlaşılır metinler. Günlük konularla ilgili metinler, örneğin mektuplar, broşürler ve kısa resmi belgeler. Bildiğim konularla ilgili basit gazete makaleleri ve olay betimlemeleri.
<b>Anladıklarım</b>	Kolay isimler, sözcükler, temel kalıplar.	Kısa basit metinleri anlarım. Basit günlük metinlerde ayrıntı bulurum.	Gerçek bilgi içeren doğrudan ifadeleri anlarım. Açık yazılmış genel kanıtlayıcı metinleri (tüm ayrıntılarıyla olmayabilir) anlarım. Basit talimatları anlarım. Günlük yazılarda gereksinim duyduğum genel bilgiyi bulurum. Uzun bir metni ya da farklı metinleri tarayarak ayrıntılı bilgiyi bulurum.
<b>Durum ve sınırlılıklar</b>	Her defasında tek bir kalıp, metnin bölümünü tekrar okuma	Çoğunlukla basit günlük dili ve mesleki dili ile sınırlı	Basit metinlerde ana sonuçları bulabilme ve bunların nedenlerini takip edebilme.

B2	C1	C2
İlgi alanımda yazışma. İlgi alanım dışındaki uzmanlık makaleleri ve alanımdaki uzmanlık kaynaklarını içeren uzun metinler. Güncel sorunlarla ilgili belli bir bakış açısı yansıtan makale ve raporlar.	Toplumsal, mesleki ya da akademik uzun ve karmaşık metinlerin çoğu. Bilmediğim yeni bir makinenin karmaşık talimatnamesi ya da alanım dışı işlemleri.	Çok farklı uzun ve karmaşık metinleri – özellikle bütün yazılı metinler. Soyut, yapısal olarak karmaşık ya da büyük oranda günlük dilde yazılmış yazınsal ya da yazınsal olmayan metinler.
Anlamayı destekleye etkin geniş sözcük dağarcığı, daha az karşılaşılan kalıp, deyim ve terimde güçlük.	Metinde açık olarak ifade edilmeyen tutum ve fikirleri içeren ince ayrıntıları saptarım. Karmaşık metinleri ince ayrıntılar, tutum ve fikirler dahil (bkz. durum ve sınırlılıklar) anlarım.	Gerek açık gerek örtük yazılan biçimsel ve anlamsal incelikleri anlarım.
Metnin kapsam ve türü sadece önemsiz bir sınırlılıktır – farklı metin türlerini okuma amacına ve metin türüne bağlı olarak farklı hız ve şekillerde okuyabilirim. Sözlüğe daha uzmanlaşmış ya da bilmediğim konularda gereksinim duyarım.	Karmaşık metinlerin ayrıntılarını anlarım ancak güç bölümleri tekrar okurum. Çok nadir sözlük kullanırım.	Çok az sınırlılık söz konusu – tüm yazılı metinleri anlayıp yorumlayabilirim. Çok sıra dışı ya da eski dilde kullanılan sözcük ve kalıplar anlamamda çok nadiren güçlük yaratır.

YAZMA			
	A1	A2	B1
<b>Yazabildiğim metin türleri</b>	Çok kısa yazılar: tek tek sözcükler ve çok kısa basit tümceler. Örneğin, basit iletiler, notlar, formlar ve posta	Çoğunlukla kısa ve basit yazılar. Örneğin, basit kişisel mektuplar, posta kartları, iletiler, notlar, formlar.	Ögeleri birbiriyle ilintilendirilmiş kesintisiz, anlaşılır metin yazabilirim.

	kartları.		
<b>Yazabildiklerim</b>	Yolculuk ederken basit formları doldurmak için gerekli sayılar ve tarihler, kendi adım, milletim, adresim ve diğer kişisel ayrıntılar. 'Ve' 'sonra' gibi bağlaçlarla ilintilenmiş kısa, basit tümceler.	Metinler anlık gereksinimleri, kişisel olayları, bildik yerleri, hobileri, işi v.b. betimler. Metinler kısa, temel tümcelerden oluşur. Bir öykü yazmak ya da bir şeyi maddelerle betimlemek için sık kullanılan bağlaçları (örneğin, ve, fakat, çünkü) kullanabilirim.	Arkadaşlar, hizmet veren insanlar gibi günlük hayatta sık karşılaşılan kişilerle basit bilgi alışverişinde bulunabilirim. Karşı tarafa önemli noktaları tam olarak anlatabilirim. Haber verebilir, film, müzik gibi soyut ya da kültürel konularla ilgili düşüncelerimi anlatabilirim. Deneyim, duygu ve olayları bazı ayrıntılarıyla betimleyebilirim.
<b>Durum ve sınırlılıklar</b>	En sık kullanılan sözcük ve ifadelerin dışında, yazar sözlüğe başvurur.	Sadece bildiğim ve rutin konularda yazarım. Yazarken sürekli bağıntıyı korumak güçtür.	Daha çok betimleme ve olay sıralaması gibi bildik ve günlük metin türlerinde yazarım. Ancak neden sonuç ilişkisi içeren, karşılaştırmaya dayanan metinler güç gelir.

<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>
Çok farklı türde metin yazabilirim.	Çok çeşitli türde metin yazabilirim. Kendimi açık ve anlaşılır bir şekilde, esnek ve etkin bir dille ifade edebilirim.	Çok farklı metinleri yazabilirim. İnce anlam farklılıklarını ifade edebilirim. İkna edici yazabilirim.
Haber ve görüşleri açıklayabilir, diğerleriyle ilintilendirebilirim. Fikirler arasındaki ilişkiyi ifade etmek için çok sayıda bağlaç kullanabilirim. İmla ve noktalama çoğunlukla doğrudur.	Düzenleme yapılarının, bağlaçlar ve bağıntı öğelerinin doğru ve yerinde kullanıldığını gösteren anlaşılır, akıcı, iyi yapılandırılmış metinler üretebilirim. Fikir ve düşünceleri doğru olarak kesinlik/belirsizlik,	Düzenleme yapılarının, ve pek çok bağıntı öğesinin doğru ve yerinde kullanıldığını gösteren tutarlı ve bütün metinler yazabilirim. Yazma hatası hiç yoktur.

	inanç/şüphe, olasılık derecelerinde ilişkilendirebilirim. Sayfa yapısı, paragraf ve noktalama sabittir ve anlamaya yardımcıdır. Heceleme tek tük kalem kaymaları dışında doğrudur.	
Bakış açısını ifade ederken ya da duygu ve deneyimlerden bahsederken ince farklılıkları açıklama.	Bakış açısını ifade ederken ya da duygu ve deneyimlerden bahsederken ince farklılıkları açıklama.	Alanım olmayan uzmanlık terimleri için çok nadir sözlük kullanımı dışında sözlüğe ihtiyaç duymama.

<b>DİNLEME</b>			
	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>
<b>Anladığım metin türleri</b>	Kendim, tanıdığım kişiler ve çevremdeki nesnelere ilgili çok basit kalıplar. Sorular, talimat ve yön tarifleri. Örneğin; günlük ifadeler, sorular, yönergeler, kısa ve basit yön tarifleri.	Benim için önemli şeylerle ilgili basit kalıp ve ifadeler. Basit, günlük karşılıklı konuşma ve tartışmalar. Basındaki günlük konular. Örneğin; iletiler, rutin yazışmalar, yön tarifleri, televizyon ve radyo haberleri.	Bildik konularda ve gerçek bilgi içeren konuşmalar. Günlük konuşma ve tartışmalar. Basındaki programlar ve filmler. Örneğin; işleyişsel talimatlar, kısa ders ve konuşmalar.
<b>Anladıklarım</b>	İsimler ve basit sözcükler. Genel düşünce. Kişisel bilgi vermeye, yön tariflerini takip etmeye yetecek kadar.	Günlük dil metinleri. Basit günlük konuşma ve tartışmalar. Ana fikri takip edecek oranda konuşmaları.	Bazı sözcüklerin anlamlarını tahmin ederek bulabilirim. Konuşmanın genel anlamı ve önemli ayrıntıları.
<b>Durum ve sınırlılıklar</b>	Açık, yavaş ve dikitleme sesletilen konuşma. Sempatik bir konuşucu tarafından hitap.	Açık ve yavaş konuşmalar. Sempatik bir konuşucunun ve/veya görüntülerin yardımına gereksinim duyma. Kimi zaman tekrar ve ifadeyi yeniden kurgulama isteme.	Açık, standart konuşma. Anlamak için görsel malzemeye ve olaya gereksinim duyma. Bazen sözcük ve kalıpların yinelenmesini isteme.



B2	C1	C2
Bildik konularla ilgili her türlü konuşma. Dersler. Basındaki programlar ve filmler. Örneğin; teknik tartışmalar, raporlar ve canlı görüşmeler.	Genel olarak konuşma dili. Dersler, tartıma ve münazaralar. Genel duyurular. Karmaşık teknik bilgi. Kayıt edilmiş ses bandı ve filimler. Örneğin; anadil konuşucusu ile konuşmalar.	Canlı ya da kayıt yayın her türlü konuşma. Uzmanlık isteyen dersler ve sunular.
Ana fikir ve ayrıntılı bilgi. Karmaşık düşünceler ve dil kullanımı. Konuşmacının bakış açısı ve tutumu.	Konuşmalarda etkin yer almaya yeterli. Soyut ve karmaşık konular. Örtük tutumlar ve konuşucular arasındaki ilişkiler.	Hiçbir güçlük çekmeden bütünsel ve ayrıntılı anlama.
Standart dil ve bazı deyimsele kullanımlar, ve hatta gürültülü art alan.	Konuşmacının şivesi yabancı geldiğinde çok nadiren ayrıntıları doğrulatma gereksinimi.	Bilinmeyen konuya alışacak zaman verildiğinde hiçbir sınırlılık söz konusu değil.

## **Ek D: ALTE - Betimleyici Cümleler**

Avrupa Dil Sınavı Hazırlayanlar Birliği (Association of Language Testers in Europe, ALTE) tarafından üstlenilen uzun vadeli bir araştırma projesinin bir kısmını oluşturan bu ek ALTE “betimleyici” cümlelerinin tanımını içerir. Burada “betimleyici” cümlelerinin amaçları ve doğası tanımlanır. Daha sonra ALTE sınavlarıyla ilgili ve OBM (Ortak Başvuru Metni) ile bağlantılı olarak bu cümlelerin geliştirilme yöntemiyle ilgili bir açıklama verilir. Bu projedeki tanımlayıcılar, Ek A'da taslağı verilen 12c numaralı yöntemle (Rasch modellemesi) OBM düzeylerine göre ayarlanmış ve eşitlenmiştir.

### **ALTE Çerçevesi ve “Betimleyici” Projesi**

#### **ALTE Çerçevesi**

ALTE “Betimleyici” cümleleri, sınavların objektif olarak tanımlayabileceği dil performansının “anahtar düzeylerinden” oluşan bir çerçeveyi kurma amacındaki ALTE tarafından yürütülen uzun dönem araştırma projesi programının odak noktasını teşkil eder.

ALTE üyelerinin sınav sistemlerini bu çerçevenin içine yerleştirmek için şimdiden sınav içeriği, aktivite türleri ve aday profilleri analizine dayanan bir çok çalışma yapılmıştır. Bu sınav sistemlerine yönelik kapsamlı bir tanıtım *ALTE Avrupa Dil Sınavları ve Sınav Sistemleri El Kitabında* mevcuttur (Bkz. Sayfa 27,167).

#### **ALTE “Betimleyicileri” Kullanıcı Merkezli Ölçütlerdir**

“Betimleyici” projesinin amacı, öğrencilerin yabancı dilde aslında neler yapabileceklerini tanımlayan performansla ilintili bir ölçekler seti geliştirmek ve onu geçerli kılmaktır.

Alderson (1991)'in *sınav geliştirici, sınav değerlendirici ve kullanıcı* merkezli ölçekler arasındaki ayırımına göre ALTE betimleyici cümleleri aslen kullanıcı merkezlidir. Sınav sürecinde paydaşlar arasındaki iletişime, ve özellikle de sınav sonuçlarının uzman olmayanlar tarafından yorumlanmasına yardımcı olurlar. Böylece şunları sağlarlar:

- a) dil öğrencilerine eğitim veren ve sınav yapanlar için yararlı bir araç. Dil kullanıcılarının ne yapabileceğini gösteren ve böylece hangi aşamada olduklarını tanımlayan kontrol listeleri olarak kullanılabilirler;
- b) tanı amaçlı sınav aktiviteleri, aktivite merkezli müfredatlar ve öğretim araçları gelişimi için bir temel;
- c) dil eğitimi ve şirketlerde işe alımla ilgili olan insanlara yararlı olacak aktivite merkezli dilbilimsel denetleme yapma aracı;
- d) farklı dillerde fakat aynı ortamlarda var olan ders ve araçların hedeflerinin karşılaştırılması için bir araç.

Dil eğitimcileri için gerekli olan özelliklerin, iş tanımlarının ve yeni görevler için dil gereksinimlerinin belirlenmesinde kullanılacak performansın kolaylıkla anlaşılır tariflerini içerdikleri için eğitim ve personel yönetimindeki insanlara da faydalı olacaklar.

### **ALTE “Betimleyici” Cümleleri Çok Dillidir**

“Betimleyici” cümlelerinin önemli bir yönü de çok dilli olmalarıdır, çünkü şimdiye kadar ALTE içinde temsil edilen 12 dile çevrilmişlerdir. Bu diller: Katalanca, Danca, Hollandaca, İngilizce, Fince, Fransızca, Almanca, İtalyanca, Norveççe, Portekizce, İspanyolca, ve İsveççe'dir. Yansız dil yeterlilik düzeyleri tanımları açısından farklı düzeylerdeki farklı dil sınavlarının potansiyel olarak ilgili olabileceği bir referans çerçevesi oluştururlar. ALTE üyelerinin sınav sistemleri arasındaki eşitlikleri gösterme şansı tanırırlar; daha anlamlı bir şekilde ifade etmek gerekirse, bu sınavlarda geçer notu alan insanlara açık olabilecek gerçek dil yetenekleri ile ilişkilidirler.

### **“Betimleyici” Cümlelerinin Organizasyonu**

“Betimleyici” ölçekleri *sosyal ve turistik, çalışma ve eğitim* olmak üzere üç genel alanda düzenlenmiş yaklaşık 400 cümle içerir. Bunlar çoğu dil öğrencisinin üç ana ilgi alanıdır. Her biri daha ayrıntılı bir kaç alanı içerir, örneğin *sosyal ve turistik* alanınının *alışveriş, dışarıda yeme, ve kalacak yer* gibi bölümleri vardır. Bunların her biri *dinleme/konuşma, okuma ve yazma* becerileri için üç ölçek içerir. *Dinleme/konuşma* etkileşimle ilgili ölçekleri birleştirir.

Her bir ölçek farklı düzeyleri kapsayan cümleler içerir. Bazı ölçekler yeterlilik alanının sadece bir kısmını kapsar çünkü başarılı iletişime erişebilmek için sadece temel yeterliliğin gerekli olduğu bir çok durum vardır.

### **Geliştirme Süreci**

Orijinal geliştirme süreci şu aşamalardan geçmiştir:

- a) ALTE dil sınavları kullanıcılarının anket ve okullardan gelen raporlar yoluyla tanımlanması;
- b) Aday ihtiyaçlarının dağılımını belirtmek ve kaygıları tespit etmek için bu bilginin kullanılması;
- c) İlk cümlelerin ve sınav maddelerinin hazırlanmasında "Waystage" ve "Threshold" gibi uluslararası alanda tanınmış düzeylerin kullanılması;
- d) Cümleleri hafifletme ve sınav girenlere uygunluğunun ölçülmesi;
- e) Sınavların ilgililiğini ve şeffaflığını değerlendirme amacıyla öğretmenler ve öğrencilerle cümlelerin üzerinden geçme;
- f) Yukarıdakilerin ışığında cümlelerin dilinin düzeltilmesi, gözden geçirilmesi ve basitleştirilmesi

### **ALTE "Betimleyici" Cümlelerinin Deneysel Geçerliliği**

Yukarıda geliştirilen ölçütler uzun bir geçerlilik sürecine tabi tutulmuşlardır. Geçerlilik süreci betimleyici cümlelerini öznel bir düzey betimlemesi setinden ayarlanmış bir ölçme aracına dönüştürmeyi hedeflemiştir. Bu uzun süreli, devam eden bir süreçtir ve ALTE tarafından temsil edilen diller arasında daha fazla bilgi geldikçe devam edecektir.

Şimdiye kadar bilgi toplama temel olarak kişisel raporlara dayanmıştır ve "betimleyici" ölçeklerini cevaplayanlara birbiriyle bağlantılı anketler seti olarak sunulmuştur. Yaklaşık olarak on bin kişi bu anketleri yanıtlamıştır. Bunların bir çoğuna dil sınavı sonuçları şeklinde ek bilgi sağlanmıştır. Bunun bugüne kadar betimsel dil yeterlilik ölçeklerini geçerli kılmak için yapılmış en büyük veri toplama süreci olduğuna inanılıyor.

Deneysel çalışmalar "betimleyici" ölçütlerinin kendi iç uyumlarına bakarak başlamıştır, bunun da amaçları:

1. her bir "betimleyici" ölçeği içinde her cümlenin işlevini kontrol etmek;
2. farklı "betimleyici" ölçeklerin eşitlemek, örneğin ölçeklerin göreceli zorluğunu belirlemek;
3. "betimleyici" cümlelerinin dil açısından tarafsızlığını incelemek.

Anketler çok ileri düzeyler hariç kişilerin ana/ilk dilinde ve temel olarak Avrupa ülkelerinde uygulanmıştır. Cevap verenler uygun anketlerle eşleştirilmiştir – Çalışma ölçekleri yabancı dili profesyonel olarak kullananlara; ve eğitim ölçekleri yabancı dilde eğitim veren bir yerde okuyanlara veya okumaya hazırlananlara verilmiştir. Sosyal ve turist ölçekleri ise, diğer ölçekleri cevaplayanlara verilmiştir ve bu alandan bazı seçilmiş ölçekler de çalışma ve eğitim alanlarındaki anketlere düzey belirleyici (“anchor”) olarak dahil edilmiştir.

Düzyer belirleme (“Anchor”) maddeleri farklı sınavlar veya anketler arasında bağlantı kurmak için uygulanan Rasch çalışmasında bilgi toplamak için kullanılmıştır. Ek A’da açıklandığı üzere, Rasch analizi matriks bilgi toplama dizaynı kullanarak tek bir ölçüm çerçevesi yaratır veya ortak maddeler olan “anchor” maddeleriyle bir dizi sınav yaratır. “Anchor” cümlelerinin böyle sistematik kullanımı, kullanım alanlarının göreceli zorluğu ve ölçütlerin belirlenebilmesi için gereklidir. Sosyal ve turist ölçeklerinin “anchor” olarak kullanılması bu alanların dil yeterliliğinin ortak merkezlerini gerektirmesi ve çalışma ile eğitim ölçütlerinin eşitlenmesi için en iyi referans noktası oluşturması beklenebilmesi varsayımına dayanır.

### **Metinsel Gözden Geçirme**

Birinci aşamanın bir sonucu “betimleyici” ölçütlerinin metinsel gözden geçirilmesi olmuştur. Özellikle de istatistiksel bir açıdan bakıldığında sorunlu oldukları anlaşıldıkları için ve başarı düzeyleri tarifine tam olarak uygun görünmedikleri için olumsuz yönlendirmeli cümleler çıkarılmıştır. Aşağıda bu yapılan değişiklik türlerine iki örnek verilmiştir:

1. Olumsuz cümleler orjinal anlamlarını koruyarak olumlu bir şekilde tekrar ifade edilmiştir:
  - Önceki hali: *basit ve tahmin edilebilir sorulardan daha fazlasına cevap veremez.*
  - Şimdiki hali: *basit ve tahmin edilebilir sorulara cevap verebilir.*
2. Bir düşük düzey cümlesi için olumsuz özellik olarak kullanılan cümleler daha yüksek bir düzeyin tanımlanması niyetiyle olumlu cümlelere çevrilmiştir.
  - Önceki hali: *Örneğin, “sıkıcı”, “batan”, “zonklayan” vb. değişik ağrı türleri gibi görünmeyen semptomları tarif edemez.*
  - Şimdiki hali: *Örneğin, “sıkıcı”, “batan”, “zonklayan” vb. değişik ağrı türleri gibi görünmeyen semptomları tarif edebilir.*

### **“Betimleyici” cümleleri ile ALTE sınavları arasında bağlantı kurma**

“Betimleyici” cümlelerinin ilk ayarlamasını ve yukarıda tarif edilen metinsel gözden geçirmeyi takiben dikkatler “betimleyici” ölçütleri ile dil düzeysinin diğer belirteçleri arasındaki bağlantıyı kur-

maya çevrilmiştir. Özellikle de ALTE sınavlarındaki performansa ve “betimleyici” ölçütleri ile *Avrupa Ortak Başvuru Metni* düzeyleri arasındaki ilişkiye bakmaya başladık.

Aralık 1998’de başlayarak, betimleyici öz değerlendirmeleri ile değişik düzeylerdeki UCLES (Cambridge Üniversitesi Yerel Sınav Kuruluşu) yabancı dil sınavlarını bir birine bağlamak için bilgi toplanmıştır. Aralarında “betimleyici” yeteneğinin tipik profilleri açısından sınav düzeylerinin anlamını tarif etmeye başlamayı mümkün kılan çok açık bir ilişki bulundu.

Bununla birlikte, “betimleyici” değerlendirmeleri öz değerlendirmeye dayanınca ve çok değişik ülke ve gruplardan gelince, cevaplayanların kendi yetenekleri hakkındaki genel algılamalarında çeşitlilikle karşılaşırız. Yani, kısmen yaş ve kültürel temel gibi etkenlerle ilişkili olabilecek sebeplerden dolayı insanlar “yapabilirliği” farklı algılayabiliyorlar. Cevap veren bazı gruplarda bu değerlendirmenin sınav notlarıyla olan korelasyonu zayıflatır. “Betimleyici” öz ölçümleri ile sınav notları ile ölçülen yeterliliğin kriter düzeyleri arasındaki ilişkiyi mümkün olduğu kadar açık bir şekilde gösterebilmek için analitik yaklaşımlar seçilmiştir. Sınav notları ile deneyimli değerlendiriciler tarafından verilen “betimleyici” yetenek notları arasındaki ilişkiyi tamamen nitelemek için daha fazla araştırma çalışması yapılması gereklidir.

Bu bağlamda belirtilmesi gereken kavramsal bir sorun da konunun tanımlanmasıdır, yani “betimleyici” ile tam olarak ne kastediyoruz? Belli bir düzeydeki bir kişinin belli bazı aktiviteleri başarması olasılığının ne kadar olduğunun tanımlanması gerekmektedir. O kişinin o aktivitede her zaman kusursuz bir şekilde başarılı olabileceği kesin mi olmalı? Bu oldukça zor bir gereklilik olurdu. Öte yandan, %50’lik bir başarı ihtimali ise konunun kavranmış olarak sayılması için çok az olurdu.

%80’lik bir not bu alanda ölçüt dayanaklı sınavlarda konunun kavranmış olmasının bir işareti olarak sıklıkla kullanıldığı için %80 figürü seçilmiştir. Bu yüzden, belirli düzeydeki bir ALTE sınavında standart geçme notunu alan adayların o düzeyi tarif ettiği belirtilen aktivitelerde de başarılı olma ihtimalleri %80 olmalıdır. Cambridge sınav adaylarından şimdiye kadar toplanan bilgiler bu figürün ilgili düzeylerdeki betimleyici cümlelerinin ortalama uygulama ihtimali ile uyum gösterdiğini gösterir. Bu uyumun farklı düzeylerde de sabit olduğu tespit edilmiştir.

“Betimleyicileri” bu şekilde açıkça tanımlayarak belli başlı ALTE düzeylerini “betimleyici” becerileri yönünden yorumlamak için bir temel oluşturmuş oluruz.

Şimdiye kadar sınav performansı Cambridge sınavlarına dayandırılmış olmasına rağmen “betimleyici” cümlelerini diğer ALTE sınavlarıyla bağlayan bilgilerin toplanmasına devam edilecek-

tir, ki bu da farklı sınav sistemlerinin ALTE 5-düzey çerçevesi ile benzer şekilde ilişkilendiğini teyit etmemize izin verecektir.

### **Ortak Başvuru Metni ile İlişkilendirme**

1996 da yazılan *Ortak Başvuru Metni* ile ALTE “betimleyici” cümlelerinin ilişkilendirmesine dayanak sağlayan noktalar (“anchoring”) ile ilgili veriler 1999 yılında toplanmıştır. Bu dayanak noktaları şunları içermektedir:

1. Bölüm 3, tablo 2’ de sunulan düzeye göre dil kullanım temel kategorilerini betimleyen öz değerlendirme tanımlayıcılar;
2. Bölüm 5’teki açıklayıcı ölçütlerden alınan dilde akıcılığın iletişimsel yönleriyle ilgili 16 tanımlayıcı.

Pratikte düzeylerin tanımlandığı bir özet olarak geniş bir kullanım kitlesine eriştiği için Tablo 2 seçilmiştir. ALTE’nin çok sayıda dil ve ülkeden cevap toplama yetisi Tablo 2’deki ölçütlerin geçerli kılınmasına katkıda bulunma imkanı sağlamıştır.

“Dilde akıcılık” cümleleri önerilmiştir çünkü İsviçre projesindeki (Kuzey 1996/2000) çeşitli durumlarda ölçüldüğünde en güvenilir zorluk tahminlerine sahip oldukları bulunmuştur. Bu sebeple, dilde akıcılık cümlelerinin ALTE “betimleyici” cümlelerine *Ortak Başvuru Metninde* iyi bir dengeleme sağlanması beklenmektedir. Dilde akıcılık cümlelerinin tahmin edilen zorluğunun (Kuzey 1996/2000)’de verilen zorluk dereceleriyle çok yakın uyumlu olduğu bulunmuştur, korelasyon:  $r=0.97$ . Bu durum “betimleyici” cümleleri ile Avrupa Konseyi Çerçevesini açıklayan ölçütler arasında mükemmel bir dayanak noktası oluşturur.

Bununla birlikte, cümle setlerini (ölçekleri) birbirleriyle eşitlemek için Rasch analizinin kullanılması tamamen açık değildir. Veriler asla modele tam olarak uymaz: *boyutluluk, ayırım, değişken madde işlevleri* (farklı gruplar tarafından yapılan sistematik bir şekilde yapılan yorum farklılığı) gibi konular vardır, ki bunlar ölçütler arasındaki en doğru ilişkilerin yaratılabilmesi için belirlenmeli ve onların üstesinden gelinmelidir.

*Boyutluluk* dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin korelasyon içinde olmasına rağmen birbirlerinde ayrı olması ile ilgilidir: bu beceriler ayrı iken yapılan analizler daha tutarlı ve ayırt edici düzey farklılıkları ortaya koymuştur.

*Değişken ayırımının* ne olduğu tablo 2 ile “betimleyici” cümleleri karşılaştırıldığında net olarak ortaya çıkar. Tablo 2’nin (daha iyi düzeyleri ayırt edebilmek için) “betimleyici” cümlelerinden daha uzun ölçütler yarattığı bulunmuştur. Bunun sebebinin Tablo 2’nin uzun süreli bir seçim, analiz ve iyileştirme sürecinin son ürününü temsil etmesi gibi görünüyor. Bu sürecin sonucunda her bir düzey tanımının, belli bir dil düzeyindeki bireylerin kendilerini en iyi tanımlayan düzeyi bulmalarını daha kolay hale getiren dikkatlice seçilmiş tipik öğelerin birleşimi olmasıdır. Bu daha uyumlu bir cevap düzeni yaratır ve bu da daha uzun bir ölçüğe yol açar. Bu durum, hala kısa ve o şekilde yuvarlanmamış, bütünsel düzey tanımları şeklinde gruplandırılmamış atomik cümleler halindeki “betimleyicilerin” şu anki haliyle zıt bir durumdur.

*Grup etkileri* (değişken madde işlevleri) bazı cevaplayan gruplarının (Sosyal ve Turist veya Çalışma ve Eğitim türü anketlere cevap verenler) belirlenmesi çok zor olan bazı sebeplerden dolayı ortak belirleme noktası (“anchor”) olarak kullanılan bazı ölçütlerde, belirlenemeyen nedenlerden dolayı, daha hassas ölçümler yaptığı gözlemlenmiştir.

Ölçüt eşitlemede Rasch modeli yaklaşımını kullanırken bunların hiçbiri beklenmeyen etkiler değildir. Ölçütlerin “son” eşitlemesine ulaşmada her bir cümlenin metninin sistematik ve rakamsal incelemesinin gerekli ve önemli olduğuna işaret ederler.

### **ALTE Çerçevesinde Yeterlilik Düzeyleri**

Bu metnin yazımı zamanında, ALTE Çerçevesi 5 düzeyli bir sistemdir. Yukarıda tarif edilen geçerli kılmanın da desteklediği üzere, bu düzeyler geniş anlamda OBM’nin A2’den C2’ye kadar olan düzeylerine denk gelir. Daha başka bir giriş düzeyinin tanımlanması üzerine yapılan çalışma şu anda devam etmekte ve betimleyici projesi de bu düzeyin tanımlanmasına katkıda bulunmaktadır. Bu yüzden iki çerçevenin arasındaki ilişki aşağıda görülebilir:

OBM Düzeyleri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE Düzeyleri	ALTE Giriş Düzeyi	ALTE Düzey 1	ALTE Düzey 2	ALTE Düzey 3	ALTE Düzey 4	ALTE Düzey 5

Her bir ALTE düzeyinin dikkati çeken özellikleri şunlardır:



**ALTE Düzey 5 (Dili iyi kullanan):** akademik veya bilişsel anlamda zorlayıcı materyalle başa çıkabilme ve dili iyi etki yaratabilmek için bazı yönlerden ortalama bir anadil kullanıcısından daha gelişmiş bir performans düzeyi gösterme kapasitesidir.

*Örnek: ilgili bilgiyi bulmak için bir anadil kullanıcısı kadar çabuk okuyarak parçayı gözden geçirebilir ve parçanın ana konusunu kavrayabilir.*

**ALTE Düzey 4 (Yeterli kullanıcı):** uygunluk, duyarlılık ve bilinmedik konularla başa çıkabilme kapasitesi açısından ne kadar iyi yapıldığı vurgusu ile iletişim kurma becerisi.

*Örnek: Sıkı sorgulamayla baş edebilir. Konuşma sırasını alabilir ve ona sahip çıkabilir.*

**ALTE Düzey 3 (Bağımsız kullanıcı):** Çoğu amaca ulaşabilme kapasitesi ve farklı konularda kendisini ifade edebilme yeteneği

*Örnek: Ziyaretçilere çevreyi gezdirebilir ve oranın detaylı bir tanımını yapabilir.*

**ALTE Düzey 2 (Başlangıç kullanıcı):** Tanıdık durumlarda kısıtlı bir şekilde kendini ifade edebilme yeteneği ve rutin olmayan bilgiyle genel anlamda baş edebilme becerisi.

*Örnek: Açık bir prosedür varsa bir banka hesabı açtırabilir.*

**ALTE Düzey 1 (Temel kullanıcı):** Basit ve açık bilgiyle baş edebilme yeteneği ve tanıdık durumlarda kendini ifade edebilmeye başlama.

*Örnek: Basit ve tahmin edilebilir konular üzerine yapılan rutin diyaloglara katılabilir.*

**ALTE Giriş düzeyi kullanıcı:** Basit anlamda iletişim kurmak ve bilgi alışverişi yapmak için temel beceri.

*Örnek: Bir menu ile ilgili basit sorular sorabilir ve basit soruları anlayabilir.*

#### *Referanslar*

Alderson, J. C. 1991: Bands and scores. In: Alderson, J.C. and North, B. (eds.): *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. Reprinted 2000, New York, Peter Lang.

*ALTE Handbook of language examinations and examination systems* (available from ALTE Secretariat at UCLES).

ALTE projesi hakkında daha fazla bilgi için lütfen Marianne Hirtzel ile bu adresten temasa geçin:

Hirtzel.m@ucles.org.uk

*Neil Jones, Marianne Hirtzel, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, March 2000*

Belge D1 ALTE Beceri düzeyleri Özetleri

ALTE Düzeyi	Dinleme /Konuşma	Okuma	Yazma
ALTE Düzey 5	Karışık ve hassas konularda tavsiyelerde bulunabilir veya onlar hakkında konuşabilir; konuşma dilinde kullanılan referansları anlayabilir ve zor sorularla rahatlıkla başedebilir.	Belge, mektup ve raporları, karmaşık pasajları ince detayları da dahil olmak üzere anlayabilir.	Herhangi bir konuda mektup ve toplantı ve seminer notlarını iyi bir anlatım ve doğrulukla yazabilir.
ALTE Düzey 4	Kendi çalışma alanı içerisindeki toplantı ve seminerlere etkili bir şekilde katkıda bulunabilir ya da soyut ifadelerle başa çıkarak iyi bir akıcılıkla günlük rutin bir konuşmayı yapabilir.	Akademik bir dersin üstesinden gelebilmek, bilgi edinmek için medyayı okuyabilir, standart dışı mektuplaşmaları anlayabilmek için hızlı okuyabilir.	Profesyonel mektuplaşmalar hazırlayabilir, toplantılarda doğru notlar alabilir ya da iletişim yeteneğini gösteren bir kompozisyon yazabilir.
ALTE Düzey 3	Bilindik bir konuda bir konuşma yapabilir veya takip edebilir; oldukça geniş bir konu aralığında bir diyalogu sürdürebilir.	İlgili bilgiyi bulmak amaçlı bir pasajı gözden geçirebilir, detaylı direktif veya öğütleri anlayabilir.	Birisi konuşurken nor alabilir, standart dışı ricaları da içeren bir mektup yazabilir.
ALTE Düzey 2	Soyut/kültürel konularda kısıtlı bir şekilde fikir beyan edebilir ya da bilindik bir alanda öneri yapabilir ve ders ve kamusal duyuruları anlayabilir.	Rutin bilgi ve makaleleri anlayabilir, ve tanıdık bir alandaki rutin olmayan bilgilerin genel anlamını anlayabilir.	Bilindik ve tahmin edilebilir konular üzerine mektup yazabilir ve not tutabilir.
ALTE Düzey 1	Bilindik bir ortamda basit fikir ve gereksinimleri ifade edebilir.	Ürün ve tabelalar gibi bilinen bir alandaki net bilgileri ve bilindik konulardaki basit kitap ve raporları da anlayabilir.	Formları doldurabilir ve kişisel bilgilerle ilgili kısa ve basit mektup ve kartpostallar yazabilir.
ALTE Giriş Düzeyi	Temel yönergeleri anlayabilir, ya da tahmin edilebilir konularda temel anlamda gerçekçi bir diyaloga katılabilir.	Temel notları, yönergeleri ya da bilgileri anlayabilir.	Temel formları doldurabilir ve zaman, tarih ve yerleri içeren notlar yazabilir.

Belge D2 ALTE Sosyal ve Turist cümleleri özeti

ALTE Düzeyi	Dinleme /Konuşma	Okuma	Yazma
ALTE Düzey 5	Karmaşık ve hassas konularda beceriksizlik yapmadan konuşabilir.	(kalacak yer ararken) kira kontratını detaylarıyla, örneğin teknik detaylarıyla ve temel yasal yükümlülükleriyle anlayabilir.	İyi bir ifade ile ve doğrulukla her konuda mektup yazabilir.
ALTE Düzey 4	Güncel içerikli diyalogları uzun bir süre sürdürebilir, ve soyut ve kültürel konuları iyi bir akıcılıkla ve değişik kalıplar kullanarak tartışabilir.	Ciddi gazetelerde yer alan karmaşık fikir/tartışmaları anlayabilir.	Bir çok konuda mektup yazabilir. Karşılaşabileceği zorlukların kelime düzeyinde olma ihtimali yüksektir.
ALTE Düzey 3	Oldukça geniş bir alanda diyalogları sürdürebilir, örneğin kişisel ve mesleki deneyimlerinden veya son zamanlarda haberlerde olan olaylardan bahsedebilir.	Örneğin bir restoran menüsündeki geniş mutfak terimleri gibi detaylı bilgileri ve emlak ilanlarındaki terim ve kısaltmaları anlayabilir.	Hizmetlerin uygunluğu hakkında sormak için bir otele yazabilir, örneğin engelliler için verilen hizmetler ve özel diyet hazırlıkları gibi.
ALTE Düzey 2	Soyut/kültürel konularla ilgili kısıtlı olarak fikir beyan edebilir ve anlam/görüş farklılıklarını kavrayabilir.	Gazetelerdeki bilgi amaçlı makaleleri, otellerden gelen rutin mektupları ve kişisel fikir bildiren mektupları anlayabilir.	Kişisel tecrübeleriyle ilgili kısıtlı bir alanda ve tahmin edilebilir konular üzerine mektuplar yazabilir ve tahmin edilebilir bir dille fikir beyan edebilir.
ALTE Düzey 1	Bilindik kontekstlerde basit bir dil kullanarak ("I don't like...") beğeni ve hoşnutsuzluklarını ifade edebilir.	Direkt bilgileri anlayabilir, örneğin yiyecekler üzerindeki etiketler, standart menüler, yol işaretleri ve otomatik bankamatiklerdeki mesajlar.	Kişisel bilgi soran çoğu formu doldurabilir.
ALTE Giriş Düzeyi	Gerçek bilgi soran basit sorular sorabilir ve basit bir dille ifade edilen cevapları anlayabilir.	Basit not ve bilgi içerikli ilanları anlayabilir, örneğin hava alanlarında, mağaza rehberlerinde ve menülerdeki. İlaçlar üzerindeki ve bir yere gitmek için verilen basit direktifleri anlayabilir.	Bir ev sahibi aile için basit bir mesaj bırakabilir ya da kısa ve basit "teşekkür" notları yazabilir.

Belge D3 ALTE Sosyal ve Turist cümleleri

Kapsanan ilgi ve aktivitelerin özeti

İLGİ	AKTİVİTE	ÇEVRE	GEREKLİ DİL BECERİSİ
Günlük hayatta kalma	1. alış-veriş 2. dışarıda yemek 3. otel tipi kalacak yer 4. geçici kalacak yer kiralama (daire, oda, ev) 5. kalacak yere yerleşme 6. finansal ve posta servislerini kullanma	Self-servis marketler Kasalı marketler Pazar yeri Restoranlar Fast-food Oteller, yatak ve kahvaltı türü Agenta veya özel ev sahibi Ev sahibi aileler Bankalar, döviz bürosu, postane	Dinleme/konuşma Okuma Dinleme/konuşma Okuma Dinleme/konuşma,Okuma, yazma (form doldurma) Dinleme/konuşma,Okuma, yazma (form doldurma) Dinleme/konuşma,Okuma, yazma (mektup) Dinleme/konuşma,Okuma, yazma
Sağlık	Sağlıklı olmak ve kalmak	Eczane Doktor Hastane Dişçi	Dinleme/konuşma,Okuma
Seyahat	Bir ülkeye varma Tur Tarif alma ve verme Kiralama	Hava alanı Tren ve otobüs terminali Cadde, garaj, vb. Seyahat şirketi Araba, tekne, vb. Kiralama şirketleri	Dinleme/konuşma,Okuma, yazma (form doldurma)
Acil durumlar	Acil durumlara baş edebilme (kaza, hastalık, suç, araba bozulması, vb.)	Kamusal yerler Özel yerler, otel odası vb. Hastane Karakol	Dinleme/konuşma,Okuma
Çevre gezisi	Bilgi alma Tura katılma İnsanlara çevreyi gezdirmeye	Turist ofisi Seyahat acentası Turistik yerler (anıtlar vb.) Kasabalar/şehirler Okullar/kolejler/üniversiteler	Dinleme/konuşma,Okuma
Sosyalleşme	İnsanlarla gündelik buluşmalar Eğlence	Disco, parti, okul, otel ve kamp alanları,vb. Ev ve evden uzaklar	Dinleme/konuşma
Medya/kültürel aktiviteler	Tv, film ve tiyatro oyunu izleme Radyo dinleme Gazete/dergi okuma	Ev, araba, sinema, tiyatro "son et Lumiere" vb.	Dinleme/konuşma
Kişisel temas-	Mektup ve kartpostal	Ev ve evden uzaklar	Dinleme/konuşma (telefon)

lar (uzaklar)	vb. yazma		,Okuma, yazma
---------------	-----------	--	---------------

*Belge D4 ALTE Çalışma cümleleri özeti*

ALTE Dü-zeysi	Dinleme /Konuşma	Okuma	Yazma
<b>ALTE Düzey 5</b>	Gerekli olan uzman bilgisine sahip olduğu sürece, yasal ve finansal sorunlar gibi karmaşık ve içeriği yüklü olan konularda tavsiyeler verebilir/bu konularla başa çıkabilir.	Karmaşık bir dille ifade edilmiş karmaşık fikirler de dahil işinde karşılaşma olasılığı olan rapor ve makaleleri anlayabilir.	Tam ve hatasız notlar tutabilir ve bir toplantı veya seminere katılmaya devam edebilir.
<b>ALTE Düzey 4</b>	Kendi çalışma alanı içindeki bir toplantıya veya seminere katılabilir ve bir fikri savunabilir veya karşı çıkabilir.	Standart olmayan bir dille ifade edilmiş mektuplaşmaları anlayabilir.	Meslektaşlarından veya diğer bazı temaslardan profesyonel hizmetler gerektiren geniş alanda rutin ve rutin dışı olan durumlarla başa çıkabilir.
<b>ALTE Düzey 3</b>	Sıradan bir iş gününde ilgi isteyen bir çok mesajı alır veya duyurabilir.	Karşısına çıkma ihtimali yüksek olan çoğu mektuplaşma, rapor ve ürün bilgisini anlayabilir.	Bütün rutin ürün ve hizmet istekleri ile başa çıkabilir.
<b>ALTE Düzey 2</b>	Kendi işi ile ilgili basit konularda müşterilerine önerilerde bulunabilir.	Rutin dışı mektupların ve kendi alanı içindeki teorik makalelerin genel anlamlarını anlayabilir.	Konunun bildik veya tahmin edilebilir olduğu bir toplantıda veya seminerde oldukça doğru notlar tutabilir.
<b>ALTE Düzey 1</b>	Kendi iş alanında basit gereklilikleri anlatan cümleler kurabilir; örneğin “25 adet .... sipariş etmek istiyorum”	Yeteri kadar vakit verilirse, uzmanlık alanı içindeki tahmin edilebilir tipteki çoğu kısa rapor ve el kitaplarını anlayabilir.	Bir meslektaşına veya başka bir ülkedeki temas kurduğu bir tanıdığına kısa ve anlaşılabilir bir istek notu yazabilir.
<b>ALTE Giriş Düzeyi</b>	“Cuma sabah 10’da toplantı” gibi rutin tipteki basit mesajları alır ve duyurabilir.	Eğer basit bir dille ifade edilir ve içerikleri de tahmin edilebilir olursa, bildik konularla ilgili kısa raporları ve ürün tariflerini anlayabilir.	Bir meslektaşına basit rutin bir istek notu yazabilir, örneğin “20 tane x alabilir miyim lütfen?”

Belge D5 ALTE Çalışma cümleleri

Kapsanan ilgi ve aktivitelerin özeti

İLGİ	AKTİVİTE	ÇEVRE	GEREKLİ BECERİSİ	DİL
İş ile ilgili hizmetler	1. iş ile ilgili hizmetler isteme 2. iş ile ilgili hizmetler temin etme	İşyeri (ofis, fabrika, vb.) İşyeri (ofis, fabrika, vb.) Müşterinin evi	Dinleme/konuşma, yazma Dinleme/konuşma, yazma	yazma
Toplantılar ve seminerler	Toplantı ve seminerlere katılma	İşyeri (ofis, fabrika, vb.) Konferans merkezi	Dinleme/konuşma, yazma (not alma)	yazma
Resmi sunumlar ve gösteriler	Bir sunum veya gösteriyi yapmak veya izlemek.	Konferans merkezi, Sergi merkezi, Fabrika, laboratuvar, vb.	Dinleme/konuşma, yazma (not alma)	yazma
Yazışma	Faks, hatırlatma notu, mektup ve elektronik postaları vb. anlama ve yazma.	İşyeri (ofis, fabrika, vb.)	Okuma Yazma Okuma	
Raporlar	(uzunluk ve remiyet açısından önemli) raporları anlama ve yazma	İşyeri (ofis, fabrika, vb.)	Okuma Yazma	
Halka açık bilgi	İlgili bilgileri elde etme (örneğin ürün bilgilerinden, profesyonel/ticari dergilerden, reklamlardan ve web sitelerinden vb.)	İşyeri (ofis, fabrika, vb.) Home	Okuma	
Direktifler ve ana hatlar	Uyarıları anlama (örneğin güvenlik.) Yazılı direktifleri anlama (örneğin kurulum, işletim ve korumaya el kitaplarındakileri)	İşyeri (ofis, fabrika, vb.)	Okuma Yazma	
Telefon	Arama yapmak, aramaya cevap vermek (mesajları alma ve not alma)	Ofis, ev, otel, oda, vb.	Dinleme/konuşma, yazma (not alma)	yazma

Belge D6 ALTE Eğitim cümleleri özeti

<b>ALTE Düzeyi</b>	<b>Dinleme /Konuşma</b>	<b>Okuma</b>	<b>Yazma</b>
<b>ALTE Düzey 5</b>	Şakaları, konuşma diline özgü şeyleri ve kültürel imaları anlayabilir.	Her türlü bilgiye çabucak ve güvenilir bir şekilde erişebilir.	Bir ders, seminer veya özel ders sırasında doğru ve eksiksiz not tutabilir.
<b>ALTE Düzey 4</b>	Soyut tartışmaları takip edebilir, örneğin alternatiflerin dengelenmesi ve sonuçta varılması gibi.	Akademik bir dersin gereksinimleri ile başa çıkabilecek kadar hızlı okuyabilir.	İletişim yeteneğini sergileyen ve okuyucuya çok az zorluk çıkaran bir kompozisyon yazabilir.
<b>ALTE Düzey 3</b>	Bilindik bir konuda net bir sunum yapabilir ve tahmin dileyebilir bilgi sorularına cevap verebilir.	İlgili bilgileri bulmak için pasajlara göz atabilir ve pasajın ana noktasını kavrar.	Kompozisyon yazma ve tekrar amaçları için faydalı olabilecek basit notlar tutabilir.
<b>ALTE Düzey 2</b>	Öğretmen tarafından dersler ve ödevler üzerine verilen direktifleri anlayabilir.	Temel direktif ve mesajları anlayabilir, örneğin biraz yardım alarak bilgisayarlı kütüphane kataloglarını anlayabilir.	Az çok dikte edilirse bir ders içinde biraz bilgi not edebilir.
<b>ALTE Düzey 1</b>	"Katılmıyorum" gibi basit kalıplar kullanarak basit fikirlerini ifade edebilirler.	Çok yavaş okuyarak basitleştirilmiş bir ders kitabını veya makaleyi okuyarak genel anlamını anlayabilir.	Çok kısa ve basit hikayeler yazabilir ve tarifler yapabilir, örneğin "son tatilim" gibi
<b>ALTE Giriş Düzeyi</b>	Ders saatleri, tarihleri, sınıf numaraları ve yapılacak ödevlerle ilgili temel direktifleri anlayabilir.	Temel not ve direktifleri okuyabilir.	Sınıf tahtasından ve ilan panosundan saat, tarih ve yer gibi bilgileri not edebilir.



Belge D7 ALTE Eğitim cümleleri

Kapsanan ilgi ve aktivitelerin özeti

İLGİ	AKTİVİTE	ÇEVRE	GEREKLİ BECERİSİ	DİL
Dersler, konuşmalar, sunumlar ve gösteriler	1. Dersler, konuşmalar, sunumlar ve gösterileri takip etmek. 2. Dersler, konuşmalar, sunumlar ve gösteriler yapmak.	Ders salonu Sınıf Laboratuvar, vb.	Dinleme/konuşma, yazma (not alma)	
Seminerler ve özel dersler	Seminer ve özel derslere katılma	Sınıf, çalışma odası	Dinleme/konuşma, yazma (not alma)	
Ders kitapları, makaleler, vb.	Bilgi toplama	Çalışma odası, kütüphane, vb.	Okuma, yazma (not alma)	
Kompozisyonlar	Kompozisyon yazma	Çalışma odası, kütüphane, sınav salonu, vb.	Yazma	
Anlatılar	Anlatılar yazmak (deney vb.)	Çalışma odası, laboratuvar	Yazma	
Referans yetenekleri	Bilgiye erişme (bilgisayar merkezinden, kütüphaneden, veya sözlükten, vb.)	Kütüphane, kaynak merkezi, vb.	Okuma Yazma (not alma)	
Çalışma yönetimi	Kolej ekibi ile beraber işin teslim edilme süresi için düzenlemeler yapma	Ders salonu, sınıf ve çalışma odası	Dinleme/konuşma Okuma Yazma	

## Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

### Terimler Sözlüğü Türkçe- İngilizce

aktarım .....	: transaction
alan.....	: domain
algısal araç .....	: perceptual apparatus
alıcı, müşteri, danışılan .....	: client
alış süreci .....	: receptive process
altanamlılık .....	: hyponymy
anadil konuşucusu .....	: native speaker
anlam belirsizliği .....	: ambiguity
anlam odaklı etkinlikler .....	: meaning focused tasks
anlambilgisel yet, yetkinlik.....	: semantic competence
anlamın daha açık ifadesi.....	: finer shade of meaning
anlaşılır .....	: intelligible
anlatım .....	: wording
anlık değerlendirme .....	: live assessment
araştırma temelli ortak görüş...	: research based consensus
ayarlama .....	: calibration
aydınlatıcı bilgi .....	: declarative knowledge
ayırıcı özellik.....	: distinctive feature
bağlılık, bağdaşım.....	: cohesion
bağlamlaştırma.....	: contextualization
bağlamsal özellikler .....	: contextual features
bağlı olmak ? .....	: contingent
başarı testi .....	: achievement test
başlangıç .....	: waystage
beceri .....	: skill
belirleyici, gösterici .....	: deictic
betimleyici .....	: descriptive
tanımlayıcı, betimleyici.....	: descriptor
biçimbilim .....	: morphology
biçimle ilgili .....	: form related
biçimsesbilim .....	: morphophonology
bilişötesi ilkeler,üst biliş ilkeleri:	metacognitive principles
bir şeyin yerine geçmek .....	: opt for
bitişik.....	: adjacent
bozma, değiştirme .....	: distortion
bölmelere ayırmak .....	: compartmentalize
buldurma becerileri.....	: heuristic skills
bürün, ton, vurgu .....	: prosody
bütüncü anlayış.....	: global comprehension
çalışma becerileri.....	: study skills
çalıştay.....	: workshop
çerçeve.....	: framework
çeşitlilik.....	: diversification
çıkarım .....	: inference
çizelge, tablo .....	: grid
çok dilli (birey bağlamında).....	: plurilingual
çok dillilik.....	: plurilingualism
çok kültürlü.....	: pluricultural
çok kültürlülük .....	: pluriculturalism

dallandırma yaklaşımı..... : branching approach  
değerlendirme ..... : assessment  
değerlendirme ..... : evaluation  
değişmez biçim ..... : zero form  
değişmez, sürekli ..... : continuum  
denemelik test..... : informal test  
denetleme ..... : monitoring  
deneysel..... : empirical  
derecelendirme ölçeği ..... : rating scale  
dış bağlam ..... : external context  
dikkat düzeni ..... : attention mechanism  
dil değişimi ..... : language switching  
dil denetimi ..... : language audits  
dil kullanıcısı ..... : language user  
dil kullanımı ..... : language use  
Dil Test Uzmanları Derneği ..... : Association of Language Testers  
dil yardımı ..... : language assistance  
dilbilgisel anlambilim..... : grammatical semantics  
dilbilgisel yeti, yetkinlik..... : grammatical competence  
dil oyuncağı kullanımı ..... : ludic uses of language  
dilötesi, dilüstü..... : paralinguistic  
dilsel belirleyici ..... : linguistic marker  
dilsel yeti, yetkinlik ..... : linguistic competence  
doğruluk ve akıcılık..... : accuracy and fluency  
dolambaçlı söz ..... : circumlocution  
dönüm noktası, mihenk taşı..... : milestone  
durum ..... : situation  
dünya bilgisi ..... : knowledge of the world  
düşünce dizisi ..... : line of thought  
düzeltici, tamamlayıcı ..... : remedial  
düzeltme eylemi ..... : repair action  
düzensel beceriler..... : organizational skills  
düzensiz..... : uneven  
düzey belirleme değerlendirme,  
düzey belirleyici ..... : summative  
düzey, aralık, ranj..... : range  
-e bilirlilik ölçeği..... : can do scale  
edim / performans testi ..... : performance test  
edinim, kazanım ..... : acquisition  
eğitimci etkinlikler..... : pedagogic tasks  
eşdizimlilik, sözdizimi..... : collocation  
eşik ..... : threshold  
etkileşim çizgesi..... : interaction schemata  
etkileşimli..... : interactive  
etkili işlemsel / işyönelik yeterlilik: effective operational proficiency  
etkinlik hedeflerine yaklaşım  
etkinlik parametreleri..... : task parameters  
etkinlikle ilgili ..... : task related  
eylem yönelimli / odaklı yaklaşım: action oriented approach  
fark ..... : differentiation  
farklılaştırılmış yeti ..... : differentiated competence  
faydalı, yararlı..... : worthwhile  
geliştirme, iyileştirme ..... : refinement  
genel yeti, yetkinlik ..... : general competence

gerçek yaşam etkinlikleri .....	: real-life tasks
giriş .....	: breakthrough
gönderim, gönderme .....	: reference
görev,ödev, etkinlik .....	: task
görüşme, müzakere, uzlaşma ..	: negotiation
halk değerleri.....	: folk wisdom
hamle, atılım .....	: thrust
harekete geçirmek .....	: mobilize
hazırlık aşaması .....	: preparatory phase
iletişim istemleri .....	: challenges of communication
iletişimde rol alanlar, muhatap	: interlocutors
iletişimsel – eğitici etkinlikler ..	: communicative pedagogic tasks
iletişimsel dil yetisi, yetkinliği..	: communicative language competence
ilişkilendirmek .....	: engage
istismar, kullanma.....	: exploitation
işbirlikçi ilke .....	: co-operative principle
işitsel alış, alma.....	: aural reception
işlevsel yeti, yetkinlik .....	: functional competence
iyi yetiştirmek.....	: cultivate
kara-hava iletişimi.....	: ground-to-air communication
kararlılık .....	: stability
karşılık olarak vermek .....	: render
kavramsal .....	: conceptual
kazanmak.....	: attain
kendi kendine öğretme yoluyla:	autodidactically
kestirebilirlik.....	: predictability
tahmin etme, kestirimde bulunma:	approximating
kişilerarası beceriler .....	: interpersonal skills
konuşmacının uzam ve zaman ayırımı. :	temporo- spatial separation of producer
koşullar ve sınırlılıklar .....	: conditions and constraints
kulak dolgunluğu yoluyla	
kullanıcı / öğrenen .....	: user/learner
kullanıcı ve öğrenenin zihinsel bağlamı:	the user / learner's mental context
kullanım anlambilimi.....	: pragmatic semantics
kurmacı-odaklı.....	: constructor-oriented
kültürel araç.....	: cultural intermediary
kültürel görecelik .....	: cultural relativism
kültürler arası farkındalık .....	: intercultural awareness
makro / üst işlev .....	: macrofunction
mesleğe yönelik dil öğrenimi...:	Vocationally-Oriented Language Learning (VOLL)
mesleki dil.....	: vocational language
metin tasarımı.....	: text design
mikro / alt işlev .....	: microfunction
modül .....	: module
norm-dayanaklı .....	: norm-referenced
oluşturan.....	: constituent
ortak görüş, karar .....	: consensus
öbeksi deyimler.....	: phrasal idiom
ögesel çözümleme .....	: componential analysis
öğrenme parametresi .....	: learning parameter
öğrenme, duya duya öğrenme ..	: osmosis
ölçek, skala.....	: scale
ölçü tekniğine ait yeterlilikler...:	prosodic qualities
ölçüt-dayanaklı.....	: criterion-referenced
ön bilgi .....	: prior knowledge
önermeye dönük açıklık .....	: propositional precision

<b>örtük</b> .....	: implicit
<b>özellik</b> .....	: specification
<b>özgüven</b> .....	: self-esteem
<b>planlanmamış, geçici</b> .....	: ad hoc
<b>sabit çerçeve</b> .....	: fixed frame
<b>sabit, değişmez</b> .....	: immutable
<b>sakinme / korunma stratejisi</b> ....	: avoidance strategy
<b>sarmal / dolaylı anlatım</b> .....	: circumlation
<b>seçici anlayış</b> .....	: selective comprehension
<b>sesbilgisel yeti, yetkinlik</b> .....	: phonological competence
<b>sesbirim</b> .....	: phoneme
<b>sesbirimsel değişke</b> .....	: allophone
<b>seslem, hece yapısı</b> .....	: syllable structure
<b>sesletim yetisi</b> .....	: orthoepic competence
<b>sınıf etkinlikleri</b> .....	: classroom tasks
<b>sınıflandırılmamış</b> .....	: ungraded
<b>sırasını değiştirmek, aktarmak</b>	: transpose
<b>simgelemek</b> .....	: embody
<b>sonuç değerlendirme</b> .....	: summative assessment
<b>söylem yapısı</b> .....	: discourse structure
<b>söylem yetisi</b> .....	: discourse competence
<b>söyleyiş biçemi</b> .....	: register
<b>sözbilimsel etkililik</b> .....	: rhetorical effectiveness
<b>sözdizim</b> .....	: syntax
<b>sözvarlığı yetisi</b> .....	: lexical competence
<b>sürekli değerlendirme</b> .....	: continuous assessment
<b>şema, çizge</b> .....	: schemata
<b>tam öğrenme</b> .....	: mastery learning
<b>tanıma</b> .....	: recognition
<b>teknik bilgi</b> .....	: know-how
<b>telafi etme, karşılık ödeme</b> .....	: compensating
<b>tematik düzenleme</b> .....	: thematic organization
<b>test yapısı</b> .....	: test construction
<b>toplumdilsel yeti, yetkinlik</b> .....	: sociolinguistic competence
<b>toplumsal kullanıcı</b> .....	: social agent
<b>toplumsal kültüre ilişkin bilgi</b> ..	: sociocultural knowledge
<b>tutarlı, uygun</b> .....	: coherent
<b>tutarlılık</b> .....	: consistency
<b>tutum</b> .....	: attitude
<b>tümcesel biçimler</b> .....	: sentential formulae
<b>tümel, bütüncül, bütünsel</b> .....	: holistic
<b>ulam/sınıf</b> .....	: category
<b>ustalık, mükemmellik</b> .....	: mastery
<b>uygulama</b> .....	: implementation
<b>uygulayıcı</b> .....	: practitioner
<b>uzlaşma etkinliği</b> .....	: mediating activity
<b>uzlaştırma</b> .....	: mediation
<b>üçlü, üç dizeli şiir</b> .....	: triplet
<b>üst düzey iletişimsel etkinlikler</b>	: metacommunicative tasks
<b>üstulam</b> .....	: metacategory
<b>üstün / baskın bir şekilde</b> .....	: predominantly
<b>üstünlük</b> .....	: vantage
<b>üzerinde gerekli değişiklikler</b>	
<b>varoluşsal yeti</b> .....	: existential competence

<b>vazgeçilmez</b> .....	: indispensable
<b>etkinlik hedeflerine yaklaşıma da</b>	
<b>hedeflerden sapma</b> .....	: convergence or divergence of task
<b>yabancılaştırma</b> .....	: foreignising
<b>yan anlam</b> .....	: connotation
<b>yapılabilirlik</b> .....	: feasibility
<b>yapıldıktan sonra</b> .....	: mutadis mutandis
<b>yardımcı</b> .....	: ancillary
<b>yardımlı metin</b> .....	: hypertext
<b>yazarlık</b> .....	: authorship
<b>yazım yetisi</b> .....	: orthographic competence
<b>yetkinlik</b> .....	: competence
<b>yön</b> .....	: aspect
<b>yönetme</b> .....	: execution
<b>yönlendirme</b> .....	: orientation
<b>yöre merkezli</b> .....	: ethnocentric

## Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

### Terimler Sözlüğü

#### İngilizce-Türkçe

<b>accuracy and fluency</b>	: doğruluk ve akıcılık
<b>achievement test</b>	: başarı testi
<b>acquisition</b> .....	: edinim
<b>action oriented approach</b> .....	: eylem yönelimli / odaklı yaklaşım
<b>ad hoc</b> .....	: planlanmamış, geçici
<b>adjacent</b>	: bitişik
<b>allophone</b> .....	: sesbirimsel değişke
<b>ambiguity</b> .....	: anlam belirsizliği
<b>ancillary</b>	: yardımcı
<b>approximating</b> .....	: tahmin etme, kestirimde bulunma
<b>aspect</b>	: yön
<b>assessment</b>	: değerlendirme
<b>Association of Language Testers</b>	: Dil Test Uzmanları Derneği
<b>attain</b> .....	: kazanmak
<b>attention mechanism</b> .....	: dikkat düzeneği
<b>attitude</b>	: tutum
<b>aural reception</b> .....	: işitsel alışı, alma
<b>authorship</b> .....	: yazarlık
<b>autodidactically</b> .....	: kendi kendine öğretme yoluyla
<b>avoidance strategy</b> .....	: sakınma / korunma stratejisi
<b>branching approach</b> .....	: dallandırma yaklaşımı
<b>breakthrough</b> .....	: giriş
<b>calibration</b> .....	: ayarlama
<b>can do scale</b> .....	: -e bilirlik ölçeği
<b>category</b> .....	: ulam
<b>challenges of communication</b>	: iletişim istemleri
<b>circumlation</b> .....	: sarmal / dolaylı anlatım
<b>circumlocution</b> .....	: dolambaçlı söz
<b>classroom tasks</b>	: sınıf etkinlikleri
<b>client</b> .....	: alıcı, müşteri, danışılan
<b>coherent</b> .....	: tutarlı, uygun

**cohesion** ..... : bağlılık, bağdaşım  
**collocation** ..... : söz dizimi  
**communicative language competence**: iletişimsel dil yetisi  
**communicative pedagogic tasks** : iletişimsel – eğitici etkinlikler  
**compartmentalize** ..... : bölümlere ayırmak  
**compensating**..... : telafi etme, karşılık ödeme  
**competence** ..... : yetkinlik, yeti  
**componential analysis** ..... : gesel zmleme  
**conceptual** : kavramsal  
**conditions and constraints** ..... : koşullar ve sınırlılıklar  
**connotation** ..... : yan anlam  
**consensus** ..... : ortak görüş, karar  
**consistency** : tutarlılık  
**constituent** : oluşturan  
**constructor-oriented**..... : kurmacı-odaklı  
**contextual features** : bağlamsal özellikler  
**contextualization** : bağlamlaştırma  
**contingent**..... : bağlı olmak ?  
**continuous assessment** : sürekli değerlendirme  
**continuum** : değişmez, sürekli  
**convergence or divergence of task** : etkinlik hedeflerine yaklaşım ya da hedeflerden sapma  
**co-operative principle**..... : işbirlikçi ilke  
**criterion-referenced** ..... : Ölçüt-dayanaklı  
**cultivate** ..... : iyi yetişmek  
**cultural intermediary** : kültürel araç  
**cultural relativism** ..... : kültürel görecelik  
**declarative knowledge**..... : aydınlatıcı bilgi  
**deictic**..... : belirleyici, gösterici  
**descriptive** ..... : betimleyici  
**descriptor** : tanımlayıcı, betimleyici  
**differentiated competence** ..... : farklılaştırılmış yeti  
**differentiation** : fark  
**discourse competence** ..... : söylem yetisi  
**discourse structure** : söylem yapısı  
**distinctive feature** ..... : ayırıcı özellik  
**distortion** : bozma, değiştirme  
**diversification**..... : Çeşitlilik  
**domain** : alan  
**effective operational proficiency**: etkili işlemsel / işeynelik yeterlilik  
**embody** ..... : simgelemek  
**empirical** ..... : deneysel  
**engage** ..... : ilişkilendirmek  
**ethnocentric** ..... : yre merkezli  
**evaluation** : değerlendirme  
**execution** ..... : yönetme  
**existential competence** ..... : varoluşsal yeti  
**exploitation**..... : istismar, kullanma  
**external context** ..... : dış bağlam  
**feasibility** : yapılabirlik  
**finer shade of meaning**..... : anlamın daha aık ifadesi  
**fixed frame**..... : sabit çerçeve  
**folk wisdom** ..... : halk değerleri  
**foreignising** ..... : yabancılaştırma  
**form related** : biçimle ilgili

**framework**..... : çerçeve  
**functional competence** ..... : işlevsel yeti  
**general competence** ..... : genel yeti  
**global comprehension** : bütüncü anlayış  
**grammatical competence** ..... : dilbilgisel yeti  
**grammatical semantics** ..... : dilbilgisel anlambilim  
**grid** ..... : çizelge, tablo  
**ground-to-air communication** .. : kara-hava iletişimi  
**heuristic skills** ..... : buldurma becerileri  
**holistic** ..... : tümel, bütüncül, bütünsel  
**hypertext**..... : yardımcı metin  
**hyponymy** ..... : altanamlılık  
**immutable** ..... : sabit, değişmez  
**implementation** ..... : uygulama  
**implicit** : örtük  
**indispensable** ..... : vazgeçilmez  
**inference** ..... : çıkarım  
**informal test** : denemelik test  
**intelligible** ..... : anlaşılır  
**interaction schemata** ..... : etkileşim çizgesi  
**interactive** ..... : etkileşimli  
**intercultural awareness** ..... : kültürler arası farkındalık  
**interlocutors** : iletişimde rol alanlar, muhatap  
**interpersonal skills** : kişilerarası beceriler  
**know-how** ..... : teknik bilgi  
**knowledge of the world** ..... : dünya bilgisi  
**language assistance** : dil yardımı  
**language audits**..... : dil denetimi  
**language switching**..... : dil değişimi  
**language use** ..... : dil kullanımı  
**language user** : dil kullanıcısı  
**learning parameter**..... : öğrenme parametresi  
**lexical competence** ..... : sözcük bilgisi  
**line of thought** ..... : düşünce dizisi  
**linguistic competence** ..... : dilsel yeti  
**linguistic marker** ..... : dilsel belirleyici  
**live assessment** : anlık değerlendirme  
**ludic uses of language** ..... : dilin oyunsal kullanımı  
**macrofunction** ..... : makro / üst işlev  
**mastery** ..... : ustalık, mükemmellik  
**mastery learning** : tam öğrenme  
**meaning focused tasks** : anlam odaklı etkinlikler  
**mediating activity**..... : uzlaşma etkinliği  
**mediation** ..... : uzlaştırma  
**metacategory**..... : üstulam  
**metacognitive principles**..... : bilişötesi ilkeler  
**metacommunicative tasks**: üst düzey iletişim etkinlikleri  
**microfunction** ..... : mikro / alt işlev  
**milestone** ..... : dönüm noktası, mihenk taşı  
**mobilize**..... : harekete geçirmek  
**module** ..... : modül  
**monitoring** ..... : denetleme  
**morphology** ..... : biçimbilim  
**morphophonology** ..... : biçimsesbilim  
**mutadis mutandis** ..... : üzerinde gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra  
**native speaker** ..... : anadil konuşucusu



**negotiation**..... : görüşme, müzakere, uzlaşma  
**norm-referenced** ..... : norm-dayanaklı  
**opt for**..... : bir şeyin yerine geçmek  
**organizational skills** : düzensel beceriler  
**orientation** ..... : yönlendirme  
**orthoepic competence**..... : sesletim yetisi  
**orthographic competence**..... : yazım yetisi  
**osmosis** ..... : kulak dolgunluğu yoluyla öğrenme, duya duya öğrenme  
**paralinguistic**..... : dilötesi  
**pedagogic tasks** : eğitimci etkinlikler  
**perceptual apparatus**..... : algısal araç  
**performance test** : edim / performans testi  
**phoneme** ..... : sesbirim  
**phonological competence**..... : sesbilgisel yeti  
**phrasal idiom**..... : öbeksi deyimler  
**pluricultural** ..... : çok kültürlü  
**pluriculturalism** ..... : çok kültürlülük  
**plurilingual**..... : çok dilli (birey bağlamında)  
**plurilingualism** ..... : çok dillilik  
**practitioner** ..... : uygulayıcı  
**pragmatic semantics** ..... : kullanım anlambilimi  
**predictability** : kestirebilirlik  
**predominantly** ..... : üstün / baskın bir şekilde  
**preparatory phase** : hazırlık aşaması  
**prior knowledge** : ön bilgi  
**propositional precision** ..... : önermeye dönük açıklık  
**prosodic qualities** ..... : ölçü tekniğine ait yeterlilikler  
**prosody**..... : bürün, ton, vurgu  
**range** ..... : düzey, aralık, ranj  
**rating scale** : derecelendirme ölçeği  
**real-life tasks** : gerçek yaşam etkinlikleri  
**receptive process** ..... : alış süreci  
**recognition** ..... : tanıma  
**reference**..... : gönderim, gönderme  
**refinement** : geliştirme, iyileştirme  
**register**..... : söyleyiş biçemi  
**remedial** ..... : düzeltici, tamamlayıcı  
**render**..... : karşılık olarak vermek  
**repair action** ..... : düzeltme eylemi  
**research based consensus**..... : araştırma temelli ortak görüş  
**rhetorical effectiveness**..... : sözbilimsel etkililik  
**scale** : ölçek, skala  
**schemata** : şema, çizge  
**selective comprehension** : seçici anlayış  
**self-esteem** : özgüven  
**semantic competence** ..... : anlambilgisel yeti, yetkinlik  
**sentential formulae** ..... : tümcesel biçimler  
**situation** ..... : durum  
**skill** ..... : beceri  
**social agent** ..... : toplumsal kullanıcı  
**sociocultural**..... : sosyo kültürel  
**sociocultural knowledge** ..... : toplumsal kültüre ilişkin bilgi  
**sociolinguistic competence**..... : toplumdilsel yeti  
**specification** : özellik

**stability** ..... : kararlılık  
**study skills** ..... : çalışma becerileri  
**summative** ..... : düzey belirleyici  
**summative assessment** : düzey belirleme değerlendirme, sonuç değerlendirme  
**syllable structure** ..... : seslem, hece yapısı  
**syntax**..... : sözdizim  
**task**..... : ödev, etkinlik  
**task parameters** : etkinlik parametreleri  
**task related** : etkinlikle ilgili  
**temporo- spatial separation of producer** : konuşmacının uzam ve zaman ayrımı  
**test construction** : test yapısı  
**text design** ..... : metin tasarımı  
**the user / learner's mental context** : kullanıcı ve öğrenenin zihinsel bağlamı  
**thematic organization**..... : tematik düzenleme  
**threshold**..... : eşik  
**thrust**..... : hamle, atılım  
**transaction**..... : aktarım  
**transpose**..... : sırasını değiştirmek, aktarmak  
**triplet**..... : üçlü, üç dizeli şiir  
**uneven** ..... : düzensiz  
**ungraded**..... : sınıflandırılmamış  
**user/learner** ..... : kullanıcı / öğrenen  
**vantage** ..... : üstünlük  
**vocational language** ..... : mesleki dil  
**Vocationally-Oriented Language Learning (VOLL)** : mesleğe yönelik dil öğrenimi  
**waystage**..... : başlangıç  
**wording**..... : anlatım  
**workshop**..... : çalıştay  
**worthwhile** ..... : faydalı, yararlı  
**zero form**..... : değişmez biçim

## General Bibliography

N.B. Starred publications and documents have been produced in English and French.

The following reference works contain entries relevant to many sections of the Framework:

Bussmann. Hadumond (1996) *Routledge dictionary of language and linguistics*. London. Routledge.

Byram. M. (in press) *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London. Routledge.

Clapham. C. and Cm'son, D. (eds.) (1998) *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht. Kluwer.

Crystal. D. (ed.) (1987) *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge. CUP.

Foster, P. and Skehan, P. (1994) *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*. Paper presented at the British Association of Applied Linguistics

Galisson. R. & Coste, D. (eds.) (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris. Hachette.

Johnson. K. (1997) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells.

Richards. J.C., Platt, J. & Platt, H. (1993) *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London, Longman.

Skehan. P. (1995) 'A framework for the implementation of task-based instruction', *Applied Linguistics*, 16/4. 542-566.

Spolsky. B. (ed.) (1999) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Amsterdam, Elsevier.

The following works are of relevance mainly to the chapter under which they are listed:

### Chapter 1

\*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 Rüschiikon 1991)*. Strasbourg, Council of Europe.

\*(1997) *European language portfolio: proposals for development*. Strasbourg, 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.

\*(1997) *Language learning for European citizenship: final report of the Project*. Strasbourg, Council of Europe.

\*(1998) 'Recommendation no.R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages'. Strasbourg, Council of Europe.

\*Girard. D. and Trim, J.L.M. (eds.) (1998) *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. and Ridy, D.C. (1967) *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3. Strasbourg, AIDELA in co-operation 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.

### Chapter 2

a) The following 'Threshold Level'-type publications have so far appeared:

Baldegger, M., Müller, M. & Schneider, G. in Zusammenarbeit mit Nar, A. (1980) *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, Langenscheidt.

Belart, M. & Rance. 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., J. Courtillon. V. Ferenczi. M. Martins-Baltar et E. Papo (1976) *Un niveau-seuil*. Paris. Hatier.
- Dannerfjord, T. (1983) *Et taerskelniveau for dansk - Appendix - Annexe - Appendiks*. Strasbourg. Council of Europe.
- Efstathiadis. S. (ed.) (1998) *Katofli gia ta nea Ellenika*. Strasbourg. Council of Europe.
- Ehala. M., Liiv. S., Saarso. K., Vare. S. & Oispuu. J. (1997) *Eesti keele suhtluslävi*. Strasbourg, Council of Europe.
- Ek. J.A. van (1977) *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London. Longman.
- Ek, J.A. van & Trim, J.L.M. (1991) *Threshold Level 1990*. Cambridge. CUP.  
(1991) *Waystage 1990*. Cambridge, CUP.  
(1997) *Vantage Level*. Strasbourg. Council of Europe (to be republished by CUP c. November 2000).
- Galli de' Paratesi, N. (1981) *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg, Council of Europe.
- Grinberga, I., Martinsone, G., Piese, V., Vcisberg. A. & Zuicena. L (1997) *Latvie šu 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 livella sogla per l'insegnamento/apprendimento dell'arabo libanese nell' università italiana*. Venezia, Cafoscarina.
- King. A. (ed.) (1988) *Atalase Maila*. Strasbourg. Council of Europe.
- Mas. M., Me1cion,J., Rosanas. R. & Verge. 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., Pribu\_auskaite. J., Ramoniene. M., Skapiene, S. & Vilkiene. L. (1997) *Slenkstis*. Strasbourg, Council of Europe.
- Porcher, L. (ed.) (1980) *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants): Un niveau-seuil intermediaire*. Strasbourg. Council of Europe.
- Porcher, L.. M. Huart et 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) *Porogaviy uroveny russskiy 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. (ed.) (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.
- b) Other publications of relevance:
- Hest. E. van & 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. and 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. (1985) *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*. Col. F. Paris, Hachette. (ed.)

- (1983) *Case studies in identifying language needs*. Oxford, Pergamon.
- Richterich, R. and J.-L. Chancerel (1980) *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford, Pergamon. (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, DA (1980) *Systems development in adult language learning*. Oxford, Pergamon.
- Trim, J.L.M., Holec, H. Coste, D. and Porcher. L. (eds.) (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* (contributions in English and French). 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.

### Chapter 3

- \*van Ek, J.A. (1985-86) *Objectives for foreign language learning: vol.I Scope. vol.II Levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- North, B. (2000) *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York, Peter Lang.
- (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. and Schneider, G. (1998): 'Sealing Descriptors for Language Proficiency Scales'. *Language Testing* 15/2: 217-262.
- Schneider, C. and North, B. (2000) *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG.

### Chapter 4

- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP.
- Canale, M. & Swain, M. (1981) 'A theoretical framework for communicative competence'. In Palmer, A.S., Groot, P.G. & Trostler, S.A. (eds.) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC., TESOL.
- Carter, R. & Lang, M.N. (1991) *Teaching Literature*. London, Longman.
- Davies, Alan (1989): 'Communicative Competence as Language Use'. *Applied Linguistics* 10/2, 157-170.
- Denes, P.B. and Pinson, E.N. (1993) *The Speech chain: the physics and biology of spoken language*. 2nd. edn. New York, Freeman,
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) (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. & Hutchison, S. (1972) *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth, Pen-

guin.

- Levelt, W.J.M. (1993) *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Mass, MIT.
- Lindsay, P.H. & Norman, DA. (1977) *Human information processing*. New York, Academic Press.
- Martins-Baltar. M., Boutgain, D. Coste, D. Ferenczi. V. et M.-A. Mochet (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.

## Chapter 5

- Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice*. Reading MA, 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. and Bochner. S. (1986) *Culture Shock: psychological reactions in unfamiliar environments*. London. Methuen.
- Gardner, R.e. (1985) *Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation*. London, Edward Arnold.
- Grice, H.P. (1975) 'Logic and conversation'. In Cole, P. and Morgan, J.L. (eds.) *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. (1974) *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D.H. (1972) On communicative competence. In Pride and Holmes (1972).
- Hymes, D.H. (1984) *Vers la compétence de communication* Paris. Hatier.
- Kingdon, R. (1958) *The groundwork of English intonation*. London, Longman.
- Knapp-Potthoff. A. and Liedke, M. (eds.) (1977) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. Munich: iudicium verlag.
- 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 and 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. (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-GP12(87)24. Strasbourg, Council of Europe.
- O'Connor, J.D. & Arnold. G.P. (1973) *The intonation of colloquial English*. 2nd edn. London. Longman.
- O'Connor, J.D. (1973) *Phonetics*. Harmondsworth, Penguin.
- Pride. J.B. & Holmes, J. (eds.) (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. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, CUP.
- Searle. J. R. (1976) 'The classification of illocutionary acts'. *Language in society*. vol. XI. no. 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. & Co1son. 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. (ed.) (1972) *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt, Athanaum.
- Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.
- (1993) *Representations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Hachette.

## Chapter 6

- Berthoud, A-C. (ed.) (1996) 'Acquisitions compétences discursives dans un contexte plurilingue'. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA 64.
- Berthoud, A-C. and Py, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. Bern, Lang.
- Besse, H. and 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.
- Broeder, P. (ed.) (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 and Göteborg, ESF.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy* Cambridge. CUP. (1987) 'Concepts and Categories in Language Teaching Methodology'. *AILA Review* 4,25-31.
- Brumfit. C. & Johnson, K (eds.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford, OUP.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.
- 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 competence 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* vol. 1, no.1.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (ed.) (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.
- \*Girard, D. (ed.) (1988) *Selection and distribution of contents in language syllabuses*. Strasbourg, Council of Europe.
- 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.AL. Paris, Hatier.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992-3) 'A student's contribution to second language learning': Part I 'cognitive variables' & Part II 'affective variables'. *Language teaching*, Vol. 25 no. 4 & vol. 26 no 1.
- Girard, D. (1995) *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris, Bordas.
- Grauberg, W. (1997) *The elements of foreign language teaching*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hameline, D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continué*. 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, Macmilan.
- Holec, H. (1982) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.  
(1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford, Pergamon.
- \*(ed.) (1988) *Autonomy and self-directed learning: present fields of application* (with contributions in English and French). Strasbourg, Council of Europe .
- Komensky, J.A. (Comenius) (1658) *Orbis sensualium pictus*. Nuremberg.
- 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.
- Pécheur, J. and Viguer. G. (eds.) (1995) *Méthodes et méthodologies* Col. Recherches et applications. Paris, Le français dans le monde.
- Pieplö. H.E. (1974) *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*. München, Franconius
- \*Porcher, L. (1980) *Reflections on language needs in the school*. Strasbourg. Council of Europe.  
(ed.) (1992) *Les auto-apprentissages. Col. Recherches et applications*. Paris. Le français dans le monde.
- Py. B. (ed.) (1994) 'l'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents'. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS/ASLA.
- Rampillon, U. and Zimmermann, G. (eds.) (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber.
- Savignon. S.J. (1983) *Communicative competence Theory and Classroom Practice*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.
- \*Sheils, J. (1988) *Communication in the modern language classroom*. Strasbourg, Council of Europe (also available in German, Russian and Lithuanian).
- Schmidt, R. W. (1990) 'The Role of Consciousness in Second Language Learning'. *Applied Linguistics* 11/2,129-158.
- 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. and A. Weinrib (1977) 'Foreign languages for younger children: trends and assessment'. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 10, 5-25.
- The British Council (1978) *The teaching of comprehension*. London. British Council.
- Trim. J.L.M. (1991) 'Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication'. In Grebing, R. *Grenzenlöses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin, Cornelsen.
- Williams, E. (1984) *Reading in the language classroom*. London. Macmillan.

#### Chapter 7

- 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.

#### Chapter 8

- Breen, M.P. (1987) 'Contemporary paradigms in syllabus design', Parts I and II. *Language Teaching*, vol. 20 nos. 2&3, p.81-92 & 157-174.
- Burstall, C., Jamieson, M. Cohen, S. and Margreaves, 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 a'une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*. Paris, Hatier.
- Coste. D. and 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 994) 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., Flügel. Ch. and Koch, L. (1999) *Europäisches Sprachenportfolio - Portfolio européen des langues - Portfolio europeo delle lingue - European Language Portfolio, Schweizer Version*. Bern EDK. Also available online: <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (1995) *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen*. 7. *Schweizerisches Forum Langue* 2. Dossier 33. Bern, EDK
- Vigner. G. (ed.) (1996) Promotion. réforme des langues et systèmes éducatifs'. *Etudes de linguistique appliquée*, 103.
- \*Wilkins, D. (1987) *The educational value of foreign language learning* Doc. CC-GP (87) 10. Strasbourg, Council of Europe.
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford, OUP.

#### Chapter 9

- Alderson, J. C., Clapham, C. and Wall, D. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, CUP.
- Alderson, J.C. (2000) *Assessing Reading*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). 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. and Moore, D. (eds.) (1992) 'Autour de l'évaluation de l'oral'. *Bulletin CILA* 55.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge. CUP.
- Lado, R. (1961) *Language testing: the construction and use of foreign tests*. London, Longman.
- Lussier, D. (1992) *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Col. F. Paris, Hachette.
- Monnerie-Goarin, A. and Lescure, R. (eds.) '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. (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, eds. J.C. Alderson and L.F. Bachman). Cambridge. CUP.
- Tagliante, C. (ed.) (1991) *L'évaluation*. Paris, CLE International.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1998) *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*. Cambridge. CUP.

**DİLLER İ İÇİN**  
**AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ**  
**ÖĞRENME - ÖĞRETME – DEĞERLENDİRME**

**Çeviri Komisyonu:**

<b>Bölüm</b>	<b>Adı Soyadı:</b>	<b>Kurum</b>
1.	Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Hacettepe Üniversitesi
2.	Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR	Gazi Üniversitesi
3.	Prof. Dr. Necmettin SEVİL	İstanbul Üniversitesi
4.	Yrd. Doç. Dr. İlknur EGEL	Uludağ Üniversitesi
5.	Yrd. Doç. Dr. Gülru YÜKSEL	Trakya Üniversitesi
6.	Doç. Dr. Belma HAZNEDAR	Boğaziçi Üniversitesi
7.	Prof. Dr. Osman TOKLU	Ankara Üniversitesi
8.	TTK Üyesi İbrahim BÜKEL	Milli Eğitim Bakanlığı
9.	Doç. Dr. Ayşegül DALOĞLU	Orta Doğu Teknik Üni.

**Yayına hazırlayan:**

**MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı**