

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KULLANILAN DİL YETERLİK ÇERÇEVELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İnceleme Makalesi

Nazlınur GÖKTÜRK* / Ezgi ÇELİK UZUN**

Geliş Tarihi: 02.09.2024 | Kabul Tarihi: 23.04.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Dil yeterlilik çerçeveleri, dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirme süreçlerine rehberlik eden sistematik kılavuzlardır. Bu çalışmada yabancı dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan “Amerikan Yabancı Dil Eğitimi Konseyi Yeterlik Kılavuzu”, “Kanada Dil Ölçütleri” ve “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni” dil yeterlik çerçevesi bağlamında incelenmiştir. Bu çerçevelerin dil becerilerini nasıl tanımladığı ve yapılandırdığı değerlendirilmiş, gelişim süreçleri ve günümüzdeki kullanım alanları saptanmıştır. Bu çerçevelerin dil eğitimi politikalarına etkileri, öğretim programları ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinde nasıl kullanıldıkları ele alınmıştır. Çerçevelerin, dil yeterlik seviyelerinin belirlenmesi, eğitim standartlarının oluşturulması ve uluslararası dil testlerinin geliştirilmesi açısından sağladığı katkılar incelenmiştir. Ayrıca, yapılan ampirik çalışmalar gözden geçirilerek, geçerlilik, güvenilirlik ve pedagojik kullanılabilirlik açısından elde edilen bulgular ortaya konmuştur. Çalışmada, bu üç çerçevenin dil öğretiminde sunduğu imkânlar ve sınırlılıklar ayrıntılı olarak değerlendirilmiş, farklı bağlamlarda nasıl uygulandıkları analiz edilmiştir. Çerçevelerin yabancı dil öğrenen bireyler, öğretmenler ve eğitim kurumları üzerindeki etkileri ele alınmış ve farklı eğitim bağlamlarına yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca, her çerçevenin belirli bağlamlarda sunduğu avantajlar ve karşılaşılan zorluklar incelenmiş, farklı eğitim sistemlerinde uygulanabilirliği tartışılmıştır. Son olarak, bu çerçevelerin yabancı dil eğitiminde daha etkin kullanılabilmesi için öneriler geliştirilmiştir. Çalışmanın, yabancı dil eğitimi ile ilgilenen politika yapıcılar, öğretmenler ve araştırmacılara yönelik kapsamlı bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Amerikan yabancı dil eğitimi konseyi yeterlik kılavuzu, diller için Avrupa ortak başvuru metni, dil yeterlik çerçeveleri, Kanada dil ölçütleri, yabancı dil eğitimi.

AN ANALYSIS OF LANGUAGE PROFICIENCY FRAMEWORKS USED IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Review Article

Received: 02.09.2024 | Accepted: 23.04.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: Language proficiency frameworks serve as systematic guidelines that guide language teaching, learning, and assessment processes. This study examines three widely used language proficiency frameworks in foreign language education: “the American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines”, “the Canadian Language Benchmarks” and “the Common European Framework of Reference for Languages”. These frameworks have been evaluated in terms of how they define and structure language skills, and their development processes and current applications have been identified. The study also explores their impact on language education policies, as well as their integration into curriculum design and assessment practices. Their contributions to determining language proficiency levels, establishing educational standards, and developing international language tests have been examined. Additionally, empirical studies have been reviewed to present key findings regarding their validity, reliability, and pedagogical applicability. This study provides a detailed analysis of the opportunities and limitations these frameworks offer in language teaching, assessing their implementation in various contexts. The influence of these frameworks on language learners, teachers, and educational institutions have been explored, and insights into their applicability in different educational settings have been discussed. Furthermore, the advantages and challenges associated with each framework have been examined, along with their potential for integration into diverse educational systems. Finally, recommendations have been proposed for enhancing the effective use of these frameworks in foreign language education. This study aims to serve as a comprehensive resource for policymakers, educators, and researchers in the field of foreign language education.

Keywords: ACTFL, Canadian Language Benchmarks, CEFR, Foreign Language Education Language Proficiency Frameworks.

* Dr.; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı; nngokturk@gmail.com  0000-0001-8922-1464

** Doktora öğrencisi; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı; ezgicelikuzun@gmail.com  0000-0003-1616-9997

Giriş

Yabancı dil eğitimi alanında dil yeterliğini tanımlamak için farklı yaklaşımlar bulunsa da (Bachman, 2007; Chapelle, 1998) dil yeterliği genel olarak gerçek yaşamda karşılaşılan farklı görevlerde veya durumlarda dili iletişimsel olarak kullanma becerisi şeklinde tanımlanmaktadır (Bachman, 1990, s. 81). Alanda yaygın olarak kullanılan bu tanımın en önemli özelliği *performans odaklı* olmasıdır. Yani, bir bireyin belirli bir hedef dil kullanım alanında yer alan iletişimsel görevlerde sergilediği tutarlı performans, o bireyin dil becerisinin göstergesidir (Bachman, 1990). Performans ve beceri arasındaki bu sıkı ilişki hem öğretim hem de değerlendirme süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde yapılandırılabilmesini sağlamak için gereklidir (Shin, 2013).

Son 50 yılda yabancı dil eğitimi alanında dil yeterliğinin yapı olarak nasıl kavramsallaştırıldığı konusunda kayda değer bir değişim yaşanmıştır. Bu beceri 1970'lerde tek boyutlu bir yapı (Oller, 1979) olarak görülürken 1980 ve sonrasındaki dönemde çok boyutlu bir yapı (Bachman, 1990; Bachman ve Palmer, 1996, 2010; Canale, 1983) olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Bu geçiş ile alanda kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuzun belirli bir dilde yetkin olmak için gerekli ancak yetersiz koşullar olduğu kabul edilmiştir. Bireylerin karşılarındaki muhataplarına göre farklı bağlamlarda dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkili kullanabilme becerisi ön plana çıkmıştır (Harsch ve Malone, 2020). Dolayısıyla günümüzde dil becerisi çok boyutlu bir yapı olarak dil bilgisel, metinsel ve edimsel bilgi gibi birbiriyle ilişkili boyutları kapsayacak şekilde tanımlanmaktadır. Bu boyutların arasındaki ilişkileri düzenleyen ve yöneten üst bilişsel stratejilere de ilgili tanımlarda yer verilmektedir (Bachman, 1990; Bachman ve Palmer, 1996, 2010; Chapelle, 1998; Phakiti, 2008; Purpura, 1998).

Dil yeterlik çerçeveleri, dil yeterliğinin farklı yönlerini seviyelere göre sistematik ve tutarlı bir şekilde tanımlamak için geliştirilen kılavuzlardır. Bu çerçeveler genellikle ilgili becerilerin görevler bağlamında tanımlandığı *yatay boyut* ve becerilerin seviyelere göre sınıflandırıldığı *dikey boyut* olmak üzere iki temel boyuttan oluşur. Bu iki boyutun birleşimi dil becerilerinin nasıl geliştiğini ortaya koyan hiyerarşik bir model olarak düşünülebilir (Harsch ve Malone, 2020). Günümüzde kullanılan D-AOBM gibi dil yeterlik çerçevelerinin çoğu, Bachman (1990) tarafından vurgulanan gerçek hayat yaklaşımı üzerine inşa edilmiştir (Shin, 2013). Bu yaklaşıma göre, bireylerin yeterlik seviyeleri hedef dille ilgili bilgileri açısından değil, o bilgiyi kullanarak gerçek yaşamda hangi görevleri yapabilecekleri açısından tanımlanır.

Dil yeterlik çerçevelerinin temel amacı öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler ve diğer paydaşlar arasında ortak bir dil oluşturmaktır (Harsch ve Malone, 2020). Bu çerçeveler, yabancı dil eğitiminin her boyutunu mikro ve makro düzeylerde sistematik bir şekilde yapılandırmak için kullanılabilir. Mikro düzeyde öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek, öğrenme sürecini izlemek ve öğrenme çıktılarını ölçmek amacıyla bu çerçevelerden yararlanılabilir. Makro düzeyde ise uluslararası dil testlerinin geliştirilmesinde kullanılarak farklı bağlamlarda öğrencilerin dil yeterlikleri hakkında puanları kullananlara ortak bir anlayış sunarlar. Dil yeterliklerinin karşılıklı olarak tanınmasını desteklemenin ve çeşitli ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini teşvik etmenin yanı sıra dil yeterlik çerçeveleri,

uluslararası karşılaştırmaların yapılmasına ve yabancı dil eğitiminde kanıta dayalı politikalar üretilmesine olanak tanır.

Yabancı dil eğitimi alanında öğrenme, öğretme ve değerlendirme sürecini şekillendirmek amacıyla dünya genelinde kullanılan birçok dil yeterlik çerçevesi bulunmaktadır. Bu çerçeveler içerisinde, farklı bağlamlarda uzun yıllardır uygulanan üç çerçeve, özellikle öne çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla AYDEK Yeterlik Kılavuzu (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986), KDÖ (Citizenship and Immigration Canada, 1996) ve D-AOBM'dir (Council of Europe, 2001). Bu bağlamda, çalışmada söz konusu çerçevelerin özellikleri, uygulama yöntemleri ve yabancı dil eğitimi süreçlerine yansımaları ayrıntılı biçimde analiz edilecektir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil eğitimi alanında yaygın olarak kullanılan üç dil yeterlik çerçevesini AYDEK Yeterlik Kılavuzu (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986), Kanada Dil Ölçütleri (Citizenship and Immigration Canada, 1996) ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2001) karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma ayrıca politika yapıcılar, yöneticiler ve dil öğretmenleri gibi ilgili paydaşlara bu çerçevelerin yapısı, kullanım alanları ve eğitim süreçlerine etkileri hakkında bilgi sunmayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel bir yaklaşımla ve derleme türünde yürütülmüştür. Alan yazını taraması yöntemi benimsenerek ilgili dil yeterlik çerçeveleri ve çerçevelerin teorik temelleri, yapısal özellikleri ve uygulama örnekleri incelenmiştir. Literatürde öne çıkan çalışmalar üzerinden çerçevelerin teorik dayanakları, yapısal özellikleri, geçerlilik ve güvenilirlik bulguları ile pedagojik kullanışlılıkları değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölüm, çalışmada incelenen üç dil yeterlik çerçevesine ilişkin bulguları sunmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, *AYDEK Yeterlik Kılavuzu* ele alınmış; bu çerçevenin dil becerilerini nasıl tanımladığı, seviye yapısı ve kullanım alanları açıklanmıştır. İkinci bölümde, *KDÖ* incelenmiş; bu çerçevenin yetişkin göçmenlerin günlük yaşam ve iş hayatındaki iletişim ihtiyaçlarına göre nasıl yapılandırıldığı ve Kanada'daki uygulama alanları değerlendirilmiştir. Üçüncü ve son bölümde ise *D-AOBM* üzerinde durulmuş; bu çerçevenin eylem odaklı yapısı, iletişim biçimleri (alım, üretim, etkileşim, aracılık) çerçevesinde sunduğu tanımlayıcılar ve uluslararası alandaki yaygın kullanımı ele alınmıştır. Her üç çerçeveye ilişkin yapılan ampirik araştırmalar doğrultusunda geçerlilik, güvenilirlik ve pedagojik kullanışlılık açısından karşılaştırmalı değerlendirmelere de yer verilmiştir.

3.1. Amerikan Yabancı Dil Eğitimi Konseyi Yeterlik Kılavuzu

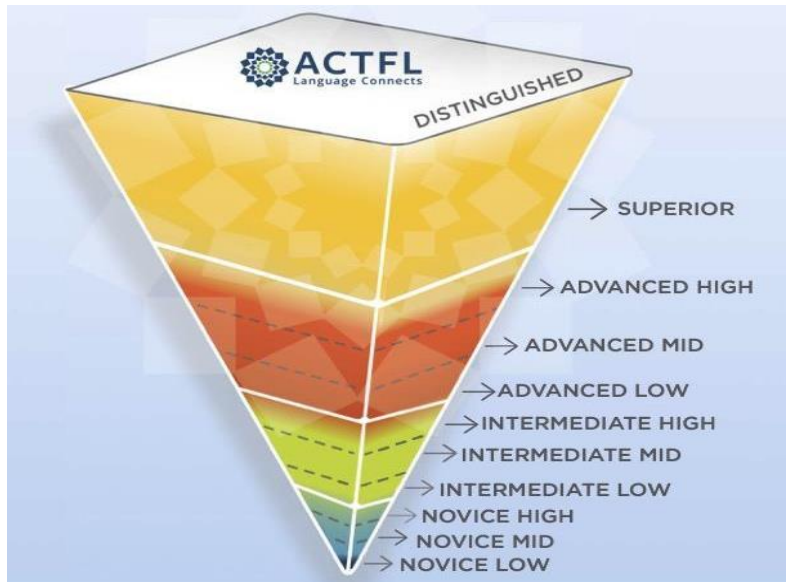
AYDEK tarafından geliştirilen bu kılavuz, bireylerin gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarda konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri açısından hedef dili spontane bir şekilde nasıl kullanabileceklerini tanımlar. Kılavuzda, her dil becerisinde yeterlik düzeyi İngilizce FACT

kısaltmasıyla temsil edilen dört kritere göre betimlenir. Bu kriterler *işlevler ve görevler*, *doğruluk*, *bağlam ve içerik* ile *metin türü* olarak sıralanır. *İşlevler ve görevler*, konferansta katılımcılarla iletişim kurmak gibi bir bireyin gerçekleştirebileceği iletişimsel etkinlikleri içerir. *Doğruluk*, bireyin iletişim kurarken dil bilgisi, sözdizimi, kelime dağarcığı, söylem yapısı ve sosyo-kültürel bilgi gibi dil bilimsel özellikleri uygun biçimde kullanma derecesini ifade eder. *Bağlam ve içerik*, bireyin iletişimsel hedeflere ulaşabileceği durumlar veya koşullar ile başa çıkabileceği konu alanlarını kapsar. *Metin türü* ise bireyin anlayabileceği ve üretebileceği sözlü veya yazılı metnin uzunluğunu ve karmaşıklığını ifade eder ve kelimeler, kelime öbekleri, cümleler, paragraflar ve çok paragraflı söylem gibi farklı türleri içerir (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024).

Kılavuzda her dil becerisi *seçkin*, *üstün*, *ileri*, *orta* ve *acemi* olmak üzere beş temel yeterlik seviyesine ayrılır. “İleri, Orta ve Acemi” seviyeleri de kendi içerisinde *yüksek*, *orta* ve *düşük* olmak üzere üç alt seviyeye ayrılır. Bu alt seviyeler, bireyin ilgili temel seviyeye ilişkin kriterleri ne derece karşıladığını ve bir sonraki temel seviyeye ne kadar yakın olduğunu gösterir. Genel olarak temel seviyeler arasındaki en belirgin fark bireyin tutarlı bir şekilde yerine getirebildiği işlevler ve görevlerdir. Başka bir deyişle, her temel seviye belirli dil işlevlerine ve görevlerine dayanır. Birey, zaman içinde çaba göstererek ve hedef dile maruz kalarak zamanla daha karmaşık işlevleri ve görevleri yerine getirmek için doğruluk derecesini, bağlam ve içerik kontrolünü ve metin türü kullanımını geliştirir ve böylece daha üst seviyelere geçiş yapar (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024). Bu seviyeleri Şekil 1’de görmek mümkündür. Seviyelerin üç boyutlu ters piramit ile gösterilmesinin amacı, bireyin performansının ait olduğu seviyeye ek olarak bir alt seviyenin veya seviyelerin yeterliklerine sahip olduğunu vurgulamaktır. Örneğin, “ileri” seviyedeki bir birey, “orta” ve “acemi” seviyelerindeki tüm yeterlik koşullarını karşılamış kabul edilir (Harsch ve Malone, 2020).

Şekil 1

AYDEK Dil Yeterlik Seviyeleri (ACTFL, 2024, s. 11)



Kılavuzda yer alan tanımlayıcılar, dört dil becerisinin her biri için temel yeterlik seviyelerini FACT kriterlerine göre ayrıntılı olarak açıklar. Örneğin, bir bireyin konuşma becerisinin “üstün” seviyesinde olduğunu söyleyebilmek için bireyin daha önce karşılaşmadığı durumlar da dâhil olmak üzere, bu seviyeye ilişkin tüm iletişim durumlarında FACT kriterlerini tutarlı bir şekilde karşılaması gerekir.

Konuşma becerisi ile ilgili tanımlayıcılar, bir bireyin farklı sözlü metin türleriyle farklı koşullar altında gerçekleştirebildiği görevleri tanımlayarak sözlü söylemde bir mesajı nasıl ilettiğini açıklar. Benzer şekilde, yazma becerisine yönelik tanımlayıcılar, bireyin yerine getirebildiği görevleri ve üretebildiği yazılı metin türlerini tanımlayarak yazılı olarak bir mesajı nasıl ilettiğini açıklar. Okuma ve dinleme becerileri ile ilgili tanımlayıcılar ise bireyin farklı işitsel veya yazılı metin türleriyle çeşitli koşullar altında gerçekleştirebildiği görevleri tanımlar. Genel olarak tanımlayıcılar, beceri gelişimi veya bilişsel süreçlerden ziyade dört beceri açısından bireyin dili hangi koşullarda ve nasıl kullandığını betimler (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024). Dört dil becerisine yönelik tanımlayıcı örnekleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Acemi Seviyesinde Dört Dil Becerisine Yönelik Tanımlayıcılar

Beceri	Tanımlayıcı
Konuşma	Acemi seviyesindeki bireyler, aşına oldukları ve kendilerini doğrudan etkileyen günlük konular hakkında kısa mesajlar iletebilirler. Daha önce karşılaştıkları, prova ettikleri ve hatırlayabildikleri sözcükleri, deyimleri, basit cümleleri ve soruları kullanarak kendilerini ifade ederler. Prova ettikleri selamlaşma, kendini tanıtmaya ve nezaket ifadelerini üretebilirler ancak kültürel uygunluk anlayışları sınırlıdır. Acemi seviyesindeki konuşma, bireyin bildiği diğer dillerin telaffuz, vurgu, tonlama ve ton (tonal dillerde) kalıplarından güçlü bir şekilde etkilenebilir.
Yazma	Acemi seviyesindeki bireyler, aşına oldukları ve kendilerini doğrudan etkileyen günlük konularda basit mesajlar iletmek için alıştırma yaparken kullandıkları ifadeleri üretebilirler. Kendilerini kelimeler, deyimler ve basit cümleler kullanarak ifade edebilir, liste oluşturabilir, not alabilir ve basit formları ve belgeleri sınırlı düzeyde kalıplaşmış bilgiler ile doldurabilirler. Ayrıca, aşına oldukları sözcükleri veya ifadeleri yazıya dökebilir, harfleri veya heceleri kopyalayabilir veya temel karakterleri belirli bir derece doğrulukla üretebilirler.
Dinleme	Acemi seviyesindeki bireyler, anahtar kelimeleri, farklı dillerde kökü aynı olan kelimeleri ve tanışma ve selamlaşmalar gibi büyük ölçüde bağlaştırılmış ve tahmin edilebilir kalıplaşmış ifadeleri tanıyabilirler. Öğrendikleri ve prova ettikleri basit sorular, ifadeler ile sıklıkla kullanılan komutlardaki kelime ve ifadeleri anlayabilirler. Anlama için genellikle tekrara, yeniden ifade etmeye veya yavaşlatılmış bir konuşma hızına ihtiyaç duyarlar ve başka bir dilde aşına olmadıkları sesleri ve tonları (tonal dillerde) ayırt etmekte zorlanırlar. Tahmin edebildikleri konulardaki konuşmalar hakkında fikir yürütebilirler ve konuşmaları tamamen anlamaktan ziyade yüzeysel olarak çıkarımda bulunma eğilimindedirler. Anlamayı kolaylaştırmak için jest, görsel destek ve durum veya bağlama aşinalık gibi mesajın kendisi dışındaki faktörlerin yanı sıra büyük ölçüde konuşmacının söylediklerini tekrar etmesine veya başka kelimeler kullanarak yeniden ifade etmesine güvenirlir.
Okuma	Acemi seviyesindeki bireyler, anahtar kelimeleri, farklı dillerde kökü aynı olan kelimeleri ve büyük ölçüde bağlaştırılmış kalıplaşmış ifadeleri anlayabilirler. Konunun veya bağlamın çok tanıdık olduğu, tahmin edilebilirliği yüksek metinlerden (ör. sokak tabelası, mağaza fişi veya fotoğraf altyazısı) sınırlı da olsa bilgi edinebilirler. Anlam çıkarmak için büyük ölçüde kendi artalan bilgilerini ve dil dışı destek unsurlarını (ör. fotoğraf veya resim) kullanırlar. Bir metni en iyi, metinde verilen bilgiyi tahmin edebildiklerinde anlayabilirler. Acemi seviyesinde anlamayı, anahtar kelimelerin, farklı dillerde kökü aynı olan kelimelerin ve kalıplaşmış ifadelerin tanınması mümkün kılar.

(American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024)

1986 yılında ilk kez yayımlanan AYDEK Yeterlik Kılavuzu, dil eğitimi alanında değişen ölçme ve değerlendirme ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmaları, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen bu kılavuz, *Kurumlararası Dil Çalışma Grubu*'nun *Beceri Düzeyi Tanımlayıcıları*'ndan uyarlanarak akademik amaçlı dil kullanımını tanımlamak üzere hazırlanmıştır (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012a). 1950'lerin sonlarında ABD Dış Hizmet Enstitüsü tarafından oluşturulan bu tanımlayıcılar, İngilizce dışındaki dillerde yeterlik gerektiren görevlere başlamadan önce dış hizmet görevlilerinin dil becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Tanımlayıcılar yayımlandıktan sonra Amerika'daki devlet kurumları tarafından hızla benimsenmiş ve işe alım, terfi ve görevlendirme süreçlerinde yaygın olarak kullanılmıştır (Harsch ve Malone, 2020). Tanımlayıcılar, profesyonel amaçlı dil kullanımına odaklanmakta olup toplantılarda geçen konuşmaları anlama, telefon görüşmeleri yapma ve talimat verme gibi dış hizmet görevlerinde uygun dil kullanımını açıklamaya yönelik olarak tasarlanmıştır (National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine, 2020). Söz konusu tanımlayıcılar profesyonel alanda ihtiyaçları karşılamış olsa da ilerleyen yıllarda tanımlayıcıların eğitim alanında kullanılmasında birtakım zorluklar ortaya çıkmıştır. Harsch ve Malone (2020) tarafından ifade edildiği gibi tanımlayıcılarda belirtilen dil yeterlik seviyelerine ulaşmak, özellikle hedef dilin konuşulduğu ülkelerde yaşama imkânı sınırlı olan sınıf ortamlarındaki öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeni bir dil yeterlik çerçevesine ihtiyaç duyulmuş ve AYDEK Yeterlik Kılavuzu bu ihtiyaca yanıt olarak geliştirilmiştir.

AYDEK Yeterlik Kılavuzu'nun temel kullanım alanı bireylerin dil yeterliklerini öğretim programı, materyal veya öğretim yönteminden bağımsız olarak değerlendirmektir. K-12 ve yükseköğretim programlarında hedef dilde farklı becerilerin gelişimini takip etmek amacıyla Yeterlik Kılavuzu'na dayalı üç kaynak daha geliştirilmiştir. Bu kaynaklardan ilki *Dil Öğreniminde Dünyaya Hazırlık Standartları* (The National Standards Collaborative Board, 2015) olup öğrencilerin başka bir dil öğrenirken neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğini açıklar. Bu standartlar, ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin dil gelişimlerini takip etmek için çeşitli göstergeler içerir. İkinci kaynak *Dil Öğrenenler için Performans Tanımlayıcıları* (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012b) olup öğrencilerin standartlara dayalı öğrenme ortamlarında uygulanan iletişimsel görevleri yerine getirme becerilerini tanımlar. Bu tanımlayıcılar, dil eğitiminde öğrenme çıktılarını belirlemek ve sınıf içi etkinlikler geliştirmek amacıyla kullanılır. Üçüncü kaynak olan *Yapabilirim İfadeleri* (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2017), hem AYDEK Yeterlik Kılavuzu hem de Performans Tanımlayıcıları ile uyumlu olarak tasarlanmıştır. Bu ifadeler, her bir alt seviyede ne öğrenileceğini veya öğretileceğini tanımlamaktan ziyade tutarlı bir şekilde gerçekleştirilebilecek beceri ve işlevleri belirler. İfadeler, öğrenenlerin kullanımına yönelik olarak geliştirildiği için bireyleri kendi dil öğrenim süreçlerini izlemeye teşvik etmek amacıyla kullanılır (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024).

Günümüzde AYDEK Yeterlik Kılavuzu ABD'nin çoğu eyaletinde K-16 düzeyinde kullanılan yabancı dil öğretim standartlarının temelini oluşturmakta olup yabancı dil yeterlik testlerinde

öğrencilerin performanslarını puanlamak için kullanılmaktadır. Bu kılavuzun, D-AOBM gibi diğer yeterlik çerçevelerinden en büyük farkı kılavuzda ve ilgili kaynaklarda yer alan tanımlayıcılara göre geliştirilmiş standart dil testlerinin olmasıdır. Uzun yıllardır AYDEK'in test ofisi olan Language Testing International aracılığıyla 60'tan fazla ülkede farklı dillerde yılda 700.000'den fazla dil testi uygulanmaktadır. Kılavuz, ilk yayımlandığı tarihten günümüze kadar akademik bağlamda yetkin dil kullanımının değişen gereklilikleri ile daha uyumlu olması için birkaç revizyondan geçmiştir (bk. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1999, 2001, 2012a, 2024). Resmî web sitesinde (American Council on the Teaching of Foreign Languages, t.y.) kılavuzun yabancı dil öğretim sürecinde kullanımını desteklemek amacıyla hazırlanmış kazanım listeleri ve terimler sözlüğü gibi ek kaynaklar bulunmaktadır. Bununla birlikte sitede farklı branşlardan dil öğretmenlerinin kılavuzda yer alan yeterlik düzeylerini anlayabilmesi için İngilizcenin yanı sıra 12 dilde (Türkçe, Arapça, Azerice, Çince, Fransızca, Almanca, Arapça, Endonezce, Japonca, Korece, Portekizce, Rusça ve İspanyolca) konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerine yönelik çeşitli düzeylerde söylem ve metin örnekleri sunulmaktadır.

3.1.1. Amerikan Yabancı Dil Eğitimi Konseyi Yeterlik Kılavuzu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili alan yazınında bu kılavuz üzerine yapılan araştırmalar, kılavuzun asıl kullanım amacıyla uyumlu olarak büyük ölçüde dil testleri bağlamında gerçekleştirilmiştir. Kılavuzda yer alan tanımlayıcılar veriye dayalı bir yaklaşımla değil, uzmanlardan oluşan bir komite tarafından geliştirilmiş olsa da yapılan çalışmalar genel olarak tanımlayıcıların geçerliliğine yönelik kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Clifford ve Cox (2013) “orta, ileri ve üstün” seviyelerindeki okuma tanımlayıcılarının zorluk düzeylerinin kademeli olarak arttığı varsayımını üç farklı dilde geliştirilen okuduğunu anlama testleri ile incelemiştir. Testler, farklı yeterlik düzeylerinde yabancı dili İspanyolca ($n = 550$), Çince ($n = 211$) veya İngilizce ($n = 182$) olan toplam 943 yetişkin test katılımcısına uygulanmıştır. Rasch ve varyans analizinden elde edilen sonuçlar “orta, ileri ve üstün” seviyelerindeki test maddelerinin ortalama zorluk düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların kılavuzda önerilen zorluk hiyerarşisi ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Aynı metodolojik yaklaşımı Arapça, Çince, İngilizce, Fransızca, Rusça, İspanyolca ve Türkçe dillerinde testleri kullanarak uygulayan Cox ve Clifford (2014) ise dinleme tanımlayıcıları (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012a) için benzer bulguları elde etmiştir. Bir başka çalışmada ise Lin (2022) AYDEK Çince Okuma Tanımlayıcılarında (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1987) önerilen zorluk hiyerarşisini, öğretmenler tarafından algılanan zorluk derecesini temel alarak incelemiştir. Doksan beş Çince öğretmeni, yabancı dil olarak Çince öğrenen 43 test katılımcısının okuma becerilerini, ilgili tanımlayıcılardan oluşturulan ankete göre değerlendirmiştir. Sonuçlar Orta, İleri ve Üstün seviyelerindeki tanımlayıcıların ortalama zorluklarının önemli ölçüde farklı olduğunu göstermiştir.

Alan yazınında, konuşma ve yazma becerilerine yönelik tanımlayıcıların geçerlilikleri AYDEK tarafından geliştirilen *Sözlü Yeterlik Görüşmesi* ve *Yazma Yeterlik Testi* bağlamında değerlendirilmiştir. Her iki testte de katılımcılarının görevlerdeki performansları, puanlayıcılar tarafından AYDEK Yeterlik Kılavuzu'nda yer alan ilgili tanımlayıcılar esas

alınarak puanlanmaktadır. Bu bağlamda, en kapsamlı çalışmalardan birini yapan Surface ve Dierdorff (2003), 19 farklı dilde toplam 5881 test katılımcısına yüz yüze “Sözlü Yeterlik Görüşmesi” gerçekleştirmiş, elde edilen veri setinde puanlayıcılar arası tutarlılığı ve uyumu incelemiştir. Sonuçlar, tüm dillerde puanlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu ($r > .90$) ve puanların %80’inin tam uyum içinde olduğunu göstermiştir. “Sözlü Yeterlik Görüşmesi”nin yüz yüze ve bilgisayar tabanlı versiyonlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, Surface ve diğerleri (2008) güvenilirlik açısından benzer sonuçlar elde etmiştir. Ayrıca, araştırmacılar ilgili konuşma testinin yapı geçerliliğini çeşitli analizlerle ortaya koymuştur. Buna ek olarak Surface ve Dierdorff (2004), Yazma Yeterlik Testi kapsamında yabancı dili İspanyolca ($n = 395$), Fransızca ($n = 81$), İtalyanca ($n = 22$), Almanca ($n = 8$) veya Rusça ($n = 3$) olan toplam 509 test katılımcısından toplanan veriyi analiz ederek puanlayıcılar arası güvenilirliği araştırmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılık, tam örneklem ve yalnızca İspanyolca örneklem için sırasıyla $r = .94$ ve $r = .92$ olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası uyum sonuçları ise puanların %80’inin tam uyum içinde olduğunu göstermiştir. AYDEK sözlü ve yazılı yeterlik testleri düzenli olarak kalite kontrol denetiminden geçirilmekte ve ilgili teknik raporlar kamuoyuyla paylaşılmaktadır. Yukarıda örnek olarak verilen araştırmalar ve bu raporlar, AYDEK Yeterlik Kılavuzu’nda yer alan konuşma ve yazma tanımlayıcılarının puanlayıcılar tarafından tutarlı ve doğru bir şekilde kullanılabildiğini desteklemektedir.

Geçerlilik yaklaşımlarına göre dil testlerinden elde edilen puanların geçerli kabul edilebilmesi için yalnızca güvenilirlik ve yapı geçerliliğine sahip olmaları yeterli değildir; aynı zamanda kullanıcılar ve öğretim süreci üzerinde olumlu etkiler yaratmaları da gerekmektedir (Chapelle, 2021). Bu bağlamda, AYDEK Yeterlik Kılavuzu temel alınarak geliştirilen dil testleri üzerine yapılan araştırmalar, testlerin öğrenme çıktılarının ölçümünde kullanıldığında öğretim sürecine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Örneğin, Hancock ve diğerleri (2023) Kuzey Carolina’da yabancı dil eğitimi konusunda ödül alan bir okulda yeterlilik temelli öğretim programının, geleneksel dil bilgisi temelli yaklaşıma kıyasla öğrencilerin sözlü yeterlik performanslarını nasıl geliştirdiğini ve öğretmenler ile öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladığını incelemiştir. Okulda, 2014 öncesinde farklı dillerde gramer temelli olan öğretim programları ve testler, 2014 yılında yeterlik temelli hâle getirilmiştir. Her iki dönemde de öğrenme çıktıları, AYDEK tarafından geliştirilen, “Yorumlayıcı Dinleme ve Yorumlayıcı Okuma”, “Kişilerarası Dinleme ve Konuşma” ve “Sunumsal Yazma” olmak üzere üç iletişim modunu kapsayan *Dil Yeterliliğine Yönelik Performans Değerlendirmesi* testinin İspanyolca, Fransızca ve Çince versiyonları kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar, yeterlilik temelli programlardaki öğrencilerin ortalama test puanlarının “orta-orta” seviyesine denk gelirken, gramer temelli programlardaki öğrencilerin ortalama puanlarının iki alt seviyeye, yani “acemi-yüksek” seviyesine denk geldiğini göstermiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise yeterlilik temelli programların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin iletişimsel etkinliklere katılımını ve hedef dil kullanımını artırdığını göstermiştir.

Dil Yeterliliğine Yönelik Performans Değerlendirmesi testinin öğrenme çıktılarının ölçülmesi amacıyla kullanıldığı bir başka çalışmada Vyn (2024), Amerika’nın Orta Batı bölgesinde yer

alan bir grup okulda çalışan yabancı dil öğretmenlerinden anketler ve görüşmeler aracılığıyla veri toplamıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ilgili testin kullanımıyla birlikte AYDEK Yeterlik Kılavuzuyla ilgili dokümanları ders planlama ve öğretim sürecinde daha sık kullandıklarını, sınıf içinde hedef dil kullanımına daha fazla önem verdiklerini ve öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirmek için sınıf içinde üç iletişim moduna da eşit zaman ayırmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Benzer sonuçlar Wallo ve Godwin-Jones (2021) tarafından yoğunlaştırılmış Rusça kurs programlarında da gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, kurs sonunda değerlendirme ölçütü olarak AYDEK Sözlü Yeterlik Görüşmesi testinin kullanılmasının sınıfta hedef dilde iletişime odaklanmayı zorunlu kıldığını ve öğretmenlerin etkileşimli konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilmek için sıklıkla *ters yüz* modelini kullandıklarını bulmuşlardır. Bu modelde, dil bilgisi, kelime bilgisi ve fonetik öğretiminin büyük kısmı sınıf dışı zamana bırakılırken, sınıf içindeki zaman öğrencilerin bireysel ve grup hâlinde etkinliklere aktif katılımına ayrılmaktadır.

Ancak, bazı araştırmalar AYDEK yeterlik testlerinin tek ölçüt olarak kullanılmasının sınırlayıcı olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, Norris ve Pfeifer (2009) AYDEK Sözlü Yeterlik Görüşmesi testinin program çıktılarının ölçülmesi amacıyla kullanımını Georgetown Üniversitesi'nin Almanca Dil Programı'nda incelemiştir. Sonuçlar, ilgili testten elde edilen yeterlik derecelendirmelerinin, öğrencilerin öğretim programına göre seviyelerini tutarlı bir şekilde yansıtmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, söz konusu programda dil becerilerinin akademik okuryazarlıkla bütünleşik bir şekilde ele alındığını ve bu nedenle program çıktılarının ölçülmesinde yalnızca AYDEK Sözlü Yeterlik Görüşmesi testinin kullanılmasının yabancı dil bölümlerinin amaçlarını ve hedeflerini sınırlayabileceğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, değerlendirme sürecinde bu tür yeterlik testlerinin tek ölçüt olarak değil, tamamlayıcı bir ölçüt olarak kullanılmasını ve öğretim programlarıyla doğrudan ilişkilendirilen değerlendirmelerin de yapılmasını önermişlerdir.

Genel olarak, araştırmalar AYDEK Yeterlik Kılavuzu'nda yer alan tanımlayıcıların geçerliliğini ve bu tanımlayıcılara dayanarak oluşturulan testlerin, yabancı dil öğretim programlarının içeriğine bağlı olarak program çıktılarını ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

3.2. Kanada Dil Ölçütleri

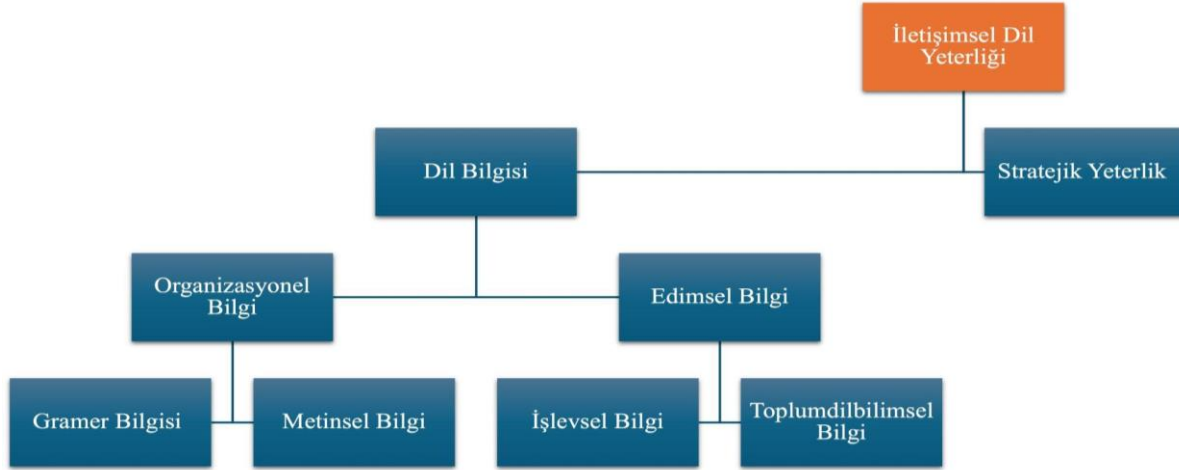
KDÖ, göçmenlik başvurularında kullanılmak üzere Kanada İstihdam ve Göç Bakanlığının önderliğinde ikinci dil olarak İngilizce ve Fransızca öğrenen yetişkinlere yönelik geliştirilen bir dil yeterlik çerçevesidir. Kanada'da ikinci dil olarak İngilizce ve Fransızca öğretim programlarının planlanmasında ulusal bir standart olarak kabul edilir ve yalnızca akademik amaçlar için değil, işe alım süreçleri gibi profesyonel bağlamlarda da kullanılır (Citizenship and Immigration Canada, 2012).

KDÖ'nün yapı tanımı, yabancı dil eğitiminde sıklıkla kullanılan teorik modellere dayanmaktadır. Özellikle Bachman (1990), Bachman ve Palmer (1996, 2010) ile Celce-Murcia ve diğerleri (1995) tarafından önerilen iletişimsel yeterlik modelleri, bu referans metinde dil becerisini tanımlamak için kullanılmıştır. Bu metne göre *iletişimsel dil yeterliği* ilgili dilde etkileşimde bulunmayı, kendini ifade etmeyi, yorumlamayı, anlam üzerinde

müzakere etmeyi, farklı sosyal bağlamlar ile durumlarda söylem oluşturmayı içerir ve *dil bilgisi* ve *stratejik yeterlik* olmak üzere iki ana bileşenden oluşur (Citizenship and Immigration Canada, 2012, s. 8):

Şekil 2

KDÖ İletişimsel Dil Yeterlik Modeli



Şekil 2’de gösterilen ilk bileşen olan *dil bilgisi*, *organizasyonel* ve *edimsel bilgi* şeklinde ikiye ayrılır. *Organizasyonel bilginin* alt bileşeni olan *gramer bilgisi*, cümle düzeyinde dil bilgisi ve kelime bilgisini içerir; anlambilim, biçimbilim ve sesbilim gibi dilin temel yapı taşlarını kapsar. Bir diğer alt bileşen olan *metinsel bilgi*, iletişimde bağdaşıklık ve tutarlılık kurallarını ve araçlarını içerir ve iletilen mesajların anlaşılır ve mantıklı olmasını sağlar. *Edimsel bilginin* alt bileşeni olan *işlevsel bilgi*, dilin genel işlevlerini kapsar ve bilgi paylaşma, sosyal etkileşim kurma, başkalarını ikna etme, öğrenme, düşünme, yaratma ve keyif alma gibi makro işlevleri içerir. Ayrıca, mikro işlevler veya istekler, tehditler, uyarılar, ricalar gibi konuşma eylemleri ile dil kullanım kurallarını da kapsar. Bir diğer alt bileşen olan *toplum-dil bilimsel bilgi* ise ifadeleri uygun şekilde üretme ve anlama becerisini ifade eder. Nezaket kuralları; deyimler ve mecazi dil bilgisi; kültür, gelenekler ve kurumlar bilgisi gibi sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gerekli unsurları kapsar. Son olarak *stratejik yeterlik*, dil becerisinin diğer tüm bileşenlerini kullanma ve yönetme becerisini içerir. İletişimi planlama ve değerlendirme, iletişimdeki aksaklıkları önleme veya giderme, iletişim kopuklukları ile başa çıkma gibi süreçleri kapsar. Bu yeterliliğin temel işlevi, iletişimin etkinliğini sağlamaktır (Citizenship and Immigration Canada, 2012).

KDÖ, dil yeterliğini okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak dört dil becerisi açısından tanımlayan toplam 12 kriterden oluşur. Bu kriterler temel, orta ve ileri yeterlik seviyesi olmak üzere üç aşama şeklinde gruplandırılır. Her aşama, dil kullanımında belirli derecede karmaşıklık ve zorluk düzeyi ile ilişkilendirilir ve başlangıçtan akıcıya doğru ilerleyen dört kriteri içerir. Temel yeterlik seviyesi, yaygın ve tahmin edilebilir bağlamlarda iletişim kurma becerisini kapsar. Temel ihtiyaçlar, günlük rutin aktiviteler ve kişisel ilgi alanlarına dair konularda iletişim kurmak için gerekli becerileri içerir. Orta yeterlik seviyesi temel seviyeye oranla daha çeşitli bağlamlara dil kullanımı açısından daha fazla katılım sağlama yeteneğini

ifade eder. Bu seviye, günlük sosyal hayat ile eğitim ve iş hayatında bağımsız bir şekilde hareket edebilme becerilerini ve bazen öngörülme bağlamlarda da iletişim kurabilme yeteneğini içerir. İleri yeterlik seviyesi ise etkili, uygun, doğru ve akıcı bir şekilde iletişim kurma yeteneğini ifade eder. Bu seviye, genel ve mesleki alanlar arasında iletişim açısından en yoğun bağlamlarda, konularda ve durumlarda iletişim kurabilme yeteneğini içerir (Citizenship and Immigration Canada, 2012).

Tablo 2

KDÖ’de Yer Alan 12 Kriterin 3 Aşamaya Göre Dağılımı

Aşamalar	Temel	Orta	İleri
Kriterler	KDÖ 1: Başlangıç	KDÖ 5: Başlangıç	KDÖ 9: Başlangıç
	KDÖ 2: Gelişmekte	KDÖ 6: Gelişmekte	KDÖ 10: Gelişmekte
	KDÖ 3: Yeterli	KDÖ 7: Yeterli	KDÖ 11: Yeterli
	KDÖ 4: Akıcı	KDÖ 8: Akıcı	KDÖ 12: Akıcı

(Citizenship and Immigration Canada, 2012, s. 11)

Tablo 2’de gösterilen her bir yeterlik seviyesi için dört dil becerisine yönelik detaylı bilgiler içeren bir seri tanımlayıcı bulunmaktadır. Tablo 3’te Temel yeterlik seviyesinde yer alan dinleme becerisi ile ilgili tanımlayıcılardan birkaçı örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 3

KDÖ Temel Yeterlik Seviyesinde Dinleme Becerisine Yönelik Tanımlayıcı Örnekleri

KDÖ 1: Başlangıç	Dinleyici, doğrudan kişisel ihtiyaçlarla ilgili sıklıkla kullanılan kelimeleri, basit ifadeleri ve günlük nezaket ifadelerini çok sınırlı bir şekilde anlayabilir.
KDÖ 2: Gelişmekte	Dinleyici, doğrudan kişisel ihtiyaçlarla ilgili sınırlı sayıda kelimeyi, basit ifadeleri ve kısa, basit cümleleri anlayabilir.
KDÖ 3: Yeterli	Dinleyici, doğrudan kişisel öneme sahip konularda anahtar kelimeleri, kalıplaşmış ifadeleri ve çoğu kısa cümleyi anlayabilir.
KDÖ 4: Akıcı	Dinleyici, kişisel öneme sahip konularda, ciddi bir çaba harcayarak basit resmî ve gayriresmî iletişimi anlayabilir.

(Citizenship and Immigration Canada, 2012, s. 2)

KDÖ’nün gelişim süreci, Kanada’da dil eğitimi ve değerlendirmesi alanındaki bir evrimi yansıtmaktadır. 1990’lı yılların başlarına dayanan bu süreç, Kanada İstihdam ve Göç Bakanlığının 1992 yılında yetişkin göçmenlerin dil eğitimini geliştirmeyi hedeflemesi ile başlamıştır. Bu dönemde, yabancı dil eğitimine yönelik uygulamaların iyileştirilmesi amacıyla ulusal dil ölçütleri geliştirme fikri doğmuş ve 1993 yılında buna yönelik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Üç yıl süren çalışmaların sonucunda 1996 yılında taslak KDÖ Kılavuzu yayımlanmıştır. Aynı yıl, ölçütlerin kullanımını daha yaygın hâle getirmek ve bu konuda bilimsel araştırmaları teşvik etmek amacıyla ulusal çapta faaliyet gösteren KDÖ Merkezi kurulmuştur. Bu merkezin çalışmaları kapsamında 2008 ve 2010 yılları arasında ulusal bir dil ihtiyaç analizi yapılmış ve analizin sonuçlarına göre ölçütler revize edilerek kılavuzun 2010 versiyonu yayımlanmıştır. 2011 ve 2012 yıllarında yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçütler tekrar revize edilmiş ve güncel versiyonları 2012 yılında yayımlanmıştır (Citizenship and Immigration Canada, 2012).

Günümüzde KDÖ, ülkede dil eğitimi alanındaki politika ve uygulamaların temelini oluşturmaktadır. Göçmenlerin yabancı dil seviyelerini değerlendirmek ve onları uygun dil

destek programlarına yönlendirmek için bu ulusal standartlar kullanılmaktadır. KDÖ Merkezinin resmî web sitesinde (Centre for Canadian Language Benchmarks, t.y.) test geliştirme uzmanları, materyal geliştiriciler ve öğretmenlere yönelik birçok materyal ve rehber bulunmaktadır. Ayrıca sitede yetişkin öğrenciler için İngilizce ve Fransızca hazırlanmış çeşitli öğrenme materyalleri ve öz değerlendirme kontrol listeleri de yer almaktadır. Merkez, ölçütlerin doğru ve etkili kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla düzenli aralıklarla çevrimiçi ve yüz yüze eğitimler vermektedir. Bu eğitimlerle ilgili duyuruların takip edilebileceği ilgili web sitesinde kapsamlı bir yayın arşivi de bulunmaktadır. Arşivde tamamlanmış projelerin raporları, yıllık raporlar ve ölçütlerle ilgili bilimsel çalışmaların birçoğu ücretsiz olarak sunulmaktadır. KDÖ'ye dayalı olarak geliştirilen yetişkin göçmenlere yönelik İngilizce ve Fransızca dil testleri de mevcuttur. Bu testler arasında *Kanada Dil Seviye Tespit Testi* ve *İş Amaçlı Kullanım için Dil Testi* gibi testler Kanada Dil Ölçütleri Merkezi tarafından uygulanırken *Kanada İngilizce Dil Yeterlik Endeksi Programı*, *Yetişkin Okuryazarlığına Yönelik Kanada Dil Yeterlik Testi*, *Kanada Dil Yeterlik Testi-Çevrimiçi Öz-Değerlendirme* gibi testler farklı kuruluşlar ve şirketler tarafından uygulanmaktadır. Kanada'da yabancı dil eğitimi alanında önemli bir aktör olan KDÖ Merkezi ve yürütülen çalışmalar hakkında daha detaylı bilgiye resmî web sitesinden ulaşılabilir.

3.2.1. Kanada Dil Ölçütleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazınındaki araştırmalarda, ilgili ölçütlerin geliştirilme amaçları doğrultusunda hem akademik hem de profesyonel amaçlarla kullanımı farklı açılardan incelenmiştir. Ölçütlerin ulusal bir standart olarak kabul edildiği Kanada bağlamıyla sınırlı olan bu araştırmalar, genel olarak üç ana gruba ayrılabilir: dil politikaları, yeterlik testleri ve öğretim süreci.

Araştırmalar, KDÖ'nün günümüzde Kanada federal hükümeti tarafından özellikle göçmenlere yönelik dil eğitimi ile ilgili alınan kararlarda standart bir politika aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu konuda yapılan en güncel çalışmalardan birinde Mudzingwa (2020), 1992 yılından beri uygulanan *Kanada'ya Yeni Gelenlere Yönelik Dil Eğitimi Programı* kapsamında federal hükümet tarafından yürürlüğe konulan öğretim programlarından portfolyo tabanlı değerlendirmeye, seviye tespit sınavlarından sertifikalandırmaya kadar tüm politikaları doküman analizi yöntemiyle detaylı bir şekilde incelemiştir. Sonuçlar, yetişkin öğrencilerin ilgili program dâhilinde İngilizce öğrenme sürecinde geçtikleri *Giriş Öncesi*, *Giriş*, *Dil Eğitimi* ve *Çıkış* olmak üzere dört aşamanın çoğunda KDÖ'nün temel dayanak olarak kullanıldığını ortaya çıkarmıştır.

Göçmenlere yönelik dil politikalarında sıklıkla kullanılan KDÖ'nün K-12 bağlamındaki kullanımı oldukça tartışmalıdır. Bu konuda yapılan kapsamlı çalışmalardan birinde Vandergrift (2006), farklı dil yeterlik çerçevelerini çeşitli kriterlere (örn. kullanıcı dostu olma, esnek bir yapıya sahip olma ve ölçeklerin geçerlilik çalışmalarının bulunması) göre karşılaştırmış ve D-AOBM'nin KDÖ'ye kıyasla daha fazla kriteri karşıladığını tespit etmiştir. Vandergrift'in (2006) önerisi doğrultusunda 2010 yılında Kanada Eğitim Bakanları Konseyi tarafından D-AOBM'nin ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılması tavsiye edilmiştir. Ancak, KDÖ'nün 2012 revizyonunun ardından yapılan başka bir çalışmada, Bournot-Trites ve diğerleri (2020) revize edilen ölçütleri Vandergrift'in kullandığı kriterlere göre tekrar

değerlendirmiş ve KDÖ'nün birçok açıdan D-AOBM'ye üstün olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmacılar, North ve Piccardo'nun (2023) KDÖ ile D-AOBM'yi detaylı bir şekilde karşılaştıran *hizalama* çalışmasına da atıfta bulunarak iki yeterlik çerçevesi arasında çok fazla benzerlik olduğunu, ancak KDÖ'nün Kanada'ya özgü bir çerçeve olması sebebiyle K-12 bağlamında tercih edilmesinin daha uygun olduğunu öne sürmüştür.

KDÖ, bir politika aracı olarak kullanılmasının yanı sıra yetişkinler göçmenlere yönelik geliştirilen testlere de dayanak oluşturmaktadır. İlgili testlerde yapılan araştırmalar, genel olarak testlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Doe ve diğerleri (2019) Kanada'ya yeni gelen göçmenlerin işyeri bağlamındaki dil kullanımlarına ve karşılaştıkları etkileşimsel zorluklara yönelik algılarının *Kanada İngilizce Dil Yeterlik Endeksi Programı-Genel Dinleme ve Konuşma* testindeki performanslarıyla nasıl eşleştiğini incelemiştir. Çalışmaya, Kanada'ya son beş yıl içinde göç etmiş ve farklı sektörlerde çalışan 35 kişi katılmıştır. Öncelikle, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, ardından kendilerine ilgili dinleme ve konuşma testi uygulanmıştır. Bulgular, katılımcıların işyerindeki dil kullanımları ve karşılaştıkları iletişim zorlukları ile ilgili algılarının, söz konusu testteki performanslarıyla örtüştüğünü ve İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin KDÖ 4 ila 6 seviyeleri arasında değiştiğini göstermiştir. Son zamanlarda yapılan bir çalışmada, Wang ve diğerleri (2020) *Hemşireler için Kanada İngilizce Dil Ölçütü Testinden* elde edilen puanların güvenilirliğini araştırmıştır. Bu test, İngilizce dört dil becerisini ölçmek için tasarlanmış olup, sonuçları Kanada'da hemşirelik lisansı almak için kullanılmaktadır. Çalışmada, Kanada'daki sekiz test merkezinde görev yapan 115 puanlayıcıdan oluşan bir örneklem ile dört paralel versiyonda uygulanan 2698 testin sonuçları analiz edilmiştir. Çok Yönlü Rasch Ölçümü analizi testte puanlayıcılar arası güvenilirliğin nispeten yüksek olduğunu ve testte kullanılan KDÖ 6-9 seviyelerindeki konuşma tanımlayıcılarının puanlayıcılar tarafından ayırt edilebildiğini göstermiştir. Genel olarak bu çalışmalar, KDÖ'nün temel alındığı testlerin güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir.

KDÖ'nün öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili çalışmalar, diğer alanlara kıyasla daha sınırlı olsa da ilgili ölçütlerin öğretim programı ve materyal tasarım sürecine dâhil edilmesinin uzmanlık gerektirdiğine işaret etmektedir. Örneğin, Apedaile ve Whitelaw (2012) Alberta'da kırsal bölgelerde yetişkin göçmenlere verilen İngilizce kurslarının öğretim programlarına kültürlerarası duyarlılığın, KDÖ kullanılarak uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından yoğun bir çalışma sonucunda entegre edildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Campbell ve diğerleri (2014) federal hükümet destekli bir proje kapsamında, British Columbia'daki ortaöğretim sonrası kurumlarda göçmen ve uluslararası öğrenciler için KDÖ temelli İngilizce öğretim programının tasarımında sosyokültürel ve etkinlik teorisini nasıl uyguladıklarını açıklamıştır. Bu çalışmalar, KDÖ'nün öğretim programı ve materyal geliştirmede kullanımının teknik bilgi gerektirdiğini göstermektedir.

Nitekim öğretmenlerin KDÖ ile algılarını ve deneyimlerini inceleyen araştırmalar, bu konuda karşılaşılan uygulama zorluklarına dikkat çekmektedir. Örneğin, Desyatova (2020) zorunlu hâle getirilen portfolyo temelli uygulamaya ilişkin yaptığı çalışmada, 247 öğretmenden KDÖ hakkındaki görüşlerini anketlerle, 29 öğretmenden ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplamıştır. Öğretmenlerden bazıları, ölçütleri standart olarak kullanmanın öğretim sürecine

olumlu bir etkisi olduğunu ifade ederken, çoğu KDÖ tanımlayıcılarının yeterince net olmadığını ve bu nedenle tam anlaşılmadıklarını belirtmiştir.

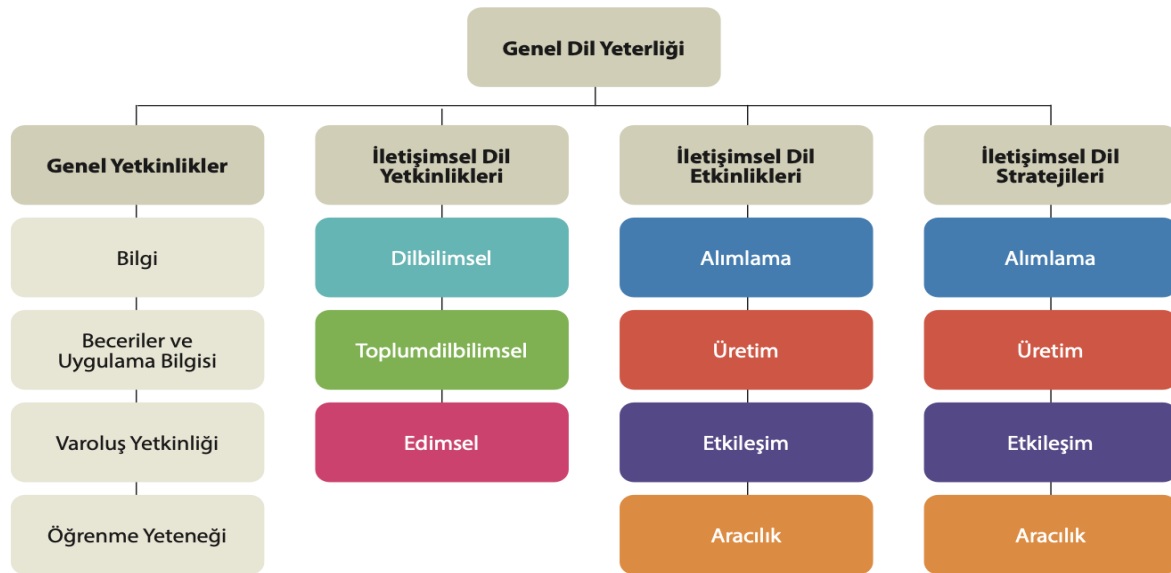
Özetle, alan yazınındaki çalışmalar, KDÖ'nün bir politika aracı olarak özellikle Kanada'da yaygın şekilde kullanıldığını ve göçmenlere yönelik geliştirilen testlerin temelini oluşturduğunu göstermektedir. Çalışmalar aynı zamanda bu yeterlik çerçevesinin öğretim programı ve materyal geliştirme süreçlerinde kullanımının teknik bilgi gerektirdiğini ve bu nedenle öğretmenler tarafından çerçevenin kullanımında sıkıntılar yaşandığını ortaya koymaktadır.

3.3. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen D-AOBM, dil yeterliğini farklı seviyelerde çeşitli açılardan tanımlamak için kullanılan kapsamlı bir çerçevedir. Bu referans metinde dil yeterliği, bir yapı olarak iki ayrı eksenle tanımlanır. Dikey eksenle A1 öncesinden C2'ye yeterlik seviyeleri yer alırken yatay eksenle genel yetkinlikler ile iletişimsel dil yetkinlikleri, etkinlikleri ve stratejileri olmak üzere dil yeterliğinin dört ana bileşeni bulunmaktadır (Council of Europe, 2020, s. 36):

Şekil 3

D-AOBM'de Tanımlanan Genel Dil Yeterlik Modeli



Herhangi bir *iletişimsel dil etkinliğini* gerçekleştirmek, *genel yetkinlikler* ile *iletişimsel dil yetkinliklerini* ve *stratejilerini* birlikte kullanmayı gerektirir. *Genel yetkinlikler*, bireyin sahip olduğu *bilgi*, *beceriler ve uygulama bilgisi*, *varoluş yetkinliği* ve *öğrenme yeteneğini* kapsar. *Bilgi*, deneyimden ve formel öğrenmeden elde edilen bilgiyi ifade eder. İnsanlar arasındaki tüm iletişim, paylaşılan dünya bilgisine dayanır. *Beceriler ve uygulama bilgisi*, araba kullanmak, keman çalmak veya bir toplantıya başkanlık etmek gibi farklı amaçlarla kullanılabilen bildirimsel bilgidен çok, prosedürleri veya işlem basamaklarını uygulama bilgisini içerir. *Varoluşsal yetkinlik*, bireyin benliği, başkalarına yönelik algıları ve diğer insanlarla sosyal etkileşime girme isteği gibi bireysel özellikleri ile tutumlarının toplamı

olarak düşünülebilir. Bu yetkinlik, kişilik özelliklerinin bir parçası olarak ele alınmaz çünkü farklı kültürleşme süreçlerinden de unsurlar içerir ve zamanla değişebilir. Son olarak, *öğrenme yeteneği*, *varoluşsal yetkinlik* ile *beceriler ve uygulama bilgisini* farklı yetkinlik türlerini işe koşma yetisidir. Bu beceri, *ötekiliği keşfetmeyi bilmek* şeklinde de değerlendirilebilir ve bu *ötekilik*, başka bir dil, kültür, birey veya yeni bir bilgi alanı olabilir (Council of Europe, 2001).

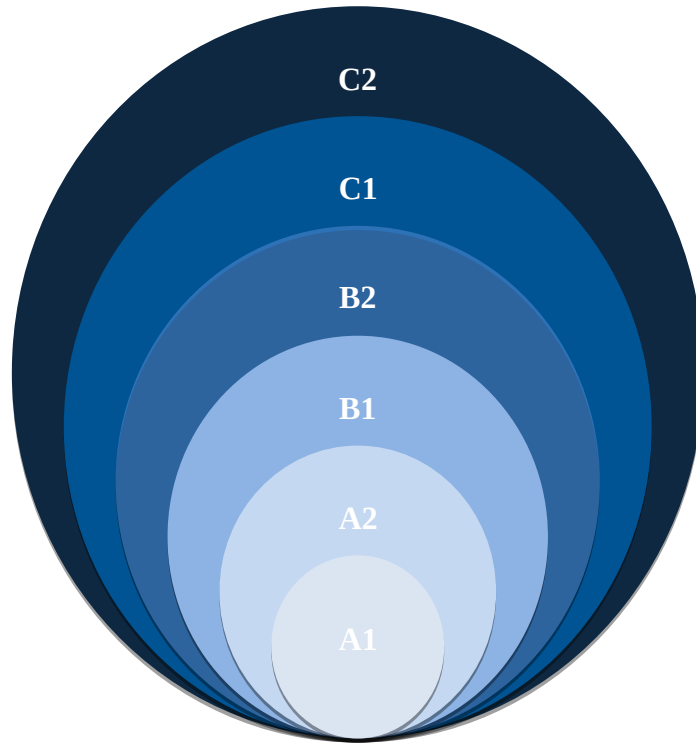
İletişimsel dil yetkinliği, bireyin dili yalnızca kurallar çerçevesinde değil, aynı zamanda gerçek hayattaki iletişim bağlamlarında etkili ve uygun şekilde kullanabilme becerisini ifade eder ve *dil bilimsel*, *toplum-dil bilimsel* ve *edimsel* olmak üzere üç bileşenden oluşur. *Dil bilimsel yetkinlik*, bireyin dilin temel bileşenlerine, yani dil bilgisi, söz varlığı, telaffuz ve sözdizimine dair sahip olduğu bilgi ve becerileri içerir. *Toplum-dil bilimsel yetkinlik*, dilin sosyal bağlamlarda uygun şekilde kullanılmasını içerir. Örneğin, resmî ve gayriresmî dil kullanımı arasındaki farkları anlamak veya farklı kültürlerde nezaket kurallarına uygun ifadeler seçmek bu yetkinlik kapsamındadır. *Edimsel yetkinlik*, bireyin dilsel kaynaklarını belirli bir iletişim amacına hizmet edecek şekilde nasıl kullanacağını belirler. Bu yetkinlik, aynı zamanda söylem oluşturma, bağdaşıklık ve tutarlılık, metin türleri ve biçimlerinin tanımlanması, ironi ve parodiyi anlama gibi unsurları da içerir (Council of Europe, 2001).

D-AOBM’de diğer dil yeterlik çerçevelerinden farklı olarak dört beceri yerine *iletişimsel dil etkinlikleri* ve *stratejilerine* odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, dil yeterliğini tanımlarken gerçek hayattaki iletişimin karmaşık doğasını daha iyi yansıtmayı amaçlamaktadır. Buna göre *iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileri alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık* olmak üzere dört iletişim biçimini kapsar. *Alımlama*, sözlü veya yazılı mesajları anlama ve yorumlama sürecini ifade eder. *Üretim*; konuşma, yazma ve işaret diliyle iletişim gibi etkinlikleri içerir. *Etkileşim*, iki veya daha fazla kişinin karşılıklı söylem oluşturmalarını sağlarken, *aracılık* ise bireyler arasında iletişimi kolaylaştırmak için aracı rolü üstlenmeyi gerektirir (Council of Europe, 2020). *İletişimsel dil etkinlikleri ve stratejilerinde* aynı isimde bileşenlerin (örn. alımlama) olması, D-AOBM’nin eylem odaklı yaklaşımından kaynaklanmaktadır (Council of Europe, 2001). Yani, herhangi bir bağlamda dil kullanırken, bireylerin bir yandan yetkinlikleri ve durumu nasıl algıladıkları ile ilgili stratejiler kullanmaları ve diğer yandan da belirli koşullar altında belirli görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu çok boyutlu dil kullanım sürecini yansıtmak amacıyla D-AOBM’de hem etkinliklerde hem de stratejilerde aynı isimde bileşenler kullanılmıştır.

D-AOBM’nin dikey ekseninde dil yeterliği A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı seviyeye ayrılır. Bu seviyeler *temel kullanıcı (A1-A2)*, *bağımsız kullanıcı (B1-B2)* ve *yetkin kullanıcı (C1-C2)* olmak üzere üç ana kategoride gruplandırılmaktadır. Şekil 4’te gösterildiği gibi C2 seviyesinden A1 seviyesine kadar olan her seviye, diğer seviyeleri hiyerarşik olarak kapsar ve farklı dil yeterlik seviyeleri arasında keskin sınırlar yerine bir geçişlilik söz konusudur. D-AOBM’nin güncel versiyonu olan “Tamamlayıcı Cilt”e kullanıcılardan gelen talepler doğrultusunda *A1 öncesi* olarak tanımlanan bir seviye daha eklenmiştir. A1 öncesi, A1 seviyesine giden yolda bir kilometre taşı olarak görülebilir ve öğrencinin henüz üretken bir kapasitede olmadığı ancak sınırlı bir kelime repertuarına sahip olduğu yeterlik bandını temsil eder (Council of Europe, 2020).

Şekil 4

D-AOBM Yeterlik Seviyeleri (Council of Europe, 2020, s. 36)



D-AOBM'nin yatay ekseninde yer alan *iletişimsel dil yetkinlikleri*, *etkinlikleri* ve *stratejileri* için farklı seviyelere özgü geliştirilmiş bir dizi tanımlayıcı bulunmaktadır. Ölçekler içinde sunulan bu tanımlayıcıların her biri, ilgili ölçekteki diğer tanımlayıcılardan bağımsız olarak geliştirilmiş ve ölçülenmiştir. Bu nedenle tanımlayıcılar, bulundukları ölçeklerden bağımsız bir şekilde kullanılabilir ve akademik ve mesleki gibi farklı dil kullanım alanlarına uygulanabilir. Tanımlayıcıların başlıca kullanım amacı, öğretim programı ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi için girdi sağlamaktır (Council of Europe, 2020). Tablo 4'te *iletişimsel dil etkinlikleri* kapsamında yer alan Genel Sözlü Etkileşim ölçeğindeki tanımlayıcılar örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 4

D-AOBM Etkileşim Etkinlikleri-Genel Sözlü Etkileşim Ölçeği

Seviye	Tanımlayıcı
C2	Anlamanın, yan anlam derecelerinin farkında olup deyimsele ifadelere ve gündelik anlatıma iyi derecede hâkimdir. Kabul edilebilir bir doğrulukla ve çok çeşitli nitelime öğelerini kullanarak, anlamın daha ince ayrımlarını tam olarak iletebilir. Bir zorluk yaşadığında, muhatapın farkına varamayacağı kadar sorunsuz bir şekilde geriye dönüp ifadesini yeniden yapılandırabilir.
C1	Kendini akıcı ve spontane bir şekilde, neredeyse hiç çaba harcamadan ifade edebilir. Dolaylı ifadeler kullanarak boşlukları anında doldurmasına izin veren geniş bir sözcük birikimine iyi derecede hâkimdir. Uygun ifadeleri veya kaçınma stratejilerini bulmaya çalışırken çok fazla belli etmez; sadece kavramsal olarak zor bir konu, doğal ve pürüzsüz bir dil akışını engelleyebilir.
B2	Hedef dil kullanıcılarıyla her iki tarafı da zorlamadan düzenli etkileşim ve kesintisiz ilişki sağlayabilecek bir akıcılık ve spontanlık derecesiyle etkileşime girebilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, uygun açıklamalar ve savlar sunarak görüşlerini belirgin bir biçimde açıklayabilir ve destekleyebilir.

B1	Seyahatte ortaya çıkması muhtemel birçok durumda başa çıkabilmek için çok çeşitli basit dil yapılarından yararlanabilir. Aşına olduğu konularda hazırlıksız olarak karşılıklı konuşmaya katılabilir ve kişisel ilgi alanına giren veya günlük yaşamla ilgili (ör. aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar) aşına olduğu konularda şahsi görüşlerini ifade edebilir ve bilgi alışverişinde bulunabilir.
A2	İş ve serbest zamanla ilgili aşına ve rutin meseleler hakkında, basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren görevlerde iletişim kurabilir. Çok kısa sosyal alışverişleri idare edebilir ancak karşılıklı bir konuşmayı nadiren kendi isteğiyle devam ettirecek kadar anlayabilir.
A1	Basit bir şekilde etkileşime girebilir ancak iletişim tamamen yavaş bir hızda konuşmayı tekrarlamaya, yeniden ifade etmeye ve onarmaya bağlıdır. Basit sorular sorup yanıtlayabilir, öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamalarla konuşma başlatabilir ve yanıt verebilir.
A1 Öncesi	Kısa, kalıplaşmış ifadeler kullanarak ve bilgiyi pekiştirme amacıyla jestlerinden yararlanarak kendi ve günlük rutinleri hakkında sorular sorup yanıtlayabilir.

(Council of Europe, 2020, s. 77)

D-AOBM'nin geliştirilmesi Avrupa Konseyinin üye ülke vatandaşları arasında iletişimi kolaylaştırmak amacıyla yabancı dil öğrenmeye yönelik birtakım projeler başlattığı 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Bu projeler, öğrenen merkezli, eylem odaklı ve pozitif bir öğrenme yaklaşımını vurgulamanın yanı sıra bireylere kendi iletişimsel ihtiyaçlarına göre farklı dilleri öğrenmeleri için fırsatlar sunmayı ve dil eğitiminde kullanılan metodolojilerin temelini gerçek hayattaki iletişimsel görevlere dayandırmayı amaçlamıştır. 1970 ve 1980 yılları arasında Avrupa Konseyi, yetişkinlerin dil öğreniminde kredi sisteminin uygulanabilirliğini araştıran bir projenin parçası olarak *Eşik Düzey Tanımlayıcıları* belirleme çalışmasında yer almıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin, öğrencilerinin dil kullanım ihtiyaçlarını daha doğru bir şekilde tespit etmelerine ve bu ihtiyaçlara uygun öğrenme kazanımları oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Çalışma kapsamında, kendine yetebilen bir dil kullanıcısının gereksinim duyduğu beceriler, dil bilimsel, toplum-dil bilimsel, söylemsel, sosyo-kültürel ve sosyal olmak üzere beş farklı boyutta ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. 1990'lı yılların başında dil eğitiminde standartlaşmayı sağlamak ve bireylerin dil yeterliklerini sertifikalandırmak amacıyla Konsey, *Eşik Düzey Tanımlayıcıları* projesinde geliştirilen tanımlayıcıların diğer düzeyleri de kapsayacak şekilde genişletilmesine yönelik çalışmalara başlamıştır. Yaklaşık 10 yıl süren bu çalışmaların sonunda D-AOBM'nin ilk baskısı 2001 yılında yayımlanmıştır ve bu kılavuz 2010 yılına kadar 40 farklı dile çevrilmiştir. 2020 yılında D-AOBM'nin güncel versiyonu olan *Tamamlayıcı Cilt* yayımlanmıştır. Bu sürümde metne aracılık etme, kavramlara aracılık etme, iletişime aracılık etme, çevrim içi etkileşim ve işaretleşme gibi çeşitli dil yetkinlikleri için yeni tanımlayıcılar geliştirilmiştir. Ayrıca D-AOBM'nin ilk sürümünde yer alan ancak fikir açısından yeteri kadar geliştirilmemiş *sosyal bir aktör olarak dil kullanıcısı, eylem odaklı yaklaşım, aracılık* ve *çok dillilik* gibi anahtar kavramlar da detaylı olarak açıklanmıştır. Bu güncellemeler ile D-AOBM'nin dil eğitimi alanındaki güncel gelişmeleri yansıtarak öğrenciler, öğretmenler, program geliştirme uzmanları ve politika yapımcıların ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesi amaçlanmıştır (Council of Europe, 2001, 2020).

D-AOBM ve *Tamamlayıcı Cilt* başta üye ülkeler olmak üzere, dünyanın farklı yerlerindeki ülkelerde dil eğitiminde kullanılan öğretim programlarının ve testlerin tasarımı için uzun yıllardır kullanılmaktadır. Kılavuzda yer alan tanımlayıcılar hem dil öğrenimi hem de öğrenim sürecinin değerlendirilmesi için somut ve ölçülebilir hedefler belirlemek ve dil

yeterlik seviyelerini bu hedefler bağlamında yorumlamak için kullanılmaktadır. Avrupa Konseyinin D-AOBM'ye yönelik hizmet veren web sitesinde (Council of Europe, t.y.) bu kılavuz ile ilgili detaylı bilgi sunulmakta olup kılavuzun son sürümü Türkçe dâhil olmak üzere altı dilde (Arapça, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca ve Türkçe), kamuoyu ile paylaşılmıştır. Aynı sitede, kılavuzun kullanıcılarına rehberlik etmesi amacıyla ana kavramların detaylı açıklamaları, alan yazınından seçilen başlıca kaynaklarla birlikte sunulmakta olup öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri D-AOBM ile uyumlu öğretim materyalleri bulunmaktadır. Buna ek olarak sitede ilgili yeterlik çerçevesi ile uyumlu olarak yabancı dil yeterlik testlerinin nasıl geliştirileceğine dair bilgiler sunulmakta ve bu kapsamda, farklı ülkelerde Avrupa Konseyi ile iş birliği içinde yapılan projelere de yer verilmektedir. D-AOBM'nin doğru ve etkin kullanımını teşvik etmek amacıyla Avrupa Konseyi tarafından ücretsiz çevrimiçi eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimlerle ilgili duyurular da aynı siteden takip edilebilir.

3.3.1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazınında, D-AOBM ile ilgili çalışmaların üç ana grupta yoğunlaştığı görülmektedir: yabancı dil testleri, politikalar, öğretim programları ve öğretmen eğitimi. Bu çalışmalar, D-AOBM'nin hem kurumsal hem de ulusal düzeyde farklı bağlamlarda yabancı dil eğitimine nasıl entegre edildiğini göstermektedir.

Dil testlerinin D-AOBM ile uyumlandırılması, dil yeterliliğini ölçmede ortak bir standart oluşturmayı hedefleyen önemli bir süreçtir. Bu alandaki araştırmalar, D-AOBM'nin test geliştirme süreçlerine entegrasyonunun değerlendirme süreçlerinde standart belirleme açısından önemli katkılar sunduğunu, ancak paydaşlar tarafından tanımlayıcıların yorumlanmasında bazı tutarsızlıkların ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Örneğin, Ilc ve Stopar (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Slovenya'da ulusal düzeyde uygulanan İngilizce okuma testlerinin D-AOBM ile uyumlandırılması incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, ilgili testlerin yapı geçerliliği açısından D-AOBM ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, testlerin farklı seviyelerde ve formatlarda uygulanması, D-AOBM ile uyumlu testlerin tek bir formatla sınırlı kalmayıp çeşitli formatlarda da tasarlanabileceğini göstermiştir. Harsch ve Hartig (2015) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ise, Almanya'da bir ortaokulda uygulanan İngilizce yazma görevlerinin D-AOBM tanımlayıcıları ile eşleştirilmesi sürecinde panellerde görev alan uzmanların farklı kriterlere dayanarak karar verdiklerini ve bu durumun testlerin uyumlandırma geçerliliği açısından belirsizlik yarattığı bulunmuştur. Çalışmada, özellikle madde-tanımlayıcı eşleştirme yönteminin, testlerin D-AOBM ile daha tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmesine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır. Buna ek olarak, Deygers ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, Avrupa'daki üniversite giriş sınavlarının D-AOBM seviyeleriyle uyumlu hâle getirilme süreci incelenmiştir. Kendi bağlamlarında üniversiteye giriş politikaları hakkında bilgi sahibi olan 30 katılımcıyla yapılan yapılandırılmış görüşmeler, 28 farklı ülkede veya eğitim bölgesinde üniversiteye giriş için belirlenen dil yeterlik seviyelerinin çoğunlukla B2 düzeyinde olduğu, ancak bu seviyenin belirlenmesinde sistematik bir ihtiyaç analizinden ziyade idari ve kurumsal kararların etkili olduğu ortaya çıkarmıştır.

D-AOBM'nin sadece dil testlerinde değil, farklı ülkelerde uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarında da etkili olduğu görülmektedir (Şentürk & Yüce, 2021). Örneğin, Nagai ve O'Dwyer (2011) D-AOBM'nin Japonya'daki yabancı dil eğitiminde özellikle üç alanda etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu alanlar test sonuçlarının yorumlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi ve ulusal yabancı dil yeterlilik standartlarının oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda, 2008 yılında başlatılan CEFR-J projesi ile D-AOBM'nin Japonya'daki ulusal ihtiyaçlara uyarlanmış bir versiyonu geliştirilmiş ve yabancı dil eğitimi ile ilgili alınan politika kararları buna göre şekillenmiştir. Ayrıca, proje kapsamında Japonya'daki yabancı dil öğretim programlarına entegre edilebilecek üç çevrimiçi öğrenme kaynağı tasarlanmıştır: (1) tematik olarak ve D-AOBM seviyelerine göre kategorize edilen kelime öğrenme uygulamaları, (2) çevrimiçi dil bilgisi çalışma aracı ve (3) yazılı ve sözlü üretime yönelik bir veri toplama platformu (Tono, 2019). Benzer şekilde, Malezya'da da D-AOBM İngilizce dil eğitim sistemine yönelik yapılan reformların önemli bir parçası hâline gelmiştir (Alih vd., 2021). Malezya Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2025 Yol Haritası'nda belirtildiği gibi bu alanda yapılan reformlar, İngilizce dil eğitim sisteminin uluslararası standartlara uygunluğunu sağlama ve küresel rekabete ayak uydurma amacını taşımaktadır. Japonya ve Malezya dışında pek çok ülkede de D-AOBM, yabancı dil eğitimi ile ilgili geliştirilen ve ulusal çapta uygulanan politikalarda önemli bir rol oynamaktadır (Piccardo, 2019).

Öğretim programlarında D-AOBM'nin kullanımı ile ilgili Zorba ve Arıkan (2012), Türkiye'de ortaöğretim seviyesinde kullanılan İngilizce öğretim programlarının ilgili yeterlilik çerçevesi ile ne derece uyumlu olduğunu incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, 9. sınıf öğretim programındaki çıktıların genel olarak D-AOBM düzeyleriyle uyumlu olduğunu, ancak bazı becerilere daha fazla vurgu yapılması gerektiğini göstermiştir. Bir başka çalışmada, Fişne ve diğerleri (2018) Türkiye ve Portekiz'de uygulanan ilköğretim düzeyi İngilizce öğretim programları ile ders kitaplarının D-AOBM'ye ne derece uyumlu olduğunu analiz etmiştir. Çalışmada, her iki ülkenin programlarının da D-AOBM'nin dil becerilerini aşamalı olarak geliştirme yaklaşımına uygun olduğu bulunmuştur. Özellikle ders kitaplarının içerik açısından D-AOBM'nin iletişimsel dil öğretimi ilkeleriyle büyük ölçüde örtüştüğü ve öğrencilerin dil becerilerini sistematik olarak geliştirmeye yönelik olduğu belirtilmiştir. Mohamed (2023) tarafından yapılan bir çalışmada ise Arapça öğretimi için D-AOBM temelli bir öğretim programı geliştirilerek bu çerçevenin Avrupa dilleri dışındaki dillerdeki uygulanabilirliği incelenmiştir. Çalışmada, Arapçanın kendine özgü morfolojik ve sözdizimsel yapıları dikkate alınarak, özellikle kelime bilgisi, gramer ve iletişimsel yeterlilik açısından seviyelendirilmiş bir sistem başarılı bir şekilde oluşturulmuştur. Bu çalışmalar, D-AOBM'nin farklı yabancı dil eğitim sistemlerine esnek bir şekilde uyarlanabildiğini ve dil öğrenme süreçlerini daha standart ve karşılaştırılabilir hâle getirdiğini göstermektedir.

D-AOBM ile ilgili çalışmaların yoğun şekilde gerçekleştirildiği diğer alan ise öğretmen eğitimleri olarak öne çıkmaktadır. D-AOBM'nin öğretmen eğitimi bağlamında etkisi hem eğitim süreçlerinde şeffaflık sağlaması hem de öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. North (2008), D-AOBM'nin öğretmen eğitimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin değerlendirme, öğretim ve müfredat uyum süreçlerinde ortak bir dil geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Japonya'da

yapılan bir çalışma, D-AOBM'nin müfredat, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde şeffaflık sağladığını, ancak öğretmenlerin daha çok seviyeler ve tanımlayıcılarla ilgilendiğini göstermektedir (Negishi, 2022). Bu bulgular, D-AOBM'nin eğitim sistemlerine entegrasyonu konusunda daha kapsamlı öğretmen eğitim programlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin D-AOBM seviyeleri ve tanımlayıcılarına dair bilgi sahibi olmalarına rağmen, özellikle eylem odaklı yaklaşımı sınıf içi uygulamalara entegre etmede zorlandıkları görülmektedir (Levy & Figueras, 2022). Díez-Bedmar ve Byram (2019), öğretmenlerin D-AOBM'yi genellikle olumlu karşıladığını, ancak değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle endişe duyduklarını belirtmiştir. Çalışmada, D-AOBM'nin yalnızca Avrupa'da değil, dünya genelinde dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerini nasıl şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Özellikle Japonya'daki CEFR-J projesi, bu çerçevenin ulusal bağlamlara nasıl adapte edilebileceğinin başarılı bir örneği olarak ele alınmaktadır. Çalışma Japonya'da eğitim sisteminin CEFR-J'ye dayalı olarak yeniden yapılandırılmasının, öğretmen eğitimi ve değerlendirme süreçlerinde şeffaflık sağladığını, ancak öğretmenlerin çerçevenin temel ilkelerini yeterince içselleştirmesi için daha fazla eğitime ihtiyaç duyulduğunu ortaya konmuştur.

Bu bağlamda, D-AOBM'nin her iki ülkedeki uygulamaları, dil eğitiminin kalitesini artırma ve uluslararası iş birliğini teşvik etme hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır.

Her iki çalışma da D-AOBM'nin farklı bağlamlarda nasıl uygulandığını göstermesi açısından önemli katkılar sunmaktadır. Müfredatların D-AOBM ile uyumlu hâle getirilmesi, dil öğrenme süreçlerinde ortak bir referans noktası oluşturarak öğrenci hareketliliğini artırmakta ve eğitim sistemleri arasında karşılaştırılabilirliği sağlamaktadır.

Genel olarak araştırmalar, D-AOBM'nin dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirme süreçlerini daha şeffaf, yapılandırılmış ve standart hâle getirdiğini göstermektedir. Test geliştirme, program tasarımı ve öğretmen eğitimi bağlamlarında yapılan çalışmalar, bu çerçevenin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin kapsamlı bir eğitim alması, değerlendirme süreçlerinin ozenle uyarlanması ve dil öğretiminin gerçek dünyadaki iletişim ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı yabancı dil eğitimi alanında sıklıkla kullanılan üç yeterli çerçevesini incelemek ve çerçeveler ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında farklı paydaşlara genel bir bilgi sunmaktır. Çalışmada AYDEK Kılavuzu, KDÖ ve D-AOBM incelenmiştir. Bu çalışmada incelenen dil yeterli çerçeveleri kullanım amacı, dil becerisinin bileşenleri ve yeterli seviyeleri gibi açılardan farklılık gösterebilirler de en önemli ortak noktaları, performans ile gerçek hayatta karşılaşılan görevler arasında bağ kurmalarıdır. Yani, çerçevelerde yer alan tanımlayıcılar, bireylerin gerçek hayattaki hedef dil kullanım alanlarında karşılaşılabilecekleri görevleri veya durumları kapsayacak şekilde üretilmişlerdir. Dolayısıyla tanımlayıcılar bireylerin hangi düzeyde dil bilgisine sahip olduklarından ziyade belirtilen düzeyde hedef dili kullanarak neler yapabileceklerini açıklamaktadır.

Bu çalışma kapsamında incelenen üç yeterlik çerçevesi de yabancı dil eğitimiyle ilgili kararlar almak için belirli bağlamlarda bir politika aracı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda, en yaygın kullanılan çerçevenin D-AOBM olduğu söylenebilir. KDÖ yalnızca Kanada’da kullanılırken AYDEK Yeterlik Kılavuzu çoğunlukla ABD’de kullanılmaktadır. D-AOBM ise yalnızca Avrupa’da değil, farklı ülkelerde de yaygın olarak benimsenmiştir (Şentürk & Yüce, 2021). Bu durum, alan yazınındaki çalışmaların yoğunluğunda da kendini göstermektedir. Google Scholar’da “CEFR,” “ACTFL Proficiency Guidelines” ve “Canadian Language Benchmarks” anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan yüzeysel bir aramada, ilgili çerçevelere yönelik elde edilen sonuç sayıları sırasıyla “87.600”, “17.400” ve “1.910” olarak bulunmuştur. Bu veriler, çerçevelerin bağlamsal olarak kullanım sıklığını D-AOBM, AYDEK Yeterlik Kılavuzu ve KDÖ şeklinde sıralamanın mümkün olduğunu göstermektedir.

D-AOBM’nin bir politika aracı olarak yaygın şekilde kullanılmasının bazı olumsuz sonuçlar doğurduğu da söylenebilir. Bunlardan biri, dil eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan politika yapımcıların, belirlenen yeterlik seviyelerinin ulaşılabilir olup olmadığını yeterince değerlendirmeden ve herhangi bir veriye dayanmadan kararlar almasıdır. Örneğin, Deygers ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları üniversiteye giriş için farklı ülkelerde belirlenen dil yeterlik seviyesinin genellikle B2 olduğunu ancak bu seviye belirleme sürecinin sistematik bir ihtiyaç analizi yerine idari ve kurumsal kararlarla şekillendiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak dil testlerinin bazen ekonomik bazen de politik sebeplerle D-AOBM ile uyumlu hâle getirilmeye çalışıldığı, ancak test tasarımı metodolojik olarak takip edilmesi gereken adımların uygulanmadığı da gözlemlenmektedir (Harsch & Hartig, 2015). Fulcher’in (2016) de ifade ettiği gibi test puanlarının anlamı, sonradan yapılan uyumlama veya standart belirleme çalışmalarına göre değil, test katılımcılarının gerçek hayattaki performanslarına ilişkin yapılabilecek somut çıkarımlara dayanarak belirlenmelidir. Yani, bir dil testinin geliştirilme sürecinde dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanındaki prensipler takip edilmemişse ve testin yapısal geçerliliğinde sorun varsa, sonradan yapılan standart belirleme çalışmalarıyla testin D-AOBM bağlantısının kurulması ilgili testi daha geçerli ve güvenilir hâle getirmez.

Bu çalışmada incelenen üç yeterlik çerçevesinin dil testleri bağlamında kullanımı, çerçevelerin geliştirilme amaçlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. D-AOBM ile diğer yeterlilik çerçeveleri arasındaki en önemli fark, D-AOBM’nin herhangi bir resmî dil testi ile sunulmamış olmasıdır. Örneğin, AYDEK’in ilgili yeterlik kılavuzu’na dayalı olarak geliştirilmiş, geçerlik çalışmaları yapılmış ve farklı dillerde uygulanan kapsamlı bir dil testi bataryası bulunmaktadır. Benzer şekilde, Kanada’da göçmenlere uygulanan dil testleri, federal hükümet tarafından seçilmiş ve onaylanmış kuruluşlar tarafından KDÖ ile uyumlu bir şekilde geliştirilmiş olup bu ölçütlere göre sertifikalandırma yapılmaktadır. Ancak, D-AOBM için böyle standart bir test uygulamasının olmaması ve kullanıcıların çerçeveyi kendi ihtiyaçlarına göre yorumlayarak kullanmaları seviyelerin anlamlarına ilişkin tutarsızlık tartışmalarına yol açmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, D-AOBM’nin esasen bir standardizasyon aracı olarak tasarlanmadığıdır. D-AOBM, dil eğitiminde öğretim programı başta olmak üzere materyal ve test geliştirme ile öğretmen eğitimi gibi tüm bileşenleri kapsayacak şekilde gerçekleştirilecek reformlara rehberlik etmesi amacıyla geliştirilmiş bir

kılavuzdur. North'un (2014) da vurguladığı gibi D-AOBM müfredat reformları için keşifsel bir yol haritası sunar ve bu nedenle testler için doğrudan bir standarda dönüştürülmemelidir.

Sonuç olarak, bu çalışmada örnekleri sunulan dil yeterlik çerçeveleri, hedeflenen kazanımların net bir şekilde ifade edilmesini mümkün kılarak öğretim programları, ders kitapları ve değerlendirme araçları arasında sistematik ve tutarlı bir bağ kurulmasını sağlar. Bu, ulusal ve uluslararası düzeyde yabancı dil eğitime yönelik karşılaştırmalar yapılabilmesi ve kanıta dayalı politikalar geliştirilebilmesi için gerekli bir koşuldur. Ancak, dil yeterlik çerçeveleri herhangi bir bağlamda uygulanmadan önce dikkat edilmesi gereken en az dört temel husus bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kullanım amaçlarının netleştirilmesidir. Örneğin, göçmenlik başvurularında kullanılan ve yetişkinlere yönelik geliştirilmiş bir yeterlik çerçevesinin, K-12 düzeyindeki öğrenciler için doğrudan kullanılması uygun olmayabilir. Nitekim Kanada Eğitim Bakanları Konseyi tarafından KDÖ yerine D-AOBM'nin ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılmasının tavsiye edilmesinin en temel gerekçesi, KDÖ'nün yetişkin göçmenler için geliştirilmiş olması ve bu nedenle K-12 düzeyindeki öğrenciler için yeterli olmamasıdır (Vandergrift, 2006).

İkinci önemli husus, yeterlik çerçevelerinin kullanıldıkları bağlama göre uyarlanmasının gerekliliğidir. Bu adaptasyon süreci, beceri ölçeklerinde yer alan tanımlayıcılar arasından ilgili olanların seçilmesi ile başlayıp, öğretim programı ve materyal geliştirme gibi süreçlerde ilgili tanımlayıcıların temel alınmasını içerir. Bu bağlamda en başarılı örneklerden biri, 2008 yılında Japonya'da başlatılan CEFR-J projesidir. Bu proje kapsamında, D-AOBM tanımlayıcıları Japonya'da K-12 düzeyindeki yabancı dil eğitiminin ulusal ihtiyaçlara göre şekillendirilmesi amacıyla uyarlanmıştır. Projenin en önemli çıktılarından biri, D-AOBM'nin Japonya'daki yabancı dil eğitiminde öğretim programı, materyal ve test geliştirme ile öğretmen eğitimi süreçlerinde iç tutarlılık ve metodolojik şeffaflık sağlaması olmuştur (Negishi, 2022).

Üçüncü husus, dil yeterlik çerçevelerinin kullanımına yönelik ilgili paydaşlara eğitimlerin verilmesidir. Çerçevelerin öğretim sürecinde kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu başta öğretmenler olmak üzere farklı paydaşlara eğitim verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Desyatova (2020) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin KDÖ'nün tanımlayıcılarını tam olarak anlayamadıklarını ve bu yüzden öğretim sürecinde öğrencileri takip etmek için ilgili ölçütleri kullanırken zorlandıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, D-AOBM ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlere ek olarak karar vericilerin de bu konuda farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur (Deygers vd., 2018).

Sonuncusu ise belirli bir bağlama göre adapte edilen dil yeterlik çerçevelerinin geçerlilik çalışmalarının yapılmasıdır. Örneğin, üniversiteye girişin bir parçası olarak kullanılacak bir yabancı dil testinin geliştirilme aşamasında D-AOBM'nin temel alınmış olması, geçerlilik argümanı (Chapelle, 2021) açısından genellikle yeterli bir kanıt olarak alanda kabul edilmemektedir. Bu tip bir testin, ilgili yeterlik çerçevesi ile arasındaki uyumun test uygulamalarından toplanan nitel ve nicel verileri içeren bir dizi bilimsel araştırma ile gösterilmesi gerekmektedir. Bu araştırmalarda izlenmesi gereken yöntemlere ilişkin daha

kapsamlı ve ayrıntılı bilgiler, British Council ve diğerleri (2022), Chapelle ve diğerleri (2008) ile Chapelle (2021) gibi temel kaynaklarda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Kaynakça

- Alih, N. A. C., Raof, A. H. A., & Yusof, M. A. M. (2021). Policy change implementation: The case of the CEFR in Malaysian ESL classrooms. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 6(2), 296-317.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1986). *ACTFL proficiency guidelines*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1999). *ACTFL proficiency guidelines – Speaking*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2001). *ACTFL proficiency guidelines – Writing*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012a). *ACTFL proficiency guidelines*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012b). *ACTFL performance descriptors for language learners*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2017). *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2024). *ACTFL proficiency guidelines*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (t.y.). ACTFL Language Connects. Web: <https://www.actfl.org> adresinden 21 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Apedaile, S. & Whitelaw, C. (2012). Roots and connections: A culturally integrated approach to EAL instruction. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 30(1), 127-138.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, & L. Cheng (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 41-47). University of Ottawa Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bachman, F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Bournot-Trites, M., Friesen, L., Ruest, C. & Zumbo, B. (2020). A Made-in-Canada second language framework for K-12 education: Another case where no prophet is accepted in their own land. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 23(2), 141-167.

- British Council, UK Association for Language Testing and Assessment (UKALTA), European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), & Association for Language Testers in Europe (ALTE). (2022). *Aligning language education with the CEFR: A handbook*. Web: <https://ealta.eu/> adresinden 20 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Campbell, C., MacPherson, S. & Sawkins, T. (2014). Preparing students for education, work, and community: Activity theory in task-based curriculum design. *TESL Canada Journal*, 31(8), 68-92.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. W. Oller (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 333-342). Newbury House.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. (t.y.). Home. Web: <https://www.language.ca/home/> adresinden 21 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Chapelle, C. A. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. F. Bachman, & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 32-70). Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2021). *Argument-based validation in testing and assessment*. Sage..
- Chapelle, C. A., Enright, M. K., & Jamieson, J. M. (Eds.). (2008). *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language*. Routledge.
- Citizenship and Immigration Canada. (1996). *Canadian language benchmarks: English as a second language for adults/English as a second language for literacy learners* (working document). Ministry of Supply and Services of Canada.
- Citizenship and Immigration Canada. (2012). *Canadian language benchmarks: English as a second language for adults*. Citizenship and Immigration Canada.
- Clifford, R. & Cox, T.L. (2013). Empirical validation of reading proficiency guidelines. *Foreign Language Annals*, 46, 45-61.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, and assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment–Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (t.y.). Common European Framework of Reference for Languages. Web: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> adresinden 21 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Cox, T.L. & Clifford, R. (2014). Empirical validation of listening proficiency guidelines. *Foreign Language Annals*, 47, 379-403.

- Desyatova, Y. (2020). Comments from the chalkface margins: Teachers' experiences with a language standard, Canadian Language Benchmarks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 193-219.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D. & Carlsen, C. H. (2018). One framework to unite them all? Use of the CEFR in European university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3-15.
- Díez-Bedmar, M. B. & Byram, M. (2019). The current influence of the CEFR in secondary education: Teachers' perceptions. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 1-15.
- Doe, C., Douglas, S. & Cheng, L. (2019). *Mapping language use and communication challenges to the Canadian language benchmarks and CELPIP-General LS within workplace contexts for Canadian new immigrants*. Paragon Testing Enterprises.
- Fişne, F. N., Güngör, M. N., Guerra, L. & Gonçalves, O. (2018). A CEFR-based comparison of ELT curriculum and course books used in Turkish and Portuguese primary schools. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 129-151.
- Fulcher, G. (2016). Standards and frameworks İçinde D. Tsagari ve J. Banerjee (Ed.), *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 29-44). De Gruyter Mouton.
- Hancock, C. R., Adams, M. J., & Kissau, S. (2023). The relationship between proficiency-based instruction and student oral proficiency. *Foreign Language Annals*, 56, 280-298.
- Harsch, C. & Hartig, J. (2015). What are we aligning tests to when we report test alignment to the CEFR? *Language Assessment Quarterly*, 12(4), 333-362.
- Harsch, C. & Malone, M. (2020). Language proficiency frameworks and scales. In P. Winke, & T. Brunfaut. (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing* (pp. 33-44). Taylor & Francis Group.
- Ilc, G., & Stopar, A. (2015). Validating the Slovenian national alignment to CEFR: The case of the B2 reading comprehension examination in English. *Language Testing*, 32(4), 443-462.
- Levy, M. & Figueras, N. (2022). The action-oriented approach in the CEFR and the CEFR companion volume: A change of paradigm(s)? A case study from Spain. İçinde D. Little, E. Ushioda ve A. Neus (Ed.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for language education* (s. 63-80). Multilingual Matters.
- Lin, J. (2023). ACTFL Chinese reading proficiency guidelines: Verifying the difficulty hierarchy. *Foreign Language Annals*, 56(3), 667-689.
- Mohamed, S. (2023). The development of an Arabic curriculum framework based on a compilation of salient features from CEFR level descriptors. *The Language Learning Journal*, 51(1), 33-47.

- Mudzingwa, C. (2020). The quest for standardization: The Canadian federal government and the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Program. *BC TEAL Journal*, 5(1), 55-74.
- Nagai, N., & O'Dwyer, F. (2011). The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan. *Synergies Europe*, 6, 141-152.
- National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine. (2020). *A principled approach to language assessment: Considerations for the U.S. Foreign Service Institute*. National Academies Press.
- Negishi, M. (2022). The impact of the CEFR in Japan. İçinde D. Little, E. Ushioda ve A. Neus (Ed.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for language education* (s. 11-22). Multilingual Matters.
- Norris, J. M., & Pfeiffer, P. C. (2003). Exploring the uses and usefulness of ACTFL oral proficiency ratings and standards in college foreign language departments. *Foreign Language Annals*, 36, 572-581.
- North, B. (2008). The relevance of the CEFR to teacher training. *Babylonia*, 2, 55-57.
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge University Press.
- North, B. & Piccardo, E. (2023). Aligning language frameworks: An example with the CLB and CEFR. *Language Assessment Quarterly*, 20(2), 143-165.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school*. Longman.
- Phakiti, A. (2008). Construct validation of Bachman and Palmer's (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. *Language Testing*, 25(2), 237-272.
- Piccardo, E. (2019). TIRF language education in review – The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future. TIRF & Laureate International Universities.
- Purpura, J. E. (1998). Investigating the effects of strategy use and second language test performance with high- and low-ability groups: A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 15(3), 333-379.
- Shin, S. (2013). Proficiency scales. In Carol A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2-7). Blackwell Publishing Ltd.
- Surface, R. & Dierdorff, E. (2003). Reliability and the ACTFL Oral Proficiency Interview: Reporting indices of interrater consistency and agreement for 19 languages. *Foreign Language Annals*, 36(4), 507-519.
- Surface, R., & Dierdorff, E. (2004). *Preliminary reliability and validity findings for the ACTFL Writing Proficiency Test*. SWA Consulting.
- Surface, E., Poncheri, R., & Bhavsar, K. (2008). *Two studies investigating the reliability and validity of the English ACTFL OPIC® with Korean test takers*. SWA Consulting.

- Şentürk, B., & Yüce, E. (2021). The CEFR in Use: Cases Across the Globe. İçinde M. Bardakçı & İ. Ünalı (Ed.), Current Discussions on Foreign/Second Language Education PEGEM Akademi.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness standards for learning languages*. 4th ed. Author.
- Tono, Y. (2019). Coming full circle: From CEFR to CEFR-J and back. *CEFR Journal: Research and Practice*, 1, 5-17
- Vandergrift, L. (2006). *New Canadian perspectives: Proposal for a common framework of reference for languages for Canada*. Canadian Heritage.
- Vyn, R. (2024). Leveraging the AAPPL to promote positive washback in K-12 language teaching. *Foreign Language Annals*, 57, 675-697.
- Wallo, O. & Godwin-Jones, M. (2021). To OPI or not to OPI: Proficiency-oriented instruction and assessment in U.S. university-level Russian programs. *Russian Language Journal*, 71(1), 163-188.
- Wang, P., Coetzee, K., Strachan, A., Monteiro, S. & Cheng, L. (2020). Examining rater performance on the CELBAN Speaking: A Many-Facets Rasch measurement analysis. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 23(2), 73-95.
- WIDA. (2014). *The WIDA standards framework and its theoretical foundations*. Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Zorba, M. G. & Arıkan, A. (2012). A study of Anatolian high schools' 9th grade English language curriculum in relation to the CEFR. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-24.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %70

2. yazar katkı oranı: %30

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Language proficiency has undergone substantial reconceptualization over the past several decades. Traditionally viewed as a single-dimensional construct primarily centered on grammar and vocabulary knowledge, the concept of language proficiency is now recognized as a multi-faceted and dynamic ability. This paradigm shift has been driven by evolving theories in applied linguistics and growing recognition of the complexities involved in real-world language use. Modern perspectives emphasize a communicative and performance-based approach, where language proficiency is assessed not only through linguistic accuracy but also through the individual's ability to perform authentic tasks in a target language across diverse contexts.

Consequently, this evolution in understanding has led to the development of several comprehensive language proficiency frameworks. These frameworks offer structured and detailed descriptions of language ability at various levels and serve multiple stakeholders, including test developers, curriculum designers, educators, learners, and policymakers. They act as a common reference to ensure coherence and comparability in language teaching, learning, and assessment. Performance-based assessment, which measures how well an individual can use language in contextually rich communicative situations, now underpins many of these frameworks.

The aim of this study is to examine three prominent and widely implemented language proficiency frameworks used in foreign language education: the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines (1986), the Canadian Language Benchmarks (CLB) (1996), and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2001). Each framework is analyzed in terms of its structure, core components, developmental process, and application in current educational settings.

The ACTFL Proficiency Guidelines provide detailed descriptions of how individuals can use the target language in spontaneous real-life situations across four skill areas: speaking, writing, listening, and reading. These are categorized into five main proficiency levels—Novice, Intermediate, Advanced, Superior, and Distinguished—with sublevels to indicate finer gradations. The guidelines employ the FACT model—Functions, Accuracy, Context and Content, and Text type—to describe performance characteristics at each level. ACTFL guidelines are extensively used in K–12 and higher education institutions in the United States and serve as the basis for a range of standardized tests administered globally through Language Testing International.

The Canadian Language Benchmarks (CLB), in contrast, were developed primarily to support adult immigrants' integration into Canadian society through language. Organized into 12 levels grouped into three stages—Basic, Intermediate, and Advanced—the CLB emphasizes communicative needs in everyday life and work settings. Its model is grounded in the theory of communicative competence and includes both language knowledge and strategic competence. The CLB framework is widely used in Canada not only for educational purposes but also in immigration, citizenship testing, and employment. What sets CLB apart is its user-

friendly descriptors that align well with the socio-professional needs of newcomers and its strong alignment with policy-making processes.

The CEFR, developed by the Council of Europe, serves as an international standard for describing language proficiency. It is organized into six levels: A1, A2, B1, B2, C1, and C2, grouped into three categories: Basic, Independent, and Proficient users. A distinguishing feature of the CEFR is its replacement of the traditional four-skill model with four communicative modes: reception, production, interaction, and mediation. The CEFR has seen widespread adoption across Europe and beyond, providing a foundation for curriculum development, textbook design, and assessment practices. The 2020 Companion Volume further enhanced the framework with more detailed descriptors and expanded focus on digital literacy and multilingual competencies.

This study presents a comparative analysis of how each framework operationalizes language ability and addresses the needs of diverse learner populations. It also traces their historical development and current use in national and international contexts. By reviewing empirical studies, the research identifies strengths and limitations in terms of validity, reliability, and practical usability. Findings suggest that while all three frameworks provide valuable insights and tools, they vary in their scope, orientation, and implementation strategies.

In the final section, the study discusses the similarities and differences among the frameworks. For instance, while ACTFL and CLB emphasize task-based, real-world performance, the CEFR integrates broader educational and philosophical goals, including learner autonomy and plurilingualism. Recommendations are made for selecting the most appropriate framework depending on educational context, learner demographics, and assessment goals.

Ultimately, this paper seeks to contribute to a deeper understanding of the role of proficiency frameworks in foreign language education. It aims to inform stakeholders such as teachers, administrators, and policymakers on how these frameworks can be used not only to assess language ability but also to enhance curriculum planning and language teaching quality in diverse educational settings.