

DİNLEME BECERİSİ ÖĞRETİMİ YA DA KÜLKEDİSİ SİNDERELLA

Ayhan KAHRAMAN,

Yrd. Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, ayhan.kahraman@dpu.edu.tr

ÖZET: Dil öğreniminde öğrenenler bilişsel olarak tahmin edilebilir bir sıralama takip ederler yani önce dinler sonra konuşur, okur ve yazarlar ve bu bilgi materyal geliştiriciler tarafından ders kitabı gibi dil öğretim materyallerine uygulanmaktadır. Gerçekte sınıf içi uygulamalarda dinleme becerisi başta olmak üzere bazı dil becerileri isteyerek ya da istem dışı öğretmenler tarafından arka plana itilmektedir. Oysaki dinleme becerisine yeterince maruz bırakılmayan birisi hedef dilde iletişim kurarken yeterince etkili olamayacaktır. Dinleme becerisini geliştirebilmek için uygulama öncesi bazı teorik bilgiler oldukça faydalı olacaktır. Bu bilgilerden birisi de dilin ayırt edici özelliklerini bilmektir. Örneğin, bir dil öğrencisi mesajı algılayabilmeli, işitsel hafızası hedef dil yapılarını hatırlayabilmeli ve son olarak mesaj hedefini bulmalıdır. İlaveten alt beceriler hakkındaki bilgi başka bir teorik bilgi türüdür: hedef dil seslerini ayırt edebilmek ve nasıl işleneceğini bilmek, bağlam ve bilginin nasıl işleneceğini ve son olarak anlamın nasıl işleneceğini bilmek. Kısacası, dinleme becerisi eğitimi günümüzde yetim çocuk muamelesi görmekten uzaklaşmalı ve hak ettiği yeri mutlaka almalıdır. Öğretmenler de ders kitaplarına bağımlı kalmaktan kurtulmalı ve öğretim materyallerini uyarlamada ve değiştirmede daha esnek olmayı denemelidirler. Hedef dilin yabancı dil olduğu ülkelerde dinleme becerisini geliştirmek ve eğitim etkinliklerini sınıf dışına taşımak zordur fakat öğretmenler öğretim materyallerini çeşitlendirerek bu zincirleri kırabilirler. Unutulmamalıdır ki, örnek uygulamaların ve deneyimlerin öğretmenler tarafından paylaşılması Amerika'yı yine ve yeniden keşfettirecektir. Bu çalışmanın amacı dinleme becerisi alan yazını taramak ve eksikliği duyulan Türk dilinde paylaşmaktır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme becerisi, dil öğretimi, beceri öğretimi, yabancı dil öğretimi.

TEACHING LISTENING SKILL or THE ORPHAN CINDERELLA

ABSTRACT: In language learning, the learners cognitively follow the same predictable order - first they listen then they speak, read and write - and this knowledge is applied by the materials developers to language teaching materials such as course-books. In reality, in class interaction some language skills, especially the listening skill, are neglected consciously or sub-consciously by language teachers. However, someone who does not have enough exposure to listening skill will not be effective enough in communicating in the target language. In improving the listening skill, some theoretical knowledge is then crucial important. One of such knowledge is knowing the distinctive features of language. For example, a language learner should be able to perceive the message, learners' auditory memory should be able to recall target language structure, and finally the message needs find its target. Additionally, knowledge about micro skills is another type of theoretical knowledge: knowing how to discriminate and process target language sounds, how to process the context and knowledge, and finally how to process the meaning. In short, in language classrooms teaching listening skill should be abandoned to be threatened as an orphan language ability and take its well-deserved place. Teachers should also leave their dependence on course-books as book-teachers and try to be more flexible in adopting and changing the teaching materials. It is difficult to improve the listening skill and carry the teaching activities beyond the classroom walls in countries where the target language is a foreign language, however, teachers can vary the teaching materials to break the chains. It should also not to be forgotten that unshared experience and sample applications will lead teachers to invent the wheel once and again. The aim of this study is to search the literature on listening skills and to present it in Turkish language.

Keywords: Listening skill, language teaching, skills teaching, foreign language teaching.

1. Giriş

Yabancı dil öğrenimi ana dil ediniminden oldukça farklılık gösterse de, ister yabancı dil öğrenimi isterse yabancı dil edinimi olsun temelde doğal bir sıranın olduğu gerçeği hiçbir eğitimci tarafından yadsınmaz. Başka bir deyişle yabancı dil öğrenen bir öğrenci önce dinleyecek sonra konuşacak daha sonra ise okuyacak ve yazacaktır.

Bu bağlamda bu bölüm ilk edinilmesi/öğrenilmesi gereken beceriyi yani dinleme becerisini ele alacaktır. Öncelikle

1. Dinleme becerisinin yeri ve önemine,
2. Dinleme becerisi bileşenlerine,
3. İletişim boyutunda sesin, anlamın, bağlamın ve bilginin işlenmesine,
4. Dinleme becerisi sorunlarına ve çözüm yollarına,
5. Dinleme öğretimi ve o süreçte izlenecek yollar üzerine durulacaktır.

Bu teorik bilgilerin sonrasında uygulama bölümünde dinleme becerisi ders planı örneği ayrıntılı bir şekilde örnek ve alıştırmalar eşliğinde sunulacaktır.

Esas olarak yabancı dil öğrenimi dört temel beceri ve üç bileşenden (components) oluştuğu ve bunların sırasıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi, telaffuz (pronunciation), ve kelime bilgisi olarak adlandırıldığı ve dil öğreniminin genelde bu beceri ve bileşenlerin işlevsel bütünlüğünden oluştuğu yaygın bir görüştür. Demirel’inde (2004) belirttiği üzere yabancı dil öğretiminde ana-dil ediniminde olduğu gibi bu dört temel becerinin [sayılan üç bileşen ile] birlikte kullanılması gerekmektedir.

Ancak yabancı dil öğretiminde bu becerilerin yeri ve önemi tartışma konusu olduğunda teorikte her bir beceri ve bileşenin yeri ve öneminin çok büyük olduğu, hiçbirinin arka plana itilmemesi gerektiği, hatta ve hatta bu beceri ve bileşenlerin birbirine entegre edilmesi ve birlikte öğretilmesi gerektiği sık sık vurgulanır ve bu olgunun altı önemle çizilir. Fakat uygulamada yani yabancı dil öğretimi yapılan ortamlarda dört temel beceriden dinleme becerisinin nedense hep arka plana itildiği her bir akademisyen hatta ve hatta her bir dil öğrencisi tarafından yadsınamayacak kadar gerçek olduğu görülmektedir.

Evet, dinleme becerisinin arka plana itilmesinin her zaman bir trajikomik tarafı olmuştur. Çünkü yanlış bilindiği üzere, dileme yetisi çoğu insan için zaten hiçbir çaba harcamaya gerek duymadan elde edilen hatta doğuştan elde edilmiş bir yetidir ve bu yönü ile duyu organımızın gerçekleştirdiği duyma işlevi ile anlamsız bir biçimde karıştırılmaktadır. Dinleme becerisinin diğer beceriler olan konuşma, yazma ve okuma becerilerinden ayrılan en büyük özelliği insanoğlunun doğuştan, hatta ve hatta doğmadan anne karnında bu yetiden faydalandığıdır. Buna karşın duyma işlevimiz ile aynı kefeye konan bu beceri dil eğitiminde nedensiz bir şekilde arka plana itilmekte hatta öksüz oğlan gibi ilgisiz bırakılmaktadır.

1800’lü yıllara bakıldığında Dilbilgisi-Çeviri yöntemine son veren ve dil eğitimindeki reform hareketi olarak bilinen gelişmeler Richards ve Rodgers (2001) bildirdikleri gibi konuşma becerisine vurgu yaparken sesletim biliminin (phonetics) temelini atmış, telaffuz olgusunu ön plana çıkarmıştır. Fakat dil eğitimindeki uygulamalara bakıldığında algılayıcı becerilerden (receptive skills) olan dinleme becerisi günümüze değin hep pasif bir beceri olarak kalmış hatta David Nunan’ın (1999) deyimiyle masal kahramanı Cinderella ile aynı kaderi paylaşmış ve paylaşmaya devam etmektedir. Vandergrift’in de (2011) belirttiği gibi, 70’lerden sonra dinleme becerisinin ve dil eğitiminde etkili bir biçimde kullanılması gerekliliğinin ne kadar önemli olduğu bir kez daha vurgulanmaya çalışılmıştır. Asher, Postovsky, Winitz ve daha sonrada Krashen’in (1987) “*anlaşılır girdi*” (comprehensible input) çalışmaları aslında dinleme becerisinin dil öğrenimini ne kadar kolaylaştırdığını ve bu bağlamda en önemli beceri olduğunu ortaya koymuşlardır. Duyuşsal-Dilsel Yöntem (Audio-lingual Method / ALM) temeline dayalı bu tür çalışma sonuçları teoride çok etkili olsa da yinede dinleme becerisini “*pasif*” bir beceri olmaktan günümüze değin kurtaramamışlardır.

Son dönemlerde ise dinleme becerisi öğretimi yönüne bilişsel psikolojiye çevirmiş olup, tümdengelim, tümevarım, önceki bilgi (prior knowledge) ve bilişsel yapı (schema) gibi kavramlara dikkat çekmektedir. Richards’ a (2008) göre dinleme becerisi

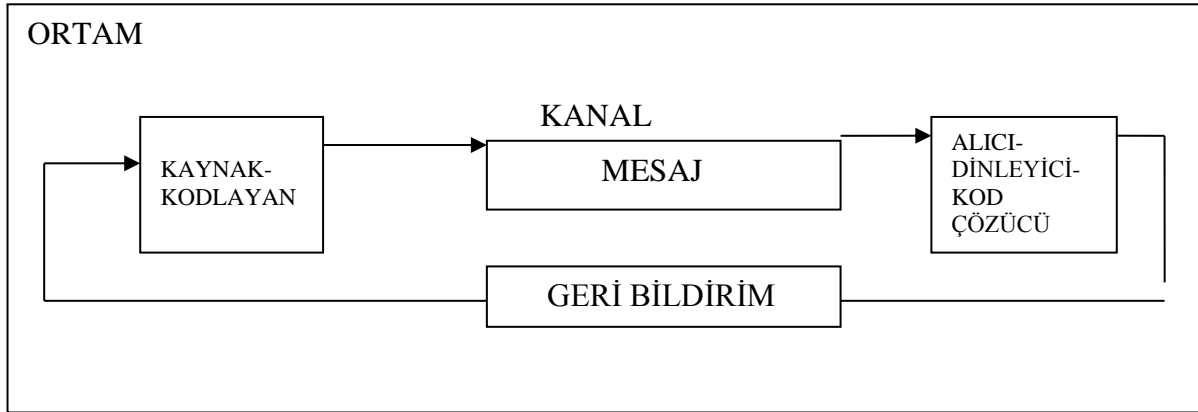
yorumlayıcı bir işlem (interpretive process) haline dönüşmüştür. İletişimde dinleyici artık pasif bir katılımcı yerine dinletiyi izleyen, değerlendiren ve anlamı yakalamak için stratejiler uygulayan aktif bir katılımcıya dönüşmüştür.

Vandergrift' te (2011) dinleme becerisini aktif bir bilişsel işlem olarak görmekte fakat tanımlanması zor bir işlem olduğundan bahsetmektedir. Ancak, bu bilişsel işlemin tanımlanması zor olsa da dinleme sürecinde taşınan bilginin tanımlanması ve dinleyici tarafından algılanmasında bazı stratejilerin etkili kullanılması dinleme becerisini pasiflikten kurtarmaya yarayacağı düşünülmektedir. Mendelsohn'un (2001, s.35) strateji bazlı yaklaşımında ve Rubin ve Thompson'un (1994) ikinci dil öğretmenleri rehberinde bahsettikleri gibi öğretmenler şu altı strateji öncelikle kendileri uygulamalı ve bu stratejilerin öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede faydalı olacağını bilmelidirler. Öğretmenler:

- Öğrencilerin hangi stratejileri kullandığını ortaya çıkarmalıdır,
- Kullanılmayan strateji varsa bulmalı ve bu stratejilerin ne zaman ve neden kullanılması gerektiğini açıklamalıdır,
- Stratejilerin kullanımını öğrencilerle birlikte modellemelidir,
- Öğrencilerinin strateji kullanımında edindikleri deneyimleri tespit etmelidir,
- Öğrencilerine strateji kullanmaları için fırsat vermelidir,
- Farklı etkinliklerde strateji kullanmaları için öğrencilerini cesaretlendirmelidir.

Konuşmacının söylediklerine anlam verebilmek için söylenenleri duymak yetmez. Öyle ki iletişim içerisinde bulunan insanlar birbirlerine “beni duyuyor musun?” yerine “beni dinliyor musun?” sorusunu sormalarının nedeni, söylenen sözün duyulması ile değil dinlenilmesi ile alakalı olduğundandır. Kısacası, dinleyenin söylenen sözü anlaması ve algılaması için, konuşmacı (kaynak - source/sender) ortak olan dil aracılığı ile kodladığı iletiyi/sözü (message) ses dalgaları gibi kanallar vasıtası ile uygun ortamlarda dinleyici/alıcıya (receiver) iletmesi, alıcının da bu iletiyi filtreleyip kodu doğru şekilde çözerek iletiye uygun bir tepki vermesi gerekmektedir.

Şekil 1: İletişim ve dinleme becerisi (Schramm Modeli 3, Usluata,1994, s.34)



Chastain'e (1998) göre iletişimin tanımında en az iki aktif bilişsel işlevin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Burada asıl olan ise iletişimin temel ögesi mesajın sadece ve sadece dilsel özellikleri değildir. İletişimin gerçekleşmesini sağlayan, mesajın dilsel özelliklerinin yanı sıra taşıdığı dünya görüşü (Weltanschauung) ve dünya bilgisidir (world knowledge). Mesajı üreten bu bilgileri kodladığında dinleyici/alıcı bunları uygun ve eşdeğer biçimde çözemez ise beklenen etki sağlanamamış (equivalent effect) ve anlamlı bir mesaj elde edilememiş olur. Kısacası yabancı dil sınıflarının iletişimsel (communicative) sınıflar olması gerekliliği savunulurken, unutulmaması gereken en önemli özellik bu sınıflarda sadece konuşma becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda ve en az aynı oranda kaynak tarafından oluşturulan bu kodların en doğru şekilde nasıl çözülmesi gerektiğini gösteren dinleme becerilerinin geliştirilmesiyle mümkündür.

Fakat yabancı dil sınıflarına bakıldığında hem öğretmenler hem de öğrenciler dinleme becerilerinin önemini göz ardı etmektedirler. Çünkü iletişim çağı nedeni ile yabancı dil sınıflarında dil öğrenimindeki tek amaç sanki konuşma becerilerinin geliştirilmesi olarak algılanmaktadır. Örneğin “İngilizce biliyor musun?” sorusunun altında yatan yegane niyet karşı tarafın o

dilde yazıp yazamadığı değil, okuyup okuyamaması veya o dilde dinleme becerisinin hangi düzeyde olduğu hiç değil, sadece ve sadece o dilde konuşup konuşamadığıdır. Zaten hiçbir dil öğrenen kişi bir kuruma giderek “ben hedef dilde dinleme becerisi öğrenmek istiyorum” diye başvuru da bulunmaz. Açıkçası insanın doğası gereği hiçbir dili dinleyip anlamada konuşamadığı gerçeğidir. Bir insanın konuşmadan önce o dili duyması (input hypothesis), duyduğunu anlaması ve sonrasında da o dilde konuşması (output hypothesis) gerekmektedir. Etrafımızdaki birçok insandan “ ben öğrendiğim yabancı dilde söylenenleri ve yazılanları anlıyorum ama konuşamıyorum” cümlesini çok kez duymuşuzdur. O nedenle, yabancı dil öğrenenlerin hedef dilde gerçekten iletişim kurabilmeleri için hedef dili yapmacık ve basmakalıp ortamlarda değil, özgün dil ortamlarında, yani konuşan ve yazanın ana dili o hedef dil olan (native speaker) ya da hedef dili sanki ana dili gibi (near-native like) öğrenmiş olan kişilerin oluşturduğu ortamlarda (özgün ortamlarda) öğrenmesi gerekmektedir. Bu ortamlardan bahsederken mutlaka hedef dilin konuşulduğu ülkelerin zorunluluğundan bahsetmiyoruz. Fakat hedef dilin konuşulduğu ortamlardan uzak olan öğrencilerimize o “özgün” ortamları yaratmamız gerektiği vurguluyoruz. Ancak ve ancak bu ortamlar da yabancı dil öğrenenler söylem çözümlemesi (discourse analysis) yapabilmektedirler. Yabancı dil öğrenenler işte o ortamlarda “neyi?, nerede?, nasıl? kime? ve ne şekilde?” söyleyeceklerini ancak ve ancak önce dinleyerek / göreberek öğrendikleri için konuşmada (output) dili daha etkin kullanabileceklerdir. Bu gerçek dil ortamlarında yapılan dinleme etkinliği süreci dil öğrenenlerin hem hedef dil kullanımlarını hem de bunlarla birlikte hedef dilin taşıdığı kültürel özellikleri ve dünya bilgisini edinmelerine yardımcı olacaktır.

2. Dinleme Becerisi Bileşenleri

Dinleme becerisi bileşenleri Chastain’e (1998:194) göre temelde birbirine bağlı dört öğeden oluşmaktadır: ayırt edici özellikler (discrimination), algılama (perception of the message), işitsel hafıza (auditory memory) ve anlama (comprehension).

Her dilin kendine göre **ayırt edici özellikleri** vardır. Dinleme becerileri ele alındığında hedef dilin algılanmasındaki en önemli problemlerden biri o dilin sesletim yapısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Hedef dili yeni öğrenen biri bu önemli ayırt edici özelliği yani hedef dilin sesletimini iyi bilmelidir ki hem konuşulanları doğru anlayabilsin hem de konuşurken telaffuz hatası yaparak karşı tarafa yanlış mesaj vermesin. Çünkü hedef dilin kelime hazinesine sahip olmak o dilin anlaşılması/konuşulması için yeterli değildir. Öğrenilen kelimeler yazıldığı gibi okunmuyor ve kelime/cümle vurguları gibi dil ötesi özelliklere sahip dillerde bu sesletim özellikleri cümle içinde kullanılıyorsa gerçekten bu ayırt edici özellikleri iyi bilmek gerekir.

Dinleme becerilerinde **mesajın algılanmasını** Chastain (1998: 194-195) üç şekilde ele almaktadır. İlki dil öğrencisine hedef dili duyduğu zaman algılayabileceği hissini vermek, ikincisi öğrencinin dinleme etkinliğinde maksimum yoğunlaşma için etkinliğin amacına vakıf olmasını sağlamak ve son olarak ta öğrenciler gerçekten dinletiyi duymak istemeler ki söylenenleri ve içeriği anlayabilsinler.

Chastain’in üzerinde durduğu bir diğer bileşen ise **işitsel hafızadır**. Dil öğrencisinin en büyük sorunu duyduğu kelimeleri ve/veya kalıpları bir daha hatırlayamamakta yani kısa bellekten (short-term memory) uzun belleğe (long-term memory) aktarım yapamamaktır. Bu nedenle öğretmen dil öğrencisinin hedef dili maksimum seviyede duymasına olanak sağlayacak şekilde ders materyallerini geliştirmesi gerekmektedir. Tabi ki bu olanak sağlanırken ders materyallerinin seviyesi, öğrencinin seviyesi ve içeriğin zorluk derecesi gibi özelliklerin her daim ön planda tutulması gerektiğini bir kez daha hatırlatmak ve altını çizmek gerekir.

Son bileşen ise **anlamadır**. Bir dil öğrencisinin hedef dilin ayırt edici özelliklerini bilmesi, kodlanan mesajı algılaması ve işitsel hafızaya sahip olması o dili istenildiği şekilde anlamasına yetmeyebilir. Dil öğrencisi dinleme veya okuma becerileri ile aldığı dilsel veriyi hedef dilde kodlandığı şekilde işleyerek çözmeli ve eşdeğer dilsel düzeyde yorumlayarak algılamalıdır. Kısacası dinleyici mesajı hedef dilde hangi söylem düzeyinde kodlandıysa ona eşdeğer düzeyde yorumlamalıdır. Bu söylem düzeyinde gerçek anlam hedef dilin sadece dilsel özelliklerini bilmekle değil, dil ötesi özelliklerini, hatta ve hatta taşıdığı kültürel özelliklerini bilmek ve bunları gerçek ortamlarda algılamak ile doğru orantılıdır ve ancak o zaman hedef dildeki mesajın kodu gerçekten çözülmüş olur. Chastain’in dinleme becerisi bileşenlerine paralel olarak anlama/algılama ve dinleme olgusuna

McDonough ve Shaw (1993) işlem (process) olarak bakmaktalar. Örneğin iyi bir yabancı dil öğrencisi TV’de yabancı kanallarında zaplarken bir film sahnesinde “Sorry for your lost” cümlesini duysun. Birisinin ölmüş olduğunu ve bu nedenle taziyede bulunulduğunu anlaması için ille de dil ötesi imgeler olan kültürel özelliklere ve dünya bilgisine yani sahnenin bir Amerikan mezarlığında siyah giyinmiş, siyah gözlük takmış üzüntü içerisindeki insanlar arasında geçtiğini görmesine gerek olmamasına rağmen bunlar algılama sürecini hızlandırırlar. McDonough ve Shaw (1993) anlama ve algılama olgusunda önce mikro becerilere (micro skills) odaklanmışlardır. İnsanlar duydukları sesleri anlaması ve algılaması mikro beceriler sayesinde gerçekleşmektedir. “Sorry for your lost” sözünü duyan birisi sesleri etkin bir şekilde bilişsel olarak işlediğinde gerçek anlamı yakalamış ve kaybedilen şeyin *mal mülk* olmadığını anlamıştır.

McDonough ve Shaw (1993:132-137) mikro becerileri Chastain’e benzer şekilde üçe ayırmışlardır: Seslerin işlenmesi (processing sounds), anlamın işlenmesi (processing meaning) ve son olarak bağlam ve bilgi (context and knowledge).

2.1. Sesin işlenmesi (processing sounds)

Duyduğunu anlama sadece ve sadece sesin duyulması ile gerçekleşmez. McDonough ve Shaw’a (1993:132-137) göre bir insanın örneğin İngilizcede duyduğunu anlaması için aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekir:

- Duyduğu sesleri parçalarına ayırabilmeli,
- Kısaltılmış biçimleri bilmeli,
- Kullanımdaki kelimeleri tanıyabilmeli,
- Konuşma dilinde noktalama işaretleri bulunmaz. Bir cümle nerede biter diğer cümle nerede başlar tamamen konuşan kişinin dil kullanımına bağlıdır. Bu nedenle hedef dilin söz/cümle sınırlarını ayırt edebilmeli,
- İngilizce gibi kelime ve cümle vurgusu önemli olan dillerde dilin vurgu ve ritim özelliklerini bilmeli,
- Dildeki tonlama (tone), perde (pitch) ve entonasyon (intonation) gibi özellikler iyi bilinmeli.

Aslına bakılırsa birçok dilbilim kitabı incelendiğinde temel olarak dil nedir veya özellikle “ben İngilizce biliyorum” diyen birisinin bildiği şey gerçekte nedir sorusuna yukarıdaki maddelere benzer açıklamalar getirildiği görülmektedir. Dil bilmek aslında ve öncelikle dilin özelliklerini bilmek ile başlar. Kısacası dil bilmek dilin dilbilgisel özelliklerini (syntax), anlam bilgisini (semantics), sesletimini (phonetics), ses dizimini (phonetics), biçimbilgisini (morphology) bilmek ve söylem çözümlemesi yapabilmektir.

2.2. Anlamın İşlenmesi (processing meaning)

İnsan beyni o kadar harika bir varlıktır ki bazen bir defa duyduğumuz bir sözü veya bir hikayeyi hayatınız boyunca unutmazsınız. Geçen hafta tartıştığımız arkadaşınızın söyledikleri hala kulağınızda çınlamaktadır. Aslında bu unutmadığımız sözlerin hiçbirisini noktası virgülüne dokunmadan bir yere yazmamızı isteseler yapamayız. İnsan beyni aslında duyduğu sözleri, sözcükleri, cümleleri, yapıları, tonlamaları vs. tüm dilsel özellikleri işler, kavrar, tasnifler ve kısa soluklu bellekten uzun soluklu belleğe atar. Kulağınızda çınlayan aslında budur. Bu durumda, dinleme becerisinin hakkını vermek isteyen bir kişi aşağıdakileri yapabilmeli:

- Sözü anlamlı parçalara ayırabilmeli,
- Gereksiz ve lüzumsuz bilgileri ayırt edebilmeli,
- Konuşmanın nereye doğru gidebileceğini tahmin edebilmeli,
- Bilgiyi depolayıp tekrar kullanabilmeli.

2.3. Bağlam ve Bilgi (context and knowledge)

Bağlamından kopartılmış sözler farklı kişiler için gerçekten farklı anlamlar verebileceğine eminim hepimiz şahit olmuşuzdur. Örneğin “Sabah erkenden asmamız gerekir” cümlesi size neyi çağırabilir ki? Tabii ki bahsedilen bir levhadır. Erkenden asılsın ki herkes görebilsin. Yoksa adamın birini asalımda herkese ibret olsun anlamını hiç düşünmedik bile. Fakat aynı bağlam içerisinde olsa bile bazen sözler kişiye göre uyandırdığı etki farklı olabiliyor. Örneğin çocuklar toplanarak “Maç saat birde bahçede” diye birbirlerine **haber** vermeye çalışırken aynı ortamda camdan bakan Fikriye teyze için çanlar çalmaya başlamıştır bile: Eyvah! Haylaz çocuklar yine bir cam kıracaklar. Görüldüğü üzere aynı bağlamda olunmasına rağmen aynı sözün etkisi birileri için bir **haber** niteliği taşısa da başkaları için bir **uyarı** niteliği taşıyabilmektedir. Bu nedenle bağlam bir fiziksel mekan olarak algılanmamalıdır. Dinleyicilerin veya konuşmacıların sayısı, rolleri, birbirleri ile olan sosyal ilişkileri, yaşları vb. çok önemli olup mekanın dışında bağlamı bağlam yapan temel özelliklerdir. Anlam bu bağlamda konuşmacının ürettiği dinleyicinin de çözümlediği mesajdır. Bir dil öğrencisinin dinleme becerisi dil eğitimi sürecinde bazı deneyimler kazanır ve gelişir. Bu anlamda bilgi ise dinleyicinin iletişim ortamına getirdiği bu kazanılan deneyimler yumağıdır. Geçmişten gelen bu bilgi yumağına şema teorisi (schema theory) denilmektedir. İşte bu bilgi yumağı iletişim ortamında başka bir deyişle iletişim bağlamında aktive olursa dinleyen kişinin anlamı doğru yorumlamasına yardımcı olur. Aksi takdirde anlam çözümlenemez ya da eksik çözümlenerek yanlış anlamlara neden olur.

Sonuç olarak dinleme ve özellikle de dinlediğini doğru anlama sadece ve sadece dil ile beyin arasında basit bir gel-git olayının ötesinde bir işlem bir süreç olduğu gerçeği hiç unutulmamalıdır.

3. Dinleme Becerisi Sorunları ve Çözüm Yolları

Eğer eğitim bilimciler ve araştırmacılar dinleme becerisinin vazgeçilemez bir dil becerisi olduğunu düşünüyorlar ise, o zaman bu beceri dil eğitimi alanında hak ettiği yeri almalıdır. Bunun için de eğitimciler dil sınıflarında temel öncelikleri tekrar gözden geçirmeli ve dinleme becerisi etkinliklerini sıradanlıktan kurtararak hem sayısını hem de etkinliğini artırmalıdır. Çünkü daha öncede altını çizdiğimiz gibi bir dil öğrencisi dili etkili kullanabilmesi için öncelikle yeteri miktarda “anlaşılır girdiyi” (comprehensible input) [bilinçli (consciously) ya da bilinç dışı (subconsciously)] almalıdır. Fakat herkes şunu çok iyi biliyor ki diğer beceriler gibi dinleme becerisi de sınıf içerisinde uygulanmak istendiğinde bazı önemli sorunlar kaçınılmaz oluyor.

Sorunların başında öğrencinin kendisi ve dil sınıfına beraberinde getirdikleri gelmektedir. Sınıfa girdiğinizde hiç öğrencilerinizi tanımaya çalıştınız mı? Yoksa elinizde bir kitap ile sınıfa girip kısa bir tanışma sonrası ilk üniteden başlayıp her sene yaptığımız gibi aynı konuları aynı ders süresinde sırası ile takip mi ediyorsunuz? Kimdir dil öğrencisi? Beraberinde sınıfa ne tür bir bilgi birikimi ile gelmiştir? Beklentileri nedir? Hiç merak ettiniz mi? Çok daha vahim bir soru soralım. Acaba eğitimciler arasında klişeleşmiş (stereotype) bir tanım mı var? Öğretmen için öğrencilerin her biri aynı mıdır? Yoksa her bir dil öğrencisi beş parmağımızın beşi gibi birbirinden farklı mıdır?

Her ne kadar günümüz öğretmenlerinin büyük bir kısmı tamamen ders kitaplarına bağlı kalan (book-teacher) öğretmen portresi çizse de biraz alan yazın tarandığında eğitim psikolojisi bireysel farklılıklar konusu bize öğrencilerin bir elin beş parmağı gibi nasıl birbirinden farklı olduklarını göstermektedir. Örneğin bazı öğrenciler duydukları sesleri ayırt edemezler, bazıları ise duyduklarını yanlış anlarlar. Bazı öğrenciler ise dikkatlerini toparlayamaz ve kendilerini dinleme becerilerindeki etkinliklere veremezler. Başkaları ise bilinmeyen kelimeleri telafi edebilecek stratejiler geliştiremeyebilir. Temelde baktığımız zaman her bir öğrencinin sınıfa getirdiği *bilgi ve beceri yumağı* (previous knowledge) öğrenciden öğrenciye kesinlikle çok farklıdır.

Dinleme becerilerinde başka bir sorunda öğrenilen hedef dilin kendisidir. Adı üzerinde *yabancı* dil. Dil bilmek, dili anlamak kısacası bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanabilmek için kelime ve dilbilgisi ötesi farklı birçok özelliğinin de bilinmesi gerektiğini daha önce de vurgulamıştık. Bunların dışında dinleme becerilerinde kullanılan cümlelerin uzunluğu ve kullanılan kelimelerin hedef dildeki kullanım sıklıkları akla pek sık gelmeyen sorunlar arasında yer almaktadır. Dinleme becerisini

geliştirecek etkinliklerdeki uzun cümleler çoğu zaman öğrencinin seviyesi dikkate alınmadan kullanıldığında anlamın kaybolmasına neden olmaktadır. Aynı şekilde bugün bütüncü dilbilimi (corpus linguistics) alanına giren kelimelerin kullanımdaki sıklık dereceleri bir eğitimcinin gözünden kaçtığı zaman dinletilerin seviyeleri yükselmekte bununla birlikte öğrenci dinletiden anlamı elde etmesi de zorlaşmaktadır.

Materyal seçimi ve ders konuları da benzer sebeplerden dolayı sorun oluşturmaktadır. Krashen'nin dil edinimi *girdi hipotezi* (input hypothesis) yüzeysel anlamda çok doğru bir hipotezdir. Öğrencinin dil seviyesinin çok daha üstündeki girdiler anlaşılabilirlikten çok uzaktır. Dil öğretiminde dinleme becerilerini geliştirmek için uygulanan etkinlik ve görevler (tasks) dinlediğini anlama bağlamında olmalı ve genelde yanlış yapıldığı şekli ile öğrenciyi test etmeye çalışmamalıdır. Öğrenciyi test eden veya değerlendirmeye çalışan bu tür etkinlik ve görevler genelde zaten ya çok kolay olmakta ya da çok zor olduğu için öğrenciler tarafından tamamlanamamaktalar. Bu tür kolaya ya da zora kaçan etkinlik/görev seçimi aynı zamanda öğrencinin beklentilerini de olumsuz etkilemektedir. Örneğin zor etkinlikleri/görevleri tamamlaması istenilen bir öğrenci bunları başaramaz veya çok zorlanır ise muhtemelen zaman bu tür etkinliklere karşı olumsuz tutum geliştirmeye başlayacak, motivasyonunu düşürecek ve dil eğitimi sekteye uğrayacaktır. Bu sorunu aşmak için yani dilin anlaşılabilirliğini zorlaştıran uzun cümleler ve tahmin edilmesi zor kelimeler için öğretmenlerin ön-öğretim aşamasında bu tür zorlukları ortadan kaldıracak yeterli etkinlik yapmaları ket vurmaların ve bariyerlerin önüne geçecektir.

Sorunları peş peşe sıralamak önemli bir olgu olmakla birlikte çözüm üretmek bazı çıkış noktaları göstermek çok daha önemli olsa gerek. Bu konuda Jeremy Harmer'ın 2001 yılında yayınladığı "The Practice of English Language Teaching" kitabı yukarıdaki sorunlar ve çözümler açısından önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Örneğin dil öğrencisini "bir elin beş parmağına" benzetmiş ve dil öğreniminde bireysel farklılıklara dikkat çekmiştir. Gerçekten öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu ve sınıfa getirdiği *bilgi yumağı* sadece dil eğitiminde değil tüm eğitim süreci için ölümcül rol oynamaktadır. Bu nedenle gereksinim analizlerine, seviye belirleme ve strateji kullanım testlerine ve öğrencilerin beklentilerini ortaya çıkaracak ölçüklere ihtiyaç vardır. Fakat bunların dil öğretiminde ne kadar hayati olduğunu teorikte görmek yetmiyor, bunların önemini tüm öğretmen adaylarına hatta hizmet içi eğitimler ile aktif öğretmenlere de pratikte göstermek ve bu tür uygulamaları davranış haline getirmelerini sağlamak gerekiyor.

Örneğin öğrenci bir amaç doğrultusunda mı dil öğreniyor ve bu bağlamda mı dinleme becerisini geliştirmek istiyor? Yoksa dil bir araç olarak kullanmak ve hedef dilde radyo, cd vb. mi dinlemek istiyor? Bunu belirlemek çok önemlidir, çünkü bundan sonraki süreçte uygulanacak yöntem ve yaklaşımlar buna bağlı olacaktır. Belki tümevarım (bottom-up) belki de tümdengelim (top-down) yaklaşımı belirlenirken, dinletinin amacına göre dinletide öz-arama (skimming) ya da tarama (scanning) yaptırılacaktır.

Kenneth Chastain de 1988 yılında yayınladığı "Developing Second Language Skills: Theory and Practice" kitabı da yabancı dil öğretmenleri için önemli bir rehber kitaptır. Chastain bu kitabında Harmer gibi yabancı dil öğretmenlerine dikkate almaları gereken önemli tavsiyelerde bulunuyor. Bu tavsiyelerden bazıları da dinleme becerisi etkinliklerini dil sınıflarına taşıyacak eğitimcilere yöneliktir. Chastain öğütlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Öğretmenler ilk günden itibaren görsel öğeler ve fiziksel hareketler ile dil girdisini anlamlı kılmak için uğraşmalıdır. Çünkü görsel öğeler ilgiyi artırdığı gibi derse odaklanmayı da üst seviyelere çıkarmaktadır. Ayrıca dil seviyesi yeterli olmayan öğrencilerin anlamı yakalamalarına da yardımcı olmaktadır.
2. Dil öğreniminin erken safhalarında olan öğrencilerden öğretmenler hemen üretimsel becerilerini kullanmalarını beklemesinler. Daha ilk haftalarda öğrencilerinin hedef dilde konuşup yazmalarını gerektiren etkinliklerde dikkatli olsunlar. Başka bir ifade ile dil öğrencileri konuşup yazmadan önce dinlemeyi ve anlamayı öğrenirler.
3. Hedef dilde iletişimin temel amacı anlam ise, bu durumda kelime bilgisi hedef dilin sesletimden daha önemlidir. Bu durumda öğretmenler [bağlam içerisinde] kelime öğretimine önem vermelidir.
4. Öğretmenler dinletiyi materyallerini seçerken öğrencilerin kapasitelerini her daim ön planda tutmalıdır.

5. Öğretmenler öğrencilerine dinleme becerisindeki süreçleri anlatmalı ve öğrencilerine verecekleri örnek materyaller ile onların öncelikle anlama odaklanmalarını, bilinmeyenleri de bağlamdan çıkarmayı yani tahmin etmeyi (guessing the meaning) öğretmelidir.
6. Öğretmenler öğrencinin bilgi yumağının tamamen dışında olan konulardan dinletme görevleri seçmemeliler. Ya da asla ön-öğretim yapmadan bu tür dinletme görevleri vermemeliler.
7. Öğretmenler öğrencilerinin dinletme esnasındaki temel korkularını bertaraf etmeleri için uğraşmalıdırlar. Bu korkulardan ilki öğrencinin dinletme esnasında hiçbir şey anlayamama korkusudur. İkincisi ise dinletme sonrasında hiçbir soruya cevap verememe korkusudur. Bu korkulara ket vurmaya yol açacağı için kesinlikle üzerinde durulmalı, alıştırmaya yapılmalı ve öğrencinin bu korkularını yenmesini sağlamak için zaman tanınmalı.

4. Dinleme Öğretimi

Demirel'in (2004, s.90) çok doğru ifade ettiği gibi hedef dil öğretiminde dört temel dil becerisinden en zor gelişeni dinleme becerisidir. Buna rağmen yabancı dil derslerinde bu beceriyi geliştirme çabası da yetersiz görünmektedir. Her ne kadar durum pek parlak olmasa da dinleme becerisi öğretiminde yapılması gerekenleri tekrar hatırlatmak ve altını tekrar tekrar çizmekte her zaman fayda vardır. Bu nedenle biz eğitimciler öncelikle hedefimizi belirlemeliyiz. Daha önce de belirttiğimiz gibi dinleme becerisini geliştirmek için öğrencinin sadece duyması yeterli değildir onun duyduğunu anlaması da gerekir. Bu bağlamda Demirel (2004, s.90-91) öğrencilerde geliştirilmesi istenen davranışları aşağıdaki gibi maddelemektedir:

1. Duyduğu metni genel olarak ana hatları ile ne olduğunu söyleme-yazma,
2. Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne olduğunu söyleme-yazma,
3. Duyduğu metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme-yazma,
4. Duyduğu metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu oluş sırasına göre söyleme-yazma,
5. Duyduğu metinde geçen sözcüklerin anlamını kestirebilme,
6. Duyduğu metinde geçen cümle yapılarının anlamlarını ve kullanışlarını söyleme-yazma,
7. Dinlenecek metnin başlık, resim ya da diğer ipuçlarına bağlı olarak ne hakkında olacağını kestirme,
8. Anlamaya yardımcı olacak değişik tonlama ve vurgularının kullanılmasını fark etme,
9. Duyduğu metni kendi cümleleri ile ikili ya da grup çalışması yolu ile başkasına aktarmaktır.

Bir öğretmenin öğrencilerinden geliştirmesi istenen davranışları sıralamak dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir başlangıç noktası olsa da daha önemlisi öğretmenlerin bu becerileri sınıf ortamında nasıl geliştireceğidir. Kısacası bir yabancı dil öğretmeni sınıf içerisinde dinleme becerisini nasıl ele almalı, hangi yaklaşımları ve yöntemleri kullanmalıdır ki sınıfa gelen öğrencilerin beklentilerini karşılayabilsin. Doğal olarak yine öğrenci bazlı bir yaklaşım ve yine onların beklentileri, bireysel farklılıkları ve daha da önemlisi dil eğitimleri sonrasında hedef dili kullanacakları alanlara göre bu yaklaşım ve metodlar farklılık gösterecektir. Fakat ilgili alan yazın tarandığı zaman Chastain (1988), Demircan (1990), McDonough (1993), Nunan (1999), Johnson (2001), Harmer (2001) ve Demirel (2004) gibi çoğu araştırmacı ve yabancı dil uzmanının hemfikir olduğu dinleme becerisi öğretiminde izlenecek sıra üç aşamalı olarak benimsenmektedir:

1. Dinleme öncesi etkinlikler,
2. Dinleme esnasındaki etkinlikler,
3. Dinleme sonrası etkinlikleri.

Burada çoğu dil eğitimcisinin gözden kaçırabildiği esas konu dinleme becerisinin diğer dil becerilerinden soyutlanmış ve başlı başına bir beceri kazandırma konusu sanılmasıdır. Halbuki dinleme öğretimi esnasında diğer dil becerilerini soyutlamak zaten mümkün olmadığı gibi bilakis diğer beceriler ile iç içe geçmiş şekilde kullanabiliriz. Örneğin verilen bir dinletme etkinliğinde öğrencinin belirli bir bilgiyi not alması ya da aktarması istenebilir. Bu durumda doğal olarak yazma veya konuşma becerisi devreye giriyor. Fakat bir eğitimci olarak amacımız öğrenciyi olabildiğince çok ve farklı dinletme etkinliklerine maruz bırakmak

olmalı. Bu yaklaşım hem öğrencinin bıkmamasını hem de doğal dil ortamında karşılaşabileceği zorlukların üstesinden gelmesini sağlayacaktır.

4.1.Dinleme Öğretimi Sürecinde İzlenecek Sıra

4.1.1.Ön-dinleme Etkinlikleri

Ön-dinleme etkinliklerinin temel amacı en yalın anlamı ile öğrencinin “hazırlıksız yakalanma” endişesini ortadan kaldırmaktır. Dinleme becerisi etkinlikleri öğrenciyi endişelendirebilir. Dinleme etkinliğinin bir amacı olacağı için öğrenci dinlediğini anlayamama, algılayamama kısacası etkinliği tamamlayamama endişesi içine girebilir. Fakat ön-dinleme etkinlikleri sürecinde dinleti ile ilgili ön bilgi verileceği veya konuyu kavramaları için *ısındırma* etkinlikleri yapılacağı için öğrencilerin bu tür endişeleri giderilmiş olacaktır. McDonough ve Shaw (1993:141) yapılabilecek ön-dinleme etkinliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Dinletinin konusuna yakın bir konuda kısa bir okuma etkinliği yaptırılabilir,
2. Dinleti başlığından içerik tahmini yaptırılabilir,
3. Konu ile ilgili resim ve fotoğraflar üzerinde yorum yaptırılabilir,
4. Dinleti etkinliği ile ilgili sorulara dinleti öncesi göz atılabilir,
5. Etkinlik konusu ile ilgili öğrencilerin kişisel fikirleri ortaya çıkarılabilir.

Demirel (2004:91) *Yabancı Dil Öğretimi* kitabında ise ön-dinleme etkinliklerini beşe ayırmıştır. Bunlar tanıtma, kestirme, sahnenin oluşturulması, yeni sözcüklerin öğretimi ve genel soruların yöneltilmesi şeklinde sıralanmıştır.

4.1.2.Dinleme Anındaki Etkinlikler

Öğretmenler dinleti etkinliklerini sınıf içerisinde uygulamaya koyarken dinletide temel iki ayrımı çok iyi ayarlamaları gerekmektedir. Bunlar kapsamlı (extensive listening) ve yoğun (intensive listening) dinleti türleridir.

Kapsamlı dinleti dinleme etkinliği sürecinde yapılabileceği gibi sonrasında da yapılabilir. McDonough ve Shaw'un (1993:141) belirttiği gibi temel amaç dinleti konusunun sadece genel çerçevede anlaşılması yeterlidir. Bu özelliği ile öğrencinin her bir kelimeyi anlamasına gerek yoktur. Daha öncede belirttiğimiz gibi hedef dil seviyesi düşük olan ve henüz A1 seviyesinde bulunan öğrencilerin hemen konuşma becerilerini geliştirmeye çalışmak ana ve yabancı dil öğreniminin doğasına aykırıdır. Bu neden ile McDonough ve Shaw (1993:141) listedeki etkinliklerin çok daha yararlı olacağını belirtmektedirler. Dinleti esnasında

1. Öğrencilerin resimleri doğru şekilde sıralaması istenebilir,
2. Öğrenciler fotoğraflardaki nesnelere kontrol edebilirler,
3. Öğrencilere harita üzerinde yol takibi ettirebilir.

Öğrencinin dil becerileri geliştikçe etkinlikler daha da dil merkezli hale getirilebilir. Dil becerileri gelişen öğrencilerden yorum yapması, sözel veya yazılı cevaplar vermesi beklenebilir. Örneğin dinleti esnasında öğrencilerden

1. Çoktan seçmeli ya da evet / hayır soru türlerini tamamlaması istenebilir,
2. Bir sonrakini tahmin etmesi istenebilir,
3. Tutarlı not tutması istenebilir,
4. Metinden anlam çıkarması beklenebilir (McDonough ve Shaw,1993:141).

Yoğun dinleti (intensive listening) etkinlikleri ise adından anlaşılacağı gibi kapsamlı dinletiden çok daha farklıdır. Bu tür etkinliklerdeki amaç McDonough ve Shaw'un (1993:142) da bahsettikleri üzere dinletideki sesletim gibi ya da anlamda yatan ayrıntılar gibi detaylara odaklanmaktır. Bahsi geçen yazarlar bazı örnek etkinlik başlıklarını aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

1. İlgili kelimeleri dinletiden algılayarak etkinlikteki boşlukları doldurmak,
2. Dinletideki sayıları, harfleri [ya da sesletimleri] tanımak,
3. Dinletide verilen bazı gerçeklikleri yakalamak,
4. Dinletideki kişinin tam olarak ne ifade etmek istediğini ortaya koyabilmek.

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı üzere bu tür etkinliklerde öğrencinin dil seviyesinin başlangıç seviyesinin biraz üzerinde A2 ve üzeri olması beklenmelidir.

Dinleme etkinlikleri sürecinde öğrencinin üstlendiği rol açısından önemli bir başka konu ise dinletin sosyal etkileşim (interactional) için mi yoksa tek-yönlü etkileşim (transactional) için mi yapıldığıdır. Tek-yönlü iletişim dinletilerinde öğrenci üstlendiği rol gereği pasif görünse bile amacı doğru bilgi almak ve algılamaktır. Örneğin derse girmek, açıklama ve yönergeleri takip etmek, bir görüşmeyi, bir hikayeyi ya da mesleklerini tanımlayan insanları dinlemek gibi.

Diğer taraftan öğrencinin sosyal iletişim için yapılan dinleme etkinliklerindeki rolü çok daha zordur. Çünkü burada öğrencilere basit diyalogların ezberleterek karşılıklı konuşturulamayacağı çok daha karmaşık ama bir o kadar da faydalı ortamlarda etkileşim içerisinde olması beklenecektir. Zor ve karmaşık olan kısım öğretmenin sınıfa getireceği dinleti materyallerinin niteliğidir. Çünkü bu materyaller sınıf ortamlarına taşındığında “özgün” olma özelliğini büyük ölçüde kaybedebilir ve böylelikle amacın sınırları aşılmış olur.

4.1.3. Dinleme Sonrası Etkinlikler

Dinleme becerisi etkinlikleri içerisinde dinleme sonrası etkinlikleri öğrenci ve öğretmenler tarafından oldukça yanlış algılanan bir süreç olmaktan kurtulamamaktadır. Dinleme sonrası etkinliklerinin temel amacı kesinlikle öğrencinin derste gördüklerini test etme amacı taşımamalıdır. Bu süreçte esas amaç öğrencinin dinleme becerisini daha fazla geliştirmek ve beceri alanını genişletmek olmalıdır. Burada test edilecek bir şey varsa o da öğrencinin öğrendiklerinin veya edindiklerinin ne kadarını etkin bir şekilde kullandığı olmalıdır.

Ayrıca bu süreç dinleme becerisinin diğer beceriler ile bütünleşmesine olanak sağlamasına yardımcı olmalıdır. Çünkü hiçbir beceri tek başına ele alınıp geliştirilemez. Bir becerinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için mutlaka diğer beceriler ile bütünleşmesi gerekmektedir. McDonough ve Shaw'un (1993:144) bu bütünleşme konusundaki bazı örnek tavsiyeleri aşağıda listelenmiştir:

1. Öğrenciden dinleme sürecinde aldığı notları kullanarak bir özet çıkarması istenebilir,
2. Öğrenciden dinleti konusu ile benzerlik gösteren bir başka metni okuması istenebilir,
3. Sınıf içerisinde rol yapması (role play) istenebilir,
4. Yeni dil bilgisi yapıları üzerinde çalışması beklenebilir,
5. Telaffuz çalışması yapılabilir.

5. Sonuç

Hedef dilde dinleme becerilerini geliştirmek gerçekten zahmetli ve zor bir iştir. Bu zahmetten ve zorluklardan kaçmak çok basit bir aldatmacadan başka bir şey değildir. Bu nedenle her öğretmen hedef ve amaçlarını doğru bir şekilde belirlemeli ve o hedefe ulaşmak için sadece ders kitaplarına bağımlı kalmadan, öğrendiklerini edindiği dil öğrenim deneyimleri ve dünya görüşü ile birleştirerek sınıf içerisine taşınmalıdır. Bu onun biraz fazlaca çaba göstermesini gerektirecektir ama çaba sarf etmeden de hiçbir başarı gelmemektedir.

Bu çalışma kendi içerisinde kısa bir alan yazın taraması şeklinde olup temel amaç alan yazında olup bitenleri ana dilimiz Türkçe’de ortaya koymaktır. Çünkü konu ile ilgili eserler genelde İngilizce olup, Türkçe yazılmış ve basılmış eserler oldukça azdır.

DİNLEME BECERİSİ DERS PLANI ÖRNEĞİ

Sınıf : İlköğretim 5. Sınıf

Dersin Adı : İngilizce

Konu : Jamie Cullum’dan “Singing in the Rain” şarkısı

Süre : 40’ – 45’

Amaçlar : Bu ders planının temel amacı,

1. Öğrencilerin kapsamlı dinleme (extensive listening) becerilerini geliştirme,
2. Öğrencilerin yoğun dinleme (intensive listening) becerilerini geliştirme,
3. Kelime bilgisinin bağlam içerisinde kazandırılması,
4. Sıfat ve isimlerin sesletim ve vurgu farklılıklarının gösterilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem / Yaklaşım : iletişimsel yaklaşım (communicative approach) ve 3P yaklaşımı

Araç ve Gereçler : Resimler, bilgi kartları (flashcards), alıştırma fotokopileri, tablet ya da dizüstü bilgisayar, hoparlör, ilgili şarkının cd’si, yazı tahtası, tebeşir

Öngörülen Problemler: Öğrenciler şarkının sözlerini yakalayamama endişesi duyabilirler,

Öğrenciler şarkının sözlerini algılayamama ya da anlayamama endişesi duyabilirler,

Öngörülen Çözümler: Endişelerini giderecek ön-dinleme etkinliklerine önem verilebilir,

Gerektiğinde dinleti tekrarlanır.

5.1.Dersin İşlenişi (Procedure)

Dinleme becerisi etkinliklerini sınıf içerisinde uygular iken sıralamayı iki benzer yaklaşım ile sunmak istedik. Bunlardan ilki 3P modeli (Preparation – Presentation - Practice) diğeri ise yine klasikleşmiş Ön-dinleme (Pre-listening), Dinleme anı (While-listening) ve Dinleme sonrası (Post-listening) etkinlikleri şeklindedir.

A) Hazırlık (Preparation) – Ön-dinleme Etkinlikleri (Pre-listening Activities)

Bu safhada amaç öğrencileri konuya ısındırmak olduğu için aşağıdaki etkili olacaktır:

Bazı bilgi kartları ve resimler tahtaya yapıştırılır,

1. Öğrencilerin *önceki bilgilerini* (prior schema) harekete geçirmek için bazı sorular tahtaya yazılır,
2. Kapsamlı (extensive listening) ve yoğun dinleme (intensive listening) etkinliklerini yerine getirip getiremeyecekleri kontrol edilir,

B) Sunum (Presentation) – Dinleme Anındaki Etkinlikler (While Listening Activities)

Bu süreçte dinleyicinin karşılaşacağı dinleti metni yazılı bir metinden oldukça farklıdır. Bu neden ile dinleyicinin dinleti esnasında metne göz atma gibi bir imkanı olmayacaktır. Kayıtlı bir dinletiyi tabiki tekrar dinleyebiliriz ya da ikili konuşmalarda anlamadığımız bir şeyi tekrarlayabiliriz fakat yine de daha kolay algılamak için yazılı metne bakmak diğerlerinden çok daha etkilidir. Çünkü yazılı metinde vurgu, telaffuz, ritim vb. yoktur. Bu neden ile bir öğretmenin dinleme etkinlikleri sırasında öğrencilerinin,

1. Söylenen her bir kelimeyi duymasını sağlamalı,
2. Metnin bağlamı (context) sayesinde bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarmasını sağlamalı,
3. Söylemde yatan alt anlamı algılamasını sağlamalı,
4. Konuşmacının ruh-u haliyesini algılamasını sağlamalı,
5. Söylemin resmiyet derecesini algılamasını sağlamalı,
6. Söylemde dil ötesi özellikleri algılamasını sağlamalı.

Bunların dışında dinleme anı etkinlikleri uygulanırken öğretmenlerin aşağıdaki noktaları asla unutmaması gerekir:

1. Dinleti esnasında yazma etkinliğini minimum düzeyde tutmalı,
2. Uygulanan etkinlikler ile dinleyicinin dinleti metnine odaklanmasını sağlamalı,
3. Dinleti ile ilgili sorulacak sorular dinletideki mesajı, konusunu ve buna benzer unsurlarını ortaya çıkaracak nitelikte olmalı,
4. Dinleti öncesi etkinlikler dinleti esnasında anlamın sorgulanmasına yardımcı olmalı,
5. Gerekğinde anında dönüt verilmeli.

C) Uygulama (Practice) – Dinleme Sonrası Etkinlikler (Post-listening Activities)

Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirebilmesi için onlara mümkün olduğunca çok uygulama fırsatı sunmamız gerekir. Bu neden ile öğrenilen bilginin bu bölümde kullanılması istenmelidir. Örneğin dinleti metni yap-boz gibi parçalara ayrılır ve tekrar birleştirilmesi istenebilir, tahtaya dinleti ile ilgili sorular yazılabilir ve cevaplar ile bir tartışma ortamı hazırlanabilir, ya da benzer dinletiler sunularak benzerlikler veya farklılıklar üzerine tartışma başlatılabilir.

5.2.Dersin İşlenişi

Aşama ve Aşama Amaçları	Dersin İşlenişi	Süre ve Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi	Kaynak Araç ve Gereçler
1. Giriş	1. Öğrencileri selamladıktan sonra Jamie Cullum' ın fotoğrafını tahtaya asarak öğrencilerin onun hakkında bildiklerini söylemelerini iste.	2' – 3' Öğretmen-Öğrenci	Görseller
2. - Ön-dinleme (öğrenci dinleme etkinliğine hazırlanmalı ve şarkıya karşı ilgi uyandırılmalı) - kelime öğretimi	2. Öğrencilere Jamie Cullum' ın “Singing in the Rain” şarkısını dinleyeceklerini söyle. Öğrencilere fotokopileri dağıt. 1. alıştırma odaklanmalarını ve kutu içerisinde yer alan kelimeleri duyduklarında yanlarına (+) işareti koymalarını iste. Onlara kutuda fazladan kelime olduğunu hatırlat. Şarkıyı oynat. Cevapları aralarında kontrol etmelerine izin ver. Yeni kelimeleri bilgi kartları (flash cards) ile öğret.	10' – 12' Öğretmen-Öğrenci Öğrenci-öğretmen	Şarkı cd'si, Diz-üstü bilgisayar, Hoparlör, Alıştırma fotokopileri, Bilgi kartları
3. a) dinleme anı (kapsamlı dinleme – extensive listening & listening for gist)	3. Şarkıyı bir kez daha dinlet ve 2. Alıştırmayı sıra arkadaşı ile birlikte yapmasını iste. (2. Alıştırmada yap-boz gibi parçalanmış şarkı numara sırasına konarak birleştirilecek) Cevapları kontrol etmek için şarkıyı bir kez daha dinlet. Gerekirse dönüt ver.	10' Öğrenci-öğretmen Öğrenci-Öğrenci	Şarkı cd'si, Diz-üstü bilgisayar, Hoparlör, Alıştırma fotokopileri,
b) dinleme anı (yoğun dinleme – intensive listening & listening for specific information)	Öğrencilerden 3. Alıştırmaya odaklanmalarını iste ve boşlukları doldurmak için bir kez daha şarkıyı dinlet.	8' Öğrenci-öğretmen Öğrenci-Öğrenci	Şarkı cd'si, Diz-üstü bilgisayar, Hoparlör, Alıştırma fotokopileri,
4. dinleme sonrası (post-listening) kelime ve cümle vurguları	Tahtaya bazı sorular yazarak tartışma başlat. Kelimelerin cümle içerisinde söyleniş yazılışından çok farklıdır. Sesletim özelliklerini algılamışlar mı yoksa üzerinde durulmalı mı kontrol et. İkisi arasındaki farklılıkları tartışmaya aç (hangisi üzgün hangisi mutlu / hangisi hızlı hangisi daha yavaş gibi.)	Öğrenci-Öğrenci	Kelime sesletim cd'si
5. zaman kalırsa şarkı birde orijinalindeki gibi Gene Kelly'den dinletilmeli.			Şarkı cd'si, bilgisayar, Hoparlör,

5.3.Alıştırmalar

Alıştırma 1. Şarkıyı dinleyiniz ve kutu içerisindeki kelimeleri duyduğunuzda yanlarına (✓) işaretini koyunuz. (Bir kelime fazladan ilave edilmiştir.)

singing laughing snowy clouds
happy smile ready stormy
rain heart sun

Alıştırma 2. Şarkı sözlerine numara vererek dizeleri sıraya koyunuz.

♪♪♪ Singing in the Rain ♪♪♪

PART 1

PART 2

The sun's in my heart And I'm ready for love For love _____	Singing, Singing in the rain In the rain _____
Come on with the rain I've a smile on my face _____	I'll walk down the lane With the happy refrain _____
I'm laughing at clouds So dark up above _____	In the rain In the rain In the rain _____
I'm singing in the rain Just singing in the rain _1_	I'm singing singing in the rain _____
I'll walk down the lane With the happy refrain _____	I'm singing in the rain Just singing in the rain _____
What a glorious feeling I'm happy again _____	What a glorious feeling I'm happy again _____
Let the stormy clouds chase Everyone from the place _____	

Alıştırma 3. A) Şarkıyı tekrar dinleyiniz ve boşluklara gelen kelimeleri tamamlayınız.

♪♪♪ Singing in the Rain ♪♪♪

I'm _____ in the rain

Just singing in the _____

What a glorious feeling

I'm _____ again

I'm laughing at _____

So dark up above

The ___'s in my heart
And I'm ready for love
For ____
Let the ____ clouds chase
Everyone from the place
Come on with the ____
I've a ____ on my face
I'll walk down the lane
With the happy refrain
Singing, singing in the rain
In the rain,
La...
I'm singing in the rain
Just singing in the rain
What a glorious feeling
I'm happy again
I'll ____ down the lane
With a ____ refrain
I'm singing, singing in the rain
In the rain
In the rain
In the rain

B) Tekrar dinleyiniz ve kelimeleri kontrol ediniz.

Not: Bazı kelimelerin sesletimleri: to sing /sɪŋ/ - to laugh /la:f/ - smile /smaɪ/
heart /ha:t/ - sun /sʌn/ - snowy /snəʊi/ - rain /reɪn/ - stormy /'stɔ:mi/ vs.

Cevap Anahtarı: Alıştırma1. Windy - Alıştırma2. Part1 (4631725) Part2 (146253)
Alıştırma3. Singing-rain-happy-clouds-sun-love-stormy-rain-smile-walk-happy

Kaynakça

- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Longman.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. London: Longman.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- McDonough, J & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Blackwell Yayıncılık.

- Mendelsohn, D. (1995). Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In D. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.). *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, California: Dominie Yayıncılık.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle Heinle Yayıncılık.
- Richards, J.C. (2008). *Teaching listening and speaking: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayıncılık.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayıncılık.
- Rubin, J., & Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner (2nd ed.)*. Boston: Heinle & Heinle.
- Usluata, A. (1994). *İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vandergrift, L. (2011). *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. Retrieved August 1, 2013 from www.llas.ac.uk/resources/gpg/67.