



Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Sonrası: 2020'den Sonra

Kübra KIRAÇ¹

¹Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye
<https://orcid.org/0000-0003-0141-219X>

Email: kubrakirac@karabuk.edu.tr

Türü: Derleme Makalesi (Alındı: 25.08.2020 - Kabul: 09.12.2020)

Öz

Yabancı dil öğretiminde yöntem kavramı ve en iyi yöntem bulma ile ilgili tartışmalar uzun yıllar devam etmiş, yakın geçmişte yöntem sonrası dönem olarak adlandırılan bir bakış açısıyla bu tartışmalar ivme kazanmıştır. Bu çalışmanın amacı, yöntem ve yöntem sonrası dönem arasındaki diyalektik ilişkiyi sunarak yönteme alternatif olarak ortaya atılan yöntem sonrası döneme yönelik eleştirilerden de bahsederek, değişen ve gelişen dünya ve küresel salgın neticesinde yabancı dil öğretiminin gelecekte nasıl şekilleneceği hususunda ipuçları vermektir. Bu kapsamda söz konusu bu iki dönemin özellikleri ve aralarındaki etkileşim incelenecektir. Bu çalışmada özellikle Covid 19 küresel salgını neticesinde bir zaruriyet olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim modelinin yabancı dil öğretimindeki yansımalarına yer verilerek, “yeni normal” adı verilen dönemdeki yansımaları hakkında öngörülerde bulunulacaktır. Bu öngörülerin, pandemi sonrası dönemde de yabancı dil öğretiminde yer bulacağı sonucuna varmak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, Yöntem, Yöntem Sonrası, Pandemi, Öğretim.



Method and Post Method in Foreign Language Education: After 2020

Abstract

Discussions related to concept of method in foreign language teaching and the desire to find the best method have continued for long years. These discussions have gained momentum from a perspective called post-method period in the recent past. The aim of this study is to give clues about how foreign language teaching will take shape in the future as a result of the changing and developing world and the global epidemic, by presenting the dialectical relationship between the method and the post-method period, which has been put forward as an alternative to the method. In this vein, the features and interaction between these two periods will be examined. In this study, it will be predicted about the reflections of the distance education model, which emerged as a necessity as a result of the Covid 19 global epidemic, in foreign language teaching, and the reflections of the period called “new normal”. It is possible to conclude that these predictions will find a place in foreign language teaching in the post-pandemic period.

Keywords: Foreign language, Method, Post Method, Pandemic, Teaching.



Giriş

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğretimi bir seçenekten çok bir zorunluluk haline gelmiştir. İki dilliğin avantaj olarak görüldüğü geçtiğimiz yılların aksine, üç veya daha çok dili bilmek bireylerin kariyer hedefleri için elzem hale gelmiştir. Bu anlamda, yabancı dilin nasıl en iyi şekilde öğretileceği ya da en iyi yöntemi bulmak uzun yıllar boyunca bir sorunsal olarak eğitimcilerin karşısına çıkmıştır. Richards ve Rodgers (2001:172), yöntem kavramını açıklarken üçlü bir basamak sunmuştur. Yöntemin “kuramsal olarak yaklaşımla”, (davranışçı, yapılandırmacı vb.) “örgütsel olarak tasarımı” (izlenec, araç gereçler, öğrenici rolleri vb.) ilişkili olduğunu belirtmiştir. En alt basamakta yer alan işlem ise yaklaşım ve tasarımdan ayrı düşünülemeyecek tekniklerdir. Bu nedenle bu üçlü basamakta yöntemleri, yaklaşım, tasarım ve işlemi barındıran “şemsiye bir terim” olarak adlandırmıştır (Bell,2003:27). Yöntem kavramı, yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönemin önde gelen isimlerinden Kumaravadivelu (1994:29) tarafından “kuramsal bir dizi kurallar bütünü ve öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi beklenen sınıf içi uygulamalar” olarak tanımlanmıştır. Kumaravadivelu (2006) yöntemleri “dil merkezli, öğrenici merkezli ve öğrenme merkezli” olarak sınıflandırmıştır. Öğrenici merkezli yöntemler, biçime önem verilen alıştırmalar yoluyla belirli dilsel yapıların kavranmasını sağlar. Öğrenici merkezli yöntemlerde işlevin vurgulandığı alıştırmalarla öğrencilerin dilin iletişimsel yönünü kavramasını sağlamamak hedeflenir. Öğrenme merkezli yöntemlerde ise çeşitli dil görevleriyle öğrencilere anlamlı iletişim fırsatları sağlamaktır. Bell (2003) yöntem kavramının alan yazındaki farklı tanımlarını açıklamıştır. İlk tanıma göre yöntem, çeşitli sınıf uygulamalarıdır. Yani programların, araç gereçlerin, etkileşim türlerinin de işin içine dahil olduğu durumlardır. Bu anlamda terimde çeşitlilik vurgusu vardır. İkinci tanıma göre yöntem, öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim süreçlerinde kendilerine adeta birer “reçete” olarak sunulan kuralları uyguladığı, çeşitli bağlamlara ve yerel ortama uyum sağlamaya çalışmayan, kendilerine dikte edilen tekdüze kuralları değiştirmeden, sınıf içi uygulama olarak kullandıkları durumlar olarak tanımlanabilir. İkinci tanıma bakıldığında yöntemle karşı bir tavır takınmak doğal olabilir, çünkü öğretmene öğretim sürecinde kişisel yorumunu ortaya koyması, kendi yararlı bulduğu uygulamaları yansıtması hususunda çok da fayda sağlamayan bir tablo ortaya koyar. Brown (2000:170)’a göre ise “yöntem, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının her bir bağlama uyacak şekilde biçimlendirilmesidir”.

Tüm bu farklı yöntem tanımları aslında yöntemle karşı takınılan farklı tavırların ürünüdür. Bu tavırların alt metninde yabancı dil öğretiminde kuramcıların öne sürdüğü yöntemleri benimseyenlere karşı, 1990’lı yıllarda yöntemlerin işlevini yitirdiğini düşünen, öğretmenlerin çeşitli bağlamlara ve kendi akıllarına uygun yöntemleri ortaya atabileceğini savunanlar, yöntem sonrası dönemde öne çıkmışlardır. Bu dönemde dil öğretiminde eğitimsel, sosyal ve ideolojik değişkenlerin öğrenme üzerine etkisinden bahsedilmiştir. Bu görüş hiç şüphesiz ki öğretmen ve öğretmen yetiştiricilerin rollerinin de sorgulanmasına sebep olmuştur (Kumaravadivelu,2006).

Yakın geçmişe gelindiğinde ise, son yaşanan teknolojik gelişmelerin yanında 2020’nin ilk yarısında dünyayı etkisi altına alan pandemi, tüm eğitim alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de ileriye dönük köklü değişikliklerin olacağı hakkında ipucular vermiştir. Bu makalede, geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde benimsenen bakış açılarının küçük bir yansıması sunulacak, sonrasında, günümüz koşulları göz önünde bulundurularak, yabancı dil öğretiminde geleceğe yönelik ne tür değişiklikler olabileceğinden bahsedilecektir.



Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler Dönemi

Yöntem tarihçesine bakıldığında 19. yüzyılda ortaya atılan, önceleri Klasik Yöntem olarak bilinen Dilbilgisi Çeviri Yönteminin alana hakimiyetinin geniş olduğu ve halen kullanıldığını söylemek mümkündür. Ortaya atılış amacı edebi eserlerin çevrilmesi olan bu yöntemde hedef dilde dil bilgisel doğruluğa ve yazılı dile odaklanılmıştır. Dilbilgisi Çeviri Yöntemindeki yazılı metinleri inceleme odağı, Düzvarım Yönteminde sözlü iletişimin teşvik edilmesiyle biçim değiştirmiştir. Yöntemin adından da anlaşılacağı üzere, yabancı dilde anlamın hedef dil kullanılarak verilmesi ana amaçtır. 20. yüzyıla gelindiğinde ise uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılacak Dil İşıtim Yöntemi ortaya atılmıştır. Temelde Düzvarım Yönteminin geliştirilmesiyle oluşturulan ve Ordu Yöntemi olarak da adlandırılan bu yöntem davranışçı öğretim kuramına dayanır. Öğrenme, alışkanlık kazandırma olarak görüldüğünden, istenilen dil davranışlarının geliştirilmesi için öğreticinin belirtir bir şekilde öğrenciyi yönlendirmesi gerekir. Dinleme ve konuşma becerilerine bu yöntemde öncelik verilmiştir. 1970'lere gelindiğinde ise tasarımcı yöntemler olarak bilinen, duygusal-insancıl yaklaşımların bir parçası olan Sessiz Yöntem, sonrasında Telkin Yöntemi, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi ve Grupla Dil Öğretimi ortaya atılmıştır. Bu dört yöntemin ortak paydada bulunduğu nokta, öğrencilerin ve öğreticilerin duygu durumlarının önemsenmesi, sınıf ortamının öğrencilerin ruh halleri için uygun hale getirilmesi gerektiği, öğrencilerin kişisel katılımı ve öğrenme tecrübelerinin sınıf etkileşiminde önemli yer tuttuğudur. Tasarımcı yöntemler çok etkili olamamış, 1970lerde ortaya atılan İletişimci Dil Yaklaşımı dünyada yabancı dil öğretiminde geniş yankı uyandırmıştır. Bu yaklaşımla hazırlanan ders kitaplarında bir patlama yaşanmış, müfredatlar bu yaklaşıma göre şekillenmiştir. “Dilde etkili iletişimin sağlanması, özgün metinlerin dil öğretiminde kullanılması, öğrencinin sınıf içinde öğrenilen dille sınıf dışında konuşulan dil arasında bağlantı kurmasını sağlaması, sınıf içi öğrenmede öğrencileri bireysel dil edinme tecrübelerine önem verilmesi, iletişimci dil öğretiminin temel özelliklerindedir” (Nunan,1991:279). Yaklaşımın bu kadar ses getirmesinde mevcut sömürgeci politikaların ve hızla basılıp dünyanın dört bir tarafında pazarlanan ders kitaplarının çok etkili olduğu görüşüyle eleştirilmişlerdir. Ayrıca, iletişimci yaklaşımın farklı kültürlerle olan bakış açısı suni bulunmuş, gerçek yaşam durumlarının bazen tuhaf dil öğretim ortamları yarattığı gibi sebeplerle eleştirilmişlerdir (Nagy,2019). Görev Temelli Dil Öğretimi ve İçerik Temelli Dil Öğretimi bu yaklaşımın sonucunda 1980’li yıllarda ortaya atılmıştır. Tamamen öğrenciye odaklanıp, öğrenme özerkliğinin ve öğrencinin bireysel farklılıklarının dil öğretiminde önemsenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

1980’lerin sonuna gelindiğinde ise, öğreticilerin beğendikleri yöntemleri harmanlayarak oluşturdukları seçmecilik gündeme gelmiştir. Bu yöntemin ortaya çıkmasının altında hiçbir yöntemin tüm özellikleriyle mükemmel olmaması yatmaktadır. Ancak Seçmecî Yöntem de kuramsal bir çerçeveye oturtmadan bir araya getirilen etkinliklerin “düzensiz, tutarsız ve dağınık” olduğu için eleştirilmiştir (Dağkırın,2015:17).

Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem Sonrası Dönem

Yabancı dil öğretiminde eğitim bilimin önemli bir kavramı olarak öne çıkan yöntem, yıllar boyunca alan yazında en çok üzerine düşülen kavramlardan biri olmuştur. 1990’lardan önceki yayınların çoğu dil öğretiminin dilsel ve bilişsel yönleri üzerine odaklanmışlardır. Ancak bu yıllardan sonra eleştirel bir eğitim bilimin ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Navidnia ve Egtesadi, 2009: 58). Kumaravadivelu (2006:59), 1990 öncesi dönemi “farkına varma” olarak



tanımlarken, 1990 sonrası dönem “uyaniş” olarak nitelendirmiştir. Bu görüş yöntem dönemlerinin “dil öğretim sürecini desteklediği savunurken aslında zarar verdiği” düşüncesine dayanmaktadır (Pennycook,1989:597). Bu sebeple, en iyi yöntemi aramak yerine, gerektiğinde esnetilebilen, öğrenci ve öğreticinin etkin katılımının sağlandığı ve diyaloga önem verilen bir sistem oluşturmanın, öğretim sürecinin verimliliğini arttıracığı belirtilmiştir (Prabhu,1990). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin öğrencilere hazır reçeteler sunarak onlara hareket imkânı tanımaması, yöntem sonrası eğitimde yöntemlerin öğretmen karşıtı olarak nitelendirilmesine sebep olmuştur (Gregg,1986). Ayrıca, İletişimci Dil Öğretimi ve İşitsel Dilsel Yöntem gibi bazı yöntemlerin, ders kitaplarıyla öne çıkarıldığı ve öğretmenin izlemesi gereken adımları belirttik bir şekilde sunduğu söylenebilir (Masouleh,2012). Bu durumun öğretmeni bazı durumlarda tekdüzeliğe ve mekanikliğe sürüklediği öne sürülmüştür. Allwright (1991:7-8), mevcut yöntemlerin pek çok sebeple işlevini yitirdiğinden bahsetmiştir:

- Kuramsal çerçevede farklı temeller üzerinde şekillendirilseler de yöntemler sınıf ortamında uygulamada birbirine benzer özellikler barındırmaktadır.
- Öğretim sürecine katkısı olmayacak karmaşık konular yöntemlerle basitleştirilmeye çalışmaktadır. (Farklılıkların daha çok önemszenmesi gerekirken öğrencilerin benzerliklerine odaklanması gibi)
- Sınıf ortamında mevcut yöntemlerin görev planlamasında nasıl işleyeceği gibi daha faydalı ve verimli hususlar yerine sadece kuramsal bağlamdaki hususlara önem verilmektedir.
- Yönteme bağlılık adeta bir “marka bağımlılığı” gibi mesleki gelişime katkısı olmayacak, alakasız ve gereksiz konularda rekabet barındırır.
- Mevcut yöntemlerde dil öğretiminde karşılaşılabilecek tüm soruların cevaplarının bulunabileceği hissini vererek rahatlık oluşturur.
- Öğretmenler için dıştan elde edilmiş “ucuz bir bağdaşıklık” oluşturarak, onları engeller. Halbuki, öğrenciler için bireysel olarak “içten elde ettikleri bağdaşıklık”, çok daha değerlidir. Allwright (1991:172)’in “bireysel ve içten elde edilmiş bağdaşıklık” olarak tanımladığı, Prabhu (1990) tarafından “öğretmenin aklına uygunluk” olarak nitelendirilmiştir. Bundan kasıt, yöntem sonrası dönemde öğreticiye büyük sorumluluklar yüklemekte olduğu ve bu dönemdeki öğretmenlerin özerk bireyler olarak, alandaki kişisel bilgi ve deneyimleriyle yansıtıcı ve eleştirel bakış açılarını kullanarak, kendi bağlamlarına uygun bir yöntem oluşturmaları gerektiğidir. Bunu sağlamak için de öğreticiler sınıf profilini iyi tanımalı, gözlemler yapmalı, öğrenenin ihtiyaçlarını, öğrenme biçimlerini, sosyokültürel ve dilbilimsel altyapılarını iyi anlamalıdır. Aynı zamanda öğreticinin kararlı ve kendinden emin olması gerekmektedir. Bu anlamda öğreticinin şekillendireceği kuram da zaman geçtikçe ihtiyaçlara göre değişip yenilenen bir hal alacaktır. Başka bir deyişle “yöntemin sabit kurallarına bağlı kalan öğretmenler, yaşam boyu öğrenmeye açık, çalışkan, özeleştirici sahibi bireylere dönüşmüştür” denilebilir. Yöntem sonrası dönemde öğretmenler, teknolojik gelişmeleri kullanarak, meslektaşlarıyla iş birliği ve iletişim halinde olup, alandaki son gelişmeleri takip edebilir, fikir alışverişinde bulunabilirler. Ayrıca, kendi materyallerini hazırlayabilir ya da ellerindeki materyalleri içinde buldukları bağlama göre uyarlayabilirler. Bu anlamda yöntem sonrası dönemin öğrencilere büyük bir özgürlük alanı sağladığı söylenebilir. Bu özelliklere sahip öğretmenler ne yazık ki her zaman yeterli sayıda olmamaktadır. Bu noktada öğretmen yetiştiricilere büyük görev düşmektedir.

“Yöntem sonrası dönemin ilk izlerinin seçmeciliğe” dayandığı söylenebilir (Masouleh,2012: 70). Seçmecilik, çeşitli yöntemlerin belirli bağlama uygun kısımlarının alınması anlamına



geliyorsa, pek çok yönteme de öğretmen tarafından hâkim olunmasını gerektirmektedir. Bu anlamda “bağlama duyarlılık” ve “öğretmen özerkliği” kavramlarıyla doğrudan bir ilişki içerisinde (Bell,2007:141). Çünkü çeşitli yöntemlerden iyi bulunan öğelerin, alanda yetkin olmayan öğreticiler tarafından düzensiz bir şekilde bir araya getirilmesiyle ortaya çıkan seçmecilik dil öğrencisine bir fayda sağlamayacaktır.

Kumaravadivelu (2003)’ya göre her bir yöntemle farklı şekilde tasarlanmış ders kitapları, piyasaya sürülmüş, yöntemlerin uygulandığı ülkeler karlı birer pazar haline gelmişlerdir. Bunu yaparken de kendi kimliklerini ve dillerini yüceltip, diğer kimlikleri ötekileştiren bir bakış açısıyla hareket etmişlerdir. Bu durumun altında ideolojik temellerin olduğu açıktır. Bu ideolojilerden biri, dilin öğretildiği toplumun kültürünü, yerel özelliklerini öğretim planı ve ders kitaplarına eklenmemesi, ya da müfredatın bir parçası haline getirilmemesidir. Bunu sağlamanın en önemli yolu, Batının, İngilizcenin anadil konuşurlarını önemseyen ve birinci plana alan, üstünlükçü ve çoğu zaman da ayrımcı politikalarından ziyade, bağımsız bir yabancı dil öğretim modeli oluşturabilmektir. Bu modeli oluşturmak meşakkatli bir süreç olsa da Kumaravidevelu (2001:538), İngiliz dili öğretimini bağımsızlaştırmak için ortaya koyduğu “üç boyutlu çerçeveye” program geliştiricilere bir yol haritası sunmuştur. Kumaravadivelu (2001) yöntem sonrası eğitim bilimi üç açıdan ele almıştır. Bunlardan ilki, seçicilik ölçütüdür. Bu ölçüte göre, yabancı dil öğretiminde belirli hedeflerin gerçekleştirilmesi için sıkı sıkıya uyulan kurallardan oluşan mekanik bir öğretim sürecinden ziyade, içinde bulunulan coğrafya ve toplumun düşünce biçimlerine ve sosyokültürel durumlarına duyarlı, yerel, siyasi ve dilbilimsel koşullar göz önüne alınarak “bağlama özgü” bir eğitim biliminin oluşturulması gerektiği söylenmiştir. İkinci olarak uygulanabilirlik ölçütünde, kuramcılar tarafından ortaya atılan yöntemler ile öğreticilerin sınıf ortamındaki tecrübeleri ve çeşitli bağlamlardaki gözlemleri neticesinde oluşturdukları öğretmen kuramı arasındaki ayrımı reddetmiştir. Öğreticilerin alandaki bilgi ve tecrübeleriyle, zamanla kendi kuramlarını oluşturabileceği, öğretim sürecinde inisiyatif alarak ve öğrenenlerin özelliklerini ve sınıf içi bağlamları göz önünde bulundurarak kendi kuramlarını oluşturmalarını desteklemiştir. Kumaravadivelu (2001) üçüncü olarak olabilirlik ölçütünü öne sürmüştür. Olabilirlik, öğrenenlerin ve öğreticilerin etnik kökeni, cinsiyeti ve konumu göz önünde bulunduran bir anlayışın hâkim olması gerektiğini savunur. Bu ölçüte göre, çok kültürlü sınıflarda uygulanan etkinliklerde, olabilirlik ölçütünün dikkate alınması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Tüm bunların yanında Kumaravadivelu (2003:545) yöntem sonrası eğitim bilimde öğreticilerin kendi kuramlarını oluşturabilmeleri için bir rehber niteliği taşıyan büyük ölçekli stratejileri ortaya koymuştur:

- “Öğrenme fırsatlarını artırmak”,
- Öğretmenlerle öğrenciler arasında hedef bazında “algısal uyumsuzlukları azaltmak”,
- Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle karşılıklı ilişkilerine olanak sağlamak,
- Öğrenmeyi öğrenen, “özerk bireyler” yetiştirmek
- Öğrencilerin dikkatini dilin biçimsel ve işlevsel özelliklerine çekerek “dilsel farkındalığı arttırmak”,
- Öğrencilerin dil bilimsel ve iletişimsel kullanımlarla ilgili kurallara yönelik çıkarımlarda bulunmaları ve bu kuralları içselleştirmeleri için zengin bir veri sunma ve yapıları işlemelerine yardımcı olmak,
- “Dilsel girdiyi bağlamıyla birlikte ele almak”,
- Dinleme, konuşma okuma ve yazma becerilerini bütünsel bir bakış açısıyla ele almak,



- Öğretmenlerin içinde yaşadıkları toplumun politik, ekonomik ve eğitimsel durumuna karşı duyarlı olmasını sağlamak ve öğrencilerin kimliklerini dikkate alarak sınıf katılımını sağlamayı kapsar.

Yöntem Sonrası Döneme Yönelik Eleştiriler

Yöntem sonrası dönemde, yöntemin eksik yanları, öğretici, öğrenci ve öğretmen yetiştirici rolleri ve bağlamlar göz önünde bulunularak telafi edilmeye çalışılmıştır. Ancak bu eksik yanları tamamlarken yöntemlerin tamamen yok sayılıp reddedildiği söylenemez (Islam ve Shuchi, 2017).

Yöntem sonrası dönemlerde, yöntemin zincirlerinden kopup özerkliğe kavuştuğu düşünülen öğretmenlerin sınıflarında farkında olarak ya da olmadan kendi iradeleriyle hareket edemedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin küçük ölçekte çalıştığı kuruma, büyük ölçekte ise bağlı bulunulan bakanlığına karşı sorumlulukları vardır. Mevcut sınav sistemi, müfredat, buna bağlı olarak veli ve öğrenci beklentileri, kullanılan araç gerecin dikte ettiği yöntem, sınıf mevcudu, öğretmenin iş tanımının genişliği öğretmenin özgürlüğünü sınırlandıran unsurlardır. Sözelimi, lise ve üniversitelere giriş sınavları ülkemizde geleneksel değerlendirme yöntemleriyle yapılıyorken, öğretmenin izlencesini sınavdan bağımsız bir şekilde şekillendirmesi beklenemez. Tüm bu etmenlere dikkat etmese bile öğretmenin öğretim sürecinde yöntem dönemlerinin sunduğu anlayış ve uygulamaları kullanmayıp, tamamen kendilerine özgü bir öğretim yöntemi geliştirmeleri de söz konusu olamaz. Bu minvalde “öğretmenin aklına uygunluğun” tam anlamıyla gerçekleştiğini söylemek mümkün olmayacaktır (Navidnia ve Egtesadi, 2009). Akbari (2008)’ye göre de Kumaravadivelu’nun görüşleri arasında öğretmenin inisiyatif almasını sınırlayan bu unsurlar için bir çözüm önerisi sunulmaması, kendisinin de bir çözümü olmamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenen özerkliği, öğretmen-öğrenci rolleri, sınıf içi etkileşim gibi ve daha birçok kavram yıllar boyunca çeşitli yöntemlerin ortaya koyduğu ve alan yazına giren terimlerdir. Ancak yöntem sonrası eğitim biliminin yönetime alternatif olduğu öne sürülerek, öğretmenden beklentiler artmıştır. O halde öğretmene çok güvenildiği sonucu çıkması gerekir. Ancak ne yazık ki öğretmenin kendilerine sunulan yöntemleri uygulayacağı korkusu, yöntem sonrası dönemde yine onlara rehber olması için çeşitli çerçevelerin sunulmasına sebep olmuştur. Yöntem dönemlerinde ise öğretmenin yöntemin çerçevesinin dışına çıkıp inisiyatif almasından korkulmuştur (Bell,2003).

Yöntem dönemleri öğrenme süreci ve öğrencileri göz ardı ettiği için eleştirilirken, yöntem sonrası dönem ise öğreticilere çok fazla sorumluluk yüklediği yönünde eleştirilmiştir (Akbari,2008). Yöntem sonrası dönemde sosyal, kültürel ve yerel bağlamlar dikkate alınırken, öğreticilerden beklentilerinin makul seviyelere çekilmemesi eleştirilere sebep olurken, diğer taraftan öğretmen eğitiminin öneminin gündeme getirmiştir.

Yöntemler, kendi oluşturacakları kuramların temeli olarak kullanmak özellikle alanda çok tecrübesi olmayan öğreticiler için önemli olarak görülse de (Masouleh,2012), aslında tüm öğreticilerin aklına uyan yöntemi tercih ederken, var olan yöntemlerin çeşitli özelliklerinden faydalandığı, tamamen farklı bir yöntem kullanmadığı söylenebilir. Soomro ve Almaki (2007)’nin çalışmasında yükseköğretim seviyesinde öğretmenlik yapan 8 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmelerin ilkinde öğreticilere kullandıkları yöntemlerle ilgili sorular



yöneltilmiştir. Sonrasında, öğretmenler yöntem sonrası kavramını bilmeyenler için tanıtmak, bilenlerinse zihinlerini canlandırılmak için Kumaravadevelu'nun iki makalesi okutulmuş ve yöntem sonrası dönemle ilgili sorular sorulmuştur. Tüm bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin çoğu, yöntemin öğretici üzerindeki kısıtlayıcı ve baskılayıcı etkileri konusunda yöntem sonrası dönem araştırmacılarıyla hemfikir olsalar da yöntemlerin yabancı dil öğretimine katkı sağladığı ve öğretmenlerin de yöntemler hakkında bilgi sahibi olması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Yöntem ve yöntem sonrası dönem, temelde, özellikle yaklaşım bağlamında ortak özellikler barındırırlar (öğrenci merkezlik, anlam uzlaşması vb.). Aynı zamanda alandaki yeni öğretmenlerin yöntem sonrası dönemde kendi bakış açılarını nasıl oluşturmaya hangi noktadan başlayacakları da net olmayan bir husustur.

Yöntem sonrası dönemde öğretmenlerin etkin bir şekilde kuramcı, uygulayıcı, değerlendirici, yaşam boyu öğrenen, yeniliklere açık bireyler olması, kimi soruları da gündeme getirmektedir:

- Tüm öğretmenler tüm bu çoklu görevleri yerine getirecek bilgi, donanım ve güdülenmeye sahip midir? (Akbari,2008).
- Öğretmenler öğretim sürecini sadece para kazanma süreci olarak mı yoksa kendilerini geliştirdikleri meslek olarak mı görüyorlar?
- Öğretmen yetiştirme politikalarında, alanının öğretmen beklentisine cevap verebiliyor mu?
- Öğretmenlerin alanla ilgili yeterince kuramsal bilgisi var mıdır?
- Öğretmenler, kendi kararlarını alıp, özgürce hareket edip, sorumluluk almak istiyorlar mı?
- Öğretmen yetiştirme programları çeşitli coğrafyaların öğretmen beklentisine karşılık verebilecek bağlama duyarlı, kendi kuramlarını ortaya koyabilecek akademik tecrübe ve güdülenmeye sahip öğretmenler yetiştirmek üzerine mi kurulu?
- Öğretmenler, önümüzdeki yıllarda yabancı dil öğretiminde yenilikler ortaya koyabilmek ve alana katkı sağlamak için gerekli olan 21. Yüzyıl becerilerine sahip mi, ya da öğretmen yetiştirme programları bu becerilerin geliştirilmesine teşvik ediyor mu?

Tartışma

Yabancı dil öğretiminin ideolojik olarak kimi alt amaçlara hizmet ettiği söylenilebilir. Kumaravadevelu (2003) eğitsel, dilsel ve kültürel olarak uzun yıllardır dünyayı hakimiyeti altına alan ötekileştirmeden, bunu yansıması olarak da “tek dilli öğretimi” ve “ana dil konuşuru yanılmacasından” bahsetmiştir. Dil öğretmek, kültürü öğretmek anlamına geliyorsa, bir dilin merkez haline gelmesi, o dilin beraberinde getirdiği kültürü yüceltirken, dili öğrenen bir diğer kültürü ötekileştirmektedir. Eğitim bilimsel altyapısı ve eğitim durumuna bakılmaksızın sadece İngilizce ana dil konuşuru olduğu için “daha iyi öğretmen” kabul edilip eğitim fakültelerinden mezun ya da alanda tecrübeli, ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerden daha yüksek ücretlerle işe alınmaları, uzman kabul edilmeleri, Türkiye dahil ana dili İngilizce olmayan pek çok ülkede karşılaşılabileceğimiz bir durumdur. Bu tip bir ötekileştirme, ana dili İngilizce olmayan konuşurların, kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olup, özgüven eksiliği ve kendilerini alandan çekmek gibi sonuçlar doğurabilir. Bu durumun 2020’den sonra gerçekleşecek yeni normal dünya düzeninde değişiklik göstereceği açıktır. Küreselleşen dünyada çok dilli konuşur olma hedefinin gündeme gelmesi yabancı dil öğretimindeki öğretici ve öğrenci rollerinin gözden geçirilmesine sebep olurken, yerel bağlamların da göz ardı



edilmemesi gerektiği son yıllarda sıklıkla belirtilmeye başlanılmıştır (Nagy,2019). Bu ifadeler kültürel farklılıkların ötekileştirme aracı olmaktan ziyade birer zenginlik olarak görülmeye başlanacağına sinyallerini vermektedir.

Teknolojik gelişmelere paralel olarak yabancı dil öğretimindeki olası değişikliklerden son yıllarda bahsedilmiştir. “Bilgisayar destekli dil öğrenme”, “harmanlanmış öğrenme” (yüz yüze öğretimle uzaktan eğitimin dil öğretiminde harmanlanması), uzaktan eğitim, tersyüz öğrenme, “dogme öğrenme” (dil öğretiminde kullanılan araç gereçlerin öğrenci üzerinde yük oluşturduğu, bu yüzden kaldırılması gerektiğini savunan, sadece iletişime dayanan bir öğrenme modeli) gibi yeni öğretim modelleri alan yazına girmiştir (Boyardzhieva,2014:785). Tüm bu öğretim modelleri, dil becerisinin yanında bilgisayar okuryazarlığını da beraberinde getirmiştir. 2020’nin mart ayında ülkemizin de kapısını çalan Covid19’un küresel salgın olarak ilan edilmesiyle, pek çok ülkede öğretimin uzaktan yapılmasına karar verilmiştir (Huber ve Helm,2020). Bu süreç hızlı bir geçiş dönemini beraberinde getirmiştir. Murphy (2020:492) tarafından “acil durum elektronik öğrenme” olarak tanımlanan bu dönemde, öğrencilerin, öğreticilerin ve velilerin mevcut teknolojiyi kullanarak çevrimiçi olmaları ve üç ay gibi uzun bir süre boyunca çevrimiçi kalmaları gerekmiştir. Okulların yüz yüze sistemleri birkaç gün içerisinde çevrimiçi sistem haline getirilerek, yeni planlar devreye sokulmuştur. Bu anlamda, bu süreçte daha çok dijital göçmen konumunda kalan öğreticilerin kısa sürede yeni sisteme uyum sağlaması ve süreci yönetmesi gerçekleşmiştir. Ancak Biesta (2019)’nın pandemiden yaklaşık bir sene önce belirttiği gibi, teknolojik araçların kullanımı da çoğu zaman geleneksel biçimlerle, yöntem dönemlerinin ilk safhalarındaki öğretici merkezli modellere benzer bir şekilde; öğrenciyi bilgisayar başında edilgen, öğreticiyi etkin bir rolde gerçekleştirmiştir. Bu durumda yabancı dil öğretiminin yöntem sonrası dönemlerde belirtilen öğrenci özerkliğini sağlaması için bu süreç dört farklı dil becerisinin uzaktan olarak öğrenciye kazandırılması ve bu becerilerin değerlendirme süreçlerini de gündeme getirmiştir. Herkes için belirsiz olan bu dönemde öğreticilerin birbirleriyle işbirliği içinde olması, çevrimiçi tartışma platformları oluşturmaları, hemen her gün prestijli kurumlar tarafından internet tabanlı seminerler düzenlenerek öğretmen mesleki gelişiminin desteklenmesi, fikir ve materyal paylaşımı yapılması, kimi kurumlarda meslektaşların birbirlerinin çevrimiçi derslerini izleyerek gözlemde bulunmaları, birbirlerine geri dönüt vermeleri, belirli aralıklarla yine çevrimiçi toplantıların yapılıp, karşılaşılan sorunlara çözümler bulunması, aslında yüz yüze eğitimde yapılanların kısa süre içerisinde uzaktan eğitime uyarlandığı ve süreçten en üst düzeyde verim sağlanmaya çalışıldığını gösterir. Ayrıca, belki de en önemli nokta, öğreticilerin yükledikleri sorumlulukları meslektaşlarıyla paylaşmaları, aynı şekilde öğrencilerin de çevrimiçi platformlar sayesinde birbirleriyle etkileşimde bulunup, eleştirel düşünce, iş birlikçi çalışma ve yaratıcılıklarını geliştirmeye devam etmeleridir. Aynı şekilde bu ortamlarda öğrenciler formel sınıf ortamının onlara kazandıkları bir topluluğa ait olma hissini edinirken, aynı zamanda kendi öğrenme sorumluluklarını da almışlardır. Öğrenciler için de okul ve öğrenme, “kapıdan girişte” başlayıp çıkışta bitmekten ziyade “program ve ders süresinden” bağımsız hale gelmiştir (Banegas, López-Barrios, Porto ve Soto, 2014: 146).

Bu yeni dönemde yabancı dil öğretiminde değerlendirme yaklaşımlarında da değişikliklerin olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin akranlarıyla iş birliğine dayalı görevler verilerek ve dil öğrenme sürecini takip eden dijital portfolyo çalışmaları gibi yollarla öğrencilerin dil öğrenme becerileri sınanmış aynı zamanda tüm bu süreç öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır.



Tüm bu gelişmelerin ışığında, “yeni normal” olarak adlandırılan süreç ve sonrasında, yabancı dil öğretiminde özellikle teknolojinin ön plana alınacağı söylenilebilir. Ayrıca, tüm bu teknolojik gelişmelere hâkim olmanın yanı sıra, öğretmenlerin sürekli kendini yenilemesi, alanla ilgili gerekli kuramsal bilgiye sahip olması, mevcut bağlamın özelliklerini bilmesi ve bu bilgiye göre ihtiyaç analizi yaparak gerektiğinde kullanacağı yöntemi esnetip araç gerecini uyarlaması gerekir. Kısacası, “yeni normal” düzeni ve sonrasında, yerel kimlik ve unsurların, sosyal, ekonomik ve siyasi değişkenlerin öğretim sürecinin planlanmasında merkeze alındığı bir bakış açısıyla ve yöntemlerin yıllar içerisinde sunduğu zengin ve bakış açılarıyla harmanlayarak ideal sınıf uygulamaları yaratmak bir hayal değildir. Öğretmene yöntemlerin kazandırdığı bakış açıları, öğretmen yetiştirme safhalarında yöntem sonrasında sunduğu yerele odaklanan bakış açılarıyla desteklendiğinde, çeşitli durumlarda ve çevrelerde nasıl hareket etmeleri gerektiğini bilen öğretmenler yetişmesini sağlayacak aynı zamanda bu bilgi, birikim ve anlayış kazanan öğretmenlere kendine güven aşılayacaktır. Öğretmenler de bu sayede öğretim sürecinde kendi değerlerinin ve önemlerinin farkına varacaklardır. Bu anlamda, öğretmen yetiştirme politikalarında yöntembilimle alakalı farklı bakış açılarıyla bakılması sağlandığında, alana hâkim öğretmenler yetişecek, sınıf ortamlarında da kendi süzgeçlerinden geçirdikleri yöntemleri uygulayacak, yerele ve öğretim bağamlarına odaklanacak, işe yaramadığını düşündüğü yöntemi bırakacaktır.

Sonuç

2020’den sonra yeni öğretim modellerinde teknolojinin daha çok etki edeceği açıktır. Ancak şu unutulmamalıdır ki teknoloji öğretim sürecinde önemli bir yer edinse de öğretmenin rolünü ve sorumluluğunu azaltamayacaktır. Öğretici bir rehber ve denetleyici rolünde hareket ederek öğretim sürecine etkin katılımında bulunacaktır. Ancak öğretmenin bu değişen rolünün sağlanmasını kolay olmadığı, öğretmen yetiştirme politikalarında keskin değişikliklerin olması gerektiği açıktır. Öğretmen yetiştiricilerin öğretmen olmak ve öğretmenlik yapmak arasındaki ayrımı öğretmen adaylarının farkına varmasını sağlamaya çalışmalıdırlar. Ayrıca, öğretmen yetiştiricileri öğrencilerin, öğrencilerinin duygu durumlarını, bulunulan bağlam ve özelliklerini göz ardı etmemesi gereken, yaşam boyu öğrenme felsefesini benimseyip öğrencilerine aktaran olmalarına teşvik etmelidirler. Dil öğretiminin durağan bir süreç olmadığını bilincinde olarak mesleki gelişimleri için adımlar atmaları gerektiği de vurgulanmalıdır.

Bu anlamda, tüm bu gelişmeler ışığında yöntem-yöntem sonrası olarak yapılan keskin ayrımlar ve iki dönemin birbirinden tamamen bağımsız olduğunu ve beslenmediğini düşünmek uygun olmaz. Amaç öğretim sürecini geliştirmekse, hiçbir dönemin birbirinden üstün olmadığını ve içerisinde iyi özellikler barındırdığını kabul etmek günümüz eğitim biliminin ana bakış açısı olmalıdır. Bu yolla öğretmenler de süreçte bilgi ve birikimlerine güvenerek yollarına devam edebilirler.



KAYNAKÇA

- Akbari, R. (2008). Post method discourse and practice. *TESOL Quarterly*, 42 (4): 641-652.
- Allwright, R. L. (1991). *The death of the method (Working Paper No. 10)*. Lancaster, England: The University of Lancaster, The Exploratory Practice Centre.
- Banegas, D.L., López-Barrios, M., Porto, M., Soto, M.D. (2014). English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI conference. Erişim: www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2014.pdf (6 Haziran 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Bell, D.M. (2003). Method and post method: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37(2): 325-335.
- Bell, D. M. (2007). Do teachers think that methods are dead? *ELT Journal*, 61 (2):135-143.
- Biesta, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: World-centered education in an age of learning. *English. E-Journal of the Philosophy of Education*, 4: 55–69.
- Boyadzhieva, E. (2014). Theory and practice in foreign language teaching -Past and present. *Journal of Modern Education Review*, 4 (10): 776–788.
- Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, N.Y.: Addison Wesley Longman.
- Dağkiran, İ. (2015). Post method pedagogy and reflective practice: Current stance of Turkish EFL teachers. *Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara*.
- Gregg, K. (1986). Review of the input hypothesis: Issues and implications. *TESOL Quarterly*, 20 (1): 116-122.
- Huber, S. G., Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 32: 237–270.
- Islam, A.S., Shuchi, I.J. (2017). Deconstruction of method-post method dialectics in English language teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (3):539-547.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The post method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28: 27–47.
- Kumaravadivelu. B. (2001). Toward a post method pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4): 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.



Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Masouleh, N. S. (2012). From method to post method: A panacea! *English Language Teaching*, 5(4): 65.

Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy* 41 (3): 492–505.

Nagy, I. K. (2019). In between language teaching methods: Do we need (to know about) methods at all? *Philologica*,11(3):119-139.

Navidnia, H., Egtesadi, R. (2009). SLA research in post method era: Neglects, misunderstanding and alternatives. *Educational Research and Review*,4(2):57-62.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers* (Vol. 128). United Kingdom: Prentice Hall.

Pennycook, A. (1989). The concept of method interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4): 589-618.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method-why? *TESOL Quarterly*,24: 161-176.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press.

Soomro, A. F., Almaki, M. S. (2017). Language practitioners' reflections on method based and post method pedagogies. *English Language Teaching*,10(5): 234-242.