



## YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR PARADİGMA: YÖNTEM SONRASI DÖNEM

A NEW PARADIGM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE POST-METHOD PERIOD

**Rabia TEKİN ÖZEL**

Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Dilbilim Bölümü, rabiaozel1981@gmail.com

### Öz

Çok kültürlülüğün ve buna bağlı olarak çok dilliliğin yaygın olduğu günümüz dünyasında, insanlar arasında iletişim kurmak ve bunun için de ikinci bir dili öğrenmek önemli hale gelmiştir. İkinci dili öğretirken de, hangi öğretim yönteminin uygulanması gerektiği her zaman sorun olmuştur. Yabancı dil öğretiminde neden başarılı olunamadığı ya da daha iyi bir dil öğretiminin nasıl gerçekleştirilebileceği konusundaki düşünceler, kuramcılar ya da dil öğreticilerini sürekli bir yöntem arayışına itmiştir. Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde yöntem sorunu ele alınmıştır. Yabancı dil öğretimini gerçekleştirmek için öğrenme-öğretme sürecinde geçmişten bugüne oluşturulan ve uygulanan yöntemler üzerinde durulmuş; yöntemin gerekliliği tartışılmış; postmodernizmin etkisinde gelişen yöntem sonrası dönem algısı ve bu yeni paradigmanın uygulanabilirliği konusunda bilgi verilmiş ve eğitimin paydaşlarının değişen rolleri ortaya konulmuştur.

### Abstract

In today's world, where multiculturalism and accordingly multilingualism is common, it has become important to communicate among people and to learn a second language. When teaching a second language, it has always been an issue which teaching method should be applied. The considerations about why foreign language teaching could not be successful or how a better language teaching could be carried out led theorists or language teachers to constant search for a method. In this study, the matter of method in foreign language teaching is discussed. The methods constructed and applied from past to present in the process of learning and teaching to realize foreign language teaching were indicated; the entailment of the method is discussed; the perception of post-method period developed under the influence of postmodernism and the applicability of this new paradigm are enlightened and the changing roles of the stakeholders of the training have been demonstrated.

### Makale Bilgisi

Gönderildiği tarih: 1 Eylül 2019  
Kabul edildiği tarih: 24 Kasım 2019  
Yayınlanma tarihi: 25 Aralık 2019

### Article Info

Date submitted: 1 September 2019  
Date accepted: 24 November 2019  
Date published: 25 December 2019

### Anahtar sözcükler

Yabancı Dil Öğretimi; Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri; Yöntem Sonrası Dönem; Postmodern Dil Öğretimi

### Keywords

Foreign Language Teaching; Foreign Language Teaching Methods; The Post Method Era; Postmodern Language Teaching

DOI: 10.33171/dtcfjournal.2019.59.2.15

## Giriş

Günümüz bilgi çağında küreselleşmenin de etkisiyle ülkeler, siyasi, sosyo-ekonomik ve teknolojik olarak birbirine yakınlaşmaya ve birbiriyle bütünleşmeye başlamıştır. Bu noktada, ülkeler arasında iletişimi sağlamak ve güçlendirmek için ikinci bir dilin öğrenilmesi gerekli hale gelmiştir. Dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri takip etmek, farklı kültürleri tanımak ve anlamak, diğer ülke vatandaşlarıyla anlaşmak, kişisel olarak gelişmek, bilgi toplumu olmanın gereği olarak bilgiye erişmek ve onu etkili bir biçimde kullanmak ve yönetmek yabancı dil öğrenmenin en önemli nedenleri arasında sayılabilmektedir.

Bu kapsamda, yabancı dil öğretiminin en önemli bileşenlerinden olan ve öğrenme-öğretme sürecini yönlendiren yöntem kavramı, sürekli sorgulanan ve irdelenen bir konu haline gelmiştir. Tarihsel olarak yabancı dil öğretimine bakıldığında, farklı ilke ve düzenlemelere dayalı pek çok farklı dil öğretim yönteminin geliştirildiği görülmektedir. Bu noktada, yabancı dil öğretimini daha etkili, verimli ve başarılı bir duruma getirmek ve öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulmak, geçmişten bugüne yabancı dil öğretiminde yöntem arayışına girmenin dayanak noktalarını oluşturmaktadır ve her yöntem, bundan dolayı bir öncekinin eksikliklerini tamamlamak, hatalarını ortadan kaldırmak ve daha iyisini oluşturmak üzere tasarlanmıştır. Oysaki bugüne gelindiğinde, yöntemlere şüphe ile yaklaşılmakta; “*en iyi yöntem*” diye bir varsayımın kabul edilemeyeceği ileri sürülmektedir. Dolayısıyla yöntemlerin gerekliliği üzerine yapılan tartışmalar ve yöntemlere ilişkin değişen bakış açıları, yabancı dil öğretimi sürecinde yöntemli dönem eğitimbilimi ve yöntem sonrası dönem eğitimbilimi olarak iki ayrı yapılanma ortaya koymaktadır. Alanyazın taraması niteliğindeki bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde yöntemlerin kullanılması gerektiğini ileri süren araştırmalarla, yöntemlerin sonunun geldiğini ve bu nedenle yöntemlere farklı seçenekler sunarak oluşturulan yöntem sonrası dönemi savunan araştırmalar arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu çerçevede, yöntemli ve yöntem sonrası dil öğretiminin gerekçeleri, özellikleri, koşulları, kapsamı ve birbiri ile etkileşimi konusunda bilgi vererek öğreticilere rehber olmak hedeflenmektedir. Ayrıca yöntem sonrası dönemle birlikte yeniden yapılandırılan yabancı dil öğretimi anlayışının bir getirisi olarak değişen öğrenci ve öğretici rollerinin detaylı bir biçimde ele alınmasının, alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1. Yöntemli Yabancı Dil Öğretimi**

Kavram karmaşası yaratan; fakat dil öğrenme-öğretme sürecinde birbiriyle bağlantılı olan yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlar ilk kez Anthony tarafından tanımlanmıştır. Ona göre: “*Yaklaşım, dil öğretimine genel felsefi bakış açısı sağlayan düşünceler; yöntem, seçilen yaklaşıma bağlı olarak gerçekleştirilen ve yabancı bir dilin nasıl öğretileceğini adım adım anlatan süreçler; teknik ise, yöntemle uyumlu olarak uygulanan sınıf içi etkinliklerdir*”. Prabhu, yöntemi, hem sınıfta gerçekleştirilen bir dizi etkinlik olarak hem de bu etkinlikleri yönlendiren kuram, düşünce ve mantıklı bir görüş olarak tanımlamaktadır (162). Richards ve Rodgers (16) ise, yöntemin yaklaşım, tasarım ve işlemlerden oluştuğunu belirtmektedir.

Yöntemlerin tarihi kronolojik olarak incelendiğinde, her yöntemin kendi içinde ilginç ve zengin fikirler sunduğu; hem öğretici hem de öğrenici açısından önemli etkileri; öğretim süreci için kayda değer sezdirimleri bulunduğu görülmektedir.

Yönteme dair ilk ciddi arayışın, 1880'li yıllarda Francois Gouin'in yöntem kullanımını desteklediği “*Yabancı Dilleri Öğretme ve Öğrenme Sanatı*” adlı eseriyle başlamış olabileceği düşünülmektedir (Richards ve Renandya 10). İlk yöntem olan ve 1940'lara kadar etkisini sürdüren “*Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi*”nde amaç, öğrencinin hedef dilde okumasını ve klâsik eserlerin çevirisini yapmasını sağlamaktır. Dilbilgisi kurallarının doğru öğretilmesi; sözcüklerin bağlam içinde değil de listeler halinde ezberletilmesi; öğretim dili olarak anadilin kullanılması ve konuşma, söyleyiş ve sesletimin göz ardı edilmesi bu yöntemin belirgin özellikleridir (Larsen-Freeman 11-23; Nagaraj 1-12). 20. yüzyılın başlarında, öğrencinin hedef dilde iletişim kurmasına odaklanmayan bu yönteme tamamen radikal bir değişim getiren ve çocukların dil öğrenme biçimlerine bakılarak geliştirilen “*Düzvarım Yöntemi*” kabul edilmiştir. Bu yöntemde, hedef dilin dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilmekte; çeviriye ya da anadile yer verilmemekte; görsel öğrenme ve hedef dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurarak öğrenme sağlanmaktadır (Richards ve Rodgers 11-13; Larsen-Freeman 23). 1940'lı yıllarda “*Dilsel-İşitsel Yöntem*”, dil öğrenmenin uyarıcı-davranış arasında kurulan bir bağ ile alışkanlık geliştirilerek gerçekleştiğini ve pekiştirme ile davranışa dönüştüğünü öne sürmekte ve taklit, tekrar ve mekanik alıştırmalara ve örtük dilbilgisi öğretimine odaklanmaktadır (Alemi ve Tavakoli 1-2). 1960'ların sonlarına doğru, özellikle ezber ve mekanik alıştırmalara yer vermesi gibi kuramsal ve uygulama sıkıntıları bulunan Dilsel-İşitsel Yöntem, önemini yitirmiş; yabancı dilin kurallarına dair farkındalık geliştirilmenin gerekliliğine inanan uzmanlar tarafından, “*Dilbilgisi Çeviri Yöntemi*”nin yeni bir türü olan “*Bilişsel Dil Öğrenme Yaklaşımı*” benimsemiştir. Bu yaklaşımda amaç, dili belirtik bir biçimde öğrenmek ve yaratıcı bir biçimde kullanmaktır; ama bu yaklaşım da, yöntembilimsel temellerden yoksun olması nedeniyle başarılı olamamıştır (Masouleh 65). 1977'de ortaya atılan ve yabancı dil öğretiminin, anadili edinimine benzer bir şekilde yapılandırılması gerektiğini savunan “*Doğal Yöntem*” ise, özellikle anadili kullanmadan hedef dilde iletişim kurmayı; dilbilgisi ve sözcük bilgisinin örtük bir biçimde, bağlam kullanarak öğrenilmesini amaçlamaktadır (Khattak ve Asrar 251). Anadili kullanmadan gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin konuşma becerileri dışında diğer becerileri daha arka plana atması, bu yöntemin eleştirilen yanıdır. Diğer taraftan, hümanistik psikolojinin etkisiyle dili anlama ve öğrenmenin, kaygıdan arındırılmış bir ortamda

gerçekleşmesi gerekliliğini vurgulayan “Sessiz Yöntem”, “Telkin Yöntemi”, “Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi”, “Grupla (Danışmanlı) Dil Öğretimi” gibi tasarımcı yöntemler ortaya çıkmıştır (Masouleh 65).

Yapısalcı dilbilim kuramına yönelik eleştiriler sonucu doğan ve 1970’lerden bu yana tüm dünyadaki yabancı dil eğitimini etkileyen temel kaynak olan “İletişimsel Dil Öğretimi Yöntemi”ne gelindiğinde, bu yöntemin; dilbilgisi yapısını kullanmaya odaklanan işitsel-dilsel yöntemin eksikliğini kapatmak üzere tasarlandığı görülmektedir. Higgs (1-9), iletişimsel dil öğretiminin temel ilkelerini; kolaylaştıran öğretici, gerçek yaşam bağlamları ile şekillenen etkinlikler, bütünleştirilmiş beceriler, otantik materyal kullanımı, kişiselleştirici etkinlikler, ikili / grup çalışmaları, öğretim programı hakkında öğretici / öğrenici uzlaşması, öğrenci-öğrenici etkileşimini ve öğrenci katılımını en yüksek düzeye çıkarma, görev tabanlı öğretim, öğrenci stilleri veya tercihlerine göre uyarlama, çok çeşitli iletişimsel etkinlikler, bilgi boşluğu etkinlikleri, uygun geribildirim biçimleri ve hedef dili olabildiğince çok kullanma şeklinde sıralamıştır. Eleştiriler ve tartışmalar neticesinde, Canale ve Swain (27-28) söylemsel, dilsel, eylemsel, sosyo-kültürel ve stratejik yeterlilik olmak üzere beş iletişimsel yeterlilik alanı oluşturarak iletişimsel yonteme, dil işlevlerinin ve dil kavramlarının ötesine geçen bir içerik tanımlaması eklemiştir. İletişimsel yöntemin, dilbilgisel özellikleri göz ardı etmesi neticesinde Long ve Crookes (12), eğitimsel görevleri, iletişimsel bir öğretim programının temel örgütsel birimleri olarak dilbilimsel kurallarla sistemli bir biçimde birleştirmeyi önermiştir. İletişimsel yöntemin, çokça eleştirilen dil öğretiminin dilbilgisi olmadan yapılması görüşüne ve bu yöntemin getirdiği sınırsızlığa son vermek için; aslında yine bu yöntemden doğan, göreve, içeriğe ve işbirliğine dayalı dil öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Scarcella ve Oxford “İçeriğe Dayalı Dil Öğretimi”nin amacını, dört dil becerisini birleştirirken öğrencinin iletişimsel yetkinliğini geliştirmek ve belirli bir konu alanıyla ilgili kavramları ve terminolojiyi tanıtmak olarak dile getirmişlerdir (89). Bu kapsamda dil becerileri, öğrenci için önemli olduğu belirlenen tematik içerik alanlarına entegre edilmiştir (Campbell ve Tovar 71). “Göreve Dayalı Dil Öğretimi” ise, dil görevlerini yerine getirmek üzere etkileşim yoluyla iletişim kurma, problem çözme, otantik materyaller kullanma, öğrenme sürecine odaklanma, kişiselleştirme (öğrenme sürecinde öğrencinin kendi deneyimlerini işe koşması), sınıfta konuşulan dil ile sınıf dışında kullanılan dil arasında bağlantı kurma gibi özellikleri içermektedir (Nunan, 279). Öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen “İşbirliğine Dayalı Dil Öğrenme”, öğrencilerin ortak bir dil hedefine ulaşmak üzere küçük gruplar halinde çalıştıkları bir yöntemdir (Zhang

81). Daha sonradan ortaya çıkan “*Tüm Dil Öğrenme Yaklaşımı*”, dilin iletişimsel özelliğini harekete geçirmek için tüm dil becerilerini ve iletişim yeteneklerini birbiriyle bütünleştirerek, öğrencinin öğrenmeye ilgisini arttırmaya vurgu yapmaktadır (Moghadam ve Adel 1643). Öğrenci gereksinimi ile ortaya çıkan ve hedef dilin konuşulduğu ülkede kullanılan “*Katılımcı Dil Öğrenme Yöntem*” ise, öğrencilerin hedef dili kullanarak yaşadıkları dünyayla ilişkilerini yansıtabilecekleri ve kendi dünyalarını şekillendirebilecekleri anlamlı bir etkileşimi savunmaktadır (Blackburn 10). Dil öğretiminde son olarak eklektik yöntemden bahsetmek yerinde olacaktır. “*Eklektik Yöntem*”, yöntemlerinin her birinin en iyi yönlerinin öğrencinin düzeyine, isteklerine, öğretim materyallerine ve duruma göre kullanılmasıdır (Sharma 3).

Günümüzde, bir yöntemden çok bir yaklaşım olan iletişimsel dil öğretimi ve göreve dayalı dil öğretiminin, bahsedilen tüm yöntemler içerisinde en fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir.

## **2. Yöntem Sonrası Dönem**

Yöntem sonrası dönem, öğreticilerin yöntemlerin gölgesinden sıyrılarak ve belirli bir yöntemin ilke ve işlemlerine tabi olmadan kendi öğretim stratejilerini ve tekniklerini geliştirdikleri; özgürlüğü, özgünlüğü, üretkenliği, yaratıcılığı ve orijinalliği kendi öğretim uygulamaları ile bütünleştirdikleri; kısacası yöntemlerin ötesine geçtikleri yeni bir yönelim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecini yeniden şekillendiren bu yeni dönem de, hem öğreticilerin ve öğrencilerin rollerinde birtakım değişiklikler gerektirmekte, hem de öğretimin tamamlayıcısı olan öğretici eğitimi konusuna farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Adrang ve Oroji, 1990’lı yıllarda ortaya çıkan yöntem sonrası eğitim kavramını; “*yabancı dil öğretimi konusunda önceki tüm yöntemlerin denencelerini, ilkelerini ve kurallarını reddederek yeni kurallar ve ilkeler meydana getiren bir dönem*” olarak tanımlamışlardır (150). Kumaravadivelu (“*The Postmethod Condition...*”) ise bu dönemin, öğreticinin dil, dil öğrenimi ve öğretimi üzerine bireysel kavramsallaştırmasına dayanan, eğitim ve deneyim yoluyla geliştirdikleri uygulama bilgi ve becerisi ile birlikte öğrencilerin gereksinimleri, ilgi alanları ve öğrenme stilleri hakkında sahip oldukları bilgileri ve öğretme bağlamı hakkındaki anlayışlarından oluştuğunu ifade etmektedir.

### 2.1. Yöntem Sonrası Dönemin Gerekçeleri

Özellikle 20. yüzyılda, yabancı dil öğretim geleneğinde köklü bir değişim yaşanmış; standart, değişmeyen bir dizi ilkeler bütünü olan yöntemlerden dinamik, değişken, esnek ve anlık durumlara uyarlanabilen yöntem sonrası döneme doğru bir geçiş yaşanmıştır. Bu noktada Kumaravadivelu, 1990'ların, ikinci/yabancı dil öğretimini ve öğretici eğitimini temelde yeniden yapılandıracak yenilikçi fikirlerin eş zamanlı olarak ortaya çıkmasına sahne olduğunu; etkili öğretim stratejileri tasarlanmasının ve etkili öğretmen yetiştirmenin alternatif bir yolunu bulma çabalarının, yöntem sonrası pedagojinin doğması ile sonuçlandığını belirtmiş; yöntem kavramının sınırlılığının ve öğretmen eğitimi aktarım modelinin sürekli eleştirilmesinin, bu çabalara yön verdiğinin altını çizmiştir ("Toward a Postmethod Pedagogy" 537-538). Yabancı dil öğretiminde yaşanan bu büyük değişimin dayanak noktaları; Prabhu'nun en iyi yöntem arayışı konusunda "*en iyi yöntem diye bir şey yoktur*" tezi, Richards'ın öğrencilerin bireysel öğretme beceri ve stillerinin etkin hale getirildiği "*yöntemlerin ötesinde*" şeklindeki nitelemesi ("Beyond Methods" 35-37), Kumaravadivelu'nun yöntemleri tamamen reddeden "*yöntem sonrası eğitilime geçiş*" biçimindeki ifadesi ("The Postmethod Condition..." 27) ve Brown'un yöntemlerin artık kullanılmaya gerek duyulmadığı, "*yöntemlerin öldüğü*" iddiasıdır.

Prabhu, "*en iyi yöntem diye bir şey yoktur*" yargısını açıklarken, aslında yöntem sonrası dönem için gerekçeler oluşturmaktadır (161-176). Ona göre:

- Yabancı dil öğretiminde en iyi yöntem, bağlamdan bağlama değişmekte; her öğrenme bağlamı, farklı bir dil öğrenme yöntemini gerektirmektedir. Bağlamı oluşturan değişkenlerin hangilerinin öğrenmeyi etkilediğini ve bu değişkenlerle uygun olduğu düşünülen yöntemler arasındaki ilişkiyi saptamak ise oldukça güçtür.
- Her yöntem kısmen doğruysa, hiçbir yöntem tamamen doğru değildir; yani aynı bağlam, bir dizi farklı yöntemi veya farklı yöntemlerin bazı bölümlerini bütünleştirmeyi gerektirmektedir. Doğru olduğu düşünülen parçaların bir araya getirilmesiyle oluşturulan bir yöntemin de, esasen kısmi doğruluğu vardır.
- Bir yöntemin iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi yanıltıcı olabilir; çünkü bu durum, öznel bir değerlendirme yapmaya neden olmaktadır. Bu noktada, öğreticinin yönteme ilişkin kendi öznel anlayışı, seçtiği yöntemlerin ötesine geçerek odan daha önemli hale gelmektedir.



Prabhu'nun sunduğu gerekçelerin, yeni bir yöntem arayışına son verdiği, yöntem sonrası savunucularını harekete geçirdiği ve pek çok bilim adamı tarafından desteklendiği görülmektedir. Örneğin; Kumaravadivelu ve yöntem sonrası savunucularının, yöntemin “*çevre ve koşullara duyarlı olmadığı*” görüşünü öne çıkararak yöntem sonrası eğitbilime yön verdikleri söylenebilir (Kumaravadivelu, “*Toward a Postmethod Pedagogy*” 537). Aynı doğrultuda, yöntemlerin idealleştirilmiş bağlamlar için oluşturulduğu ve bu nedenle de gerçekçi olmadığı düşünülmektedir (Can). İslam ve Shuchi ise, yöntemlerin tek yönlü olduğunu; bağlam gereklilikleri ne olursa olsun asla değişmediklerini vurgulamakta ve öğretimi basitleştirip, bazı önyargılı yöntemlerle klişeleştirmek yerine sınıftaki bağlamsal faktörleri açıkça tanımayı önermektedir (543).

Söz konusu bağlamı; sosyal yapı (dil politikası, dilin konuşulduğu çevre, dilsel ve kültürel tutumlar, ekonomik ve ideolojik faktörler, vb.), eğitim ortamı (dil öğretiminin amaçları, zaman ve kaynak kısıtlamaları, yönetsel verimlilik, sınıf büyüklüğü, sınıf atmosferi, vb.), öğreticiyle ilgili faktörler (mesleki pozisyon, eğitim durumu, inanç, özerklik, beceri, vb.), öğrenciyle ilgili faktörler (yaş, motivasyon, önceki öğrenme yaşantıları, öğrenmeye karşı tutum vb.), farklı öğrenme stilleri, iletişim stratejileri, kişilik faktörleri ve psikolojik süreçler, farklı dil öğrenme gereksinimleri ve amaçları vb. gibi özellikler oluşturmaktadır (Prabhu 163-164). Bu özelliklere, pek çok özellik daha eklenebilir. Bu noktada, sınırsız sayıdaki bağlamsal özelliklerin, en iyi diye nitelendirilen sınırlı tek bir yöntemle karşılanması pek de olası gözükmemektedir.

Dil öğretim yönteminin, “*çok çeşitli bağlamlarda ve kitlelerde genellenebilir olduğu düşünülen kuramsal olarak birleştirilmiş sınıf tekniklerinin bir kümesi*” olduğunu ifade eden Brown'un (9), bu tanımlamasından yola çıkarak, yöntemlerin gerçekçi olmayan sabit ve katı varsayımlarından kurtularak bağlam duyarlı bir eğitbilimi geliştirmeyi hedeflemek makul gözükmemektedir. Bu düşüncüyü destekleyen Cadario, dünyadaki her sınıftaki her öğrencinin ve öğreticinin gereksinimlerini karşılayabilecek bir öğretim yönteminin artık söz konusu olmadığını ve her yöntemin, belirli öğretim bağlamları ışığında yeniden değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir (29). Bağlam duyarlı bir eğitbilim anlayışı geliştirmek için de, öğreticinin “*yönteme ilişkin görüşü*”nün etkin hale getirilmesi önemli hale gelmektedir. Bu kapsamda Kumaravadivelu, öğreticinin düşüncelerinin, eylemlerinin, içgörülerinin ve sezgilerinin, öğrenme ve öğretmeyle ilgili önceki ve şu anki deneyimlerinin iyi öğretimi neyin oluşturduğuna dair bilinçlerini

oluşturduğunu belirtmektedir (“Toward a Postmethod Pedagogy” 541-542). Prabhu’nun (161) “*öğreticinin yönetime ilişkin görüşü*” olarak adlandırdığı bu bilinci, Freeman (89) “*uygulama anlayışı*”, Woods (252) “*inançlar ve varsayımlar*”, Hargreaves (12) “*uygulanabilirlik etiği*” ve Van Manen (220) de “*akla yatkın hale getirme*” olarak tanımlamışlardır. Bahsedilen bu kavramlar, öğreticinin gerçekleştirdiği öğretime dair öznel anlayışına gönderme yapmaktadır ve bu öznel anlayış, ancak öğreticilerin kendi öğrenme-öğretme sürecini izlemesi ve değerlendirmesi ile gelişebilecektir.

Öğretim yöntemi kavramı bilindiği üzere, uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından değil, kavramsallaştırıcısı olan kuramcılar tarafından üretilmektedir. Öğretim ortamı ile iç içe olan, dolayısıyla öğretim ortamının daha iyi analizini yapan öğretmenlerin kendi durumuna özgü yöntemleri oluşturmayıp; bu görevi ilgili öğretim bağlamından uzakta olan kuramcıların ellerine bırakması oldukça ironik gözükmektedir. Diğer taraftan, yöntemlerin genellikle batılı kuramcılar tarafından oluşturulduğu ve eğitsel, dilbilimsel, kültürel ve ekonomik anlamda bir ötekileştirme aracı olarak kullanıldığı ileri sürülmektedir (Kumaravadivelu, “Critical Language Pedagogy...” 539).

Bahsedilen tüm gerekçeler, yeni bir yöntem arayışından ziyade var olan yöntemlerden çıkarsamalar ve fayda analizi yaparak, duruma özgü öğretim tekniklerinin ve sınıf etkinliklerinin oluşturulduğu yöntem sonrası döneme geçişi hızlandırmıştır.

## **2.2. Yöntem Sonrası Dönemin Özellikleri**

Yöntem sonrası dönemin 3 temel özelliği bulunmaktadır (Kumaravadivelu, “The Postmethod Condition...” 29-31): *Yöntem sonrası dönem*;

1. *Alternatif bir yöntem yaratmak yerine, yönetime bir alternatif oluşturmayı hedeflemektedir.* Kuramcıların kavramsallaştırdığı yöntem ile öğretmenlerin gerçekleştirdiği yöntem arasındaki doğal çelişkilerden yola çıkarak, yöntem kavramının ötesine bakma ihtiyacı doğmuştur.
2. *Öğretici özerkliğini savunmaktadır:* Öğreticilerin sadece nasıl öğretileceğini değil, aynı zamanda kurumlar, öğretim programı ve ders kitaplarının dayattığı akademik ve idari kısıtlar içinde bağımsız olarak nasıl hareket edeceklerini bilme potansiyellerini takdir etmektedir.



3. *İlkeli faydacılığı teşvik etmektedir.* Sınıf öğretiminin, bilinçli öğretim ve eleştirel değerlendirme sonucunda öğrenciler tarafından nasıl şekillendirilip yönetilebileceğine odaklanmaktadır.

Bahsedilen bu üç özelliğin aslında birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamladığı söylenebilir; çünkü hepsi de öğreticinin, yönetime ilişkin öznel algısını temele almakta ve öğretici, kendi uygulamalarından yola çıkarak duruma göre kendine özgü yöntemler oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenciler yönetime mantıklı ve sistematik alternatif oluştururken ilkeli faydacılığın teşvik ettiği özerk tutum, düşünce ve davranış geliştirmeli; eleştirel ve yaratıcı yönlerini güçlendirmelidir. Bahsi geçen ilkeli faydacılık kavramı eklektik yöntemdeki farklı yöntemlerin farklı bölümlerinden faydalanarak oluşturulan sabit bir yöntem anlayışını ifade etmemektedir. Kumaravadivelu, bu yöntemin, özellikle çeşitli yöntemlerden ilkeleri ve teknikleri rastgele bir şekilde bir araya getirip eklektik diye niteleyen ve öğreticilik konusunda hiç deneyimi olmayan veya az deneyimi olanların elinde systemsiz, ilkesiz ve ciddiyetsiz bir eğitilime dönüşeceğini vurgulamıştır (“The Postmethod Condition...” 30-31). Stern ise, “*hangi yöntemin en iyi olduğu veya hangi ilkelerin bütünleştirileceği ya da mevcut kuramların veya uygulamaların parçalarını oluşturan hangi özelliklerin kapsam dışı tutulacağı konusunda bilgi vermemesini, eklektik yöntemin zayıf noktası*” (Issues and Options... 11) olarak belirlemektedir. Bu noktada Widdowson ilkeli faydacılığın, “*kuram ve uygulama; fikirler ve fikirlerin hayata geçirilmesi arasındaki ilişkinin*”, sadece uygulama alanı içinde; yani anlık öğretim etkinliğiyle gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir (30). Bu söylemden, ilkeli faydacılıkta eklektik yöntemde bulunmayan, “*duruma özgünlük*” ve “*esneklik*” özelliklerinin ön plana alındığı söylenebilir.

Yöntem sonrası dönemin, yabancı dil eğitilimine salt kazanım, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme boyutundan bakmadığı, yabancı dil öğrenimini etkileyen bireysel, toplumsal, tarihsel, politik ve psikolojik yaşantıları da göz önünde bulundurarak bir çerçeve çizdiği görülmektedir. Bu kapsamda Kumaravadivelu, yöntem sonrası eğitilime kavramsal bir gerekçe oluşturan; birbiriyle örtüşen ve birbirini tamamlayan üç boyut tanımlamıştır (“Toward a Postmethod Pedagogy” 538-544). Bunlar:

- *Belirleyicilik:* Yöntem sonrası eğitim, önceden belirlenmiş bir dizi genel amaç ve hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlayan belirli bir dizi genel ilke ve yöntemleri reddetmekte; bunun yerine yerel dilbilimsel, sosyokültürel ve

politik özelliklerin doğru yorumlanmasına dayalı içeriğe duyarlı, mekâna özgü bir pedagojinin gelişmesini amaçlamaktadır.

- *Uygulanabilirlik:* Yöntem sonrası eğitim, bilginin üreticisi olan kuramcılarla bilginin tüketicisi olan öğretmenler arasındaki yapay ikilemi reddetmekte; bunun yerine, öğretmenlerin kendi uygulamalarını kuramsallaştırmalarını ve kendi kuramsallaştırdıklarını uygulamalarını teşvik ederek kuram-uygulama arasındaki rol dağılımını ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.
- *Olabilirlik:* Yöntem sonrası pedagoji, sınıf içinde dilsel işlevi olan unsurlarla birleşen dil eğitiminin dar görüşünü reddetmekte; bunun yerine, öğrencilerin sınıf ortamına taşıdıkları sosyopolitik bilinçle bağlantı kurarak kimlik oluşturmalarına ve toplumsal dönüşüm arayışlarına yardımcı olmak için, sahip oldukları sosyopolitik anlayışları göz önünde bulundurmaktadır.

Dolayısıyla, yerel ve bölgesel gereksinimlerin merkeze alındığı ve yapılacak dil öğretiminin buna göre biçimlendiği yöntem sonrası eğitim çerçevesinde yerel istekleri ve beklentileri karşılamamak, bu öğrencilerin yaşanmışlıklarını göz ardı etmek demektir. Coleman da, *“yaşanmış deneyimleri görmezden gelen bir eğitimin, inanç sistemlerini tehdit ederek düşmanlık uyandırdığını ve öğrenmeyi imkânsız hale getirdiğini”* iddia etmektedir (11).

Kumaravadivelu, yöntem sonrasının bahsedilen üç boyutunu temele alarak yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilgili genel bir rehber sunan büyük ölçekli stratejileri oluşturmuştur. Öğreticilerin bu stratejilerden yararlanarak duruma özgü, ihtiyaca dayalı küçük ölçekli stratejileri kendilerinin üretebileceklerini belirtmiştir (*“Critical Language Pedagogy...”* 545). Büyük ölçekli stratejiler şu şekilde listelenmiştir:

- *Öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak:* Öğrenme fırsatları yaratma ve bu fırsatları kullanma sürecinde; öğreticinin, öğretimi yönlendirme rolü ile öğrenme için araç olma rolü arasındaki dengeyi sağlaması.
- *Algusal uyuşmazlıkları en aza indirmek:* Öğreticilerin, kendi niyetleri ile öğrencilerin yorumları arasındaki olası uyuşmazlıkları ve bunlara ilişkin alınması gereken önlemleri farkına varması.
- *Müzakere edilen bir etkileşim ortamı sunmak:* Öğrencilerin, söylenenlere sadece tepki ve karşılık verdiği bir etkileşim ortamı değil; konu ve konuşmayı başlatması için teşvik edildiği ve sorumluluk verildiği, anlamlı bir öğrenci-

öğrenici ve öğrenici-öğretici etkileşiminin sağlandığı bir sınıf ortamı oluşturulması.

- *Öğrenci özerkliğini desteklemek:* Öğrencilerin, öğrenmeyi ve özgürleşmeyi öğrenen bireyler olarak yetişmeleri ve kendi öğrenmelerini yönlendirme ve denetleme becerisi ile donatılmaları.
- *Dil farkındalığını geliştirmek:* Öğrencide, genel ve eleştirel dil farkındalığı yaratılması ve öğrencilerin dikkatinin, dilin biçimsel ve işlevsel özelliklerine çekilmesi.
- *Sezgisel keşifleri etkinleştirmek:* Zengin metinsel (bağlamsal) veriler yoluyla, öğrencilerin dilbilgisel ve iletişimsel kuralları çıkarıp içselleştirmelerine ve dilbilgisi yapılarını işlemelerine yardımcı olunması.
- *Dilsel girdiyi bağlamsallaştırmak:* Dilin biçimsel ve iletişimsel özelliklerinin dilbilimsel, sosyal ve kültürel bağlamlarla şekillendirilmesi.
- *Dil becerilerini bütünleştirmek:* Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanan dil becerilerinin birbiri ile bütünleştirilmesi ve öğretim programı içinde dilin rolünün anlaşılması.
- *Toplumsal bağıntıyı sağlamak:* Öğreticilerin öğrenme ve öğretimin gerçekleştirildiği toplumsal, siyasi, ekonomik ve eğitsel ortama duyarlı olma gereksinimi hissetmesi.
- *Kültürel farkındalık geliştirmek:* Öğrencilerin bilgisine, öznelğine ve kimliğine değer veren ve onları, kültürel bir bilgi kaynağı olarak gören bir öğrenme sürecinin oluşturulması.

Bu noktada, Kumaravadivelu büyük ölçekli stratejilerden genel bir yapı sunan ilkeleri; küçük ölçekli stratejilerden, bu ilkelerin her birinin bağlama dayalı olarak farklı bir yapıya ve şekle bürünerek oluşturacakları işlemleri, yani sınıf etkinliklerini kastetmektedir. Sonuç olarak, büyük ölçekli stratejiler yöntem sonrasına dair genel bir çerçeve çizmekte; öğreticiyi sınırlandırmaktan kaçınılmaktadır.

Tasarlanan işlemlerin durum analizi, ihtiyaç analizi, hedef dilin gerçek kullanım örneklerinin analizi, görüş ve tutum anketleri, kaynakların değerlendirilmesi gibi süreçleri içerdiğine ve öğretimin amaçlarını belirlemek için öğrenciler, öğretmenler, okul ve toplum hakkında farklı bilgi türlerini bir araya getirmenin önemine vurgu yapan Prabhu, öğretim işlemlerinin bağlamsal

faktörlerden ve hedeflerin ifadesinden kolayca belirlenebileceğini; yani öğreticilerin kendi yöntemlerini oluşturacağı bir keşif sürecine gireceğini ve yöntemin sağlamlığının da, yöneme giden işlemlerin sağlamlığına bağlı olduğunu belirtmektedir (165). Richards da “Önemli olan, benimsenecek yöntemin değil, programın hedeflerine ulaşılmasını sağlayacak işlemlerin ve öğretim etkinliklerinin nasıl geliştirileceğidir.” diyerek bu görüşü desteklemektedir (*The Context...* 42).

Belirtilen ilkeldeki 6.madde, yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin öğretilmemesi eğilimini ortadan kaldırmakta; dilbilgisini, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline getirmeye vurgu yapmaktadır. Bu noktada, dilin dilbilgisel özelliğiyle iletişimsel özelliğinin eş değer kılınmaya çalışıldığı görülmektedir. Bununla birlikte özellikle 7.maddede, dilin kullanım boyutunun, işin içine katıldığı görülmektedir.

Büyük ölçekli stratejilere alternatif olarak, “daha önceden göz ardı edilen dilbilgisinin öğretilmesi, anadilden yararlanılması ve öğretimin sosyo-kültürel özelliklerle bütünleştirilmesi” gibi özelliklere dikkat çeken Stern ve Allwright’ın görüşleri de dikkat çekicidir (Stern, *Issues and Options* 277; Allwright, “Exploratory Practice: An...”; Allwright, “Exploratory Practice: Rethinking...”; Allwright ve Bailey). Çünkü iletişimsel dil öğretimi ile birlikte dilbilgisinin ihmal edilmesi sonucu iletişimde doğruluktan ziyade akıcılığa önem verilmesi öğrencilerin dilbilgisel açıdan doğru tümceler oluşturamamalarına, karşılaştıkları karmaşık yapıları kavrayamamalarına ve yanlış ya da eksik öğrendikleri yapıların fosilleşmesine neden olmaktadır. Ayrıca yabancı dil öğretiminde anadilin kullanılmaması gerektiği görüşü, eğitimsel değil; tamamen siyasidir ve dilsel sömürgecilik kapsamında değerlendirilmektedir. Yine dilin, konuşulduğu toplumun sosyal ve kültürel yapısından soyutlanarak ele alınamayacağı noktasından hareketle, dilin anlam ve yapı özelliklerinin yanında kullanım özelliklerinin de öğrenciye kazandırılması ile etkili bir dil öğretimi gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

### **2.3. Postmodernizm ve Yöntem Sonrası Dönem**

Yabancı dil eğitiminde yaşanan bu değişim, postmodernist felsefenin bakış açılarının ve uygulamalarının bir yansıması şeklindedir. 1990’larda yabancı dil eğitiminde etkilerini gösteren postmodernizm, Fahim ve Pishghadam tarafından öznel; irrasyonel; bilimsel olmayan; yerel taleplere dönük; yapılandırmacı; popülist; parçaların birleşiminden oluşan; en iyi olmayı değil, daha iyi olmayı savunan; doğrusal olmayan; genellenemeyen; kuramlara değil, uygulamalara dönük olan; somut; içinde tek biçimi değil, çok çeşidi barındıran bir yapı olarak

tanımlanmaktadır (36). Postmodernizmin göstermiş olduğu bu özellikler, pek çok disiplini etkisi altına almayı başardığı gibi eğitimi ve özellikle de yabancı dil eğitimini de doğrudan etkilemiştir. Winch ve Gingell (175-178), postmodernizmin eğitime yansımaları; “yenilikçi yaklaşımların etkisinin artırılması ve öğrenen merkezliliğine, öğrenci özerkliğine, grup ve proje çalışması çerçevesinde problem çözmeye, deneyim kazanarak öğrenmeye ve eleştirel düşünmeye, çok kültürlü bağlamda konu entegrasyonuna olan vurguların güçlendirilmesi” şeklinde açıklamıştır. Aynı özelliklerin, yöntem sonrası eğitimde de karşılık bulduğu söylenebilir. Örneğin, bağlam duyarlı öğretimi destekleyen Kumaravadivelu'nun belirleyicilik boyutu; öğrencilerin öğrenme ortamına taşıdığı yerel dilbilimsel, sosyal, kültürel ve politik özelliklerin doğru bir şekilde anlaşılmasına dayanan; içeriğe duyarlı, mekâna özgü bir eğitimin geliştirilmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır (“Toward a Postmethod Pedagogy” 538-539). Aynı biçimde, mekâna özgüluğe vurgu yapan Oprandy (44), dil öğretimindeki öğrenci merkezli yaklaşımlarla Jane Jacob'un, şehir planlarının büyük planlarını reddeden; insan merkezli, aşağıdan yukarıya bir planlamayı vurgulayan şehir planlama yaklaşımı arasında çarpıcı bir paralellik görmektedir.

Aşağıdaki tablo, yöntem sonrası dönemin temel yapı taşlarını oluşturan özelliklerini göstermesi bakımından oldukça önemlidir (Finch 52-53).

**Tablo.** Modern Dil Öğretimi ile Yöntem Sonrası Eğitim Bağlamında Postmodern Dil Öğretimi Arasındaki Farklılıklar\*

| <b>Modern Dil Öğretimi</b>  | <b>Yöntem Sonrası Eğitim Bağlamında Postmodern Dil Öğretimi</b>  |
|---|--|
| <p><b>Katılımcı Açısından Önemli Sonuçları Bulunan Standart Testler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normatif, özetleyici ölçümler</li> <li>• Ara sınav ve 'final' testleri.</li> <li>• Öğrenme ürününe odaklanma</li> <li>• Merkezileştirme, bütünlleştirme</li> </ul> | <p><b>Sınıf Tabanlı Performans Değerlendirmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mutlak, biçimlendirici ölçüm</li> <li>• Sürekli değerlendirme</li> <li>• Portfolyolar, dergiler, öz/akran değerlendirme</li> <li>• Öğrenme sürecine odaklanma</li> <li>• Standartlaştırılmış testlerin yapılandırılması</li> </ul> |
| <p><b>Yarışma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saldırgan bir tutum, bölünme</li> <li>• Bireyselleşme, 'kazan-an' mantığı</li> <li>• Karşılıklı özel hedefler</li> <li>• Ulaşılmaya çalışılan hedef “kazanım” (Kohn, 1992)</li> </ul>                                    | <p><b>İşbirliği</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grup çalışmasında hem kişisel sorumluluk hem grup sorumluluğu alma</li> <li>• Sosyal Öğrenme, takım çalışması</li> <li>• Yerinden yönetim (merkezsizleştirme)</li> </ul>  |
| <p><b>Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak materyallere sınır koymak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Katı sınırlar</li> <li>• Kaynak türünü kısıtlama</li> </ul>   | <p><b>Pop kültürü, çizgi romanlar, çizgi filmler, filmler, İnternet vb. yoluyla yabancı dil öğrenmek</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynak türlerinin çeşitliliği</li> <li>• Yöntemin sınırlarını aşma</li> <li>• Eklektizm</li> </ul>   |

\* Finch'in çalışmasından uyarlanmıştır.

|   |   |
|---|---|
| <b>Yapısal, çerçeve program</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Genelleme</li> </ul>   | <b>Süreç, görev tabanlı / proje tabanlı ders programı</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Geleneksel dil öğrenme kavramlarını parçalayarak tekrar yorumlama</li> </ul>   |
| <b>Davranışçılık</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Öngörülebilir, duygulardan bağımsız dil öğrenme süreci</li> </ul>   | <b>Duyuşsal ve sosyal filtrelerin tanınması</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dili sosyal, kültürel, duygusal ve öngörülemez bir biçimde öğrenme</li> </ul>  |
| <b>Doğrusal, sıralı öğrenme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kod olarak dil</li> <li>Yapısal öğretim programı</li> <li>Mutlak, dilbilgisi kuralları</li> </ul>  | <b>Döngüsel, bağlamsal öğrenme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Üst dil ve öğrenme stratejileri</li> <li>Karmaşık, dinamik, döngüsel öğrenme</li> <li>Öz-düşünümsellik, öz-ingeleme</li> </ul>  |
| <b>Dil ve kültür emperyalizmi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hedef dilin 'ana dili' konuşuru olma</li> <li>Hedef dilin kültürünü öğretme ve empoze etme</li> <li>Merkezileşme, ötekileştirme</li> <li>Genelleme</li> </ul>  | <b>Yerel kültüre duyarlı eğitim</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Anadili konuşuru olmama</li> <li>Yerel kültürleri ifade eden bölgesel diller, lehçeler ve sesletimler</li> <li>Hedef dil aracılığıyla bölgesel ve küresel kültürler üzerine çalışma</li> <li>Bölgecilik, küreselleşme, çeşitlendirme</li> </ul>  |
| <b>Nicel, deneysel, 'nesnel' araştırma'</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>İstatistiksel ölçüm</li> <li>Soyutlanmış ve bağımsız olarak gözlemlenen 'gerçekler'</li> <li>Mutlak, bilimsel gerçek</li> </ul>  | <b>Nitel, öznel, 'eylem araştırması'</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>İnançların ve algıların öğrenmeyi kontrol ettiğini kabul etmek</li> <li>Bütün öğrenme ortamının sistem analizi</li> <li>Öznel, bireysel, kişisel gerçekler</li> <li>Psikolojik görelilik</li> </ul>   |
| <b>Öğretici merkezli öğrenme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretici kontrollü öğrenme</li> <li>Otokratik yönlendirme</li> <li>Aynı şeyi herkese aynı anda öğretme</li> <li>Bilgi kaynağı olarak öğretmen</li> <li>Bilgi aktarımı</li> <li>Dilbilgisi çeviri yöntemi</li> <li>Genelleme, merkezileştirme</li> </ul> | <b>Öğrenici merkezli öğrenme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencileri öğrenme sürecine katma</li> <li>Öğrenme ihtiyaçları, öğrenme tarzları, öğrenme tercihleri, yeterlik düzeyleri gibi bireysel farklılıkları tanıma.</li> <li>Öğrenmenin kolaylaştırıcısı olarak öğretici</li> <li>Uygun zamanda uygun öğrenici için uygun öğrenme ortamını oluşturma</li> <li>Görev Tabanlı ve Proje Tabanlı Öğrenme</li> <li>Yerelleştirme, güçlendirme</li> </ul> |

Tablodan anlaşılacağı üzere, postmodernizmin temelinde şekillenen yöntem sonrası eğitim biliminin; genellemeden, tek tipleştirilmeden, kuramdan ve standartlaştırmadan uzak öznel, yerel, kişisel ve ayrışık bir özellik gösterdiği söylenebilir.

#### 2.4. Yabancı Dil Öğretim Sürecinde Paydaşların Değişen Roller

Yöntem sonrası eğitim bilimi, yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinin öznesi olan öğrenci, öğretici ve öğretici yetiştiren eğitimcilerin geleneksel rollerinden sıyrılarak daha aktif ve yaratıcı oldukları bir döneme işaret etmektedir.

##### 2.4.1. Öğrencilerin Değişen Roller

Yöntem sonrası dönemde, öğrenci merkezliliğin yön verdiği, öğrencilerin yaşam boyu eğitim bağlamında kendi kendine, bağımsız bir biçimde öğrenen ve kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek, kendi öğrenme stratejilerini oluşturan, özerk öğrenci olmaları beklenmektedir. Bu çerçevede, Kumaravadivelu, etkin öğrenci olma bağlamında akademik (kendi öğrenme geçmişlerinden ve mevcut



öğrenme strateji ve stillerinden yola çıkarak kendi öğrenme stil ve stratejilerini oluşturma, kendi dil öğrenme potansiyelerini izleyerek öğrenme çıktılarını değerlendirme ve sınıfta öğrendiklerinin ötesine geçerek dil öğrenimine yönelik ekstra fırsatlara ulaşma), sosyal (kurdukları diyaloglar yoluyla dilin zorluk yaşadıkları alanlarına ve çözümlerine ilişkin yeterli geribildirim alma, üzerinde çalıştıkları belirli bir proje hakkında bilgi toplamak için diğer öğrencilerle işbirliği yapma ve sosyo-kültürel etkinliklere katılarak ve diğer öğrencilerle sohbet ederek dilin yetkin konuşmacılarıyla iletişim kurma) ve özgürlükçü (eleştirel düşüncüler olmak için sosyo-politik engelleri tanıma ve bu engelleri aşmak için gerekli entelektüel araçlara sahip olma) olarak 3 özerklik türü önermektedir (“Toward a Postmethod Pedagogy” 546- 547).

Kısacası yöntem sonrasına ilişkin önerilen yeni öğrenci rolleri, öğrencilerin dil öğrenme için geliştirdikleri iç izlencelerinin ve iç görülerinin yöntem sonrası eğitimcileri tarafından ne kadar değerli bulunduğunu gözler önüne sermektedir. Yöntem sonrasına dair bahsedilen bu önerilerin, farklı bağlamlara göre değiştirilebileceği veya zenginleştirilebileceği unutulmamalıdır.

#### 2.4.2. Öğreticilerin Değişen Roller

Yöntem sonrası dönem, sahip oldukları bireysel ve mesleki özelliklerle öğretmenleri, yabancı dil öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmekte; onlara her zamankinden farklı ve yeni sorumluluklar yükleyerek öğretici özerkliğini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunu gerçekleştirirken de onların düşüncelerini, bilgilerini ve deneyimlerini takdir etmekte ve önemli görmektedir.

Öğreticinin tek sorumluluğunun, bir yöntemin temelini oluşturan düşünce ve ilkelere sadık kalmak olduğu yöntem odaklı sınıfların aksine; yöntem sonrası sınıflarda, öğretici kendi düşüncelerini uygulamakta, kendi deneyimlerini kullanmakta ve daha belirgin bir biçimde, kendi özel bağlamına yani öğrenme ortamına uyan bir yöntem oluşturmaktadır (Adrang ve Oroji 154). Bunun gerçekleştirilebilmesini, öğretmenlerin makul derecede bir yeterliliğe ve güven düzeyine sahip olmaları gerektiğine bağlayan Kumaravadivelu, böyle bir yetkinlik ve güvenin, ancak öğretmenlerin eğitimciler karar almada adil bir özerklik elde etme arzusu ve kararlılığı varsa gelişebileceğini ve bunun için de öğretici araştırmalarının (anket, gözlem ve mülakat gibi araştırma tekniklerini kullanarak, öğrencilerin öğrenme strateji ve stilleri, kişisel bilgi ve öğrenme çabaları, psikolojik tutum ve endişeleri, sosyo-politik kaygı ve çatışmaları hakkında bilgi veren öğrenci profilleri oluşturmak, uygun bir sınıf gözlem formu kullanarak kendi öğretim eylemlerini

gözlemlemek, vb.) iyi bir başlangıç noktası oluşturacağını belirtmektedir (“Toward a Postmethod Pedagogy” 550-551). Bu anlamda, sınıfta ne yapılacağını bilmenin bağlama-dayalı, yorumlama sürecine odaklı, aktiviteyi düşünce ile ilişkilendiren bilişsel bilgi ile de ilgili olduğu görülmektedir (Freeman 99). Benzer biçimde öğreticinin görüşünü ön plana çıkaran Hargreaves (74) de, çevresindeki sosyo-politik bağamlardan uzaklaşan öğretmenlerin, kişisel bilgilerinin hızla “*dar görüşlü bilgiye*” dönüşebileceği uyarısında bulunmaktadır.

Öğretici araştırması yapmak, her ne kadar zor gözükse de imkânsız değildir. Kendini sürekli olarak yenileme, geliştirme ve değişimlere ayak uydurabilme gayretiyle görevini gerçekleştiren öğretmenler, kendi sınıf bağlamına en uygun olan amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarını kendi sezgileri, inançları ve eğitimsel görüşleri doğrultusunda oluşturacakları bir araştırma, inceleme, test etme, analiz etme ve keşfetme sürecine gireceklerdir. Bunun için de, elbette daha fazla emek, çaba ve zaman harcayacaklardır. Böylesi bir araştırma sürecini, bir yük olarak görmek yerine; öğretmenlerin günlük mesleki yaşantılarının bir parçası olarak yorumlamak daha doğru görünmektedir. Hatta öğretmenler kendi entelektüel bilgi birikimlerini kullanarak ülke düzeyinde tasarlanan yabancı dil öğretim programlarının oluşturulması sürecine de öncülük edebilecekleri düşünülmektedir.

Bununla birlikte öğretmenler, kim olduklarına ve sosyal dünyayla nasıl ilişki kurduklarını doğrudan ilgilendiren konulara ilişkin günlük ya da anı yazmalarını ve sürekli olarak kendilerinin ve akranlarının gözlemlerini yansıtma teşvik ederek; öz farkındalık ve kendini geliştirmeyi amaçlayan sosyal olarak uyumlu ve destekleyici gruplar oluşturmalarına yardımcı olarak ve çevrimiçi hizmetlerin sunduğu sınırsız olanakları keşfetme, tartışmak için seçtikleri konuları sınıfa getirme ve bu konularda kendi bakış açılarını sunma fırsatı vererek öğrencilerin özgürlükçü özerklik geliştirmelerine destek olabileceklerdir (Kumaravadivelu, “Toward a Postmethod Pedagogy” 547-548). Bu şekilde, öğrenci özerkliğine odaklanan öğreticinin, öğrencilerin öğrendiklerini anlamalarına yardımcı oldukları ve onları sınıf dışında, bilgilerini genişletecek dil öğrenme kaynaklarına yönlendirdikleri görülmektedir (Campbell ve Tovar 72).

Yöntem sonrası eğitim, aynı zamanda öğretmenleri hazır materyalleri kullanmak yerine kendi materyallerini üretmeye ve kendi kuramlarından uygulamalar oluşturarak bunları paylaşmaya teşvik etmektedir. Bu bağlamda Banegas ve diğerleri, ders kitaplarının hem küresel hem de yerel içerikler içermesi

gerektiğini; öğreticilerin kendi materyallerini geliştirmeye başarlarsa değişimin araçları olabileceklerini; öğreticilerin, uygulamaları konusunda farkındalık geliştirmesi, ilkeli uygulamalar üretmesi ve çabalarını daha görünür kılmak adına, dil dergilerinde kendi uygulama ve projelerini paylaşmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Bahsedilen yeni rollerin, bireylerin kendilerine ve öğrenmelerine ilişkin olarak araştırmayı ve keşfetmeyi hayatlarının merkezine koymalarını ve daha aktif, yaratıcı ve üretken olmalarını gerektirdiği söylenebilir.

#### 2.4.3. Öğretici Yetiştiren Eğiticilerin Değişen Roller

Yöntem sonrası dönemi, tüm yöntem ve tekniklerin hepsinin içinden öğrenme ortamına en uygun olanlarının seçileceği pragmatik ve eklektik bir yapı olarak tanımlayan Arıkan, bu eğitbilimin beraberinde getirdiği özelliklerin hizmet öncesi ve hizmet içi mesleki gelişim programlarında da değişikliğe yol açacağını belirtmekte; bu kapsamda öğretici eğitimi ve hizmetiçi eğitimin, aday öğreticinin kullanılagelen yöntem ve tekniklerden hareket ederek, kendi yöntembilimsel araç ve içgörüsünü oluşturması ve uygulamasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (1-9).

Öğretici eğitiminde esneklik, uyarlanabilirlik ve bağlamsal farkındalığın temele alındığını belirten Cadario, öğretici yetiştiren eğiticilerin değişen rollerini şu şekilde özetlemektedir (28-32):

- Öğreticileri, sadece öğrencilere ve öğretim bağlamlarına değil; aynı zamanda kendi kimliklerine karşı da duyarlılık geliştirmeleri için yansıtıcı ve eleştirel olmaları konusunda teşvik etmek; bunun için de “doğal bağlamlarda” farklı şekillerde yer almalarını özendirmek.
- Bireysel kimliklere uygun alternatif teknik ve stratejiler geliştirmeleri için ihtiyaç duyacakları becerileri şekillendirmeleri için onlara yol göstermek.
- Uyguladıkları kuramları, ilkeleri, öğretim tekniklerini ve stratejilerini karşılaştıkları farklı öğretim bağlamları ışığında inceleyebilmeleri için büyük bir kuramsal bilgi birikimine erişebilmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için rehber olmak.

Bu noktada, yukarıdan aşağıya gerçekleşen ve sadece öğretici yetiştirenlerin bilgi ve deneyimleriyle şekillenen öğretici eğitimi aktarma modeli yerine aday öğreticinin değerlerinin, inançlarının ve bilgilerinin öğrenme sürecine entegre edildiği aşağıdan

yukarıya olan süreç benimsenmelidir. Bu süreç ise, öğretici yetiştiren eğitimcilerin, öğretici adaylarını;

öğrenme ve öğretmeye ilişkin kişisel inanç, varsayım ve bilgilerini elektronik dergilerde paylaşmaya teşvik etmek”, “kişisel bilgilerini mesleki bilgi ile ilişkilendirebilmeleri, kişisel ve mesleki bilgilerin karşılıklı olarak birbirine nasıl şekil verdiğini kavrayabilmeleri, genel mesleki bilginin belirli pedagojik ihtiyaçlara ve isteklere göre nasıl değiştirilebileceğini değerlendirebilmeleri ve nihayetinde kendi kişisel uygulama teorilerini üretebilmeleri için eleştirel düşünmeye özendirme”, “sınıf konuşmalarını analiz ederek kendi sınıf uygulamalarından pedagojik ilkelere ulaşmaları ve ulaştıkları teorileri açıklamaları için temel becerileri edinmeleri konusunda desteklemek”, “dünyada ikinci dil eğitimi şekillendiren gücün ve politikanın, ideolojilerin ve eşitsizlikleri eleştirel bir şekilde değerlendirildiği bir ortam sunmak” ve “sahip oldukları genel mesleki alan bilgilerini, mezun olduktan sonra çalışmayı planladıkları öğrenme/öğretme bağlamlarının özellikleriyle bütünleştirme ve böylece mesleki alan bilgisinin hem güçlü hem de zayıf yönlerini görme konusunda yönlendirmek (Kumaravadivelu, “Toward a Postmethod Pedagogy” 553).

gibi yeni roller üstlenmelerini gerektirmektedir

Yenilenen bu rollerle yöntem sonrası eğitim bilimin, öğreticinin kendi kişisel deneyimlerini ve yaşamını öğrenme sürecine yansıtmasının ve öğretme çabasını kendi kendini yönetmesinin öğretileceği bir öğretici eğitimi programı sunulmasının gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir. Adrang ve Oroji, zor gözükse de, yöntem sonrası dönemin idealize ettiği öğretici özelliklerini göstermenin, uygun öğretici eğitimi altyapısı hazırlanırsa, gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir (156). Bu noktada, öğretici adaylarına uygun öğretici eğitimi programı ile öğreticilere de, hizmet içi eğitimler yoluyla yöntem sonrası öğretici özellikleri kazandırılabilir.

### **3. Yöntem Sonrası Dönemin Uygulanabilirliğine İlişkin Sorunlar ve Güncel Durum**

Yöntem sonrası eğitim bilimin uygulanması konusunda, bazı sınırlamalarla ve zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu noktada asıl sorunun, öğreticilerin akademik görevleri dışında, “sosyal reformcu ve kültürel eleştirmen rolleri” ile görev tanımlarının genişlemesi olduğunu vurgulayan Akbari, öğreticilerin tüm sosyal, bilişsel, politik ve kültürel gerekliliklerle yöntem sonrası bir sınıfta öğretimi

yürütmek için gerekli bilgi, beceri, nitelik ve istekten yoksun olduklarını; içinde buldukları finansal, zamansal ve mesleki sınırlılıklardan dolayı herhangi belirli bir yöntem söz konusu olmadığında, herhangi bir dil sınıfındaki problemlerin üstesinden gelmekte zorlandıklarını ileri sürmektedir. Benzer bir biçimde, İslam ve Shuchi de öğretmenlerin yetkinlik ve güven eksikliğinin, onların özgürlüklerini kullanacak kadar cesur olmalarına izin vermediğini; çok az sayıda yöntem sonrası öğreticisinin, zaman ve kaynak yaratıp sorumluluk yüklenmeye istekli olduğunu ve sıkı idari yapıyla beraber, ders kitaplarının, testlerin ve kurumun olanaklarının da öğreticiyi engellediğini belirtmektedir (645-648). Bağlam duyarlı öğretmenlerin, materyal geliştirme konusunda yaşadıkları sıkıntılara odaklanan Banegas ve diğerleri ise, büyük sınıf boyutları, öğretim ve değerlendirme yükü ve düşük ödeme gibi nedenlerin materyal üretimini sınırlandırdığını ifade etmektedir (23). Diğer taraftan öğretmenlere kendi öğretim yöntemlerini yaratma konusunda güvenilmediği; fırsat sunulmadığı ve öğreticinin niteliğine şüpheyle bakıldığı görülmektedir.

Yaşanan sorunları ortadan kaldırmak için öncelikle eğitim sisteminin yöntem sonrasına uygun hale getirilmesi, sonrasında da öğretmenlerin bu konuda istekli, gönüllü, gayretli ve özgüvenli olmaları gerektiği düşünülmektedir. Block, öğreticinin yöntem oluşturmak için sahip olduğu tutkusunun ve bu tutkunun öğrencilere aktarılma şeklinin, bu sıkıntıları aşmak için gerekli olduğunu (İslam ve Shuchi 543); Walker da, öğrenmenin, öğrencinin öğreticiye güvendiği noktada meydana geldiğini ve bu güvenin oluşması için de, öğreticinin önce kendine güvenmesi gerektiğini söylemiştir (231).

Yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönemin uygulanabilirliğine ilişkin bazı çalışmalar yapılmış ve öğretici görüşleri alınmıştır. Araştırmalardan elde edilen bulguların, bahsedilen sorunlarla paralellik gösterdiği görülmüştür.

Safari ve Rashidi, İran'da İngilizce öğretmenlerinin, İngilizce öğretiminde yöntem sonrası eğitim biliminin uygulamasında karşılaştıkları uygulama güçlüklerini ortaya çıkarmak için 22 deneyimli öğretmenle yaptıkları yarı yapılandırılmış gözlem sonucunda şu sonuçlara varmıştır: İran'da iletişimsel yöntemi gerçekleştirmek en büyük hedeftir; İran'ın yabancı dil öğretim bağlamı kültürel, sosyal ve siyasi anlamda dünyanın diğer bölgelerinden farklıdır; hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kendi düşünce ve ideolojilerini duyurmalarına izin verilmemektedir; yöntem sonrası eğitim biliminin olabirlik ilkesini, büyük miktarda finansal yatırım, kaynak ve fırsat yaratılsa da eğitim ve kültürde dikkate alınmamış olan sosyopolitik faktörler ve eleştirel düşünme boyutları nedeniyle gerçekleştirmek mümkün

değildir; yöntem sonrası kavramı, İran eğitiminde oldukça yeni bir kavram olduğu ve konuya ilişkin öğreticilerin bilgileri olmadığı ve yöntem sonrasının gerçek uygulamaya değil, kurama dayalı bilgi vermesi nedeniyle uygulama problemleri yaşanması olası gözükmemektedir. İran'da yapılan diğer bir araştırmada, yöntem sonrası eğitimini ne kadar uyguladıklarına dair 21 öğretmenin ders anlatımları gözlemlenmiş; bu yeni paradigmanın özelliklerinin çok az uygulandığı, ilkelerinin çok da benimsenmediği, hala geleneksel yöntemlerle ders anlatımına devam edildiği; eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerle erkek olan öğretmenlerin, yöntem sonrasını uygulamaya daha eğilimli oldukları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonucun çıkmasının nedeni, iletişimi geliştirmeyi hedefleyen fakat daha çok dilbilgisine odaklanan ders kitaplarının böylesi bir eğitime izin vermemesine bağlanmaktadır. (Khany ve Darabi). Yine Mardani ve Moradian, 30 öğreticinin İran'da yöntem sonrası eğitime dair görüşlerini almış ve yöntem sonrasına ilişkin bilgileri olmasına ve olumlu görüşleri bulunmasına rağmen uygulamada buna yer vermediklerini gözlemiştir. Eusafzai, Arabistan'da yabancı dil öğretim merkezinde çalışan Pakistan, Malezya, Türkiye, Filipinler, Nijerya, İngiltere, Kanada, Malezya, ve Sudan'dan 16 öğretici ile görüşmüş ve katılımcıların yöntem sonrası eğitimin, belirleyicilik ve olabilirlik boyutlarıyla uygulamaya çalıştıklarını; belirleyicilik boyutu kapsamında dilin ikinci dil olarak değil de yabancı dil olarak öğretildiği Arabistan'da, öğrencilerin zayıf dil becerilerine sahip oldukları noktasından hareketle sınıf etkinliklerini belirlediklerini, öğrencilerin özelliklerini, istek ve gereksinimlerini belirlediklerini ve kültürlerine ilişkin literatür taraması yaptıklarını ve dolayısıyla esnek, ilgili ve bağlam duyarlı bir eğitim oluşturduklarını; olabilirlik konusunda tartışma ortamı yaratarak sosyal dönüşüm sağlamayı hedeflediklerini; fakat bu noktada kültürel olarak hassas noktalara değinmekten kaçındıklarını belirtmişlerdir. Özellikle çalışma sonucunda, öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi, grup etkinliklerine katılması ve aktarım modelini benimsemeyen bir öğreticiye alışmaları noktasında zorlandıkları; fakat öğretmenlerin, bunun için çaba ve emek harcamaktan kaçınmadıkları gözlemlenmiştir. Marzban ve Karimi, iletişimsel yöntem ve yöntem sonrası uygulamalarına ilişkin yabancı dil öğretimi konusunda doktora yapan 5 yabancı dil öğreticinin görüşlerini aldığı çalışmada öğretmenlerin, yöntem sonrasının iletişimsel yöntemle pek çok ortak noktası olduğunu; yöntem sonrasını uygulamaları konusunda öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre şekillenecek bir öğrenme ortamı oluşturmanın daha fazla zaman ve enerji gerektireceğini; aynı zamanda bu eğitimi uygulayabilmek için oldukça yetenekli ve usta öğretmenler



olmalarının beklendiğini; yöntemin yöneticilerin, öğretim programının ve karar vericilerin sınırlandırmalarından bağımsız olması gerektiği fakat kendilerinin bu sınırlar içinde çalıştıklarını, sistemde öğretimi gerçekleştiren aktörler olup karar verme süreçlerinden sorumluluk almadıklarını ve dolayısıyla yöntem sonrasının belirleyicilik boyutunun işlemediğini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda dil öğretim sistemlerinin ve programlarının, öğrencilerinin eleştirel olarak yetişmesi için öğreticiye imkân tanımadığını; zaten böyle bir sistemde yetişen öğreticinin de disiplini bozmamak adına sorumluluğu öğrenciyle paylaşmak istemediğini ve bu nokta da bu eğitimin, olabilirlik boyutunun işlemediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlarla paralellik gösteren, Kaimvand, Hessamy ve Hemmati'nin 23 İranlı öğretici ile görüşme yoluyla yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin yöntem sonrası boyutlarının önemli olduğunu farkında olduklarını; buna rağmen, olabilirlik paradigmasının uygulamanın neredeyse imkânsız olduğunu; öğrencilerin yöntem sonrası öğrenme stratejileri (fikir paylaşma, grupta çalışma, ortak karar alma, öğretim amaçlarını ve materyal seçimini belirleme) konusunda isteksiz olduğunu; öğretmenlerin ise, zamanın ve önceden belirlenmiş sabit programların ve materyallerin sınırlamaları konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Bangladeş'ten Huda ve Arabistan'dan Soomro ve Almalki (235) yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin yöntem sonrası "*yararlı ve uygulanabilir*" bulduklarını; fakat bağlamsal, akademik ve kişisel sınırlamalar nedeniyle uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Yöntem sonrasına dair yakın zamana ışık tutan bu çalışmalar, yöntem sonrası eğitimin öğretmenler arasında önemsendiği ve yararlı bulunduğunu; fakat belirleyicilik ve olabilirlik boyutlarında sınırlamalarla karşılaşıldığını göstermektedir. Yapılan araştırmaların, çoğunlukla doğu kaynaklı olması ise dikkat çekicidir. Yöntem sonrası dönemin uygulanabilirliğine ilişkin literatürde başka araştırmalarda yer almaktadır. Bu kaynakların gözden geçirilmesi, öğretmenlerin konuya ilişkin daha derin bilgi edinmesini sağlayacaktır.

#### **4. Tartışma**

1970'li yıllar, deyim yerindeyse yabancı dil öğretiminde "*yöntem patlaması*"nın yaşandığı yıllar olmuştur (Stern, "Review of..." 249). Sonrasında da, hep en iyi yöntemi arama eğilimi devam etmiş ve pek çok yeni yöntem, literatürde yerini almıştır. Bugün hala en iyi yöntem arayışındaki kısır döngünün bir türlü kırılmadığı ve çözüme ulaşmak için araştırmaların devam edeceği düşünülmektedir. Oysaki asıl sorun, bağlam sorunudur.

Kumaravadivelu, yöntemli dönemin en popüler ikilisi olan iletişimsel ve göreve dayalı yöntemlerde bile, çeşitli öğrenme ve öğretme gereksinimlerine ve durumlarına cevap verebilmek için dilsel girdinin bağlamsallaştırılmasına rağmen bağlamın, dilin ve dil kullanımının dilbilimsel ve kullanımbilimsel özellikleriyle bağdaştırıldığını; sosyal, kültürel, politik ve tarihi özelliklerin ise göz ardı edildiğini vurgulamaktadır (“TESOL Methods...” 72). Ayrıca yöntemlerin evrensel olarak uygulanabilir olması, genellenemediğinden ve çok az bağlamsal uygulamayı kapsadığından dolayı, hiçbir zaman mümkün olmamıştır. Örneğin Kumaravadivelu, iletişimsel dil öğretiminin ilke ve uygulamalarının, dünya genelinde ve zaman içinde çeşitli dil öğretim bağlamlarına uyacak şekilde uyarlanabileceği iddiasına dünyanın farklı bölgelerinden gelen ve yönetime dair kaygı içeren raporlarla cevap vermektedir (“TESOL Methods...” 63). Bununla birlikte yöntemler sınıf uygulamasından türetilmediği için, kuramcısının ilkeleri doğrultusunda kusursuz bir biçimde olduğu gibi hayata geçirilememektedir (Bell 328). Çünkü kuramcılar, öğretimin asıl öznesi olan öğrencilerin görüşlerini almadan ve öğrenme-öğretme bağlamını göz ardı ederek uymaları gereken yönergeleri belirlemektedir. Öğreticilerin, kendi öğretim bağlamına dışarıdan birilerinin karar vermesi, eksiklikleri de beraberinde getirmektedir. Usher ve Edwards, yabancı dil eğitiminin amaç, süreç, kurumsal yapı, öğretim programı, yöntemler ve katılımcılar konusunda daha fazla çeşitlilik içermesi; zaman ve mekânda sınırsız olması; değişmeyen tek tip bir yapı, standartlaştırılmış öğretim programı, kurallı hale getirilmiş öğretim yöntemleri, rasyonalite ya da ahlakın evrensel '*mesajlar*' içine sığdırılmaması gerektiğini savunmaktadır (211-212). Bu noktada, yönetime ilişkin öğretici görüşlerini ön plana çıkaran ve öğrencilerin kendi yöntemlerini oluşturmalarını sağlayan yöntem sonrası dönem kendini meşru kılmaktadır. Can, öğrencilerin, deneyimlerini ve bilgilerini kullanması ve bunları paylaşması gerektiğini; böylece, idealizmin ötesine gerçekçiliğe geçmek için bir uygulayıcının yanı sıra bir araştırmacı olacaklarını; bunu yaparken de, her bağlamda uygulanabilir ve uyarlanabilir ilkeler sunan ve hem araştırmacı hem de uygulayıcı olarak mesleki gelişim için deneyimli ve deneyimsiz öğrencilere rehberlik edecek genel ve esnek kurallar olarak büyük ölçekli çerçeveleri referans alarak kendi yöntemlerini inşa edeceklerini vurgulamaktadır.

Diğer taraftan yöntem sonrası dönem, yöntemli dil öğretiminden soyutlanarak algılanmamalıdır. Çünkü yöntem sonrası dönem, yöntemleri temel alarak şekillenmiş; hatta yöntemlerden beslenerek oluşmuştur. Kumaravadivelu'nun büyük ölçekli ilkelerinin çoğunun (uzlaşımsal etkileşim, dil becerilerinin

bütünleştirilmesi, öğrenen özerkliği vb), iletişimsel dil öğretiminin özellikleriyle dikkat çekici bir biçimde benzeştiği görülmektedir (Bell 332). Jacobs ve Farrell, dil öğretiminde son 40 yılda meydana gelen gelişmeleri, iletişimsel yöntemin de özellikleri olan “*öğrenici özerkliği, işbirlikli öğrenme, öğretim programının entegrasyonu, anlam odaklılık, çeşitlilik, düşünme becerileri, alternatif değerlendirme ve öğrencilerle birlikte öğrenen öğreticiler*” şeklinde özetlemiş ve bu değişimleri, pozitivistten post-pozitivizme ve davranışçılıktan bilişselciliğe geçişle bağdaştırmıştır. Celce-Murcia, Dörnyei ve Thurrell, yöntem sonrası eğitimle iletişimsel dil öğretiminin yönlendirici ilkelerinin temelde birbiriyle uyumsuz olmadığını altını çizmiştir (149). Bununla birlikte, tasarımcı yöntemlerin geribildirim, kendini gerçekleştirme ve özerklik, akran desteği ve etkileşim, problem çözme, vb. gibi sosyo-duygusal faktörlere vurgu yapan ilkelerini, yöntem sonrasıcıların ilke ve stratejilerinde bulmak olağan görülmektedir (Bell 329). Bu nedenle yöntem sonrasının, yöntemleri ortadan kaldırdığı değil; yöntemleri sentezleyerek onların ötesine geçmeyi sağladığı; yöntemlerin sınırlamalarından, sabit yönergelerinden öğreticiyi kurtardığını; yabancı dil öğrenmeyi etkileyen bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik, psikolojik ve politik özellikleri öğrenme sürecine entegre ederek esnek fakat yaratıcı ve üretken bir eğitim oluşturduğu söylenebilir.

Bütün bunların ötesinde, tasarlanan tüm yöntemler öğreticiye, mesleki alan bilgisi konusunda temel bir altyapı oluşturmaktadır. Richards ve Rodgers, yöntemlerin, öğreticilere dil öğretiminin bir alan olarak nasıl geliştiğine dair bir bakış açısı sağladığını, yönerge olarak değil; iyi sonuçlar vermiş bir uygulama kaynağı olarak onları yönlendirdiğini, kendi öğreticilik repertuarlarını geliştirebilecekleri temel öğretim becerileri kazandırdığını söylemektedir. Ayrıca yabancı dil öğretmenin doğasını açıklayan farklı görüşlerin oluşturduğu farklı yöntemler, sağlam felsefi ve psikolojik temellere dayanmaktadır. Örneğin klasik yöntemler realizmden; dilsel-işitsel yöntem, davranışçılıktan; iletişimsel yöntem yapılandırıcılık ve pragmatizmden; sessizlik, tüm fiziksel tepki kuramı vb. gibi tasarımcı yöntemler hümanistik psikolojiden kaynağını almaktadır. Yöntemlerin sonunu getirmek, aslında onları oluşturan bu temel düşünceleri yadsımak demektir. Dolayısıyla, yöntemlerin ortadan kaldırılmasının ya da göz ardı edilmesinin bir fayda getirmeyeceği düşünülmektedir. Diğer taraftan da, yöntemlerin evrensel ilkelerini alıp, olduğu gibi uygulamak öğreticiyi özgünlükten ve yerel gerçeklikten uzak bir eğitim anlayışına sürükleyeceği ortadadır. Önemli olan, yöntemleri içinde bulunulan çevreye ve öğrenme ortamına taşınan tüm

bağlamlara uygun bir biçimde yeniden biçimlendirmektir. Bu çerçevede, tüm yöntemlerin bağlama uygun yönleri seçilerek ve her seçilen özelliği, yöntemleri oluşturan temel felsefelerle bütünleştirilerek özgün, uygulanabilir ve her durumda değiştirilebilecek şekilde esnek bir yöntem uyarlamak mantıklı gözükmektedir. Sonuçta öğrenme ortamını etkileyen sayısız değişken ya da bağlam, farklı bir yöntemi ya da yöntemlerin farklı özelliklerini kullanmayı gerektirmektedir. Yöntem sonrasında da, öğreticilere aslında tam da bu konuda ışık tuttuğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, kuramsal boyutta, yöntem bilgisi, öğreticilerin sahip olması gereken mesleki bir özelliktir; uygulamada ise öğreticilerin kendi öğretim bağlamlarına uygun olanı kullanabilecekleri bir kaynaklar yelpazesidir ve öğreticilerin, duruma göre onların ötesine geçmesi; kendi öğretim kuramlarını oluşturma ve uygulama becerisi göstermesi de beklenmektedir. Bu noktadan bakıldığında, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, güdülenmelerini, ilgi, istek ve gereksinimlerini öğrenme süreci ile bütünleştirmeyi öngören; onları, kendi öğrenmelerinden sorumlu otonom öğrenici olmaya özendirilen yöntem sonrası eğitim bilimin, öğretim programlarında yer bulması; bu anlayışla öğretim etkinliklerinin, öğretim materyallerinin ve ölçme-değerlendirme araçlarının hazırlanması önemli gözükmektedir.

## 5. Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğrenme sürecinde bağlamın üstünlüğünü destekleyen yöntem sonrası dönem, yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecine farklı bir boyut getiren, kuram ve gerçeklik arasındaki farklılık sorununu çözmeye çalışan ve özellikle öğreticilerin yöntem oluşturma potansiyellerini ortaya çıkaran ve diğer paydaşlara da (öğrenici ve öğretici yetiştiren eğiticileri) yeni roller kazandıran bir durumdur.

Uygun bir öğretici eğitimi alt yapısının oluşturulmasını gerektiren yöntem sonrası eğitim bilimi, başka bir yöntem değil; öğreticileri, öğretim-öğrenme sürecinde bağlama özgü en etkili birleşimi yaratmaları için yöntemleri veya onların ilkelerini bütünleştirmeleri noktasında özgür, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye teşvik eden bir değişime işaret etmektedir. Bu, öğreticilerin uyguladıkları ilke, teknik ve işlemlerin kuramcılarinkiyle bağdaşıp bağdaşmadığını kontrol etmeleri yerine, belirli bağlamlar için kendi öğrenme-öğretim kazanım, içerik, öğrenme-öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarını izlemeleri ve değerlendirmeleri demektir. Yani yöntem sonrasıyla gerçekleştirilmek istenen sistematik, ilkel ve eleştirel bir eğitim yaratmaktır. Bu noktada, önemli olan öğreticinin yöntem sonrası eğitim biliminin gerektirdiği özellikleri nasıl ve ne derece hayata geçirebileceğidir. Her şeyden öte öğretici, yöntem sonrası eğitim bilimi gerçekleştirecek istek, enerji, azim ve özgüvene

sahip olmalı; gerekli zaman ve emeği harcıyabilmelidir. Bu kapsamda, yöntem sonrasına ilişkin araştırmaları daha fazla takip etmek, konuya ilişkin farklı meslektaşlarının fikirlerinden faydalanmak ve kendi deneyimlerini paylaşmak, bu konuda düzenlenen toplantılara, seminerlere, çalıştaylara ve hizmet içi eğitimlere katılmak öğretmenler açısından faydalı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin, yöntem sonrası ilkeleri gerçekleştirmesi için karşılaştıkları yönetsel, maddi ve zamansal sınırlılıkların ortadan kalkmasını sağlayacak bir eğitim politikasının geliştirilmesi de kaçınılmaz gözükmektedir. Konuya ilişkin araştırmaların artırılarak öğretmenlerden ve öğrencilerden beklenen rollerin somut örneklerinin sunulmasının da, yöntem sonrası eğitimin özelliklerini daha anlaşılabilir kılmak adına dil öğrenme sürecinin tüm paydaşlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

### **KAYNAKÇA**

- Adrang, Danial ve Mohammad Reza Oroji. "An Introduction on Post-Method Condition". *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 4. 5 (2017): 150-156.
- Akbari, Ramin. "Postmethod Discourse and Practice". *TESOL Quarterly* 42. 4 (2008): 641-652.
- Alemi, Maedeh ve Tavakoli, Ehteramsadat. "Audio Lingual Method". *3rd International Conference on Applied Research in Language Studies*. Tehran: University of Tehran, 2016.
- Allwright, Dick. "Exploratory Practice: An "Appropriate Methodology" for Language Teacher Development?" *8th IALS Symposium for Language Teacher Educators*. Edinburgh, Scotland, 2000.
- . "Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching". *Language Teaching Research* 7. 2 (2003): 113-141.
- Allwright, Dick ve Kathleen M. Bailey. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.
- Anthony, Edward M. "Approach, Method, and Technique". *ELT Journal* 17. 2 (1963): 63-67.
- Arıkan, Arda. "Postmethod Condition and Its Implications for English Language Teacher Education". *Journal of Language and Linguistic Studies* 2. 1 (2006): 1-11.

- Banegas, Darío Luis ve diğerleri, eds. *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference*. Santiago del Estero: APISE, 2014.
- Bell, David M. "Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible?" *TESOL Quarterly* 37. 2 (2003): 325-335.
- Blackburn, James. "Understanding Paulo Freire: Reflections on the Origins, Concepts, and Possible Pitfalls of His Educational Approach". *Community Development Journal* 35. 1 (2000): 3-15.
- Block, David. "An Exploration of the Art and Science Debate in Language Education". *Reflections on language and language learning: In honour of Arthur Van Essen*. Ed. Marcel Bax ve C. Jan-Wouter Zwart. Amsterdam: John Benjamins, 2001. 63-74.
- Brown, H. Douglas. "English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment". *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Ed. Jack C. Richards ve Willy A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 9-18.
- Cadario, Elisa. "Eclecticism in the "New" Foreign Language Classroom: Re-Thinking Practices and Developing an Awareness of Context in Teacher Training College". *English Language Teaching in the Post-Methods Era: Selected Papers from the 39th FAAPI Conference*. Ed. Darío Luis Banegas, Mario López-Barrios, Melina Porto ve María Alejandra Soto. Santiago del Estero: APISE, 2014. 28-38.
- Campbell, Christine M. ve Deanna Tovar. "Foreign Language Teaching Methodology at DLI 1985 to Present". *Dialogue on Language Instruction* 18. 1 (2007): 69-75.
- Can, Nilüfer. "Post-Method Pedagogy: Teacher Growth Behind Walls". *Proceedings of the 10th METU ELT Convention*. Ankara: ODTÜ, 2009. Web. 11 Ağustos 2019.
- Canale, Michael ve Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1. (1980): 1-47.
- Celce-Murcia, Marianne, Zoltán Dörnyei ve Sarah Thurrell. "Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching". *TESOL Quarterly* 31. 1 (1997): 141-152.



- Coleman, Hywel. "Autonomy and Ideology in the English Language Classroom". *Society and the Language Classroom*. Ed. Hywel Coleman. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 1-16.
- Eusafzai, Hamid Ali Khan. "Foreign English Language Teachers' Local Pedagogy". *English Language Teaching* 8. 5 (2015): 82-93.
- Fahim, Mansoor ve Reza Pishghadam. "Postmodernism and English Language Teaching". *Iranian Journal of Applied Language Studies* 1. 2 (2011): 27-54.
- Finch, Andrew Edward. "Postmodernism in TEFL: An Overview". *Processes and Process-Oriented in Foreign Language Teaching and Learning*. Ed. Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin, Masanori Nagami ve Titima Suthiwan. Boston: Walter de Gruyter, 2011. 41-64.
- Freeman, Donald. "Redefining the Relationship between Research and What Teachers Know". *Voices from the Language Classroom*. Ed. Kathleen M. Bailey ve David Nunan. New York: Cambridge University Press, 1996. 88-115.
- Hargreaves, Andy. *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press, 1994.
- Higgs, Theodore V., ed. *Teaching for Proficiency, The Organizing Principle*. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1984.
- Huda, Mohammad Emdadul. "Post-Method Pedagogy and ELT in Bangladesh". *Global Journal of Human Social Science* 13. 7 (2013): 7-14.
- Islam, A. B. M. Shafiqul ve Israt Jahan Shuchi. "Deconstruction of Method-Postmethod Dialectics in English Language Teaching". *Journal of Language Teaching and Research* 8. 3 (2017): 539-547.
- Jacobs, George M. ve Thomas S. C. Farrell. "Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education". *TESL-EJ* 5. 1 (2001): A-1.
- Kaimvand, Parisa Naseri, Gholam Reza Hessamy ve Fatemeh Hemmati. "Postmethod Education: Its Applicability and Challenges in Iran". *International Journal of Asian Social Science* 6. 1 (2016): 21-34.
- Khany, Reza ve Rahil Darabi. "ELT in Iran: Reflection of the Principles-Based and Post-Method Pedagogy in Language Teaching". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98 (2014): 908-916.

- Khattak, Ibrahim ve M. Asrar. "Stages of Language Acquisition in the Natural Approach to Language Teaching". *Sarhad Journal of Agriculture* 23. 1 (2007): 251-255.
- Kohn, Alfie. *No Contest: The Case Against Competition*. New York: Houghton Mifflin Company, 1992.
- Kumaravadivelu, B. "Critical Language Pedagogy: A Postmodern Perspective on English Language Teaching". *World Englishes* 22. 4 (2003): 539-550.
- . "TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends". *TESOL Quarterly*, 40. 1 (2006): 59-81.
- . "The Postmethod Condition: (E)Merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching". *TESOL Quarterly* 28. 1 (1994): 27-48.
- . "Toward a Postmethod Pedagogy". *TESOL Quarterly* 35. 4 (2001): 537-560.
- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Long, Michael H. ve Graham Crookes. "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly*, 26. 1 (1992): 27-56.
- Mardani, Mahdi ve Elmira Moradian. "Post-Method Pedagogy Perception and Usage by EFL Teachers and Learners and Its Limitations, Symbols and View Points". *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World* 11. 1 (2016): 75-88.
- Marzban, Amir ve Fatemeh Karimi. "Applicability of CLT and Postmethod Pedagogy in Iranian Context of ELT: Expert Teachers' Perspectives". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)* 9. 1 (2018): 47-69.
- Masouleh, Nima Shakouri. "From method to Post Method: A Panacea!". *English Language Teaching* 5. 4 (2012): 65-73.
- Moghadam, Javad Nabizadeh ve Seyyed Mohammad Reza Adel. "The Importance of Whole Language Approach in Teaching English to Intermediate Iranian EFL Learners". *Theory and Practice in Language Studies* 1. 11 (2011): 1643-1654.
- Nagaraj, Geetha. *English Language Teaching: Approaches, Methods and Techniques*. Himayatnagar: Orient Longman, 2005.
- Nunan, David. "Communicative Tasks and the Language Curriculum". *TESOL Quarterly* 25. 2 (1991): 279-295.

- Oprandy, Robert. "Jane Jacobs: Eyes on the City". *Expanding Our Vision: Insights for Language Teachers*. Ed. David Mendelsohn. Toronto, Ontario, Canada: Oxford University Press, 1999. 41-59.
- Prabhu, N. S. "There is No Best Method-Why?". *TESOL Quarterly* 24. 2 (1990): 161-176.
- Richards Jack C. ve Willy A Renandya. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press, 2002.
- Richards, Jack C. "Beyond Methods". *The Language Teaching Matrix*. Ed. Jack C. Richards. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 35-49.
- . *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Richards, Jack C. ve Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York, NY: Cambridge University Press, 2001.
- Safari, Parvin ve Nasser Rashidi. "A Move Towards Postmethod Pedagogy in the Iranian EFL Context: Panacea or More Pain?" *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* 50 (2015): 95-124.
- Scarcella, Robin ve Rebecca Oxford. *Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1992.
- Sharma, Tara Chand. *Modern Methods of Language Teaching*. New Delhi: Sarup & Sons, 2008.
- Soomro, Abdul Fattah ve Mansoor S. Almalki. "Language Practitioners' Reflections on Method-Based and Post-Method Pedagogies". *English Language Teaching* 10. 5 (2017): 234-242.
- Stern, Hans Heinrich. "Review of J. W. Oller and P. A. Richard-Amato's Methods That Work". *Studies in Second Language Acquisition* 7 (1985): 249- 251.
- . *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Usher, Robin ve Richard Edwards. *Postmodernism and Education*. London: Routledge, 1994.
- Van Manen, Max. "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical". *Curriculum Inquiry* 6. 3 (1977): 205-228.

- Walker, Robin. "Correspondence in response to "Comment: From Model to Muddle".  
*ELT Journal* 54 (1999): 231.
- Widdowson, Henry G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Winch, Christopher ve John Gingell. *Key Concepts in the Philosophy of Education*. London: Routledge, 1999.
- Woods, Devon. *Teacher Cognition in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Zhang, Yan. "Cooperative Language Learning and Foreign Language And Teaching".  
*Journal of Language Teaching and Research* 1. 1 (2010): 81-83.