

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ TARİHÇESİNDE YÖNTEM İNCELEMESİ

Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi
zekeriyahamamci@yahoo.com

Özet

Dil öğretimi tarihi geçmişten günümüze kadar birçok değişikliklere tanıklık etmiştir. Dil öğretimi yöntemlerinde meydana gelen bu değişikliklerin temelinde akademisyenlerin en iyi yöntem arayışı ve Ülkelerin dil politikaları gibi çeşitli etmenler yatmaktadır. Günümüzde birçok akademisyenin yanı sıra dil öğreticileri hala en faydalı öğrenme sonuçlarını verecek yöntem arayışı içerisinde. Bu çalışma ilk etapta dil öğretimi tarihçesi ve en iyi metod kaygısının ortaya çıkışı hakkında temel bilgi sağlamayı ve ardından yöntem ötesi ve sonrası döneme ve bu dönemin en önemli yönleri üzerinde durarak eleştirel bilgi sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, Yöntembilim, Yöntem ötesi dönem, Yöntem sonrası dönem

AN ANALYSIS OF METHOD IN THE HISTORY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

The history of language teaching has witnessed numerous changes throughout the history. The main reasons of these changes in the methods of language teaching may have originated from the search of the academicians for the best method and the language policies of the countries. Even today, many language teachers as well as academicians are still looking for the best teaching method which will provide the most beneficial learning outcomes. This study aims to present information about the language teaching history and the rise of the the best method concern at the first phase and secondly it aims to project a critical point of view to “beyond method” and “post method” eras considering the outstanding characteristics of these periods.

Key Words: Foreign language teaching, Methodology, Beyond Method Era, Post-Method Era

GİRİŞ

Dünyanın farklı yerlerinde, farklı seviyelerde dil eğitimi veren öğretmenler sonuçlarının her zaman eleştirildiği dil öğretme sorumluluğunu yüklenmişlerdir. Bu nedenle, çoğu öğrencilerine daha faydalı olabilmek adına yeni yollar, yöntemler arama ve deneme yolunu seçmiştir. Dil öğretmenleri gibi birçok araştırmacı da çalışmalarının merkezine dili en iyi nasıl öğretebiliriz başlığını almıştır. Bu nedenle dil öğretimi alanında geçmişten günümüze birçok değişim meydana gelmiştir. Dil öğretim tarihi incelendiğinde birbirini izleyen ve yenisi ortaya çıktığında eskisinin terk edildiği yöntemler dizinini görmekteyiz. Öğreticilerin dil öğretiminde bu yöntemleri tercih ettiğine veya diğer etmenlerden etkilenip etkilenmediğine dair net bir bulgunun varlığı hala bir sırdır. Fakat hemen herkesin hemfikir olduğu konu bu yöntemlerin öğrencilerde dil öğrenimini kolaylaştıracağıdır. Buna rağmen, dil öğretiminde yöntemlerin neden verimsiz olduğu ve araştırmacıların neden yeni yöntem arayışlarına girdikleri günümüzde sorulmaya devam etmektedir. Bu tarz bir arayış 1880’li yıllarda Francois Gouin’ in “Yabancı Dilleri Öğretme ve Öğrenme Sanatı” adlı eseriyle başlamış olabilir. Eserinde Gouin yöntem kullanımını desteklemiştir. Sınıf içerisinde öğrencilerin farklı talepleriyle uğraşan öğretici için yeni bir öğretim yaklaşımı veya yöntemini benimsemek en yaygın çözümdür. Yaklaşım ve yöntem araştırmaları incelendiğinde Dilbilgisi-Çeviri yöntemine bir yenilik olarak 20. yüzyılın başlarında sunulan Düzvarım yöntemi hemen kabul görmüştür. 1950’li yıllarda Dilsel-İşitsel yöntemin daha iyi bir öğretim sağlayacağı düşünüldü. 1960’ların sonlarına doğru kuramsal ve kılışal kusurlarından dolayı özellikle de ezberleme ve yapı alıştırmalarına yer vermesi bakımından Dilsel-İşitsel yöntem önemini yitirmiştir. Yabancı dilin kurallarına dair farkındalık geliştirme gerekliliğine inanan uzmanlar Dilbilgisi Çeviri yönteminin yeni bir türü olan Bilişsel Dil Öğrenme yaklaşımını benimsemiştir. Öğreticilerin bu yaklaşımı sınıflarında kullanma eğilimine rağmen, yöntembilimsel yönergelerin eksikliğinden dolayı yöntem

olarak kullanılması başarısız olmuştur. Ancak humanistik psikoloji ile birlikte sessiz yöntem telkin yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, topluluk odaklı dil öğretimi gibi yaratıcı yöntemlerin temelini oluşturmuştur. Bu yöntemler dili anlama ve öğrenmenin kaygıdan arındırılmış bir ortamda gerçekleşmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

Yukarıda belirtilen yöntem ve yaklaşımlar arasında yabancı dil öğretiminde iletişimsel dil öğretimi ve hemen onun ardından gelen görev odaklı öğretim en belirgin etkiye sahip olanlardır. İletişimsel dil öğretimi temel ilkelerinde ikinci dil öğrencilerine ve öğreticilerine dili nasıl kullanacaklarına dair fırsatlar sunulmaktadır. Bu noktadan incelendiğinde aslında iletişimsel dil öğretimi yöntemden daha çok bir yaklaşım veya yabancı dil sınıflarında nelerin yapılması ve yapılmamasını sunan bir kılavuzdur.

Artık dil öğretimi alanında yeni bir akım başlamıştır. Prabhu (1990) en iyi yöntemin olmadığını ve yöntemlerin sınıf içi uygulamalara yönelik olmadığını savunmuştur. Araştırmacılar başka yöntem yerine yöneme bir alternatif arayışı başlamıştır (Kumaravadivelu, 2006). Bu sırada öğreticilerde eğitimin demokratik olması yönünde görüşler belirlemeye başlamıştır. Eğitim ve öğretimin salt çalışmanın da ötesinde bir kavram olduğu; süreç yönelimli, birlikte çalışan ve anlık bir olgu olduğu fikri belirlemiştir. Bilgi görevi sadece dağıtıcılıkla, vericilikle sınırlandırılmış olan bir kişiye ait değildir. Bilgi öğrenci ve öğreticiye aittir. Mevcut şartlarda görülen şey artık hem öğreticilerin hem de öğrencilerin rollerinde ciddi değişimlerin olduğudur. Öğretici bilgiyi ileten olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştıran bireye; öğrenciler de pasif alıcıdan eleştirel düşünen bireylere dönüşmüştür. Böyle bir ortamda öğrenciler eleştirel düşünmeyi geliştirmek için adımlar atıp dünyaya dair kendi bakış açılarını geliştireceklerdir.

Bu süreçte yöntembilimcilerde yöntemlerden uzaklaşıp yaklaşımlara doğru bir eğilim açıkça görülmektedir. Dil eğitimine dair bir yaklaşım sadece belirli çerçevelerle sınırları çizilmiş bir dizi değişmeyen ilkeler bütünü değildir. En önemli özelliği olan değişimi barındıran güçlü (dynamic) bir olgudur. Değişim yeniliği beraberinde getirir ve yenilik de öğrenme sürecini en yüksek seviyeye taşımada kişinin kendi inandırıcılığını (plausibility) kullanmada özgür olmayı gerektirir. Brown' a göre (2002) öğreticinin kişisel yaklaşımı ve sınıf uygulamaları arasındaki etkileşim güçlü bir öğretimde anahtar role sahiptir.

Yöntem Ötesi Dönem

Richards' a göre (1990) yöntemlerin sınıf ötesinde bir hayatı vardır. Richards (1984) "Yöntemlerin Gizemli Hayatı" adlı makalesinde yöntemlerde görülen iniş çıkışların yöntem dışında gerçekleşen birçok farklı nedenleri olduğunu belirtmiştir. Bir yöntemin kaderinin o yöntemin öğrencilere hangi şekilde sunulduğuna bağlı olduğunu ifade etmiştir. Sınıf içi etkinliklerde kullanılan araçlar, ders kitapları bazen öğreticiler ve öğrenciler için anlamlı ve kullanışlı olabilirken bazen de bu kişiler için yük anlamına gelebilmektedir. Yöntemlerin kaderlerini belirleyen bir diğer etmen ise yayıncı şirketlerin yöntemlerin doğruluğuna dair sahip oldukları güvenirlidir. Yani dil öğretimi için hazırlanan araçlar özgün eğitimsel konulara geçerli yanıtlar sunmalı ve kabul görmelidir. Bu bakımdan yöntemlerin destek görmesi ve güvenirlilik elde etmesi oldukça önemlidir. Richards (1990) yöntemlerin izlenebilirliğe (accountability) de sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. İzlenebilirlik izlenince geliştirme sürecinde kurucu bir etkiye sahip olmuştur. Richards (1990) izlenince geliştirme yöntemlerine durum, ihtiyaç ve görev analizlerini, hedef belirleme, öğrenme deneyimi seçimi ve değerlendirme gibi ilkeleri eklemiştir. Dil öğretimine bu tarz izlenince temelli yaklaşıma "Dil Program Tasarımı" (Language Program Design) denilmektedir (Salmani-Nodushan, 2006). Bu noktada önemli olan hangi yöntemin benimseneceği değil; program hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayacak eğitimsel faaliyetleri ve usulleri nasıl geliştireceğimize. Bu bir yöntem seçiminden çok bir yöntembilim geliştirmektir.

Long (1983) yöntemlerin etkinliğinin değerlendirmesine dair iki yol olduğunu belirtmiştir.

- Kesin etkinlik (Absolute effectiveness)
- Göreceli etkinlik (Relative effectiveness)

Salmani-Nodushan (2006) hangi yöntemin incelendiğinin önemi olmaksızın herhangi bir değerlendirme sürecine dair dikkate alınması gereken hususlara dikkat çekmiştir:

- Programın hedefleri tanımlanmalıdır ve kıtas ölçümleri belirlenmelidir.
- Eğitimsel kuram yöntem haline geldiğinde, yöntem organizasyonunun her seviyesinde ortaya çıkan iddialar doğrulanmayı veya çürütülmeyi bekleyen varsayımlar olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

c. İzence içerisindeki konuların güvenilirliği sağlanmalıdır. Dil öğretim yöntembilimi tahmin ve dogma merkezinden uzaklaşmak istiyorsa, öğreticiler değerlendirme ve izlenebilirlik konularında daha dikkatli olmalıdırlar.

Bu noktada dikkatlerin yöntemlerden izence geliştirmenin ilgili gerçekleri ve prensiplerine kaydığını görülmektedir. Bu dikkat kayması “Yöntem Ötesi Dönem” adıyla anılmaktadır. Bu dönemin özellikleri üç başlıkta incelenebilir:

- Yöntemlerin doğa ve kapsam değerlendirmesi
- Kuramlaştırma gücünün kuramcılar ile uygulayıcılar arasında yeniden dağılımı
- Öğrenici özerkliği ve dil öğrenme ilkeleri

Yöntem ötesi iyi veya kötü yöntem kavramının yanlış yönlendirdiği iddiası üzerine kurulmuş ve en iyi yöntem arayışının öğreticilerin ve uzmanların eğitimsel konularda etkileşimlerini arttıracak yolları aramaya yönelmesi gerektiğini savunmuştur. Tüm bu iddialar özetle Salmani-Nodusha'nın (2006) belirttiği öğretici inandırıcılığını işaret etmektedir.

Salmani-Nodusha (2006) yöntem ötesi dönemin iki farklı şekillerde gerçeklik kazandığını belirtmiştir:

- Etkili Öğretim (Effective Teaching): Uygulamalı dilbilimciler kuramları geliştirip öğreticiler bunları sınıflarda uygulayacaklardır.
- Yansıtıcı Öğretim (Reflective Teaching): Kuram geliştirme uygulamalı dilbilimciler yerine öğreticilerin sorumluluğundadır.

Yöntem Sonrası Dönem

Dil öğretimi kapsamında yöntemler 1990'larda eleştiri almaya başlamıştır. Hatta yöntem sonrası dönemin izleri seçmecilik yönteminde (eclectic method) görülmeye başlanmıştır. Yöntem sonrası dönem yöntem kavramının geçerliliğini sorgulayan daha önceki yöntemlere göre nispeten daha esnek olan ve büyük ölçekli ilkeleri küçük ölçekli ilkelere göre düzenleyen dönemdir. Yöntembilim çok iyi bilinen iki kavram üzerine kurulmuştur: küreselleşme ve postmodernizm. Yöntem sonrası dönem de küreselleşme ve onun ürünü olan postmodernizmin yeni doğmuş çocuğudur. Kumaravadivelu'ya göre (2006) yöntem sonrası eğitimi öğretici özerkliği ile tanımlanmalıdır. Öğretme yöntemleri tercihlerinde sınırlandırılan öğreticileri özgürleştirme çabasıdır. Bugüne kadar öğreticiler dilbilimciler, psikologlar ve uygulamalı dilbilimciler tarafından üretilen bilgi ve kuramların tüketicisi konumundaydılar. Fakat sınıf içerisinde karşılaşılan durumlarda bu kuramcılar tarafından üretilen öğretme yöntemleri yetersiz, geçersiz olmakta ve kullanımları uygulanabilir değildir. Kumaravadivelu (2006) merkezine öğretici özerkliği ve inandırıcılığını koyduğu yöntem sonrası eğitimi özelliklerini üç başlıkta inceler:

- Özellik Değişkeni: Bağlam duyarlı, yerel dilsel, toplumsal, kültürel ve politik özellikler üzerine kurulu belirli bir yere özgü eğitimin gelişimini kolaylaştırmayı hedeflemektedir.
- Uygulanabilirlik Değişkeni: Kuramlar ve uygulamalar arasındaki kopukluğa vurgu yapar ve öğreticileri yerel, kültürel, toplumsal yapıyı ve öğrencileri dikkate alarak yeni kuramlar çıkarmaya ve bu kuramları uygulamaya cesaretlendirmeyi amaçlamaktadır.
- Olasılık Değişkeni: İkinci dil öğretimi ve öğrenimi yeni dilsel ve kültürel bilginin salt alınması değil de hem öğreticiler hem de öğrenciler için eski ve yeni kimlikleriyle mücadele ettikleri bir alan olduğunu savunur.

Öğrencilerin sınıflara beraberlerinde getirdikleri sosyopolitik farkındalığın önünü açmayı ve bunun da kişilik oluşumu ve toplumsal dönüşümü hızlandıracak bir etmen olduğunu belirtir.

Özellik, Uygulanabilirlik ve Olasılık değişkenlerinin altını çizdiği bağlama duyarlı (context-sensitive) yöntem sonrası eğitim yapısı on büyük ölçekli ilkelere oluşmaktadır:

Öğrenme fırsatlarını en üst seviyeye taşıma

- Fikir alışverişli etkileşimi kolaylaştırma
- Algısal uyumsuzlukları azaltma
- Sezgisel buluşları harekete geçirme
- Dil farkındalığını teşvik etme
- Dilsel girdiyi bağlamsallaştırma
- Dil becerilerini birleştirme
- Öğrenici özerkliğini destekleme
- Toplumsal bağıntıyı sağlama
1. Kültürel farkındalık geliştirme

Kumaravadivelu'ya göre (2003) uygun küçük ölçekli ilkeler tasarlayarak ve sınıf içerisinde öğrenme imkânını üst seviyeye taşıyarak, öğretim bağlamındaki değişikliklerle başa çıkmada büyük ölçekli ilkeleri inceleyip geliştirerek, öğretmenler kendileri için sistemli, tutarlı ve bağıntılı uygulama kuramları tasarlayabileceklerdir.

Yöntem Sonrası Dönem Öğrencileri ve Öğreticileri

Yöntem sonrası dönemde öğretmenlerin günlük öğretim süreci içerisinde özerkliğe sahip olması dikkatleri çekmektedir. Kumaravadilevu'ya göre (2006) öğretici özerkliği dış etmenler ve uzmanlar tarafından öngörülen öğretim uygulamalarına uyum sağlama kaygısından öğretmenlerin kurtulmasıdır. Artık, yabancı dil öğretmenlerine, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde sınıf içi uygulamalarında yabancı dil öğrencileri ve öğretmenleri olmaları bakımından kendi deneyimlerine güvenme özerkliği verilmiştir. Bu onların tam olarak tercihlerinde serbest olması anlamına gelmemekle; onlara eleştirel düşünme fırsatını sunmaktadır.

Öğreticilere eleştirel düşünmeyi sağlamada öğretmenlerin mesleki gelişimi ön planda tutulmalıdır. Husaain (2009) öğretmenlerin mesleki gelişimleri halk eğitiminde karşılaşılan sorunları aşmada en önemli ilkelerden biri olduğunu savunmuştur. Yöntem sonrası dönem özellikleri dikkate alındığında bu tarz bir mesleki gelişim süreci öğretmenlerin hayatında sürekli yer almalıdır; çünkü yöntemle ilgili hakim olan ortak yaklaşım öğretmenleri yöntem sonrası öğretmenleri olmaya dönüştürmeye yeterli olmayabilir. Şüphesiz öğretmenlerin mesleki gelişimi tüm paydaşların ortak çabasını gerektirmektedir.

Yöntem sonrası dönemde, ikinci dil öğrencilerinin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenen özerk öğrenci olmaları beklenmektedir. Bu durum kendi içerisinde öğrenme fırsatlarının yanı sıra öğrenme ilkeleri ve biçimleri gibi kilit konuları içermektedir. Bu noktada, öğrencilerin daha fazla risk alan, öğrenme ilkeleri ile denemeler ve uygulamalar yapan ve öğrenilen ikinci dili kullanmak için fırsatlar arayan bireyler olması beklenmektedir. Özetle, yöntem sonrası eğitimi öğrencilere özfarkındalık ve öz eleştiri becerisini aşlamayı hedeflemektedir. Diğer bir deyişle, öğrenci dilsel bir ortamda araştırmacıya dönüşecektir. Bu dilsel ortam her ne kadar zorlayıcı etmenlerle dolu olsa da, yöntem sonrası öğrencisi yalnız bırakılmayacak; öğretmenleri yine onlara kolaylık sağlamada yardımcı olacaktır. Öğrenciler ikinci dil öğrenmenin hedefleri üzerine yeniden düşünmeye sevk edileceklerdir.

Yöntem Sonrası Öğreticileri ve Öğrencileri için Öneriler

Yöntem sonrası eğitime dair üç kilit özellik, yöntem sonrası öğretici ve öğrenci görevleri ve ihtiyaç duyulan eğitimsel ilkeler ön planda yer almaktadır. Buna göre:

- Öğretici ve öğrenciler öğrenilecek ve öğretilecek dersleri planlamada dilsel özelliklerin yanı sıra sosyokültürel bileşenleri de göz önünde bulundurarak işbirliği yapmalıdırlar.
- Sınıf içi uygulamalar hem biçime odaklı öğretimi (focus on form) hem de biçimlere odaklı (focus on forms) öğretimi desteklemelidir.
- Hedef dili kullanımı ve ana dil kullanımı ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleşmelidir.
- Göreve dayalı veya görev destekli dil öğretimi ihtiyaçlar doğrultusunda öğrencilere sunulmalıdır.
- Öğretici ve öğrenciler belli aralıklarla veya gerektiğinde yeniden planlama yapabilmelidir. Öğretim kavramı söz konusu olduğunda değişiklikler bazen kaçınılmaz olabilir.
- Dil becerilerinin değerlendirmesinde, yöntem sonrası öğretici ve öğrencileri sabit ve belirli değerlendirmelerden çok dil becerilerinin sınanacağı çeşitli ve farklı değerlendirmeler geliştirip uygulamalıdırlar.

SONUÇ

Yabancı dil öğretimi gerek araştırmacılar gerekse de öğretmenler arasında yıllardır anlaşmazlığa neden olan bir tartışmadır. Dil öğretimi tarihinde birçok yöntem var olmuş, kullanılmış ve daha iyisini bulmak adına yerini bir diğerine bırakmıştır. Gerçekte, geleneksel yöntem fikri tecrübeli öğretmenler için yöntemsel önerileri kullanma adına bir kısıtlama olmuştur. Ancak, öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar için bir yöntemi veya yöntemler harmanını ve onun sunduğu belirli uygulamaları sınıf içinde kullanmak faydalı olabilir. Yolun başında olan bir öğreticiden ders içerisinde meydana gelen değişikliklere dair inandırıcılık geliştirmesini beklemek pek mantıklı olmayacaktır. Öğretici ve öğrencilere özerklik sağlayan, onları geleneksel yöntemlerin sunduğu belirli

uygulamalardan kurtaran bir yenilik olan yöntem sonrası eğitim yabancı dil öğretiminde ciddi bir yeniliktir. Bu yüzden, her yenilik gibi hem artılara hem de eksilere sahip olabileceğinin farkında olup, uygulamalarda dikkatli olunmalıdır. Her ne kadar herkes için daha fazla ve hızlı öğrenme arzulan bir şey olsa da, hali hazırda yöntem sonrası eğitimi uygulayacak öğretmenlerin belli beceri ve bilgi kazanımlarına ihtiyaçları vardır. Akbari (2008) gereksinimleri sadece öğretmenler tarafından karşılanamayacak kadar yoğun ve zorlayıcı olan yöntem sonrası dönem değişikliğinin kabul görmesi ve arzulan seviyede uygulanabilmesi için öğretici eğitimi, uygulama ilkeleri, dil ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin ayarlanması gibi konuların temelini oluşturan akademik topluluğun da bu değişime destek vermesi gerektiğini savunmuştur. Bu yönüyle yöntem sonrası eğitim yabancı dil öğretimine katkıda bulunmanın yanı sıra yenilikçi, özgürlükçü ve merak uyandıran bir görev üstlenmiştir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbari, R. (2008). Post-method discourse and practice. *TESOL QUARTERLY*, 42(4), 641-652.

Brown, H. D. (2002). *English language teaching in the post-method era: Towards better diagnosis, treatments, and assessment*. In J. C. Richards & W. A. Renandya, *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Hussain, N. (2009). Transforming professional development with changing times. In S. Mansoor, A. Sikandar, N. Hussain & N. M. Ahsan (Eds.), *Emerging issues in TEFL: Challenges for Asia* (pp. 105-127). Karachi: Oxford University Press.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, 177-180.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.

Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22, 539-550.

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

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

Richards, J. C. (1984). The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, 18 (1), 7-23.

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Salami-Nodoushan, M. A. (2006). Language teaching: state of the art. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(1), 169-193.