

## YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM SONRASI DÖNEM EĞİTBİLİMİ

Buket Selin SAYIN ŞENER  
Ankara Üniversitesi  
sayinselin@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-5148-6034

### Özet

Yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında öğretim yöntemlerinin sürekli değişim halinde olduğu göze çarpmaktadır. Bir başka deyişle, yabancı dil öğretiminde nihai hedeflere ulaşmak için araştırmacılar yeni yöntemler ortaya koymuşlardır. Ancak, neden hala yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşamadığı yöntem bilimciler tarafından sorgulanmaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde yöntem kavramı irdelenmiş, başarıya ulaşmak için kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilmiş, yöntemin gerekliliğini sorgulayan yöntem sonrası dönem eğitbilimi ele alınmış ve bu yeni eğitbilimin gerçekleştirilebilirliği tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil öğretimi, yöntem sonrası dönem eğitbilimi

### POST-METHOD PEDAGOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

#### Abstract

Looking at the history of foreign language teaching, it is striking that teaching methods are constantly changing. In other words, researchers have theorized new methods to reach ultimate goals in foreign language teaching. However, it is questioned by methodologists why it still has not been successful. In this study, concept of method was addressed; information was given about methods used to achieve success; post-method pedagogy questioning the necessity of the method was handled and feasibility of this new pedagogy was discussed.

**Key Words:** Foreign language teaching, post-method pedagogy

### GİRİŞ

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle yabancı dil öğretimi alanı sürekli değişim halindedir (Richards, 2003). Bu bakımdan, öğrenenlerin yabancı dil öğretimi sürecinde nihai başarıya ulaşması için en etkili yollar kuramcılar tarafından alanyazında tartışılmaktadır (Swan, 2009; Liu, 1995). Bu süreçte, sınıf içerisinde öğrenenlerin farklı isteklerini karşılamaya çalışan yabancı dil öğretmeni için ise yeni bir öğretme yaklaşımını ya da yöntemini uygulamak bilinen en iyi yoldur. Dil öğretimi alanı geçmişten günümüze pek çok değişikliğe şahit olmuştur. Araştırmacılar en iyi yabancı dil öğretim yöntemini bulmaya yönelik çok fazla çalışmalar yapmışlardır. Bu tarz bir arayışın 1880'li yıllarda Francois Gouin' in "Yabancı Dilleri Öğretme ve Öğrenme Sanatı" adlı eseriyle başladığı söylenir (Masouleh,2012). Eserinde Gouin yöntem kullanımını desteklemiştir.

Alanyazında yöntem kavramı pek çok araştırmacı tarafından farklı ifadelerle tanımlanmıştır. Oller'e göre (1993) yöntemler programları, müfredatları, gösterimleri, sunumları, araştırma bulgularını, testleri, etkileşim durumlarını, ders malzemelerini, metinleri, filmleri, videoları, bilgisayarları ve daha fazlasını içerir. Kumaravadivelu için (2004) yöntem disiplinlerden türeyen kuramsal kurallardan ve sınıf öğretmenlerine yöneltilen sınıf yöntemlerinden oluşur. Ek olarak, Richards ve Rodgers (2001) için yöntemler kısmen zamanında tasarlanır, kişisel yoruma çok az yer bırakır ve eğitim aracılığıyla öğrenilir. Yaklaşım ve yöntem araştırmaları incelendiğinde ise 1840'lardan 1940'lara kadar dilbilgisi-çeviri yöntemi etkili olmuştur. Dilbilgisi-çeviri yöntemine bir yenilik olarak 20. yüzyılın başlarında sunulan düzvarım yöntemi hemen kabul görmüştür. 1950'li yıllarda dilsel-işitsel yöntemin daha iyi bir öğrenme sağlayacağı düşünülmüştür. 1960'ların sonlarına doğru ezberleme ve yapı

alıştırmalarına yer verdiği için dilsel-işitsel yöntem önemini yitirmeye başlamıştır. Daha sonra, yabancı dilin kurallarına dair farkındalık geliştirdiğine inanılan bilişsel dil öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Öğretmenlerin bu yaklaşımı sınıflarında kullanma eğilimine rağmen, yöntembilimsel yönergelerin eksikliğinden dolayı başarıya ulaşamamıştır. Daha sonra, humanistik psikoloji, sessiz yöntem, telkin yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, topluluk odaklı dil öğretimi gibi yaratıcı yöntemlerin temelini oluşturmuştur. Bu dönemde Pennycook'a (1989:5) göre bir 'yöntem patlaması' meydana gelmiştir. Bu yöntemlerde dil öğrenmenin kaygıdan uzak bir ortamda gerçekleşmesi gerekliliği vurgulanmıştır. (Richards&Rogers, 2001). Bu yöntem ve yaklaşımlara ek olarak yabancı dil öğretiminde iletişimsel dil öğretimi, içeriğe dayalı dil öğretimi ve göreve dayalı dil öğretimi ortaya çıkmıştır (Richards&Rogers, 2001; Richards, 2003). Bahsedilen öğretim yöntemleri içinde iletişimsel öğretim en çok uygulanan ve kuramsal açıdan en çok tartışılan yaklaşımdır (Savignon, 2007). Yukarıda belirtilen arayışlara rağmen, dil öğretiminde yöntemlerin neden verimsiz olduğu ve araştırmacıların neden yeni ve en iyi yöntem arayışlarına girdikleri alanyazında dilbilimciler tarafından tartışılmakta ve bu sorular cevaplanmaya çalışılmaktadır. Bu düşünceden hareketle, alanyazın taraması niteliğindeki bu çalışmada, yöntem problemi incelenecek, yöntem sonrası dönem eğitim bilimi hakkında bilgi verilecek ve bu yeni alginın gerçekleştirilebilirliği tartışılacaktır.

### Yöntem Sonrası Dönem Eğitim Bilimi

Prabhu (1990) çalışmasında yöntemlerin gerekliliğini sorgulamaktadır ve dil öğretimi tartışmasında çok sık duyulan ama nadiren açıklanmış olan 'en iyi yöntem yoktur' ifadesini incelemektedir. Ayrıca, Prabhu (1990) bu ifadenin, yöntem teriminin geniş yorumuna dayanarak üç maddesini detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Prabhu (1990) : (1) *Farklı yöntemler farklı öğretme durumları için en iyidir*, (2) *Her yöntem kısmen doğru ya da geçerlidir*, (3) *İyi ve kötü yöntemler düşüncesi yanlıştır açıklamalarıyla 'en iyi yöntem yoktur' ifadesini tartışmaktadır*. Prabhu (1990) ilk olarak yöntemin öğretme durumuna bağlı olduğu düşüncesini detaylı bir şekilde sorgular ve en iyi yöntem yoktur ifadesinin tek bir yöntemin herkes için en iyisi olmayacağı anlamına geldiğini belirtir ve öğretme durumlarında en iyi yöntemi etkileyen önemli farklılıklar olduğunu vurgular. Prabhu (1990) tek yöntemin herkes için en iyisi olmadığı düşüncesinin aynı zamanda farklı yöntemlerin farklı insanlar ya da farklı öğretme durumları için en iyisi olduğu anlamına geldiğine dikkat çekmektedir. Bu düşüncesi herhangi bir öğretme durumu için, gerçekten en iyi yöntemin var olduğunu ve üstelik onun ne olduğuna öğretmenlerin karar vereceğini işaret etmektedir. Bu nedenle en iyi yöntemin ne olduğu konusunda karar verilemediyse, öğretmenler bu duruma karar vermek için birbirlerinden fikir almalı ve iletişime geçmelidir. Prabhu (1990) ikinci olarak başka bir kanıt olan her yöntemin biraz doğruluğu ve geçerliliği vardır düşüncesini detaylı bir şekilde irdeler ve bir teori ile diğer teorilerin belli bölümleri arasında örtüşen bir anlayış varsa, bir teörünün kısmen doğruları oluşturan diğer teorilerin bölümlerini içerebileceğini söyler. Bu düşüncesi seçmeci bir karışım olarak düşünülebilir ancak Prabhu (1990) bu düşüncesinin seçmeci bir karışım olmadığını, farklı bir yöntem olması gerektiğini ve kısmen diğerleriyle örtüşen bütün yöntemlerin eşit olarak seçmeci olduğunu ifade eder. Prabhu (1990) en iyi yöntem yoktur ifadesini üçüncü olarak en iyinin ne anlama geldiğinin tekrar düşünülmesi gerektiğine dikkat çekerek açıklar. Çoğu öğretmenin amacı öğrenmenin hızlı bir şekilde gerçekleşmesidir ve en iyi yöntemin en iyi öğrenme sonuçlarını veren yöntem olduğuna dair ortak bir düşünce vardır. Bu sebeple, Prabhu'ya (1990) göre yöntemlerin verilen zamanda öncülük eden öğrenme miktarları bakımından değerlendirilmesi gerekir ve önemli olan en iyi yöntemi aramak değildir, öğretmenlerin kendi görüşlerini gerçek öğretme durumuna aktarmalarını destekleyen ortamlar yaratmaktır. Bir başka deyişle, bir yöntem iyi ya da kötü değildir ancak öğretmenler sınıflarında kendi görüşlerini ortaya koymak için güce sahiptir ve bu görüşlerini kendi sınıflarına yansıtması ve bu sürece etkin bir şekilde katılmaları gerekir. Prabhu(1990) "*gerçekten onaylamadığımız bir öğretme örneği ile karşılaştığımız zaman, bunun sebebi öğretmenin takip ettiği bir yöntem değil, fakat öğretme süresince öğretmenin katılım duygusundan yoksun olmasıdır*" der. Bu bağlamda, gerçekten iyi olduğu düşünülen bir yöntemin farklı öğretmenler tarafından aynı şekilde verimli bir şekilde uygulanamamasının sebebi öğretmenlerin yöntemi katılım duygusundan yoksun olarak uygulaması olabilir. Sonuç olarak, öğretmenler öğretme sürecine aktif olarak kendi görüşlerini ifade ederek katılmalı ve öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca, öğretmenler en iyi yöntemi aramaktansa buldukları bağlamın özelliklerini dikkate alarak en uygun yöntemi ya da yöntemleri uygulamalıdır.

Prabhu (1990) 'en iyi yöntemin var olmadığını' ve öğretmenler için gerçekten gerekli olan şeyin, öğrenme arzusunu tetikleyecek öğretimin kişisel kavramsallaştırma ile nasıl çalışacağını bilmek olduğunu savunmaktadır. Prabhu'nun çalışmalarıyla birlikte, yöntem temelli eğitim bilimden yöntem sonrası eğitime doğru bir değişim

olmuştur ve dil öğretim yöntemlerinin varlığının devam edip etmeyeceği konusu alanyazında pek çok dilbilimci tarafından tartışılmıştır. (Liu, 1995; Bell, 2003; Liu, 2004). Bell (2003) yöntemlerin hiçbir yere gitmediğini, gitmelerinin de mümkün olmadığını ifade eder ve yöntem sonrası eğitimini iletişimci dil öğretim yaklaşımının farklı uyarlanmış bir modeli olarak görür. Ayrıca, bu görüşe göre yöntem sonrası eğitim bilim savunucuları yöntemi bitirmek yerine yöntemlerdeki sorunları bulmalı ve bu sorunların üstesinden gelmelidirler (Bell, 2003; Liu, 1995). Bazı dilbilimciler ise yöntemlerle ilgili ciddi şüphelere sahiptir ve yöntem alternatif yollar önermektedir (Kumaravadivelu, 2004; Brown, 2002; Richards & Rodgers, 2001; Jarvis, 1991; Allwright, 1991; Pennycook, 1989; Nunan, 1989). Pennycook (1989) belirli bir dünya görüşünü yansıtan ve eşit olmayan güç ilişkilerinin oluşturduğu yöntem kavramını tartışmada ısrar eder ve bunun öğrenenlerin dil öğretme anlayışını güçlendirmekten ziyade zayıflattığını savunur. Richards (1990) yabancı dil sınıfında öğretmenlerin bireysel öğretme stillerini öne çıkararak yöntem sonrasının dinamik doğasını keşfetmek için *yöntemlerin ötesine* bakmamız gerektiğini ifade etmektedir. Allwright (1991) da yöntemin varlığı hakkında ciddi şüphelere sahiptir ve yöntemin bittiğini öne sürmektedir. Kumaravadivelu (1994) yöntem kavramını reddeder ve *yöntem sonrası eğitim* algısına dikkat çekmektedir. Ek olarak, Brown (2002) *yöntemlerin öldüğü* ifadesini savunmaktadır ve yöntemlerin yabancı dil öğretiminde önemli bir kaynak olmadığını şu maddelerle açıklamaktadır: (1) *Yöntemler çok kural buyurmakta ve fazla genelleme yapmaktadırlar.* (2) *Genellikle ilk uygulama aşamalarında birbirlerinden farklı olmalarına karşın sonraki aşamalarda birbirlerinden ayırt edilemez hale gelmektedirler.* (3) *En iyi yöntemi bulmak için dil alanında bilimsel deneylere artık inanılmamaktadır.* (4) *Yöntemler emperyalizmin bir aracı olarak görülmektedir.*

Bu bilim insanları yöntemin; sınırlılığının, dil öğrenimi ve öğretiminde kısıtlı etkisi olduğunun ve hayati bir yapıda olmadığını hatta ihtiyaç duyulanın alternatif bir yöntem değil yöntem alternatif olduğunun farkına vararak TESOL uzmanlarını uyarılar arasında öne çıkışlardır. Gitgide artan bu farkındalık, yöntem ötesi koşul olarak adlandırılan durumun çözümüne eşlik etmektedir (Kumaravadivelu, 1994). Kumaravadivelu'nun (2006, 2003, 2001) yöntem sonrası dönem eğitimini fikri yukarıda bahsedilen araştırmacılar tarafından ortaya konulan bütün düşüncelere hitap eder ve yabancı dil öğretim başarısını etkileyen ve göz ardı edilen öğretmen bilişi, öğretmen algısı, toplumsal gereksinimler, kültürel bağlam, politik gereklilikler, ekonomik zorunluluklar, kurumsal kısıtlılıklar gibi pek çok faktöre dikkat çekmektedir. Bu faktörler birbirleri ile ilişkilidir, her biri dil öğretiminin ve öğreniminin karakterini, içeriğini şekillendirmektedir ve dil öğretimindeki başarıyı ya da başarısızlığı büyük ölçüde etkilemektedir.

Kumaravadivelu'ya (2006) göre yöntem kavramının sınırlarının ve tatminsizliğinin bir sonucu olarak, ikinci dil uzmanlık alanı yöntem sonrası dönem eğitimini kurma ihtiyacıyla karşılaşmıştır. Kumaravadivelu (2006) yöntem kavramının taşıdığı doğru bilinen beş yanlış çerçevesinde yöntem sonrası dönem eğitiminin gerekliliğini açıklamaktadır. Doğru bilinen yanlışlar, yıllardır inanılan ve kullanılan yöntem kavramından yöntem sonrası dönem eğitime geçişe açıklık getirmektedir. Doğru bilinen yanlışlar aşağıda belirtilmiştir; (1) *Hazır ve keşfedilmeyi bekleyen bir yöntem vardır.* (2) *Yöntem dil öğretimi için düzenleme ilkesini oluşturur.* (3) *Yöntemin evrensel ve tarih dışı bir değeri vardır.* (4) *Kuramcılar bilgiyi kavrar, öğretmenler bilgiyi tüketir.* (5) *Yöntem tarafsızdır ve ideolojik motivasyonu yoktur.* Yukarıda belirtilen yöntem kavramı ile ilgili doğru bilinen yanlışları belirten Kumaravadivelu (2006), yöntemin yetersizliğinden, sınırlılığından dolayı yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde yöntem kullanımının bir talihsizlik olduğunu ifade eder ve yöntem sonrası dönem eğitiminin gerekliliğini savunur. Kumaravadivelu (2004) yöntem sonrası dönem eğitiminin özelliklerini kavramsallaştırır, uygulamak için teklifler önerir ve daha sonra uygularken ortaya çıkabilecek endişelere ve sorulara yer verir. Kumaravadivelu (2004) belirleyicilik, uygulanabilirlik ve olabilirlik parametrelerini içeren üç boyutlu bir sistemi vurgular ve şu şekilde bu parametreleri açıklar:

- *Belirleyicilik:* Yerel dilbilim, sosyokültürel ve politik özelliklere dayanarak bağlama duyarlı bir dil eğitiminin gelişmesini kolaylaştırmak.
- *Uygulanabilirlik:* Kuramcılar ve uygulayıcılar arasındaki somutlaştırılmış rol ilişkisini öğretmenlerin kendi uygulama kuramlarını kurmalarını sağlayarak sonlandırmak.
- *Olabilirlik:* Öğrencilerin kimlik oluşumu ve sosyal dönüşüm için sınıfa beraberinde getirdikleri sosyo politik bilince dokunmak.

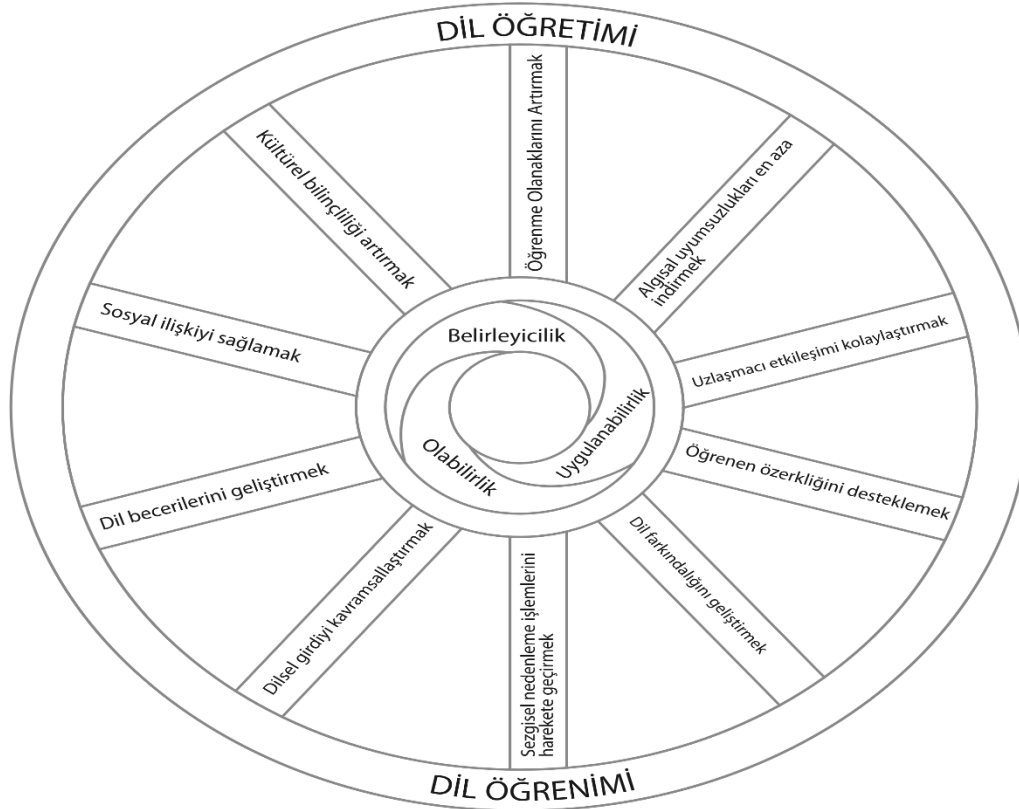
Kumaravadivelu (2004) belirleyicilik parametresinde eğitimcilerin yerel olması gerektiğini ve o ülkenin yerel dilbilim, sosyo kültürel ve politik farklılıklarını dikkate alması gerektiğini vurgular, aksi takdirde öğrenenlerin öğrenmeye yönelik psikolojik engeller oluşturabileceğine dikkat çeker. Uygulandığı çevreye hassasiyeti vurgulayan bu parametreye program tasarımcılarının önem vermesi gerekir ve bu parametre öğretmenlere problemleri bulma ve çözme sorumluluğunu verir. Uygulanabilirlik parametresi ise kuram ve uygulama ile ilişkilidir. Kumaravadivelu (2001) öğretmenlerin sadece kuram uygulayıcısı olarak görülmesini eleştirir ve öğretmenlerin bağımsız bir birey olarak kendi kuramını oluşturmasını ve bu süreçte öğretmenlere söz hakkı verilmesini vurgulamaktadır. Bir başka ifadeyle, uygulanabilirlik parametresi öğretmen tarafından oluşturulmuş olan uygulama kuramını amaçlamaktadır. Yöntem sonrası dönem eğitimine göre hiç bir uygulama kuramı uygulama sırasında oluşturulmadığı sürece faydalı değildir. Çünkü uygulama kuramı bağlamında, eğitimsel düşüncelilik eş zamanlı olarak öğretmenlerin yansıtıcı becerilerinden beslenir ve bu öğretmenlere sorunları tanımlamasını, anlamasını, bilgiyi çözümlemesini, değerlendirmesini, seçenekleri düşünmesini, muhakeme etmesini ve en uygun seçeneği seçmesini sağlamaktadır. Başka bir deyişle, uygulama kuramı devam eden, yaşayan, çalışan, devamlı yansıma ve hareket içeren bir kuramdır (Chambers, 1992). Olabilirlik parametresi temel olarak Freirean'ın eleştirel eğitiminden türer ve öğrenenlerin sınıfa getirdikleri sosyo politik bilince işaret eder. Bir diğer ifadeyle, öğrenenlerin eğitimsel ortama getirdikleri tecrübeler sadece geçmişte karşılaştıkları öğrenme ve öğretme bölümleri tarafından değil aynı zamanda büyüdükleri daha geniş sosyal, ekonomik ve politik çevre tarafından da şekillenir. İkinci dil eğitimine dil ve kültür getirildiği için öznellik söz konusudur. Bu sebeple, yabancı dil öğretmenleri sınıfta kimlik oluşumunu etkileyen sosyokültürel gerçeği göz ardı etmemeli ve öğrenenlerin sosyal ihtiyaçlarından dilsel ihtiyaçlarını ayırmamalıdır. Bir başka deyişle, yabancı dil öğretmenleri öğrenenlerin sosyal yükümlülüklerini karşılamadan eğitimciler yükümlülüklerini karşılayamazlar (Kumaravadivelu, 2004).

Kumaravadivelu'ya (2004) göre yukarıda açıklanan belirleyicilik, uygulanabilirlik ve olabilirlik parametreleriyle oluşan bağlama duyarlı bir yöntem sonrası eğitimcilerin kurulumu mevcut kuramsal, pratik ve deneysel bilgi tabanından türetilmiş on büyük ölçekli stratejiyi gerektirir. Büyük ölçekli stratejiler ikinci/yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ile ilişkili kuramsal, deneysel ve deneysel iç görülerden türeyen yol gösterici ilkelerdir. Bu sebeple, bir büyük ölçekli strateji öğretmenlerin kendi duruma özgünlüğünü, ihtiyaca dayalı küçük stratejilerini ya da sınıf tekniklerini gerçekleştirebileceklerine dayanan genel bir plan ve geniş bir kılavuzdur. Kaçınılmaz bir şekilde, bu büyük ölçekli stratejilerin her biri yerel uzmanlık ve beklentilerine bağlı farklı bir içeriği ve karakteri üstlenir. Büyük ölçekli stratejiler şöyledir: (1) *Öğrenme olanaklarını arttırmak*: Öğretmenlerin öğretme yöneticisi ve uzlaştırıcı rolleri arasında denge kurdukları bir süreçtir. Öğrenme olanaklarını arttırmak için bilgi kartları, dinleme etkinlikleri, bilgi oyunları, doğal bir şekilde başlatılan sohbetler ve teşvik edici tartışma konuları sınıf içi etkinliklerine örnek olarak verilebilir. (2) *Algısal uyumsuzlukları en aza indirmek*: Öğretmenin niyeti ve öğrencinin yorumlaması arasındaki olası uyumsuzlukları fark etmedir. Bu uyumsuzlukları en aza indirmek için öğretmenler 'sesli düşünme' tekniğini kullanarak öğrencilerden kendileri ve öğretmenleri arasındaki farklılıkları beyin fırtınası yaparak dile getirmelerini isterler (3) *Uzlaşmacı etkileşimi kolaylaştırmak*: Anlamli öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen sınıf etkileşimini sağlamaktır. Tartışmalar, işbirlikçi etkinlikler, eleştirel düşünme etkinlikleri yabancı dil sınıflarında uzlaşmacı etkileşimi kolaylaştırmayı sağlayan etkinliklerdir. (4) *Öğrenen özerkliğini desteklemek*: Öğrenenlerin öğrenmeyi ve özgürleşmeyi öğrenmelerine yardım etmektir. Öğrencilerin özerk olmalarını sağlamak için yabancı dil sınıflarında özgün ders malzemelerinin kullanılmasını vurgulamaktadır. (5) *Dil farkındalığını geliştirmek*: Eleştirel kadar genel dil farkındalığı yaratmak ve öğrencilerin dikkatini dilin resmi ve işlevsel özelliklerine çekmektir. Benzetimler, rol yapma ve problem çözme etkinlikleri öğrencilerin dil farkındalığını geliştirir ve dilin bütünlük doğasına dikkat çeker. (6) *Sezgisel nedenleme işlemlerini harekete geçirmek*: Dilbilgisi yapım sürecinde öğrenenlere yardım etmektir. Bu makro strateji yabancı dil öğretiminde zengin metinsel verinin önemine dikkat çekmektedir. Öğrencilerde sezgisel nedenleme işlemlerini harekete geçirmek için araştırma etkinlikleri yapılabilir. Bunu yapmak için en iyi araç internettir. Ünlü bir insanın biyografisi hakkında bilgi toplama, yeni bir icat ya da yeni yerler hakkında bilgi edinme örnek olarak verilebilir. (7) *Dilsel girdiyi kavramsallaştırmak*: Dil kullanımının dilsel, sosyal ve kültürel bağlamlarda nasıl şekillendiğiyle ilgilidir. Örnek olarak problem çözme etkinlikleri, benzetimler ve rol yapma etkinlikleri verilebilir. (8) *Dil becerilerini birleştirmek*: Geleneksel olarak ayrılan ve sıralanan dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütünsel birleşimidir. (9) *Sosyal ilişkiyi sağlamak*: Öğretmenlerin sosyal, politik, ekonomik ve eğitimsel çevreye karşı hassas olma ihtiyacıdır. (10) *Kültürel bilinçliliği artırmak*: Öğrenenlere kültürel denekler gibi davranmaktır. Yukarıda sıralanan bu stratejiler, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri oluşturabilecekleri genel planlardır. Bu önerilen büyük ölçekli

stratejiler ile birlikte uygulanabilirlik, belirleyicilik ve olabilirlik parametreleri bağlama ve ihtiyaçlara göre öğretmenin kendi kuramını ortaya çıkarmasına yardımcı olan ilkelerdir. Bu çalışma ilkelerinin nasıl birbirine bağlı olduğu ve birbirini nasıl pekiştirdiği 'eğitbilimsel çark' olarak resmedilmiştir (Kumaravadivelu (2003). Eğitbilimsel çark aşağıda gösterilmektedir.

### Şekil 1

#### Eğitbilimsel Çark



Kaynak: Kumaravadivelu, B. (2003). Critical language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching. *Word Englishes*, 22,539-550.

Şekil 1'de görüldüğü gibi uygulanabilirlik, belirleyicilik ve olabilirlik parametreleri eğitbilimsel çarkın merkezini tutan ve bağlayan aks olarak düşünülmektedir. Büyük ölçekli stratejiler ise çark telleri olarak eğitbilimsel çarka güç ve denge sağlamaktadır. Eğitbilimsel çarkın dış çerçevesinde dil öğrenimi ve dil öğretimi vardır. Dil öğrenimini, öğretimi ve kullanımını etkileyen bireysel, kurumsal, sosyal ve kültürel faktörler de eğitbilimsel çarkın içinde gizlenmiş çarklardır. Yöntem sonrası dönem eğitbilimi ortak amaca doğru beraber hareket eden öğretmen eğitimcileri, öğretmenleri ve öğrenenlerinden değişime açık ve belli rollere sahip olmalarını talep etmektedir. Bu bağlamda, Kumaravadivelu (2004) öğrencileri, öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerini kâşif olarak tanımlamakla birlikte yöntem sonrası dönemde onların rollerini ve görevlerini tartışmaktadır.

Yöntem sonrası dönem eğitim programı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme, sürekli gelişim, mesleki yeterliliklerinin güncellenmesi, kendi görüşlerinin öneminin farkında olmaları ve eleştirel yeteneklerinin geliştirilmesinin zorunluluğunu dikkate almalıdır. Şimdiye kadar çok iyi bilindiği gibi, çoğu öğretmen yetiştiren kurumların ve hizmet içi eğitimlerin programları önceden seçilmiş ve dizilmiş bir grup bilgi yoğunluğunun öğretmenlere ya da gelecekteki öğretmenlere aktarılması için tasarlanmıştır. Böylesi bir aktarım modeli yöntem sonrası dönem eğitbilimini kuran özerk ve kendi kendine karar veren öğretmenler yetiştirmek için yeterli değildir. Yöntem sonrası dönemde öğretmen eğitiminin öğretmen tarafına odaklandığı kadar eğitim tarafına da

odaklanması gerekir bu yüzden öğretmen yetiştiren kurumların ve hizmet içi eğitimlerin programları temelden yapılandırılmalıdır. Bu yeniden yapılandırmayı başarmanın bir yolu resmi hizmet içi eğitim programlarına başlayan öğretmenlerin daha önceki eğitim tecrübelerine dayanarak ne iyi öğretmeyi sağlar ya da sağlamaz düşüncesini beraberinde getirdiklerinin farkında olmaktır. Başka bir deyişle, öğretmen eğitimcisi ve öğretmen arasındaki etkileşimin söyleşimsel olması gerekir. Böylesi söyleşimsel girişimde, öğretmen eğitimcisinin öncelikli sorumluluğu öğretmene ödünç alınmış bir ses sağlamak değil ama bir kimlik ya da sesin ortaya çıkabileceği durumun karşılıklı diyalog halinde olması için fırsatlar sağlamak ve aydınlatmaktır. Detaylı bir şekilde yöntem sonrası dönem öğretmen eğitimcisinin rolleri şu şekilde sıralanmıştır: (1) Öğretmen eğitimcilerine bilginin tüketicisi olarak ve öğretmenlere bilginin üreticisi olarak davranan şu anki öğretmen eğitimi programlarındaki eşitsizliği öğretmenlerin fark etmelerine yardımcı olmak. (2) Gelecekteki öğretmenlerin dil öğrenimi ve öğretimi hakkında kişisel inanışlarını, varsayımlarını ve bilgilerini elektronik bir günlüğe kaydetmelerini ve paylaşımlarını sağlamak. (3) Gelecekteki öğretmenler kişisel bilgi ile profesyonel bilgiyi ilişkilendirebilsin diye eleştirel düşünmelerini teşvik etmek. (4) Gelecekteki öğretmenlerin sınıf söylem çözümlenmelerinde temel becerileri edinmesi için uygun ortamlar yaratmak. (5) Kendi araştırma ajandalarının bölümünü öğretmenlere yönlendirmek (6) Gelecekteki öğretmenlerin belli yazarlarla eleştirel bir şekilde karşılaşmalarına fırsat vererek olabirlik eğitilimine maruz bırakmak. (7) Alanyazında bulunan genel mesleki bilgi tabanını doğrudan ve belirgin bir şekilde özelliklerini açıklamak ve mesleki bilgi tabanının hem güçlü hem de zayıf yanlarına işaret etmek (Kumaravadivelu, 2004).

Yöntem sonrası dönem eğitimcilerini kuran, özerk ve kendi kendine karar veren öğretmenler yetiştirmek için ise öğretmenlerin beraberinde getirdikleri görüşler ve fikirler göz ardı edilmemelidir. Yöntem sonrası dönem öğretmeni kendi gelişim süreçlerinde eğitimcisel kararları vermede ne kadar kararlıysa o kadar özerk olabilirler. Yöntem sonrası dönem öğretmenleri kendi içinde buldukları sürecin nasıl gittiğine dair geribildirimi eleştirel sınıf gözlemi (Kumaravadivelu, 1999a, 1999b), öğretmen araştırma çemberi (Freeman, 1998) ve keşfedici araştırma uygulamaları (Allwright, 1993) gibi farklı yollarla öğrenebilirler. Daha detaylı olarak, yöntem sonrası dönem öğretmenlerinin rolleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır: (1) Öğrenci bilgilerini toplamak için anket, görüşme ve araştırma gibi sorgulayıcı yöntemleri kullanma. (2) Sınıf gözleminde ve öğrenci bilgilerinden ortaya çıkan araştırmacı soruları tanımlama. (3) Konular ve türler bakımından tanımlanmış araştırmacı soruları bir araya getirme ve hangilerinin bireysel ya da hangilerinin toplu olarak keşfedilebileceğine karar verme. (4) Öğrencilerin beraberinde getirdikleri kaynakların hangilerinin öğrencilerin sosyokültürel ve dilbilimsel bilgiyi içeren öğrenme, öğretme ve araştırma amaçları için faydalı olabileceğini keşfetme. (5) Sorgulayıcı etkinlikleri uygularken benzer düşüncelere sahip yerli ve uzaktaki arkadaşlarıyla ne dereceye kadar internete dayalı, elektronik bir diyalog içinde olduklarını öğrenme. (6) Uygun bir sınıf gözlemi kullanarak kendi öğretme hareketlerini değerlendirmek, çözümlenmek ve gözlemlemek için yorumlayıcı stratejiler geliştirme. (7) Dil, öğrenme ve öğretme hakkında özgün eğitimcisel belirlemelerde hangi temel varsayımların uygulandığına, araştırma bulguları ışığında var olan hangi varsayımların değişmesi gerektiğine ve bu düzeltmeler tarafından eğitimcisel belirlemelerde hangi değişikliklere izin verildiğine karar verme (Kumaravadivelu, 2004). Yukarıda açıklanan roller öğretmenlerin özerkliklerini takip etmelerine yardım edecek bir kılavuzdur ancak öğretmenlerin kendi seçecekleri yollar onların her gün sınıflarında karşılaştıkları durumlara bağlıdır. Ek olarak, öğretmenlerin kendi bağlama duyarlı eğitimcisel bilgilerini ortaya çıkarmak için özerkliklerini geliştirmeye yardım edilmelidir böylece öğretmenler karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilirler.

Yöntem sonrası dönem öğretmeni sınıfta tek otorite değildir ve öğrenciler de öğretmenleri gibi özerk olmalıdır. Öğrenci özerkliğinde alanyazın bugüne kadar özerkliğinin iki yönünü belirtmiştir; akademik ve sosyal özerklik. Akademik özerklik öğrenme ile ilişkilidir. Öğrenciler istekli ve kendi öğrenme sorumluluğunu alabildiği zaman özerk olurlar. Yöntem sonrası dönem öğrencileri kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmek ve öğrenme potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak için öğretmenlerinin ve arkadaşlarının yardımlarıyla akademik özerkliklerine aşağıdakileri yaparak destek olabilirler: Kendi öğrenme stratejileri ve stillerini yöneterek tanımlama ve kendi dil öğrenme tarihçelerini yazma. Başarılı dil öğrencileri tarafından kullanılan strateji ve stillerin bazılarını kendilerinininkiyle birleştirerek esnetme. Düzenli sınıf testlerine ve diğer standart testlere ek olarak şahsi günlük yazılarıyla dil öğrenme sürecini kontrol ederek devam eden öğrenme sonuçlarını değerlendirme. Öğrencilerin sınıfta aldıklarının dışında ek dil girdisi ve çıktısı için fırsatlara ulaşma, örneğin, kütüphane kaynakları ve öğrenme merkezlerinden yararlanma (Kumaravadivelu, 2004). Çoğunlukla içsel olan akademik özerkliğin aksine, sosyal

özerklik sosyaldır ve sınıf çevresinin işbirlikçi üyeleri olarak etkili bir şekilde çalışmak için öğrencilerin becerisi ve istekliliğiyle ilişkilidir. Öğrenciler sosyal özerkliklerini geliştirmek için aşağıdaki girişimlerde bulunabilirler: Zor bir durumda sorunu çözmek ve yeterli geri bildirim almak için öğretmenlerin müdahalesini isteme. Çalıştıkları bir proje üzerinde bilgiyi çoğaltmak için diğer öğrencilerle işbirliği yapma. Dilin yetkin konuşanlarla iletişime geçmek için fırsatlardan yararlanma. Öğrenciler sosyal ve kültürel olaylara katılarak ve diğer katılımcılarla sohbet ederek bunu başarabilirler. Yukarıda ifade edilen etkinlikler yöntem sonrası dönem öğrencilerinin niteliğini yakalamak için gereklidir. Ayrıca, bu etkinlikler öğrencilerin önemli iki beceriyi kazanmasına katkı sağlamaktadır. Öğrenciler kendi öğrenmelerine ve arkadaşlarının öğrenmelerine yardım etmek için sorumluluk duygusunu kazanırlar ve kendilerinden daha az ya daha çok yetkin olabilen diğer öğrencilere karşı anlayış ve hassasiyet geliştirirler.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin ve öğretmenin karşılaştıkları problemlere çözüm bulmak ve ihtiyaçlarını gidermek amacıyla geliştirilmiş ve uygulanmış farklı yöntemlerden söz etmek mümkündür. Bir başka deyişle, yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında, eğitimciler ‘yabancı dil en iyi nasıl öğretilir’ kaygısıyla yeni yöntem bulma arayışında olmuşlardır. Yöntem kavramının sınırlılığından dolayı, yöntem sonrası dönem eğitimi yönteme alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Yeni bir akım olarak, yöntem sonrası dönem eğitimi öğretmenlerin dil öğretimine yeni bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar ve uygulayıcı olarak kendi güçlerinin farkında olmalarına fırsat verir (Can, 2009). Burada önemli olan öğretmenlerin yöntemlerin ötesine geçmesidir (Arıkan, 2006, p.7). Bir başka deyişle, yöntem sonrası dönem eğitiminin yöntem kavramını sona erdirmemesi sadece bu kavramın sınırlılıklarının aşılmasına ve ötesine geçilmesine olanak sağladığını söylemek mümkündür. Yöntem sonrası dönem eğitimi öğretmenlere çok büyük görevler vermektedir ve kendi görüşlerini uygulamaya geçirmek için daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlere hangi ders malzemesini kullanacağını, ne zaman ve nasıl öğreteceğini belirten bir yöntemi takip etme faydalı gibi görünebilir ancak bu durumda sınıfta bu öğretmenlerden kendi fikirlerini uygulamasını beklemek çok makul olmayacaktır. Dil eğitimcileri sadece sabit yapıdaki ilkeler değildir aynı zamanda dinamiklerdir. Dinamikliğin en büyük özelliği değişimi ve yeniliği getirmesidir. Bu sebeple öğretmenlerin alandaki değişime ayak uydurması için akademik camianın ilk adımı atması gerekmektedir. Geleceğin yabancı dil öğretmenlerini yetiştiren fakülteler fikirlerini özgürce beyan eden özerk dil öğretmenlerini yetiştirmek için kendi programlarında bu değişikliği hissettirmelidirler. Bir diğer ifadeyle, yöntem sonrası dönem eğitiminin öğretmen eğitimcilerine, yabancı dil öğretmenlerine ve öğrenenlere yüklediği görevler ve rollerden dolayı değişimin çok boyutlu olması gerekmektedir.

### KAYNAKÇA

- Allwright, R. L. (1991). *The death of the method* (Working Paper No.10). Lancaster, England: The University of Lancaster, The Exploratory Practice Centre.
- Bell, D. B. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible?. *TESOL Quarterly*: 37,2, 325-335.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the ‘post-method’ era: Toward beter diagnosis, treatment, and assessment. Jack C. Richards & Willy A. Renandya (Haz.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. (pp. 9-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, N. (2009). *Post-method pedagogy: teacher growth behind walls*. Paper presented at the 10th METU ELT convention, Ankara, Turkey. Erişim: <http://dbe.metu.edu.tr/convention/proceedingsweb/Pedagogy.pdf>
- Freeman, D. & Johnson, K. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Jarvis, G.A. (1991). Research on teaching methodology: Its evolution and prospects. In B. Feed (Ed.), *Foreign language acquisition research and the classroom* (pp.295-396). Lexington, MA.:D.C. Heath.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (E) merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*: 28, 1, 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*: 35,4, 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003). Critical language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching. *Word Englishes*, 22,539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2004). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Liu, D. (1995). Comments on B. Kumaravadivelus' 'the postmethod condition: emerging strategies for second/foreign language teaching': 'Alternative to' or 'addition to' method? *TESOL Quarterly*, 29, 1, 174-177.
- Liu, D. (2004). Methods in the post-method era: Report on an international survey on language teaching methods. *International Journal of English Studies*, 4, 1, 137-152.
- Masouleh, N.S. (2012). From method to post method: A panacea!. *English Language Teaching*, 5,4, 65.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language. *TESOL Quarterly*, 33, 3,
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method-why? *TESOL Quarterly*, 24, 2,161-276.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. (2003). 30 Years of TEFL/TESL: A personal reflection. *Teflin Journal*, 14,1, 1-44.
- Savignon, S.J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.
- Swan, M. (2009). We do need methods. Li Wei & Vivian Cook (ed.), *Contemporary applied linguistics: Language teaching and learning* in (pp. 117-137). New York: Continuum International Publishing Group.

<b>Makale Geçmişi</b>	<i>Geliş:</i> 21.01.2022	<i>Kabul:</i> 11.02.2022	<i>Yayın:</i> 21.02.2022
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi- Kuramsal		
<b>Önerilen Atıf</b>	Sayın Şener, B.S. (2022). Yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönem eğitilimi <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . February, 11 (1), ss. 56-63.		