

YÖNTEM SONRASI PEDAGOJİ: YÖNTEMLERİN ÖZGÜNLÜĞÜ, UYGULANABİLİRLİĞİ, OLABİLİRLİĞİ

The Postmethod Pedagogy: Particularity, Practicality and Possibility of Methods

Netice Altun Demir*

Öz

Dil öğretimi, küreselleşme ve beraberinde getirdikleriyle birlikte tüm dünyada eğitim sektörünün büyük bir bölümünü kapsamakta, ‘dil öğretiminde en etkili yol’ tartışmalarının da kuramcılar arasında sürmesine neden olmaktadır. Dil öğretim yöntemlerinin hayatımızda varlığını koruduğunu ve korumaya devam edeceğini savunan dilbilimciler (Prabhu, 1990; Liu, 1995; Bell, 2003; Liu, 2004) ile yöntemlerin sonunun geldiğini ileri sürüp, yöneme alternatif yollara işaret eden dilbilimciler (Kumaravadivelu, 2004; Brown, 2002; Richards & Rodgers, 2001) arasındaki tartışmalar uzun süre devam edecek gibi görünmektedir. Yöntem-sonrasının, sürekli değişim halinde olan alanı (Richards, 2003) bu kadar meşgul etmesi de aslında bir tür kendini “yöneme alternatif” (Kumaravadivelu, 1994, 2003a, 2006a) olarak niteleyen yöntem sonrasının, yöntemlerin yerine geçtiğinin göstergesidir. Bu çalışmada bu iki blok arasındaki dil öğretim yöntemleri konusundaki fikir alışverişinde gelinecek noktaya ve yöntem-sonrası dönemin eleştirdiklerine, beraberinde getirdiklerine değinilecektir. Bununla birlikte yöntem sonrası kuramın dil öğreticisini daha çok merkeze alan, dünyanın değişik bölgelerindeki, farklı koşul ve gereksinimlere sahip öğrencilere aynı yöntemlerin uygulanmasını eleştiren, ve aynı zamanda öğretimde yerelden evrensel doğru bir yol izlenmesi gerektiğini savunan farklı noktalarına değinilmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede yöntem sonrası dönemin üç temel ayağını oluşturan ‘Özgünlük, Uygulanabilirlik, Olabilirlik’ alt başlıkları ana hatlarıyla açıklanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yöntem sonrası dönem, Özgünlük, Uygulanabilirlik, Olabilirlik.

Abstract

With the globalization and what it entails, language teaching has started to cover a large portion of education sector and that situation causes the debates on ‘the best way of teaching a language’ to continue among the theorists. It looks like discussions between the linguists who claim that “methods” do exist and will continue to exist in the field of language teaching

* Ankara Üniversitesi DTCF Dilbilim Bölümü Doktora öğrencisi / tjpasori@hotmail.com
Eğitim Bilim Toplum Dergisi / Cilt:13 Sayı:50 Bahar: 2015 Sayfa: 9-23
Education Science Society Journal / Volume:13 Issue:50 Spring: 2015 Page: 9-23

(Prabhu, 1990; Liu, 1995; Bell, 2003; Liu, 2004) and others that believe the method-era came to an end and indicate new ways alternative to methods (Kumaravadivelu, 2004; Brown, 2002; Richards & Rodgers, 2001) will continue for a long time. The reason postmethod pedagogy which describes itself as “alternative to methods” (Kumaravadivelu, 1994, 2003a, 2006a) occupies the constantly changing field of language teaching (Richards, 2003) so much is the fact that it is a sign of it has somehow replaced the “methods”. In that study the present situation two blocs reached in exchanging of ideas, what the postmethod era criticizes and what it brings along with it will be touched upon. Besides, it is intended to address the different points of ‘the post-method theory’ which puts language teachers to the center of education more, criticizes application of the same method to the students in different needs and conditions and in distinct regions of the world, and also argues that in language teaching a method from local to universal should be followed. In this context, the three sub-headings of postmethod era that constitutes the three pillars of it; ‘Particularity, Practicality, Possibility’ are going to be outlined.

Keywords: Postmethod era, Particularity, Practicality, Possibility.

Giriş

Dil öğrenimi ve öğretimi yeni bir etkinlik değildir ve yüzyıllar boyu dil öğretimi üzerine çeşitli yöntem önerilerinde bulunulmuş, her uygulamaya getirilen eleştiri bu yöntemin yerini bir diğerine bırakmasına sebep olmuştur. Eski dil öğretim yöntemlerine bakılmak istenirse, bu yola başlama noktasında Latincenin 17. ve 18. yüzyıllarda okullarda ders olarak okutulması dönemlerine gitmek gerekir. Latince öğrenmek isteyen öğrenciler dilbilgisi kurallarını ezberleme, ad ve eylem çekimleri ve çeviri yapma, ya da örnek tümce kurma gibi yollarla dilbilgisine sıkı bir giriş yapmışlar, daha sonra da ileri düzeyde dilbilgisi ve sözbilim üzerine yoğunlaşmışlardır. O dönemde örneğin 16. yüzyılda Roger Ascham, ve Montaigne, 17. yüzyılda da Comenius ve John Locke gibi felsefeciler Latincenin öğretimi üzerine ders programı reformu için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Roger Ascham Rönesans dönemindeki kaynak kitapların çevirisine dayanan dil öğretimini, çeviri yönteminin bilginlerin (dönemin dil öğretmenlerinin) ders vermeleri açısından izlenecek kolay bir yol, öğrenciler bakımından da hem öğretici hem de onları uzmanlaştıracak bir tarz olduğunu dile getirir. Comenius ise günümüzde rağbet edilen dil öğretim yöntemlerinde karşılaşıcağımız kadar öngörülü önerilerde bulunur. 1600’lü yılların ortalarında Comenius öğretmenleri uzun süre ders anlatmak, hatta nutuk çekmekle yargılar ve öğretmenlerin değil, öğrencilerin derste aktif olmaları gerektiğini savunarak, oyunlar ve çeşitli etkinliklerin derse taşınması ve sınıfta yeni nesnelerin kullanımı önerilerinde bulunur (Kelly, 1969). Montaigne yöntemler, dilbilgisi kuralları ders kitapları ve beraberindeki zorluklar olmadan da dilin öğrenilebileceğini savunur. Bununla birlikte 18. yüzyılda modern dillerin Avrupa programlarına girmesinden sonra da Latince öğretimindeki geleneksel dilbilgisi kuralları öğretmeye

dayalı ve dilin etkin kullanımını göz ardı eden yol izlenmiş, bireylerin sözlü alıştırmaları, bir metni okumalarıyla sınırlı kalmıştır. Bu durum 19. yüzyılda da devam etmiş, dilbilgisi yapılarının listeler halinde sunumu, kuralların açıklanması ve örnek cümlelerle dilbilgisi yapısının vurgulanması şeklinde bir yol izlenmiştir. Bu durum böyle bir öğretim tarzının Dilbilgisi Çeviri Yöntemi olarak karşımıza çıkmasına kadar sürmüştür (Richards & Rogers, 2001).

Dilbilgisi Çeviri Yöntemi 1840'lardan 1940'lara kadar baskın öğretim yöntemi olmayı sürdürmüştür ve dünyanın bir çok yerinde şimdi de etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Daha sonra çocukların dil öğrenme biçimlerine bakılarak geliştirilen Düzvarım Yöntemi (Direct Method) etkili olmuş ancak 1960'lar ve 70'lerde, deyim yerindeyse, "yöntem patlaması" (Pennycook, 1989:5) yaşanmış, sırasıyla Dil İşitimi Yöntemi, Durum Temelli Yöntem ve İletişimsel Yaklaşım Yöntemleri birbirlerinin yerine geçmişlerdir. Yine aynı dönemde Sessiz Yöntem, Doğal Yaklaşım, Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi gibi yöntemlerin de takipçileri çok olmuştur. 1990'larda İçerik Temelli, Görev Temelli gibi yöntemler alanyazında yer edinmiştir (Richards & Rogers, 2001; Richards, 2003).

Bu yöntem çeşitliliğinden sonra birçok dilbilimci ve dil öğretmeni dil öğretimindeki sorunların çözümünün daha iyi yöntem ya da yaklaşım yoluyla değil, dil öğretiminin doğasını anlamanın alternatif yollarını bulmakla olacağını düşündükleri yöntem-sonrası dönemden söz etmeye başlamışlardır (Richards & Rogers, 2001). Böylelikle yöntemli dil öğretim süreci, yöntem-sonrası süreç, yöntem-sonrasının bir yöntem olup olmadığı tartışmaları ve beraberinde getirdiği yenilikler gibi konular dikkat çekici hale gelmiştir.

1. Yöntemli Dil Öğretim Süreci

Dil Öğretimi var olduğu günden beri, dil öğretiminin en iyi biçimde nasıl işlenmesi gerektiği sorunu ve tartışmaları da alanyazınında yer edinmiştir (Swan, 2009; Liu, 1995). Bu 'nasıl' sorusuna önerilen yol kadar, o yola verilen ad da değişikliğe ya da karmaşıklığa yol açmıştır. 'Yöntem' de farklı tanımlamalara uğrayan ve 'yaklaşım' ya da 'teknik' ile zaman zaman karıştırılan bir terim olmuştur. Edward Antony (1963) yaklaşımı, "dilnin doğası, öğrenimi ve öğretimi üzerine varsayımlar", yöntemi ise, "seçilen bir yaklaşıma dayalı olarak dilin sistemli bir şekilde sunumunu temel edinen kapsamlı bir plan" olarak tanımlamıştır. Teknik ise Antony'e göre, "bir yöntemle ve dolayısıyla onun temeli olduğu yaklaşımla uyumlu belli sınıf içi etkinlikleri" olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü gibi Antony bu üç kavramı 'Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler' biçiminde sıralamaktadır. Richards ve

Rodgers’a (1986) göre ise ‘Yöntem’, “yaklaşım, plan ya da süreçleri kapsayan şemsiye bir terim”dir (Richards ve Rodgers, 1986’dan aktaran Brown, 2002). Buna benzer olarak Prabhu (1990) da yöntemi, “hem sınıf etkinlikleri hem de onları besleyen kuram ve düşünceler bütünü” olarak tanımlamıştır. Bell (2003:326) yöntemin her şeyi kapsadığı ile ilgili tanımlamalara “açık büfe” benzetmesi yapar. Bu çerçevede devam eden birçok tanım ve açıklama olsa da, alan yazınında genellikle yöntem dendiğinde Antony’nin açıklamasına gönderimde bulunmaktadır (Brown, 2002).

Farklı dönemlerde dil öğretiminin farklı yönlerine vurgu yapan yeni yöntemler geliştirilmiştir. Sırasıyla Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (1800–1900), Düzvarım Yöntemi (1890–1930), Yapısal Yöntem (1930–1960), Okuma Yöntemi (1920–1950), Dil İşitimi Yöntemi (1950–1970), Durum Temelli Yöntem (1950–1970), İletişim Yöntemi (1970–...) gibi yöntemler belli dönemlerde uygulanmış ve dil öğretimine önemli katkılar sunmuşlardır (Richards, 2001). Birbirinden farklı öğretim yöntemleri sunan her bir yöntem birbirinin yerine geçse ve destekçileri zamanında çok fazla olsa da, yöntemlerden hem pratikte uygulanan, hem de kuramsal olarak en çok tartışılan İletişimsel Dil Yöntemi (İDÖ) olmuştur (Savignon, 2007). 1970’lerden beri yabancı/ikinci dil öğretiminde etkin bir şekilde kullanılan İDÖ, diğer yöntemlerin aksine dilin sadece yapılar (dilbilgisi ve sözcük) olarak değil sahip oldukları iletişimsel işlevlerle ele alınmasını ve iletişimsel amaçlarla kullanılmasını sağlamıştır (Littlewood, 1981). İDÖ hem Dil İşitimi Yönteminin ve Durum Temelli Öğretimin yerini almış, hem de aynı dönemde sıkı destekçileri olan Sessiz Yöntem, Doğal Yaklaşım Yöntemi, Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi gibi yöntemleri gölgede bırakmıştır. 1990’lara gelindiğinde İçerik-Temelli Öğretim, Görev-Temelli Öğretim, gibi yeni yaklaşımlar da alanda tanınmaya başlanmasına karşın, İDÖ etkin bir güç olmayı sürdürmüştür (Richards & Rodgers, 2001). Kumaravadivelu (2006a:60) İDÖ yönteminin temelini “sosyal etkileşim açısından yeterlilik” oluşturduğu için bu kadar önemli olduğunu, ancak zamanla ‘iletişim’ kavramının yerini ‘görev’ kavramının aldığını savunur.

Görev Temelli Yaklaşım bir çok dilbilimci tarafından İletişimsel Dil Öğretim Yönteminin devamı olarak kabul edilmektedir. Örneğin Nunan (2004) İDÖ yönteminin kuramı ve araştırmayı dilbilim, antropoloji, psikoloji ve sosyoloji alanına çeken geniş, filozofik bir yaklaşım olduğunu dile getirir. Nunan’a göre Görev Temelli Yaklaşım ise, yöntem ve ders programı düzeyinde bu felsefenin gerçekleştirilmesidir. Kumaravadivelu (2003b) Görev Temelli Öğretimin herhangi bir yöntemle ilişkisinin olmadığını, ‘görev’in yönlemsel değil

ders programının içeriğiyle ilgili olduğunu savunur. Diğer bir deyişle, farklı sonuçlar elde etmek isteyen dil öğrenmeyle ilgili görevler farklı yöntemlerden yararlanılarak uygulanırlar. Bu görevler dil-temelli görevler, öğrenci-temelli görevler ve öğrenim-temelli görevler olabilir ve bunları uygularken çok yöntemli araçlardan faydalanılır. Görev Temelli Öğretimin bu yöntemlerin sınırlarını aşan durumu, Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell (1997) gibi bazı dilbilimcileri İDÖ yönteminin etkisinden söz etmeye gerek bırakmadığını söylemeye götürmüştür (aktaran Kumaravadivelu, 2006a).

2. Yöntem Sonrası Süreç

Son yıllarda yöntemle ilgili yapılan yorumların öğretmenler için ‘yöntemlerin öldüğü’ (Brown, 2002) düşüncesine taşınması bazı araştırmacıları konuyla ilgili öğretmen görüşlerini almaya itmiştir. Bell’in (2007) öğretmenlerin bununla ilgili görüşlerini anlamaya çalıştığı ‘öğretmenler yöntemlerin öldüğünü mü düşünüyor’ adlı makalesinde değindiği araştırmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (30 öğretmenden 21’i) öğretim yöntemini eklektik olarak açıklamış, ‘yöntemler ölüdür, yöntemden sonraki döneme girdik’ yargısına ise 28 öğretmen katılmadıklarını savunmuşlardır. Sorulara verilen yanıtlar, öğretmenlerin uygulayıcılar olarak yöntemden vazgeçemediklerini göstermektedir. Geniş katılımlı bir dil öğretmeni örneklem grubuyla (448 kişi) yapılan bir çalışmanın sonucuna göre de en çok kullanılan yöntemler İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi ve Eklektik yöntem olarak kendini göstermektedir. Dilbilgisel Çeviri Yöntemi ise kalabalık sınıflarda ve öğrenci başarısının düşük düzeyde olduğu sınıflarda tercih edilen bir yöntem olmaya devam etmektedir (Liu, 2004).

Yöntemlerin varlığını koruduğunu ve ‘iyi yöntem’ arayışının sürmesi gerektiğini savunan dilbilimcilere göre ‘iyi yöntem yoktur’ yargılarının altında aslında iyi yöntemin olmadığı görüşü değil, iyi yöntemin duruma göre değiştiği görüşü bulunmaktadır. Başka bir deyişle bu, iyi bir yöntemin kimin için uygulanacağı, hangi kişiler için ve hangi koşullarda (context) uygulanacağına göre değiştiği anlamına gelir. Bu durumda Kumaravadivelu ve yöntem sonrası savunucularının öne çıkardığı, yöntemlerin ‘çevre ve koşullara duyarlı’ (context-sensitive) (Kumaravadivelu, 2001:537) olmadığı görüşünü çürütür; çünkü yöntemler zaten koşullara göre uyarlanırlar ve hangi yöntemin o koşullara en iyi uyduğunu uygulayıcılar bulabilirler. Eğer sahip olunan yöntemler öğretim koşullarının çeşitliliğini karşılayacak yeterliliklerde değillerse, çeşitliliğin peşinde sürüklenmek yerine, daha genel ve daha kapsamlı bir yöntem geliştirilmesi gerekir. Yine her yöntemin bir kısmının iyi olduğu, farklı yöntemlerin farklı çevrede kullanılması değil de,

farklı yöntemlerin aynı çevrede kullanılması anlamında dile getirilen *eklektik yöntem* de bir yöntemden fazlası olduğunu savunur; ancak eğer eklektik yöntem aslında ek bir yöntem değilse, kazara doğru bir yöntem anlamına gelir. Ayrıca iyi ve kötü kavramları yeniden tanımlanmalı ve amaç en kısa sürede en iyi öğreten yöntemi bulmaksa, yöntemler belli süre ve koşullarda sağladıkları öğretime göre değerlendirilmeli ve bununla ilgili deneyler yapılmalıdır; çünkü yöntem-sonrasının sunduğu kanıtlar bir yöntemin çok iyi olabileceğini idealize ederek bir diğer yöntemin yeterince iyi olmadığını düşünüp bu idealden vazgeçmek üzerine kuruludur. Bu da hem doğru bir yol değildir hem de üretici bir görüş değildir. Bir yöntemin başarılı olup olmaması onu uygulayan öğretmenin yöntemi algılayış biçimi ya da geçmiş tecrübeleri, bir ya da birkaç yöntemle karşılaşma durumu gibi birçok etkenle de ilgili olabilir ve öğretmenin dersleri basmakalıp, sıkıcı hale getirmesi iyi bir öğretimin en büyük düşmanıyken bunu sadece yönteme bağlamak da hatadır. Dahası en iyi yöntemin, kullanıldığı çevreye göre değişiyor olması ya da her yöntemin bazı kısımlarının iyi olduğu savunusu bir sorunu çözmez; sadece araştırmacıyı yine de iyi bir yöntem arayışına sokar (Prabhu, 1990; Liu, 1995).

Bell “yöntemler hiç bir yere gitmediler ve gitme ihtimalleri de yok” (2003:325) düşüncesini dile getirdiği yazısında da Yöntem-sonrası’cılarının yöntemleri kötülemelerine karşın İletişimsel Dil Öğretim Modelini mantıksal bir yolla yeniden yorumlayan ve bu kötü dedikleri parçalardan daha bütüncül bir İletişimsel Dil Öğretim Modeli oluşturan bir girişim olarak görülebileceklerini öne sürer. Ona göre Yöntem sonrası’lar yöntemi alalecele gömmeye çalışmak yerine, yöntemlerin eksikliklerini bulmaya çalışarak bu eksikliklerin ötesine geçmeye çabalamalıdır (Bell, 2003; Liu, 1995). Yöntemcilerin bu tavrı aslında yöntemlerin alana kattıklarının üzerine inşa edilen yeni bir görüşün, yöntemleri bu kadar kötülemesine ve şimdiye kadarki katkılarının görülememesinedir.

3. Yöntem-Sonrası Bir Yöntem midir?

Kumaravadivelu (2006b) yöntemin terim olarak dil öğrenim ve öğretiminin karmaşıklığını tatmin edici düzeyde ifade edebilmek için yetersiz ve çok sınırlı bir terim olduğunu ifade eder. Öğretmen bilişi, öğrenci algısı, toplumsal gereksinimler, kültürel bağlam, politik gereklilikler, ekonomik zorunluluklar, kurumsal kısıtlılıklar gibi herhangi bir dil öğretim girişiminin başarılı ya da başarısız olmasını önemli derecede etkileyecek olan etmenlerin yöntemlere yoğunlaşmaktan ötürü göz ardı edildiğini savunur. Pennycook (1989:597) ise yöntemin “dil öğretim anlayışımızı zenginleştirmekten çok azalttığını” ifade eder.

Kumaravadivelu'ya (2003a, 2006b) göre yöntemler kavramları ve çevreyi o kadar idealize etmiştir ki, hiç bir zaman öğretim ihtiyaç, istek ve durumlarını önceden öngöremezler ve öğretmenler asla gereksinime göre çözümler bulamazlar, bu nedenle de eklektik olmak zorundadırlar. Yöntemlerin sınırları çok keskin hatlarla çizilmiştir ve yerel gereksinimler ekseninde yeterince kapsamlı ve ayrıntılı olmadıkları için, öğretmenler kendi yerel öğrenim ve öğretim gereksinimlerine göre çözümler bulmakta zorlanmakta, yöntemleri kullanmak istiyorlarsa ancak onları kendi koşullarına uyarlama durumunda kullanabilmektedirler, aksi takdirde bunları kullanamamaktadırlar.

Yöntemlerin neden artık dil öğretme yolculuğumuzda başvurulacak önemli bir kaynak olmadığını Brown (2002) şöyle açıklamaktadır: Yöntemler, (1) çok kural buyurmakta, bağlam tam tanımlanmadan, bağlam konusunda birçok varsayımda bulunmakta ve fazla genelleme yapmaktadırlar, (2) genellikle ilk uygulama aşamalarında birbirlerinden farklı olmalarına rağmen ileri safhalarda birbirlerinden ayırt edilemez hale gelmektedirler, (3) bir zamanlar hangisinin 'en iyi' olduğunu bulabilmek için bilimsel deneyler yapılabileceğine inanılmasına rağmen bunun dil gibi bir alan için mümkün olmadığı anlaşılmıştır ve son olarak (4) yöntemler gücünün ileri sürdüğü, dil emperyalizmi aracı olmaktadır. Yöntem-sonrası döneme girildiğini öne sürenlerin üzerinde fikir birliğine vardıkları önemli ortak noktalardan biri de, dil öğretiminin bir tür tekelleşme, kuram ihracı, ya da Brown'un son maddede dile getirdiği emperyalizmin aracı olma durumudur.

Bu tartışmalar Kumaravadivelu'yu yöntemden uzaklaştırır ve yöntem-sonrası olarak tanımladığı aşamaya götürür (2003b:32). Yöntem sonrası dönem üç özellik taşır: Birincisi, yöntem-sonrası dönem alternatif bir yöntem aramak yerine, yönteme alternatif olma arayışına girer (Kumaravadivelu, 2003a, 2006a). Yöntemlere alternatif olmak yukardan aşağı (top-down) bir süreç yerine aşağıdan yukarıya (bottom-up) bir yol izlemekle olur ve bu yolla uygulayıcılarına "kendi pratiklerinin kişisel kuramlarını" (2003b:33) oluşturmak için fırsat vermiş oluruz. İkincisi, yöntem-sonrası koşullar öğretmen özerkliğini savunur ve Kumaravadivelu öğretmenin özerk olmasını onun kendi öğretim pratiği ile ilgili öz-gözlem, öz-analiz ve öz-değerlendirme yapabilmek için eleştirel bir yaklaşım geliştirmeyi bilebilme yeteneği olarak açıklar. Öğretmenin özerk olması öğretmene ders kitapları, öğretim kurumları ve ders programının dayattığı akademik ve yönetsel kısıtlamalara karşın, kendi arzuladığı değişimleri oluşturma ve öğrencileri için daha iyi fırsatlar sunmada özerk davranma olanağı verir. Yöntem sonrası dönemin üçüncü özelliği ise ilkeli faydacılıktır (principled pragmatism). Geleneksel yöntemlerle

kısıtlanmış farklı yöntemlerden pratikleri bir araya getiren eklektik yaklaşımın aksine, ilkeli faydacılık kuram ve pratik arasındaki ilişkinin sadece öğretimin gerçekleşmesi, uygulanması esnasında anlaşılabilirliğini savunur. Böylelikle ilkeli faydacılık öğretmenin öz-gözlem, öz-analiz ve öz-değerlendirme sonucu sınıftaki öğretimini nasıl sürekli yeniden biçimlendirdiğine yoğunlaşır (Kumaravadivelu, 2003b, Baroudy & Mohseni-Far, 2008).

4. Yöntem- Sonrasının Getirdikleri

Yöntem-sonrasının beraberinde yaşamımıza soktuğu bazı yeni ve yöntem-sonrası dönemi anlamamız için öğrenilmesi gereken bir takım temel kavramlara değinmek gerekir. Örneğin yöntem-sonrası pedagoji ve beraberinde alan yazınına kattığı özgünlük (particularity), uygulanabilirlik (practicality) ve olabilirlik (possibility) olarak adlandırdığı üç temel parametre vardır (Kumaravadivelu, 2006b, 2001, 2003b; Murray, 2009). Bu üç parametre Kumaravadivelu'nun ileri sürdüğü kuramın belkemiğini oluşturmaktadır.

Yöntem-sonrasının bize tanıttığı diğer iki kavram da 'ilkeler' (macrostrategies) ve 'işlemler' (microstrategies) kavramlarıdır. Kumaravadivelu (2003a) yöntem-sonrasının bir yöntem olmadığını ancak yöneme alternatif olduğunu dile getirmekte ve yöntem-sonrasının temel ilkelerini ve işlemlerini belirlemektedir. Temel ilkeler ikinci dil edinimi ile ilgili deneysel, deneyimsel ve teorik anlayıştan kaynağını alır ve öğretmenlerin kendi durum ve gereksinimlerine göre sınıf içi teknik ve işlemleri oluşturabilecekleri genel bir çerçeve plandan oluşur. İşlemler ise sınıf içinde uygulanan tekniklerden oluşmaktadırlar (Kumaravadivelu, 2006b, 2001, 2003b).

Yöntem-sonrası dönem bize ayrıntılı bir biçimde yöntem sonrası öğrenci (dil öğrenmeye çalışan herhangi bir birey), yöntem-sonrası öğretmen ve öğretmen eğitimcilerine biçtiği rolden söz eder. Bu rol önemlidir; çünkü yöntem sonrası öğretmen ya da öğrenci, özellikle öğretmen, bir dil öğretme yöntemini farklı ya da benzer her sınıfa uygulayan ve yöntemi kendi koşulları ya da öğrencilerin bulundukları bağlamı göz önünde bulundurmayan geleneksel anlamdaki öğretmenden çok daha farklı bir statüye sahiptir.

Özgünlük, uygulanabilirlik, olabilirlik parametreleri, yöntem-sonrası ilkeler ve işlemler, yöntem-sonrası öğretmen, yöntem-sonrası öğrenci gibi konular birer birer açıklığa kavuştuğunda, yöntem-sonrasının bir yöntem mi, yöneme alternatif mi, ya da nasıl bir alternatif olduğu sorularının yanıtları da daha netleşmiş olacaktır.

4.1. Yöntem- sonrası pedagoji

4.1.1. Özgünlük Parametresi

Kumaravadivelu'ya (2006b:171) göre “en önemli parametre ” özgünlük parametresidir; çünkü herhangi bir yöntem-sonrası pedagoji “ belli bir sosyokültürel çevreye yerleşmiş belli bir kurumsal ortamda bulunan, belli amaçların peşinde koşan belli bir öğrenci grubuna ders veren belli bir öğretmen grubuna duyarlı ” (Kumaravadivelu, 2001:538) bir pedagoji olmalıdır. Yerel deneyimler ya da gereklilikleri göz önünde bulundurmayan bir pedagoji, İletişimsel Dil Öğretim Yönteminin Hindistan'da Pakistan'da ya da Güney Afrika'da aynı yöntemlerin farklı gereksinimleri ve inançları olan dil öğrencilerine uygulanabileceğinin düşünülmesi yanılgısıyla başarısızlığa uğraması gibi, başarısızlıkla sonuçlanır. Kullanıldığı çevreye duyarlılığı ifade eden bu parametre program ve politika-yapıcıların göz önünde bulundurması gereken eleştirel bir farkındalık içerir ve öğretmenlere kendi öğretim yöntemini gözlemleme, kendi sonuçlarını değerlendirme, sorunları saptama, çözümler bulma ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığını belirleme sorumluluğu yükler (Kumaravadivelu, 2006b: 2001).

4.1.2. Uygulanabilirlik Parametresi

Bu parametre özellikle kuram ve pratik arasındaki ilişki ile ilgilidir. O'Hannon'a (1993) göre profesyonel kuramlar uzmanlar tarafından oluşturulan kuramlardır (O'Hannon'dan aktaran Kumaravadivelu, 2001). Kişisel kuramlar ise öğretmenlerin, profesyonel kuramları öğretimlerine uygularken bireysel deneyimleri sonucu oluşturdukları kuramlardır. Kumaravadivelu, profesyonel kuramların kabul görmesini, kişisel kuramlara değer verilmemesini ve profesyonel kuramların öğretmene düşünen bir birey olarak bir kuramı sinama, yorumlama ya da yargılama konusunda hiç söz hakkı vermediğini ve öğretmeni sadece kuramı uygulayıcı kişi olarak görmesini eleştirir. Bu parametre öğretmenin uygulanacak kuramı oluşturmamasını ve eğer çevreye/koşullara duyarlı eğitimbilimsel bilgi, öğretmenlerden ve günlük etkinliklerden oluşacaksa, öğretmen bağımsızlığının önemini öne çıkarır (Kumaravadivelu, 2006b:2001).

4.1.3. Olabilirlik Parametresi

Olabilirlik parametresi “öğrencilerin kendileriyle sınıfa getirdikleri sosyo-politik bilince dokunmayı amaçlar. Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri tecrübeler sadece karşılaştıkları öğrenme/öğretme durumları ile değil, aynı zamanda yetiştikleri daha geniş sosyal, ekonomik ve politik çevreden kaynaklanırlar. Canagarajah (1999) savaş mağduru Tamil kökenli İngilizce

öğrencilerinin Batı'yı sembolize eden İngiliz dili ve kültürüne ne kadar öfke duyduklarını ve kendi kültürlerine nasıl sarıldıklarını, kendi ders kitaplarını yeniden nasıl yorumlayıp yazdıklarını dile getirir (Canagarajah'dan aktaran Kumaravadivelu, 2001). Örneklerin arttırılabileceği bu tür durumlarda bir bakıma öğrenciler böyle davranarak kendi bireysel ve kolektif kimliklerini korumaya çalışmaktadır. Bu durumda öğretmen, sadece kendi pedagojik zorunluluklarını değil, sosyal zorunlulukları da göz önünde bulundurmak mecburiyetindedir; çünkü öğrencilerin kimlikssel bilinçlerine biçim veren sosyokültürel gerçekleri göz ardı edemezler ve onların dilsel ihtiyaçlarını sosyal ihtiyaçlarından ayıramazlar (Kumaravadivelu, 2001, 2006b, 2003b).

4.2. Yöntem-Sonrası İlkeler ve İşlemler

Yöntem-sonrası ilkeler öğretmenlerin sınıf içi işlem ve teknikleri oluşturabilecekleri genel planlardır. Önerilen ilkeler çevreye özel ve gereksinime göre belirlenen işlemler öğretmenin kendi uygulama kuramını oluşturmasını sağlar. Kumaravadivelu (2006b, 2003b) belirlenen bu ilkelerin herhangi bir kuram ya da yöntemden yana olmadıklarını (theory-neutral, method-neutral) ve bunun da kuram ya da yönteme karşı olmak değil, kuram ya da yöntemle sınırlanmamak kısıtlanmamak anlamına geldiğini, hiçbirinin “kuralcı bir biçimde ya da değişmez bir kesinlik” (2006b:39) göstermediğini aksine yerele göre değişim göstereceğini vurgular. Kumaravadilu (1994, 2006a, 2006b; Murray, 2009) İlkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenme fırsatlarını azami seviyeye çıkarmak.
- Algısal uyumsuzlukları en aza indirmek.
- Karşılıklı etkileşime olanak sağlamak.
- Öğrenci özerkliğini desteklemek.
- Dil farkındalığını arttırmak.
- Sezgisel buluşları aktifleştirmek.
- Dilbilimsel girdiyi bağlamıyla birlikte ele almak.
- Dil becerilerini birleştirmek.
- Sosyal bağı sağlamak.
- Kültürel bilinci arttırmak.

Yukarıda sıralanan bu ilkeler, temeli öğretim ortamındaki deney ve tecrübelerle göre oluşturulmuş ilkelerdir ve bu düşüncenin temelinde eğitimbilimsel bir çerçevenin sınıf içi deney ve tecrübelerden oluşması gerektiği düşüncesiyle benimsenmiştir. Bu ilkeler özgünlük, uygulanabilirlik ve olabilirlik parametreleriyle birlikte, öğretmene kendi durumuna özgü eğitimbilimsel bilgiyi oluşturmalarını sağlar (Kumaravadivelu, 2006b).

4.3. Yöntem-Sonrasında Öğretmen ve Öğrenci

Yöntem sonrası öğrencisi özerk bir öğrencidir ve bu özerkliğin akademik özerklik ve sosyal özerklik olmak üzere iki ayağı vardır. Akademik özerklik öğrenme ile ilgili ve öğrenmenin özerk olması, öğrencilerin istekli olmaları ve kontrolün kendilerinde olmalarıyla mümkündür. Öğrenme stratejileri ve biçimleri öğrencinin daha etkin olmasının önemi ile ilgili araştırmalar sonucunda gerçekleşmişlerdir. İçedönük olan akademik özerklikte öğrenci, strateji ve öğrenme biçimlerini bilir, kendilerini gözlemleyerek, günlük yazarak, sınavlara girerek kendi öğrenmesini değerlendirir ve sınıf dışında da (örneğin kütüphane veya kursa giderek) öğrenmesini arttırmaya çalışır. Sosyal özerklik ise dışadönük öğrencilerin sınıftakilerle etkili iletişim kurmalarını arkadaşlarından ya da öğretmenlerinden yardım almalarını, dilde yetkin olan kişilerle iletişim kurma olanaklarını kaçırmamalarını kapsar. Eğer akademik özerklik öğrencilerin etkin öğrenciler olmalarını, sosyal özerklik de onları işbirliğine hazır bir arkadaş olmalarını sağlarsa, o zaman bu öğrenciler, onların birer eleştirel düşünürler olmalarını sağlayacak liberal özerk (liberatory outonomy) kişiler olurlar (Kumaravadivelu, 2001).

Yöntem sonrasında öğretmen özerkliği o kadar önemli bir düzeydedir ki, Kumaravadivelu öğretmenin özerkliğini “yöntem-sonrası eğitimbilimin kalbi” (2001:548) biçiminde açıklar. Özerk öğretmen, kendi sosyopolitik koşullarının olanaklarına ve eğitim ortamının özneliliğine yanıt olacak bir uygulama kuramı oluşturabilecek özgüvene ve yeterliliğe sahiptir. Öğretmen, dil eğitimi görürken birçok yöntemle karşılaşır ve öğretmeye başladığında bu yöntemlerin kısıtlılıklarını öğrenir ve bundan kurtulmak ister. Bunu başarabilmek için kendi kişisel öğrenme ve öğretme bilgisine güven duymak zorundadır ve bunu yapmak için çok istekli olması gerekmektedir. Yöntem sonrası öğretmeni öğrencilerin öğrenme biçimlerini ve stratejilerini sosyopolitik ilgilerini ve tutumlarını öğrenmek için araştırmacı yöntemlerle anketler, incelemeler yapar, sınıf gözlemleri ve öğrenci profillerinden ortaya çıkan araştırma sorularını saptar ve hangilerinin bireysel olduklarını, hangilerinin öğrenciler veya meslektaşlarıyla çözülebileceğine karar verir. Öğrencilerin öğrenme ortamına taşıyabilecekleri sosyokültürel ve dilbilimsel bilgiyi, öğrenme, öğretme ve araştırma için kullanabilir. Elektronik aletler, internet temelli yerel, uzak arkadaş ya da bilgi sahibi kişilerle sorun ve projeleri hakkında geribildirim almalarını sağlayacak yollar bulur. Kendi öğretim etkinliklerini gözlemlemek, çözümlemek ve değerlendirmek için yorumlayıcı stratejiler geliştirir. Kendi eğitimbilimsel ifadelerinde dil öğrenimi ve öğretimi için ne tür varsayımların kastedildiğine, hangilerinin değiştirilmesi gerektiğine karar verir (Kumaravadivelu, 1994, 2001).

Sonuç

Bazı dilbilimcilerce Kumaradivelu'nun “düşünceleri kışkırtan” (Liu, 1995:174) görüşleri, alan yazınında birçok dilbilimciye konu olmuştur ve öyle görünmektedir ki önümüzdeki yıllarda şu an sürmekte olan tartışmalar uzun süre devam edecektir.

Uygulamanın kilit noktasında duran öğretmen, bu tartışmaların da kilit noktası konumunda görünmektedir. Bazı dilbilimcilerin yöntemlerin yerellik gözetilmeden her yerde olduğu gibi uygulanmasının beklendiği yorumlarına karşın, aslında öğretmenlerin yöntemleri koşullara uygun hale getirip uygulamaları gerektiği ve bu yöntemlerin uygulanamamasının öğretmenle de ilgili olabileceğini ileri sürmektedir. Kimi kuramcılar ise, öğretmenlerin sadece kuram uygulayıcıları olarak görülmesini ve eğitimin yerellikten uzak olmasını eleştirerek (Kumaradivelu, 1994, 2001) bir ders programıyla buyurulan bir yönteme körü körüne bağlanmak yerine, öğretmenlerden öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri bilgi ve deneyimlerle kendi eğitimbilimsel bilgisiyle birleştirip kendi uygulama kuramını oluşturma konusunda cesaretlendirmektedir (Alford & Jetnikoff, 2009). Bununla birlikte hem öğretmenlerin yöntem ve teknikleri hiç değiştirmeden olduğu gibi sunacaklarını düşünen yöntemleri savunan blok, hem de öğretmenlerin yöntemleri körü körüne uygulayacaklarını savunan yöntem sonrası bloğun öğretmenin entelektüel zekâsı ve özerkliğini küçümsediklerini savunan dilbilimciler de bulunmaktadır (Bell, 2007). Her iki bloğun öne sürdüklerini destekleyecek ya da çürütecek olan görüş, konunun merkezinde bulunan öğretilerle yapılacak bilimsel çalışmalar sonucu elde edilecek bilgide ve öğretmenlerin sınıflarda nasıl bir yol izlediklerine verilecek yanıtta saklıdır.

Sonuç olarak yöntem-sonrasının bu kadar tartışılıyor olması onun yöntemlerin yerini aldığıın göstergesidir, ancak yöntemlerin yöntem-sonrası sürece gelinmesine bulundukları katkı gözden kaçmamalı ve hem yöntem-sonrası dönemin, hem de dil öğreticilerinin etkin bir biçimde yöntemlerin getirilerinden faydalandıkları unutulmamalıdır. Gözden kaçmaması gereken diğer bir detay da bu tartışmaların henüz dışında olan kuram uygulayıcılarının yöntemlerle iç içe yaşadıkları gerçeğidir. Bu nedenle Bell'in de (2007) belirttiği gibi, yöntem bilgisi öğretmenlerin sahip olması gereken, gereksinim duyduklarında kendi öğretim çevrelerine uygun olanı kullanabilecekleri bir kaynaklar seçeneği olmalı, ancak öğretmenler gereksinim duyduklarında onların ötesine de geçebilmelidirler.

Aslında ortaya çıkan bütün bu tartışmaların altında yine dil öğretiminin daha iyiye gitmesi için hangi yolda yürünmeli sorusunun yattığı görülmektedir;

çünkü yöntem olup olmadığına bakılmaksızın yöntem-sonrasının önceki yöntemlerin yerini aldığı, yöntemlerle aynı soruyu yanıtlama çabası içerisinde olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alford, H. J. & Jetnikoff, A. (2009), In search of a road map not a GPS: teaching ESL learners in the mainstream English Classroom. *QUT Digital repository* url'si. <http://eprints.qut.edu.au/> [Erişim 10.05.2012].
- Baroudy, I. & Mohseni-Far, M. (2008), A Paradigm shift away from method-wise teaching to strategy-wise teaching: Reconstructive strategy versus communicative strategy, *The Social Sciences*: 3 (8), 631–647.
- Bell, D. B. (2003), Method and postmethod: Are they really so incompatible?. *TESOL Quarterly*: 37 (2), 325–335.
- Bell, D. B. (2007), Do teachers think that methods are dead? *ELT Journal*: 61 (2), 135–143.
- 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*. (s. 9–19). Cambridge: Cambridge Universtiy Press.
- Kelly, L. G. (1969), *Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- 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. (2003a), Critical language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching, *World Englishes*: 22 (4), 539–550.

Kumaravadivelu, B. (2003b), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Heaven, CT: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006a), Methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*: 40 (1), 59–81.

Kumaravadivelu, B. (2006b), *Understanding Language Teaching*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Littlewood, W. (1981), *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liu, D. (1995), Comments on B. Kumaravadivelu's "The Postmethod Condition: (E)merging 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.

Murray, J. (2009), Teacher competencies in the post-method landscape: The limits of competency-based training in TESOL teacher education. *Prospect* 24 (1), 17-29.

Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

Pennycook, A. (1989), The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly*: 23 (4), 589–618.

Prabhu, N. S. (1990), There is no best method-why? *TESOL Quarterly*: 24 (2), 161–176.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. Baskı), New York: Cambridge University Press.

Richard, J. C. (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 (haz.), *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning* içinde (s. 117–137). New York: Continuum International Publishing Group.