



YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM SONRASI DÖNEM EĞİTİBİLİMİ THE POST METHOD ERA PEDAGOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Tuba YILMAZ UÇMAN*

Öz

Yabancı dil öğretimi alanında öteden beri gelen yabancı dil öğretiminde en etkili yolu bulma arayışı, son zamanlarda sıkça tartışılan bir eğilim olan yöntem sonrası dönem anlayışıyla farklı bir boyut kazanmaktadır. Bu konuda, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlere devam edilmesini öne süren yöntembilimci araştırmacılarla, yöntemlerin artık sonunun geldiğini ve bu nedenle de yöntemlere alternatif olabilecek başka yollar bulunması gerektiğine dikkat çeken yöntem sonrası dönem anlayışını savunan araştırmacılar arasında yaşanan tartışmaların getirilerinin alanyazına farklı katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, söz konusu birbirine karşıt iki görüş arasındaki ilişkiyi betimleyerek, yabancı dil öğretimi alanında yaşanan yöntemler dönemi ve yöntem sonrası dönem arasındaki ikileme yönelik görünüşleri ortaya çıkarmaktır. Bu çerçevede, yabancı dil öğretiminde yöntemler dönemi ve yöntem sonrası dönem ele alınarak, bu iki süreç arasındaki etkileşim irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Öğretimi, Yöntem, Yöntemler Dönemi, Yöntem Sonrası Dönem.

Abstract

Being in search of trying to find out the best way in teaching foreign language gets a different dimension with the perception of the post method era that has been hotly debated tendency recently. It is assumed that the outcomes of the discussions between the researchers who claim to continue using the methods in foreign language teaching and the others that support the perception of the post method era with the suggestion that the method era has come to an end and so new ways alternative to methods is needed may contribute to the literature of foreign language teaching. In this context, the aim of the study is to discover the aspects for the dilemma between the methods era and the post method era in foreign language teaching by describing the relationship between the mentioned two opposite views. Within this framework, the interaction between the two different processes will be reviewed by addressing the methods era and the post method era in foreign language teaching.

Keywords: Foreign Language Teaching, Method, Methods Era, The Post Method Era.

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi konusunda ele alınan ilk kavramlardan biri olan yöntem, hiç şüphesiz bu alanda en çok kullanılan ve tartışılan terimlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Kuramcılardan uygulayıcılara, öğretmenlerden öğrenci ve yöneticilere kadar yabancı dil öğretimi ve öğrenimiyle ilgili olan tüm paydaşlar yöntemlere dair pek çok yorum ve çıkarımda bulunmaktadır. Fakat bu konuda kullanılan yöntem sözcüğü kapsamında farklı anlayış ve uygulamaların ortaya çıktığı görülmektedir. Sözgelimi, bu konuyu kuramsal açıdan değerlendiren araştırmacılar ile sınıf içerisinde öğretime dönük uygulamalar yapan yabancı dil öğretmenlerinin yöntem kavramına ilişkin algıları her zaman benzer olmamaktadır (Bekleyen, 2015, 4).

Yabancı dil öğretiminde yöntembilim tarihçesi incelendiğinde, zaman içerisinde karşılaşılan ihtiyaçların, farklı yaklaşım ve yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu yaklaşım ve yöntemlerin verimliliği, başarısı ve kullanılabilirliği tartışmaya açık bir konu olmakla beraber; zaman, bağlam ve bireylere göre de değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin, ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda zaman içerisinde uygulanan çeşitli politikaların etkisiyle de yenilikler yapılmakta, bu konuda farklı yaklaşım ve yöntemler doğrultusunda farklı uygulamalar denenmektedir. Bu alanda kullanılan geleneksel yaklaşım ve yöntemlerin yerini zaman içerisinde çeşitli çağdaş yaklaşım ve yöntemler almaya başlamasına rağmen (Memiş ve Erdem, 2013), yabancı dil öğretimi alanında yöntem kaynaklı pek çok sorunun yaşandığı tespit edilmektedir.

Bu noktada ele alındığında, yöntem kavramının sorgulanan ve eleştirilen kuramsal geçerliliği, evrenselliği ve uygulanabilirliği yöntem sonrası dönem (post method era) bakış açısının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bir diğer ifadeyle, yöntem sonrası dönem anlayışı aslında bir bakıma yöntemlerin uygulanmasıyla ya da uygulanamamasıyla ortaya çıkan eksik yönleri tespit etmek için bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntem sonrası dönemde sunulan eğitimsel ve ideolojik bakış açılarıyla, yabancı

* Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi.



dil öğretimi anlayışının yeniden yapılandırılması sağlanmaktadır. Söz konusu bu eğitimin beraberinde getirdiği değişimle, yabancı dil öğretimi alanında yöntemlere yönelik olarak tutum ve inanış değişikliği gerçekleşmektedir ve aynı zamanda bu değişim için gerekli olan şartlar da oluşturulmaktadır (Kumaravadivelu, 2006a). Bu çerçeveden ele alındığında, bu çalışmada öncelikle yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlere ve yönteme dayalı eğitime yönelik genel bir betimleme yapılacak, ardından yöntem sonrası dönem eğitimi ve bu dönemde öne çıkan kavramlar tanıtılacaktır. Ardından ise yönteme dayalı eğitim ve yöntem sonrası dönem eğitimi ikilemi tartışılarak, çalışmanın sonuçlarından söz edilecektir. Böylece yabancı dil öğretimi alanında yöntemler dönemi ve yöntem sonrası dönem olmak üzere günümüzde karşı karşıya gelen iki karşıt sürecin birbiriyle olan etkileşimine yönelik görüşler ortaya çıkarılacaktır.

2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEMLER DÖNEMİ

Yöntembilim tarihçesine bakıldığında, yöntem kavramının farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımların çeşitliliği, aslında yöntem kavramının üzerinde uzlaşamayan, tartışmaya açık bir yapısının olduğunu ortaya çıkarmaktadır. İlk olarak Antony (1963) tarafından yaklaşım, yöntem ve teknik betimlemesi yapılmış, ardından Larsen-Freeman (1986) ilke ve teknik ayrımını yapmış, daha sonra ise Richards ve Rodgers (1982) yaklaşım, tasarım ve işlem tanımıyla yönteme yönelik belirlemeler yapmıştır.

Yukarıda sözü edilen duruma göre, yöntem kavramının tanımıyla ilgili olarak pek çok farklı yorumun karşımıza çıktığı görülmektedir. Örneğin, yöntem çeşitli bağlam ve farklı kitleler için genelleştirilebilen, kuramsal olarak bütünleştirilmiş sınıf teknikleri olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2002, 9). Bu tanımdan yöntemlerin, öğrenciler adına önceden seçilerek belirlenmiş, genelleyici ve kuralcı bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bir diğer tanımda yöntem, çeşitli disiplinlerden elde edilen tek bir kuramsal ilke dizisinden oluşan ve öğretmenlere yönelik tek bir sınıf işlemi dizisini içeren bir kavram olarak ele alınmaktadır (Kumaravadivelu, 1994, 29). Eleştirel bir bakış açısıyla düşünüldüğünde yöntemler, öğretmenlerin günlük uygulamalarına dayandırılmayan, kuramcılar tarafından kavramsallaştırılan sömürgeci kurgular olarak da tanımlanmaktadır (Kumaravadivelu, 2003b). Bunların yanı sıra Bell (2003) yöntemlere ilişkin olarak, düşünce çeşitliliği, uygulama yönergesi ve ilkeleri oluşturma ve düzenlemeye yarayan bir araç olmak üzere üç farklı tanım sunmaktadır. Yapılan bu farklı tanımların yöntemlerin farklı boyutlarını ön plana çıkardığı ve bu nedenle yöntem kavramına ilişkin uzlaşimsal tek bir görüşte buluşulamayacağı ortaya çıkmaktadır (Bell, 2003, 326-327). Son olarak da, Kumaravadivelu (2006) yöntem kavramını ilke ve işlemler olarak sınıflandırmıştır. Buna göre, öğretim ortamında takip edilmesi önerilen genel stratejiler ilkeler başlığı altında; sınıf içi uygulamalar, etkinlikler ve teknikler ise işlemler başlığı altında ele alınmaktadır.

Söz konusu bu tanımların yanı sıra, yöntem kavramının alanyazındaki yerine bağlı olarak, yöntemlere yönelik üç farklı bakış açısı sunulmaktadır. Bu bakış açılarından birincisinde, yöntemlerin aslında sosyal ve eğitimsel durum, öğrenci ve öğreticiyle ilgili etkenler gibi öğretim bağlamına yönelik yöntemleri etkileyebilecek farklı değişkenlere bağlı olduğu öne sürülerek, farklı yöntemlerin farklı öğretim bağlamları için uygun olabileceği belirtilmektedir. İkincisinde, yöntemler kavramsal olarak birbirine zıt olsa bile, tüm yöntemlerin kısmen doğru ya da kısmen geçerli olabileceğine dikkat çekilmektedir. Üçüncüsünde ise "En iyi yöntem olarak nitelendirilebilen bir yöntem yoktur." görüşünde yer alan 'en iyi' kavramının tam olarak ne anlama geldiğinin yeterince açıklanamadığı öne sürülerek, iyi veya kötü olarak nitelendirilen yöntemler için aslında yanlış yönlendirmeler yapıldığı savunulmaktadır (Prabhu, 1990, 161-174). Bu bakış açıları değerlendirildiğinde, yöntem kavramının aslında üzerinde tartışılmaya elverişli bir yapısı olduğunu ve zaman zaman bu tartışmaların yöntem kavramının kendisinin önüne geçebileceğini söylemek mümkün olacaktır. Bu noktada söz konusu kavrama ilişkin öne sürülecek her bir iddianın yeni bir tartışmayı beraberinde sürükleyeceği varsayılmaktadır.

Yöntemlere yönelik yapılan tanımlama ve açıklamalardan sonra, yabancı dil öğretiminde yöntembilim tarihçesinden kısaca bahsetmenin yöntemlerin gelişim aşamalarına ışık tutabileceği düşünülmektedir. Buna göre, Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) ile başlayan yöntembilim tarihçesinde, uzunca bir süre bu yönteme bağlı kalınmış ve dil öğretiminde değişiklik arayışlarının bir sonucu olarak Düzvarım Yöntemi (Direct Method) ile devam edilmiştir. Ardından İkinci Dünya Savaşının dil öğretimine bir etkisi olarak görülen ve 1950'li yıllarda oldukça benimsenen İşitsel Dilsel Yöntemle (Audio-Lingual Method) ezber ve tekrar ağırlıklı uygulamalara geçilmiştir. Ancak daha sonra, Noam Chomsky başta olmak üzere birçok kişi tarafından katı davranışçı uygulamaları nedeniyle eleştiri alan bu yöntem, kural öğrenmeye duyulan ihtiyaç neticesinde, yerini Bilişsel Kod Yaklaşımına (Cognitive Code Approach) bırakmıştır. Daha sonra, devam eden ideal yöntemi bulma anlayışıyla 1970'li yıllarda Tasarımcı Yöntemleri (Designer Methods) başlığı altında Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community



Language Learning Method), Sessiz Yol (Silent Way), Telkin Yöntemi (Suggestopedia) ve Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) gibi yöntemler ileri sürülmüştür. Bu sürecin devamında, duyulan iletişimsel ihtiyaçlar doğrultusunda İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach) ve İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching) ile bu görüşü temel alan Göreve Dayalı Dil Öğretimi (Task Based Language Teaching), İşbirliğine Dayalı Dil Öğrenme (Cooperative Language Learning), İçeriğe Dayalı Dil Öğrenme (Content Based Language Learning), Tüm Dil Öğrenme (Whole Language Learning), Katılımcı Dil Öğrenme (Participatory Language Learning) gibi çeşitli yöntemler ortaya çıkmıştır (Bekleyen, 2015, 4-21). Söz konusu bu yöntemlerin ardından da, yabancı dil öğretimi alanında son zamanlarda yeni bir eğilimin gündeme geldiği görülmektedir. Bu eğilime göre, Prabhu (1990) en iyi yöntem olarak adlandırılacak bir yöntemin olmadığını, Kumaravadivelu (2006) da alternatif bir yöntem arayışından ziyade, yöntem alternatif olabilecek bir yol bulunması gerektiğini öne sürmektedir. Bu konuda ortaya atılan söz konusu bu görüşler çerçevesinde, yabancı dil öğretimi alanında yöntem sonrası dönem olarak adlandırılan yeni bir bakış açısından söz edilmeye başlandığı görülmektedir. Bu bakış açısına değinmeden önce, yöntem kavramına yönelik söylem ve eleştirilerden bahsedilerek, söz konusu bu noktadan yöntem sonrası dönem eğitilimine nasıl ulaşıldığı betimlenmeye çalışılacaktır.

2.1. Yöntem Kavramına İlişkin Söylem ve Eleştiriler

Kumaravadivelu (2006), yabancı dil öğretiminde yöntemlerin üzerimizde büyümlü bir etkisi olduğundan ve yöntem sonrası dönemde ortaya çıkan yöntemlerden vazgeçme görüşünden sonra bile, bu konudaki takıntının daha güçlü bir hale geldiğinden söz etmektedir. Bir yöntemin, yöntem olarak adlandırılabilmesi için Kumaravadivelu'ya (2006) göre şu iki temel özelliğinin bulunması gerekmektedir. İlk olarak, yöntem kavramı öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları işlemlerden ve temel uygulamalardan elde edilen kuramsal ilkelere dayanmalıdır. Söz konusu bu işlem ve uygulamalar da, öğrenim ve öğretim sürecini yönlendiren etken ve değişkenleri temel almalıdır. İkinci olarak da, yöntem kavramı izlenice, dil becerileri ve yetkinlik düzeyi bakımından öğrenim ve öğretim işlemlerinin farklı boyutlarını ele almalıdır. Bu özelliklerden yola çıkıldığında, yöntem sonrası dönemde, yeniden ele alınan yöntem anlayışının uygulamaya dönük bir yapısının olduğu ve süreçteki katılımcıların (öğretmen ve öğrenci) özelliklerini dikkate alarak, sabit bir izlenice yerine esnek bir izlenice görüşünü benimsediği ortaya çıkmaktadır. Ancak yöntembilim tarihçesine bakıldığında, ortaya çıkan yöntemlerin bu yönde özellikler taşımadığı görülmektedir. Yöntemler dönemi ve yöntem sonrası dönem çatışmasının da aslında bu noktadan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yöntemler, bazı araştırmacılar tarafından dil öğretimindeki başarı ve başarısızlığın temel nedeni olarak görülürken; bazı araştırmacılar tarafından ise yöntemlerin öğrencilerin dili edinme sürecinde öğretmenlere sunulan temel bir araç olduğu düşünülmektedir (Salami-Nodoushan, 2006). Bu ve benzer şekilde yöntemlere yönelik sunulan farklı görüşler nedeniyle, yöntemlerin yabancı dil öğretimi sürecinde artık sonlarının geldiği ve önemlerini kayb ettikleri düşünülerek, yavaş yavaş yöntemleri terk etme fikri ortaya çıkmıştır (Brown, 2002, 10).

Yöntem sonrası dönem öncülerine göre, yöntem kavramından kaçınmanın birtakım sebepleri bulunmaktadır. Örneğin, yöntemler ilgili ilkeleri doğrultusunda sınıf ortamında en doğal halleriyle uygulanamamaktadır. Çünkü yöntemlerin sınırlı ve taraflı yapısı, yöntemlerin evrensel olarak uygulanabilirliğini ortadan kaldırmaktadır. Yöntemler doğrultusunda kullanılacak teknik ve etkinlikler önceden seçilerek planlandığından, sınıf ortamında içinde bulunulan o ana ve duruma özgü öğretim seçenekleri sunulamamaktadır. Ayrıca yöntem kavramı çerçevesinde sınırlandırıldıkları için, öğretmenlerin yöntemlerin sınırları dışına çıkamadıkları anlaşılmaktadır (Akbari, 2008). Bunun yanı sıra, ortaya çıkan sömürgecilik anlayışıyla, yöntemlerin de sömürgeci özellikler taşımaya başladığı; yani diğer ülkeleri ekonomik, siyasi ya da kültürel yollarla etki altına almaya çalışan ülkenin sahip olduğu hedef dilin üst bir kimlik oluşturduğu, ikincil derecede kalan dillerin ise alt kimlikle tanımlandığı görülmektedir. Bu bakış açısına göre, yöntem kavramının ötekileştirme anlamında eğitimsel, dilsel, kültürel ve ekonomik olmak üzere dört boyutu olduğu ortaya çıkmaktadır ve her bir boyutta bu kavramın ötekileştirdiği bir başka yön ele alınmaktadır (Kumaravadivelu, 2003b, 541). Örneğin, İngilizcenin günümüzde evrensel ortak iletişim dili olduğu düşünüldüğünde, bu aşamaya gelinceye kadar bu dilin politik, kültürel ve dilsel açıdan milyonlarca kişiyi etkisi altına alan sömürgeci projelerin aracı haline dönüştüğü yadsınmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda yöntem kavramının belirli bir kesimin görüşünü yansıttığı ve oransız güç ilişkileriyle birlikte anıldığı için, dil öğretimi algısını geliştirmediğini öne süren Pennycook (1989, 597) ile en iyi yöntem olarak tanımlanabilecek bir yöntemin olmadığını, bu konuda asıl dikkat edilmesi gereken hususun, ötekileştirilen söz konusu bu boyutların göz ardı edilmemesi ve öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik kişisel görüşlerine önem verilmesi olduğunu belirten Prabhu (1990, 172) yöntem kavramına ilişkin



olarak benzer çizgide görüşler öne sürmektedir. Ayrıca, Allwright (1991), Brown (2002), Richards (1990) gibi araştırmacılar da yöntem kavramının doğası, yapısı ve kapsamı üzerinde eleştirel bir bakış açısı geliştirerek, yöntemlerin öncüleri tarafından öne sürülen abartılı iddialara karşı, yöntem kavramının kullanımı ve uygulanmasında birtakım sınırlılıkların bulunduğu dikkat çekmekte ve yöntem kavramıyla ilgili ciddi şüpheleri dile getirmektedir. Bir başka ifadeyle, yöntemlerin ortaya çıkışında, ihtiyaçların yanı sıra, baskın kesimin yönlendirmelerinin, savaşların, bu alanda yapılan kâr amaçlı girişimlerin ve hâkimiyet arayışlarının izlerine rastlandığı görülmektedir. Bu doğrultuda bir süre rağbet görüp, daha sonra gözden düşen yöntemler de zaten bu değişen güç dengelerini yansıtmaktadır (Masouleh, 2012, 65). Kısacası, yöntemlerin kaderinde yabancı dil öğretimindeki ihtiyaçların karşılanması dışında, söz konusu bu diğer etkenlerin de payı olmakla beraber, her defasında yeni bir yöntem bulma arayışının da zamanla giderek rağbet gören bir tutum haline geldiği de anlaşılmaktadır.

Yöntemler izlenince tasarımıyla araç-gereç hazırlamaya kadar pek çok unsuru kapsayan yabancı dil öğretimi sürecinin özü olarak düşünülse de, yöntemlerin bu sürecin karmaşık yapısını başarılı bir şekilde açıklamada yetersiz ve sınırlı kaldığı görülmektedir. Buna dayanarak, yöntemlerin yabancı dil öğretmenlerinin yüzleştiği kurumsal, politik, bağlamsal ve sosyal kısıtlamaları göz ardı ettiği düşünülmektedir. Bu nedenle, yöntemlerin ideal ortamlar için oluşturulduğu ve bu durumun da hiç gerçekçi olmadığı ortaya çıkmaktadır (Kumaravadivelu, 2006a). Bunun yanı sıra, her duruma uygun bir yöntem anlayışı, yöntem ve bağlam ilişkisinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Çünkü ilkeleriyle birlikte yöntem kavramının geleneksel olarak tüm sınıf bağlamları için uygun olmadığı, içinde kullanılacak bağlam doğrultusunda böylesine ideal bir yöntemin oluşturulamayacağı öne sürülmektedir (Kumaravadivelu, 1994; Kumaravadivelu, 1999; Prabhu, 1990).

Öğretim süreci içinde bulunan yabancı dil öğretmenleri, yöntemlerin kendi sınıf gerçeklerine dayanmadığını ve yöntemlerin sınıflarında bu anlamda yapay olarak kullanıldığını ifade etmektedir (Kumaravadivelu, 2006a, 162-166). Bu doğrultuda, yöntemlerin uygulanması öğretmenlerin rolünü ötekileştirmektedir. Bir diğer ifadeyle, bir yöntemi salt ilkeleri doğrultusunda uygulamak, öğretmenlere kendi kişisel görüşlerini ve öğretim uygulamalarını deneme fırsatı tanımamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yöntemlerin pasif alıcıları oldukları ve yöntemlere uyum sağlamak zorunda oldukları görüşü de, yöntemlerin bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001, 247). O nedenle, yöntemle dayalı eğitimin öğretmenlerin 'hem öğrenci hem de öğretmen' olarak kendi deneyimlerinden edindiği bilgi ve çıkarımları dikkate almadığı görülmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak ele alınan bir diğer husus ise, yapılan sınıf odaklı çalışmaların öğretmenlerin yöntemleri gerçek sınıf şartlarında tam olarak uygulayamadıklarını göstermesidir. Ayrıca, yapılan araştırmalar bir yöntemi takip ettiğini belirten öğretmenlerin, ilgili yöntemin ilkelerini uygulamadığını ya da farklı yöntemleri takip ettiğini öne süren öğretmenlerin, benzer işlem ve etkinlikleri yaptıklarını göstermektedir. Ek olarak, öğretmenlerin kendi etkinlik ve uygulamalarını geliştirerek kullandıkları ve tüm bunların herhangi bir yöntemle ilgili olmadığı da tespit edilmiştir (Kumaravadivelu, 2003a). Bunlarla beraber, yöntemlerin dersin başlangıcında ayırt edici olmasına rağmen, ders ilerledikçe birbirine benzer bir hal almaya başladığı da belirtilmektedir (Banegas, 2014, 16).

Yöntem kavramına ilişkin eleştirilerle ilgili olarak bir çalışmada, günümüzde İletişimsel Dil Öğretimi mükemmel şekilde uygulayabilen öğretmenlerin başarılı öğretmenler olarak görülürken, Dilbilgisi Çeviri Yöntemini daha sık kullanan öğretmenlerin eski kafalı ve başarısız olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Can, 2009). Bu noktada yöntem kavramıyla ilgili çelişkilerin yanı sıra, yöntemlerin de kendi aralarında karşılaştırıldığı ortaya çıkmaktadır. Ancak dilbilgisi öğretiminin yabancı dil öğretimi tarihesinde zaman zaman ön plana çıkarken, zaman zaman da arka plana itildiği göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde biçim-anlam eşlemelerine uygun olacak şekilde iletişimsel ve işlevsel odaklı dilbilgisi öğretimine yakın bir eğilim sergilendiği görülmektedir. Bu durumda da, Dilbilgisi Çeviri Yönteminin gerekli olduğu durumlarda işlevsel amaçlarla kullanılmasıyla, bu yöntemi kullanan öğretmenlerin bu şekilde etiketlenmesinin doğru bir tutum olmadığı düşünülmektedir.

Yukarıda yöntem kavramından kaçınmayla ilgili olarak sözü geçen nedenlerin yanı sıra, bu konuda genelleştirilen nedenler özetlenerek, yöntemlerle ilgili söylencelerden şöyle bahsedilmektedir (Kumaravadivelu, 2006a, 163-168):

Söylence 1: En iyi yöntemin keşfedilmesi gereklidir.

Yabancı dil öğretimi alanında saplantı haline gelen en iyi yöntemi bulma arayışı, her bağlama, öğretmene, öğrenciye, ihtiyaca, duruma uygun sihirli bir yöntem olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda, yöntemleri birbiriyle kıyaslanmanın makul olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Söylence 2: Yöntem dil öğretiminin düzenleyici ilkesidir.



Bu görüşe göre izlenceden araç-gerece kadar her türlü öğeyi yönlendirdiği belirtilen yöntemin, dil öğretimi sürecini etkilediği, yönlendirdiği düşünülmektedir. Ancak yöntemin yetersiz ve sınırlı doğası öğretim ve öğrenim sürecinin karmaşık yapısını karşılayabilecek özellikte değildir. Örneğin öğretmen inancı, öğrenci algısı, kültürel bağlamlar, politik gereklilikler, ekonomik yaptırımlar, kurumsal yetersizlikler gibi etkenlere ilişkin bilgilerin geleneksel yöntem anlayışında göz ardı edildiği anlaşılmaktadır.

Söylence 3: Zaman ve mekân gözetmeksizin yöntem kavramı evrenseldir.

En iyi yöntem arayışı, bizi her yerde her zaman kullanılabilecek bir yöntem algısına ulaştırmaktır. Ancak mevcut yöntemlerin ideal bağlam ve şartlara göre geliştirildiği düşünüldüğünde, yöntemlerin öngörülemez, tahmin edilemez, sayısız ve çeşitli öğrenme ve öğretme ihtiyacını karşılayamadığı ve sınıf ortamının gerçeklerinden uzak kaldığı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda yöntemlerin öğrencilerin farklı ihtiyaçları doğrultusunda yerel gereklilikleri de arka planda bıraktığı görülmektedir.

Söylence 4: Kuramcılar bilgiyi üreten, öğretmenler ise bilgiyi tüketen bireylerdir.

Yabancı dil öğretimi alanında kuram ve uygulama arasındaki kopukluk, kuramcı ve öğretmenler arasındaki ayrımla sonuçlanmaktadır. Aslında bu ayrım noktasıyla öğretmenlerin, kuramcıların betimlediği yöntemsel ilkeleri birebir takip etmedikleri; öğretim ortamlarında sezgisel becerilerini ve deneyimsel bilgilerini kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Söylence 5: Yöntemin herhangi bir ideolojik güdüsü yoktur, nötr ve tarafsızdır.

Aslında ideoloji ve dil arasındaki ilişki düşünüldüğünde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinin ideolojik doğasının belirli bir kesimin baskın görüşlerini yansıttığı ve eşit olmayan güç dengelerini gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu konuda ötekileştirme aracı olarak yöntemlerin eğitimsel, dilsel, kültürel ve ekonomik boyutlarının da dikkate alınması gerekmektedir.

Genel olarak yöntemlere ilişkin olarak, yöntemlerin kuralcı, sınırlı ve buyurgan bir doğasının olması, yöntemlerin aslında birbiriyle örtüşen benzer ilkelerinin olması, yöntemlerin deneysel bir geçerlilikten yoksun olması, yöntemlerin dilsel politika ve ideolojilerden etkilenmeye açık olması gibi çeşitli görüşlerin öne sürüldüğü görülmektedir. Bu nedenle de, yöntemlere yönelik yapılan söz konusu tüm bu eleştiriler doğrultusunda, yöntem alternatif yollar bulmaya ihtiyaç duyulduğu kanısıyla, Kumaravadivelu'nun (2006a) yöntem sonrası dönem olarak adlandırdığı durumun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM SONRASI DÖNEM

Yabancı dil öğretimi alanında yöntem sonrası dönem, yöntemlerin ciddi şekilde sorgulandığı günümüzdeki durumuna işaret etmektedir. Tek başına hiçbir yöntemin yabancı dil öğretiminde başarı getirmeyeceği görüşü, yöntem bilim tarihçesinde yeni bir bakış açısının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Brown, 2000). Kumaravadivelu (2003b) yabancı dil öğretimi alanında değişim ve gelişimin bir işareti olarak yöntem sonrası dönemi, aşağıdan yukarıya doğru (öğretmen-öğrenci uygulamalarından kurama doğru) yapılandırılan, ötekileştirme kavramından uzak olacak şekilde bağlamı, öğretmen ve öğrenciyi ön planda tutan bir süreç olarak yorumlamaktadır. Benzer şekilde, yöntem sonrası dönem eğitim bilimi tanımlanırken, sadece izleme hedefleriyle, değerlendirme araçlarıyla ve sınıf içi stratejilerle sınırlanmadığına; bunların yanı sıra doğrudan ya da dolaylı olarak yabancı dil öğretimi etkileyen tarihi, politik ve sosyokültürel özelliklerin de göz önünde bulundurulduğuna dikkat çekilmektedir (Kumaravadivelu, 2001, 538). Bu görüşe göre, yöntem sonrası dönem eğitim biliminin yabancı dil öğretimi bağlamlarının söz konusu bu gerçeklerinin dikkate alınmasına yardımcı olduğu ve öğretmen uygulamalarına yeterince önem verilmesini sağladığı ortaya çıkmaktadır (Soto, 2014, 51).

Bir başka tanımda yöntem sonrası dönem, belirli bir yöntemin yönergelerini ya da daha önceden belirlenmiş bir izlenceyi takip etmeye dayanmayan; öğretmenin öğretim, öğrenim ve dile dair yaptığı bireysel çıkarımlarını ve kavramsallaştırmalarını temel alan; öğretmenin bu süreçte kazandığı deneyimleri ve uygulamaya yönelik bilgileri çerçevesinde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını içinde bulunduran bağlamın ön planda tutulduğu öğretim süreci olarak tanımlanmaktadır (Richards, 2013, 18). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin kullandığı yöntem kavramının, dışardan dayatılan ilkelere ziyade; süreç içindeki öğelere göre şekillendiği ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan yöntem sonrası dönem eğitim bilimi, öğretmenleri dil öğrenimi ve öğretiminin merkezine koymakta ve öğretmenlerin inanışlarına, deneyimlerine ve bilgilerine değer vermektedir. Çünkü öğretmenler, öğrencileri ve sınıf bağlamını en iyi bilen kişiler olarak görülmektedir. Yöntem sonrası dönemde öğretmenler, geçmişteki öğrencilik deneyimlerini, aday öğretmen olarak eğitimleri sırasında edindikleri kuramsal bilgilerini ve mesleğe başladıktan sonra edindikleri uygulama deneyimlerini kullanabilen bireyler olarak değerlendirilmektedir.

Yöntem sonrası dönem eğitim biliminin daha iyi anlaşılabilmesi için, bu konuyla ilgili temel kavramların ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu açıdan, konuya özgünlük (particularity), uygulanabilirlik (practicality) ve olabilirlik (possibility) kavramlarının tanımlarıyla başlanması uygun



görülmektedir. Özgünlük değişkeni, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için, önceden belirlenmiş ilke ve işlemleri kabul etmeyerek; yerel dilsel, sosyokültürel ve politik özelliklere dayalı, bağlama duyarlı ve bulunulan konuma özgü oluşturulan eğitilimi savunması bakımından, yöntem sonrası dönem için en önemli değişken olarak ele alınmaktadır. Buna göre, sergilenen dil eğitilimi yerel olmalı; yerel deneyim ya da gereklilikleri göz önünde bulundurmalıdır (Kumaravadivelu, 2001, 538-539). Uygulanabilirlik değişkeni kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi ele alarak, eğitsel bilgiyi üreten kişiler olarak görülen kuramcılarla, bu bilgiyi kullanan kişiler olarak görülen öğretmenler arasında yapılan ayrımı reddetmektedir. Bu değişken, öğretmenlere kendi uygulamalarını kuramsallaştırma ve böylece kuramsallaştırdıkları bilgileri uygulayarak deneme imkânı sunmaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin günlük öğretim uygulamalarından ortaya çıkan bağlama duyarlı bilginin yapılandırılmasını sağlamak için, öğretmenlere bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerinde yardım edilerek, öğretmenlerin özerk bireyler olmaları sağlanmalıdır (Kumaravadivelu, 2001, 540-542). Olabilirlik değişkeni ise, bireylerin sınıf ortamına beraberlerinde getirdikleri deneyimlerle uyumlu uygulama ve kuram geliştirme ihtiyacına dikkat çekmektedir. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin sınıf, ırk, cinsiyet gibi özellikleri dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği öne sürülmektedir (Kumaravadivelu, 2001, 542-544). Söz konusu bu üç değişken, sürekli bir etkileşim halinde olduğundan, üçünün bir arada gözetilmesinin öğrenim kazanımları açısından daha faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda bahsi geçen kavramların yanı sıra, yöntem sonrası dönem öğrenci, öğretmen ve öğretmen yetiştiren eğitimcilerin rollerinde değişiklikler olmasını gerektirmektedir. Yöntem sonrası dönemde öğrenci özerkliği (learner autonomy) kavramı ile öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını, öğrenmeye karşı istekli olmalarını, kendi öğrenme biçimlerini tespit etmelerini, öğrenme süreçlerini takip etmelerini ve böylece öğrenme kapasitelerini arttırmalarını sağlayan akademik özerklik (academic autonomy) kavramı ile; öğrencilerin topluluğun işbirliği içinde bulunabilen bir üyesi olarak etkili bir şekilde çalışabilmelerini, karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için öğretmenlerinden geri dönüt almalarını, işbirliği içinde çalışabilmelerini, yetkin olarak yabancı dili konuşabilen kişilerle iletişim kurma fırsatlarını yakalamalarını sağlayan sosyal özerklik (social autonomy) kavramı ifade edilmektedir. Ayrıca özgürlükçü özerklik (liberatory autonomy) kavramı ile öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerine imkân tanınmakta ve öğrencilere zihinsel araçlar sunularak, onların öğrenme adına sahip oldukları tüm potansiyeli kullanabilmeleri için önlerine çıkan sosyopolitik engelleri aşmalarına yardımcı olunmaktadır (Kumaravadivelu, 2001, 545-548). Söz konusu bu özerklik türlerinin, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışında karşılaşabilecekleri güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için akademik becerilerinin, düşünsel yetilerinin ve sosyal farkındalıklarının gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem sonrası dönemde, öğretmenlerden de özerk bireyler olmaları beklenmektedir. Bu noktada öğretmen özerkliği (teacher autonomy) kavramı, öğretmenlerin sosyopolitik şartlara ve eğitimsel bağlamlara duyarlı uygulama kuramlarını geliştirebilmeleri ve uygulayabilmeleri için makul derecede yetkin olmalarını ve kendilerine güvenmelerini gerektirmektedir. Örgün ve yaygın eğitimsel deneyimler kanalıyla gelişim gösteren bu özerklik, öğretmenlerin sahip olduğu profesyonel ve kişisel bilgilerle şekillenmektedir. Eğitimsel kararlar alma konusunda özerk olabilmek için gereken bu yetkinlik ve güven duygusu da öğretmenlerin bu konuda sergileyeceği istek ve kararlılığa bağlı olarak, aynı oranda gelişim göstermektedir (Kumaravadivelu, 2001, 548-551). Yöntem sonrası dönem, öğretmen ve öğrencilerin yöntemlerin dayatmalarına boyun eğmemeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Bu noktada Kumaravadivelu (2006) öğretmen özerkliği kavramı ile öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğretmeleri gerektiği konusunda karar verme potansiyeline sahip olduklarını belirtmektedir. Öğrenci özerkliği kavramı ile de, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerektiğini ifade ederek, bu süreçte bağımsızlık kazanımları gerektiğine işaret etmektedir. Yöntem sonrası dönem öğretmen ve öğrencilere öğretim ve öğrenime yönelik büyük sorumluluklar yüklemektedir. Ancak her öğretmen ve öğrencinin bu sorumluluğun altından kalkıp kalkamayacağı tartışmaya açık bir konudur. Bu nedenle yöntem sonrası dönem, öğretim ve öğrenim sürecinde söz sahibi olan, eleştirel düşünebilen, öz denetim yapabilen, bu süreci yönetebilen ve sürecin akışına uygun kararlar alabilen bireyler gerektirmektedir.

Yöntem sonrası dönemde öğretmen yetiştiren eğitimciler için öğretmen adaylarının kişisel bilgi ve deneyimlerini göz önünde bulundurmak, onları anlamak için oldukça önemlidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının dilsel, kültürel ve eğitimsel artalanları ile değerleri, inanış ve bilgilerinin ilgili eğitimciler tarafından öğretmen yetiştirme sürecine yansıtıldığı takdirde, öğretmen eğitiminde yansıtıcı ve eleştirel düşünebilen öğretmen adaylarıyla, onları yetiştirmeye çalışan eğitimciler arasındaki etkileşimin daha da güçlü olabileceği varsayılmaktadır (Kumaravadivelu, 2001, 551-553). Sonuç olarak, mevcut öğretmen eğitimi programlarının kendisini yönlendirebilen, tek başına kararlar alabilen özerk öğretmenler yetiştirebilmesi için



bilgi temelli bir anlayıştan, eğitimsel araştırma temelli bir anlayışa geçiş yapılması gerektiği ileri sürülmektedir. Özetle, bu konuda öğretmen eğitiminde karşılaşılan sınırlılıkların aşılması, etkili öğretmen yetiştirilmenin alternatif yollarını bulma ihtiyacından söz edilmektedir (Kumaravadivelu, 2001, 537). Bu doğrultuda, yöntem sonrası dönemle birlikte gelişen öğretmen inancı, öğretmen çıkarımı ve öğretmen görüşü gibi kavramlarla yabancı dil öğretiminde öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen merkezli çalışmalara daha çok yer verilmeye başlandığı gözlemlenmektedir (Kumaravadivelu, 2001).

Bir diğer ifadeyle, süreç içerisinde yer alan söz konusu bu üç paydaşın, eleştirel düşünebilen, özerk ve bağımsız yapıda kişiler olması beklenmektedir. Öğretmenlerin ve onları yetiştiren eğitimcilerin de yansıtıcı düşünebilen, gerektiğinde bağlama uygun değişiklikler yapabilen esnek görüşlü kişiler olması gerekmektedir. Yabancı dil öğretimi ortamının karmaşık yapısı, öğretmenlerin eleştirel düşünebilmelerini ve bağlama uygun kararlar verebilmelerini gerektirmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için de, öğretmenlerin uygun bir mesleki eğitim almaları gerektiği ve yaptıkları öğretimle ilgili olarak nelerin makul olacağına ya da olmayacağına karar verme becerisine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak, yöntem sonrası dönemde ortaya çıkan öğretmenin yönetime yönelik olasılık algısı (teachers' sense of plausibility) kavramı ise, öğretmenin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilerek, öğretimin öğrenme sürecini nasıl destekleyebileceği konusundaki görüşlerini ele almaktadır (Oxford, 1990; Prabhu, 1990, 172; Reid, 1998). Bir diğer deyişle, öğretmenin yönetime yönelik olasılık algısının öğretim süreci içerisinde devreye girmesi, öğretmenin aktif olarak öğretim sürecine katılım sağlamasını, tek taraflı bir öğretim süreci yerine etkileşimli bir öğretim sürecini benimsemesini, uyguladığı etkinliklere yönelik görüşlerini ortaya koyarak, verimli olmadığını düşündüğü noktaları yeniden gözden geçirerek düzeltmeler yapmasını, bu doğrultuda kendine dönütler vermesini ve bu şekilde de öğretim sürecini iyileştirmesini sağlamaktadır.

Kısacası, öğretimin süreç odaklı ve demokratik bir yapıda olması gerektiği görüşünden yola çıkıldığında, öğretmenin bilgiyi salt sunan baskın kişi olarak değil; öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencileri bilgiyi bulmaya yönlendiren, bu süreçte nelere ihtiyaç duyduklarını tespit etmelerine yardımcı olan bir rolü olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin ise bilginin pasif alıcısı değil; eleştirel düşünebilen, kendi ihtiyaçları doğrultusunda ne öğrenmek istediğini seçebilen özerk bireyler olması beklenmektedir.

Yabancı dil öğretimi alanında yöntemlerin eleştiri almaya başlamasıyla, yöntemleri terk etme düşüncesinin ortaya çıkardığı yöntem sonrası dönem eğitimi, yöntem kavramının geçerliliğini sorgulayarak, küçük ölçekli stratejilerin büyük ölçekli stratejileri şekillendirmek için kullanılması gerektiğini savunduğundan daha esnek bir eğitim bakış açısına sahiptir. Küreselleşme ve modern sonrası dönemin bir ürünü olan yöntem sonrası dönem, yöntem kavramının ötesine geçerek kuramcılarının yöntem anlayışı ile uygulayıcıların yöntem anlayışı arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalışmaktadır (Kumaravadivelu, 2006a). Bu noktada da, yabancı dil öğrenimi ve öğretimiyle ilgili kuramsal, deneysel ve deneysel içgörülerden oluşan temel ilkeler olarak adlandırılan büyük ölçekli strateji çerçevesi (macrostrategic framework), öğretmenlerin bağlama özgü ihtiyaç temelli küçük ölçekli stratejilerini ya da sınıf içi etkinliklerini oluşturmalarına dayanan genel ilke ve planlar olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejilere aşağıda şöyle yer verilmiştir (Kumaravadivelu, 2003b, 545):

- 1. Öğrenme fırsatlarını arttırmak:** Öğrenme fırsatları oluşturarak bunlardan en üst düzeyde yararlanma
- 2. Algısal uyumsuzlukları azaltmak:** Öğretmenlerin amacıyla öğrencilerin yorumu arasındaki olası uyumsuzlukları tanımlayarak bunlarla ilgili önlem alma
- 3. Karşılıklı etkileşime olanak sağlamak:** Öğrencilerin sadece yanıt vereceği değil; aynı zamanda bir konu açarak iletişim kurabilecekleri öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen odaklı, anlamlı bir sınıf içi etkileşimi oluşturma
- 4. Öğrenen özerkliğini desteklemek:** Öğrenmeyi öğrenme, öğrenme sürecinde bağımsızlaşabilme, kendini yönlendirebilme ve kendi öğrenme sürecini takip ederek bu süreçte sorumluluk alma gibi konularda öğrencilere yardımcı olma
- 5. Dil farkındalığını arttırmak:** Öğrencilerin dikkatini dilin biçimsel ve işlevsel özelliklerine çekerek dilsel farkındalık oluşturma
- 6. Sezgisel buluşları etkinleştirmek:** Öğrencilerin dilbilgisel ve iletişimsel kullanımlarla ilgili kurallara yönelik çıkarımlarda bulunmaları ve bu kuralları içselleştirmeleri için zengin bir veri sunma, dilbilgisi yapılarını işlemlemlerinde onlara yardımcı olma
- 7. Dilsel girdiyi bağlamıyla birlikte ele almak:** Dil kullanımının dilsel, sosyal ve kültürel bağlamlarla nasıl şekillenerek düzenlendiğini betimleme
- 8. Dil becerilerini birleştirmek:** Geleneksel olarak ayrı ayrı sunulan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütünsel bir yaklaşımla ele alma



9. Sosyal bağı sağlamak: Öğretmenlerin öğrenim ve öğretimin gerçekleştiği toplumsal, politik, ekonomik ve eğitimsel ortama karşı duyarlı olmalarını sağlama

10. Kültürel farkındalığı arttırmak: Sınıf ortamına katılımlarını sağlamak için öğrencilerin bilgi ve kimliklerini dikkate alarak, sahip oldukları kültürel artalanları göz önünde bulundurma

Yöntem sonrası dönemde yönetime alternatif sunma savı kapsamında Kumaravadivelu'nun (1994) büyük ölçekli strateji çerçevesinin yanı sıra, Stern'in (1992) üç boyutlu çerçevesi ve Allwright'in (2003, 2005) araştırmacı uygulama çerçevesi de bulunmaktadır. Söz konusu bu çerçevelerden genel olarak ortaya çıkan düşünce, araştırmacıların yöntem kavramının sınırlılığına karşı çözüm üretmek bu konudaki eksiklikleri gidermektedir (Kumaravadivelu, 2006b, 67).

Sonuç olarak, yöntem sonrası dönemde yabancı dil öğretimi alanına farklı bir bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlayan yeni eğilimlerin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Söz konusu bu eğilimlerin de, alanyazında çeşitli tartışmaların ortaya çıkmasına yol açtığı görülmektedir. Bu nedenle, yukarıda sözü edildiği gibi yöntem sonrası dönemin getirdiği kavramlar ele alındıktan sonra, tartışma bölümünde yönetime dayalı eğitimi ve yöntem sonrası dönem eğitime ilişkin çeşitli bakış açıları sunulacak ve irdelenecektir.

4. TARTIŞMA

Yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönem anlayışının getirilerine göre, yöntemlerin doğasını ve kapsamını değerlendirmek, kuramcı ve uygulayıcılar arasındaki ilişkiyi yeniden düzenlemek, öğretmen ve öğrenci özerkliği kavramlarına önem vermek ve öğretim uygulamalarının yeniden düzenlenmesi için öğrenci ve öğretmen görüşlerini ihtiyaç çözümlemesi çerçevesinde yeniden ele almak gerekmektedir.

Bu bakımdan Kumaravadivelu (2001) uygulanan eğitimin tıpkı siyaset gibi yerel olması gerektiğini vurgulayarak, yerel gereklilikleri göz ardı etmenin, mevcut deneyim ve bilgi birikimlerini görmezden gelmek olacağını ifade etmektedir. Böyle bir durumdan etkilenecek bireylerin de en sonunda öğrenmeye karşı engeller oluşturabileceği düşünülmektedir. Ancak bu bakış açısı ulusal anlamda ele alındığında, yerel özellikleri gözetenek öğretim yapmanın, milli eğitim ve öğretimde birlik anlayışında ortak bir noktaya ulaşamamasına yol açabileceği de göz ardı edilmemelidir. Sözgelimi, bu bakımdan ele alındığında ülkemizde yapılan YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) ve LGS (Liseye Geçiş Sınavı) gibi merkezi sınavların kapsamlarının uygulanan standart öğretim sistemi doğrultusunda olduğu bilinmektedir. Fakat eğitim sistemimizin sunduğu izlenimler doğrultusunda öğrencilere ilgili ders konuları sunulmadığı ya da yerel özellikleri gözetenek ve yerel bağlamlara uygun bir öğretim yapıldığı takdirde, söz konusu bu sınavlarda öğrencilerin nasıl bir başarı elde edebileceği tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, ülke genelinde yapılan ortak sınavlar için bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir. Ancak bu görüşe karşıt bir şekilde, Kumaravadivelu'nun (2001) savunduğu yerel ihtiyaçları gözetenek önemi, yine ülkemiz genelinde düşünüldüğünde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ülkemizin doğusu ve batısı, kuzeyi ve güneyi arasında kültürel çeşitlilikten ve sosyo-ekonomik şartlardan kaynaklanan bireysel farklılıklar gözetenek yapılan öğretimin daha başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yine bu durumun önemi, ülkemizdeki okul türleri düşünüldüğünde de karşımıza çıkmaktadır. Şöyle ki, Milli Eğitim Bakanlığı her okul türüne (anadolu lisesi, meslek lisesi, fen lisesi) aynı ders kitaplarını ve çalışma kitaplarını göndererek, fen lisesindeki öğrencilerle anadolu lisesi ya da meslek lisesindeki öğrencileri dilsel, bilişsel ve sosyal anlamdaki düzeylerini, artalanlarını, ilgi ve ihtiyaçlarını gözetenekden bir tutmaktadır. Oysa farklı okul türlerinde bulunan farklı öğrencilerin, aynı ders kitaplarından aynı düzeyde yararlanabilmesi çok da makul gözükmemektedir. Bu noktada, birbiriyle çelişen bu iki yorumdan da anlaşılacağı üzere, yerel özellikleri gözetenek öğretim yapmanın avantaj ve dezavantajları olduğu ortaya çıkmaktadır. O nedenle, bu hassas dengenin oldukça dikkatli bir şekilde kurularak öğretimin gerçekleştirilmesine özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu durumun yanı sıra, öğretmenlerin sahip oldukları profesyonel öğretimi ve bilgileri ile öğretim sürecinde yaptıkları kişisel uygulamalarının oldukça farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır (Özen, 2001, 62). Özen'in (2001) bu savı, aslında öğretmenlerin eğitim süreçlerinde aldıkları yöntemsel bilginin, uygulama aşamasına gelindiğinde yöntemlere ait ilkelerin gerektirdiği gibi uygulanmadığına işaret etmektedir. Bu durum ise yöntem sonrası dönemin bahsettiği kuram ve uygulama arasındaki uyumsuzluk olarak ortaya çıkarak, yöntem ve uygulamacı arasındaki iletişimsizliğe de gönderim yapmaktadır. Aynı şekilde, yöntembilim tartışmalarında yöntemlerin uygulanabilirliği temel sorunlardan biri olarak görüldüğü için (Richards ve Rodgers, 2001), bu konuda yapılan çalışmaların kullanılan yöntemlerin özellikle uygulama boyutunu ele alması beklenmektedir. Çünkü kullanılan yaklaşım ve yöntem ile sınıf uygulamaları arasındaki etkileşim, devingen bir öğretim sürecinin anahtarı olarak görülmektedir (Brown, 2002, 11). Bir diğer ifadeyle, yöntemlerin sunduğu ilkelerin sınıf ortamında uygulanabilir olmasının, birbiriyle çelişen



yöntem ve yöntemsel uygulamalar tartışmasının da ortadan kalkmasına yardımcı olabileceği varsayılmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak, tüm yabancı dil öğretmenlerinin bu yansıyı yaşaması ve yöntemlerin kullanabildikleri veya kullanamadıkları yönlerini tespit ederek, duruma uygun gerekli uyarlamaları yapmaları ve yöntemlerin sınıf içerisindeki kullanılabilirliğinin artırılmasına yardımcı olmaları gerektiği düşünülmektedir. Böyle bir yardımın ise, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra mezun oldukları fakültelerle, kendilerini yetiştiren eğitimcilerle ve yöntembilim ya da öğretim yöntemleri derslerini veren öğretmen yetiştiren eğitimcilerle iletişimi koparmadıkları takdirde gerçekleşebileceği varsayılmaktadır. Çünkü mezun olduktan sonra söz konusu bu iki tarafın etkileşimini sürdürmesinin, öğretmen yetiştiren eğitimcilerin hem bu konuda verdikleri eğitimi değerlendirebilmelerini sağlayabileceği, hem de öğretmenlerden aldıkları dönütleri ileride yapacakları çalışmalarda kullanabileceklerini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu noktada ise, öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak kendilerini yetiştiren eğitimcilere doğru ve durumlarını betimleyen uygun dönütler vermelerinin çok önemli olduğu vurgulanmalıdır. Böylece süreç içerisinde öğretmenler ve onları yetiştiren eğitimciler arasında kurulan iletişim ve etkileşimin alana katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda sözü edilen bu sava benzer şekilde, Waters (2012) yabancı dil öğretimi alanında hazırlanan yayın ve eserlerde bu konudaki yaklaşım, yöntem ve eğilimlerin kolay bir şekilde belirlenebildiğinden, ancak sınıf düzeyinde bu yöntem ve eğilimlerin ne derece uygulanabildiğinin bu kadar kolay bir şekilde tespit edilemediğinden bahsetmektedir. Bu görüşle ilgili olarak, öğretim ve öğrenim süreçlerinin her şeyden önce bireysel temelli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu süreçlerin içine bireysel farklılıkların da girmesinin doğal olacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle, güdülenme, ilgi, istek ve ihtiyaç gibi diğer etkenleri yöntemlerin uygulanma sürecinde kontrol altına alabilmek güç olacağından, bu konuda kesin yargılara varmanın ve belirli tespitlerde bulunmanın özellikle beşeri bilimlerde çok zor olduğu düşünülmektedir. Çünkü bir sınıfta işleyen bir yöntemin bir başka sınıfta işleyebileceği ya da bir öğrencide etkili olan bir çalışma etkinliğinin bir başka öğrencide aynı sonucu vermeyebileceği unutulmamalıdır. Bu sebeplerle, yöntemlerin uygulanabilirliğinin tartışmaya açık olduğu ve farklı şartlar altında farklı sonuçlar göstermeye oldukça yatkın bir yapıda olduğu görülmektedir.

Söz konusu bu duruma ek olarak, öğretmenlerin yönetime dayalı öğretmen yetiştirme programlarında eğitim gören eğitimciler tarafından yetiştirildiği ve öğretmen adayları olarak da aynı şekilde yönetime dayalı bir öğretmen yetiştirme programında öğrenim gördüğü düşünüldüğünde, yoğun bir şekilde yönetime dayalı bir süreçten geçildiği ve yöntemsel yönlendirmelerin ağırlık kazandığı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, Richards ve Rodgers (2001) yöntemlerin ilgili teknik ve etkinliklerle birlikte düşünüldüğünde, deneyimsiz ya da aday öğretmenler için yol gösterici olduğunu belirtmektedir. Bu görüşte, yöntemler söz konusu öğretmenlerin takip edebilecekleri bir rehber olarak ya da bir kaynak olarak ele alınmıştır. Hiç şüphesiz böyle bir rehberi sıkı sıkıya takip etme aşamasından, bu rehberin sınırlarının ötesine geçebilme aşamasına kadar öğretmenlerin mesleki anlamda epey bir yol kat etmeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları inanışları, değerleri, ilke ve tecrübeleri yansıtan bireysel yaklaşımlarını ya da kişisel öğretim uygulamalarını geliştirebilmeleri için zamana ihtiyaç duydukları, deneyim ve bilgi kazanmaları gerektiği düşünülmektedir.

Bir diğer söylemle, yöntem sonrası dönem bakış açısının bir getirisi olarak, öğretmenlere geniş bir çerçeve sunularak, bu çerçevenin öğretmenlerin yönetime alternatif olabilecek sistematik, tutarlı ve uyumlu bir yol geliştirmeleri için gerekli bilgi, beceri ve özerkliği kazandırması beklenmektedir (Kumaravadivelu, 1994, 27). Bu görüşe benzer şekilde, yabancı dil öğretmenlerinin kendilerine sunulan izlençe ya da yönergeleri aynen uygulayan kişiler olmalarından ziyade; farkındalık sahibi olan bilinçli bireyler olarak kişisel deneyim ve gözlemlerini de kullanabilen özerk bireyler olmaları gerektiği belirtilmektedir (Abad, 2013, 104). Söz konusu bu görüşler ele alındığında, öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini takip edebilen, kontrol altında tutabilen ve bu konuda özeleştiri yapabilen bireyler olmaları beklendiği anlaşılmaktadır. Ancak bu şekilde yansıtıcı düşünebilme becerisi her öğretmenin mesleki anlamda kendisini geliştirmesiyle doğru orantılı bir şekilde gelişebileceğinden, bu noktada öğretmenlerin yaptıkları öğretime yönelik görüş belirtebilmeleri için yeterli yetkinliğe, esnek bir bakış açısına, özeleştiri yapabilme becerisine ve alternatif çözümler üretebilme yeteneğine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Mesleki anlamda aldığı eğitimin üzerine çıkmaktan çekinen, alanında kendini geliştirmeyi tercih etmeyen, bu süreçte sorumluluk almaktan kaçınan, tekdüze bir öğretim yolunu benimseyen ve alanyazındaki son eğilimleri takip etmeyen öğretmenler için ise böyle bir durumun gerçekleşmesinin çok zor olabileceği öngörülmektedir.

Yöntem sonrası dönemde yöntemlere ilişkin olarak, yöntemlerin öğretmenleri yönlendirebileceği, ancak yöntemlerin kullanımıyla ilgili olarak nelerin işlevsel olduğunu veya olmadığını öğretmenlerin kendi duyu, deneyim ve sezgileriyle belirlemeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Hall, 2011, 120). Bahsedilen bu



görüş, yöntem sonrası dönemde yöntemlerin tamamen reddedilmediğine; aksine yöntemlerin kullanılarak hangi yöntemlerin ya da yöntemlerin hangi kısımlarının sınıf içerisinde bulunulan bağlama göre işe yarayıp yaramayacağını ayırt etmenin önemine dikkat çekmektedir. Bu noktada devreye girmesi beklenen öğretmen özerkliği kavramına da vurgu yapılarak, yapılan öğretim sürecinde öğretmenlerin kişisel görüş ve kararlarının yer alması gerektiği belirtilmektedir. Sözelimi, öğretmenlerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendi araç-gerecini hazırlayabilmesi ve hazırlanan aracın öğretim ortamında işe yarar olduğuna kanaat getirmesi ya da getirmemesi, aslında öğretmenin kendi öğretim sürecinden elde edebileceği bir dönüt olarak değerlendirilebilir. Bu noktada, öğretmenlerin sürecin gidişatına uygun kararlar alabilmesine fırsat tanınması gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, ülkemizdeki devlet okullarına ders ve çalışma kitaplarının ücretsiz olarak verildiği göz önünde bulundurulduğunda, eğitim öğretim yılının sonunda bu kitapların değerlendirilmesi için kitapları kullanan öğretmenlerden kitapların işlevselliğine yönelik dönüt alınması beklenmektedir. Aksi takdirde, söz konusu kitaplar için harcanan onca emeğin, zamanın ve masrafın karşılığının çok da fazla bulunamayacağına inanılmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlere sunulacak bir dönüt verme fırsatıyla, hem öğretmenlere öz değerlendirme yapma imkânı tanınabileceği, hem de bu kitapları hazırlayan ilgili birimlere ya da kişilere dönüt sunma imkânı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Yukarıda sözü edilen durumla bağlantılı olarak, yöntem sonrası dönemde öğretmenlerin nitelik, yetkinlik ve yeterliliklerinin önemine dikkat çekilmektedir (Akbari, 2008, 642). Çünkü öğretmenlerden bağımsız bir şekilde süreç içerisinde gerekli düzeltmeleri yapabilmeleri ve bu sorumluluğu üstlenebilmeleri beklenmektedir. Bu sebeple, böyle bir bakış açısını benimsemek ciddi ve ağır bir çalışmayı gerektirmektedir. Örneğin yine ülkemiz genelinde düşünüldüğünde, öğretmenlerin nitelik, yetkinlik ve yeterliliklerinin değerlendirilmesini sağlamak bu anlamda oldukça tartışma götürülen bir konu olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenleri bu yönde değerlendirebilecek ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bireylerin, bu göreve doğrudan atanan bireylerden ziyade; öğretim ve öğrenim süreçlerinin içinde bizzat bulunmuş, bu alanda deneyim sahibi ve bu konuda eğitim görmüş bireyler arasından seçilmesi beklenmektedir. Ayrıca yapılacak değerlendirmenin aslında bir süreç olması gerektiği, tek bir ders sunumuna ya da sınav sonuçlarına göre yapılmaması gerektiği, ilgili sürecin sonunda da öğretmenlere gerekli dönüt ve yönlendirmelerin sunulması gerektiği düşünülmektedir.

Tüm bunların yanı sıra, Rivers (1991) yöntem sonrası dönemde ortaya çıkan yeni kavram ve terimlerin birbiriyle örtüşen yöntemler arasındaki benzerlikleri kamufle ettiğini öne sürmüştür. Örneğin bu bakış açısına göre düşünüldüğünde, Kumaravadivelu'nun (2003b) büyük ölçekli stratejiler olarak öne sürdüğü stratejilerin hiç birisinin yeni olmadığı; daha önceden alanyazında geçen farklı yaklaşım ve yöntemlerin çıkarımlarının bir derlemesi olarak yorumlanabileceği varsayılmaktadır. O halde, yöntem sonrası dönem eğitim biliminin alanyazına getirilerinin aslında bu konuda zaten alanyazında yer alan bazı kavramların ön plana çıkarılmasını sağladığı düşünülmektedir. Buna göre, örnek olarak verilen büyük ölçekli stratejiler, herhangi bir yöntemle sınırlandırılmadığından, tüm öğretim bağlamları için geçerli olmaktadır. Ancak her bir stratejinin açıklanarak daha somut bir hale getirilmesi ve sınıf içinde uygulanabilirliğinin artırılması için, bu stratejilere yönelik neler yapılabileceğinin detaylı bir şekilde tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca, ilerleyen zamanlarda söz konusu stratejilerin aynı kalıp kalmayacağı, bu stratejilerin zaman içerisinde bizi tekrar yöntem kavramına götürüp götürmeyeceği de ele alınmalıdır. Kısacası, bu çerçeveden bakıldığında, yöntem sonrası dönemde yeni olarak sunulan kavramların, aslında zaten yabancı dil öğretimi alanında bildiğimiz kavramları farklı bir bakış açısıyla değerlendirmemizi sağladığı anlaşılmaktadır.

Bu doğrultuda da, yabancı dil öğretimi alanında özellikle son zamanlarda yönetime dayalı eğitim bilimi ve yöntem sonrası dönem eğitim bilimi karşılaştırmalarının sıkça yapıldığı ve bu konuda yaşanan ikilemin ele alındığı tespit edilmiştir. Söz konusu ikilemle ilgili olarak, 2015 yılı sonrasında günümüze kadar yapılan güncel çalışmalar incelendiğinde bu konuda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, İngilizce öğretmenlerinin yönetime dayalı eğitim bilimi ve yöntem sonrası dönem eğitim bilimine yönelik görüşlerinin ele alındığı bir çalışmada, söz konusu bu iki eğitim bilimine yönelik karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmada, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara hangi yöntemleri kullandıkları, bu yöntemlerin avantaj ve dezavantajları sorulmuş, yöntem sonrası döneme ilişkin yaptıkları uygulamaları betimlemeleri ve değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların yöntemlerin uygulanabilirliğine ilişkin şüpheleri olsa da; yöntemlerin öğretim bağlamına fazlasıyla katkı sunduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, aslında yöntem sonrası dönem eğitim biliminin, yönetime dayalı eğitim bilimine göre daha tercih edilebilir olmasına rağmen, yöntem sonrası dönem eğitim biliminin daha geniş ve tanımlanması güç bir çerçeve sunması



ve bu çerçevenin nasıl uygulanacağına dair açık yönergelerin bulunmaması sebebiyle tercih edilemediğini ortaya çıkarmıştır (Soomro ve Almalki, 2017, 234-242).

Benzer şekilde, yönetime dayalı ve yöntem sonrası dönem eğitbiliminin karşılaştırmasına yönelik alanyazın incelemesi niteliğinde olan bir başka çalışmada, bu iki bakış açısının bir ikileme dönüştüğü noktalar avantaj ve dezavantajları bakımından ele alınmıştır. İlgili çalışmanın sonucunda, yöntemlerin terkedilmediği ve terkedilmeyeceği vurgulanmıştır. Ayrıca yöntem sonrası dönem anlayışının yöntemlerin sınırlılıklarına yönelik yeni çözümler üretebileceği, öğretmenlerin genel olarak yöntem bilgisine sahip olmaları gerektiği ancak ihtiyaç duyduklarında kendi öğretim uygulamalarından çeşitli çıkarımlarda bulunabilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Islam ve Shuchi, 2017, 539-547).

Aynı doğrultuda, yöntem sonrası dönem eğitbiliminin kullanılabilirliğine ilişkin yapılan bir diğer çalışmada, katılımcılarla açık uçlu anket soruları ve görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bu bakımdan, çalışmanın sonuçları yöntem sonrası dönem eğitbiliminin öğretim ortamına öğretmen ve öğrenci katılımını teşvik etmeye elverişli olduğunu, öğrencilerin yabancı dilin nasıl öğrenileceğine ve öğretilene yönelik açık ipuçları sunabileceğini, öğrenci ve öğretmen özerkliği kapsamında sunulan seçim özgürlüğünün esnek bir izlenim oluşturulmasına yardımcı olabileceğini göstermektedir (Motlhaka, 2015, 517-524).

Daha önce sözü edilen çalışmalara karşıt olarak, yöntem sonrası dönem eğitbilimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda, bu eğitbiliminin sınırlılıklarını, olumlu ve olumsuz yönlerini betimlemeye çalışan bir başka çalışma incelenmiştir. Bu çalışmada, yöntem sonrası dönem ilkelerinin yabancı dil öğretmenleri tarafından ne derece kullanılabilir olduğu, öğrencilerin ne derece özerk öğrenci özellikleri sergilediği, özgünlük, uygulanabilirlik ve olabilirlik değişkenlerinin ne derece uygulanabildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda yöntem sonrası dönem ilkelerinin uygulanması konusunda bir belirsizlik olduğu, bu belirsizliklerin de söz konusu ilkelerin tam olarak anlaşılmasından kaynaklandığı ve bu ilkelerin uygulanmasını engelleyen birçok etken olduğu anlaşılmıştır. O yüzden çalışmanın yapıldığı ülkenin eğitim sisteminde birtakım düzenlemeler yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Mardani ve Moradian, 2016, 75-88).

Yukarıda bahsedilen çalışmaya benzer şekilde özgünlük, olabilirlik ve uygulanabilirlik gibi yöntem sonrası dönem eğitbiliminde öne çıkan bazı kavramların uygulanabilirliğine yönelik yapılan bir başka araştırmada, katılımcılarla yapılan anket sonuçlarından elde edilen bulgular, yöntem sonrası dönem eğitbiliminin öne sürdüğü kavram ve ilkelerin öğretim ortamına uygulanmasında birtakım belirsizliklerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu bulgular, özellikle olabilirlik ve özgünlük kavramlarının uygulanmasının neredeyse imkânsız olduğunu ortaya çıkarmıştır (Razmjoo ve Afhami, 2016, 43-52).

Aynı konuda farklı bir sonuca ulaşan bir başka çalışmada, yabancı dil öğretmenlerinin yöntem sonrası döneme ilişkin tutum ve inanışları ele alınmıştır. Katılımcılarla yapılan anket sonuçlarından elde edilen bulgular, öğretmenlerin yöntem sonrası döneme ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerinin öğretim sürecinde önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Aboulalaei, Poursalehi, ve Hadidi, 2016, 89-109).

İletişimsel Dil Öğretimi ve yöntem sonrası dönem anlayışının birlikte ele alındığı farklı bir çalışmada ise, yöntem sonrası dönem eğitbiliminin ve İletişimsel Dil öğretiminin tartışmalı boyutlarından bahsedilmiştir. Yabancı dil öğretiminde sergilenen yaygın eğilim ve tercih edilen yöntemin keşfedilmesi amacıyla, yarı yapılandırılmış gözlemler aracılığıyla katılımcılardan elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda, öğretmenlerin tek bir öğretim yöntemine bağlı kalmadıkları, seçmeci yöntem yerine ilkeli faydacılıktan yararlandıkları, hem İletişimsel Dil Öğretimini hem de yöntem sonrası dönem eğitbilimini uygularken kültürel, bağlamsal ve uygulamayla ilgili engellerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Marzban ve Karimi, 2018, 47-69).

Son yıllarda yapılan ve yukarıda sözü edilen bu çalışmalar genel olarak incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde günümüzde ne tam bir yöntem sonrası dönem eğitbiliminin uygulandığı, ne de tam bir yönetime dayalı bir eğitbilimin uygulandığı ortaya çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Bell (2007) öğretmenlerin yöntemleri tamamen terk edemediklerini, ama aynı zamanda da yöntem sonrası dönem bakış açısının sunduğu özerk yaklaşımla seçmeci yöntemi benimsediklerini ifade etmektedir (Bell, 2007, 140). Fakat bu durumda, yabancı dil öğretmenlerinin bir tür 'karışım' olarak tanımladıkları kendi yöntemlerini uyguladıkları görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, ortaya çıkan yöntemsel karmaşanın, öğretmenlerin öğretim sürecinde düzensiz bir yaklaşım, yöntem ve teknik karışımını oluşturmalarına yol açtığı görülmektedir. Bu durumun hem yöntemlerin yol açtığı uygulama sorunlarından, hem de yöntem sonrası dönem anlayışının sunduğu bakış açısının tam olarak anlaşılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi alanında daha etkili ve uygun bir şekilde öğretim yapmak için yeni stratejiler geliştirmek amacıyla yöntem anlayışını sorgulamanın ve katılımcı inanışı ve rollerini bu



süreçte göz önünde bulundurmanın yöntem sonrası dönem anlayışında oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, takip edilecek en iyi öğretim yöntemini bulmaya çalışmak yerine, öğretmenler kendi öğretim repertuarını zenginleştirmek için etkili yollar bulmalıdır. Öğretmenlerin bu süreçteki bireysel yolculuğunda en uygun öğretim uygulamalarını keşfedebilmek için kendi rotalarını belirlemesi gerekmektedir (Arıkan, 2006, 2). Bu bağlamda, yöntem sonrası dönem anlayışının böylesine tartışılması, yöntemlerin yabancı dil öğretimindeki yerinin sorgulanmasına yol açmaktadır. Ancak yöntemlerin, yöntem sonrası döneme gelmesine katkı sağladığı ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yöntemlerin getirilerinden yararlandıkları unutulmamalıdır (Altun Demir, 2015, 20). Bu çerçevede düşünüldüğünde, yukarıda yapılan söz konusu tartışmalar sonucunda, aşağıda oluşturulan soruların detaylı bir şekilde yanıtlanarak ele alındığında, yabancı dil öğretiminde bu konudaki tartışmalara farklı bir yönden katkı sunulabileceği düşünülmektedir:

- Her öğretmen içinde bulunduğu süreci değerlendirebilecek yetkinliğe, yeterliliğe, niteliğe ve potansiyele sahip midir?
- Her öğrenci kendi öğrenimini kontrol edebilecek sorumluluğu almaya hazır mıdır?
- Yöntem sonrası dönem ilkelerinin öğretmen ve öğrencilerin olgunlaştıktan sonra uygulanabileceği varsayıldığında, bu olgunlaşma sürecinin her bireye göre farklılık göstermesi öğretim ve öğrenim sürecinde ne tür sonuçları ortaya çıkarabilir?
- Yöntem sonrası dönemde özerk olması beklenen öğrenciler, öğrenim süreçlerine yönelik kontrol mekanizmalarını çalıştırabilecek konumda mıdır?
- Yöntemsel dayatmalar ve yöntemsel esneklik arasındaki ince denge nasıl kurulabilir?
- Öğretmenler günlük öğretim uygulamalarından edindikleri varsayılan bağlama duyarlı eğitimsel bilgileri nasıl yapılandırılarak, nasıl kuramsallaştırılabilir? Söz konusu bu bireysel bilgilerin zaman içerisinde genel geçer özellikler sergileyebilmesi mümkün müdür?
- Yöntem sonrası dönemde, öğretmen eğitiminden sorumlu eğitimcilerin rolleri düşünüldüğünde, bu eğitimciler sürecin içinde gerçekten bulunmadan, salt kuramsal bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarına gerekli bilgi ve becerileri ne derece kazandırabilir?
- Yöntem sonrası dönemde öğrenci, öğretmen ve öğretmen yetiştiren eğitimcilerin rolleri göz önünde bulundurulduğunda, bu taraflar ortak fayda sağlayabilmek için işbirliği içinde nasıl çalışabilir?
- İdeolojik ve eğitimsel engellerin, yöntem sonrası dönem tartışmalarının önemli iki boyutunu oluşturduğu varsayıldığında, bu engellerin yabancı dil öğretimine en az düzeyde yansıtılması konusunda neler yapılabilir?
- Yöntem sonrası döneme dayalı eğitim ile yöntem dayalı eğitimin ortak paydasının yabancı dil öğretiminin daha iyi olması için hangi yolların takip edilmesi gerektiği sorusu olduğu düşünüldüğünde, söz konusu iki kavram arasında keskin bir ayrım yapmak ne kadar doğrudur?
- Yabancı dil öğretimi alanında öğretime yönelik yenilik ve gelişmelerin takibinde ve uygulanmasında yerel özellikleri koruyarak küreselleşme mümkün müdür?

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yabancı dil öğretiminde yöntem dayalı eğitimi ile yöntem sonrası dönem eğitimi karşılaştırıldığında, birbiriyle etkileşim halinde olan bu iki eğitim türünün birbirlerinin olumlu ve olumsuz yönlerine ışık tuttuğu ortaya çıkmaktadır. Yöntem sonrası dönem kavramının, yöntemlerin sonunun geldiğine değil; yöntem kavramının içinde barındırdığı sınırlılıkların fark edilerek, bu sınırlılıkları aşmak gerektiğine işaret ettiği anlaşılmaktadır. Ancak bu konunun yöntem sonrası dönem öncülleri tarafından daha çok vurgulanması gerektiği de düşünülmektedir. Çünkü yöntemler, yöntemsel tutarlılığa dikkat çekerken; yöntem sonrası dönem anlayışı da yerel gereklilikler bakımından yöntemsel eğilimleri yapılandırmaya çalışmaktadır. Bir diğer ifadeyle, yöntem dayalı eğitimi ve yöntem sonrası dönem eğitime yönelik yapılan tartışmaların, aslında her iki kavramın da yabancı dil öğretimi alanında güç kazanmasını sağladığı ortaya çıkmaktadır.

Sınıfta uygulanan yöntemsel uygulamaların işleyip işlemediğini ya da ne düzeyde işlediğini ortaya koymadıkça, en iyi yöntemi bulma arayışının sonuçsuz kalacağı düşünülmektedir. Ancak dil öğretiminde söz konusu bu en iyi yöntemi bulma arayışının, öğretimin doğasının yanlış yorumlanmasına ve makul olmayan bir hedef için çaba ve zaman harcanmasına yol açtığı görülmektedir. Çalışmamızda en iyi yöntem anlayışından, uygun yöntem anlayışına geçilmesi önerilmektedir. Çünkü en iyi kavramının içinde, bağlamı gözlemeksizin aynı yöntemin uyarlanmadan aynen kullanılması anlamı varken; uygun yöntem kavramında sınıfta uygulanması mümkün, gerektiğinde uyarlanabilen, esnetilebilen, akla yatkın ve kullanışlı olan uygulamaları bağlama uygun bir şekilde gerçekleştirme anlamı bulunmaktadır. Bu noktada da, Kumaravadivelu'nun (2001) önerdiği uygun öğretim yolunu bulma arayışının, öğretmenler ve kuramcılar



arasındaki etkileşimin iyileşmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu böyle bir gelişmenin, yöntem tartışmalarında öğretmen görüşünün önem kazanmasıyla, öğretmenlerin süreç içerisindeki rol ve sorumluluklarının artmasını da sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu doğrultuda ön plana çıkan öğretmen özerkliği kavramı ile öğretmen eğitimi uygulamalarının da sorgulanmasının ve yeniden düzenlenmesinin oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Yöntem bilgisi Bell'in de (2007) söz ettiği gibi, öğretmenlerin sahip olması gereken, ihtiyaç duyduklarında içinde buldukları öğretim ortamı için uygun olanı kullanabilecekleri bir kaynak seçeneği olmalıdır. Bu bakımdan yöntem bilgisi, tüm öğretmenlerin sahip olması gereken temel bilgiler için gereklidir. Mesleğe yeni başlayan ya da aday öğretmenlere takip edebilecekleri bir dizi yöntemsel ilke sunmanın avantajları göz önünde bulundurulduğunda, yöntem sonrası dönem uygulamalarının bu tarz öğretmenler için başlangıçta çok yararlı olamayacağı ortaya çıkmaktadır. Bir diğer ifadeyle, bir yönteme ait işlemleri uygulamanın, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özgüven kazanmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ancak zaman içerisinde deneyim kazandıkça öğretmenlerin yapacakları uygulamaları içinde buldukları ortama ve birlikte çalıştıkları öğrencilere göre uyarlama becerisini kazanmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin sınıfta kullanılacak seçeneklerin kaynağı olarak yöntemleri kullanmalarının ve yöntemlerin kullanımsal uygunluğunu tespit edebilmelerinin yöntem sonrası dönem anlayışının bir beklentisi olarak zamanla gelişebileceği öngörülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönem anlayışı kapsamında, öğretmenlerin içinde buldukları bağlamı ve öğrenci özelliklerini anlamaları ve yapacakları uygulamaları söz konusu bu etkenlere göre düzenlemeleri için betimleyici bir araştırma yapmaları gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin öğrencilerle diyaloga dayalı bir ilişki geliştirmeleri, bütüncül bir bakış açısına sahip olmaları ve çözüm seçenekleri oluşturabilmeleri beklenmektedir. Buna göre, Kumaravadivelu'nun (1994) bahsettiği üzere öğretmenler kendilerine sunulan bir dizi sabit işlemi uygulamak yerine, yabancı dil öğretimi ve öğrenimine yönelik kişisel çıkarımlarını, görüş ve deneyimlerini kullanmalıdır. Öğretmenler sınıftan elde ettikleri uygulama bilgilerine dayanarak, öğrencilerin dilsel olarak güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeli, bu doğrultuda öğrenim ihtiyaçlarını karşılayabilecek, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere uygun öğretim seçenekleri oluşturabilecek konumda olmalıdır. Bu konuma erişebilmek için öğretmenler değerlendirmelerini sınıf uygulamalarına dayandırmalı, bu uygulamalardan elde ettikleri kazanımlardan gerekli çıkarımları yapabilmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek için de, öğretmenlere alan bilgilerini, eğitim ve yöntem bilgilerini genişletmeleri için fırsat tanınmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere yansıtıcı düşünebilmeleri, öğrencilerle öğretim sürecine yönelik işbirliği içinde çalışabilmeleri ve hayat boyu öğrenmeye devam edebilmeleri için yeterli zaman ve imkân sunulmalıdır. Başka bir ifadeyle, yabancı dil öğretimi sürecinde uygulayıcı konumda bulunan öğretmenlere, girişimci olabilecekleri, kendi gözlem ve deneyimlerini kullanarak öğretim süreci boyunca ihtiyaç duydukları değişiklikleri yapabilecekleri esnek bir eğitim verilmelidir. Örneğin, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlik mesleğine yönelik kuramsal bilginin yanında, aday öğretmenlerin sınıf ortamını teneffüs etmelerine imkân sağlayan staj dönemlerinde farklı uygulamalara gidilmesi yerinde olacaktır. Şöyle ki, bu staj dönemlerinin aday öğretmenlere daha faydalı olabilmesi için, öncelikle okullarda aday öğretmenlerden sorumlu olan rehber öğretmenlerin, söz konusu öğretmenleri yönlendirme ve yetiştirme konusunda hizmet içi eğitime alınması gerekmektedir. Bunun yanında, öğretmenleri lisans aşamasında yetiştiren eğitimcilerin de bu sürece daha fazla katkı sunabilmeleri adına rehber öğretmenlerin yanında yer almalarının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu bu öneri, Kumaravadivelu'nun (2006a) öğretmen yetiştirme programlarındaki eğitimcilerin de bu sürece dahil edilmesi gerektiği görüşünü destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra, staj döneminde aday öğretmenlerden aldıkları kuramsal eğitimden, uygulama eğitimine geçişleri sırasında karşılaştıkları güçlükleri, engelleri, zorlandıkları noktaları tespit etmeleri istenmeli ve kuramsal bilgileriyle uygulamaya dönük deneyimleri arasındaki örtüşmenin ne kadar sağlanabildiği tartışılmalıdır. Aday öğretmenlerden gelecek dönütler doğrultusunda da, öğretmenlik mesleğine ilişkin kuram ve uygulama arasındaki ilişkiler iyileştirilmeye çalışılmalı ve bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bunlarla beraber, kuramcı ve tasarımcıların, öğretim sürecinin içinde bizzat bulunan öğretmen ve öğrencilerden bihaber olmamaları gerektiğine dikkat çekilmeli, onların görüş ve önerilerini göz ardı etmemeleri gerektiği vurgulanmalıdır. Bu noktada, yapılan öğretim sürecine yönelik en iyi dönütü sağlayabilecek paydaşların öğretmen ve öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, onlardan gelecek eleştiri, yorum ve çıkarımlardan yararlanmanın, yöntemsel konular üzerinde yapılabilecek çalışmalarda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca, ulusal ya da uluslararası kapsamda oluşturulabilecek çeşitli sosyal medya gruplarında ya da çevirim içi platformlar altında, tüm yabancı dil öğretmenlerinin üye olabileceği ortak bir buluşma noktası



oluşturularak, alanyazındaki son gelişmelerin, bu konuda yapılan yeniliklerin, düzenlemelerin, öğretmen görüşleri ve yorumlarının kolaylıkla takip edilebileceği varsayılmaktadır. Böylece tüm meslektaşların fikir alışverişinde ve paylaşımında bulunabilecekleri bir ortam sağlanabilir ve yabancı dil öğretimine yönelik gerçekçi dönütler sağlanabilir.

Özet olarak, yabancı dil öğretimi alanında yöntem sonrası dönem anlayışıyla öğretmenlerin gerçek anlamda öğretmeyi öğrenmesi, öğrencilerin de gerçek anlamda öğrenmeyi öğrenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak söz konusu bu iki öğrenme sürecinin zaman içerisinde gelişim gösterebileceği ve birbirleriyle devamlı etkileşim halinde olması gerektiği de unutulmamalıdır. Bunun yanı sıra, yöntem kavramına yönelik geleneksel algı ve anlayıştan uzaklaşarak, yöntem sonrası dönem bakış açısıyla yöntemleri ele almanın daha fazla yarar sağlayabileceğine dikkat çekilmelidir. Sonuçta, dil eğitiminin sabit bir çerçevede katı ilkelerle sınırlandırılmayacağı, bu sürece psikolojik, politik, ekonomik, bireysel, sosyal ve kültürel etkenlerin de girdiği düşünüldüğünde, yabancı dil öğretimi sürecinin devingen, değişim ve gelişim gösteren bir yapısının olduğu görülmektedir. Bu devingen yapı da, beraberinde yenilikleri getireceğinden, yapılacak yenilik ve değişimlerin öğretim ve öğrenim sürecini kolaylaştırması beklenmektedir. Bu nedenle, alanyazındaki son eğilimleri takip etmenin gerekliliği ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, aslında yabancı dil öğretiminde yöntem sonrası dönem anlayışının, dil öğretiminde izlenen yolların tekrar gözden geçirilerek yenilenmesine ve gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlarla beraber, yabancı dil öğretiminin salt deneysel bir bilim olarak değil, yorumlamaya ve eleştiriye açık; zamana, bireylere ve bağlama göre değişkenlik gösterebilen bir alan olarak ele alınması gerektiği de belirtilmelidir. Bu nedenle, günümüzde yapılan tartışmaların ve şüpheyeye açık görüşlerin, ileride bu alanda kabul görmüş bilgiler olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bir diğer ifadeyle, öz itibarıyla aynı hedefe odaklanan, yabancı dil öğretiminin en iyi nasıl yapılabileceğine ilişkin olarak aynı soruyu farklı yönlerden yanıtlamaya çalışan yöntemlere dayalı eğitimi ve yöntem sonrası dönem eğitimi arasındaki ilişki, daha yapıcı ve ılımlı bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Çünkü bu ikisi arasındaki ince dengenin kurulabildiği takdirde, yabancı dil öğretiminin her iki bakış açısından da daha fazla yararlanabileceği varsayılmaktadır. Bu noktadan hareketle de, ilerleyen zamanlarda yabancı dil öğretimi alanında yöntemlere dayalı eğitimi ve yöntem sonrası dönem eğitimi arasında yapılan tartışmaların bir süre daha devam edebileceği, bu tartışmalar sürerken de yöntembilim alanındaki araştırmacıların gelişen teknolojiye uyum sağlayabilen yeni yöntemler geliştirebileceği öngörülmektedir. Bunlarla beraber, önümüzdeki dönemlerde yöntem sonrası dönem eğitiminin sunduğu görüşlerin biraz daha açıklık ve netlik kazanarak, daha uygulanabilir bir hale gelebileceği ve bu bağlamda yöntemlerle daha ılımlı bir ilişki içerisinde olabileceği de düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abad, J. V. (2013). Pedagogical Factors That Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers' Professional Development. *Profile*, c. 15, S. 1, s. 97-108.
- Aboulalaei, M. H., Poursalehi, J., & Hadidi, Y. (2016). The Familiarity of EFL Teachers with Post-Method: Considering Their Field of Study. *English Language Teaching*, c. 3, S. 1, s. 89-109.
- Akbari, R. (2008). Postmethod Discourse and Practice. *TESOL Quarterly*, c. 42, S. 4, s. 641-652.
- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching. *Language Teaching Research*, c. 7, S. 2, s. 113-141.
- Allwright, D. (2005). Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, c. 89, S. 3, s. 353-366.
- Allwright, R. L. (1991). *The Death of the Method*. England: The Exploratory Practice Center.
- Altun Demir, N. (2015). Yöntem Sonrası Pedagoji: Yöntemlerin Özgünlüğü, Uygulanabilirliği, Olabilirliği. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, c. 13, S. 50, s. 9-23.
- Antony, E. M. (1963). Approach, Method, Technique. *English Language Teaching*, c. 17, S. 2, s. 63-67.
- Arıkan, A. (2006). Postmethod Condition and Its Implications for English Language Teacher Education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, c. 2, S. 1, s. 1-11.
- Banegas, D. L. (2014). Of Methods and Post-Methods: A View from Argentina. D. L. Banegas, M. Lopez-Barrios, M. Porto, & M. A. Soto (Dü.), *English Language Teaching in the Post-Method Era: Selected Papers from the 39th FAAP Conference* içinde (s. 15-27). Santiago del Estero: A.P.I.S.E.
- Bekleyen, N. (2015). Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. N. Bekleyen (Dü.) içinde, *Dil Öğretimi* (s. 4-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Bell, D. M. (2003). Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, c. 37, S. 2, s. 325-335.
- Bell, D. M. (2007). Do Teachers Think That Methods Are Dead? *ELT Journal*, c. 61, S. 2, s. 135-143.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method Era": Toward Better Diagnosis, Treatment and Assessment. J. C. Richards, & W. A. Renandya (Dü.) içinde, *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (s. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, N. (2009). Post-Method Pedagogy: Teacher Growth Behind Walls. *10th METU ELT Convention*. Ankara, Turkey.
- Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching*. Abingdon/New York: Routledge.



- Islam, S., & Shuchi, I. J. (2017). Deconstruction of Method-Postmethod Dialectics in English Language Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, c. 8, S. 3, s. 539-547.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, c. 28, S. 1, s. 27-47.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Theorising Practice, Practising Theory: The Role of Critical Classroom Observation. H. Trappes-Lomax, & I. McGrath (Dü) içinde, *Theory in Language Teacher Education* (s. 33-45). London: Longman.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, c. 35, S. 4, s. 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2003a). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003b). Critical Language Pedagogy: A Postmethod Perspective on English Language Teaching. *World Englishes*, c. 22, S. 4, s. 539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2006a). *Understanding Language Teaching From Method to Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kumaravadivelu, B. (2006b). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL Quarterly*, c. 40, S. 1, s. 59-81.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mardani, M., & Moradian, E. (2016). 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*, c. 11, S. 1, s. 75-88.
- Marzban, A., & Karimi, F. (2018). Applicability of CLT and Postmethod Pedagogy in Iranian Context of ELT: Expert Teachers' Perspectives. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, c. 9, S. 1, s. 47-69.
- Masouleh, N. S. (2012). From Method to Post Method: A Panacea! *English Language Teaching*, c. 5, S. 4, s. 65-73.
- Memiş, M., & Erdem, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, c. 8, S. 9, s. 297-318.
- Mothaka, H. A. (2015). Exploring Postmethod Pedagogy in Teaching English as Second Language in South African Higher Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, c. 6, S. 1, s. 517-524.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Özen, R. (2001). Identifying Possible In-Service Training Needs of Teachers of English to Fourth and Fifth Graders at Primary Schools. *Education and Science*, c. 26, S. 121, s. 62-66.
- Pennycook, A. (1989). The Concept of Method, Interested Knowledge and the Politics of Language. *TESOL Quarterly*, c. 23, S. 4, s. 589-618.
- Prabhu, N. S. (1990). There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, c. 24, S. 2, s. 161-172.
- Razmjoo, S. A., & Afhami, M. (2016). Familiarity and Preference of Iranian EFL Teachers in Using Post-Method Concepts. *IIOAB Journal*, c. 7, S. 2, s. 43-52.
- Reid, J. (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2. b.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design. *RELC Journal*, c. 44, S. 1, s. 5-33.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1982). Method: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, c. 16, S. 2, s. 153-168.
- Rivers, W. M. (1991). Mental Representations and Language in Action. *The Canadian Modern Language Review*, c. 47, S. 2, s. 249-265.
- Salami-Nodoushan, M. A. (2006). Language Teaching: State of the Art. *The Asian EFL Journal Quarterly*, c. 8, S. 1, s. 169-193.
- Soomro, A. F., & Almalki, M. S. (2017). Language Practitioners' Reflections on Method-Based and Post-Method Strategies. *English Language Teaching*, c. 10, S. 5, s. 234-242.
- Soto, M. A. (2014). Post-Method Pedagogy: Towards Enhanced Context-Situated Teaching Methodologies. D. L. Banegas, M. Lopez-Barrios, M. Porto, & M. A. Soto (Dü.), *English Language Teaching in the Post-Methods Era: Selected Papers from the 39th FAAP Conference* içinde (s. 39-54). Santiago del Estero: A.P.I.S.E.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Waters, A. (2012). Trends and Issues in ELT Methods and Methodology. *ELT Journal*, c. 66, S. 4, s. 440-449.