

## İzlenç Haritalandırması ve Eğitsel Sağlarlıklar: Öğretmen Adayları için Dönüşüm Kaynakları

**Celile E. Okten**

Yildiz Technical University, Turkey

**Francois Victor Tochon**

University of Wisconsin-Madison, USA

### Giriş

Göstergebilim, göstergenin oluşum veya işaretin eylem çalışmasıdır. Anlamın üretimini kapsayan herhangi bir süreç olarak da tanımlanabilir. İşaretlerin aracılık ettiği ve aynı zamanda bu işaretlerin yorumlandığı bir anlamlandırma sürecidir. Öğretmenlerin anlam üretim sürecindeki farkındalıkları, onları yoğun bir yaratıcılığa dahil edip kavramsal çerçeveyi çizmelerini sağlayarak, kendisi tamamıyla göstergesel bir süreç olan üst anlamlandırmayı meydana getirir. Sezgiden algılamaya, dile getirmeye kadar açıklık getirilen bütün aşamalar, Charles S. Peirce' (1877a) ün gözler önüne serip kuramsallaştırdığı sürecin bilimsel araştırmasına dayanarak ilerler. Sezilen, algılanan ve dile getirilen izlenç yorumları, aynı şekilde bu makalenin, öğretmen eğitimindeki izlenç kavramlarının haritalarının çıkarılmasını ve hiyerarşik düzenlemesini araştırmayı amaçladığı incelikli bir kanının oluşmasına yol açar. Kavram haritalarıyla eşleşebilen, Peirce'ün kuramsallaştırdığı varoluş haritalarıyla ilgili çalışmasından burada yararlanacağız. Diğer bir bölüm de bu kavramların, izlenç yapılandırma sürecinde kuramsallaştırılması üzerinde duracaktır. Ayrıca, izlenç haritasının çıkarılmasının, göstergesel araştırmayı nasıl harekete geçirdiğine ve öğretmen adaylarının bilgisinin nasıl dönüştürdüğüne değinecektir.

### İzlenç Haritası Çıkarılmasının Tarihsel Süreci

İzlenç haritaları çeşitli şekillerde ortaya çıkmıştır: ekonomik iş çizelgeleri, derecelendirme ölçekleri, yazılı aile kütükleri, coğrafi işaretler, antropolojik kartlar, sistem tanımları, dilbilimsel ağaçlandırma, anlambilimsel yapılar, bilişsel çerçevlendirme, zihinsel modellemeler, bilginin sosyolojik şemalandırılması. Kısacası bütün bunlar “gerçeği” biçimlendiren varlıkbilimleri veya kavramsal yapıları gösterir. Gerçeğin biçimlendirilmesinde öğrenciler, eğitimsel önceliklerini kavramsallaştıran bilgi kuramını içeren bir sürece dahil olurlar. Öğrenme haritaları bazen bilgi kuramsal haritalar olarak da adlandırılır. Kavram haritası çıkarılması üzerine çeşitli başarılı araştırmalar yayımlanmıştır (Brown, 2002; Daley et al., 1999; Danesi, 2002; Gómez et al., 2000; Goodyear et al., 2005; Novak, 1995; Tochon, 1990ab). Bu makalede, üst anlamlandırmayı (Urban, 2006) güdüleyen ve süreci dönüştüren izlenç haritası çıkarılmasına dayanan eğitimsel araştırmanın özel bir biçimi için göstergebilimsel temeli ele alacağız. Üst anlamlandırma kavramı, Thomas Sebeok (2001), John Deely, Susan Petrilli, Augusto Ponzio (1998) ve insanı anlam üzerine anlam yapılandırabilen, üst göstergesel bir canlı olarak sayan diğer araştırmacılar tarafından ortaya konuldu. Biz de göstergesel bir araç olarak izlenç haritası çıkarılmasını, tam anlamlandırma süreci olarak adlandırdığımız anlam üretim sürecinin dönüşümünü başlatabildiğini göstermek istiyoruz. Tam anlamlandırmayı, üst anlamlandırma sürecinin yeniden



TO CITE THIS ARTICLE PLEASE INCLUDE ALL OF THE FOLLOWING DETAILS:

Okten, Celile E. and Tochon, Francois Victor, (2010). İzlenç Haritalandırması ve Eğitsel Sağlarlıklar: Öğretmen Adayları için Dönüşüm Kaynakları. *Transnational Curriculum Inquiry* 7 (1) <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci> <access date>

çerçevlendirilmesinden ileri gelen bilginin dönüşümü olarak tanımlarız. Tam anlamlandırma süreci, kendi ve diğerinin karşılıklı anlaşılmasıyla yakından ilgili olduğundan ve bilgi de anlam üretme sürecinden ayrı tutulamayacağından bir kimlik tanımlama sürecidir.

Bir öğrenci izence haritasını çıkarırken sezgisel varsayımlarını sıra düzeninde neyin önemli olup göstermesi gerektiğine göre belirlemelidir. Aynı zamanda izence haritasının okuyucusu da hipotez ve varsayımlarını görselliğe dayanarak çıkarımda bulunmalıdır. Daha sonra göstergelere başvurarak varsayımların yapılandırması yer alır (Kankkunen, 2004). Sonunda da göstergeden göstergeye akıl yürüterek bu varsayımların anlamları yorumlanır ve bilgi oldukça canlı bir şekilde tasarlanır. Kavram haritası çıkarılması bilindik bir bilişsel çerçeve içinde sıklıkla yorumlanır ki bu çerçeve, tam anlamlandırmayı öğrenmeyi simgeleyen yorumcu akışın uygulanması yerine anlambilimsel amaçları belirler.

Peirce, zihni gösteren mantıksal ilişkilendirmeyi destekleyen, geliştiren bir yol olacak diyagramsal harita çıkarmanın yararının erken farkına varmıştır (CP 4.582). Kendi deyişiyle belki de daha önce, 1897’de geliştirdiği “varoluş grafikleri” 1906’da (CP 4.618) yayımlandı. Kavramlar arasındaki mantıksal ilişkiyi araştırmak ve düşünce ile deneye yardım amacıyla diyagramlarla ilişkilendirmek için kurallar oluşturdu. 20 yıldan fazla kavram haritaları sistemini geliştirmeye çalıştı. Fakat yaşamının son döneminde geliştirdiği mantıksal “gama grafikleri” ile de tatmin olmadı. Bununla beraber “bütün önemli ilişkilendirmeleri bir diyagramlaştırma” (taslak C, 90-92) yani herhangi bir kavramsallaştırmanın da bir harita çıkarma süreci olabileceğine karar verdi. Amacı, “düşüncenin genel gidişatını gösterip düşüncenin izlediği yol diyagramlaştırma sistemiyle tamamıyla sergilenebilir” (CP 4.530). Her bir düşünce tabakası, “anlaşılır ilişkilerin simgeleri” olarak bir söylem evrenini temsil edebilir (CP 4.531). Øhrstrom (1997), henüz hiç bir göstergenin tam ve mükemmel olmamasıyla birlikte, diyagramsal ilişkinin bir bakış açısı sağladığı için göstergebilimsel açıdan çok kuvvetli olduğunu belirtir. Uygulamacı ilişkilendirme matematiksel mantığın kurallarını izlemeyebilir ve başka bir matematiksel alanı (Menand, 1997) içine alabilir: “Düşüncenin hareket eden resimleri” nin mantığı (CP 4.8).

Peirce’ün varoluş grafiklerini ileri sürmesinden beri bilgi ve ilişkilendirme yollarının tam gösterilmesini sağlayan mantık haritalarını geliştirmek için bir çok çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin kendi kavram haritalarını tekrar ele alması, oluşturdukları kavramlar arasındaki başlıkların farkına varmalarını sağlar. Her seferinde kavramlar arasında belli bir bağlantı derecesi elde ederler; bu da onların kavramsal gelişimlerine katkıda bulunur. Kavramsal farklılaşma, öğrencilerin çalıştığı bilimsel alanda bütüncül bir görüş kazanmalarını sağlayarak eğitimlerinde bir tamamlama süreci başlatır (Novak ve Cañas, 2006). Bu tip yapılar, öğrencilerin kendi eğitim deneyimleriyle ilgili ne bildikleri konusunda emin olmalarını sağlar. Okul sürecinin doğal ve gerekli yapısında öğrencinin rollerini gösterir. Öğrencinin kavrayışı tam ve açık hale gelir. İzence bilgisinin uygulamada başka bir şeye dönüştürülebilmesi, öğrenciler tarafından tanımlanan süreçlerle ve yine onlar tarafından sunulan düşüncelerin yorumlarıyla ilgili ilginç göstergeler ortaya çıkarır. Bu tip haritalar, kavramsal değişiklikleri izledikleri için kullanılabilirler gibi öğrenci bilgisinin başlangıç aşamalarını da gözlemlemek için elverişlidir. Novak ve Cañas (2008, s.180), bilgi kuramı ile öğrenme arasındaki bağlantıları gösterirler: Bilgi kuramı, yeni bilginin oluşturulması ve bilginin içeriği ile uğraşır. Bilginin haritasının çıkarılmasıyla uğraşan öğretmenler, yansıtıcı bir süreç içindedirler. Novak, kavramları ve önermeleri maddenin molekül ve atomlarıyla karşılaştırır: Herhangi bir alan bilgisinde bilginin yapı taşlarıdır. Hem nesnelere hem olaylardan algılanan düzenliliklerle (veya biçimlerle) ilgili kavramlar etiketler tarafından belirlenir. Çok küçük benzeşme, sanki kavramlar soyut evrenlermiş gibi Eflatuncu bir görüşü savunur. Bununla beraber kavramların bilgi kuramıyla ilgili devinimleri, bir yapılanma sürecinde olduklarını gösterir. İzence haritası çıkarılması, öğrencilere “alışkanlığı değiştirme

alışkanlığı” kazandıran bir yöntem olabilir (Kankkunen, 2004, s.1). Hem öğrencilere hem öğretmenlere kendi kavramsal gelişimlerini ve inanç sistemlerini değerlendirme olanağı verir.

İnanç sistemleri, anlamların dayandığı tabanlardır ve bilgiyi belirginleştirirler. Peirce’ün 1877-1878’de *Popular Science Monthly* dergisinde basılan makaleleri, inançların göstergesel yorumunu ileri sürer: “İnançlarımız arzularımıza ve eylemlerimize öncülük eder” (Peirce, 1877a, III). İnançlar, değişkenliklerine rağmen kavramsal kararlılığın yerleşmesine yardımcı olur. Peirce, yeni inançların, gerçek şüphe ve yetersizlik durumlarında oluştuğunu belirtir. Gerçekten bir şüphe oluştuğunda yeni inanç edinmek için çabalarız ve bu sürece araştırma deriz. Aynı şekilde araştırma süreci, olası anlamların çeşitliliği ile karşılıklı yoğun etkileşim için olanaklar sunar ve anlayışın gelişimini daha ileri götürür. Peirce, inanç belirlemenin 4 yolu olduğunu ifade eder: Azim, otorite, sebep sonuç ilişkisi, deneysellik (a.g.e.1877b). Deneysel uygulamada açıklık, işbirliği ve uzlaşmayla alternatiflerin sağlanması tercih ettiği yoldur. Peirce’ün çalışması böylece öğretmen inançlarını ve daha genel anlamda eğitimini anlamak için bir çerçeve oluşturur. Deneysel uygulamalar, öğretmenlere deneyimlerine dayanan göstergesel ilişkilendirme süreciyle inançlarını değiştirme ve araştırma yolları sağlar. Bu süreç, öğretmenlerin inançları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve onların kararlarını etkiler. Ayrıca izence ilişkilendirmesinde uluslar arası ölçütler ve onların “kalite emperyalizmi” (Gough, 2006) kullanıldığında öğretmenlerin iç konuşmaları, işaretlerin kültürler arası düzenlemelerinde (Pinar, 2000) karmaşık bir hal alır; özellikle de uluslar arası bir önemi olan İngilizce öğretim izlencesi gibi.

Bu bölümde kavram haritası çıkarma çalışmasının, uygulamada tam anlam üretme sürecine aktarılabilmesine değindik ki birinin kendi anlamlandırma sürecinin dönüşümünün anlaşılmasıdır. Böylece tanımlanan göstergesel izence araştırması, öğretmen adaylarının kendi izence bilgileri ve anlam oluşturma süreçleri üzerine geniş kapsamlı düşünebilmelerini teşvik etmek için öğretmen eğitimi açısından tamamlayıcı olabilir. Bir sonraki bölüm, bu çözümleyici çerçeveyi daha ayrıntılı ele alacaktır.

## Peirce’ün Çözümleyici Çerçevesi

Peirce (1931-1958) için mantık kendi kavramsal güçleri içerisinde yorumlanmalıdır; kullanma şartlarının getirdiği yorum da diyebiliriz. Yorumlanabilen herhangi bir hareket veya düşünce bir göstergedir (Chandler, 2003). Peirce biçim ve kavramın algılanışı ve üretilen anlamlar arasındaki ilişkilerin süregelen yorumlarından gösterge anlamlarının nasıl meydana geldiğini açıklamak için bu çerçeveyi geliştirdi. Kuramı kolay, uygulanabilir ve hareketli idi. Anlamlar gerçekleri, kültürleri ve iletişimi biçimlendirmek için oluşturulurlar. Peirce modeli, yorumlanan nesnelere ve işaretlerin karşılıklı etkileşimindeki anlam yapılarının temsilcilerini betimler. Gösterge, nesneye ve onun yorumlanmasına aracılık eder. Yorumlanan, bir nesnenin farklı yönlerine gönderme yapabilen değişik işaretleri gösteren belirli bir göstergenin kazanımıdır. Kazanımın veya yorumlananın oluşturulma süreci, deneyimleri anlamlı kılan göstergelerin ilişkilendirilmesidir (Osberg, 1997, s.27). Yeni bilginin ifadesinde göstergelere başvurma veya göstergeler arası ilişkilendirme yeterli olmadığından deneyime dayalı üçlü gösterge oluşumuna yer verilir. Başka bir deyişle eğitici varsayımda bulunmada diyebiliriz. Deneyime dayalı göstergeler arası ilişki kurma, sonuçtan duruma, kurala doğru gider (Bopry, 2002). Deneyime dayalı gösterge oluşturmaktan göstergeler arası ilişkilendirmeye ilerledikçe anlamın basitçe bağdaştırılmasından önceliği olan doğruyu seçmenin önceden belirlenmiş sürecine doğru yol alırız (Shank, 1995). Bu araştırma, anlamın oluşmasındaki üç hareketi (birincilik, ikincilik, üçüncülük) dikkate alan Peirce modelindeki göstergelerin değişkenliğine işaret eder. Birincilik (düşünce- işaret edilen) nesnelereyle simgesel bir ilişkiye sahip olan niteliklerle birleşir (resim, portre, harita, vs.). İkincilik (kaba gerçeklik-nesne) diğerinin tanınmasıyla gündeme gelir. Hem

kendini tanımaz hem değildir. Birbiri ile karşıtlık gösteren durulan yer ile genel alanın ayırımında rol oynar. Üçüncülük (işaretin ruhu-yorumlanan) simgelerin kullanımına işaret eder. Gösterge, bir nesne ve yorumlananı kanunla veya sebeple birbiriyle bağdaştırır. Simge, üçüncülüğün bir biçimidir (el sallama, trafik ışıkları gibi). Birincilik, anlamın birdenbire doğrudan ortaya çıkmasıdır ki deneyimi anlamlı kılacak göstergelerin oluşmasını sağlar ve kişinin nitelikli düşünceleri ve inançları ile ilgilidir. İkincilik, kişinin önceden bilerek tecrübe ettiği sözlü ve sözsüz işaretlerle göstergelere başvuruyu içerir; etkin öğrenme gerçekleşmez. Üçüncülük, ilişkilendirme ve bağlantılar kurma yoluyla birinciliği ve ikinciliği birleştirir; göstergeden göstergeye akıl yürütmedir.

Algılama, anlam üretme sürecini içerir (Allot, 1994). Algılama, kavramsal yoruma öncülük ederken algılayıcı tarafından da yönlendirilir. Algılayıcı ile birlikte bir yapılanma sağlamak için devamlı değişime uğrar. Böylece anlam yapılandırma süreci, algılama sürecinin bir parçası haline gelir. Algılama, çevresel güçlere tepki olan eylem biçimlerini içerir (Umwelt-Deely, 1994). Eylemler, algılamanın yapılanmasında birbirlerinin içine geçip birbirlerini tamamlarlar. Algıları düzenlemek, öğrenme deneyiminin temelidir ve bunun karşılığında da eğitim, algıları düzenler. Cunningham'a göre insanın anlam üretme süreci ve eğitimi tek ve aynıdır. "Eğer anlam üretme süreciyle deneyim yapılarının yaşam boyu oluşturulmasını kastediyorsak o zaman eğitim, bu süreçle ilgili insanları geliştirmeye, anlamaya ve onların daha derin düşünmesine uğraşan bir alandır (Cunningham, 1987, s.207). Böylece eğitici algılama, anlam üretme süreciyle oluşturulur. Cunningham (2002), dört unsur açısından bilişsel süreci ayrıntılarıyla gösteren geniş bir model sunar: İşaretler, anlam üretme süreci, çıkarım, yansıtıcılık. İşaretler bazı görüş, kavram ve nesne veya ilişkilere olan kavramsal duyarlılıklardır. Bireyler yeni düşünceleri ve varsayımları deneyimleriyle geliştirirler. İzencenin kavramsallaştırma süreci çıkarımla yapılır. Bu süreci sonuçları, bilginin algılanmasına katkıda bulunur. Cunningham'ın bakış açısına göre yansıtıcılık, anlam üretme sürecinin farkına varılmasıdır. Bu beliren farkındalığın sadece bütün yönleri ortada olmayabilir ve sezgilerden veya anlam üretme süreci açısından ele alırsak deneyimi anlamlı kılacak gösterge oluşumundan yararlanılabilir. Göstergesel kuram, algılamanın kendisinin içindeki anlayışın daha belirgin ve belirgin olmayan aşamaları arasındaki kolay ilerleyişlerin inceliklerini gözler önüne sererek bu tip süreçleri anlamak için geniş bir çerçeve önerir.

Peirce, göstergesel kuramın bir parçası olan işaretleri on bölüme ayırır. Merrell (2000) tarafından sunulan adlandırmada bu sınıflandırma şöyledir:

- a) Duyumsamak (Peirce'ün nitel göstergesi),
- b) Resmetmek (görüntüsel tekil gösterge),
- c) Hissetmek (terimsel gösteren tekil gösterge),
- d) Farkına varmak (önerme halinde tekil gösterge)
- e) Tasarlamak (görüntüsel kural gösterge),
- f) İzlenimde bulunmak-söylemek (terimsel gösteren kural gösterge)
- g) Bakmak (Tanımak)-Söylemek (önerme halinde gösteren kural gösterge)
- h) Görmek (Tanımlamak)-Söylemek (terimsel simge);
- i) Algılamak-Söylemek (önerme halinde simge veya önerme)
- j) Anlamak (kanıt) (MS 540, CP 2.233-72).

Shank ve Cunningham (1996), deneyimleri anlamlı kılan gösterge oluşumu için, Peirce'ün sınıflandırmasından aşağıda belirtilen altı ayrı tür çıkarttılar:

- 1) **Önsezi.** Çıkarımın önsezi biçimi, olası bir benzerliğin sanal bir şekilde fark edilmesidir. İlk gözlemler, olası kanıt için sezgisel önermeler olabilir.

**2) Belirti.** Belirtiler, daha genel bir olgu için bakıldığında, özellikler karşılaştırıldığında olası benzerlikleri karşılayabilir. Bir belirtinin tespit edilmesi önceki deneyime işaret eder.

**3) Benzetme veya benzerlik.** Yeni var olabilecek kuralları ve kavramsal çerçeveleri yaratmak için benzerliği yönlendirir.

**4) İpucu.** Olası kanıtla ilgili olan çıkarım biçimine yol açar; gözlemler, daha genel olguların ipuçları olsa da olmasa da bir ipucu belirtme biçimidir. İşaret, ilişkilerin geçmişlerinin belirlenmesine yardımcı olabilir. Gözlemci, bir yargıda bulunmak için bağlantılara bakabilir.

**5) Tanı veya senaryo.** Gözlemler arasından teşhis edici yargıları belirlemek için uygun bir kanıtı dayanan kural oluşturur. Bu tanımlar, ipuçları yığından inandırıcı senaryolar üretebilir. İpuçlarının biçimleri karakterin birliğini oluşturur.

**6) Açıklamalar.** Şaşırtıcı bilgi yığınlarını saymak için resmi kuralları dikkate alır ve senaryoları, anlamlı iç bakış için temel oluşturan bütünleştirici bir açıklamaya doğru toplar.

Bu model, “bilinçli farkındalık, eleştirel düşüncenin ayrıntılı ele alınması ve eylemin askıya alınması” için öğretmen adaylarının yeterliliklerinin incelenmesinde bize yardımcı olacaktır (Petrilli ve Ponzio, 2007, s.7). Eğitici araştırma sürecindeki yetkinlikler olarak görülen izlencenin anlam üretme sürecinin önemli yönlerine de değinir. Yetkinlik kavramı, değişken ve hareketli bir *ortam* ile birlikte anlamlı “konumların” algılanmasından ileri gelen anlamla ilgilidir. Nesnelere algılanan güncel özelliklerini, nesnenin mümkün olduğu kadar nasıl kullanılabileceğini gösteren öncelikli temel özelliklerine gönderme yapar (Norman, 1988, s.9). Bu gibi göstergesel konumlarla bir araya gelip birleşerek işaret anlamlarını tamamlar (Schumann, 2003; Logan ve Schumann, 2005; Burgin ve Schumann, 2006). “Bir durum, *sağlarlıklarını* etkin bir biçimde kullanmak ve karşılamak için hazırlanan sadece bu kişiler için uygun bir konum sağlar. Uygun bir şekilde hazırlanmayan veya ayarlanmayanlar, belirlenen durumda uygulama yapmakta başarısız olacaklardır” (Snow, 1998, s.107). Bu, bize öğretmen adaylarının dönüşümsel yetkinlikleriyle izence “konumlarının” uygunluğunu gösterir.

Bu bölümde üç çeşit ilişkilendirmeye oluşan üretim süreçlerini, bilginin ortaya çıkışını, üst anlamlandırmayı ve anlamın üretimini ele aldık. İlişkilendirmenin, anlamı işaretlere nasıl yönlendirdiğini, yorumlara ve çıkarımlara nasıl imkan verdiğini gördük. Anlamın üretime dayalı son aşaması, algılananın, deneyime dayalı eğitimle nasıl yapılandığını gözler önüne serer. Bu amaçla izence haritası çıkarmakla ilgili öğretmen adaylarının isteklerini incelemede bize yardımcı olacak bir sınıflandırma sunduk.

## Araştırma Tasarımı

Bu çalışmada eğitimde göstergesel araştırmayı uygulayan yetkinlik sonucu izence haritası çıkarmasını açıklamak istiyoruz.

**Bir araştırma süreci olarak izence.** Göstergesel inceleme, araştırmanın aşamalarında esneklik ve zenginlik sağlayan yaklaşımların çeşitliliğini kapsar. Öğretmen adaylarının alan izlencelerini kavramsallaştırdıkları süreçte dönüşümsel anlam üretme, gerçeğin yapı taşlarını tarihsel ve kültürel geçmişini gözler önüne sererek sökmeye yardım eder. Göstergesel bakış açısı tamamlayıcı ve her şeyi kapsayıcıdır. Belirli duruşlara ayrıcalık tanımaz: Grupların ve bireylerin kendi yorumlayıcı yükümlülük ve eylemlerinin öz eleştirisini yapar. Daha önceden



belirtildiği gibi eğitimdeki yetkinlikler kuramı, bilgi açısından zengin çevreleri duyumsamada etkin olan algılayıcıyı öne sürer. İnsanlar, anlamlılık duyusunu algılamanın biçimlerini göstergesel konularla eşleştirerek yapılandırır. Eğitim, öğretmen, izence ve öğrenciler grubu veya bir öğrenci arasındaki anlamlı ilişkileri yapılandıran göstergesel bir sürecin sergilenmesi gibi görülebilir. Bu anlayış, eğitim sürecine insani bir boyut getirir.

**Düzenleme.** Bu çalışma, Türkiye, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki gelişim dosyalarının tamamlanmasına dayanan geniş bir araştırmanın sadece bir yönüdür. Öğretmen adaylarına hem Amerika'daki yabancı diller öğretimi ölçütleri hem de Avrupa Birliği dil ölçütleri gösterildi (Tochon, 2008). Öğretmen eğitiminin geliştirilmesinde elektronik gelişim dosyalarının ne gibi bir rol oynayabileceği üzerinde durduk. Öğretmen eğitiminin amacı, sınıf içi katılımcı eylem araştırmasını (Kemmis ve McTaggart, 2005) temel alan öğretmen yeterliliklerini ve alanlarını derin bilgisine sahip kültürlü öğretmenler yetiştirmektir. İzence haritası çıkarmak, sonuca bağlı değerlendirmeler ve çoklu geribildirim döngüleriyle gelişim dosyasında tamamlanır.

**Katılımcılar.** Bu çalışma, İngilizce Öğretmenliği Bölümünden gönüllü 23 öğrenci ile yapılmıştır. 4 yıllık öğretmen eğitimi programının üçüncü sınıf öğrencileridir. 2008 baharında 12 öğrenci izence haritalarını bitirirken diğerleri de yaz boyunca tamamlamaya çalışmışlardır. Dönemin sonunda 23 öğrenci kavram haritalarını tamamlamıştır. Öğrenciler, kökten dincilik, İngilizcenin küreselleşmedeki ve Türk laikliğindeki rolü, dil politikaları gibi konularda çeşitli görüşleri karşı karşıya getirdiler. 3 öğrenci aşağıdaki ölçütlere göre bu makalenin amacı doğrultusunda seçilmiştir:

- İzence haritaları, gelişmelerinin göstergesel bir incelemesi için yeteri derecede karşılaştırılır.
- Bu haritaların çıkarılmasına yol açan anlam oluşturma süreciyle ilgili görüşmeler ve gözlemlerle bilgi edindik.
- Çevrede geçerli olan alan bilgisiyle kavram haritalarındaki parçaların algılanan önemi veya "sağlarlığı"

Bu çalışma için kavram haritaları seçilen üç katılımcının (ikisi bayan biri erkek) sözlü görüşmeleri yazıya aktarıldı. Ayrıca yazılı görüşmeleri de onların izence araştırmaları hakkında bir fikir edinmek için kullanıldı.

**Veri.** Bu çalışma bir çok kaynaktan yararlanmıştır: Grup tartışmaları, sınıf arkadaşıyla çalışma, öğretmenin katılımcı gözlemleri, izence tasarımlarıyla ilgili sözlü geribildirimler, araştırma günlükleri, öğrencilerin yorumları, yazılı ve sözlü görüşmeler. Öğretmen adayları gelişim dosyalarına başlamadan önce kavram haritası çıkarmakla ilgili herhangi bir fikre sahip değildiler. Katılımcılar, arkadaşlarıyla gruplar halinde çalıştılar ve izence bilgilerini göstermek için bireysel olarak elektronik ortamda kavram haritaları oluşturmayı öğrendiler. Öğretmen adayları hem bireysel çalışmaları hem de grup tartışmaları sırasında notlar alınarak gözlemlendi. Öğrencilere yazılı bir görüşme formu verildi ve daha sonra görüşme soruları için olan cevaplarını elektronik posta ile gönderdiler. Katılımcılar, kavram haritalarını çıkarırken de gözlemlendiler ve her biri ile yaklaşık 20 dakika boyunca görüşüldü. Bilgi notlarının ve yapılan görüşmelerin aktarımları yanı sıra araştırmacılar, ayrıntıları paylaşmak için öğretmen adaylarının kavram haritası çıkarmak üzerine yaptıkları yorumların bir kısmını da aktardılar. Her buluşma günü için de başlangıçtan beri araştırma günlükleri tutuldu.

**Yordam.** Öğretmen adayları, elektronik gelişim dosyaları oluştururken Beyerbach (1988), Beyerbach ve Smith (1990) in biçimlendirdiği gibi alan bilgilerini tartışan, geliştiren,

keşfeden kavram haritası çıkarmayı öğrendiler. Böylece kavram haritası çıkarmak, gelişim dosyası hazırlamada vazgeçilmez bir adımdır. Kavram haritaları, öğretmen adaylarının katkılarıyla ve artan bilgiyle öğrenmede kavramsal destekleri sıralamak için güzel bir yol önerir. Katılımcıların yönergeleri, ne bilmediklerinden ziyade ne bildiklerini gösteren kavram haritalarıyla ayrıntılı bir şekilde verilir. Katılımcılara açıklamalar verilerek süreçte esnek bırakıldılar. İnternette bilgi araştırabildiler. Böyle bir bilgiyi de biçimler ve çalışmalarla karşılaştırarak paylaştılar. Kavram haritası çıkarırken yaratıcı akışı kısıtlayabilecek biçimsellikten ve birçok kuraldan uzak durulmasına karar verildi. Örneklerin çoğu Novak tarzı haritalardandır. Katılımcılar, haftada bir kez bilgisayar laboratuvarında bir araya geldiler. Süreci ve harita içeriklerini tartışmak için her hafta bir sınıfta buluştular. Öğretmen eğitiminde öğrencilere kılavuzluk etmek ve eylem için tam belirgin ölçüt sağlamak genellikle yapılır. Halbuki burada, öğretmen adayları izence bilgilerinin haritasını çıkarırken kendi çerçeve ve biçimlerini seçmede özgür bırakıldılar. Katılımcılara güncellenen anlamların hiçbir zaman tam veya yetkin olmadığı hatırlatılırken kendilerinin kavram haritalarında izleneye ait inançlarını ve algılarını göstermeleri teşvik edilir. Kendi kavram haritalarını hazırladıktan sonra çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırdılar ve kavram haritalarının değerlendiricisi konumuna geldiler.

**Veri İncelemesi.** Göstergesel inceleme bir yorum bilimsel süreçtir. Araştırmacılara benzerlikleri tanımlama olanağı verir ve aynı zamanda araştırmada esneklik sağlar. Sonuç olarak çıkan vurgu, veriyi veya süreci esas almaya çalışmak değil, izence tasarımıyla kaynaklanan düzenleme sürecini çalışmaktır. Tamamlayıcı, ikilik içermeyen bilgi kuramından söz ettiğimizden beri bu yaklaşımda açıkça bir ikilem vardır. Peirce, kavramsal düzenlemeyi birincilikten üçüncülüğe ilerleyen sürecin bir parçası olarak düşünürken aynı zamanda uygulamacıdır. Biz, öğretmen adaylarının gelişim dosyası oluşturmadaki ilk adım olan harita çıkarma süreçlerini açıklamak için Shank ve Cunningham'ın (1996) ilişkilendirme modelini kullandık. Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği sınıf ortamına uygun özel "göstergesel konumların" algılanmasıyla veya uygun yetkinliklerle öğretmen adaylarının izencelerini nasıl yapılandırdıklarını göstermeye çalıştık. Sorular aşağıdaki noktalara işaret etmektedir:

İzence bilgisinin algılanması, alt kavram haritaları ve düzenlemeleri için akıl yürütme, izence bilgisinin yapılandırma sürecinde olası kavramsal karşıtlıklar ilgili bilgiyi seçerken yöneltilen sorular, tam anlam üretme: Harita çıkarma süreciyle uygulamaya konan bilgi dönüşümleri, izence ilişkisi için ölçüt, yansıtma yolları: Düşünce süreçleri ve eylem alanı için neyin önemli olduğunu sınıflandıran yollar, siyasi süreci seçme: Seçilen sınıflandırmalarla izleneyi siyasileştirmenin yolları, izence ve kimlik gelişimi: Harita çıkarma sürecindeki dönüşümsel öğrenme.

## **İzence Haritası Çıkarma Sürecinin Göstergesel İncelenmesi**

Üç öğretmen adayının kavram haritası çıkarmasıyla ilgili cevapları üzerine yoğunlaştık. Cevaplar, anlam yapılandırma açısından öğretmen adaylarının alan bilgisi üzerine yansıtıkları sınıflandırmalarına ve mesleki kimliği çizen dönüşümsel düşünceleri destekleyen göstergesel süreçlere göre değerlendirildi.

### ***Öğretmen adaylarını daha derin düşünmeye yönlendiren göstergesel süreçler***

İzence haritası çıkarmak, gelişim dosyası oluşturmak sürecine özgüdür. Gelişim dosyası oluşturmada, her iki durumda da olduğu gibi, savlar bilinen deneyime bağlanarak benzer göstergesel süreçler işleme konuldu. Bundan sonra her bir öğretmen adayının kavram haritasındaki kişisel izence görüşünü belirten göstergesel araştırmayı harekete geçiren



anlayışın gittikçe çöktüğünü tespit ettik. Öğrencileri, kendi alan bilgileri hakkında daha derin düşüncelere sevk etti: Bu süreçte öğrendikleri dilin kullanımına ve anlamına dikkat etmeleri gerekiyordu. Çok şaşırarak gördüler ki haritaya bir sözcük yazdıklarında alan bilgisiyle ilgili hemen başka bir şey hatırlayabiliyorlardı. Kavramsal alanlar bir şekilde birbirleriyle hep bağlantılı olduğundan alt başlıkları sınıflandırmaya karar verdiler. Alan bilgisini hiyerarjik bir düzene sokmalı ve haritaları üzerinde göstermeye degecek şeyi seçmek zorundaydılar.

Shank ve Cunningham'ın modeli (1996), aşağıdaki bölümlerde izence anlam üretim sürecinin incelemesinde bize yol gösterdi. Harun, Seval ve Esra (takma adlardır) adlı üç öğrencinin kavram haritaları, bu çalışma için seçildi. İzence haritası çıkarmalarını tartışmak, onlarla ilgili yorum yapmak ve birbirleriyle paylaşımında bulunmak üzere çağrıldılar. Bu bölüm, süreç sırasında yaptıkları yazılı önerilerle sözlü görüşmeleri ve karşılıklı konuşmaları inceler. Kavram haritaları şekil 1, 2 ve 3'te gösterilmektedir.

## Öğretmen Adayı 1, Harun

**Önsezi:** Harun'un kavram haritasına dair daha önce hiç tecrübesi yoktu ve kendi izlencesi hakkında hiç düşünmemişti. Dolayısıyla geçerli konuların seçimi zordu. Harun'un haritası izlencenin hem yapısal hem de sosyal yönlerini kapsamaktadır. Sözlü görüşmesinde Harun, izence haritasını tasarlamak için kendisine verilen sürenin kısılalığından yakındı. Bu aşamada pek net olmayan düşüncelerini toparlamaya çalışır.

**Belirti:** Harun olası tasarımlar için internette araştırma yaptı. Olası harita şekillerini başlık ve alt başlıklar koymaya çalışarak çıkarmıştır. İzlencenin çoğunlukla yapısal yönüne sıkışmış hissetse de bu, onun alan eğitimindeki temel izence bilgisini ve öğretim tekniklerini hatırlamasına yardımcı olmuştur. Harun'u gözlemlediğimizde kağıt üzerindeki tasarıma bakmaktaydı. En derli toplu tasarım olarak öngördüğünden her şeyi tek bir sayfaya koymaya çalıştı. Konularda hiyerarşik bir düzenlemeyi tercih etti. Harun'un kavram haritasının yapısı, ona önceden verilmiş görsel biçimlerle çoğunlukla örtüştüğünden, bu biçimlerin onun alan eğitim bilgisinin çerçevesini çizdiği gayet açıktır.

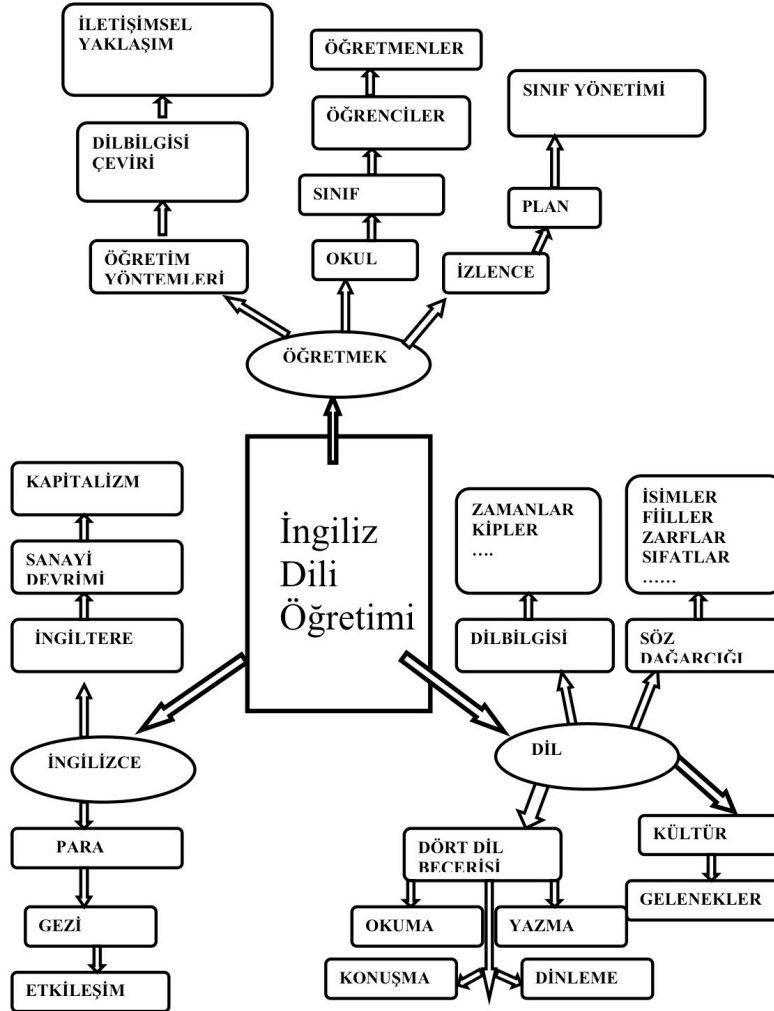
**Benzetme:** Gözlemler, Harun'un tasarlama sürecinin, düşüncelerinin bir hiyerarşiye göre adlandırılarak sıralandığını gösterir. İnterneti hem izence kavramlarını hem de harita tasarımlarını seçmede bir başvuru kaynağı olarak kullandı. Kendi haritasını internetteki örneklerle göre tasarladı; sonuçları sınıf arkadaşlarınıninkilerle karşılaştırdı ve başlıklarla alt başlıklar arasındaki tutarlılıktan ziyade tasarıma daha çok özen gösterdi. Harun izence bilgisini içerik, öğretim ve öğrenim yönleriyle yapısal bir temele oturttu. Bu öğeleri daha sonra dünya dili olarak kabul edilen İngilizce ile ilişkilendirdi. Ayrıca alan eğitiminin tarihi ve ekonomik arka planını da ortaya koydu. Görüşme sırasında Harun, dil öğretimi kaynakçası hakkında derinlemesine düşünmediğinden bu konu, onun kavram haritasında da görülmemektedir. Dilbilgisi ya da dil becerileri konularını da tartışmaya gerek duymadı.

**İpucu:** Harun, kültürü dilin bir yapısal ögesi olarak görmektedir. İngilizcenin güncelliğini, tarihi önemine ve günümüz ekonomisine dayandırmaktadır. İngilizcenin sosyal boyutunu, dünya dili olması açısından değerlendirir. Öğretme ve öğrenme arasındaki bağlantıları açıkça dile getirir.

**Tanı:** Harun bu bağlantıları yaparken önceki izence bilgisini kullandığını belirtmektedir. İzence haritasını çıkarmak, verdiği emeğe değer bir deneyim olmuştur. Kavram haritası çıkarmayı öğretim için faydalı bir yöntem olarak değerlendirir. Harun'a göre kapitalizm ve sanayi devrimi İngilizcenin popüler olmasına katkıda bulunan en önemli etkenlerdir. Ona



göre kapitalizm çoğunlukla Anglo-Sakson dünyasının kültürel özelliğidir: Yayılmayı başlatır; egemenliğini ilan eder ve işi dünyanın geri kalanını kontrol etmeye kadar vardırıır. Bu tespit, Harun'un İngilizce öğretimi için seçtiği alt başlıkları "para, seyahat ve etkileşim" açıklamaktadır.



Şekil 1. Harun'un İzence Haritası

**Açıklama:** Harun izence haritası çıkarmanın doğurduğu sonuçlara açıklık getirir: İngilizce öğretimi konusunda bir öz değerlendirme yapmıştır ve daha fazla çalışmasına ve bir bütün olarak alan eğitiminde uzmanlaşmaya ihtiyacı olduğunu anlamıştır. Üç farklı odak olan İngilizce, dil ve öğretim arasındaki ortak bağlantılar, ona şimdi daha anlamlı gelmektedir. Harun gerek sayfa boyutu yüzünden gerekse elektronik web sayfasının boyutu yüzünden izence haritasına ait bir çok ayrıntıyı ekleyememiştir. Seçtiği hiyerarşik tasarım, yerin sınırlı olmasından dolayı bazı konuları atlamasına neden olmuş olabilir. Haritasındaki belirgin kavramlar "İngilizce" ve "kültür"dür.

**Göstergeler Arası İlişkilendirme:** Harun izence haritasını tekrar gözden geçirdi; sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırdı ve sonra bir öz değerlendirme yaptı. İngilizce bilmek iş imkanları söz konusu olduğunda kazançlı olmak anlamına geliyor. Daha kolay para kazanabilir; yaşam seviyenizi yükseltebilirsiniz. Böylece daha rahat seyahat edebilir, başka insanlarla ve kültürlerle etkileşimde bulunabilirsiniz. Öğrencileri teşvik etmesi olası bu boyutlar,

Harun'un izence öngörüsünde temeldir. Kapitalist güç parayı sağlamakta ve İngilizcenin katkısını belirlemektedir. Harun, bu görüşü dil politikası ile bağdaştırır. Paranın gücü dünyada dil ve eğitim politikalarının şekillenmesinde kullanılmaktadır. Haritanın oluşturulmasında tam da bu noktada Esra araya girer ve kendi izence haritasını Harun'ununki ile karşılaştırır. Harun'un haritasını sınıf, dil öğrenimi, okul ortamı ve öğrenciler hakkında daha ayrıntılı yazması gerektiğini iddia ederek yetersiz bulunduğunu söyler. Bunun üzerine Harun, okul, sınıf ve öğrencilerle ilgili daha ayrıntılı ve açık ifadeler kullandığına dair bir ön eleştiri yapar; böyle konuların daha açık ele alınmasında Esra ile aynı fikirde olduğunu belirtir. Harun kendi haritasını, Seval'in haritası ile de karşılaştırır. Seval'in, öğretmen özelliklerini ve öğrenci görüşlerini daha ayrıntılı işlediğini görür. Seval'in özellikle öğrenci tipleri hakkındaki açıklamalarını önemli bulur. Bu tür çıkarımlar, Harun'un inanışlarını yeniden gözden geçirmesine yol açacak şekilde kimlik davranışlarını keşfetmesine yararken diğer taraftan da düşünsel anlam üretme sürecini tetikler.

**Tanımlama:** Sonraki anlam üretme süreci aşamaları (tanımlama, tahmin ve model kurma) Harun'un sözlü görüşmesinde açıkça görülmektedir. Harun önceki görüşlerini düzeltmektedir: "Öğretmenler" başlığını "öğrenciler" başlığının öncesine koymalıdır. Bu iki birbirine zıt bakış açısını tesadüfen tanımlamıştır. Ancak bu bakış açıları izence gerçeğine yaklaşımda farklı yolları dikkate alır. Sınıf ortamına daha fazla önem vererek bu konuyu genişleteceğini söylemiştir.

**Tahmin:** İngilizcede öğrenilmesi gereken diğer yönler, örneğin dört beceri, dilbilgisi, sözcük bilgisi, vs. zaten bilinmektedir ve İngilizce öğretimi için yeni konular değildir. Yine de Harun, kültürün, İngilizce öğrenmedeki öneminde ısrar etmektedir. Kültürel yaklaşımın üzerinde durulması gerektiğini ve sınıf çalışmalarının alan eğitiminin kültürel boyutu dikkate alınarak daha iyi düzenleneceğini düşünmektedir.

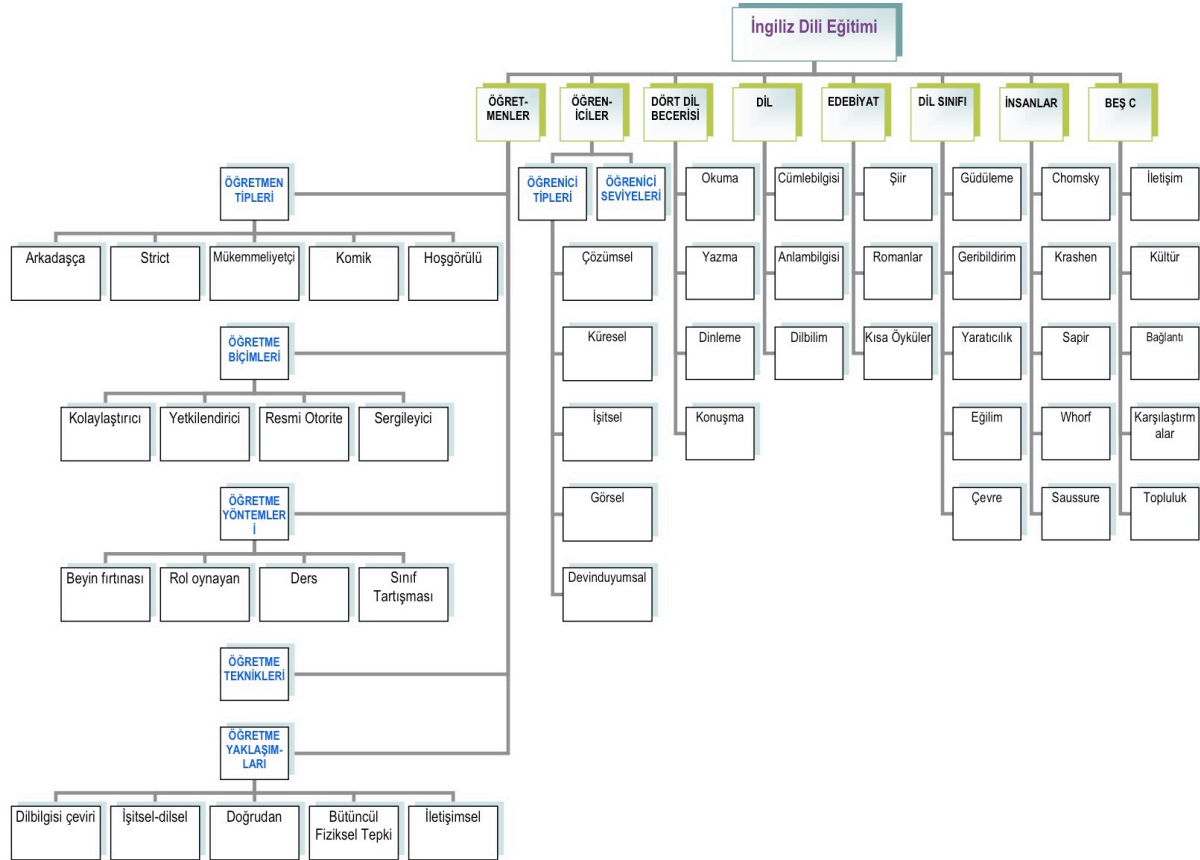
**Model Kurma:** Son olarak Harun, İngilizce öğretimini üç temel sınıf yoluyla yeniden gözden geçirir: Küresel bir şekilde yapılandırılmış izence bilgisinin ifadeleri olarak İngilizce, dil ve öğretim. Bu modelleme süreci, kendi izence duruşuna dair daha iyi bir tanımlama getirdiğinden Harun için dönüşümsel olmuştur.

## Öğretmen Adayı 2, Seval

**Önsezi:** Seval haritasını tasarlamaya başladığında çalışmalarını boyunca biriken izence bilgisi ile karşılaştı. Kavram haritası çıkarmak, onu zihnindeki haritayı düzenlemeye ve sınıflandırmaya mecbur bıraktı. Lisans düzeyindeki çalışmalarını üzerine düşündü ve bu programa göre izence anlayışını modellemeye karar verdi. Anlayışının, alan eğitiminin çeşitli yönlerinin tam ve derinlemesine ele alınmasıyla oluşturulduğunu görmekten mutluluk duydu. Danışmanı ona aklına gelen herhangi bir izence ögesi hakkında yazmasını söyledi ve sonuç olarak Seval, İngilizce öğretimi hakkında hatırladıklarının hepsini yazdı ve yazdıklarını sınıflandırdı. İlk önce haritasının ne olabileceği, bilgiyi nasıl bulacağı ve tasarlayacağı hakkında hiçbir fikri yoktu ki bu da Seval'in yaklaşımını içgüdüsel kıldı.

**Belirti:** Seval, izence bilgisini gözden geçirerek iki kutup olan öğrenciye ve öğretmene önem vermesi gerektiğini fark etti. Farklılıkları göstermek istedi. Çünkü bunun dil öğretimine faydası olduğunu hissediyordu. Bir ön aşama olan açıklığa kavuşturma ve sınıflandırmadan sonra, Seval "öğretmenler" ve "öğrenciler" başlıklı alt haritalara odaklandı. Tasarım sürecinde bazı izence konuları üzerinde hiç durmadığını fark etti. Öğretmen tipleri hakkında fazla bilgisi olmadığından, bunları internette araştırdı ve böylece öğretim biçimleri ile

öğretmen tipleri arasındaki ince farklılıklardan haberdar oldu. Seval, bir bütün olarak dil hakkında ve eğitici sınıflandırma hakkında düşünmeye başladığında bilgiyi daha ayrıntılı hatırladı ve tasarımını kendi için öğretmesi en önemli olana göre yapmaya karar verdi. Dikkati çeken diğer bir nokta da Seval'in basitçe "dil" den ziyade "dilbilim"den bahsetmeyi seçmesidir. İlk başta dilbilimin, dile göre daha fazla eğitim konusu içerdiğini düşünse de daha sonra önemli ve faydalı onca konunun "dilbilim" başlığı altında derlenemeyeceğini gördü.



Şekil 2. Seval'in İzence Haritası

**Benzetme:** Seval'e göre bilgiyi öğretmen ve öğrenci tiplerini, biçimlerini, yöntemleri ve uygulamaları dikkate alarak uygulamaya sokmak eğitimi hem öğretmen hem de öğrenci için daha eksiksiz ve eğlenceli bir hale getirir. Seval, öğretmenlerin bu etkenleri dersleri planlarken düşünmesi gerektiğini, çünkü bu yönlerin uyumlu sınıf ortamına katkı sağladığını düşünmektedir. Görüşme sırasında Seval, öğretmenlerin eğitim için ihtiyaç duydukları hususlar üzerinde de durur. Görüşüne göre bir dil öğretmeni dört dil becerisini uygulamalı ve birbiriyle ilişkilendirmelidir. Chomsky, Krashen, Whorf ve Sapir gibi dilbilimcileri tanınmasına ve kavram haritasında yer vermek istemesine rağmen Seval'in dilbilim bilgisi tam değildir.

**İpucu:** Seval bilgisini "Öğretmenler, öğrenciler, beceriler, dil, edebiyat, dil sınıfı, insanlar ve 5C ölçütleri" açısından sınıflandırır ve alan bilgisi için bunların önemini ve birbirleriyle olan ilgisini göstermeye çalışır. Seval alan bilgisinde en çok gerekli olarak gördüğü yöntemleri ve teknikleri vurguladığı gibi "5C ölçütleri yaklaşımını" dil öğretiminde geçerli ve güncel yöntemlerden biri olarak kabul eder. Bu başlıklar arasında İngiliz Edebiyatına da dikkati

çeker. Öğrencinin öğrenimini canlı tutmadaki diğer önemli hususlar da dil sınıfı özellikleri, teşvik etme, geribildirime ihtiyaç ve sınıf ortamıdır.

**Tanı:** Seval her bir sınıflandırmayı tek tek ele alır ve her bir parçanın bütünle olan bağlantısını araştırır. Dilbilimin rolü hakkındaki kavrayış sorunlarından kaynaklanan duraksamadan sonra onu, “dil” sınıflandırmasının alt başlığına yerleştirir. Dilbilimcileri de dilbilim çalışmalarına yaptıkları katkılardan dolayı “insanlar” başlığı altına koyar. Dil öğretiminin bağlam değişkenlerini incelerken sınıf bağlamındaki eğitici araç ve gereçlere değinir. Sonra sosyal stratejilerden (bireylerin ve büyük grupların bakış açılarından öğretmen –merkezlilik ve öğrenci-merkezlilik) bahseder. Türkiye bağlamında öğretimin önemli meselelerinden biri olduğunu duyumsar.

**Açıklama:** Ders planlaması için anahtar unsurlar olan sınıflandırmaları seçer. Öğretmen ve öğrenci gruplarını ayrıntılandırır ve daha sonra ders planlamasındaki dört becerinin birbirini tamamlamasını vurgular. Seval, “dil”i, dilin doğasının/yapısının kavranabilmesi için “cümle bilgisi, anlam bilgisi ve dilbilim” gibi alt gruplara ayırır. Seval, İngiliz Edebiyatı öğretilirse ilişkilendirmede İngilizcenin mantığının daha iyi anlaşılacağını, öğrencilerin konuşma kalıplarını daha rahat edebilecekleri kanaatine varır. Görüşüne göre öğrenciler şiir, kısa hikaye ve roman okumayı severler ve edebiyatla İngilizceyi daha rahat öğrenebilirler.

**Göstergeler Arası İlişkilendirme:** Seval, uygun öğretmen eğitimi için ölçütler belirler. Öğretme ve öğrenme ile ilgili özellikler ne olmalıdır, izlenceyi yönlendirici bir yol olarak 5C ölçütleri nasıl uygulanabilir, AB dil çerçevesini karşılayan değerlendirmeler nasıl düzenlenir, hedef dildeki kültürel yaklaşımları sağlamak için edebiyat nasıl tamamlayıcı olabilir. Bütün bunlar Seval için İngilizce Öğretmenliğinin önemli özellikleridir. Seval kendi izlence haritasını, Esra’nınki ile karşılaştırır ve kendininkini birçok açıdan iyi bulur. Başlayanlar için Esra, İngilizce Öğretmenliğini genel olarak ele alır ve becerileri, dilin temel taşları olarak inceler. Seval “öğrenciler” ve “dil sınıfı”nı iki ayrı alt grupta incelediği için, kendini doğru bulur. Halbuki Esra, onlarla öğretim açısından bağlam değişkenleri olduğu için ilgilenir. Esra öğrenci tiplerini ve seviyelerini belirleyerek ayrıntılı ele alır. Seval, Esra’nın dilbilimcilere değinmediğine ve edebiyatın onun haritasından gözükmediğine dikkati çeker. Aynı zamanda Seval, Esra’yı İngilizce öğretim tarihi, sosyal stratejiler ve eğitici araç ve gereçler gibi konuların belirtilmesinde başarılı bulur. Seval, Esra’nın izlence haritasında değerlendirmenin yer almasını eleştirir. Çünkü Esra değerlendirmeye hiç değinmemektedir. Sonuç olarak Seval, Harun’un haritasını inceler ve öğrenciler, öğretim biçimleri teknikleri ve yaklaşımları hakkındaki bilgidен yoksun olduğu için eleştirir. Seval’e göre Harun sadece iki yöntemi dilbilgisi-çeviri ve iletişimsel yaklaşımı tartışır ve İngilizce Öğretiminin birçok önemli hususunu göz ardı eder. Seval, bu bilgiyi yetersiz bulmakla birlikte Harun’un, öğretim için izlence bilgisinin önemli bir hususu olan “ders programı”na değinmesini beğenir.

**Tanımlama:** Seval, sınıf planlaması ve eğitimini etkileyen öğretim ve öğrenime özgü özellikleri tanımlar. 5C ölçütleri, dil öğreniminin iç içe geçmiş bütün alanlarını gösteren ayırt edici dil ölçütleridir. Edebiyat, dilsel topluluğun kültürel kodlarını kavrayabilmek için gereklidir. “Öğretmenler” alt başlığı ile Seval, “öğretmen tipleri, öğretme biçimleri, yöntemleri, yaklaşımları, teknikleri” ile ilgilenir ve öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmesi ve daha anlamlı öğretmesi için yeni yöntemleri, biçimleri, yaklaşımları bilmesi gerektiğini gösterir. “Cümle bilgisi, dilbilim, anlambilim, 5C yöntemi”ni de “dil”in alt grubu olarak tanımlar. Kendi deyişiyile dil becerilerini geliştirmek için iyi bir yoldur. Seval dil politikaları için ayrı bir başlık yazmaya ihtiyaç duymaz. Zira izlence haritası eğitim

politikalarının öğretmen ve öğrencilerle ilgili hususları vurgulamaktadır. Seval'e göre Harun izence konularını okul, sınıf ortamı, öğrenciler, öğretmen açısından daha ayrıntılı ele almalıdır. Bunlar, İngilizce öğretiminin önemli konularıdır. Halbuki Harun, İngilizceyi, sadece İngilizce Öğretmenliğinin para, seyahat, etkileşimle ilgili alt grubu olarak gösterir. Seval bu yaklaşımı alanla ilgisiz bulur. Seval kendi izence haritasını, Harun öğrencilere değinmediğinden, onunkinden daha başarılı bulur. Bununla birlikte kendi izence haritasına koymayı unutup Harun'un kullanışlı bir izence aracı olarak koyduğu ders programına da dikkati çeker. Fakat "ders programı"nın bir dil sınıfı özelliği olarak yazmayı tercih ettiğini belirtir.

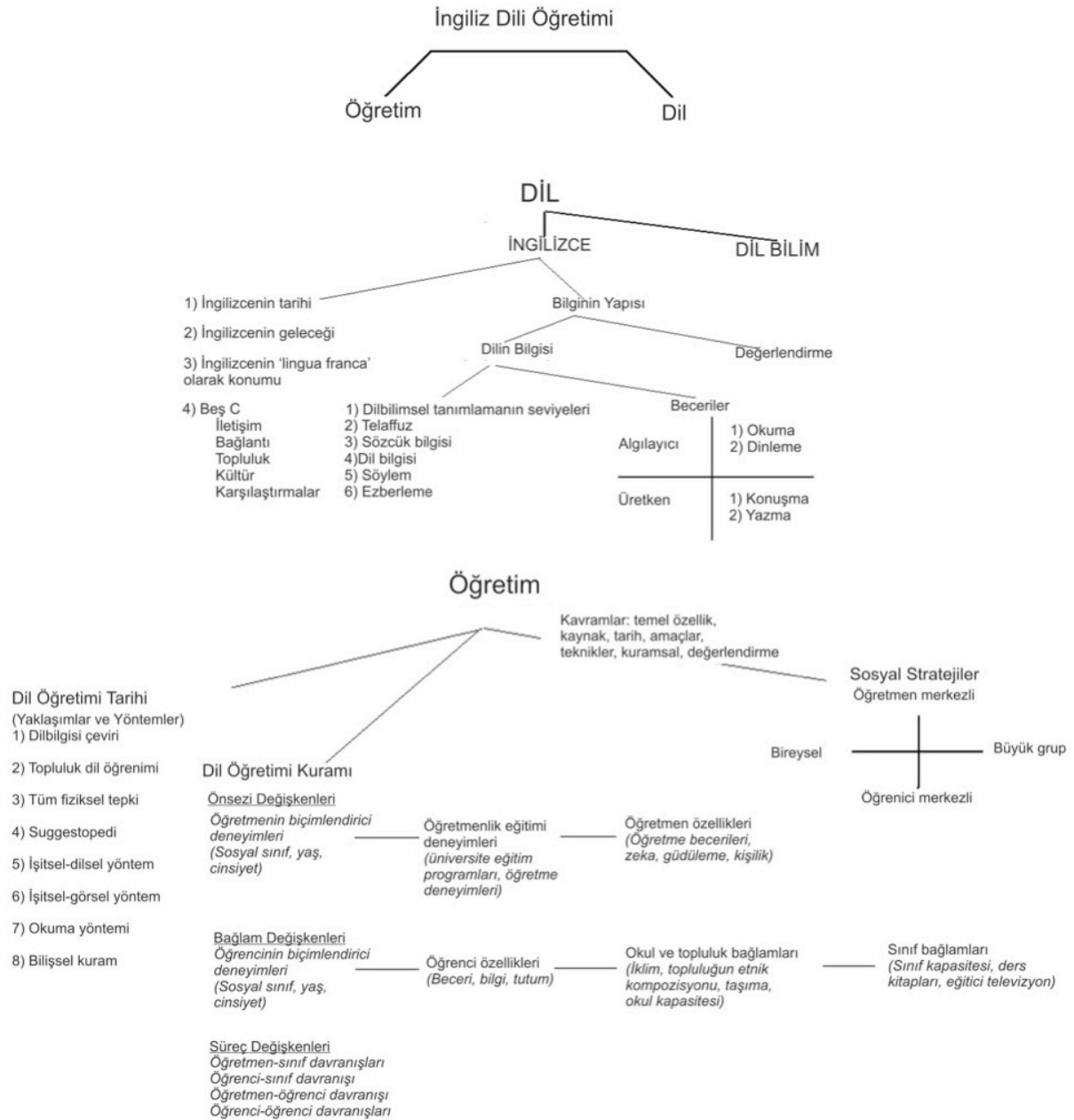
**Tahmin:** Seval'in izence başlıklarını seçimi, etkileşim açısından öğretim etkinliği olan ana amacının doğrultusundadır. Seval, bu çerçevenin öğrenmek için daha iyi bir destek olacağına inanır. İngilizce öğretim tarihi (haritasında bulunmayan) sadece alışla gelmiş kabul eden öğretmen ve öğrencilere yardımcı olabilir, fakat fazla bir önemi de yoktur. Böylece kendi izence haritasını başarılı öğretimin güvenilir bir öngörüsü olarak düşünür. Seval, sınıf uygulamasında İngilizce Öğretmenliği eğitimindeki edebiyat ve 5C ölçütlerinin etkilerini teyit eder. Edebiyattan sağladığı kültürel bakış açılarını, dil kullanımlarını, dile özel deyimleri tekrarlar ve bir sınıfta onları nasıl kullanabileceğini araştırır. Seval sonunda öğrencilerin kendi iletişimsel becerilerini 5C yönlendirmesiyle geliştirebilecekleri kanaatine varır.

**Model Kurma:** Seval, dilin bağlam içerisinde öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiğini söyler. Ayrıca bir sınıflandırma kullanmak da bilgiyi daha anlamlı kılar. Seval kendi izence bilgisini, bir başlıklar düzenine göre sınıflandırır. Bağlamlar, bilgi sınıflandırmalarıyla eşleşir. Ana başlık "İngilizce Öğretmenliği Eğitimi"dir; alt başlıklar ise "öğretmenler, öğrenciler, beceriler, dil, edebiyat, dil sınıfı, insanlar, 5C"dir. Seval haritasının gerçekliğini izence modellemesi açısından yorumlar ve izence yapılandırmak, öğretilen alanda Seval'in tutarlılığını artırır.

### Öğretmen Adayı 3, Esra

**Önsezi:** Esra ilk önce lisans programı ile ilgili görüşlerini bildirdi ve üniversitedeki derslerinden örnekler verdi. Ne zaman neyi, nasıl öğretmek konusuna odaklandı. Esra kavram haritasını, derslerinin içeriklerine göre kendinden bir şeyler katarak hazırladı. Sözlü görüşmede Esra, ilk kavram haritasının düzensiz olduğuna değindi. Aklına geleni yazdığını, sistemli bir sıra olmadığını söyledi. Daha sonra başka bir harita hazırlamaya başladı.

**Belirti:** Esra ilk izence haritasını gelişi güzel şekilde hazırlamaya başladı. İlk yapılan beyin fırtınasından sonra fark etti ki kendi izence bilgisini sınıflandırmak için sistemli bir yola ihtiyacı vardı. "Öğretmek" ve "öğrenmek" diye iki grup yaptı. Kişisel olarak izleyeceği yöntem için bir düzen seçmeliydi. Bir süre iyice düşündükten sonra izence düzenleyicileri olarak bazı başlıkların iyi uyacağına karar verdi. Bir başlık diğerini çağrıştırarak ve birbirini izleyen yaratıcı bir süreç olmalıydı. İngilizce Öğretmenliğini daha anlaşılır kılacak ayırt edici başlıkları seçmeliydi. İkinci dil edinimi, yabancı dil olarak İngilizce ve dilbilim gibi İngilizce Öğretmenliği ile ilgili başlıklar zihninde açık değildi ve alanda daha doğrudan kuramsallaştırmaya ihtiyaç gösteriyordu. Esra hemen dikkat çekebilecek, gelişim dosyasında göze çarpabilecek derli toplu izence başlıklarını araştırıyordu. Kavram haritasını çizerkenki ilk tereddütleri, gelişim dosyası için sezilen sonuçtu. İçeriklerin seçiminde baştan aşağı üniversite derslerini dikkate almıştı.



**Şekil 3. Esra'nın İzence Haritası**

**Benzetme:** Alt başlıkları seçerken ve yazarken Esra, bilgi yığınlarını ve karmaşasını engellemek için başlıkların sayısını sınırlandırmaya çalıştı. Seçimini tam ve öz bir şekilde yapmasını sağlayan kavramların çoğu, birbiri ile bağlantılıdır. Daha sonra haritasını daha iyi düzenlemek için Bloom'un sınıflandırmasını kullanmaya çalıştı. "Dil" ve "öğretmek" belli başlı izence kavramlarıydı. Esra, dili bir bilim olarak görmektedir. Fakat dilbilimi ilgili bir grup olarak gerçekte düşünmez. Seçtiği gruplar uygulamalı bir alan olarak dil öğrenimi için önemlidir. İlk taslağını incelerken daha fazla izence grupları aklına geldi.

**İpucu:** Türkiye'deki İngilizce Öğretmenliği eğitiminin rolü, insanların dil statüsünü algılaması, İngilizcenin günümüzdeki ve gelecekteki statüsü üzerinde durur. Esra, eğer İngilizce dünya genelinde daha az önemli hale gelirse, İngilizce Öğretmenliğinin dil ve öğretim yönlerini de ele alarak Türk eğitim sisteminin gündeminden düşebileceğini söyler.

Dilbilim başlıkları üzerinde fazla durmaz. Çünkü ona göre dilbilimin kendisi zaten “dil” başlığının içindedir. Esra, öğretim biçimlerini önceki eyleme öncülük eden bir grup olarak düşünür: Hangi açıdan öğretmen bir model olabilir? Başka bir deyişle öğretmenler sınıfta hangi özellikleri sergilemelidir? Esra, öğretmeni kolaylaştıran olarak görür. Fakat öğretmen sınıfta neyi kolaylaştırmaktadır? Esra böylece ipuçları bulmaya çalıştı.

**Göstergeler Arası İlişkilendirme:** Haritasını bir daha incelediğinde Esra, yöntemlerdeki, sınıf uygulamalarındaki ve kuramlardaki yetkinliği ile birlikte İngilizce edinimindeki gerçek seviyesinin ne olduğunun farkına varır. Harita, bilgi düzenlemesini ve yeterliliği çıkarımda bulunarak sistemli bir şekilde sorgulamasına yardımcı olur. İzence haritası çıkarmak, Esra’ya kendi alan bilgisini hatırlamada ve derinlemesine ele almada yardım etti. Öğretmenlerin anlamlı öğrenme için farklı yöntemleri bir arada kullanmaları gerektiğine karar verdi ve böyle bir seçmecilik sınıfta daha faydalı olabilirdi. Ders aracını, gereğini öğrenci için anlamlı kılan deneyimler gibi öğretmenin girdisi olan kişisel deneyimler ve özellikler, başarılı öğretimin önemli bir unsurudur. Esra, eğitici bir araç olarak edebiyata değinmediğini fark eder. Dil öğretiminde edebiyatın yararına inanır; fakat sınıf uygulamalarında, ödevlerde kullanmayı tercih eder. Esra, izence haritasının bir bölümü olan “değerlendirme” ile ilgili arkadaşlarının getirdikleri eleştirileri de kabul eder ve kendi öğretim kavramına daha iyi uyacağına karar verip “değerlendirme” yerine “geribildirim” yazar. Esra, Seval’in kavram haritasını inceler ve Seval’in haritasının öğretimi daha derinlemesine ele aldığı fark eder. Fakat aynı zamanda daha özellikli olabilecekken alan bilgisinin ince ayrıntılarına pek fazla değinilmemiştir. Esra, Seval’in izence bakış açısını görsel, işitsel ve devinimsel öğrenici tiplerini dikkate alıp sınıflandırdığı için beğenir. Özellikle bu nokta, Esra’yı, kavram haritası çıkarmak konusunda kendi yaklaşımını tekrar kavramsallaştırmaya getirir. Şimdi “dil öğretimi kuramı” başlığı altında öğretmen ve öğrenci özelliklerini ifade etmeyi tercih etmez. Sonuç olarak sınıf arkadaşlarının haritalarını görmek, Esra’ya kendi bilgisini çerçevelemede yardımcı olur. İlk gösterge oluşumu ve başvurusu aşamalarının yerini şimdi göstergeler arası ilişkilendirme alır ve farklı akıl yürütmelerini inceler. Esra, Harun’un haritasına genel başlıklar koyduğunu söyler; böyle alışıla gelmiş kavramsal kutucukları açması ve alan eğitimindeki kavramların öğretici göstergelerini araştırmak için ayırt edici özelliklerini belirginleştirmesi gerektiğini savunur.

**Tanı:** Sonuçta “dilbilim”i, “dil”in alt başlıklarından biri olarak seçti. “Dil öğretim tarihi”, “dil öğretimi kuramı” da “öğretim”in alt başlıkları oldu. Esra, İngilizce öğretimi uygulamalarını, tarihsel geçmişlerini tartışır ve alan eğitiminin anlaşılmasında temel olduklarından “uluslar arası dil” statüsü dil eğitimi sırasında gösterilmelidir. Öğretmen öğrencilerini sadece bilgi edinimine değil aynı zamanda onu eleştirel yorumlamaya da yönlendirmelidir. Beyin fırtınası, rol yapma gibi genel öğretim yöntemleri dışında Esra, öğrenci ve öğretmen tiplerini ayrı ayrı ele alır ve zeka tiplerini öğrenci özellikleri olarak geliştirir.

**Açıklama:** Esra, izence haritasının siyasi özellik taşıyabileceğini belirtir; fakat çalışması kuramsaldır. Ona göre sosyo-kültürel yönleri öğretmek alan eğitiminde en hassas noktadır. Diğer taraftan (yürürlükteki uygulamalara başvurulabilir) İngilizcenin tarihsel geçmişini sorgulamaya götüren uygulamalardır. Bugün İngilizce uluslar arası dil olarak kabul edilmektedir. Dil tarihi, öğrencilere neden İngilizceyi öğrendiklerini açıklayabilir. Esra, öğrencilerinden eğer İngilizce öğrenmezlerse neler olabileceğini, İngilizcenin diğer dillere göre neden daha popüler olduğunu düşünmelerini ister. Ayrıca Esra İngilizcenin statüsünü, 5C ölçüt yaklaşımını, eğitici araç ve gereçlerini, sınıfta sosyal stratejilerini, alıcı

(yorumlayıcı) ve üretken (sunucu) becerilerdeki dil yapısını inceler. Dil ile bilgiyi ve değerlendirmeyi İngilizce Öğretimi için önemli unsurlar olarak ele alır. Dilbilim üzerinde pek fazla durmaz çünkü dil öğretimi için önemli olduğuna inanmaz. Uygulamada kavramları iletişimsel kuramla eşleşir: Yeterliliği kolaylaştırmak ister; dilbilgisi uzmanlarını eğitmek amaç değildir.

**Tanımlama:** Esra, İngilizce Öğretmenliği çalışmalarının neyi işaret ettiği ve izlencesini daha anlamlı yapmakla ilgili biraz daha beyin fırtınasına ihtiyaç duyduğunu kabul eder. Sürece dayalı izence bilgisi örneklerini görmek için konferanslara katılmak ister. Geribildirim, Esra'yı alan eğitimini kavramları üzerine düşünmeye sevk eder. Öğretmenleri yetkin deneyimlerine göre daha iyi sınıflandırabileceğini düşünür. Kavram haritasına dil politikalarını dahil etmez. Öğrencilerle tartışıldığında her kavram haritasının kişisel bir öğretim felsefesi göstereceği sonucunu çıkarır. Her harita alan bilgisini çeşitli şekillerde betimler ve yaklaşımları kendi eğitim politikalarını gösterir. Haritasındaki ayırt edici özellik, bilginin yapılandırılmasında tarihin rolüdür. Ona göre Harun daha fazla alt başlık koymalı ve başlıklara açıklık getirmelidir. Çünkü sadece iki yöntemden yani dilbilgisi-çeviri ve iletişimsel yaklaşımdan bahsetmektedir ve öğretimin birçok yönüne değinmesi gerekmektedir. Bununla birlikte küresel bakış açısından İngiliz kültürüne değindiğinden Harun'un haritasının kültürel yaklaşımını beğenir.

**Tahmin:** Dersler uzmanlaşmak için yeterli değildir. Esra'nın daha çok dil öğretimi uygulamalarına ihtiyacı vardır. Alan eğitiminin tarihsel geçmişini dikkate alarak ders planlarını tekrar ele alması ve dünya genelinde var olan değerini gelecek için duyumsaması gerekmektedir. Esra, yöntemlerin tartışmasını yaparken Richards ve Rogers'ın kitabını kullanır. Öğretmenlerin kendi deneyimlerini öğretimi geliştirmek için yöntemlere eklemeleri gerektiğine inanır. Tutarlı, yetkin bir görünüm yaratmak için kişisel özelliklerinin en iyisini dikkate almalıdırlar. Esra kendisinden bir örnek verir: Bazen sabırsız olduğunu ve bunun da uzmanlığını etkileyebileceğini söyler. Öğrencileri sınıfa getirdiklerine göre değil öğrenme davranışlarına göre değerlendirir. Öğretmen, sınıf ortamında öğrencilerin geçmişine, gelişim özelliklerine, ilgilerine dikkat etmeli ve kabiliyetlerini keşfetmelidir. Haritasını yorumlarken dilbilimin, anlambilim ve cümle bilgisini içerdiğini söyler; böylece onları ayrı ayrı göstermesine gerek yoktur.

**Model Kurma:** Esra'nın kavram haritası, uygulamalardan çok kuramlara dayanır. İzlencenin şekillenmesinde anahtar bir rol oynayan öğretmen eğitimi alırken alan bilgisinin ve milli eğitim programının sınıfta uygulanabileceğini düşünür. Esra İngilizce Öğretmenliğini iki ana başlığa ayırır: "Öğretmek" ve "dil". Daha sonra "dil"i iki bölüme ayırır: "İngilizce" ve "dilbilim". Dil becerilerinden iki grup yapar: alıcı (okuma, dinleme) ve üretici (konuşma, yazma). "Dil öğretimi tarihi" başlığı altında yöntemleri sınıflandırır. Harun'un üniversitedeki sınıflardan ayrı olarak daha ayırt edici özellikte olanları eklediğine dikkati çeker: Harun'un haritasında alan eğitimi bilgisinin değişik bir yorumu göze çarpar. Harun'un özgün bir model kurduğunu söyler; bu da onun kendi konumunu tekrar gözden geçirmesine yardım eder.

Eğer üç haritayı karşılaştırsak üçü de üniversitedeki öğretmen eğitiminde önceden yapılandırılmış izence bilgisini kullanır. Ön bilgi, yansıtıcı süreci başlatmak için önseziyi sağlar. Fakat alan bilgisi üzerinde dururken öğretmen adayları, izence üzerine çalışmalarını üst anlam üretme seviyesine taşırlar. Seval ve Esra kuramdan uygulamaya geçişte anahtar olan öğretmek ve öğrenmek yönlerini vurgularlar. Yaklaşımları yeni yapılandırmacılığa dayanır; fakat öğretim için yapısal yöntemleri izlerler. Önce ihtiyaca göre geçerli bir yaklaşım seçilir; daha sonra uygulamasının anlamlı olabileceği hedef topluluğa uygulanır.



Sonunda da beklentiler ve sonuçlar hedeflere göre değerlendirilir. Seval ve Esra, her ikisi de öğretmenlik eğitimleri sırasında gördükleri önceden biçimlendirilmiş yapıya odaklanırlar. Kendilerinin özel, kişisel yorumlarına erişmek için yeteneklerini kullanmazlar. Buna karşı olarak Harun'un iç konuşması ona "kendi göstergeselliği"nin yanı sıra küreselleşme biçimi anlamında da yardım eder (Petrilli, 2003). Harun'un haritası, bilinen alan bilgisinden uzak görünse de, Harun üst anlam üretmenin en yüksek seviyesini gösteren küresel gösterimler ve bağlantılarla sosyo-kültürel bir yaklaşımı incelikle dile getirir. Harun'un ele alışı, üst anlam üretme sürecini diğerlerine göre daha açıklayıcı gösterir. Öncelikle hakim olan anlayışın geleneksel kavramlarının dışına çıkar; bir süre düşünürken kendi İngilizce Öğretmenliği yaklaşımını askıda tutar; daha sonra başkaları tarafından kabul ettirilmiş İngilizce dil politikaları ve İngilizcenin sömürgeci gücü üzerinde durur. Sonuç olarak da devlet yönetimi, ekonomi, eğitim ve iletişim açısından özgün öneriler, kararlar verir. Harun'un üst anlam üretimi, bilgi çerçevesini çizmeyi kapsar ve İngiliz dili ve kültürüne karşı konumunu belirler. Bu süreç, uzmanlıkla ilgili kendi izence bilgisinin sorumluluğunu hissettirir. Böylece Petrilli'nin (2004) adlandırdığı "göstergesel ilkeler"i geliştirir.

## İrdeleme

### İzence Haritalarının Değerlendirilmesi

#### *İzence Haritalarının Yapılandırma Yaklaşımı*

İngilizce'yi bir yabancı dil olarak öğretecek olan Türk öğretmen adayları arasında izlencenin göstergesel süreci araştırılmıştır. Bu amaçla izence haritasını çıkarmak, alanın göstergesel çerçevesini çizmede yardımcı olmuştur ve böylece öğrencilere uzmanlaşmada yol göstermiştir. İzence bilgisinin haritasını çıkarmak, katılımcılara öğretilen alan bilgisini nasıl algıladıklarını, anladıklarını, oluşturduklarını, yorumladıklarını ve zihinlerinde somutlaştırdıklarını (Tochon, 2000ab) sorgulama imkanı tanır. Bu süreçteki geribildirim, izence içeriklerinin biçimlenmesindeki öğretmen eğitimi derslerinin önemli rolüne ışık tutar. Öğretmen eğitiminin yapılandırma bakışı ile de uyumludur. İzence haritaları, Harun'da olduğu gibi, öğretmenin yapılandırma bakışını desteklerler. Göstergesel özellikleri çalışma, işaret sistemlerinin farkındalığını arttırırken ve kodlarını da çözümler. Öğretmen adayları, farkında olmadıkları kodlara göre işaretlere anlamlar yüklerler. İzence bilgilerini değerlendirip yorumlayan öğretmen adayları, daha önceden öğrendikleri bilginin ifadeleri ve içeriklerin değeri üzerine düşünürler. Böyle bir sorgulama süreci, izence öğrenimini daha anlamlı kılar. Öğretmen adayları, alan bilgisini tarafsız, ayrıştırılmış bir bağlamlar kümesi gibi edinmez; yorumlarla, karşılıklı konuşmalarla, işbirliğiyle, eklemelerle, düzeltmelerle kendi algılamalarını daha çok oluştururlar. Ayrıca ortaklaşa katkılarla yapılandırdıkları yeni bilgiye kendilerini uydururlar. Kendi izlencelerini yapılandırmak böylelikle bağıntılı bir süreç haline gelir. Her defasında bilgi önceki örneklere eklenir; öğrenciler yeni yorumlarla kendilerini uyarlarlar.

Bu yaklaşım deneyime dayandığı için sonuçlanan bilgi, öğretmen gelişimi için bir çerçeve hazırlayan izence haritasını çıkarmaya imkan tanıdığı için deneyimsel ve öznel arasındadır. Çünkü izence haritası çıkarmak, düşünceleri görsel olarak birbirine bağlar. Çizimi, düşünceler ve durumlar arasındaki ilişkilerin doğasını göstermeye katkıda bulunur. Anlamların ve varsayımların bağlantılarını ve yakınsaklıkları gösteren bir yol haritası sunar. İzence haritası çıkarmak, bilginin düzenlenmesi üzerinde duran uygulamacılara yardım açısından önerdiğimiz bir yaklaşımdır. Kavram haritası çıkarmak, her seviyedeki eğitimin kalitesini yükselttiği için Türk Milli Eğitimi tarafından tavsiye edildiğinden (MEB TTKB

İzlencesi, 2005), bu çalışma hizmet öncesi bağlamda daha düşündürücü, yaratıcı, işbirlikçi ve uygulamacı yaklaşımlara yol açarak bu yaklaşım için destekleyici veri sunar.

### *Göstergesel İzence Haritası Çıkarmanın Yararları*

Bu çalışmanın en önemli bulgusu, öğretmen adaylarının uzmanlık becerilerini geliştirmek veya sınıf ortamlarında çıkarımda bulunacakları izence bakış açılarını geliştirmek için izence haritalarının yetiştirici araçlar olarak kullanılabilmesidir. Göstergesel harita çıkarmak, öğretmen adayları ile öğretmen eğitimleri arasındaki ilişkiyi kolaylaştırdığından öğretmen adaylarının alan bilgisinde neyin anlamlı olduğunu hissetmelerini sağlayan teşvik edici bir yaklaşım olduğunu kanıtlamıştır. Ayrıca izence haritası çıkarmak, öğrencilere öğrendikleri ve öğretmek için seçtikleri konular arasındaki bağlantıyı gösterdiğinden belli başlı kavramların edinimini anlam oluşturma süreci için gerekçeler sağlayarak kolaylaştırır. İzence haritaları ayrıca, öğretmen adaylarını kendi kişisel, akademik ve uzmanlık bilgileri üzerinde düşündürterek aralarındaki yansıtıcı uygulamaları açığa çıkarırlar. Öğretmen adayları, önceliklerinin bağlantılarını beraberce tartışabilir; uzman olarak daha iyi hazırlanabilir ve deneyimsizliğin tehlikelerini aza indirgeyebilirler.

İzence haritasını çıkarmak, bu öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenciler olarak uzmanlıklarını beslemek için de yardım eder. İzence oluşturma süreci, yorumlayıcı kavramsallaştırmanın bir biçimi olduğunu anlamaya başlarlar. Bir ölçüde üretilmiştir. Peirce'ün bakış açısına göre deneme inançları belirlemek için önemlidir. İzence haritası çıkarmak, öğrencilere kişisel düşüncelerini, beklentilerini, geçmişteki amaçlarını ve tenkitlerini gözden geçirme imkanı verir. Bireysel izence haritasını geliştirme süreci, öğrencilerin ne bildiklerinin farkına varmalarını artırır; onları alan bilgisinin uygunluğu ve işe yararlığı, alan eğitimindeki eksiklikleri, olası güdüleme eksikliği ve uzmanlaşmanın büyümesindeki öz değerlendirme üzerine düşünmeye sevk eder. Başlangıçta öğretmen adayları, kağıt üzerine alan bilgisini yerleştirmede ve sınıflandırmada zorluk çektiler. Bununla birlikte bir okul yılı boyunca neyin öğretileceğini belirleyen geleceğin uzmanları olarak kendilerini görmeye başladılar. Öğretmen adayları için en belirgin etken, nitelikli öğretmenler gibi davranma isteğiydi. Kendileri için “nitelikli öğretmen”in ne olduğunu tanımlamak, onları alanlarının kavramları üzerine düşünmeye teşvik etti. Kendi bilgi seviyelerini değerlendirirken stajyerlikleri için esaslı bir hazırlık olan alanın gelişimi üzerine düşüncelerini ifade etmek üzere cesaretlendirildiler.

Bu çalışma, öğretmen eğitimlerinin, izence haritası çıkarmayı öğretmen adaylarına öz değerlendirme sağlayarak ve olası eksiklikleri belirginleştirerek uzmanlaştırmak için bir yansıtıcı araç gibi kullanabileceklerini gösterdi. Bilgilerini haritalandıran öğrenciler, gördükleri derslerin içeriklerini ve işlevlerini yeniden çerçeveselendirir. İzence haritası çıkarmak etrafında gelişen konuşmaların meydana koyduğu diğer hususlar, kalabalık sınıf etkinlikleri için hazırlanmanın önemi ve hedef dilde öğretmek için gerekli dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. İzence haritası çıkarmak, hem öğretmen eğitimleri hem de öğretmen adayları için uzmanlık becerilerini ilerletmekte mükemmel bir araçtır. İzence bilgisinin yapısı üzerine önemli sorular sorar. Öğretmen adayları, alan bilgisini ve yapılanmasının arkasındaki ilişkilendirmeyi birbiri ardınca sıralamak için uygun yollar araştırdılar. Sağlıklar kavramı, ulusal izlencenin soyutta kalmadığını vurgulamak açısından yararlıdır; fakat belirli anlamlı konulara ve öğretildiği göstergesel çevrelere uyarlanmalıdır. Ayrıca öğretmen adayları, ulusal programın ayrıntılı parçalarına öncelik tanıyacak olan izlencenin belirli yönleriyle kendi göstergesel konulara ve sağlıklara sahiptirler. İzence haritası çıkarmak, böyle tercihler için gerekçeleri incelemede ilgi çekici bir yol olduğunu kanıtlamıştır. Öğretmen adayları, sezgisel araştırmanın (birincilik seviyesi) başlangıç

seviyesinden izlencenin belli başlı nesnelere tutarlılıkla (ikincilik seviyesinde) dile getirmek için yönlendirildiler. Düşünce ve eylemdeki uzmanlık sahaları gibi alanı yeniden çerçevlendirmelerine yarım eden kuramsal bir bütünlüğe doğru bu izence kavramlarını taşımaya başladılar. Bütün bu süreç, sadece öğretmeyi ve öğrenmeyi amaçlamayıp ayrıca onlara “derinlemesine eğitim” zevkini de vermiştir (Tochon, 2008).

## İzence Bilgisinin Yapılanması

Bu çalışmada biz, izence haritası çıkarmayı, bir üst göstergesel süreç ve çizim ve uzlaşmanın çoklu aşamalarını içeren göstergeler arası geçiş süreci olarak inceledik. İzenceler, toplum için anlamları yerleştirmeyi amaçlayan otoriteyi göstermeye meyillidir. Türkiye’deki kurumlardaki ortak kanı, anlam yapılanması öğrencilerin zihinlerinde gelişebilir; fakat öğretmenin zihninde kararlı ve kurala uygun olmalıdır. Öğretmen, eğitimini kavramları ya aktarımlarına ya da yansıtıcı yapılandırılmalarına izin verecek şekilde somutlaştırmak için alır. Bourdieu (2001) böyle bir benimsemenin sosyo-kültürel mirastaki okul zorunluluğunun bir parçası olduğuna dikkati çeker. Bu çalışmanın da gösterdiği gibi bilgi, bildirişim sürecinden daha büyüktür. Bilginin seçimi ve işlenişi kimlik süreçlerinden ileri gelir.

Örneğin *Harun* öğretilen alan bilgisinin sosyo-kültürel bir bakış açısına sahiptir. Bu da onu, diğer arkadaşlarından kesin bir biçimde ayırır. Haritasını diğerleriyle karşılaştırdığında baştaki bakış açısında ilgili olabilecek bazı yönetsel boyutları gözden kaçırdığının farkına varır. Arkadaşlarıyla görüşmesine rağmen siyasi yaklaşımını, izlenen dışsal önermelerdeki değişimleri gösteren başka tutumlarla tamamlamaya karar verir. Zamanla modelleme süreci, *Harun* için kendinin izleneye ait tutumlarını gittikçe belirlediği dönüşüm olur.

Diğer taraftan *Seval*’in düşüncesi, belirlenmiş bilgiye dayanmaktadır: Öğretmenlik eğitimi dersleri sırasında aldığı bilgiyi olduğu gibi kabul etmektedir. Bu tutum, onun, *Harun*’un yenilikçi görüşlerini tam okumasını engeller. Bu görüşleri, öğretici söylemde gerekli görülen yöntemlerin bakış açısından yetersiz görse de dil politikalarını ve bilginin toplum bilgisini inceler. Bu açıdan *Seval*, kavrayışın birkaç aşamasından başka fazla bir tam anlamlandırma süreci göstermez. Öğretilen alan bilgisiyle uygunluk açısından *Esra*’nın daha iyi dile getirdiği kanısına varır.

*Esra*, dilin konumu ve insanların belirli dil uygulamalarının sosyal değerlendirmesini nasıl algıladıkları ve yarattıkları üzerine düşünür. Anglo-Sakson dünyasının ekonomik gücüyle yakından ilgili olan İngilizce’nin şimdiki konumunun bir gün gelip değişebileceğini, on veya yirmi yıl içerisinde kısmen kaybolabileceğini fark eder. *Esra*, daha iyi kavrar ve seçtiği alan bilgisi, sosyal gösterim ve bilgi kuramı meselesidir. Daha sonra *Harun* haritasını gözden geçirirken *Esra*, onun haritasında gösterdiği İngiliz kültürü üzerine küresel bir bakışa sahip olduğunu görür ve bu da *Esra*’nın kendi haritasını tekrar ele almasına yol açar. *Harun*’un tarihi kavramsallaştırmasıyla bu etkileşim, onun bakışını yöntem derslerindeki yönlendirmeden farklı olarak yeniden çerçevlendirmeye yöneltir. Fakat bir İngilizce öğretmeni olarak ne yapacağına neyin önemli olduğuna daha iyi uyacaktır. Bu üç öğretmen adayının tam anlamlandırma süreciyle açıklığa kavuşur ki izence, kavramsallaştırma ve çizimle ilgili olduğu kadar paylaşılan deneyimle, eylemle ve insancılıkla da ilgilidir.

Yapı/temsilcilik ikileminin devimsel ortaya çıkışını inceledik. Öğretmen adaylarının, alan bilgilerini özgün bir şekilde tekrar kavramsallaştırırken, izence haritalarının yapısının, anlamlandırma açısından hiçbir şekilde tamamlanmayarak nasıl geliştiğini gözlemledik. Okul bağlamında kavramların dönüştürülme tarzı, öğrencilerin öğrendiklerini kişiselleştirmede neden başarısız olduklarını açıklar. Öğretmen adayları sıklıkla bu eğilimi sergilerler. Bu çalışmanın da gösterdiği gibi öğretmen adayları, bilgiyi kendilerinin uzman yaşantılarında eyleme geçmenin etkin ve işlevsel bir yolu olarak görürler. Etkinlik miti, değerlendirmenin

altını çizen değerleri gizler. Değerlendirme bir değer biçme süreci ve neyin iyi eğitim olduğunu durumsallaştıran önceki bilgiye yol açan göstergesel sürecin düzenlenmesidir. Çizim süreci üzerine eğilmek, öğretmen adaylarına yansıtıcı eleştirel düşünerek okullaşma için bilgi üretimini anlamalarına yardım eder.

## Sonuç

Öğretmen adaylarının izence algısı, sosyal alt tabaka ve deneyimlerine göre farklılık gösteren değerlere dayanır. Değerlendirme sürecinin eğitim için ne kadar merkezi olduğunu anlayabilirsek göstergesel incelemenin de eğitimsel amaçların göstergesel ifadelerle nasıl anlaşılabilirliğini gösteren değerli bir araç olduğunu anlarız. Örneğin, öğretmen adayları elektronik haritalarında izencelerini tasarlarken alan bilgisi öğretimi anlayışlarını yeniden yapılandırma ve yeniden kavramsallaştırma eğilimindedirler. Bu izence yapılandırma biçimi, okullarda öğretilen bir modeldeki uygulamaları ve değerler sıra düzenini, seçimini, sosyo-kültürel ve siyasi seçimleri içeren anlamı uzlaştırma çabasıdır. İzence haritası çıkarmak, aday uygulamacılar arasında izence seçeneklerinin aydınlatılmasına yol açan değerlerin ve önsezilerin gözlenip tartışılabilirliği ilgi çekici bir araç olabilir. İzence haritası çıkarmayı bir amaç olarak değil de bir süreç olarak görmek, kişisel bilgiyle alan bilgisinin nasıl olumsuz bir hale getirildiğini açıklamaya yardım eder.

İzence haritası çıkarma sürecine eşlik eden görüşmeleri gözlemlediğimizde öğretmen adaylarının, izenceye kendi öğretim uygulamalarına dayanan göstergesel konumları araştırmada önceki bilgi ve birikimlerinden yararlandıklarını gördük. İzence haritası çıkarmak, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri alan bilgisi konumlarıyla yapılan sağlıklığa ve seçime dayanmaktadır. Öğretmen adayları için izence alışmak zorunda oldukları kavramsal konumlara sahiptir. Öğretmen adayının göstergesel araştırması, izence haritası çıkarmanın neden yardımcı bir süreç olduğunu gösteren sağlıkların keşfi gibi görülebilir. Sağlıklar algılayıcıdan ayrı olarak düşünülemez, fakat daha çok anlam oluşturma sürecindeki etkileşime işaret eder. İzence, bu sağlıkların nasıl kullanılacağını bilen öğretmenler için uygun olan etkileşimsel yapılandırmaları destekler. Böylece Peirce'ten beri incelenen göstergesel bakış açısı, sağlık kuramı, öğrencilerin izenceye nasıl anlamlar ve işlevler yüklediklerini ve kavramsal konumlarını etkileşimle nasıl yapılandırdıklarını çözmeyi sağlar.

Özetle, öğretmen adayları kararsızlıklarını çözümlenmeye çalışırken senaryolar oluşturup olası açıklamalar öne sürerek önsezilerini izlerler, ipuçlarını araştırırlar. Hangi belirtilerin önemli ve güvenilir olduğu, hangilerinin ilgisiz olduğunu bulma yeteneklerini geliştirirler. Deneyimleri anlamlı kılan göstergelerin ilişkilendirilmesi, kavramsallaştırma sürecinin başlangıcıdır. Düşünceler akıl ile ilişkilendirilip değerlendirilir. Öğretmen adayları kavram haritalarını birlikte karşılaştırırken inançlarını sorgularlar, içlerinde şüphe uyanır ve tekrar kavramsal tanımlama yapmak durumunda kalırlar. Göstergesel araştırmanın anlatımları olarak sağlıkları çözümlenmek, izence tasarlanırken yapılan seçimin kavramsal süreçlerinin ve anlamlarının açığa çıkmasına yardım eder. Öğretmen adayları, inançlarını, seçici olarak karar vermeyi ön gören izence haritası çıkarma sürecinde belirler. Öğretmen adayları, tam anlam üretme diye adlandırdığımız, kendi anlamlarını kendileri oluşturmak zorunda oldukları dönüşümsel bir sürece yönlendirilirken izence haritalandırma işaretleri, başlangıçta deneyimleri anlamlandıran göstergesel özelliği olan bir ilişkilendirme biçimi sunar. Birinin kendi göstergesel ilişkilendirmesini alan bilgisi çerçevesinde anlamak, onun eğitimsel sorgulamasını da belirtir.

### **Teşekkürler**

Bu makalede sunulan araştırma, Tübitak- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu ve Spencer Vakfı tarafından desteklenmiştir. Tübitak, makalenin ilk yazarına e-gelişim dosyalarının oluşturulması için bir dönem çalışma olanağı tanımıştır. Spencer Vakfı, 38723 sayılı ödeneğiyle makalenin ikinci yazarına UW-Madison'da küreselleşme, standartlaşma ve örgütsel öğrenme üzerine veri işlenmesini sağlamıştır. Araştırma asistanı olarak Elif Kır'a bazı verileri toplama, çevriyazıdaki yardımları ve Nathan Black'e makaledeki dilsel düzeltmelerdeki yardımları için teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarına, Münire Erden'e ve Ali İlker Gümüşeli'ne de gelişim dosyası projesi uygulamasına verdikleri destekten dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

### **Kaynakça**

- Allott, R. (1994). Language and the origin of Semiosis. In W. North (Ed.), *Sign evolution in nature and culture, Part III Glottogenesis: Phylogeny, ontogeny, and actogeny* (pp.255-268). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Beyerbach, B. A. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teacher & Teacher Education, 4*(4), 339-347.
- Beyerbach, B. A., & Smith, J. M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess preservice teachers' thinking about effective teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 27*(10), 961-971.
- Bopry, J. (2002). Semiotics, epistemology, and Inquiry. *Teaching & Learning, 17*(1), 5-18.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (Language and symbolic power). Paris : Seuil, Essais.
- Brown, D. A. (2002, March). Creative concept mapping. *The Science Teacher, 69*(3), 58-61.
- Burgin, M., & Schumann, J. H. (2006). Three levels of the symbolosphere. *Semiotica, 160* (1-4), 185-202.
- Chandler, D. (2007). *Semiotics: The basics* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Cunningham, D. (1987). Outline of an education semiotic. *The American Journal of Semiotic, 5*(2), 201-216.
- Cunningham, D. J. (2002). Semiotic inquiry in Education. *Teaching & Learning, 17*(1), 19-24.
- Daley, B. J., Shaw, C. R., Balistreri, T. Glasenap, K. & Piacentine, L. (January 1999). Concept maps: A strategy to teach and evaluate critical thinking. *Journal of Nursing Education, 38*(1), 42-47.
- Danesi, M. (2002). *Understanding media semiotics*. London: Arnold.
- Deely, J. (1994). The human use of signs or elements of anthroposemiosis. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Gómez, A., Moreno, A., Pazos, J., & Sierra-Alonso, A. (2000). Knowledge maps: An essential technique for conceptualisation. *Data and Knowledge Engineering, 33*(2), 169-190.
- Gough, N. (2006). Quality imperialism in higher education: A global empire of the mind? *ACCESS: Critical Perspectives on Communication, Cultural & Policy Studies, 25*(2), 1-15.
- Kankkunen, M. (2004). How to acquire 'The Habit of Changing Habits': The marriage of Charles Peirce's semiotic paradigm and concept mapping. In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.), *Proceedings of the First Conference on Concept Mapping*. pp. 9. Pamplona, Spain. Retrieved on Mai 2, 2008 from <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-109.pdf>.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative action and the public sphere. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 559-604). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Logan, R.K. & Schumann, J.H. (2005). The Symbolosphere, Conceptualization, Language and Neo-Dualism. *Semiotica*, 155-1/4, pp.201-214.
- MEB (Ministry of National Education), TTKB (Teaching Training Board Chairmanship), (2005). Curriculum. <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Menand, L. (1997). An introduction to pragmatism. In L. Menand (Ed.), *Pragmatism* (pp.xi-xxxiv). New York: Vintage.
- Merrell, F. (2000). *Change through signs of body, mind, and language*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic Books.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). Building on new constructivist ideas and CmapTools to create a new model for education. Retrieved on Jan. 14 2008 from: <http://emerge2006.net/connect/site/UploadWSC/emerge2006/file40/NewModelforEducation.pdf>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008, January). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC CmapTools 01-2008. Retrieved on July 2d, 2008 from: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps>
- Øhrstrom, P. (1997). C. S. Peirce and the quest for Gamma Graphs. In *Conceptual structures: fulfilling Peirce's dream (Lecture Notes in Artificial Intelligence)*, pp.357-370). New York: Springer.
- Okten, C. E., & Tochon, F. V. (2009). Organizational learning for the development of national and European Union standards in Turkish teacher education. *European Journal of Education*, in press.
- Osberg, K. M. (1997). Constructivism in practice: The case for meaning-making in the virtual world. Unpublished doctoral dissertation. School of Education, University of Washington, Seattle, WA.
- Peirce, C. S. (1931-1958). *The Collected Papers* (C. Hartshorne & P. Weiss (Eds.), Vols.1-6; A. Burks (Ed.), Vols. 7-8). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1867-1893/1992). *The essential Peirce: Selected philosophical writings, vol. 1 (1867-1893)* (N. Houser & C. Kloesel, Eds.). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1877a). The fixation of belief. *Popular Science Monthly*, 12, 1-15. Also in Peirce Edition Project, *Writings of Charles S. Peirce, Vol. 3: 1872-1878* (pp.242-256). Retrieved on June 5, 2007 from <http://www.peirce.org/writings/p107.html>
- Peirce, C. S. (1877b/1957). Illustrations of the logic of science. *Popular Science Monthly*. In Peirce Edition Project, *Writings of Charles S. Peirce, Vol. 3: 1872-1878* (pp.242-337). Bloomington, IN: University of Indiana Press.
- Petrilli, S. (2004). The responsibility of power and the power of responsibility: From the 'semiotic' to the 'semioethic' animal. In G. Withalmm & J. Wallmannsberger (Eds.), *Macht der Zeichen, Zeichen der Macht. / Signs of Power, Power of Signs*. Essays in Honor of Jeff Bernard (pp.103-119). Wien: INST, [www.inst.at](http://www.inst.at).
- Petrilli, S., & Ponzio, A. (1998). Signs of research on signs. *Semiotische Berichte. Österreichischen Gesellschaft für Semiotik*, 22(3/4).
- Petrilli, S., & Ponzio, A. (2007). The semiotic animal. *Applying biosemiotics: understanding and misunderstanding culture*. Roundtable Organiser: Paul Cobley. 9th World Congress of IASS/AIS Communication: Understanding/Misunderstanding. 11-17 June 2007, University of Helsinki, International Semiotics Institute at Imatra. pp.9.

- Retrieved on Mai 25, 2008 from  
[http://susanpetrilli.com/Papers%20cart/5.Semiotic\\_Animal.pdf](http://susanpetrilli.com/Papers%20cart/5.Semiotic_Animal.pdf)
- Pinar, W. F. (2005). Complicated conversation: Occasions for 'intellectual breakthrough' in the internationalization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies* (Taiwan), 1(1), 1–26.
- Schumann, J. H. (2003, November). Evolution of the Symbolosphere. Paper presented at the Great Ideas in social Sciences Lecture, University of California, LA, Center for Governance.
- Sebeok, T. A. (2001). *Global Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Shank, G. (1995). Semiotics and qualitative research in education: The third crossroad. *The Qualitative Report*, 2(3), pp.9. Retrieved on April 4, 2008 from:  
<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-3/shank.html>
- Shank, G., & Cunningham, D. J. (1996). *Modeling the six modes of Peircean abduction for educational purposes*. Paper presented at the annual meeting of the Midwest AI and Cognitive Science conference, Bloomington, IN.
- Smith, H. (2001). *Psychosemiotics*. New York: Peter Lang.
- Snow, R. E. (1998) Abilities as aptitudes and achievements in learning situations. In J. J. McArdle and R. W. Woodcock (eds), *Human Cognitive Abilities in Theory and Practice* (pp. 93-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Tochon, F. V. (1990). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 183-196.
- Tochon, F. V. (2000a). When authentic experiences are 'Enminded' into disciplinary genres: Crossing biographic and situated knowledge, *Learning and Instruction*, 10, 331-359.
- Tochon, F. V. (2000b). A semiotic theory of supervision as friendship: Cooperative communication as support in second-language education. In S. Simpkins, C. W. Spinks, & J. Deely (Eds.), *Semiotics 1999* (pp. 283- 299). New York: Peter Lang.
- Tochon, F. V. (2008). *Globalization, standardization and e-portfolios in teacher education: From organizational learning to social opportunity*. Chicago: Spencer Foundation, 38723.
- Tochon, F. V. (2009). *The deep approach to Turkish teaching and learning*. Title VI Grant from the U.S. Department of Education. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Educational Research.
- Urban, G. (2006). Metasemiosis and metapragmatics. *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd Ed. Vol. 8, pp.88-91). London, UK: Elsevier.

### **Mektuplaşma**

Celile E. Okten, Yıldız Technical University, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Davutpaşa Yerleşim Birimi, Esenler, İstanbul, 34210, Turkey; e-mail: [cargit@yildiz.edu.tr](mailto:cargit@yildiz.edu.tr)  
 Francois Victor Tochon, Professor, World Language Education, Department of Curriculum & Instruction, School of Education, Teacher Education Building, 225 North Mills Street, Madison, WI 53706 USA. Emails: [ftochon@education.wisc.edu](mailto:ftochon@education.wisc.edu). Fax: (608) 263-9992.