



**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ
YETİŞTİRME SÜRECİNDE
ÖZERKLİK GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN
A/R/TOGRAFI ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Bahar ŞİRİN

Eskişehir 2025

**GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SÜRECİNDE ÖZERKLİK
GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN A/R/TOGRAFI ARAŞTIRMASI**

Bahar ŞİRİN

DOKTORA TEZİ

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim-İş Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Necla COŞKUN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bahar Şirin'in "Görsel Sanatlar Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Özerklik Geliştirilmesine İlişkin A/r/tografi Araştırması" başlıklı tezi 27/06/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışmanı)	: Prof. Necla COŞKUN	
Üye	: Prof. Dr. Suzan Duygu ERİŞTİ	
Üye	: Prof. Ayşe Dilek KIRATLI	
Üye	: Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Mine KÜÇÜK	

.....
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

ÖZET

GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME SÜRECİNDE ÖZERKLİK GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN A/R/TOGRAFI ARAŞTIRMASI

Bahar ŞİRİN

Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Resim-İş Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Necla COŞKUN

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliklerinin geliştirilmesinde a/r/tografinin ortaya koyduğu sanatsal ve pedagojik olasılıkları sorgulamanın ve deneyim temelli uygulamalar ile öğretmen adaylarını kendilerinden başlayan özerk öğretmen kimliği keşfine çıkarmanın hedeflendiği bu araştırmada, sanat temelli bir araştırma metodolojisi olan a/r/tografi yöntemi kullanılmıştır. 2022-2023 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda eğitimine devam eden ve “Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları II” dersini alan sekiz öğretmen adayı ve araştırmacının katılımı ile gerçekleşen araştırmada veriler; araştırmacı ve katılımcı günlükleri, bireysel ve odak grup görüşmeleri ve araştırmacı gözlemleri aracılığıyla toplanmıştır. Rizomatik veri analizinin kullanıldığı araştırmada veriler, kavramlar arası ilişkiselilikleri gösteren rizom haritaları ile anlamlandırılmıştır. Öğretmen özerkliğinin gelişiminde; sanat temelli sorgulamaların, geçmiş yaşam uzantılarının, deneyim temelli uygulamaların ve kendilik bilgisinin etkili olduğunun görüldüğü araştırmada, a/r/tografi ile yaratılan pedagojik ve sanatsal olasılıkların; öğretmen adaylarının kendi öz benliklerine, motivasyonlarına ve öz farkındalıklarına dayalı, sanatçı, araştırmacı ve öğrenen kimlikleri çerçevesinde çoğullaşan özerk bir öğretmen kimliği yapılandırmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: A/r/tografi, Rizomatik analiz, Öğretmen özerkliği.

ABSTRACT

A/R/TOGRAPHY RESEARCH ON THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY IN THE VISUAL ARTS TEACHER TRAINING PROCESS

Bahar ŞİRİN

Department of Fine Arts Education

Program in Arts and Crafts Teaching

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Prof. Necla COŞKUN

In this research, which aims to question the artistic and pedagogical possibilities revealed by a/r/tography in developing the professional autonomy of pre-service visual arts teachers and to take pre-service teachers to the discovery of autonomous teacher identity starting from themselves through experience-based practices, a/r/tography method, which is an art-based research methodology, was used. In the study, which took place in the Spring Semester of the 2022-2023 academic year with the participation of eight pre-service teachers and the researcher who continue their education at Eskişehir Anadolu University, Faculty of Education, Art and Art Education Program and take the “Visual Arts Learning and Teaching Approaches II” course, data were collected through researcher and participant diaries, individual and focus group interviews, and researcher observations. In the study in which rhizomatic data analysis was used, the data were made sense of with rhizome maps showing the associations between concepts.

Keywords: A/r/tography, Rhizomatic analysis, Teacher autonomy.

TEŞEKKÜR

Kişisel bir dönüşüm ve keşif sürecine çıktığım çok katmanlı, yoğun ve ilişkisellikler arasındaki anlam arayışları ile dolu araştırma yolculuğumun her adımında bana rehberlik eden, benimle birlikte düşünen, samimi desteği ve akademik katkıları ile bana her zaman güç veren ve bu yolculukta beni yalnız bırakmayan danışmanım Prof. Necla COŞKUN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bununla birlikte a/r/tografi yönteminin Türkiye literatürüne girmesinde öncü bir rol üstlenerek alana sanat temelli bir sorgulama yaklaşımı kazandıran ve yönetime olan bakışımı genişleten Prof. Dr. Suzan Duygu ERİŞTİ'ye, araştırmamın yapılandırılmasında sağladığı katkılar ve destekleyici yorumları ile beni motive eden Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN'a, yüksek lisansta danışmanım olan ve doktora sürecimde de bizi yalnız bırakmayan, akademik ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Prof. Ayşe Dilek KIRATLI'ya, araştırma yolculuğumda yollarımızın kesiştiği, savunma sürecimdeki destekleyici tutumu ile bana cesaret veren Doç. Dr. Berna COŞKUN ONAN'a ve araştırma sürecime görsel bir perspektif ile yeniden bakmama ve yeni bir bakış açısı geliştirmeme katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Mine KÜÇÜK'e araştırma sürecimdeki tüm katkıları ve destekleri için çok teşekkür ediyorum.

Son olarak araştırma sürecine gönüllü olarak katılan ve öğretmen özerkliği bağlamına farklı pencerelerden bakabilmemi sağlayan tüm katılımcı öğretmen adaylarıma ve bu yolculuğun perde arkasında beni maddi ve manevi olarak yalnız bırakmayan, araştırma sürecimin yol arkadaşı olan sevgili eşim Fazlı Metehan ŞİRİN'e, yine bu uzun yolculukta bana destek olan sevgili ailem Zahide & Hasan LÜLECİ ve Nurcan & Şeref YILDIRIM'a en içten teşekkürlerimi iletiyorum.

27/06/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Bahar ŞİRİN

27/06/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT, Mapify ve Mindmup gibi üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından alanyazın taraması, çeviri ve zihin haritası oluşturma desteği aldım. Üretken yapay zekâ programı aracılığıyla yaptığım kaynak taramalarının doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Bahar ŞİRİN

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GÖRSELLER DİZİNİ	xii
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	4
1.2 Amaç	6
1.3 Önem	7
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar	9
2 ALANYAZIN	10
2.1 Özerklik ve Öğretmen Özerkliği	10
2.2 Öğretmen Yetiştirme Sistemlerindeki Özerklik Olgusuna Genel Bakış	14
2.2 Öğretmen Özerkliği Bağlamındaki Araştırmalar ve Özerk Sanat Eğitimsi Yetiştirme Sürecinde A/r/tografinin Konumu	20
3 YÖNTEM	28
3.1 Sanat Temelli Bir Araştırma: A/r/tografi	28
3.1.1 Yaşayan sorgulama	30
3.1.2 Otobiyografik sorgulama	33
3.2 Araştırmacının Profili ve Rolü	34
3.3 Katılımcıların Profili ve Araştırma Zemini	35
3.4 Araştırmanın Uygulama Süreci	37
3.5 Veri Toplama Teknikleri ve Araçları	40
3.6 Rizomatik Veri Analizi	43

4 BULGULAR	47
4.1 Veriden Öte: Anlamın Peşinde	48
4.1.1 Rizomatik bağlantılar: Kimliklerin çok katmanlı haritası	49
4.1.1.1 İlk buluşma: Kimliklerin yolculuğuna giriş	52
4.1.1.2 Soru işaretlerinden yola çıkmak: Eğitim ve diyaloglar	58
4.1.1.3 Kendine giden yol: Motivasyonun izinde	64
4.1.1.4 Kimlik kazıları: Gün yüzüne çıkan katmanlar	70
4.1.1.5 Kimlik katmanlarından özerklik haritasına: A/r/tografik bir keşif	79
4.1.1.6 Derinleşen adımlar: Yürüyüş pedagojisinin olasılıkları	85
4.1.1.7 Yeni patikaların keşfi: Engellerin yaratıcı olasılıkları	92
4.1.1.8 Patikaların ötesinde: Yolun hikayesi	100
4.1.1.9 Yolculuğun kartografisi: Ben'den özerkliğe	106
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	117
5.1 Sonuçtan Öte: Çok Katmanlı Bağlantılardan Yeni Başlangıçlara	118
5.1.1 Özerklik: Kimliklerin kesişimindeki karşılaşmalar	119
5.1.1.1 Katmanların arasındaki çatlaklar: Kimliklerin ötesine	134
5.1.2 Anlamın katmanlarında yankılananlar: Kuramsal karşılaşmalar	137
5.1.3 Bağlantılardan yeni olasılıklara	145
KAYNAKÇA	148
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.4.1 Araştırma Etkinlik Takvimi	38
Tablo 4.1.1.1 Rizomatik Örüntülerde Yer Verilen Biçimsel Öğelerin Anlamları	51
Tablo 4.1.1.1.1 Kim, Kiminle, Nerede, Ne Zaman, Ne Yapıyor? Oyununda Çıkan Cümleler	53



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.2.1 Ülkelerin Okul ve Öğretmen Özerkliği Düzeylerinin Karşılaştırılması	16
Şekil 4.1.1.1.1 Kim, Kiminle, Nerede, Ne Zaman, Ne Yapıyor? Oyununda Sorgulanan Kavramlar	54
Şekil 4.1.1.1.2 Benim Öykümü Anlatır Mısın? Etkinliğinde Sorgulanan Kavramlar	55
Şekil 4.1.1.1.3 “İlk Buluşma” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	56
Şekil 4.1.1.2.1 “Yaşayan Sorgulama” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	62
Şekil 4.1.1.3.1 Motivasyon Kavramı Çerçevesinde Yapılandırılan Sorgulamalar	66
Şekil 4.1.1.3.2 “Otobiyografik Buluntular” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	68
Şekil 4.1.1.4.1 “Otobiyografik Kesitler” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	77
Şekil 4.1.1.5.1 Özerklik Kavramı ile İlişkilendirilen Bağlamlar	80
Şekil 4.1.1.5.2 “Otonomik Keşif” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	81
Şekil 4.1.1.6.1 Yürüyüş Deneyimine İlişkin Sorgulamalar	86
Şekil 4.1.1.6.2 “Derinleşen Adımlar” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	88
Şekil 4.1.1.7.1 “Yeni Patikalar” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	98
Şekil 4.1.1.8.1 “Patikaların Ötesinde” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	104
Şekil 4.1.1.9.1 “Yolculuğun Kartografisi” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler	113
Şekil 5.1.1 Araştırma Deneyimini Bütüncül Bir Çerçeve Ele Alan Rizomatik Örüntüler	120

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 4.1.1.2.1 Mentimeter Uygulamasında “Aile” ve “Güneş” Sözcüklerine Yönelik Verilen Yanıtlar	60
Görsel 4.1.1.3.1 Katılımcılardan “Y” ve “M” nin Sembolleştirmeleri	67
Görsel 4.1.1.4.1 Katılımcıların Otobiyografik Kesitleme Çalışmaları	74
Görsel 4.1.1.6.1 Anadolu Üniversitesi Personel Lokali’nden Bir Anı	85
Görsel 4.1.1.6.2 Yürüyüş Pedagojisinden Doğan Sorgulamalar	87
Görsel 4.1.1.7.1 Katılımcılar İçin Başlangıç Fişeği Etkisi Yaratın Çizim	94
Görsel 4.1.1.7.2 Katılımcıların Sanatsal Denemelerine İlişkin Görseller	95
Görsel 4.1.1.7.3 Katılımcıların Kağıttan Kayığa Dönüştürdüğü Çalışmaları	96
Görsel 4.1.1.7.4 Katılımcıların Gölete Bıraktıkları Kağıttan Kayıklar	97
Görsel 4.1.1.8.1 Katılımcı “Y”nin Hikayesine İlişkin Görselleştirmesi	102
Görsel 4.1.1.8.2 Katılımcı “S”nin Hikayesine İlişkin Görselleştirmesi	103
Görsel 4.1.1.9.1 Katılımcı “Y”nin Kartografi Çalışması	107
Görsel 4.1.1.9.2 Katılımcı “P”nin Kartografi Çalışması	108
Görsel 4.1.1.9.3 Katılımcı “B”nin Kartografi Çalışması	109
Görsel 4.1.1.9.4 Katılımcı “S”nin Kartografi Çalışması	109
Görsel 4.1.1.9.5 Katılımcı “M”nin Kartografi Çalışması	110
Görsel 4.1.1.9.6 Katılımcı “G”nin Kartografi Çalışması	111
Görsel 4.1.1.9.7 Katılımcı “T”nin Kartografi Çalışması	112
Görsel 4.1.1.9.8 Katılımcı “L”nin Kartografi Çalışması	113

1 GİRİŞ

Eğitim politikalarının en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilen öğretmen yetiştirme sistemleri; öğretmen adaylarının yalnızca derin içerik bilgisi ve pedagojik yeterliliklerle donatıldığı bir alan değil (Darling-Hammond, Burns, Campbell, Goodwin, Hammerness, Low, McIntyre, Sato ve Zeichner, 2017, s. 3), aynı zamanda kişisel ve toplumsal değerlerin keşfedildiği, karar alma ve uygulama deneyimlerinin içselleştirildiği, mesleki öğrenme ve gelişimin temel alındığı bir alan olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemlerinde merkezi bir konumda yer alan ve çağdaş eğitim politikaları ile görev tanımı ve sorumluluk alanları genişleyen öğretmenlerden; öğretici kimliklerinin ötesine geçerek bilginin yalnızca aktarıcısı değil, aynı zamanda üreticisi olmaları, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği kazanmaları, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlamaları ve öğrencilerinin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına ilişkin farkındalık geliştirerek, onlara rehberlik etmeleri beklenmektedir (Little, 1995, s. 178, 179).

Doğası gereği çok boyutluluğu, özgün ve yaratıcı olasılıkları, bireysel bakış açılarını ve bu bireysel düşüncelerin kolektif yapılara dönüşme potansiyelini içinde barındıran sanat eğitimi gibi yaratıcılığın, eleştirel düşüncenin ve bireysel ifadenin önemli olduğu alanlarda daha da öne çıkan öğretmen nitelikleri (Thorpe ve Kinsella, 2021, s. 531), görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme sürecinin de ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmenleri öğretim sürecinde; yalnızca teknik ve teorik bilgiyi aktaran öğreticiler olarak değil, düşünen, sorgulayan ve öğretim deneyimlerini bir bütün olarak değerlendirerek rehberlik eden pedagojik öznelere olarak da önemli roller üstlenmektedir.

Öğretmen kimliğine yüklenen pedagojik roller, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemi çerçevesinde değerlendirildiğinde; öğretmen yetiştirme sisteminde otoriter ve merkeziyetçi bir anlayışın öne çıkmasının (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 35), teorik çerçevenin uygulamaya yansıtılamamasının, bireysel farklılıkları temel alan bir yaklaşımın izlenmemesinin, öğretim sürecinin deneyim temelli uygulamalar ile donatılmamasının (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016, s. 149, 150) ve özellikle de sanat eğitimi sürecinde salt teorinin öne çıkarıldığı, uygulamanın geri plana atıldığı bir yaklaşımın benimsenmesinin yaratıcılığın (Coşkun-Onan, 2017, s. 733) ve özerk öğretmen kimliğinin gelişimine ket vurduğu görülmektedir.

Bir öğretmenin öğrenme ortamını pedagojik ilkeleri ve yeterlilikleri doğrultusunda düzenlemeye yönelik karar alma yetkinliğine sahip olması olarak açıklanan öğretmen özerkliği (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017, s. 191), öğretmenlerin sınıf içi kararlarda etkin rol alması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap veren öğrenci merkezli ve esnek bir yaklaşım yapılandırabilmesinde kritik bir öneme sahiptir. Bu özellikleri bakımından öğretmen özerkliği; yalnızca yönetme ve karar alma yetkisi olarak değil, aynı zamanda hem öğretim sürecinin hem de öğretmenin mesleki gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir.

Eğitim sistemlerindeki özerklik politikaları ile öne çıkan Hollanda, Güney Kore ve Çek Cumhuriyeti gibi ülkelerde (Çolak ve Altinkurt, 2017, s. 39), öğretmen yetiştirme sistemlerine ve okul içi uygulamalara entegre edilen öğretmen özerkliği; öğretmenin yalnızca öğretim programında yer alan adımları uyguladığı bir alan olarak değil, aksine öğretim programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına bağlı olarak, öğretmen ve okul yönetimi tarafından pedagojik bir çerçevede dönüştürebildiği yapılar olarak ele alınmaktadır. Öğretmen adaylarının pedagojik yeterlilikten ziyade teknik bilgi ve akademik başarıları ile tanımlandıkları Türkiye öğretmen yetiştirme sistemi ise program içeriğinin belirlenmesinden, ders kitaplarının seçimine kadar pek çok bağlamda okul ve öğretmen özerkliğinin oldukça düşük olduğu bir yapı olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmen adaylarının düşünen, sorgulayan, araştıran ve öğrenen kimliklerinin gelişiminden ziyade, teorik olarak eğitilmesine odaklanıldığı bu yaklaşım (Akdemir, 2013, s. 23-25), öğretmen özerkliğinin gelişimine yönelik olasılıkları daralttığı gibi, sanat eğitimi gibi yaratıcılığın ve bireyselliğin ön plana çıktığı alanlarda esnek ve disiplinler arası bir öğretim sürecinin yaratılmasına da engel olmaktadır. Bireysel ifadeden, eleştirel düşünme ve duysal farkındalığa kadar, çok katmanlı bir yapıya karşılık gelen görsel sanatlar eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının özerk kimliklerini geliştirebilecekleri öğrenme fırsatlarının yaratılması önemli bulunmaktadır. Bununla birlikte görsel sanatlar öğretim sürecinde yaratıcı ve esnek öğrenme ortamlarının yaratılmasının da yalnızca alanında yetkin ve yaratıcı görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile mümkün olabileceği görülmektedir. Bu yönüyle sanat eğitimcisi yetiştirme süreçlerinde öğretmen adaylarının özerk kimliklerini geliştirmeye yönelik uygulamalar, öğretmen adaylarının yalnızca bireysel ve pedagojik gelişimi bakımından değil, aynı zamanda sanat eğitiminin

doğası ile uyumlu öğretmen profili yaratılması açısından da önemlidir (Efland, 2002, s. 10).

Sanat temelli yaklaşımı ile sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerinin melez bir çerçevede iç içe geçmesini sağlayan ve bireysel deneyimlerin pedagojik ve sanatsal sorgulamalar ile bir araya getirilmesine imkan tanıyan a/r/tografi yöntemi (Gouzouasis, Irwin, Miles ve Gordon, 2013, s. 3); öğretmen adaylarının benlik gelişimi ve mesleki kimliklerinin gelişiminde önemli bir potansiyele sahiptir. Bu özellikleri bakımından a/r/tografi; öğretmen adaylarının geçmiş yaşam uzantıları ile gelecek öngörülerini arasında bağ kurmalarına olanak tanıyan öz yaşam anlatıları oluşturmalarına, sanat temelli düşünme ve uygulama deneyimleri ile kendi öz değerlerinden ve motivasyonlarından doğan bir öğretmen kimliği yapılandırmalarına, etik ilke ve pedagojik yönelimlerini belirleyerek karar alma yetkinliklerini artırmalarına olanak tanıyarak özerk öğretmen kimliğinin gelişimine temel hazırlamaktadır. Özerk öğretmen kimliğinin, dış bir değişken ya da dış kaynaklara bağlı bir motivasyon ile değil, öz değerler aracılığıyla inşa edilmesine imkan tanıyan a/r/tografi; özerkleşme sürecini kişisel bir deneyime dönüştürme bağlamında taşıdığı potansiyel ile özerkliğin yalnızca yönetsel boyuttaki sınırlı bir çerçeve olarak ele alınmasının da önüne geçmektedir.

Türkiye'deki görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilme sürecinde öğretmen özerkliğine ilişkin olasılıkları yaratmada a/r/tografinin sunduğu esnek ve çok katmanlı anlamlandırma yaklaşımının temel alındığı bu çalışmada ise öğretmen adaylarının sanatsal ve pedagojik kimliklerini bir araya getirerek bütüncül bir öğretmen kimliği yaratmanın olasılıklarını sorgulamak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yapılandırılan çalışmada kapsamında, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kendilerinden başlayan bir benlik keşfine çıkarak, mesleki özerkliklerine ilişkin sorgulamalarını genişletmelerinde, sanat temelli bir araştırma yöntemi olarak a/r/tografinin yarattığı esnek sorgulama zemininin, öğretmen özerkliği kavramının çoğullaştırılmasında ve içselleştirilmesinde önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu noktada a/r/tografinin sağladığı esnek bakış açısının, öğretmen adaylarının kendilerinden başlayan bir yolculuğa çıkmalarında ve bu yolculukta kendilerini ve öğrencilerini tanıma potansiyelinden yaratılmış özerk bir kimlik yapılandırmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme sürecinde a/r/tografik sorgulamalar ve deneyim temelli uygulamalar ile yapılandırılan özerklik algısının ise öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alan,

öğrenme ortamını öğrencilerinin ihtiyaçları çerçevesinde esnek ve yaratıcı bir şekilde yapılandırabilen, toplumun ve çağın beklentilerine uygun vizyon ve misyonlar geliştirebilen öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1 Sorun

Toplumların sürekliliğinin sağlanmasında temel bir yapı taşı olarak kabul edilen öğretmen yetiştirme sistemleri; öğretmen adaylarının yalnızca teorik bilgi ile donatıldığı değil, aynı zamanda kişisel ve mesleki olarak bütüncül ve çok yönlü bir şekilde geliştirildiği yapılar olarak kabul edilmektedir. Türkiye’deki eğitim sistemi bu çerçevede değerlendirildiğinde; öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulamaya dönük bazı problemler ile karşılaşıldığı görülmektedir. Eğitim politikaları hedefleri arasında yer alan nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinin önüne geçen engeller olarak kabul edilen bu problemler; öğretmen eğitiminde merkezîyetçi bir müfredata yer verilmesi (Çolak, vd., 2017, s. 192), öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını temel almayan ve genele hitap eden bir öğrenme yaklaşımının izlenmesi ve teorinin pratik ile birleştirildiği uygulamalı deneyimlerin kısıtlı olması şeklinde sıralanmaktadır (Ülger, 2021, s. 74, 75).

Türkiye öğretmen yetiştirme sistemindeki ana engellerden biri olarak ortaya çıkan bu durum, görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme bağlamında ele alındığında, uygulamaya dönük problemler daha karmaşık bir yapıya bürünmektedir. Öznel doğası gereği; yaratıcılığın, estetik duyarlılığın ve bireysel anlatımın öne çıktığı bir yapı olarak kabul edilen sanat eğitimi, kişisel tavır geliştirmenin önemli olduğu bir alan olarak, öğretmenin pedagojik ve mesleki olarak özerk olmasını gerektirmektedir (Thorpe ve Kinsella, 2021, s. 531). Ancak öğretmen yetiştirme sürecinde, teori ve uygulamayı birleştiren deneyim temelli öğrenme ortamları yaratma bağlamındaki eksiklikler; sanat eğitimi sürecinin yaşayan öğrenme deneyimlerine dönüşmesini engellediği gibi, öğretmen adaylarının yaratıcı ve özerk bir kimlik geliştirmesinin de önüne geçmektedir. Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının mesleki kimliğinin oluşumuna engel olan bu durum; öğretmen adaylarının mesleğe başladıkları andan itibaren sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik yaratıcı ve esnek öğrenme ortamları tasarlama, öğrencilerle etkili iletişim ve etkileşim süreci yapılandırma gibi pek çok alanda mesleki olarak yetersiz hissetmelerine yol açabilmektedir.

Öğretmenin yalnızca öğreten kimliği ile değil, aynı zamanda düşünen, sorgulayan ve araştıran nitelikleri ile öne çıkarıldığı bir alan olan öğretmen özerkliği, öğretmenin

öğrenme sürecini öğrencilerinin bireysel ilgi ve öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırabildiği yaratıcılığa dayalı profesyonel bir niteliktir (Little, 1995, s. 179). Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmenlerinin yetiştirilme sürecinde; öğretmen adaylarının öğreten kimliklerini, araştıran ve öğrenen kimliği ile donatmalarına ve kendi öz değerlerine ilişkin farkındalıklarından doğan özerk bir öğretmen profili yaratmalarına fırsat tanıyan bir eğitim sürecinin yapılandırılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte geleneksel öğretmen yetiştirme yaklaşımları, görsel sanatlar öğretmenlerinin yaratıcı ve özerk öğretmen kimliği geliştirmeleri bağlamında sınırlı bir çerçeve sunarken, alana özgü sanat temelli yaklaşımların öğretmen yetiştirme sürecine bir sorgulama ve keşif aracı olarak entegre edilmesinin, özerk öğretmen kimliğinin yaratıcı bir temelde ve çok yönlü geliştirilmesi bakımından daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Sanatsal ve pedagojik hareketlerin içinde bilmeyi, yapmayı ve öğrenmeyi temel alan uygulamalı bir yöntem olarak çoklu bağlamlar için yarattığı açıklık ile pek çok anlam potansiyelini bünyesinde barındıran a/r/tografi (Irwin, LeBlanc, Ryu ve Belliveau, 2019, s. 37); öğretmen adaylarının gerçek yaşam uzantıları ve deneyimlerinden yola çıkarak özlerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine, sanatsal üretim deneyimleri ve pedagojik yaklaşımlara ilişkin olasılıkları sorgulayarak, bunlar arasındaki bağıntıyı ortaya koymalarına ve mesleki özerkliklerini geliştirmelerine fırsat tanıyan alternatif açıklıklar yaratmaktadır. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının sanat temelli bir sorgulama zemininde, kendi öz kimliklerinden doğan özerk bir öğretmen kimliği geliştirmeleri bağlamında taşıdığı yaratıcı ve pedagojik potansiyel nedeniyle, a/r/tografi yönteminin öğretmen yetiştirme sürecinde bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen özerkliğinin yalnızca pedagojik bir yeterlilik değil, aynı zamanda birey kimliğinin ve sanatçı kimliğinin gelişimi için bir temel olarak ele alındığı bu araştırmanın ana problemini; öğretmen yetiştirme sistemi içinde öğretmen adaylarının mesleki özerkliğini yapılandırmaya yönelik keşif deneyimlerinin ve teoriyi pratik ile birleştiren sanat temelli sorgulamalara dayalı öğrenme ortamlarının kısıtlı olması oluşturmaktadır. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliklerini geliştirme sürecinde sanat temelli bir sorgulama metodolojisi olarak a/r/tografinin yarattığı yaratıcı ve pedagojik olasılıkları bütüncül bir özerklik potansiyeline dönüştürmenin ve deneyim temelli uygulamalar ile öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini geliştirmenin amaçlandığı bu

araştırmanın, a/r/tografinin öğretmen yetiştirme sürecinde sanat temelli deneyimler yaratma ve özerklik geliştirme bağlamında kullanılmasının yarattığı etkileri ortaya çıkarması bakımından etkili olacağı düşünülmektedir.

1.2 Amaç

Araştırmada; görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliklerinin geliştirilmesinde a/r/tografi yönteminin taşıdığı sanatsal ve pedagojik olasılıkları, deneyim temelli uygulamalar ile birleştirerek, öğretmen adaylarının kendi özlerine ve motivasyonlarına yönelik öz farkındalık kazanmaları, kendi özerk öğretmen kimliklerine ilişkin olasılıkları keşfetmeleri ve kendi özerklik patikalarını yaratmaları amaçlanmıştır.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının; öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştiren, düşünen kimlikleri nasıl ortaya çıkarılabilir?
2. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının; öğretmen kimliği üzerine düşünceleri, öz motivasyonlarını keşfetmeleri ve motivasyonlarını artırmaları nasıl sağlanabilir?
3. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz motivasyonlarından yola çıkarak, görsel sanatlar öğretmenliğine ilişkin vizyon geliştirmeleri ve misyonlar edinmeleri nasıl sağlanabilir?
4. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uygulamaya yönelik deneyimlerini artırarak “öğretmen özerkliği” geliştirmeleri nasıl sağlanabilir?

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde yer alan bu sorgulamalar doğrultusunda; Türkiye’deki görsel sanatlar öğretmenlerinin özerk kimliklerinin gelişimi bağlamında uygulamaya dönük bir yol haritası çizilebileceğine inanılmaktadır. Bu süreçte a/r/tografik sorgulamaların sunduğu esnek ve olasılıklara açık bakış açısının, öğretmen adaylarının öz motivasyonlarından doğan, uygulamaya dayalı etkinlikler aracılığıyla güçlendirilmiş bir öğretmen kimliği geliştirmelerinde ve öğretmen adaylarının kendi vizyon ve misyonları ile şekillenmiş özerk bir öğretmen kimliği yapılandırmalarında alternatif yollar yaratması beklenmektedir.

1.3 Önem

Eğitim sistemlerinin başarıya ulaşmasında, öğretim programları ve materyallerin etkililiği ve uygun kullanımı kadar, müfredatın uygulayıcısı olan öğretmenlerin pedagojik olarak yeterliliği, alan uzmanlığı ve karar alma süreçlerindeki etkin katılımı da önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki karar alması ve uygulama sürecinde söz sahibi olması anlamına gelen ve öğretim ortamının öğrenci merkezli bir şekilde yapılandırılması bakımından önemli bir rol üstlenen öğretmen özerkliği boyutu (Öztürk, 2012, s. 271), eğitim politikaları tarafından belirlenen hedef kazanımlara ulaşılmasında kilit kavramlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Sanat eğitimi gibi yaratıcılığa ve esnek yapılandırmalara dayalı alanlarda daha da fazla önem kazanan öğretmen özerkliği; öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğan bir öğrenme deneyimi yaratılabilmesi, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlıklı bir temelde yapılabilmesi ve eğitim sürecinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi bakımından önemli bir konuma sahiptir.

Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının özerk öğretmen kimliklerinin geliştirilmesinde, a/r/tografi yönteminin sunduğu olasılıkları ortaya koymanın ve sanat temelli deneyimlerin özerkliğin gelişimi için araladığı kapıları tanımlamanın amaçlandığı bu araştırma; öğretmen yetiştirme sistemi içinde geri planda kalan özerklik olgusunun öne çıkarılması ve görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerklik geliştirme süreçlerinde a/r/tografinin alternatif bir yol olarak nasıl kullanılabileceğini örneklendirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Anlamın aynı anda her yöne hareket ederek çoğullaşmasını sağlayan ve anlamlar arasındaki ilişkiselliklerden yeni anlamlar türetmeyi mümkün kılan ilişkiyel estetik metodolojisi olarak tanımlanan a/r/tografinin (Springgay, Irwin ve Kind, 2008, s. 86; Irwin vd., 2019, s. 37) kullanıldığı bu araştırma; kişisel ve gerçek yaşam uzantılarından kopan deneyim parçacıklarının, sanatsal ve pedagojik olasılıklarla birleşerek öğretmen adaylarının özerk kimliğe giden benlik yapılandırma süreçlerini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının otobiyografik sorgulamalar ile reflektif kimlik yoklamaları yapmalarına, deneyim temelli uygulamalar ile kendi öz değer ve motivasyonlarından doğan mesleki bir kimlik yapılandırmalarına ve kendi mesleki vizyon ve misyonlarını belirlemelerine odaklanılan bu araştırma; öğretmen eğitimi bağlamında yaratıcılık ve

sorgulama temelli uygulama deneyimlerinin önemini ortaya çıkarmakta ve geleneksel öğretmen yetiştirme yaklaşımlarına sanat temelli bir alternatif getirmektedir.

Araştırma sürecinde elde edilen deneyimlerin ve sonuçların, görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme sistemlerinin öğretmen özerkliği odağında geliştirilebilmesi için bir referans noktası oluşturacağı ve öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını, yaratıcılıklarını ve pedagojik gelişimlerini destekleyecek esnek ve yaratıcı yapılara olan ihtiyacı göz önüne çıkaracağı öngörülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın yalnızca literatürü besleyen bir kaynak olarak değil, aynı zamanda görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme sisteminin özerklik temelinde geliştirilmesi ve uygulamaya dönük deneyimlerin ortaya koyulması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Türkiye literatüründe görsel sanatlar öğretmeni özerkliği bağlamını ele alan ilk çalışmalardan biri olarak bu araştırmanın, sanat eğitimi alanında yürütülecek özerklik çalışmaları için bir başlangıç noktası oluşturması beklenmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırma aşağıda yer alan varsayımlar çerçevesinde şekillendirilmiştir:

- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yetiştirilme sürecinde; öğretmen özerkliği algısının geliştirilmesine ve teorik bilginin uygulamaya dayalı deneyimlerle zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu varsayılmaktadır.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliğinin geliştirilmesinde, a/r/tografi yönteminin sunduğu esnek, yaratıcı ve sorgulama temelli yaklaşımın yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerklik algılarının ve mesleki vizyon ve misyonlarının geliştirilmesinde, a/r/tografi yönteminde yer alan sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerine yönelik sorgulamaların yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliklerinin geliştirilmesi kapsamında yapılandırılan dokuz haftalık ders planının yeterli olduğu varsayılmaktadır.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliklerinin geliştirilme sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının (araştırmacı/katılımcı günlükleri, bireysel görüşme,

odak grup görüşmesi ve gözlem), araştırmanın amaç ve bağlamına uygun ve yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırma kapsam, konum ve zaman bakımından bazı sınırlılıklara sahiptir:

- Araştırma; 2022-2023 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda eğitimine devam eden ve “Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları II” dersini alan 8 öğretmen adayı ve araştırmacının kendisinden araştırmacı ve katılımcı günlükleri, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile toplanan veriler ile sınırlıdır.
- Yaşayan bir sorgulama sürecine karşılık gelmesi bakımından a/r/tografi yönteminin net bir bitiş çizgisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte bu araştırma, önceden belirlenen bir ders kapsamında ve 9 haftalık bir zaman diliminde gerçekleşmesi nedeniyle zaman bakımından sınırlılığa sahiptir.
- Belirli bir kurum bünyesinde, önceden belirlenmiş bir ders kapsamında ve belirli sayıda katılımcı ile yürütülen araştırma, sonuçlarının genele indirgenebilir olmaması bakımından sınırlılığa sahiptir.

2 ALANYAZIN

2.1 Özerklik ve Öğretmen Özerkliği

En genel tanımı ile kendi kendini yönetme niteliğine sahip olma durumu olarak açıklanan ve bilinen ilk kullanımı 1591 yılına dayanan “özerklik” sözcüğünün etimolojik kökeni, Yunanca “auto” ve “nomous” kelimelerinin birleşiminden oluşan “autonomy” (otonom) sözcüğüne dayanmaktadır (Merriam-Webster, tarihsiz). Türk Dil Kurumu Sözlüğü’ne (2005, s. 1556) göre özerklik; ayrı bir yasaya bağlı olmakla birlikte, “kendi içinde karar alabilen ve kendi kendini yönetme yetkisine sahip olan” şeklinde açıklanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise kişinin kendi davranışlarını düzenleme, karar alma ve ihtiyaçlarına yönelik hedefleri belirleme ve davranışlarını beceri ve seçimleri doğrultusunda yönetme yeterliliği olarak ifade edilen özerklik, en temelde kişinin seçim yeterliliğine ve eylemlerin belirleyicisi olma durumuna işaret etmektedir (Ernas, 2017, s. 9). Kişinin kim olduğuna ve neyi temsil ettiğine dayanarak eylemde bulunması anlamına gelen özerklik, kişinin kendi öz kimliğine yabancılaşmadan ortaya koyduğu eylemlere karşılık gelmektedir (Benson, 2005, s. 102). Buna göre bireyin kendi yaşamı için alacağı kararlarda, istek ve yeterliliklerinin farkında olarak, bunlar arasından kendisi için en uygun olanı seçme özgürlüğüne sahip olması bireysel/kişisel özerklik olarak tanımlanırken, mesleki özerklik ise kişinin mesleki anlamdaki kararlarında kendi uzmanlığı ve yeterliliğine bağlı olarak özgür bir şekilde aksiyon alabilmesi olarak açıklanmaktadır (Dursun, 2024, s. 22).

Felsefe ve psikoloji alanında da farklı bağlamları ile açıklanmaya çalışılan özerklik olgusu, kültürlerarası psikoloji çerçevesinde “benlik” kavramı üzerinden tanımlanmakta ve “bağımsız benlik” ve “karşılıklı bağımlı benlik” olmak üzere iki ana tema aracılığıyla ifade edilmektedir (Morsünbül, 2012, s. 266). İnsanların içinde bulundukları sosyokültürel ortama bağlı olarak özerk benlik ya da bağımlı benlik geliştirdiklerini ileri süren kültürlerarası psikolojiye göre benlik gelişimi; Batı toplumlarında özerk benlik çerçevesinde, Doğu toplumlarında ise bağımlı-ilişkisel benlik bağlamında ele alınmaktadır (Özdemir, 2012, s. 189). Buna göre, benlik ve özerklik arasındaki bağıntıların yaratılmasında önemli bir konuma sahip olan kültürel bağlam; bireyin benlik algısını, karar alma süreçlerini ve bağımsız hareket edebilme yeterliliğini doğrudan etkileyen bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Literatüre bakıldığında en temel yaklaşımla “gerçek benlik” ve “ideal benlik” olmak üzere iki çerçevede ele alındığı görülen benliğin ilk boyutunda, bireyin kendi kendine sorduğu “Ben kimim?” sorusunun cevabı ve gerçek yaşam deneyimleri yer almaktayken, ikinci boyutunda ise bireyin hayattan beklentileri ve kim olmak istediği sorusunun cevabı bulunmaktadır (Balıkçıoğlu, 2016, s. 540). Bireyin kendini nasıl algıladığı ve gelecekte kim olmak istediği şeklinde iki çerçevede ele alınan benlik, birey kimliğinin oluşumunda olduğu kadar öğretmenlerin mesleki kimliğinin gelişiminde de önemli bir role sahiptir. Bu çerçevede mesleki kimlik gelişimi açısından değerlendirildiğinde; öğretmenlerin mevcut pedagojik alt yapı ve becerileri doğrultusunda sınıf içindeki kararları nasıl aldığı ve sınıfı nasıl yönettiği gerçek benliğinin bir yansıması olarak ele alınırken, öğretmenlerin mesleki olarak ulaşmak istedikleri hedefler ve bağımsız (özerk) karar alabilme istekleri ve bu yönde edindikleri misyon ve vizyonların ise ideal benliklerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Bu noktada bireysel ve mesleki özerkliğin gelişiminde, bireyin gerçek benliğini tanıması ve ideal benliği yaratmanın olasılıklarını araması önemli bir aşama olarak görülmektedir.

Kişisel ve mesleki özerkliğin bir parçası olan benlik, öğretmen özerkliği bağlamında değerlendirildiğinde; bireyin pedagojik çerçevedeki kararlarını kendi kendine alabilmesi, eğitim-öğretim sürecinde özgün ve yaratıcı pedagojiler geliştirebilmesi ve mesleki anlamdaki kararlarında öğrencilerinin ve ders ortamının ihtiyaç ve koşullarına uygun karar alabilme becerisi ve özgürlüğüne sahip olabilmesi olarak açıklanmaktadır. İlk kez 1950’li yıllarda dikkat çekmeye başlayan ve 1960 yılında Belçika, Hollanda ve İngiltere’de gerçekleşen eğitim reformları aracılığıyla işlerlik kazanan öğretmen özerkliği kavramı (Çakalcı, 2019, s. 31) yalnızca kuramsal çerçevede öğretmene sağlanan bir yetki olarak değil, aynı zamanda bireyin öz-yeterliliği, mesleki kimliği ve pedagojik kararları üzerindeki hakimiyet gücü ile şekillenen bir yapı olarak da düşünülmektedir. Bu yönüyle pedagojik ve yönetsel boyutu ile iki genel çerçevede ele alınan öğretmen özerkliği; öğretmenin öğrenme ortamını öğrencilerinin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeye ilişkin güçlü bir sorumluluk duygusu hissetmesi ve bu bağlamda öğretim sürecini düşünme ve analiz yoluyla geliştirip, pedagojik gerekçelerle objektif olarak aldığı kararlarla düzenleyerek bağımsızlaştırması ve okul içindeki kararlarda aktif rol alması anlamına gelmektedir (Little, 1995, s. 179).

Geleneksel bir bakış açısı ile öğretmen özerkliği, öğretmenlerin sınıflarında program ve sistemin dayatmalarından bağımsız bir şekilde karar verebilmesi olarak açıklanırken, çağdaş yaklaşımlara göre özerklik, öğretmenlerin meslektaşları ve yöneticilerle kurduğu işbirlikleri ve kendi mesleki yeterlilikleri çerçevesinde karar alabilmesi olarak ifade edilmektedir (Çolak vd., 2017, s. 192). Bu bağlamda öğretmenin yalnızca sınıf içindeki kararları alma konusunda yetkilendirilmesi gibi dar bir tanım çerçevesinde açıklanamayan öğretmen özerkliği, öğretmenin alanında uzman olmasını ve pedagojik yeterliliklerinin tam olmasını gerektirmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında söz hakkına sahip olabilmelerine imkan tanıyacak düzeyde pedagojik farkındalığa ve yetkinliğe sahip olmayı gerektiren öğretmen özerkliği; eleştirel düşünme, araştırma, sorgulama becerileri çerçevesinde gelişmekte ve bu yönü ile eylemsellik gerektirmektedir (Ataşbaş, 2017, s. 10, 11). Karar alma ve kararı sürdürme yeterliliği başta olmak üzere özerk öğretmenlerin eğitim sürecinde; eylemlerinin neden ve sonuçları arasında bağlantı kurabilmesi, teori ve pratiği birleştirebilmesi, eğitim sürecini analiz edip eleştirerek ihtiyaç ve yönelimler doğrultusunda geliştirebilmesi, işbirlikleri kurabilmesi ve bu doğrultuda sorumluluk alması beklenmektedir (Tokgöz-Can, 2019, s. 16). Bu özellikleri bakımından öğretmen özerkliği; öğretmenin pedagojik olarak aldığı kararlarda kendini bağımsız hissedebilmesi, mesleki kimliğini geliştirerek öğrenme ortamını kendi değerleri ve pedagojik ilkeleri doğrultusunda düzenleyebilmesi açısından önemli bir rol üstlenmektedir.

Tanımında bağımsızlık vurgusu olmasına karşın, öğretmen özerkliği öğretmenin kendisinden ya da izlenilen eğitim politikalarından kaynaklanan etmenler tarafından sınırlanabilmektedir. Bu etmenlerin başında öğretmenlerin mesleki gelişime ve değişime açık olmaması, öğrencilerinin ihtiyaç ve ilgilerine yönelik bir bireyselleştirme yapmadan müfredatı olduğu gibi uygulaması, dersini düşünme ve araştırma temelinde yaratıcı ve esnek bir temelde yapılandırılmaması gelmekteyken, mevcut eğitim politikalarının öğretmene dersi yapılandırma bağlamında esneklik tanımaması ve öğretmen üzerinde ideolojik baskı oluşturmaması ise diğer sınırlayıcı etmenler olarak kabul edilmektedir (Ramos, 2006, s. 192). Bununla birlikte eğitim sürecinde standardize edilmiş ve sonuç odaklı bir yaklaşımın izlenmesi, okul başarısının ağırlıklı olarak temel dersler üzerinden yorumlanması, öğretmene güvensiz hissettiren bir okul kültürünün olması ve öğretmenlerin sorumluluk alma konusunda çekimser kalması gibi diğer pek çok neden de

öğretmen özerkliğini kısıtlayan etmenler arasında sayılabilmektedir (Dursun, 2024, s. 32).

Öğretmen özerkliğini sınırlandıran tüm bu etmenler, özerkleşme kadar mesleki gelişimin de önüne geçmektedir. Aynı zamanda öz yeterlilik alanı olarak tanımlanan ve kişinin kendi davranışını yönlendirmede etkili olma deneyimine karşılık gelen öğretmen özerkliği (Bieg, Backes ve Mittag, 2011, s. 123); öğretmenleri kendi kimliklerini keşfetmeye, kişisel ve pedagojik ilkelerine yönelik farkındalıklarını geliştirmeye, öğrencilerinin bireysel farklılıkları ve bundan doğan eğitim ihtiyaçları ve ilgilerini sorgulamaya, düşünme ve araştırmaya dayalı bir öğrenen kimliği geliştirmeye yönlendirmesi bakımından mesleki gelişim için de önemli bir çerçeve çizmektedir. Katılımcılığı ve işbirliğine yönelik bir anlayışı öneren öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yalnızca öğreten kimlikleri ile değil; aynı zamanda dinleyen, gözlemleyen, öğrenen, araştıran, rehberlik eden kimlikleri ile tanımlanmasını sağlamakta ve bu yönüyle öğretmenlerin sorumluluk alanlarını genişletmektedir (Ataşbaş, 2017, s. 12).

Öğretmenlerin mesleki anlamdaki gelişimleri ve öğrenme ortamının özerkleşmesi için bir ön koşul olarak kabul edilen bu pedagojik yeterlilik ve niteliklere, sanat eğitimi gibi yaratıcı düşünme ve uygulamaya dayalı öğretim alanlarında da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yönüyle sanat eğitimi, sanatın doğasındaki yaratıcı potansiyellerin ortaya çıkarılmasında ve öğretmenin öğretici olmanın ötesine geçerek, kendi yaratıcı pedagojik ilke ve yaklaşımlarını belirlemesinde, öğretmenin özerk kimlik niteliklerine gereksinim duymaktadır. Bu bakımdan bir öğretmenin sanat eğitim sürecine esnek ve yaratıcı bir çerçeve kazandırabilmesinin, öğretmenin pedagojik ve sanatsal olarak özerk olması ile yakından ilgili olduğu görülmektedir. Diğer alanlarda olduğu gibi sanat eğitimi sürecinde de öğretmenlerin öğrenme ortamını, eğitim politikaları tarafından belirlenen yöntem ve araçları kullanarak merkezi bir pedagoji ile yapılandırmak zorunda olması, öğretmenlerin mesleki değer ve yargılarını kullandıkları yaratıcı potansiyelin azalmasına yol açtığı gibi (Thorpe ve Kinsella, 2021, s. 531), sanat eğitimi alanında sanatın yarattığı yaratıcı ve pedagojik olasılıkların da göz ardı edilmesine yol açmakta ve öğretimin merkeziyetçi bir anlayışa kaymasına neden olmaktadır. Bu bağlamda sanat gibi olasılıklara ve yaratıcılığa açık bir alanın, doğasına uygun bir bağlamda ele alınabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için görsel sanatlar öğretmenlerinin özerk kimliklerinin gelişiminin önemli bir rol üstlendiği görülmekte ve sanat eğitimcisi yetiştirme programlarında görsel

sanatlar öğretmenlerinin özerkliklerinin geliştirilmesi bağlamının önemli bir konuma sahip olduğu anlaşılmaktadır.

2.2 Öğretmen Yetiştirme Sistemlerindeki Özerklik Olgusuna Genel Bakış

Tarihsel süreç içerisinde Türkiye’de yapılandırılmış olan eğitim yönetim sistemlerine bakıldığında; özellikle Cumhuriyet Dönemi sonrasında yaşanan toplumsal entegrasyon sürecinde çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirme misyonuna odaklanıldığı görülürken; günümüzde ise teknoloji alanındaki hızlı dönüşümlerin, eğitim politikalarında birey profilinin yeniden sorgulanmasına ve tanımlanmasına yol açtığı anlaşılmaktadır. Bu dönüşüm süreci ile birlikte eğitim politikaları tarafından tanımlanan birey profilinde; dijital çağa uygun yeterliliklere sahip olma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, araştırmaya ve öğrenmeye açık olma, sorgulama, bilgiyi analiz etme ve işleme gibi niteliklerin ön plana çıktığı görülmektedir (Gökbulut, 2020, s. 130).

Günümüzde genel bir ifade ile 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan bu nitelikler; “Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı” (OECD) tarafından; işbirliği yapabilme, grup içi etkileşimde bulunabilme, karmaşık olayları çözüp analiz edebilme, teknolojiyi amaca uygun olarak yapılandırabilme, dil ve simgeleri kullanabilme şeklinde sıralanmaktadır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018, s. 523; OECD, 2023, s. 32, 33). Avrupa Birliği üye ülkelerde işbirliği, analiz ve teknoloji entegrasyonu çerçevesinde tanımlanan birey profili; Hong Kong, Japonya, Güney Kore, Singapur ve Tayvan gibi Asya ülkelerinde ağırlıklı olarak öz farkındalık, iletişim, katılımcılık ve yaratıcı düşünme gibi beceri setleri aracılığıyla ifade edilmektedir. Bu Asya ülkelerinden Hong Kong’un eğitim politikasında, değişken ve karmaşık durumlara entegre olarak önderlik edebilen birey yetiştirme amacı öne çıkarken; Japonya’da entelektüel, yetenekli ve ahlaklı birey yetiştirme, Güney Kore’de bağımsız, yaratıcı düşünen, kültürel okuryazar, dünya vatandaşı birey yetiştirme, Singapur’da özgüvenli, kendi kendini yönetebilen, katılımcı ve vatandaşlık duyarlılığı olan birey yetiştirme, Tayvan’da ise motivasyon ve tutkularına ilişkin öz farkındalık geliştirmiş, toplumsal ve kültürel olarak etkileşim kurabilen, pratik/uygulamalı deneyimler ile donatılmış birey yetiştirme hedefleri ön plana çıkmaktadır (Hamarat, 2019, s. 20).

Toplumsal değişimlerden ve toplumsal beklentilerden ayrı düşünilemeyen çağcıl eğitim politikaları birey profiline ilişkin yeni sorgulamaların ortaya çıkmasını sağladığı gibi, öğretmen kimliğinin geleneksel bağlamından koparak yeniden tanımlanmasını ve

öğretmenlerin görev ve sorumluluk alanlarının yeniden belirlenmesini de sağlamıştır. Öğretmenlerin bilginin salt aktarıcısı olmaktan çıktığı ve öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönetme ve bu bağlamda karar alıp, uygulayabilme yeterliliklerinin önem kazandığı bu süreç, öğretmen yetiştirme sistemlerinin özerklik temelinde yeniden sorgulanmasına da zemin hazırlamıştır. Öğretmen ve öğrencilerden beklenen rollerin değişimi ile birlikte günümüzde daha sık tartışma konusu olan özerklik olgusunun, Dünya genelindeki eğitim politikaları çerçevesindeki tarihine bakıldığında; okullardaki özerkliğe ilişkin çerçevenin ilk olarak 1980’li yıllarda çizilmeye başlandığı, 1990’lı yıllara gelindiğinde ise kademeli bir şekilde uygulamaya dahil edildiği görülmektedir (Eurydice, 2007, s. 9).

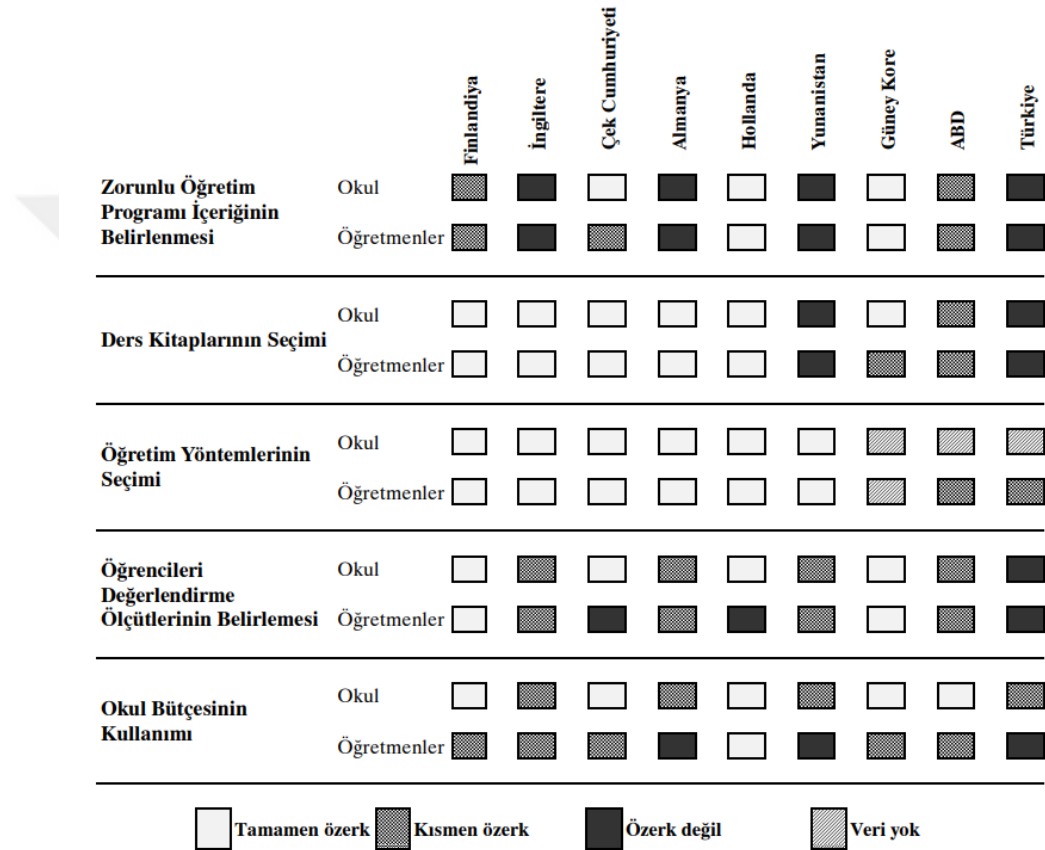
Eğitim sürecindeki bu dönüşümler, geleneksel eğitim yaklaşımlarında yalnızca öğretici kimliği ile tanımlanan ve otorite olarak kabul edilen öğretmenlerin, pedagojik ve sosyal yeterlilikleri ve rehberlik misyonu ile öne çıkan öğrenci merkezli bir yaklaşıma kaymasına zemin hazırlamıştır. Bu yaklaşım kapsamında yeniden tanımlanan öğretmen nitelikleri; pedagojik yeterliliğe sahip olma, öğrenci merkezli bir anlayışı benimseme, farklılıklara duyarlı ve kapsayıcı olma, işbirliğine dayalı yaratıcı öğrenme ortamları tasarlama, teknolojiyi eğitim sürecine entegre etme, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik etme, derse aktif katılımı sağlama, yaşayarak öğrenme deneyimleri geliştirme ve öğrencilerine öğrenmeyi öğrenme yeterliliği kazandırma şeklinde sıralanmaktadır (Kıyasoglu ve Çeviker-Ay, 2020, s. 242). Öğretmenlerin düşünen, araştıran ve öğrenen kimliklerinin anlam kazandığı bu süreç; öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki değerlerinin farkında olan, öğrencilerinin bireysel özelliklerini tanıyan, eğitim programını kendi pedagojik ilke ve öğrencilerinin beklentileri doğrultusunda yaşayan öğrenmeler ile donatabilen ve tüm bunlar doğrultusunda analiz edip karar alabilen özerk bireyler olması gerektiğinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021, s. 726).

Avrupa ve Asya’da eğitim politikaları ile adından söz ettiren ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri içindeki özerklik olgusuna genel bir çerçeve ile bakıldığında; Finlandiya’nın 1968 yılında kabul ettiği “Temel Eğitim Yasası” kapsamında yaptığı düzenlemeler ile yerelleşme ve öğretmen özerkliği bağlamına ağırlık verdiği görülürken; Hollanda’nın 1970 ve 2020 yılları arasında yaptığı düzenlemeler ile merkezi bir program çerçevesinde sonuç ve sorumluluk odaklı bir özerklik anlayışı geliştirdiği görülmektedir

(Kuloğlu, 2023, s. 43). Yerel özerklik olgusunun 1995 yılında yayınlanan “31 Mayıs Eğitim Reformu” ile eğitim sistemine dahil edildiği Güney Kore’de ise “7. Ulusal Müfredat” ile programın eğitim sistemi üzerindeki etkisinin % 30 oranında azaltıldığı ve öğretmenlere özerklik alanı yaratıldığı anlaşılmaktadır (Kim, 2004, s. 127-133).

Şekil 2.2.1

Ülkelerin Okul ve Öğretmen Özerkliği Düzeylerinin Karşılaştırılması



Kaynak: Çolak ve Altinkurt, 2017, s. 39.

Çolak ve Altinkurt’un (2017, s. 39) ülkelerin okul ve öğretmen özerkliğini karşılaştırdıkları şemada (Şekil 2.2.1) görüldüğü gibi; program özerkliği bakımından İngiltere, Almanya, Yunanistan ve Türkiye’de okul ve öğretmenler özerk değilken, Finlandiya ve Amerika’da kısmi okul ve öğretmen özerkliği bulunmaktadır. Çek Cumhuriyeti’nde ise okulun program bakımından tam özerkliğe sahip olduğu görülürken, öğretmenlerin ise kısmi özerkliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Şemada yer verilen Hollanda ve Güney Kore’de ise program bakımından hem okul hem de öğretmenlerin tam özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Şemada yer verilmeyen; Belçika, Fransa, İtalya ve Norveç gibi Avrupa ülkeleri program bakımından özerk değilken; Danimarka, İrlanda,

Lüksemburg ve Macaristan sınırlı düzeyde program özerkliğine; İsveç ve İskoçya ise müfredat bakımından tam özerkliğe sahiptir (Maviş-Sevim, Yazıcı ve Maviş, 2017, s. 4). Şemada yer verilen ülkelerin ders kitaplarının seçimi ve öğretim yöntemlerinin seçimi bağlamındaki okul ve öğretmen özerlikleri değerlendirildiğinde; Finlandiya, İngiltere, Çek Cumhuriyeti, Almanya ve Hollanda'nın her iki düzeyde de tam özerkliğe sahip oldukları görülürken, öğrencileri değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi bağlamındaki okul ve öğretmen özerkliklerine bakıldığında ise yalnızca Finlandiya ve Güney Kore'nin tam özerkliğe sahip olduğu görülmektedir. Karşılaştırmadaki verilere ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında; şemada yer verilen ülkelere okul ve öğretmen bağlamında en özerk olanının Hollanda olduğu görülürken; yalnızca okul bütçesinin kullanımı konusunda kısmi okul özerkliğine ve öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda kısmi öğretmen özerkliğine sahip olan Türkiye'nin ise karşılaştırmada yer alan ülkeler arasında en az özerkliğe sahip olan ülke olduğu anlaşılmaktadır. Şemadaki (Şekil 2.2.1) verilere göre; Türkiye'nin program içeriğinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi bağlamında okul ve öğretmen özerkliğine sahip olmadığı; okul bütçesinin kullanımı bağlamında okulun kısmi özerkliği varken, öğretmenin hiçbir özerkliğinin olmadığı, öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ise öğretmenlerin kısmi özerkliğe sahip olduğu, okulun bu bağlamdaki özerkliği hakkında ise herhangi bir verinin yer almadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin pedagojik çerçevede öğretim içeriğini belirlemesi, öğretim yöntemlerini seçmesi ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun yaratıcı öğretim ortamları tasarlaması bağlamındaki özgürlük ve sorumluluk alanlarını kapsayan özerklik olgusu, PISA'daki (Programme for International Student Assessment) başarıları ile ön plana çıkan Finlandiya, Güney Kore, Singapur ve Kanada gibi ülkelerde, öğretmen yetiştirme politikalarının bir parçası olarak düşünülmekte; öğretmen yetiştirme süreçleri bu tür ülkelerde deneyim temelli uygulamalar ile desteklenmektedir. Finlandiya ve Güney Kore örneğinde olduğu gibi öğretmen yetiştirme sistemleri içine özerklik bağlamını yerleştiren ülkelerde öğretmenlik, toplum tarafından saygı duyulan bir meslek olarak kabul görmekte ve öğretmen adayları yalnızca akademik anlamdaki başarılarına göre değerlendirilmemektedir. Bu tür ülkelerde akademik başarının yanı sıra, öğretmenliğin sosyal ve duygusal yönünü oluşturan; iletişim, toplumsal duyarlılık, gönüllük faaliyetleri gibi alanlardaki becerilere de önem verilmekte ve öğretmen adaylarının mesleğe

uygunluklarını ölçen çok yönlü değerlendirmelerden yararlanılmaktadır (Turan, Asal-Özkan ve Şahin, 2023, s. 1251).

Öğretmen adayının, öğretmen yetiştirme programına girmeden önce öğretmen olmaya yönelik motivasyonundan emin olmasının beklendiği bu ülkelerin uyguladığı politikalar bir bütün olarak incelendiğinde; öğretmen yetiştirme sistemi bağlamında bazı ortak noktaların ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre bu ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri kapsamında (Abbasioglu, 2017, s. 37-69; Maya ve Taştekin, 2018, s. 919-922; Yılmaz, Emre-Erden, Sarıca, Akın, Yılmaz ve Berat, 2019, s. 219-229):

- Teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı alan ve pedagoji derslerine ağırlık verildiği,
- Öğretmen adaylarının araştırmacı ve öğrenen kimliğini destekleyen, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin etkin olduğu deneyim temelli ortamların yaratıldığı,
- Öğretmen adaylarının öğrenci ile iletişim kurma ve öğrencileri değerlendirme yeterliliklerinin uygulamalı dersler ile geliştirildiği,
- Programdaki deneyim temelli öğrenme ortamının eğitim süresince devam eden staj uygulamaları ile desteklendiği,
- Teknolojinin etkin bir araç olarak kullanıldığı,
- Öğretmenlerden en az bir alanda uzmanlaşma beklendiği,
- Lisansüstü eğitime (eş zamanlı ya da ardışık/sıralı) teşvik edildiği,
- Öğretmen yetiştirme programından mezuniyet sonrasında da uygulamaya dayalı hizmet içi mesleki eğitime önem verildiği,
- Öğretmen atamalarında ise öğretmen alımında olduğu gibi merkezi sınavdan ziyade öğretmen adaylarının iletişim kurma becerilerini, öğretmenlik uygulama ve değerlendirme yeterliliklerini ölçen sınavlara yer verildiği anlaşılmaktadır.

PISA testi sıralamalarında başarılı olan ve nitelikli öğretmen yetiştirme politikaları ile dikkat çeken ülkelerin eğitim sistemlerindeki benzerlikler yakından incelendiğinde; öğretmen yetiştirme programlarında uygulama, staj gibi öğretmen adaylarını mesleğe hazırlayan deneyim temelli yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir. Temelinde güven duygusunun yer aldığı eğitim sistemlerinde, öğretmenler katı kurallar ve sınırlar ile değil, etik ilkelerden doğan mesleki sorumluluklar ile donatılmaktadır (Sahlberg, 2011, s. 5). Mesleki yeterlilikler ve pedagojik ilkelere dayalı sorumluluklar ile yapılandırılan özerk alanların yaratıldığı öğretmen yetiştirme sistemlerinde, pedagoji ve alana yönelik

uygulamalı deneyimlerin ise öğretmen özerkliği ve mesleki gelişim açısından önemli roller üstlendiği görülmektedir.

Eğitimdeki politikaları ile öne çıkan ülkelerin öğretmen yetiştirme sürecindeki başarılı uygulamaları ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğretmen yetiştirme yaklaşımının, özerkliği eğitim sürecine entegre etme bağlamında bazı yapısal problemler ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde; teorik eğitimin uygulamalı deneyimlerin önüne geçmesi, deneyim temelli derslerin ve staj uygulamalarının sınırlı olması (Akdemir, 2013, s. 23), yaratıcı düşünme ve bireyselliği ön plana alan öğrenme ortamlarının geri planda kalması öğretmen özerkliğinin gelişimine ket vuran başlıca problemler arasında sayılmaktadır. Türkiye'de öğretmen özerkliği bağlamının yalnızca sınıf içi uygulamalardaki kararlar ile sınırlı olması ve öğretmenlerin okul iklimi, müfredat geliştirme ve kendi pedagojik ilkelerini yaratma konusunda geri planda kalması ise öğretmen yetiştirme sürecine özerkliğin entegre edilmesinin önündeki diğer engeller olarak kabul edilmektedir (Çolak vd., 2017, s. 192).

Avrupa ve Asya ülkelerinde başarılı öğretmen yetiştirme politikaları ile öne çıkan ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemi içindeki özerklik yaklaşımları Türkiye ile karşılaştırıldığında; Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarına ihtiyaçtan fazla alım yapılması, öğretmen alımı ve atamalarında sadece bilişsel becerilerin ölçüt alınıp, sosyal becerilerin ve öğretmen yeterliliklerinin değerlendirmeye dahil edilmemesi, öğretmen adaylarının istek ve motivasyonlarının ölçülmemesi, eğitim sürecinde araştıran-öğrenen kimliğin gelişimine yönelik uygulamalı deneyimlerin sınırlı olması, öğretmen adaylarının sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların yetersiz kalması, staj uygulamalarının öğretmen adaylarının alan ve pedagojik yeterliliklerini geliştirme bağlamında eksik kalması gibi nedenlerin öğretmen özerkliğinin gelişimini olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Avrupa ülkelerinde öğretmen özerkliği yalnızca öğretmene verilen bir yetki olarak değerlendirilmeyip, öğretim ortamının niteliğini artıran ve öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını yükselten bir yapı ve pedagojik yenilikler için bir fırsat olarak ele alınırken (Eurydice, 2008, s. 9); Türkiye öğretmen yetiştirme sistemindeki merkezîyetçi yapı, öğretmen adaylarının yaratıcılığını, eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini kısıtlayarak, öğretmen özerkliğinin sınırlı bir çerçeveye oturmasına neden olmaktadır.

Buradan yola çıkıldığında; Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen özerkliği bağlamının açılanmaya ihtiyacı olduğu anlaşıldığı gibi; öğretmen yetiştirme sürecinde öz motivasyondan beslenen, öğrenen-araştıran-sorgulayan kimliklerin geliştirilmesinin ve öğretmen adaylarına uygulamalı deneyimler kazandırılmasının, özerk öğretmen kimliğinin yaratılmasında başat rol üstlendiği de görülmektedir.

2.3 Öğretmen Özerkliği Bağlamındaki Araştırmalar ve Özerk Sanat Eğitimsi Yetiştirme Sürecinde A/r/tografinin Konumu

Öğretmen yetiştirme sistemlerinin önemli bir kolu olarak; öğretmenin yalnızca yetkilerinin tanımlandığı bir alan olarak değil, aynı zamanda çağdaş eğitim yaklaşımlarının yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, araştıran ve sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen birey profilinin yaratılması bağlamındaki hedefleri için de bir ön koşul olarak kabul edilen öğretmen özerkliği, hem yurtdışı hem de yurtiçi literatüründe sıklıkla ele alınan araştırma bağlamlarından biridir. Yurtdışı literatüründe öğretmen özerkliği (teacher autonomy) bağlamını içeren pek çok akademik çalışma bulunduğu görülmekle birlikte, bu araştırmalarda öğretmen özerkliğinin ağırlıklı olarak “motivasyon, mesleki yeterlilik, mesleki gelişim ve iş doyumu” gibi bağıntılar üzerinden sorgulandığı görülmektedir. Türkiye literatüründe ise sıklıkla lisansüstü araştırmalar çerçevesinde ele alındığı görülen öğretmen özerkliği bağlamının; ağırlıklı olarak “liderlik (öğretimsel ve dönüşümsel liderlik gibi), öz yeterlilik ve mesleki gelişim” gibi kavramlar ile olan ilişkileri üzerinden sorgulandığı anlaşılmaktadır.

Yurtdışı literatüründe “öğretmen özerkliği” bağlamı ile öne çıkan son beş yıl içinde yürütülmüş araştırmalardan bazılarına, aşağıda kronolojik sırayla yer verilmektedir:

- Salokangas, Wermke ve Harvey (2020) tarafından yürütülen “Teachers’ autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers’ perceptions of decision-making and control” (Öğretmenlerin özerkliği yapısöküme uğratıldı: İrlandalı ve Finlandiyalı öğretmenlerin karar verme ve kontrol algıları) başlıklı araştırmada; İrlandalı ve Finlandiyalı öğretmenlerin özerklik algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Her iki ülkenin öğretmenlerinin de kendilerini sınıf içi uygulamalarda ve eğitim süreci ile ilgili karar alma bağlamında özerk olarak tanımladıklarının ifade edildiği araştırmada; Finlandiya’da eğitim, sosyal ve gelişimsel alanlardaki karar alma süreçlerinde öğretmenlerin daha etkin rol aldığı, İrlanda’da ise bu tür kararların ağırlıklı olarak yöneticiler tarafından alındığı bulgusuna yer verilmiştir. Bu iki ülkenin öğretmen

özerkliği düzeyleri arasındaki farkın, öğretmenlerin kontrol edilme biçimleri ve öğretmenlerin bunu nasıl algıladıkları ile ilgili olabileceğinin ifade edildiği araştırma; öğretmenlerin özerklik algılarında dış kontrolörlerin etkisini ortaya koymaktadır.

- Grant, Hann, Godwin, Shackelford ve Ames (2020) tarafından yürütülen “A framework for graduated teacher autonomy: Linking teacher proficiency with autonomy” (Kademeli öğretmen özerkliği için bir çerçeve: Öğretmen yeterliliğini özerklikle bağlantılandırma) başlıklı çalışmada; öğretmen yeterliliği ile öğretmen özerkliği arasında doğrudan bir bağlantı olduğu ifade edilmiş ve bu bağlantıdan yola çıkarak öğretmen özerkliğini kademeli bir şekilde geliştirmeye yönelik argümanlar ortaya koyulmuştur. Öğretim uygulamalarındaki standardize edilmiş ortamların ve azalan özerklik algısının öğretmenlerin meslekte uzaklaşmasına neden olduğu bulgusunun ortaya çıkarıldığı çalışmada; öğretmen gelişiminin çok boyutlu ve dinamik bir süreç olduğu öne sürülmüş ve kademeli öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin potansiyeline ulaşması bakımından etkili bir şekilde kullanılabileceği vurgulanmıştır. Öğretmen özerkliğinin çok yönlülüğüne vurgu yapan bu çalışma; öğretmen özerkliğinin öğretmen yeterlilikleri ile bağlantısını ve kademeli özerkliğin öğretmenlerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasındaki etkisini ortaya koymaktadır.
- Kengatharan (2020) tarafından yürütülen “The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction” (Öğretmen özerkliği, öğrenci davranışı ve öğrenci katılımının öğretmen iş doyumuna üzerindeki etkileri) başlıklı çalışmada; öğrenci davranışları, öğrenci katılımı ve öğretmen özerkliğinin iş doyumuna üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Sri Lanka’daki devlet okullarında görev yapan 703 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada; öğretmen özerkliği ve iş doyumuna arasında pozitif ilişki olduğu ve öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki özerkliklerinin iş doyumlarını artırdığı, öğrencilerin olumlu davranışları ve öğretmen iş doyumuna arasında ise pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin artan özerklik düzeylerinin ve öğrencilerin olumlu davranışlarının, öğretmenlerin mesleki doyumunu artırdığına ilişkin bu bulgular, eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen özerkliği ve öğrenci katılımını artıracak şekilde tasarlanmasının önemini ortaya koymaktadır.
- Haapaniemi, Venäläinen, Malin ve Palojoiki (2021) tarafından yürütülen “Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching-Reflections on the

curriculum approach in Finland” (Bütünleştirici öğretimin bir parçası olarak öğretmen özerkliği ve işbirliği-Finlandiya'daki müfredat yaklaşımına ilişkin düşünceler) başlıklı araştırmada; Finlandiya’da gerçekleşen son müfredat reformunun öğretmen özerkliği ve işbirliği bağlamındaki etkilerini ifade etmek amaçlanmıştır. Yetkinlik temelli anlayışın ve bütünleştirici öğretim uygulamalarının benimsendiği müfredatın, öğretmenlerin mesleki kararları üzerindeki yansımalarını belirlemeye odaklanılan araştırmada; 3 Fin okulundan 5 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda yeni müfredatın; öğretmenlerin özerklik düzeyini artırdığı ve mesleki gelişime katkı sağladığı, bütünleştirici öğretim uygulamalarının ise öğretim yaklaşımlarının çeşitlenmesine ve öğretmenlerin bireysel yaklaşımlarını eğitim sürecine yansıtmasına olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Disiplinler arası uygulamalar ile işbirliğini artırmanın hedeflendiği müfredatın, öğretmenlerin işbirliği düzeylerinde bir farklılık yaratmadığının görüldüğü araştırma; yetkinlik ve bütünleştirici öğretim temelli uygulamaların öğretmen özerkliği üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

- Zhang, He ve Fu (2021) tarafından yürütülen “How can we improve teacher’s work engagement? Based on Chinese experiences” (Öğretmenlerin işe bağlılığını nasıl artırabiliriz? Çin deneyimlerine dayalı) başlıklı araştırmada; öz belirleme teorisi bağlamında Çin/Pekin’deki 520 ilkökul öğretmenin özerklik desteği ve işe katılım düzeyleri arasındaki bağıntıları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Farklı gruptaki öğretmenlerin özerklik desteğine ilişkin algılarının, öğretim deneyimine bağlı olarak şekillendiğinin anlaşıldığı araştırmada; yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin daha yüksek öğretmen özerkliği algısı geliştirdiği ve öğretmen özerkliğinin işe katılımı yalnızca psikolojik ihtiyaçların tatmini bakımından değil, aynı zamanda motivasyonun artırılması bakımından da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İşe katılım ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin ifade edildiği araştırma; öğretmen özerkliğinin motivasyon üzerindeki etkisine vurgu yaparken, motivasyonun ise işe katılım düzeyi üzerindeki etkisini ilişkisel bir biçimde ortaya koymaktadır.
- Parr, Gladstone, Rosenzweig ve Wang (2021) tarafından yürütülen “Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers’ motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions” (Neden öğretiyorum? Hizmet içi öğretmenlerin motivasyonları, özerkliği destekleyen öğretim ve duyguları üzerine karma yöntemli

bir çalışma) başlıklı araştırmada; öğretmen motivasyonuna yönelik çalışmalarda nicel yöntemlere aşırı bağımlı olmanın, motivasyonun içeriğinin ve işlevlerinin sınırlı bir çerçevede tanımlanmasına yol açtığı düşüncesinden yola çıkılarak; karma yöntemlerin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini ve bu motivasyonların özerklik desteği sunan öğretim yaklaşımları ve duygusal deneyimler ile ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmenlerin öğretmeye yönelik motivasyonlarının, içsel ve sosyal değerler üzerinden yapılandığının görüldüğü araştırmada; öğretme eyleminin kendisine veya belirli bir içeriğe önem vererek içsel değer ile hareket eden öğretmenlerin, özerklik destekleyici yaklaşımları daha sık kullandığı ve öğrencilerinin öğrenmelerini daha iyi algıladıkları; sosyal değer ile hareket eden öğretmenlerin ise öğretmenlik mesleğinin sosyal faydasına duydukları inancın, mesleğe yönelik olumlu duygularını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin kendi pedagojik yeterliliklerine olan inançlarının, öğretim yaklaşımları ve mesleğe yönelik duygusal deneyimlerini de olumlu bir biçimde etkilediğini vurgulayan bu araştırma; öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin, öğretmenlerin iç motivasyonlarını ve özerklikleri destekleyecek şekilde yapılandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Türkiye literatüründe “öğretmen özerkliği” bağlamı ile öne çıkan son beş yıl içinde yürütülmüş lisansüstü araştırmalardan bazalarına, aşağıda kronolojik sırayla yer verilmektedir:

- Bütün (2020) tarafından yürütülen “Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Mesleki benlik saygısının aracılık rolü” başlıklı yüksek lisans tezinde; öğretmen özerkliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide mesleki benlik saygısının rolünü belirlemek amaçlanmıştır. 646 öğretmenin katılımı ile gerçekleşen ve öğretmen özerkliği, örgütsel vatandaşlık ve mesleki benlik düzeylerinin sosyo-demografik yapıya bağlı olarak şekillendiğini ortaya koyan araştırmada; özerkliğin mesleki benlik saygısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının geliştirilmesinde, öğretmen özerkliğine duyulan ihtiyaca yönelik vurguyu güçlendiren bu araştırma; özerkleşme sürecinde mesleki gelişime yönelik uygulamaların önemini ortaya koymaktadır.
- Sevinç (2021) tarafından yürütülen “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki” başlıklı yüksek lisans

tezinde; okul yöneticilerinin yönetim yaklaşımları ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkileri, araştırmaya katılım sağlayan 367 sınıf öğretmenin, demografik ve mesleki deneyimleri çerçevesinde ifade etmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin özerklik algılarının şekillenmesinde, okul yöneticilerinin yönetim şeklinin etkili olduğunu gösteren araştırmada; işbirliğine dayalı okul yönetim anlayışının öğretmenlerin özerklik düzeylerini artırdığı; otoriter, kuralcı veya ilgisiz yönetim anlayışının ise öğretmenlerin karar alma sürecine katılımını azaltarak özerkliklerini kısıtladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki yönetsel çerçevenin, öğretmen özerkliğini etkileyen faktörlerden biri olduğunun anlaşıldığı bu araştırma; öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerinin mesleki gelişimine destek veren ve öğretmenlerin kararlarını önemseyen özerk bir okul yönetimi ile mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır.

- Erbek (2023) tarafından yürütülen “Kamu okullarında bürokrasi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi (Edirne ili örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde; kamu okullarındaki bürokratik yapının, öğretmen özerkliği ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. 4106 öğretmenin katılımı ile gerçekleşen araştırmada; öğretmen özerkliği mesleki gelişim, iletişim ve genel öğretmen özerkliği boyutları ile ele alınmıştır. Bürokratik yapı ve öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmada; genel öğretmen özerkliği, mesleki gelişim ve mesleki iletişim arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bürokratik düzenlemelerin, öğretmenlerin mesleki gelişim ve özerklik düzeylerini etkilediğinin görüldüğü bu araştırma, eğitim politikalarının öğretmen özerkliği çerçevesinde yapılandırılmasında, bürokratik kararların önemini ortaya koymaktadır.
- Kuloğlu (2023) tarafından yürütülen “Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TBAP arasındaki ilişkiler” başlıklı doktora tezinde; öğretim programı özerkliğinin, program okuryazarlığı, programa bağlılık ve teknolojik-pedagojik alan bilgisi ile ilişkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. 854 öğretmenin katılımı ile gerçekleşen araştırmada; katılımcı öğretmenlerin program okuryazarlıklarının, program ve öğretmen özerkliklerinin yüksek, öğretim programına bağlılık ve teknolojik-pedagojik alan bilgisi düzeylerinin ise çok yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen özerkliği ve programa bağlılık arasında düşük düzeyde, diğer değişkenler arasında ise orta düzeyde, anlamlı

ilişkilerin olduğunun ortaya çıkarıldığı araştırma; program okuryazarlığı, teknolojik-pedagojik alan bilgisi ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkisellikleri sorgulamanın, program özerkliğinin geliştirilmesindeki önemini ortaya koymaktadır.

- Akgöz (2024) tarafından yürütülen “Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi” başlıklı doktora tezinde; öğretmen öz yeterliliğinin ve özerkliğinin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek ve bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin etkisini ifade etmek amaçlanmıştır. Öz yeterlilik ve özerklik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu araştırmada; öğretmenlerin öz yeterliliklerinin ve özerkliklerinin artması durumunda, öğrencilerinin akademik başarılarının da arttığı anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öz yeterlilik ve özerklik düzeyleri üzerinde etkili olduğunun ifade edildiği araştırma; öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılmasında, öğretmen özerkliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen özerkliği hem yurtiçi hem de yurtdışı literatüründe sıklıkla araştırmalara konu edilmesine karşın, literatür taramaları esnasında öğretmen özerkliği bağlamının, öğretmen yetiştirme veya görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme bağlamı ile doğrudan ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte alanyazın taramaları esnasında karşılaşılan ve görsel sanatlar öğretmeni özerkliği ile ilişkilendirilebilecek olan araştırmalardan bazılarına, aşağıda kronolojik sırayla yer verilmektedir:

- Ulus (2019) tarafından yürütülen “Türkiye’de görsel sanatlar dersi ve görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme üzerine” başlıklı araştırmada; Resim-İş Eğitimi alanında eğitim gören görsel sanatlar öğretmeni adaylarının karşılaştığı yapısal problemlerin ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile Resim-İş Eğitimi bölümlerinde var olan mevcut sorunların, görsel sanatlar dersinin uygulama sürecine nasıl etki ettiğini belirlemek amaçlanmıştır. Mevcut problemlerin öğretmen adaylarının mesleki motivasyonlarını azalttığını ortaya koyan araştırmada; sanat eğitimi alanının okul yöneticileri ve veliler tarafından ağırlıklı olarak genel eğitim programlarından ayrı tutulduğu ve yetenekli öğrencilere hitap ettiğinin düşünüldüğü, öğretmen adaylarının ise genel olarak öğretmenliği ikinci bir seçenek olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dallarındaki yapısal problemlerin, öğretmen

adaylarının mesleki motivasyonları ve öğretmenliğe yönelik yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılan araştırma; görsel sanatlar öğretmenlerinin nitelikli bir eğitim sunmasında motivasyon ve değer hissinin önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, aynı zamanda öğretmen özerkliği için de temel oluşturan motivasyon ve mesleki değer çalışmalarının, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi bağlamındaki önemine olan vurguyu artırmaktadır.

- Tanrıverdi ve Güneş-Aytaç (2023) tarafından yürütülen “Görsel sanatlar öğretmenlerinin okul idarecilerinden kaynaklı yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri” başlıklı çalışmada; ortaöğretim düzeyindeki kurumlarda görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin, program uygulama sürecinde okul yöneticileri ile yaşadıkları problemleri ve olası çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. 12 görsel sanatlar öğretmenin katılımı ile gerçekleşen çalışmada; okul yöneticilerinin alana dair bilgi eksikliğinin olması, görsel sanatlar dersinin gereksiz görülmesi ve akademik başarının önemszenmesi, diğer branş öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine saygı duymaması, sanatsal etkinliklerin desteklenmemesi, öğretmen teşvikinin sağlanmaması, okullarda atölye ortamının olmaması veya yetersiz olması, velilerin ilgisiz olması ve etkinliklere katılım konusunda destekleyici olmaması ve öğrencilerin akademik başarıya odaklandığı için görsel sanatlar dersini geri plana atmasının, öğretmenlerin karar alma süreçlerini kısıtlayan problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerine yönelik karar alma süreçlerinde ve nitelikli bir eğitim süreci yapılandırılmalarında, dış etkenlerin etkisini gösteren bu araştırma, dış etkenlerin ve müdahalelerin öğretmen özerkliği üzerindeki olası etkilerini ortaya koymaktadır.

Yurtdışı ve yurtiçinde yürütülen araştırma örnekleri genel bir çerçeve ile değerlendirildiğinde; yabancı literatürde öğretmen özerkliğinin daha çok öğretmenin pedagojik ve mesleki yeterliliklerini geliştirme bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmalarda öğretmen özerkliğinin daha çok sistemsel bir yapı olarak ele alındığı ve öğretmenlerin mesleki ve pedagojik yetkinliklerini geliştirme, bütünleştirici eğitim modelleri uygulama, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını ve mesleki doyumlarını sağlama ve özerkliği destekleyici uygulamalar geliştirme yaklaşımlarının ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda ise öğretmen özerkliği bağlamının sıklıkla yönetsel yapılar, bürokratik

kararlar ve öğretimsel liderlik çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu yönüyle ulusal düzeydeki araştırmalarda öğretmen özerkliğinin daha çok otoritenin sunduğu bir yetki alanı olma durumu ile ele alınıp, yönetsel sınırlar ve okul içi etmenler bağlamında tartışıldığı ve öğretmen özerkliğine ilişkin niteliklerin açılanmasına fırsat bulunamadığı anlaşılmaktadır. Uluslararası literatürde sıklıkla “öğrenen uzman” kimliği ile ele alınan öğretmenlerin, Türkiye’de ağırlıklı olarak “yönetsel kararlar çerçevesinde hareket etme yetkisi olan bir uygulayıcı” olarak değerlendirilmesinin, ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri içinde öğretmen özerkliğini farklı konumlara yerleştirmeleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çağdaş eğitim yaklaşımları çerçevesinde öğretmenlerden beklenen eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, öğrenme süreçlerini yönetme, öz farkındalık ve pedagojik yeterlilik gibi nitelikler bir arada düşünüldüğünde; öğretmen yetiştirme süreçlerinde özerklik olgusuna duyulan ihtiyaç daha da ön plana çıkmaktadır. Bu noktada sanat temelli bir sorgulama ve anlamlandırma metodolojisi olarak sorgulama ve yaratıcı perspektifler ile pedagojik ilkeleri harmanlama potansiyeline sahip a/r/tografi, öğretmen özerkliğinin yalnızca bir yetki alanı olarak görüldüğü dar çerçevenin genişlemesine fırsat yaratmaktadır.

A/r/tografi; sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerin iç içe geçmesini sağlayarak; öğretmenin yalnızca öğretici olmadığı, aynı zamanda kendi pedagojik ilkelerini inşa eden, öğrenme ortamlarını yaratıcı unsurlarla donatan ve kimliğini yaratıcı şekillerde sorgulayarak çok yönlü bir kimlik gelişimi sağlayan bir özne olarak yetiştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Öğretmen yetiştirme sistemi içinde yönetsel çerçeve ile sınırlandırılan öğretmen özerkliğinin düşünceye, yaşantıya, sanata ve çok katmanlı içsel bir özerkliğe dönüştürülmesine ilişkin olasılıkları ile öne çıkan a/r/tografinin, görsel sanatlar gibi yaratıcılık ve sanat temelli alanlarda kullanımı daha da anlam kazanmaktadır. Görsel sanatlar öğretmeni adayları için özerklik yalnızca müfredatı yapılandırma yetkisine sahip olmak değil, aynı zamanda sanatsal ve pedagojik yaklaşımları yaratıcı unsurlarla bir araya getirme ve sanatsal sorgulamayı bir öğrenme yöntemi olarak kullanma anlamına gelmektedir. Bu bakımdan sanat temelli sorgulamaya yönelik bakış açısı ile eğitim sürecindeki çoğullaşmanın ve esnekliğin sağlanmasında; yaratıcı ve pedagojik potansiyeller taşıyan a/r/tografi yönteminin, görsel sanatlar öğretmelerinin özerk kimliklerinin gelişiminde etkin bir araç olarak kullanılabileceği ve özerkliğe ilişkin bağlamların iç motivasyon, kişisel ve mesleki gelişim, öz yeterlilik ve pedagojik sorumluluklar ile bağıntılarının daha iyi kurulabileceği düşünülmektedir.

3 YÖNTEM

Yöntem bölümünde; sanat temelli bir araştırma metodolojisi olan a/r/tografi yöntemine, araştırmacının profili ve rolüne, katılımcıların profili ve araştırma zeminine, veri toplama teknikleri ve araçlarına ve rizomatik veri analizine ilişkin başlıklara yer verilmektedir.

3.1 Sanat Temelli Bir Araştırma: A/r/tografi

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliklerinin geliştirilmesi ana amacı çerçevesinde yapılandırılan araştırmada; sanat temelli bir araştırma metodolojisi olarak yorumlayıcı paradigmalardan ön plana çıktığı, sürece kattığı esneklik ile çok boyutlu ve yaratıcı bir sorgulama zemininin yaratılmasına imkan tanıyan a/r/tografi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarattıkları sorgulama zemini ile geleneksel araştırma yöntemlerindeki görülemeyen kapıları aralamaya katkı sağlayan a/r/tografi gibi sanat temelli araştırmalar; sorgulama temelli olmaları nedeniyle post yapısalcı, bilinen ile inanılan arasındaki bağıntıları yoklamaya alan yaratmaları nedeniyle pre-yapısalcı, zıt paradigmalardan birliğine ve çatışmasına fırsat tanımları nedeniyle de post pragmatik yapılar olarak tanımlanmakta, belirsizlik ve çatışmalara açıklık bırakmaları ve farklı bakış açılarını barındırmaları nedeniyle de çoğulcu yapılar olarak görülmektedirler (Akgül, 2021, s. 21; Barone ve Eisner, 2012, s. 4). Bu özellikleri bakımından sanatın ve araştırmanın mevcut sınırlarını aşarak, metinler arası rizomatik bir sorgulama düzeyinin işe koşulmasına olanak tanıyan sanat temelli araştırmalar (İnan, Uzun, Yıldırım, Kılıç ve Macaroğlu-Akgül, 2023, s. 46); öğretmen, araştırmacı ve sanatçı kimlikleri arasındaki sınırların erimesinde ve yeni anlam boyutlarının yaratılmasında sağladıkları katkılar ile nitel paradigmalardan yeni ve canlı (yaşayan) bir bakış açısı kazanmasını sağlamaktadır.

Çağın gelişen ve dönüşen teknolojik koşulları ile daha da önem kazanan sanat temelli araştırmalar, sanat ve bilim arasındaki ilişkinin ön plana çıkmasını sağladığı gibi; sanat, sanatçı ve eser arasındaki geleneksel bağlamların post yapısalcı bir şekilde bölünerek yeniden yorumlanmasına ve çoğullaşmasına da zemin hazırlamıştır. 21. yüzyıla gelindiğinde sanatsal üretimlerin atölyelerin dışına çıkarak bağımsızlaşması ile teknoloji ve sanat arasındaki ilişki daha da dikkat çekici bir hal almıştır (Dikmen, 2012, s. 143). Teknoloji ve sanat arasındaki etkileşim; sanatçı kavramının anlamını, kapsamını ve sorumluluklarını değiştirerek, sanat ve bilim arasındaki ilişkinin güçlenmesini sağladığı gibi, sanat temelli araştırmaların alanının genişlemesine de fırsat yaratmıştır. Sanat ve bilim arasındaki öne çıkan bu ilişki, günümüz sanatçılarının yalnızca sanatçı kimliği

çerçevesinde değerlendirilme düşüncesinin değişmesine yol açmış ve bir sanatçının aynı zamanda iyi bir araştıran kimliğine sahip olması ve üretim sürecini sorgulama ve araştırma zemininde yapılandırılması gerektiği vurgusunun güçlenmesine de katkı sağlamıştır.

Sorgulamanın, malzeme ile düşünmenin, bilinmeyenin ufkunu aramanın anlam kazandığı süreçte sanat temelli bir araştırma yöntemi olarak 2000’li yıllarda yaşamsal deneyimlerin bir parçası olarak ortaya çıkan a/r/tografi; sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerinin kesişiminde, iç içe geçmiş düşüncelerin yaşayan sorgulamalar ile zenginleştirildiği, henüz gerçekleşmeyen olasılıklarının sorgulandığı, olanın ötesine geçilmesine ilişkin potansiyellerin arandığı uygulama ve deneyim temelli bir araştırma yöntemidir (Lee, 2021, s. 26). Sanat yapma, araştırma ve öğretme arasındaki alanların incelenmesi bağlamında yarattığı fırsatlar nedeniyle yaşayan sorgulama ve yansıtıcılık özelliği ile ön plana çıkan a/r/tografi, sanatsal ve eğitsel dünyayı algılama ve deneyimleme yolu olarak sanatı bir araç olarak kullanması nedeniyle sanat temelli araştırma çatısı altında yer almaktadır (McMahon, MacDonald ve Owton, 2017, s. 406). Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama ve analiz araçlarını bünyesinde barındırmasına karşın, yaşayan bir sorgulama süreci olarak nitel araştırmaların sınırlarını aşan ve kendi başına var olabilme potansiyeline sahip olan a/r/tografi yöntemi; sanatçı, araştırmacı, öğretene ve öğrenen kimliklerinin birbirleri ile olan bağıntılarından doğan melez yapıların çoğulcu bir perspektif ile sorgulanmaya açık hale geldiği yaşayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bedir-Erişti, 2021, s. 7, 8). Sanatsal ve pedagojik oluşların içinde yapmayı, bilmeyi ve öğrenmeyi birbirine bağlı olarak tanımlayan, hali hazırda var olanı keşfetmek yerine, her yeni oluşu yeni bir öğrenme alanı olarak algılayan, fikirlerin dolaşıklığından faydalanarak sorgulamayı bir yaşam pratiği haline dönüştüren a/r/tografi, araştırma sürecinde oluşlar arasında yaratılan açıklıklardaki olasılıkları kurcalayarak araştırmanın ötesine geçilmesini sağlamaktadır (Irwin, LeBlanc, Ryu ve Belliveau, 2019, s. 37).

Sanatçı, araştırmacı, öğretene ve öğrenen kimlikleri arasındaki etkileşimden doğan, gerçek yaşam deneyimlerine ilişkin sorgulamaları içeren uygulama temelli bir araştırma yöntemi olan a/r/tografi; bu özellikleri bakımından yalnızca bir araştırma biçimi değil, aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak sanat ve eğitim alanları arasındaki bağıntının kurulmasına katkı sağlamakta ve sanat eğitimi odaklı deneyimlere ilişkin sorgulama

alanları yaratarak sanat ve pedagojik bağlama yeni eklentiler yapılmasının önünü açmaktadır (Bedir-Erişti, 2021, s. 8). Bu özellikleri bakımından a/r/tografi; sanatın, eğitim kanadıyla bütünleşmesi için fırsatlar yarattığı gibi, sanatçı ve öğretmen kimliğinin öğrenen kimliği ile kaynaşmasına ve üretim sürecinin yaşayan sorgulamalar ile zenginleştirilmesine de zemin hazırlamaktadır.

Bir zincirin halkaları arasındaki bağıntıları sorguladığı kadar, halkaların birbirinden ayrılması ile yeni öğrenme ve sorgulama bağlamlarının ortaya çıkabileceğini de kabul eden a/r/tografi, arada olma duygusu üzerine inşa edilmiş, merkeziyetsiz, yatay düzlemde eklemlenen, eklemlendiği noktalardan kırılarak ya da yeni uzantılar yaratarak çoğullaşabilen, köksap (rizom) ilişkisi içinde şekillenen bir yapıya sahiptir (Jones, 2023, s. 10, 11). Aradaki alanda bulunan ve bunu yaparken algıyı meşgul ederek toplumu, bilgiyi ve araştırma sürecini yeniden tanımlayan bir metodoloji olarak a/r/tografi (Springgay vd., 2008, s. 84), iç içe geçmiş kimlikler bağlamında yaratılan yaşayan sorgulamalar aracılığıyla basit olanı karmaşıktırmakta, karmaşık olanı ise basitleştirmektedir.

Merkeziyetçi bakış açısından uzaklaşılan, katılımcılığa ve çoğulculuğa yönelik bir yaklaşımın işe koşulduğu a/r/tografi yöntemi bu özellikleri bakımından, 21. yüzyıl becerilerine sahip birey profilinin yaratılmasına yönelik misyonlar ile de eşleşmektedir. 21. yüzyıl eğitim sistemindeki dönüşüme yönelik genel algıya bakıldığında; eğitimin ve öğrenme ortamının esnek olması, yaratıcılıkla yapılandırılmaya açık olması, öğretmenin değil, öğrencinin merkeze konumlandırıldığı bir yaklaşım içermesi, kişisel farklılıklara ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermesi, teknolojinin amaca uygun olarak kullanılması, öğrenmeyi öğrenen ve öğrenme sürecini tüm yaşamına entegre eden öğrenci profilinin yaratılması gerektiği düşüncesinin (Eğmir ve Çengelci, 2020, s. 1048) ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yeterliliklerin kazandırılmasında a/r/tografi yönteminin; düşünen, eleştiren, sorgulayan, araştıran ve öğrenen kimliğinin yaratılması bağlamında sunduğu bakış açısının önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

3.1.1 Yaşayan sorgulama

Sanat temelli bir araştırma yöntemi olarak a/r/tografi; nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama, analiz ve yorumlama gibi birçok yöntemsel araca sahip olmakla birlikte, elde edilen bileşenleri sanatsal bağlamı ile açıklama, yorumlama ve deneyimleme fırsatı sunması ve disiplinler arası bir yapıda olması nedeniyle kendi başına sanat temelli bir

yöntem olarak değerlendirilmekte (Bedir-Erişti, 2021, s. 7) ve bu özellikleri bakımından yaşayan bir sorgulama zemininin yaratılmasına katkı sağlamaktadır.

Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kavramları (Artist/Researcher/Teacher) çerçevesinde yapılandırılan bir yöntem olması bakımından araştırma sürecine araştırmacı, sanatçı, öğrenen ve öğreten kimliklerinin de dahil edilmesini sağlayan a/r/tografi; kimliklerin kendi olağan koşulları içerisinde birbiri ile kurduğu ilişkiler ve yarattığı sorgulama zemini ile araştırmacılara geniş ve kapsamlı bir araştırma perspektifi sunmaktadır. “Sanatçı-araştırmacı” ve “öğreten-öğrenen” kimliklerinin melezleşmesine dayalı olarak yapılandırılmış bir araştırma yöntemi olan a/r/tografi, sanata ve eğitime dayalı kimliklerin ilişkisinden doğan çıktılarla şekillenen ve araştırmacıların gerçek yaşam deneyimlerini içeren uygulama tabanlı bir yaklaşımdır (Irwin, Barney ve Golparian, 2019, s. 192, 193).

Nitel ya da nitel paradigmaları kullanarak yapılan sanat eğitimi araştırmaları, pek çok sanat eğitimi sürecinin sorgulanabilmesine olanak tanısa da bu süreçte elde edilen sanat deneyiminin sorgulanmasına dayalı yapıların açığa çıkmasına olanak tanımamaktadır. Sanatsal bağlamlara dayanan bir anlam yaratma, somutlaştırma ve sorgulama sürecini içeren a/r/tografi ise araştırmacının kendi bağlamı içerisinde eğitmen, katılımcı ya da uygulayıcı olabilmesine olanak tanınması nedeniyle nitel ve nicel yöntemlerle yürütülen sanat eğitimi araştırmalarından ayrılmaktadır.

Bu özellikleri bakımından a/r/tografi (San ve Bedir-Erişti, 2021, s. 3):

- Gerçek yaşama dayalı bir sorgulama içermekte, araştırmacıyı farklı kimliklerle beslemekte ve araştırmacıya yaratıcı bir perspektif sunmakta,
- Gerçek yaşam problemlerinin belirlenmesinde ve çözümünde katılımcılığı ve çok disiplinliliği esas alan bir bakış açısı taşımakta,
- Araştırmacıya; doğaçlama, öyküleme, düşünme gibi çeşitli ifade biçimleri sunmakta,
- Sanatçıların ve sanat eğitimcilerinin sanat ve bilim arasında bağ kurmasını sağlayarak, yeni öğrenmelere ve çok disiplinli bakış açısına yer açmakta,
- Geçmiş ve gelecek arasındaki ilişkilerin sorgulanarak yeni bilgiler üretilmesine katkı sağlamakta,
- Araştıran sanatçı kimliğinin gelişmesine ve sanatçıların araştırma sürecinde elde ettikleri çıktıları sanatsal üretim sürecinde kullanabilmelerine olanak tanımaktadır.

Yaşayan sorgulama kurgulama, sanatsal anlam yaratma, kişisel katılım ve bakış açısı geliştirme ve uygulama odaklı kavram geliştirme olmak üzere dört temel bakış açısına dayandırılan a/r/tografi yöntemi ile yürütülmüş araştırmaların çoğunluğunda uygulama araştırmanın kendisini ortaya çıkarmaktadır (Bedir-Erişti, 2021, s. 15). Araştırmacının içinde bulunduğu koşullardan, araştırmacının dünyayı algılama biçiminden ve araştırmanın yürütüldüğü ortamdaki dinamik bir şekilde etkilenen a/r/tografi yöntemi, araştırma sürecinin yaşayan -nefes alıp veren- bir yapıya dönüşmesine ve olasılıklara açık hale gelmesine etki etmektedir. Yaşamın kendisi ile özdeşleşen, olandan ziyade oluşu temsil eden a/r/tografi; soru sorma süreci ile başlayan, hayatın içindeki maddi ve manevi deneyimlerin yarattığı dönüşümlerden etkilenen, farklı bakış açıları arasında çapraz ilişkiselliklerin kurulabilmesine katkı sağlayan yaşayan bir araştırma yöntemidir (Irwin, 2021, s. 45, 46). Uygulama ve süreç temelli olması, katılımcılığa dayandırılması, çoğulcu bakış açısının taşınması özellikleri ile öne çıkan a/r/tografi; hareket, oluş, uygulama, işbirliği, katılımcılık, yoğunluk, etkileşim, adanma gibi anahtar kavramlarla eşleşmektedir (LeBlanc, Davidson, Ryu, ve Irwin, 2021, s. 268, 269). Bu süreç çerçevesinde a/r/tografik kimliklerin melezleşmesi ile ortaya çıkan çoğulcu -dolayısıyla da postmodernist- bakış açısı; gerçek yaşamın kendisinin bir girdi olarak kullanıldığı, tekil oluştan çoğul oluşa yönelik bir bakış açısının izlendiği, anlamları arama-sorgulama ve yeni anlam olasılıkları yaratma sürecinde esnek ve eleştirel bir tavrın geliştirildiği, kavramlar arasındaki bağlantıların güçlendirildiği, sürecin düşünsel ve eylemsel oluşla yapılandırıldığı yaşayan bir yapının inşa edilmesini sağlamaktadır.

Öğrenme/öğretme ve sanatsal uygulama gerçekleştirmeye dayalı, iç içe geçmiş süreçlerden oluşan ve kimlikler arasındaki etkileşime yönelik sorgulamalar ile ön plana çıkan a/r/tografide; kimlikler ve kavramlar arası melezleşmeden doğan yeni anlam olasılıkları ve potansiyelleri önemli bulunmaktadır. Burada sorgulamalar aracılığıyla yaratılan metaforik melezleşme ile kimlikler arasında çok yönlü geçişler sağlanmakta ve bu etkileşimler ile toplumsal düşünce yapılarının oluşturduğu engel ve sınırların büyük ölçüde ortadan kaldırılmasına imkan tanımaktadır. A/r/tografik araştırma sürecindeki melezleşme metaforu, bağlamlar arasındaki sınırların aşılarak üçüncü ve bilinmeyen kimlikler yaratılmasını ve kimliklere ilişkin yeni sorgulama bağlamlarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Sanatçı-araştırmacı ve öğretmenlerin dünyayı anlamak için metaforlar ile yeni yollar keşfetmeleri; yeni öğrenmelere kapı açtığı gibi, duygulara dayalı algı ve uygulama arasındaki akışta bilme, yaratma ve üretmeyi bütünleştiren melez bir

bakış açısının yaratılmasına da imkan tanımaktadır. Bu yönüyle a/r/tografik araştırma süreci, farklı kimliklerin kesişimleri ile yeni anlamlara giden sorgulamaların oluşturulduğu, sınırlar ötesi bir yaratıcılığın barındırıldığı, estetik deneyim sunan dinamik bir yapı olarak düşünülmektedir (Irwin, 2021, s. 72, 73). Derinlemesine ve gelişime açık bir yapılandırma süreci olan a/r/tografi; coğrafi, kültürel, psikolojik, sosyal ve fiziksel olmak üzere pek çok bağlamda öznel bir bakış açısı ile yeniden düzenleme, dönüştürme ve keşfetmeye ilişkin olasılıklar zinciri sunması bakımından araştırma sürecine çok yönlü bir bakış açısının dahil edilmesini ve araştırmanın yaşayan bir sorgulamaya dönüşmesini sağlamaktadır.

Sanatçı-araştırmacı ve öğretmenlerin kişisel ve meslek hayatlarındaki kimliklerinin bütünleştirilmesi anlamında bir metafor olarak düşünülen melezleşme, sanat kategorisinde ele alındığında; modernist ve postmodernist bir yaklaşımın birlikte kullanılması anlamına gelirken, hem tündengelimsel hem de tümevarımsal bir perspektifin izlenebilmesine olanak tanımaktadır. Melez bir bakış açısının yakalanmaya çalışıldığı a/r/tografi araştırmalarında; teknik ve içeriği sorgulayan, karmaşa ve farklılığı değerlendiren, bilme-yapma-yaratma edimlerini birleştiren, ele alınan fenomenleri estetik deneyimler çerçevesinde açıklayan çoğulcu perspektifin, araştırmanın katılımcısı olan görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, yaşayan bir sorgulama zemininde öğretmenlik mesleği üzerine düşünmelerine, öz motivasyonlarını keşfetmelerine, mesleki deneyimlerini artırmalarına ve özerk öğretmen kimliği yaratmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.1.2 Otobiyografik sorgulama

Öz kimlik anlamında kullanılan “oto” ve yaşamın devamlılığı anlamında kullanılan “bio” sözcüklerinin birleşiminden oluşan ve en genel tanımı ile kişinin kendi yaşam öyküsü olarak açıklanan “otobiyografi” sözcüğü, kişinin kendi hayatı ile kurduğu bilinçli bir ilişkiye dayandırılmaktadır (Aytekin ve Bahadır, 2019, s. 51). İçinde bulunan anı “deneyimleyen” ve o anlara ilişkin deneyimleri “hatırlayan” benliklerin kesişiminde yer alan otobiyografik sorgulama; şimdiki zamana ilişkin yarattığı farkındalık ile kişinin çevresinde değişen unsurları gerçek zaman akışı içinde kaydetmesine ve bu deneyimleri zaman içinde uğradığı dönüşümler ile hatırlayıp tanımlamasına karşılık gelmekte, bu özellikleri bakımından kişinin kendisi ile kurduğu ilişkinin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (Lee, 2021, s. 13-29).

Soru sorma ve anlam yaratma, anlamlar arası ilişkisellikleri kurma ve arada kalan olasılıkları ortaya çıkarma yöntemi olan a/r/tografik araştırma sürecinde, kişinin (araştırmacının veya araştırmanın katılımcılarının) kendine yönelik bireysel sorgulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Bu özellikleri bakımından yaşayan bir sorgulama süreci olarak ele alınan a/r/tografi; bireyin kendi özü ile kurduğu ilişkiden doğan, hayatın içinden edinilen deneyimlere yönelik bakış açısını yansıtan otobiyografik anlamlandırmalar aracılığıyla zenginleşmektedir. A/r/tografi yöntemi çerçevesinde bireysel sorgulamaların bir parçası olarak ortaya çıkan otobiyografik anlamlandırmalar; bireyin kendi benliğine ve yaşam deneyimlerine ilişkin farkındalığının artmasına, sürecin aktif bir katılımcısı haline gelmesine ve kendini keşfetmesine olanak tanımaktadır.

Bu özellikleri bakımından araştırma kapsamında görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki özerkliklerinin gelişiminde, otobiyografik anlamlandırmalar çerçevesinde geliştirilen yaşayan sorgulama boyutunun önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmacının ve katılımcıların kendi öz benliklerine ilişkin otobiyografik sorgulamalarını yapılandırmalarında; araştırmacı ve katılımcı günlükleri başta olmak üzere, bireysel ve odak grup görüşmelerinden, etkinlik içi tartışma ve sorgulama zemininden faydalanılmıştır. Araştırma süreci; katılımcıların kendi ile ilgili sorgulamalarını güçlendirebilecekleri, kendi düşünceleri ve bireysel farklılıklarına ilişkin farkındalıklarını geliştirebilecekleri otobiyografik sorgulama ve deneyim temelli bir yapı üzerine inşa edilmiştir.

3.2. Araştırmacının Profili ve Rolü

A/r/tografi, doğası gereği sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerini ve kimliklerin etkileşiminden doğan yeni olasılıkları bünyesinde barındıran sorgulama temelli bir yaklaşımdır. A/r/tografinin sorgulama temelli bu yaklaşımı; tükenmek bilmeyen bir düşünsel sürece dahil olunmasını, bakılanların görülmesini, görülenlerin ise yeni olasılıklar ile yeniden anlamlandırılmasını sağlayarak, araştırma sürecinin etkin bir katılımcısı olan araştırmacının, yönetime bağlanmasını ve sürece ilişkin merakını korumasını sağlamıştır. Bununla birlikte a/r/tografi yönteminin görülenin ardındakini aralamaya ve aralananların arasındaki boşlukları yoklamaya ilişkin taşıdığı olasılıkların zihinde yarattığı düşünsel haz, araştırmacının araştırma sürecini doygunluğa ulaştırabilecek ve etkinlik planlarını daha tutkulu bir şekilde yapabilecek motivasyonu sağlamasında da son derece etkili olmuştur.

Araştırmacının aynı zamanda etkin bir katılımcısı olduğu bu araştırmada; araştırma konusu ve araştırmanın uygulama yaklaşımı; araştırmacının öğretmenlik mesleğine ilişkin zaman içerisinde geliştirdiği kaygılardan yola çıkılarak şekillendirilmiştir. Araştırmacının geçmiş eğitim yaşantısında; eğitim sisteminin işlevselliği, öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen kimliğinin çerçevenin dışında kalan tanımlarına ilişkin yaptığı sorgulamalar, mesleğe yönelik taşıdığı kaygılar, kişisel olarak duyduğu merak ve ilgiler, araştırmanın öğretmen özerkliği çerçevesinde yapılandırılmasına temel hazırlamıştır. Araştırmacının yalnızca veri toplayan biri olarak değil, aynı zamanda sürecin bir parçası olarak katılımcı araştırmacı ve gözlemci rolü üstlendiği bu araştırmada araştırmacı; ders etkinliklerini tasarlarken ve uygularken, ders içi diyalog ve tartışmalara katılırken, yalnızca dersin yürütülmesini üstlenmiş bir öğretici ya da araştırmacı olarak değil, aynı zamanda öğrenen bir öğretmen olarak yer almaya çalışmıştır. Araştırmacının yalnızca bilgiyi aktaran bir öğretici olarak değil, öğretmen adaylarının kendilik bilgisi geliştirmelerine ve sanat temelli sorgulamalar ile yaratılan düşünme ve araştırma edimini bir uzuv haline getirmelerine katkı sağlayan bir rehber rolü üstlendiği bu araştırmada a/r/tografinin hiyerarşik üstünlükleri ve merkezîyetçi anlayışı benimsemeyen, aksine yatay düzlemdeki ilişkisellikleri öne çıkaran eşitlikçi yaklaşımı temel alınmıştır. Hiyerarşiye dayanmayan eşitlikçi diyaloglar üzerine inşa edilmeye çalışılan araştırma sürecinde, katılımcıların araştırmaya olan etki ve katkıları önemsenerek, araştırma sürecinin esnek ve bağlama duyarlı yaşayan bir deneyim olarak şekillenmesine dikkat edilmiştir.

Süreç içinde yaratılan anlamların tek yönlü bakış açısı ile yorumlanmasından kaçınılan araştırmada, anlamların arasındaki rizomatik örüntüleri kurmaya ve bu örüntülerden yeni anlam katmanlarına ulaşmaya ilişkin olasılıklara açık olmaya özen gösterilmiştir. Bu bağlamda süreç boyunca rizomatik ağların arasındaki bağıntıları yeni anlam olasılıkları ile doldurma amacıyla metaforlardan faydalanılmış, araştırma sürecinin akışı bir hikaye gibi düşünülerek, kavramsallaştırmalar ile zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

3.3 Katılımcıların Profili ve Araştırma Zemini

Araştırmanın katılımcı grubunu, 2022-2023 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Programı'nda eğitimine devam eden ve “Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları II” dersini alan 8 görsel sanatlar öğretmeni adayı ve araştırmacının kendisi oluşturmaktadır. Araştırmaya

dahil olan sekiz katılımcı amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” aracılığıyla belirlenmiştir.

Araştırmaya konu edinilen problem durumu ile ilgili kişi, olay veya durumlara ilişkin ölçütlerin önceden belirlendiği ölçüt örnekleme yönteminde (Yıldız, 2017, s. 436) araştırmanın problem durumuna ve amaçlara bağlı olarak oluşturulmuş ölçütler bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırma amacına uygun olan ölçütler referans alınabildiği gibi araştırmacının kendisinin bağlama uygun olarak ortaya koyduğu ölçütler temel alınarak da katılımcı grubu belirlenebilmektedir (Yağar ve Dökme, 2018, s. 6). Bu araştırmada ise katılımcıların belirlenmesinde, araştırma amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından belirlenmiş ölçütler temel alınmıştır. Araştırmada; görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerk kimliğinin gelişimini a/r/tografik sorgulamalar ile yapılandırmak ve özerk kimliğin şekillendirilmesinde gerçek yaşam deneyimlerine dayalı uygulamalı bir araştırma süreci gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Araştırmadaki uygulama sürecinin sanat eğitimi pedagojisi ve uygulama temelli deneyimler içeren bir ders temelinde yürütülmesinin, araştırmanın problem durumu ve amaçları ile bağlantılı olacağı düşünülmüştür. Bununla birlikte araştırmanın uygulama aşamasının “Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları II” dersi kapsamında yürütülmesinin; öğretmen adayı katılımcılar için esnek, sorgulamaya, eleştirmeye, yaratıcılığa açık bir öğrenme ortamının ve sorgulama çerçevesinin yaratılmasına katkı sağlaması beklenmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında yer alacak katılımcıların belirlenmesinde; katılımcıların “Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Programı’na devam ediyor olması” ve Resim İş Öğretmenliği Programı’nda yer alan sanat eğitimcisi yetiştirmeye yönelik pedagoji ve uygulama içeren derslerden biri olan “Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları II” dersini alıyor olması” ölçütü aranmıştır.

“Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları II” dersini alan 10 katılımcı (7 kız, 3 erkek) ile başlayan araştırma süreci, katılımcılardan 2’sinin süreç içinde derse katılım sağlamayıp dersi bırakması nedeniyle 8 katılımcı ile gönüllülük esasına bağlı olarak devam ettirilmiştir. Bu süreçte lisans eğitimlerinin ikinci yıllarında olmaları nedeniyle henüz sanat ve eğitim kavramlarına ilişkin düşünceleri yeterince şekillenmemiş olan öğretmen adaylarının a/r/tografi ile yeni tanışıyor olmaları ve ders süresince katılımcılık ve sorgulama temelli bir yaklaşımın benimsenmesi, öğretmen adayları için başlangıçta kaygı verici bulunmuştur. Bununla birlikte katılımcılardan bazılarının (3 katılımcı) sanat

ve eğitim bağlamındaki ilgilerinin ve öğretmenlik motivasyonlarının daha fazla olduğu ve bu durumun sorgulama sürecinin derinliğinin artmasında önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Araştırma sürecini en az katılımcıların derse yönelik yaklaşımları kadar etkileyen bir diğer etmen de araştırmanın yürütüldüğü zamandaki öğretim ortamı ve koşullar olmuştur. Araştırmanın yapıldığı dönemde yaşanan deprem felaketi (6 Şubat 2023) nedeniyle uygulama sürecine Anadolu Üniversitesi Mergen sistemi üzerinden yürütülen çevrimiçi dersler ile başlanmış, etkinlik planının yarısından itibaren yüz yüze eğitime geçilmiş ve derslere Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde devam edilmiştir. Çevrimiçi ortamda katılımcıların ve öğretmenin birbirlerini yüz yüze görmüyor olmalarının yarattığı iletişim engelleri ve teknolojik aksaklıklar başlangıçta etkinlik planlarının yürütülmesi bağlamında zorlayıcı görünse de etkinliklerin derse katılımı kolaylaştırıcı diyalog temelli deneyimler, hikayeleştirme ve oyunlaştırma dinamikleri ile zenginleştirilmiş olması katılımcıların araştırmaya olan dirençlerinin kırılmasında, derse yönelik kaygılarının azalmasında ve çevrimiçi ortamın yarattığı olumsuz etkilerin azaltılmasında önemli katkılar sağlamıştır.

3.4 Araştırmanın Uygulama Süreci

2022-2023 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde, "Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları II" dersi kapsamında yapılandırılan araştırma süreci, "Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından verilen etik kurul izni (EK-1) çerçevesinde ve gönüllülük esasına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir (EK-2). Dokuz haftalık bir program şeklinde ilerleyen ders süreci 23 Şubat 2023 tarihindeki ekle-sil haftasından itibaren başlatılmış, ancak ekle-sil ve sonraki hafta derse yeterli katılım olmaması nedeniyle etkinlik planlarının uygulanmasına 9 Mart 2023 tarihinde başlanabilmektedir. Devam eden süreçte; 16/23/30 Mart, 6/13 Nisan, 11/18/25 Mayıs tarihlerinde dokuz haftalık ders programı uygulanmıştır (EK-7).

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerk kimliklerini sorgulama ve yapılandırmada a/r/tografi yönteminin yarattığı düşünme ve sorgulama zemininden faydalanılan araştırma sürecindeki dokuz haftalık ders planı, bireysel farkındalık ve özerk kimliğe yönelik sorgulama ve etkinlikler ile zenginleştirilmiştir. Başlangıçta çevrimiçi ortama göre tasarlanan ders planları ve etkinlikler, ders planının yarısından itibaren yüz yüze eğitime geçilmesiyle birlikte yeniden gözden geçirilmiş ve planlanan etkinliklerdeki

katılımcılığı artırmaya yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Etkinlik planları ders döneminin başlamasından önce hazırlanmış olmasına karşın, dersin devam ettiği süre boyunca araştırma amaçları çerçevesinde etkinlik planlarına ilişkin düzenlemeler yapılmaya devam edilerek, uygulama sürecine esneklik kazandırılmıştır.

Araştırma planı ve etkinliklere ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır (Tablo 3.4.1).

Tablo 3.4.1

Araştırma Etkinlik Takvimi

	Etkinlik Tarihi	Etkinlik Adı	Etkinlik Açılımı
1	9 Mart 2023	“İlk Buluşma”	Tanışma Etkinliği: Kimliklerin Yolculuğuna Giriş
2	16 Mart 2023	“Yaşayan Sorgulama”	Tartışma Etkinliği: Eğitim ve Diyaloglar
3	23 Mart 2023	“Otobiyografik Buluntular”	Motivasyon Etkinliği: Kendine Giden Yolu Keşif
4	30 Mart 2023	“Otobiyografik Kesitler”	Sanatçı/Araştırmacı ve Öğretmen Kimliğini Keşif Etkinliği: Gün Yüzüne Çıkan Katmanlar
5	6 Nisan 2023	“Otonomik Keşif”	Özerk Kimliği Keşif Etkinliği Kimlik Katmanlarından Özerklik Haritasına
6	13 Nisan 2023	“Derinleşen Adımlar”	Yürüyüş Etkinliği: Yürüyüş Pedagojisinin Olasılıkları
7	11 Mayıs 2023	“Yeni Patikalar”	Doğada Üretim Etkinliği: Engellerin Yaratıcı Olasılıkları
8	18 Mayıs 2023	“Patikaların Ötesinde”	Hikayeleştirme Etkinliği: Yolun Hikayesi
9	25 Mayıs 2023	“Yolculuğun Kartografisi”	Kartografi Etkinliği: Ben’den Özerkliğe

Etkinlikleri planlarken; katılımcıların kendilerinden başlayan bir özerklik yolculuğuna çıkmaları, kendi özerk kimliklerini yapılandırma sürecindeki bireysel farkındalık ile başlayan özerk öğretmen kimliğine uzanan sorgulama alanına dahil olabilmeleri için bazı temel kazanımlardan yola çıkılmıştır. Bu bağlamda etkinlik planları; düşünme, sorgulama, eleştirme ve araştırma ve öğrenme yeterliklerini geliştirme gibi ana kazanımlar çerçevesinde şekillendirilmiştir. İletişim/etkileşim kurma, katılımcılık, işbirliği geliştirme, önyargıları kırma, özgüven geliştirme, empati geliştirme, farklılıklara

saygı duyma, kendini tanıma, öz motivasyonu keşfetme, sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini keşfetme ve geliştirme, özerk kimliği keşfetme, özerk öğretmen kimliğini geliştirme ise etkinliklerin diğer kazanımları olarak ön plana çıkmıştır (EK-6).

Araştırma amaçları ve katılımcı ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir şekilde yapılandırılan etkinlik planlarının uygulama sürecinde, katılımcı öğretmen adaylarının kendilerinden başlayan, sorgulamaya dayalı düşünsel bir yolculuğa çıkmaları hedeflendiğinden ders planları tanışma ve kaynaşma etkinlikleri ile başlatılmıştır. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının hem kendileri hem de çevresindeki diğer kişiler hakkındaki bireysel farkındalıklarını artırarak empati, farklılıklara saygı, iletişim gibi kavramlara ilişkin sorgulamalarını genişletmelerinin amaçlandığı ilk etkinliği, eğitim ve ekonomi kavramları çerçevesinde şekillendirilen bir tartışma etkinliği takip etmiştir. A/r/tografinin doğasında yer alan düşünme, sorgulama ve araştırma gibi bağlamların içselleştirilmesi için planlanan bu etkinlik ile katılımcıların tartışma ve tartışmanın bağıntılı olduğu diğer kavramlar üzerine sorgulamalar geliştirmeleri, birbirlerinden öğrenmeleri, araştırmaya ve öğrenmeye olan dirençlerini kırmaları ve çok yönlü düşüncenin etkileri üzerine düşünceler geliştirmeleri beklenmiştir. Devam eden haftada katılımcıların kendi öz motivasyonlarına ilişkin farkındalıklarını artırmak ve kendilerini tanımalarını sağlamak amacıyla motivasyon etkinliği gerçekleştirilmiştir. Motivasyon etkinliği kapsamında; motivasyonun türleri üzerine tartışılmış ve katılımcılar kendi motivasyonlarını sorgulamaya yönlendirilmiştir. Araştırma sürecindeki dördüncü haftadan itibaren a/r/tografi yönteminde ön plana çıkan sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerini sorgulamaya yönelik etkinliklere ağırlık verilmiştir. Bu bağlamda dördüncü hafta gerçekleşen etkinlikte, a/r/tografik kimlikler ve bu kimliklerin birbiri üzerindeki etkileri üzerine tartışılmıştır. Devam eden haftada ise katılımcıların “özerklik” bağlamını sorgulamaları, özerkliğe ilişkin düşüncelerden yola çıkarak buradaki edinimleri özerk öğretmen kimliği çerçevesinde ele alarak mesleki özerkliğe ilişkin bakış açılarını geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Dördüncü haftaya kadar çevrimiçi ortamda yürütülen araştırma süreci, beşinci haftadan itibaren yüz yüze eğitime geçilmesiyle birlikte kimi zaman yüz yüze kimi zaman ise hibrit olarak devam ettirilmiştir. Altıncı haftaya gelindiğinde ise yürüyüş pedagojisi kapsamında sınıf dışı bir etkinlik planı gerçekleştirilmiştir. Anadolu Üniversitesi Japon Bahçesi’nde gerçekleştirilen yürüyüş etkinliği ile a/r/tografi yönteminin de bir parçası

olan yürüyüş pedagojisini deneyimlemek, sıradan ve günlük bir aktivite olarak görülen bir eylemin pedagojik ve sanatsal olasılıklarını sorgulamak, düşünsel çerçeveyi genişletmek ve öğretmen adayı katılımcıların uygulamaya dayalı deneyimlerini artırmak amaçlanmıştır. Mekan dışı eğitim kapsamında gerçekleştirilen yürüyüş etkinliği, sonraki hafta doğada üretim deneyimi ile devam ettirilmiştir. Bu etkinlik kapsamında öğretmen adaylarının öğretmen ve sanatçı kimlikleri üzerine tartışmalar yaratılmış, bireysel sorgulamalar ve kolektif diyaloglar aracılığıyla sanatsal kimlik üzerine sorgulamalar yapılandırılarak, katılımcıların sanatsal üretim pratiklerini artırmaları, bireysel farkındalıkları ile keşfettikleri engel veya adımları üretim için bir potansiyele dönüştürmeleri hedeflenmiştir. Doğada üretim etkinliğini takiben sekizinci haftada ise Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde bir araya gelinerek bir önceki etkinlikte ortaya çıkan sorgulama ve kavramlardan yola çıkılarak bir hikayeleştirme ve görselleştirme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik kapsamında katılımcıların kavramlar arası kurulan rizomatik bağlar üzerine düşünceleri, bu kavramlardan yola çıkarak, sanatçı ve araştırmacı kimliğe yönelik uygulama deneyimlerini artırmaları beklenmiştir. Etkinlik planının son haftasında ise araştırma sürecinin başlangıcından sonuna kadar olan zaman diliminde katılımcıların çıktıkları düşünsel yolculuğu hatırlamaları, etkinlik süreçlerinde onlarda harekete geçen duygu ve düşünceleri keşfetmeleri, kendi bireysel farkındalıkları çerçevesinde özerk öğretmen kimliğini nasıl yapılandırdıklarını sorgulamaları, sanatçı/araştırmacı/öğretmen ve öğrenen kimliği üzerine düşünceleri ve tüm bu sorgulama yolculuğunun bir kartografisini (haritasını) hazırlamaları istenmiştir. Katılımcıların kendilerini ifade etmelerinin ve sürece yönelik bakış açılarını yansıtmalarının bir yolu haline gelen kartografi etkinliği, tüm araştırma sürecinin genel bir özeti olarak sürece yönelik genel bir değerlendirme imkanı sunmuştur.

3.5 Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Gerçek yaşam uzantılarının yaşayan sorgulamalar ile harmanlandığı uygulama ve sanat tabanlı bir araştırma yöntemi olan a/r/tografi; nitel araştırmalarda tercih edilen veri toplama yöntemlerini kullanmaya açık olmasının yanında, veri toplama ve analiz sürecinde esnek ve yapılandırılabilir bir bakış açısının da korunduğu bir metodolojidir (Bedir-Erişti, 2021, s. 7). Belli standart ve ölçütlere bağlı sistematik bir yapının izlenmediği, veri toplama ve analiz sürecinde ise standardize bir yaklaşımın

benimsenmediği a/r/tografi yöntemi; doğası gereği esnek, yapılandırmacı, yeniliklere ve olasılıklara açık, değişen-gelişen ve yaşayan bir süreç olarak kabul edilmektedir.

Veri çeşitliliğine bağlı anlam zenginliğinin yaratılmasına imkan tanıyan a/r/tografik araştırmaların veri toplama sürecinde, nitel araştırma tekniklerinden gözlem ve görüşme gibi araçlar kullanılabildiği gibi araştırmacı ve katılımcı günlükleri, otobiyografik hikayeler ve gerçek yaşam deneyimleri de sürece dahil edilebilmektedir. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama teknikleri, araştırma sürecinin esnek bir şekilde yapılandırılmasına imkan tanıdığından, a/r/tografi araştırmalarında da sıklıkla tercih edilen araçlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Belli bir durum ya da ortama ilişkin süreci ayrıntılı olarak ifade etmek amacıyla kullanılan “gözlem” araştırmanın doğal akışında araştırmacının kendisinin de sürece dahil olmasını sağlayan, sürecin tüm boyutları ile ele alınabildiği, yorumlayıcı perspektife açık bir veri toplama tekniğidir (Balci, 2013, s. 206). Bir olgunun ya da durumun içinde bulunduğu doğal ortamında incelenmesine dayanan gözlem, deneyime ilişkin verilerin toplanmasına katkı sağlamaktadır. Oluşturulma şekline bağlı olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç başlık altında ele alınan “görüşme” ise araştırmacının bir konu ya da konu başlıklarına yönelik katılımcılara bireysel olarak soru yönelmesi, katılımcıların ise birbirlerinden bağımsız olarak cevaplamaları ile ortaya çıkan süreci kapsamaktadır (Işık ve Semerci, 2019, s. 59, 60). Bir diğer nitel araştırma yöntemi olan ve bireysel görüşmelere kıyasla bir konu hakkında çoklu bir perspektif yakalamaya daha fazla katkı sağlayan “odak grup görüşmesi” ise dört ile on iki kişilik gruplar çerçevesinde yapılandırılan, çoğunlukla araştırmacının liderliğinde yürütülen, bir konu üzerine yoğun ve derinlemesine tartışma yaratılmasını sağlayan bir veri toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Sevim, 2008, s. 80). “...küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretme... (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011, s. 97)” olarak ifade edilen odak grup görüşmesi; katılımcıların birbirlerinin görüşlerini anlamasına ve konuya ilişkin çoklu bakış açısı geliştirilmesine olanak tanınması bakımından a/r/tografinin doğasıyla da uyum sağlamaktadır. Nitel araştırmaların olduğu kadar a/r/tografi araştırmalarının da önemli bir boyutunu oluşturan “doküman incelemesi” ise geçerliliği olan resmi kaynaklar aracılığıyla araştırmanın amaçları

çerçevesinde görsel, yazılı ve işitsel materyallerden toplanan verileri kapsamaktadır (Özkan, 2023, s. 2). Araştırma konusu çerçevesinde araştırmacının kendisi ve katılımcılar tarafından süreç boyunca tutulan günlükler, otobiyografik hikayeler ve deneyimler de doküman inceleme sürecinin bir parçası olarak bu bağlamdaki veri çeşitliliğinin artırılmasına katkı sağlamaktadır.

A/r/tografinin yorumlayıcı perspektife açık doğası bağlamında şekillendirilen bu araştırmada ise veriler; gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi (araştırmacı ve katılımcı günlükleri, süreç dosyaları, tasarım-eskiz ve fotoğraflar vb.) yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinin başından itibaren araştırmacı ve katılımcı günlükleri tutulmaya başlanmış, dokuz haftalık etkinlik planı içinde gerçekleştirilen diyalog ve sorgulama temelli deneyimler gözlemlenmiş, araştırma süreci içinde katılımcılar ile biri bireysel, ikisi odak grup görüşmesi olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma etkinlik planının uygulama sürecinde eş zamanlı olarak oluşturulmaya başlanan araştırmacı ve katılımcı günlükleri, katılımcılar (8 öğretmen adayı) ve araştırmacının kendisi tarafından düzenli olarak tutulmuştur (EK-12 ve EK-13). Araştırmacı ve katılımcı günlükleri, araştırma süresince katılımcıların ve araştırmacıların sürece yönelik düşüncelerinin, sorgulamalarının ve özerk öğretmen kimliği yapılandırma bağlamındaki yaklaşımlarının izlenebildiği önemli bir veri toplama aracı olmuştur. Katılımcılardan beşi ile çevrimiçi ortamda ses ve görüntü kaydı onayı doğrultusunda gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde ise katılımcılara araştırma amaçları ve etkinlik planlarında yer alan sorgulama bağlamları çerçevesinde oluşturulan ve uzman değerlendirmesi çerçevesinde şekillenen 12 ana soru ve alt sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış sorular (EK-3) yöneltmiştir.

Araştırma sürecinde bireysel görüşmelere ek olarak iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Etkinlik planının son haftasında, araştırma amaçları ve süreç akışı dahilinde 16 ana sorunun yöneltildiği ilk odak grup görüşmesine (EK-4) üçü yüz yüze, ikisi ise çevrimiçi ortamda olmak üzere beş kişi katılım sağlamıştır. 6 ana soru ve alt sorulardan oluşan ikinci odak grup görüşmesi (EK-5) ise iki katılımcı ile yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sürece ilişkin bakış açılarının çoğulcu bir perspektif ile yorumlanabilmesine, katılımcı görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklardan çıkan

olasılıkların yaratılabilmesine olanak tanıyan odak grup görüşmeleri, araştırma sürecine ilişkin genel bir çerçeve oluşturulmasında önemli katkılar sağlamıştır.

Araştırma sürecinde araştırmacının katılımcılara yönelik bakışını ve anlamlandırmalarını geliştirmesinde önemli bir etki eden bir diğer veri toplama aracı ise araştırmacı tarafından sürecin başından itibaren yapılan gözlemler olmuştur. Katılımcı günlüklerine, katılımcıların uygulama sürecindeki sorgulama yaklaşımlarına ve derse yönelik düşüncelerine ilişkin gözlemlerden elde edilen veriler, araştırmanın yaşayan ve dinamik bir yapı olarak değerlendirilebilmesine ve etkinlik planlarının süreç boyunca esnek bir şekilde yapılandırılabilmesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacı ve katılımcıların etkinlik planları ve katılımcı günlükleri dahilinde ürettikleri yazı, görsel, eskiz ve tasarımlar (EK-10 ve EK-14), etkinlik planlarının uygulaması sırasında çekilen fotoğraf (EK-11) ve çevrimiçi ortamda yürütülen derslerin (EK-8 ve EK-9) video kayıtları araştırmanın dokümanlarını oluşturmuştur. Araştırmacı ve katılımcı günlükleri, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi aracılığıyla toplanan verilerin, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerk öğretmen kimliklerini yapılandırılmasında a/r/tografi yönteminin yarattığı sanatsal ve pedagojik olasılıkların okunabilmesinde ve sürecin rizomatik ilişkiler çerçevesinde değerlendirilmesinde önemli bakış açıları sunduğu ve araştırmadaki veri çeşitliliğini artırdığı düşünülmektedir.

3.6 Rizomatik Veri Analizi

Araştırma süresince elde edilen veriler; anlamların ve kavramların yatay düzlemde, birbirlerine hiyerarşik bir üstünlük olmaksızın analiz edilmesine ve ilişkiselliklerden doğan yeni anlam olasılıklarının yaratılmasına olanak tanıyarak araştırma sürecinin bir oluş içerisinde değerlendirilmesini mümkün kılan rizomatik analiz aracılığıyla çözümlenmiştir.

Gilles Deleuze ve Félix Guattari tarafından geliştirilen; özdeşlik, birlik, ikili karşıtlık, hiyerarşi ve durağanlıkla karakterize olan “ağaç biçimli” klasik batı felsefesine alternatif olarak ortaya koyulan oluşa, çokluğa, farklılığa, harekete ve yatay yayılmaya dayalı bir düşünce modelini ifade eden rizom; tekilliklerin yeni bağlantılar kurmak yoluyla çoğullaştığı, çokluğun temsil ve özdeşlik yoluyla belirli bir birliğe dönüşmediği, hareketli bir zemindeki yatay ve çoğul bağlantıların ifadesi anlamına gelmektedir (Bedir-Erişti, 2021, s. 35).

Klasik batı felsefesinde ağaç formu ile tanımlanan ve merkeziyetçi düşünce yapısına dayanan anlama ya da bilme yaklaşımı, postmodern sürecin getirdiği parçalanma ve çoğulculuk düşüncesiyle rizom/köksap olarak ifade edilerek metaforik bir anlam kazanmıştır. Bilme ya da anlama yaklaşımlarına alternatif bir düşünce biçimi öneren rizom; başlangıç ve bitiş noktası olmayan ve tahmin edilemeyen, bir şeylerin arasında kalanı ve yatay düzlemde birbiri ile bağlantılı olanı ifade etmektedir (Clarke ve Parsons, 2013, s. 35).

Deleuze ve Guattari (2005, s. 7-12) tarafından altı ilke çerçevesinde tanımlanan rizom düşüncesine göre:

- Bir köksapın herhangi bir noktası başka bir şeye bağlanabilir ve bağlanması da gerekmektedir.
- Özne ya da nesnenin çoğulcu bir perspektifle ele alınması, onu bağlamsal düzleminden ayırarak yeni anlamların yaratılmasına olanak tanımaktadır.
- Köksaplar belli noktalarda kırılabilen, ancak eski bir hatta ya da başka bir noktada yeniden başlayabilmektedir.
- Köksap ilişkisi herhangi bir modele bağlı olmaksızın başı ve sonu belli olmayan bir süreç içerisindeki akışa bağlı olarak yatay düzlemde ortaya çıkan hareketin kartografisini ortaya çıkarmaktadır.

Deleuze ve Guattari'nin (2005, s. 7-12) tanımladığı ilkeler doğrultusunda rizomatik analizin pedagojik boyutuna bakıldığında; bilginin ilişkisellikten doğan bağlantılarda olduğu ve anlamların bağlantılar yoluyla zenginleştiği, bilginin ve bilmenin merkeziyetçi ve hiyerarşik yapıdan uzaklaştıkça çoğaldığı, öğrenmenin bitmek bilmeyen rizomatik bir doğası olduğu düşüncesi anlam kazanmaktadır (Mavioğlu, 2019, s. 67). Bu özellikleri bakımından rizomatik analiz; anlama edimi ile başlayan, ilişkisellikler ile kurulan bağlantılarla devam ettirilen, kavramlar ve anlamlar arasındaki boşluklardaki yeni anlam olasılıklarını aramaya dayanan, yatay düzlemde ilişki ağlarının örüldüğü, merkeziyetçilikten özgürleşmiş düşünmeye ve sorgulamaya dayalı bir bakış açısının önem kazandığı bir oluş sürecini tanımlamaktadır.

Yapısı gereği bir oluş süreci olarak nitelenen a/r/tografide de iç içe geçmiş sorgulamaların yer aldığı, anlamların ve anlamlandırmaların parçalandığı ve farklı varyasyonlar ile bütünleştirildiği esnek bir yaklaşım söz konusudur. Bu noktada a/r/tografinin yaşayan sorgulama yaklaşımı, rizomatik analiz sürecini sürekli olarak beslemekte, araştırmanın

ilişkisel sorgulamaları için çıkış noktaları oluşturmakta, bu durum ise başta tahmin edilmeyen ilişkisel anlamlandırmalar için zemin hazırlamaktadır. Anlam yaratmada bir başlangıcın aranmadığı, bir sonuca ulaşmanın hedeflenmediği, her anlamın başka bir anlamı doğurabileceğine inanıldığı bu esnek zemin ise araştırmanın dinamik bir yapı kazanmasına, özgürleşmesine ve sürekli olarak yenilenmesine imkan tanımaktadır.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizine esnek ve dinamik bir yapı kazandıran rizomatik bakış açısından yararlanılan bu çalışmada ise etkinlik planlarının uygulanmaya başlamasından itibaren ders esnasında yapılan gözlemlerden, ders kayıtlarına ilişkin dokümanlardan ve ders esnasındaki tartışma/sorgulama bağlamlarından toplanan veriler araştırmacı tarafından haftalık periyotlar halinde makro düzeyde analiz edilmiş, makro analizlerden elde edilen bulgular doğrultusunda etkinlik planları ve sorgulama alanları yeniden ele alınarak araştırma sürecine dinamik bir çerçeve kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma süreci boyunca makro düzeyde yapılan analizleri, araştırma sonucunda katılımcılar ve araştırmacının tuttuğu günlükler, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmelerine ilişkin makro düzeyde başlayıp mikro düzeyde açılan rizomatik analizler takip etmiştir. Araştırmacı-katılımcı günlükleri, bireysel ve odak grup görüşmelerinin mikro düzeydeki analizi ile devam eden süreçte, rizomatik kavram haritalarından/ağlarından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde oluşturulan rizomatik kavram ve düşünce ağlarında tipografik ve görsel düzenlemelerden yararlanılmış, analiz süreci katmanlar halinde ele alınmış, gerekli hissedilen noktalarda oluşturulan kavram haritalarına ilişkin derinlemesine analizler yapılarak yeni rizomatik ağlar oluşturulmuştur.

Araştırmacı günlüklerinin analizinde ise günlükler önce okunmuş, sonrasında günlüklerde ortaya çıkan sorgulama bağlamları ve öne çıkan kavramlardan yola çıkılarak rizomatik ağlar hazırlanmıştır. Dokuz haftalık günlüğün her bir haftası için ayrı ayrı oluşturulan rizomatik örüntülere, katılımcı günlüklerinin analizi ile devam edilmiştir. Araştırmadaki sekiz katılımcıya ait günlükler eş zamanlı olarak analiz edilip, günlüklerde ortaya koyulan düşünce ve görüşler her bir etkinlik haftası için ayrı ayrı ele alınmış, sekiz katılımcının aynı etkinlik için ortaya koyduğu verilerdeki benzerlik ve farklılıklara işaret eden örüntüler oluşturulmuştur. Katılımcı günlüklerine ilişkin yapılan ilk analiz sırasında ortaya çıkan kavram ve temaları gösteren, öne çıkan kavramların bu temalar çerçevesinde nasıl ele alındığını işaret eden tablolar oluşturulmuş, katılımcı günlüklerinde öne çıkan

düşünce ve sorgulamalara ilişkin araştırmacı perspektifi zenginleştirilmiştir. Katılımcı günlüklerine ilişkin son analizlerde ise zihin haritası oluşturma araçlarından (mapify ve mindmup) yararlanılarak rizomatik örüntüleri gösteren zihin haritaları oluşturulmuştur.

Beş katılımcı ile gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analizinde ise öncelikle görüşme dökümleri yapılmış, sonrasında bu dökümler okunup öne çıkan kavram ve bağlamların altı çizilmiştir. Bireysel görüşmelerden çıkan kavramlar, görüşler, katılımcılar tarafından direkt ifade edilmeyen ancak anlamlandırma sürecinde arada kalan bağlamlar ve tüm bunların araştırma sürecinde yaratmış olduğu oluş olgusu tablolar halinde ele alınmıştır. Her bir katılımcının görüşmeler esnasında ortaya koyduğu düşünceler ise kavramsallaştırmalar başlığı altında bir araya getirilerek analiz edilmiştir. Katılımcı günlüklerinde olduğu gibi bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin son analizinde de zihin haritası oluşturma araçlarından faydalanılmış ve görüşmelerin tamamına ilişkin yapılan ilk analizler sonucunda ulaşılan ana temalar ve alt bağlamları ve onların açılımları kavram ağı çerçevesinde bir araya getirilmiştir.

Odak grup görüşmelerinin analizinde de öncelikle görüşmelerin dökümleri yapılmış, görüşme dökümlerine yönelik okumalar esnasında araştırma amaçları bağlamında dikkat çeken noktalar, sıklıkla sorgulanan kavram ve düşüncelerin altı çizilmiştir. Her bir odak grup görüşmesi için ayrı ayrı yapılan analizlerde ortaya çıkan kavramlar ve bu kavramların birbiri ile olan ilişkiselliklerini ifade eden rizomatik haritalar aracılığıyla gösterilmiştir. Tüm verilerin analizi ayrı ayrı tamamlandıktan sonra ise analizlerden elde edilen bütün bulgular gözden geçirilmiş ve araştırmadaki tüm analizleri ve birbirleri ile olan bağıntıları gösteren bütüncül bir rizom haritası hazırlanmıştır. Araştırma sürecine ilişkin oluşturulan bütüncül rizom haritasının (EK-15); analizlerinin tamamının bir arada okunabilmesine, kavramların aralarındaki bağlardan doğan yeni anlam olasılıklarının yakalanabilmesine, araştırma sürecinin çoğulcu bir perspektifle değerlendirilebilmesine ve araştırmanın özerklik ve mesleki özerklik bağlamındaki bulgularının ortaya çıkarılmasına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

4 BULGULAR

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kendi öz benliklerinden özerk öğretmen kimliğine giden yolu şekillendirme ve mesleki özerklik geliştirme olasılıklarını sorgulama ana amacı çerçevesinde yapılandırılan araştırmanın bu bölümünde; öğretmen adaylarının mesleki özerkliğini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen a/r/tografik yolculuğun rizomatik analizi doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara ve yorumlarına yer verilmektedir.

Sanat temelli bir deneyim olarak, sürecin aktif bir katılımcısı olmayı gerektiren a/r/tografi; sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimlikleri perspektifinde öznel deneyimleri içeren çok katmanlı, bedenselleşmiş bir metodolojidir (Springgay, Irwin ve Kind, 2005, s. 899). Araştırmacının yalnızca bir gözlemci değil aynı zamanda aktif bir katılımcısı da olduğu a/r/tografi araştırmalarında; katılımcılar kadar araştırmacının kendi deneyim ve pedagojik iç görüleri de önemlidir. Bu bakımdan ele alındığında a/r/tografi; geleneksel araştırma metodolojilerinin aksine, öznel bakış açısını, araştırmacının süreci algılama ve yorumlama konusundaki sanatsal ve pedagojik yaklaşımını içeren bir bilgi üretme biçimi olarak değerlendirilmektedir (Springgay vd., 2008, s. 86). Araştırma sürecinde a/r/tografik kimlikler arasındaki bağıntılar, dönüşümler, pedagojik keşifler ve yaratıcı olasılıkları haritalandırma bağlamında katkı sağlayan rizomatik analizlerden elde edilen bulgulara ilişkin yorumların anlaşılmasında, sürece ilişkin öznel bakışın yansıtılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bulgulara ilişkin başlıklardan önce yer verilen “Veriden Öte: Anlamanın Peşinde” başlığı içerisinde araştırma sürecinde ve bulguların ifadesinde a/r/tografi yönteminin nasıl ele alındığını ve öznel deneyimlerin yeni olasılıkları nasıl yarattığını ifade edebilmek ve araştırma sürecine hakim olan metaforik çerçeveyi yansıtabilmek amacıyla öznel bir anlatımdan yararlanılmıştır. Geleneksel akademik yazım anlayışı, nesnel bir dil kullanımına dayandırılrsa da a/r/tografik araştırma sürecinde araştırmacının bulguları ele alma bağlamında taşıdığı öznel perspektifin yansıtılmasında, öznelliğe dayalı sanatsal anlatımın önemli olduğu düşünülmüştür. Bu çerçevede “Veriden Öte: Anlamanın Peşinde” başlığı kapsamında öznel bir dil kullanılmakla birlikte, bulgulara ilişkin başlıklar akademik nesnellik korunarak yazılmış, süreç yalnızca kişisel bir anlatı olarak değil, öğretmen özerkliği bağlamında yapılandırılan sorgulamalardan ulaşılan bulguların sanatsal bir ifadesi olarak da düşünülmüştür. Araştırma süreci ise araştırmacı ve

katılımcıların dönüşümlerini içeren, dinamik ve çok katmanlı bir deneyim olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın bulgularının ifade edildiği alt başlıklarda ise araştırma sürecindeki öznel deneyimlerden doğan metaforik bakış açısını yansıtabilmek amacıyla metaforlaştırma ve hikayeleştirme unsurlarından yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz kimliğinin keşfiyle başlayıp mesleki özerkliği yapılandırmaya yönelik sorgulamalar ile devam eden araştırma sürecinden elde edilen bulguların ve yorumlarının ifade edildiği her bir başlık, araştırma yolculuğunun hikayesini anlatan bir durak noktası gibi düşünülmüştür.

4.1 Veriden Öte: Anlamın Peşinde

Bu araştırma sürecinde a/r/tografi bir yöntem olarak yol göstermekten ziyade araştırmacı olarak kendi yolumu yapılandırabilmem, rast geldiğim ya da zaten aramakta olduğum anlamları keşfedebilmemde içsel bir rehberlik görevi sundu. Araştırma sürecinden önce tanıştığım, araştırma sırasında tanışıklığımızın arttığı, gelecekte de yeni yönlerini keşfedeceğime inandığım a/r/tografi, araştırmaya konu edilen içselleştirilmiş mesleki kaygılarımı yönetmemde, eğitim sistemi içinde kaygan bir zeminde yer alan “öğretmen özerkliği” kavramına ilişkin sorgulamalarımı genişletmemde kendim ve katılımcı öğretmen adaylarımız için yeni alanlar açtı. A/r/tografinin araladığı kapıların ardında kimi zaman yeni anlamlar bulduk, kimi zaman bizler de araştırma sürecinin etkin bir parçası olarak aralamak için kendimize yeni kapılar yarattık. Kapılar bazen sıkı sıkıya kapalıydı, bazen ise aralık görünen kapıların ardında aslında nereye açıldığını bilmediğimiz başka kapılar yer alıyordu. A/r/tografinin paydaşları için yarattığı bu olasılıklar; her birimiz için yeni yollara açılan kapıların oluşmasını, kapıların ardında keşfedilmemiş yeni patikaların keşfedilmesini, patikaların ardındaki yeni yolların görülebilmesini büyük ölçüde mümkün kıldı. Keşfettiğimiz bu yollar her zaman düz ve kısa değildi, aksine çoğu zaman dolambaçlı ve engebeliydi. Ancak yolda olma ve yolun yarattığı olasılıklara açık olma fikri, araştırma sürecinde oluşan boşlukların yeni anlamlarla doldurulabilmesine, yolda oluşan çatlaklar arasından yeni düşünce ve anlamların filizlendirilebilmesine katkı sağladı.

Araştırma sürecindeki tüm bu yaşanmışlıklar, anlam arayışındaki kayboluşlar ve bulunuşlar araştırmadaki verilere bakışı önemli ölçüde etkiledi. Bu yaşanmışlıklar bakımından araştırma süreci; verilerin toplanıp bir araya getirildiği bir yaklaşımdan ziyade, her bir verinin ardında yer alan yeni anlamların arandığı, bu anlamların ise çok

katmanlı bir bağlamda diğer anlam ilişkileri üzerinden yorumlandığı bir sürece dönüştü. A/r/tografi çatısı altında yer alan sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri çerçevesinde yapılandırılan anlam arama sürecinde, bu kimlikleri birbirine bağlayan, aralarındaki etkileşimden doğan yeni olasılıkları keşfetmeye yarayan bir diğer kimlik de öğrenen kimliği idi. Doğası gereği bitmek tükenmek bilmeyen bir yapıya sahip olan öğrenme olgusunun şekillendirdiği anlam arama ve yaratma sürecinde, öğrenen kimliği anlamlar arasında oluşan çatlaklardan yeşeren yeni anlamların keşfedilmesinde, araştırma sürecinin rizomatik ağlarla örülmesinde önemli katkılar sağladı. Öğrenen kimliğinin yarattığı olasılıklarla beslenen araştırma sürecinde her bir bulgu, yalnızca kendi içinde taşıdığı anlamlar ile değil, aynı zamanda diğer anlamlar ile kurduğu ilişkiler ve hiç bağıntılanmayan ancak orada var olan anlamlar ile kurabileceği bağıntıların yarattığı olasılıklar üzerinden değerlendirildi. Bu bağlamda araştırma sürecinde verilerden öte, verilerin birbirine dokunduğu an yarattığı rezonanslar, verilerin kesiştiği ve yeni anlamlara dönüştüğü noktalar anlam kazandı.

Yanıma kendimi ve öğretmen adayı öğrencilerimi aldığım, anlamın peşi sıra devam eden bu araştırma yolculuğu; kendilik anlamlarını arayarak başladı, özerk öğretmen kimliğindeki anlamları keşfetmeye doğru devam etti. Keşif yolculuğu ve anlam arayışı bu araştırmada sonlanıyor gibi görünse de hiç bitmeyecek içsel bir yolculuk ve anlam arayışı aslında hepimiz için yeni başladı...

4.1.1 Rizomatik bağlantılar: Kimliklerin çok katmanlı haritası

Araştırma sürecindeki deneyimler ve öğretmen özerkliğine giden yoldaki sorgulamalar üzerinden yapılandırılan rizomatik analizlerden elde edilen bulgular, araştırmanın bu bölümünde yalnızca sürecin aktarımının yapıldığı bağlamlar olarak değil, aynı zamanda a/r/tografik yolculuğa ilişkin bir düşünme ve anlama biçiminin de bir yansıması olarak düşünülmüştür. Bir kimlik keşfine dönüşen araştırma deneyimine ilişkin bulguların haritalandırıldığı bu süreçte, her bir etkinlikten elde edilen veriler, geleneksel araştırma yöntemlerinde öne çıkan temalaştırmalardan ziyade, a/r/tografi yönteminde öne çıkan çok katmanlı, esnek ve ilişkisellikler üzerine kurulmuş rizomatik haritalar aracılığıyla ifade edilmiştir. Analiz sürecinin başlangıcında her bir katılımcının araştırmacıda uyandırdığı duyguyu yansıtan bir renk kodlaması yapılmış ve bu bağlamda katılımcılara ilişkin gözlemlerden yola çıkılarak her bir katılımcıya bir renk kodu (yeşil, mavi, pembe, bordo,

turuncu, gri, lacivert, siyah) atanmış ve bu renk kodlarının baş harfleri (Y, M, P, B, T, G, L, S) bulguların ifadesinde katılımcı isimleri yerine kullanılmıştır.

Araştırma sürecindeki metaforik bakış açılarının yansıtıldığı rizom haritalarında; bir kavram etrafında toplanan ilişkisellikler kadar, harita içinde küçük bağıntı öbekleri oluşturarak her biri kendi alt bağıntılarıyla farklı sorgulama alanları yaratan ilişkiselliklere de yer verilmiştir. Bazı haritalarda ise doğrusal bir çizgi üzerinde yer almayan kavramlar ve bunların birbiri ile bağıntıları döngüsellik yapıları ile ifade edilmiştir. Rizom haritalarındaki kök ve dal imgelerinden oluşturulan saçaklanmalar ise araştırma sürecinde sorgulanan kavramların gelişme ve dönüşme potansiyelinin bir ifadesi olarak düşünülmüştür.

Bu bağlamda a/r/tografinin merkeziyetsiz, ilişkiyel ve çok katmanlı yapısına uygun olarak hazırlanan her bir haritada görsel ve yazınsal düzenlemelerden yararlanılmış; araştırma sürecinin olağan akışı içinde ortaya çıkan sorgulama bağlamlarının ve arada kalan kavramların ifadesinde renk ve biçimsel ögeler kullanılmıştır. Yalnızca kavramlar arasındaki ilişkileri değil, araştırma sürecindeki dönüşümün de bir ifadesi olan rizom haritalarında kullanılan biçimsel düzenlemeler ve renklere ilişkin yapı aşağıda ifade edilmiştir (Tablo 4.1.1.1).

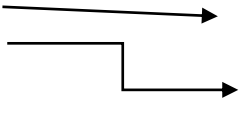
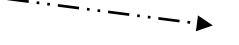
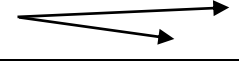
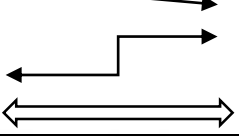
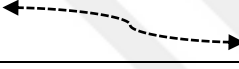
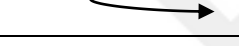
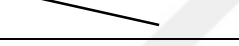
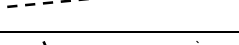
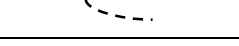
- Oklar ve çizgisel yapılar:

Rizomatik haritalarda kavramlar arasındaki ilişkilerin ifadesinde farklı ok ve çizgilerden yararlanılmıştır. Düz ve kesintisiz oklar, araştırma sürecinde doğrudan ortaya çıkan bağlamları işaret etmekte ve kavramlar arasında doğrudan ve güçlü bağlantıya gönderme yapmaktadır. Aralıklı çizgilerle oluşturulan oklar ise araştırma sürecindeki deneyimler ile oluşan bağıntıları, kavramlar arasındaki dolaylı ilişkileri ve geçirgen olan bağıntıları ifade etmektedir. Dallar halinde saçaklanan çizgiler ise başlangıçta olmayan sorgulama ile ortaya çıkan kavramları ve birbirleri ile olan bağıntıları göstermektedir.

- Renkler:

Rizomatik haritalardaki bağlantıların ifadesinde farklı renk skalaları kullanılmıştır. Buna göre aynı renk ok veya çizgiler ile ifade edilen kavramlar, birbiri ile güçlü anlam bağıntılarına sahip olan ya da süreç içinde kaynaşan kavramları temsil etmektedir. Birbirinden farklı renkler ile ifade edilen kavramlar, bağımsız tematik alanlara veya farklı kimlik boyutlarına karşılık gelirken, ok ve çizgilerdeki geçişli renk kullanımı ise kavramlar arasındaki geçirgenliği ve dönüşümü ifade etmektedir.

Tablo 4.1.1.1*Rizomatik Örüntülerde Yer Verilen Biçimsel Öğelerin Anlamları*

	Bir kavramın diğerine doğrudan bağlantısı
	Bir kavramın diğerine doğrudan ancak olasılıklara açık bağlantısı
	Bir kavramın diğerlerine doğrudan kurduğu saçaklar
	Kavramlar arasındaki çift yönlü doğrudan bağlantılar
	Kavramlar arasındaki çift yönlü doğrudan ancak olasılıklara açık bağlantılar
	Kavramlar arasındaki çift yönlü olasılıklara açık dolaylı bağlantılar
	Bir kavramın diğerine dolaylı bağlantısı
	Kavramlar arasındaki doğrudan saçaklar
	Kavramlar arasındaki dolaylı saçaklar
	Kavramlar arasındaki olasılıklara açık doğrudan bağlantılar
	Kavramlar arasındaki olasılıklara açık dolaylı bağlantılar
	Kavramlar arasındaki olasılıklara açık dolaylı saçaklar

Açıklama: Rizomatik örüntülerdeki biçimsel öğelerin anlamlarına yer verilen bu tablo, bulgular bağlamında yer verilen rizom haritalarındaki anlam bağlantılarının okunmasını kolaylaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 4.1.1.1’de görüldüğü gibi rizomatik örüntülerde yer verilen biçimsel öğeler yalnızca görsel ve estetik unsurlar olarak değil, aynı zamanda araştırma sürecindeki düşünme ve anlamlandırma biçiminin de bir ifadesi olarak düşünülmüştür. Araştırma sürecindeki çok katmanlı, ilişkiselliklere dayalı sezgisel düşünce ağına ilişkin anlam olasılıklarının yaratılmasında anahtar görevi gören bu biçimsel öğeler; doğrudan veya dolaylı ilişkilerin, olasılıklara açık bağlantıların ve kavramlar arası saçakların bir ifadesi olarak kullanılmıştır.

4.1.1.1 İlk buluşma: Kimliklerin yolculuğuna giriş

“Özerklik kendini tanımakla, kendini tanımak ise sorgulamak ile başlar.”

A/r/tografik sorgulamalar ile uygulama temelli deneyimler oluşturma ve öğretmen özerkliğine giden yolu bireysel farkındalık ile yapılandırmanın hedeflendiği araştırma sürecinin tamamı bir yolculuğun hikayesi olarak düşünülmüştür. Bulgular başlığı altında yer alan ve araştırma sürecindeki yolculuğun hikayesini anlatan her bir bölüm ise hikayenin durak noktalarını gösteren aşamalar olarak ele alınmıştır. Yolculuğun hikâyesinden elde edilen bulguların ifade edildiği bu başlıklardan ilki “İlk buluşma: Kimliklerin yolculuğuna giriş” olarak adlandırılmıştır.

A/r/tografik bir sorgulama deneyimi olarak planlanan araştırmada; yöntemin doğasında ön plana çıkan sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimlikleri önemli bir yer tutmuştur. Bu noktada araştırma sürecinde katılımcıların a/r/tografik deneyimlerini artırmak, yönetime ilişkin algılarını güçlendirmek için; düşünen, sorgulayan, araştıran, öğrenen kimliklerinin gelişiminin önemli olduğu kabul edilmiş, tüm a/r/tografik sorgulama deneyimi bu çerçevede gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinin başlangıcında katılımcıların yönetime ilişkin deneyimlerinin olmadığı göz önünde bulundurularak, ilk hafta etkinliğinde katılımcıların yöntemin doğasını ve işleyişini anlayabilecekleri, a/r/tografik kimlikleri yapılandırma konusunda ilk adımı atabilecekleri bir deneyim yaratılmak istenmiştir. Bu bağlamda, dokuz haftalık etkinlik planını kapsayan araştırma sürecinin ilk aşamasında, araştırma amaç ve hedef kazanımları doğrultusunda diyalog ve oyun içerikli tanışma etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırma sürecinin, tanışma temasına dayalı oyun ve diyalog temelli tanışma etkinlikleri ile kurgulanmasının, katılımcıların a/r/tografi yöntemi ile yeni tanışıyor olmalarının üzerlerinde yarattığı kaygının azaltılmasında ve öğretmen adaylarının kendilerinden başlayan bir özerk öğretmen keşif yolculuğuna çıkarılmasında önemli bir başlangıç noktası olduğu düşünülmüştür.

A/r/tografinin doğasında yer alan merkeziyetsiz bakış açısının korunmasının ve araştırmanın paydaşları arasında hiyerarşiye dayalı olmayan bir iletişimin yapılandırılmasının hedeflendiği araştırma sürecinde; katılımcıların kendi öz kimliklerine açılan kapıları aralayabilmeleri, diğer katılımcılar ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri amacıyla tanışma etkinlikleri kapsamında hikayeleştirme ve oyunlaştırma öğelerine yer verilmiştir. Bu bağlamda tanışma kavramı üzerinden yapılandırılan “İlk Buluşma”

etkinliğinin ilk aşamasında; araştırmacı ve katılımcılar arasındaki iletişimi artırmak, absürt durumların öğrenme ve yaratıcılık için yarattığı düşünsel olasılıkları sorgulatarak, katılımcıları a/r/tografik bakış açısına hazırlamak için “Kim, kiminle, nerede, ne zaman, ne yapıyor?” isimli oyun oynanmıştır. Öncelikle çevrimiçi ders platformunda (Anadolu Üniversitesi Mergen Sistemi) oyunun nasıl oynanacağı katılımcılara anlatılmış, sonrasında oyunda yer alan sorular, derse yönelik hazırlanan sunum aracılığıyla Mergen üzerinden katılımcılar ile paylaşılmıştır. Katılımcıların her birinin sırayla farklı bir soruya yönelik verdiği cevapları, diğer katılımcılara göstermeden araştırmacıya özel mesaj olarak göndermeleri söylenmiştir. Oyun birkaç kez tekrarlandıktan sonra, katılımcılar tarafından verilen cevaplar oyundaki soru sırasına uygun olarak bir araya getirilmiş ve katılımcıların birbirinden habersiz cevapları ile ortaya çıkan cümleler Mergen’deki sunumda anlık olarak katılımcılarla paylaşılmıştır (Tablo 4.1.1.1.1).

Tablo 4.1.1.1.1

Kim, Kiminle, Nerede, Ne Zaman, Ne Yapıyor? Oyununda Çıkan Cümleler

Kim?	Kim ile?	Nerede?	Ne Zaman?	Ne Yapıyor?
Annem	Emre ile	Arkeoloji Müzesi’nde	Ortaçağ’da	dans ediyor.
Van Gogh	arkadaşım ile	Bakırköy’de	gece yarısı	halkı selamlıyor.

Açıklama: Etkinlik sırasında katılımcılardan alınan yanıtlar, araştırmacı tarafından tablolaştırılmıştır.

Öğrencilerin birbirlerinden habersiz olarak verdikleri cevapların bir araya getirilmesi ile oluşan bu cümlelerdeki absürtlüklerden doğan anlamlar üzerine tartışılmış, her bir katılımcının kendi kültürel ve kişisel bağlamından getirdiği değerler olduğu, bireylerin birbirinden farklı düşüncelere ve algılara sahip olabileceği vurgusu yapılmıştır. Etkinlikte; bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri ve düşünceleri olabileceğini, ilk bakışta anlamlı görünmeyen şeylerin üzerine düşünüldüğünde görünenden daha farklı bağlam ve anlamlara ulaşılabilceğini göstermek amaçlanmıştır. Bununla birlikte katılımcılardan alınan cevapların ilk bakışta absürt görünmesine karşın, bir bütün olarak ele aldığında yeni bir anlama karşılık gelmesi durumu da bireylerin işbirliği yaparak kendilerinde olan değerleri, diğerleri ile bir araya getirmeleri halinde anlamlı bir bütün oluşturabileceğinin vurgusu güçlendirilmek istenmiştir.

Günlük hayattan alınan sıradan bir oyun içeriğinin, katılımcıların a/r/tografik bakış açılarını geliştirebilmeleri amacıyla düşünmeye, sorgulamaya ve eleştiriye açık hale

getirildiği araştırmanın ilk aşamasında; oyun aracılığıyla ulaşılan absürt ve yan anlamlar üzerine düşünülmüş; absürtlük, yaratıcılık, rastlantısallık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği kavramlarına yönelik sorgulamalar gerçekleştirilmiştir (Şekil 4.1.1.1.1).

Şekil 4.1.1.1.1

Kim, Kiminle, Nerede, Ne Zaman, Ne Yapıyor? Oyununda Sorgulanan Kavramlar



Açıklama: Etkinlik esnasında sorgulanan kavramlar, araştırmacı tarafından bir araya getirilmiştir.

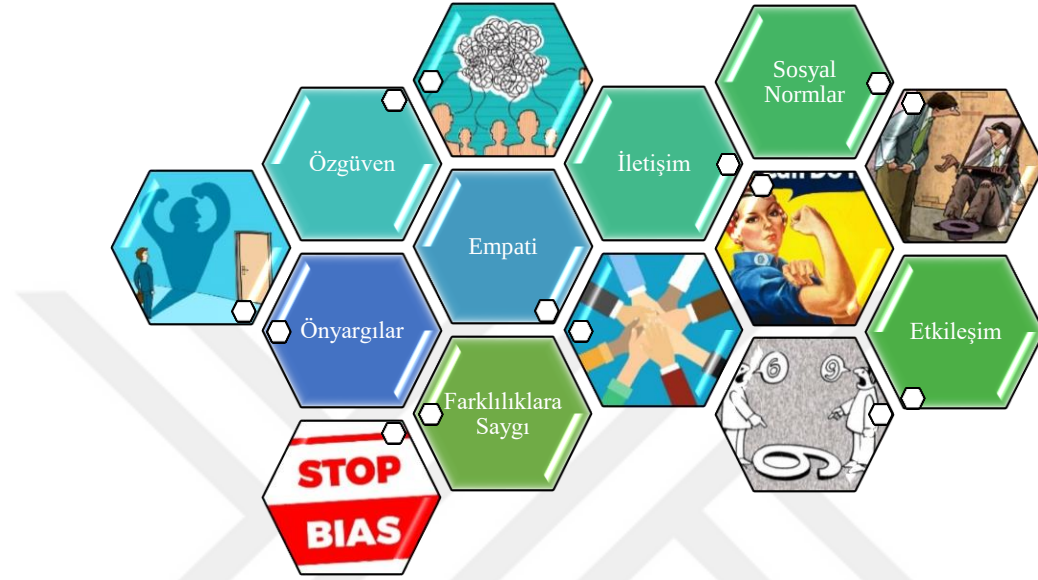
Tanışma etkinliğinin sonraki aşamasında ise katılımcıların birbirlerine yönelik düşüncelerini geliştirmek, varsa önyargılarını kırmak, yönetime ilişkin aşinalığını artırmak ve süreç boyunca kendilerini daha rahat ifade edebilmelerinin önünü açmak amacıyla “Benim öykümü anlatır mısınız?” başlıklı bir alt etkinlik düzenlenmiştir. Bu etkinlikte, katılımcıların iki kişilik gruplar oluşturmaları ve sırayla birbirlerine kendi hikayelerinden kesitleri ya da paylaşmak istedikleri kısımları anlatmaları istenmiştir. Katılımcılar kendi ile ilgili hikayeleri diğer katılımcı ile paylaştıktan sonra, katılımcıların sırasıyla arkadaşlarının hikayesini sınıftaki diğer katılımcılara sesli olarak anlatmaları beklenmiştir. Bütün hikayeler tüm katılımcılar tarafından dinlendikten sonra yapılan tartışmada; katılımcıların etkinlik süresince neler hissettiği, etkinlikte hangi kavram ve sorgulamaların ortaya çıktığı üzerine sohbet edilmiştir.

Katılımcıların yalnızca birbirlerinin isimlerini değil, aynı zamanda birbirlerinin hikayelerini de bildikleri; bu hikayeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar üzerine konuşarak birbirleri ile olan iletişim süreçlerini, birbirlerine yönelik önyargılarını sorguladıkları bir deneyimin yaratılmaya çalışıldığı etkinlikte; özgüven, önyargı, empati,

farklılıklara saygı, iletişim, etkileşim ve sosyal normlar gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Şekil 4.1.1.1.2).

Şekil 4.1.1.1.2

Benim Öykümü Anlatır Mısın? Etkinliğinde Sorgulanan Kavramlar



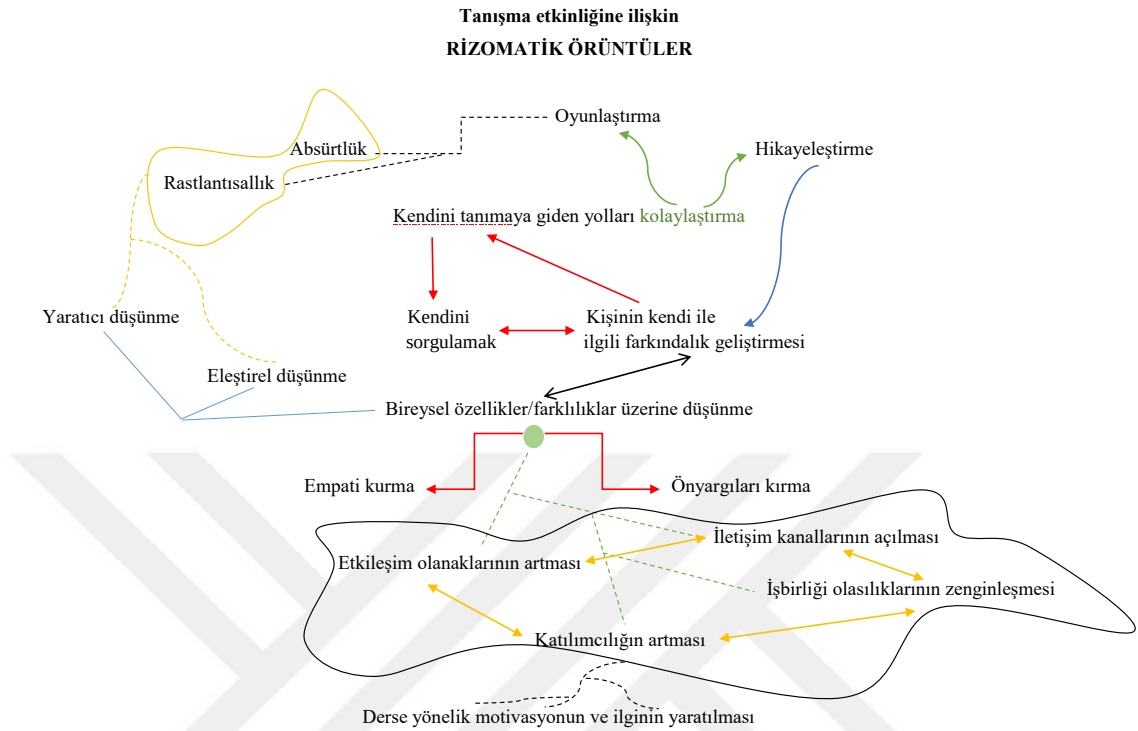
Açıklama: Etkinlik esnasında sorgulanan kavramlar, araştırmacı tarafından bir araya getirilmiştir.

Gerçek yaşamın parçası olan deneyimler aracılığıyla empati, önyargı, bireysel farklılıklar, iletişim gibi kavramlar üzerine düşünceler geliştirmeleri ve buradaki sorgulamaları a/r/tografik kimlikler ile olan bağıntıları çerçevesinde değerlendirmeleri hedeflenen tanışma etkinlikleri ile katılımcıların bireysel farkındalıklarını artırmak, öğretmen kimliğini bu değer ve sorgulama alanları ile yapılandırabilmelerinin önünü açmak istenmiştir. Bu bağlamda tanışma haftası kapsamında gerçekleştirilen oyun ve hikaye etkinliklerindeki sorgulamalar katılımcıların; bireylerin birbirinden farklı olabildiğini ve farklılıkların öğrenme ortamı için yeni olasılıklar yaratabildiğini görmeleri ve eğitim sürecinde empati, önyargı, farklılıklara saygı gibi kavramların iletişimin temel yapı taşları olduğunu hatırlamaları bakımından önemli bir adım olmuştur.

Etkinlik kapsamında sorgulanan kavramlar, kavramlar arasında kurulan bağıntılar ve bu bağıntılardan çıkan yeni anlam katmanlarına ilişkin örüntüler; araştırmacının etkinlik esnasındaki gözlemleri ve ders sonrasında tuttuğu araştırmacı günlüklerine bağlı olarak rizomatik ağlar ile gösterilmiştir (Şekil 4.1.1.1.3).

Şekil 4.1.1.1.3

“İlk Buluşma” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Rizomatik örüntülerde de görüldüğü gibi bir buluşma olarak tanımlanan ilk hafta etkinliğinde, katılımcılar öncelikle kendileri ile buluştukları ve kendileri ile karşı karşıya kaldıkları bir sürece dahil olmuşlardır. Buradaki buluşma anı, katılımcıların öncelikle kendilerini tanımaya yönelik attığı adımlar ile başlamış, sonrasında ise kimliklerin karşılaşması ve birbiri ile etkileşime girmesiyle anlam kazanmıştır. Kendini sorgulama eylemi ile başlayan süreçte katılımcılar, kendilerini tanıma yollarına yönelik farkındalık kazanmaya ve mesleki özerkliğin inşası için ise bir temel oluşturmaya başlamışlardır. A/r/tografinin önerdiği iç içe geçmiş sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerine yönelik ilk algı, tanışma etkinlikleri çerçevesinde temellendirilmiş ve her bir katılımcının deneyimlerini rizomatik ağlarla birbirine bağlayan bir yapının oluşmasını sağlamıştır.

Rastlantısallık ve absürtlüğe dayalı hikayeleştirme ve oyunlaştırma öğeleri ile kurgulanan “İlk Buluşma” etkinliği, katılımcıların kendilerini sorgulamaya başlamalarına, kendileri ile ilgili farkındalıklarını artırmalarına ve bireysel özellikler/farklılıklar üzerine düşüncelerini geliştirmelerine zemin hazırlamıştır. Katılımcıların kimlik yolculuğuna

daha kolay adım atmalarını sağlayan oyunlaştırma ve hikayeleştirme süreci; yaratıcı ve eleştirel düşüncenin önünü açarak, kimlik keşfine yönelik bir sorgulama alanının yaratılmasına olanak tanımıştır. Katılımcılardan “Y” oyunlaştırma ve hikayeleştirme etkinliklerinin etkisine yönelik görüşünü, *“Öğrencinin kendisinin bile farkında olmadığı yönlerini keşfetmesine olanak sağlayarak kendisini tanımasına yardımcı olunabilir. Bu ve bunun benzeri oyunlar özellikle ilk ve ortaokul seviyesindeki öğrencilerde güzel bir rehberlik planı hazırlamanın temeline araç olabilir.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı “L” ise *“Bugünkü ders hakkında konuşmak gerekirse aslında uzun zamandır en çok keyif aldığım derslerden bir tanesiydi. Derslerin bu denli oyun bazlı tekniklerle ele alınıp işlenmesi ile öğretmen-öğrenci ilişkisi bakımından daha sağlıklı bir iletişimin olabileceğini düşünüyorum.”* sözleriyle ile etkinlik kapsamında kullanılan oyunlaştırma ve hikayeleştirme öğelerinin, merkeziyetsiz ve sağlıklı bir iletişim sürecinin yapılandırılmasındaki önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcıların bireysel özellikler üzerine düşünmeye yönlendirildiği etkinlik süreci; empati, önyargı ve farklılıklara saygı gibi kavramların sorgulanması ile başlayan pedagojik keşiflerin de önünü açmıştır. Sorgulamaya dayalı yaratıcı ve eleştirel düşüncenin iç içe geçmesiyle yeni anlam olasılıklarının yaratılmasına olanak tanıyan bu yapı, katılımcılara mesleki kimliğin oluşumuna ilişkin ilk ipuçlarını sunmuştur. Katılımcılardan “B” sorgulama temelli bir yaklaşım ile yapılandırılan ders sürecine ilişkin görüşünü, *“Eğitim sistemimizde tartışma, fikirler üzerinde konuşup sorgulamalar yapmayı geri plana attığımız için iletişim de zamanla ölmüş oluyor. Bu dersin bana zor gelmesinin bir sebebinin bu olduğunu düşünüyorum. Benim için bu ders, kendi kalıplarımı daha doğrusu bana dayatılan kalıplardan çıkmamı gerektirecek kapıyı açtı.”* sözleri ile ifade etmiştir. Katılımcıların kendilerine yönelik sorgulamalar ile bireysel farkındalıklarını artırmayı ve birbirlerinin bireysel farklılıklarını anlama ve kabul etmelerini hedefleyen etkinlik süreci; özerk öğretmen kimliğinin yaratılmasında öğretmenin başta kendi olmak üzere öğrencilerini de iyi bir şekilde tanımasının önemli olduğu düşüncesinin vurgulanmasını sağlamıştır. Bununla birlikte etkinlik süreci; empati, önyargı, iletişim, etkileşim gibi sosyal hayatın önemli bir dinamiği olan kavramların, eğitim sürecinin öğretmen tarafından etkin ve özerk bir şekilde yapılandırılmasında önemli yapı taşları olduğunun anlaşılması bakımından da katkı sağlamıştır.

Bu bulgular, yalnızca bireysel farkındalığın ve mesleki kimliğin inşasına yönelik ipuçlarını oluşturmakla sınırlı kalmamış, aynı zamanda öğrenme ve öğretmeye yönelik deneyimlerin merkeziyetçi bağlamından sıyrılarak çok katmanlı ve esnek bir şekilde yapılandırılması gerektiği vurgusunu da güçlendirmiştir. Bu yönüyle ilk buluşma, katılımcılar için bir başlangıç çizgisi olmaktan ziyade, kimliklerin birbirine dolandığı, anlamın tek bir bağlama sabitlenmek yerine sürekli olarak sorgulandığı bir keşif deneyimine dönüşmüştür. Sürecin doğrudan bir öğretim pratiği olarak değil; kimliklerin, önyargıların, iletişim biçimlerinin ve bunların eğitim ile bağıntılarını içeren rizomatik bir deneyim olarak da algılanmasını sağlayan hikayeleştirme ve oyunlaştırma öğeleri, kendini tanımaya giden yola ulaşımı kolaylaştırıcı etkiler yaratmıştır. Bireysel farkındalıklar ve eğitim arasında kurulan rizomatik ilişkiler ise eğitimin yalnızca bilgi aktarımı yapılan tek taraflı, merkezi bir yapı olmadığını, aksine sorgulama temelli bakış açısı ile öğrenenlerin kendilerine ilişkin farkındalıklarını geliştirebilecekleri, dönüşümlere açık bir yapı olduğunu ortaya koymuştur.

4.1.1.2 Soru işaretlerinden yola çıkmak: Eğitim ve diyaloglar

“Düşünce sorularla derinleşir, diyalog ile genişler.”

Katılımcıların kendilerinden başlayan sorgulamalar ile iletişimin önemli sacayaklarından olan empati, önyargı, farklılıklara saygı kavramlarına ilişkin düşüncelerini geliştirmelerinin ve bu kavramların pedagojik olasılıklarını sorgulayarak, yöneme ilişkin aşinalıklarını artırmanın hedeflendiği “İlk Buluşma” etkinliğini “Yaşayan Sorgulama” etkinliği takip etmiştir. A/r/tografinin ayrılmaz bir parçası olan sorgulama temelli yaklaşımı kullanarak, hayatın içinden sorulara yönelik yaşayan bir sorgulama deneyimi yaratmanın hedeflendiği etkinlikte; “Ülkeyi kalkındıracak olan ekonomi midir, eğitim midir?” sorusu çerçevesinde bir tartışma etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte ele alınan soru ve yaratılan tartışma ortamı, katılımcıların soruya ilişkin doğru cevapları bulmaları amacıyla değil; düşünme, sorgulama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve birbirine eklemlenen düşünceler ile yeni anlam katmanlarını yaratma deneyimi kazanmaları amacıyla kurgulanmıştır. Bu bağlamda etkinlikteki temel amaç; sonuca ulaşmak değil, katılımcıların soru sorma yaklaşımlarını, iletişim kurma pratiklerini geliştirmek ve kendi düşüncelerini nasıl ifade ettiklerini ve nasıl bir dinleyici olduklarını gözlemlemek olmuştur. Bu çerçevede etkinlik kapsamındaki tartışma deneyimi aracılığıyla katılımcıların kendi düşüncelerinin farkına varmaları, birbirlerinin

düşüncelerinden öğrenmeleri ve tartışmanın önemli bir boyutunu oluşturan iletişim bağlamına yönelik algılarını güçlendirmeleri ve bir tartışma kültürü geliştirmeleri beklenmiştir.

A/r/tografik bir tartışma kültürünün yaratılmak istendiği etkinliğin ilk aşamasında, çevrimiçi ortam üzerinden paylaşılan sunum aracılığıyla katılımcılara etkili iletişimin ilkelerinin neler olduğu anlatılmıştır. Bu bağlamda sağlıklı bir iletişim için; bireyin öncelikle kendini tanıması, sonrasında ise bireysel farklılıkları kabul etmesi gerektiği ifade edilmiş ve iletişim sürecinde tutarlı ve açık olmanın, empati kurmanın, önyargılardan kaçınmanın, beden dilini etkili ve doğru bir şekilde kullanmanın ve farklı düşüncelere açık olmanın önemli olduğu belirtilmiştir. Sunumun devamında, tartışma deneyiminin yapılandırılmasında ve iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde önemli olan bu ilkelerin gerçek yaşamdaki karşılıkları üzerinden örneklerle yer verilmiştir. Bu çerçevede okul kültürü içinde yer alan deyişlerden biri olan “çiçek olmak” kavramı üzerinden bir sorgulama başlatılmıştır. Katılımcılara “çiçek olmak” kavramı hakkındaki düşünceleri sorulduğunda; katılımcıların büyük bir çoğunluğu çiçek olmayı akıllı, uyumlu, sakin, sessiz olmak gibi ilk akla gelen ve okul kültüründe de en sık kullanılan anlamları ile tanımlamışlardır. Çiçek olmak kavramına yönelik sorgulamalar derinleştirildiğinde ise ilk akla gelen anlamların ardında yeni anlam olasılıklarının var olabileceği görülmüştür. Bu bağlamda okul kültürü içerisinde sıklıkla düz anlamı ile tanımlanarak akıllı ve uslu olma edimleri ile özdeşleştirilen çiçek olma kavramının, yan anlamları ve beden dili bakımından düşünüldüğünde; otoriteye boyun eğme, itaat etme, pasif ve iletişime kapalı olma anlamlarına da gelebildiği anlaşılmıştır. Çiçek olmak gibi sıradan bir kavramın bağlamından koparılıp, yeni bağlamlarla ilişkilendirilerek çoğullaşmasına imkan veren bu sorgulama deneyimi, katılımcıların çok yönlü düşünmenin, görünenin arkasındakini sorgulamanın, farklı düşüncelere açık olmanın önemini anlamları bakımından etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çiçek olmak kavramına ilişkin sorgulamaların, katılımcıların iletişim sürecinde kullanılan sözcükler ve beden dilinin söylem yaratma potansiyelini deneyimlemeleri ve bu söylemlerin eğitim sürecinde yönlendirici gücünü anlamları bakımından da katkı sağladığı anlaşılmıştır. Basit olanı karmaşıklaştırmaya, karmaşık olanı ise basitleştirmeye dayanan bu sorgulama deneyimi, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişiminde düşünme ve araştırma bağlamına yapılan vurgunun güçlendirilmesinde de etkili olmuştur.

Çiçek olma kavramına yönelik sorgulamaların devamında, çevrimiçi deneyimler gerçekleştirmeye imkan tanıyan Web 3.0 araçlarından biri olan Mentimeter (www.menti.com) uygulamasında iletişim sürecinde farklılıklara açık olmanın önemine işaret eden bir alt etkinliğe yer verilmiştir. Etkili iletişimin ilkeleri teorik olarak etkinlik başlangıcında paylaşılmış, çiçek olmak kavramına ilişkin sorgulamalar ile çok yönlü düşüncenin önemine vurgu yapılmış, iletişim ile ilişkilendirilen alt etkinlikte ise bir sözcüğün ilişkili olabileceği bağlamlara göre anlamının ve kişiler üzerinde yarattığı etkilerin nasıl değişebildiğini göstermek hedeflenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara öncelikle Mentimeter uygulamasının nasıl kullanılacağı anlatılmış, sonrasında uygulamaya aynı anda erişmeyi ve interaktif katılımı mümkün kılan uygulama kodu katılımcılar ile paylaşılmıştır. Uygulama içinde düzenlenen çevrimiçi deneyim esnasında katılımcılara “Aile sözcüğünü duyduğunuzda aklınıza ilk gelen şey nedir?” ve “Güneş sözcüğünü duyduğunuzda aklınıza ilk gelen şey nedir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların anlık olarak ve birbirinden habersiz bir şekilde uygulama içindeki sekmeden verdikleri cevaplar, uygulama ekranına yansıtılmıştır. Katılımcıların birbirleri ile aynı olan ve tekrar edilen cevapları, uygulama tarafından birbirinden farklı büyüklükteki fontlar ve renklerle gösterilmiştir (Görsel 4.1.1.2.1).

Görsel 4.1.1.2.1

Mentimeter Uygulamasında “Aile” ve “Güneş” Sözcüklerine Yönelik Verilen Yanıtlar



Açıklama: Aile ve güneş sözcüklerine ilişkin tipografik düzenleme, Mentimeter uygulaması tarafından oluşturulmuştur.

Uygulama ekranına yansıyan sözcükler de görüldüğü gibi katılımcılar birbirlerinden habersiz olarak verdikleri cevaplarda, “aile” ve “güneş” sözcüğüne ilişkin akıllarına gelen ilk şeyleri paylaşmışlardır. Katılımcıların her iki kavrama ilişkin verdikleri cevaplarda, aynı sesler olarak işittikleri sözcüklere karşılık olarak farklı kavramlar yazdıkları

görülmüştür. Katılımcıların bu deneyimi; kişiler için sözcüklerin anlamının, o sözcüğe yüklenen olumlu ya da olumsuz anlamlara, kişinin içinde bulunduğu bağlama ve kişinin değer yargılarına bağlı olarak çeşitlenebileceğini göstermesi bakımından etkili olmuştur. Buradaki deneyim, iletişim sürecinde içinde bulunulan koşulların ve seçilen sözcüklerin, iletişimin sağlıklı bir düzeyde gerçekleşebilmesi için önemli olduğunu göstermiş ve iletişimde empatinin önemine vurgu yapılmasını sağlamıştır.

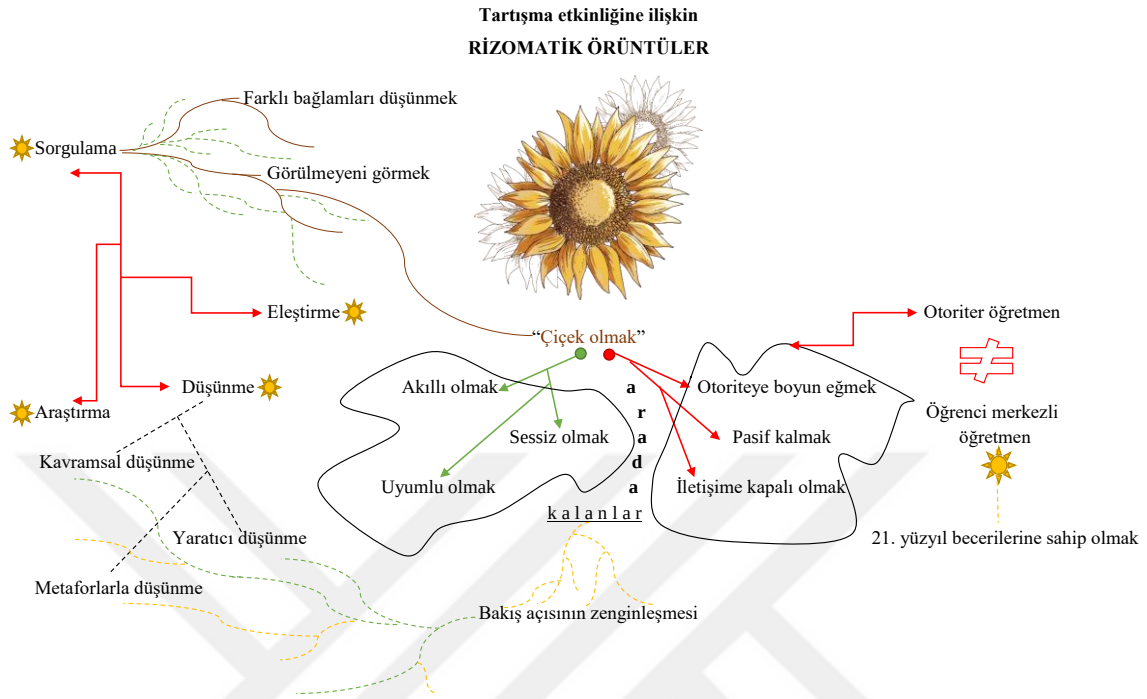
Sorgulama temelli bir yaşam deneyimi olarak kurgulanan etkinliklerin her aşamasında, sorular aracılığıyla cevaplara ulaşmak değil, sorular aracılığıyla katılımcıları düşünsel bir yolculuğa çıkarmak hedeflenmiştir. “Çiçek olmak” kavramına ilişkin sorgulamalar ile başlayan etkinlik süreci, “aile” ve “güneş” gibi günlük hayatın içinden kavramlara yönelik bireysel çağrışımlar ile kişinin kendi düşüncelerine yönelik çok katmanlı bir farkındalık geliştirmesinin önünü açmıştır. Bu yönüyle tartışma etkinliğine hazırlık olarak planlanan bu alt deneyimler, katılımcıların kendi düşünsel kalıplarını fark ettikleri, iletişim ve diyalog temelli bir anlam üretme sürecini deneyimledikleri pedagojik bir keşif sürecine dönüşmüştür.

“Ülkeyi kalkındıracak olan ekonomi midir, eğitim midir? sorusuna yönelik tartışma ile devam eden etkinlik sürecinde, katılımcılardan ders öncesinde tartışma sorusuna yönelik yaptıkları araştırmaları diğer katılımcılar ile sırasıyla paylaşımları istenmiştir. Katılımcılar konuya ilişkin araştırmalarını paylaştıktan sonra bir grup tartışması düzenlenmiş, katılımcıların düşüncelerini ifade etmeleri beklenmiştir. Bu aşamada katılımcıların tartışma sorusuna yönelik verdikleri cevapların doğruluğu değil, tartışma sürecinde iletişimin nasıl yapılandırıldığı, hangi sözcüklerin seçildiği, iletişimde empati ortamının yaratılıp yaratılmadığı gözlemlenmiş ve katılımcılar da bu yönde düşünmeye yönlendirilmiştir. Bir araştırma sorusu üzerinden katılımcıların kendilerini ifade etme, dinleme, sorgulama ve eleştirme becerilerini geliştirmelerinin hedeflendiği etkinlik, katılımcıların kendilerini öğretmen oldukları zamanda hayal etmelerine ve bir öğretmen olarak süreci nasıl yönetebilecekleri hakkında düşünmelerine olanak tanımıştır.

Katılımcıların etkinlik esnasında yaptığı sorgulamalar ile başlayan düşünsel sürecin nasıl yapılandığını, kavramların birbiri ile nasıl bağlantılar kurduğunu gösteren rizomatik ağlar ise araştırmacının ders sürecine yönelik gözlemleri ve araştırmacı günlüğündeki sorgulamalar doğrultusunda oluşturulmuştur (Şekil 4.1.1.2.1).

Şekil 4.1.1.2.1

“Yaşayan Sorgulama” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından etkinlik sürecindeki deneyimlerin bir haritası olarak hazırlanan rizomatik ağlarda da görüldüğü gibi, “Yaşayan Sorgulama” etkinliği sorgulama süreci ile başlamıştır. Çiçek olmak kavramına ilişkin sorularla başlayan süreç, katılımcıların sorgulama deneyimine dahil olmalarını sağlamış ve ilk bakışta sıradan ve basit görünen konulara yönelik yapılan sorgulamalarla yeni anlam bağlamlarının oluşabileceğini görmeleri bakımından etkili olmuştur. Bu bağlamda çiçek olmak deyişine yönelik yapılan sorgulamalarda düz anlamı ile “uslu, akıllı ve sessiz olmak” gibi pasivize edilmiş nitelikler ile bağdaştırılan bir kavramın, daha geniş bir perspektifle ele alındığında “otoriteye boyun eğmek, pasif ve iletişime kapalı olmak” gibi anlamlara karşılık gelebileceği görülmüştür. Bu sorgulama süreci, katılımcıların kendi geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak sorgulama yapmalarını ve bugünün öğretmen adayları olarak çiçek olmak kavramına yönelik yeni anlam katmanları yaratabilmelerini sağlamıştır. Katılımcılardan “B” bu konu hakkındaki görüşlerini, “*Derste konuştuğumuz bir deyim bile aslında birden fazla çağrışıma da desteklediğini görmüş oldum. Çiçek olmak deyiminin, küçüklükten itibaren toplumun alışlagelmiş normlarını yansıttığını fark ettim. Çiçek olduğumuzda uslu bir şekilde oturup öğretmeni dinlememiz gerektiğini*

düşünürdük. İlkokulda benim öğretmenim de bu tabiri çok kullanırdı. Sınıftaki erkek arkadaşlarım ise bu tabirden nefret ederlerdi. Çiçek tabirini kızla bağdaştırmıştık çünkü... Aslında bu bile bir kelimenin kişiden kişiye değiştiğinin kanıtlarından biriydi.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcı B’nin görüşünde de ifade ettiği gibi, sorgulama deneyimi çağrışımları artırarak anlamların çoğullaşmasına ve sorgulama sürecinin gerçek yaşam bağınıtları üzerinden yapılandırıldığı bir deneyime dönüştürölmesine olanak tanımıştır.

Çiçek olmak kavramına ilişkin sorgulamalar çerçevesinde başlayan düşünsel yolculuk, katılımcıların düşünme, araştırma ve eleştirme bağlamlarına yönelik deneyimlerinin artması için de bir fırsat olmuştur. A/r/tografide de ön plana çıkan metaforik ve sanatsal bakış açısına zemin hazırlayan bu süreç, katılımcıların kavramsal ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış ve katılımcıları metaforlarla düşünmeye teşvik etmiştir. Katılımcılardan “T” sorgulamalarını, “... çiçeğin genel özelliklerine baktığım zaman bana çiçeklerin dünyanın güzelliklerini ve estetiklerini yansıttığını düşünüyorum, bu nedenle küçük yaşta bize güzel ve kusursuz olmak zorundaymışız hissi dayatılmış olabilir. Aynı zamanda çiçek olmak kavramı, içinde bulunduğumuz toplumsal düzene benzetilebilir. Her çiçeğin kendine özgü yetenekleri ve özellikleri olduğu gibi her insanın da toplumun içinde kendine özgü rolleri vardır. Bu açıdan çiçek olmak insanların toplumsal hayattaki yerini de ifade edebilir.” sözleriyle ifade etmiş ve “çiçek olmak” kavramını araştırmadaki bağlamından koparıp, öznel perspektifi ile kavramı yeniden ele alarak bağlamsızlaştırmış ve anlam olasılıklarını çoğaltmıştır.

Çiçek olma, aile ve güneş sözcüklerine yönelik yapılan sorgulamalar metaforlarla düşünmenin önünü açtığı kadar, katılımcıların sözcüklerin etki alanları ve iletişim kavramı üzerine düşüncelerine de kapı açmıştır. Zincirleme düşüncelerden oluşan bir ağın yapılandırılmasına olanak tanıyan bu süreç, araştırmanın eklemlenebilen ve eklemlendiği yerden yeni ağlar ören doğasının gerçekleşmesi bakımından da etkili olmuştur. Katılımcıların eğitim ve iletişim arasındaki bağınıtları düşüncelerine, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı bir temelde yapılandırılması için gerekenler hakkında kendilerini sorgulamalarına etki eden tartışma etkinliği, öğretmen kimliğine yönelik ilk sorgulamaların gelişmesine de zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte tartışma etkinliği, katılımcıların geçmiş yaşam deneyimlerine yönelik otobiyografik sorgulamalar yapmalarına ve sağlıklı bir iletişim için gerekli olan ilkeleri sorgulayarak

içselleştirmelerine katkı sağlamıştır. Katılımcılardan “Y” iletişime yönelik sorgulamalarını, *“Bahar hoca tartışmalarımızda belki de en büyük soruna sebep olan “iletişim” üzerine bir başlangıç yaptı. Verdiği ilkelerden beni en çok düşündüreni “kendini tanıma” oldu. Arkadaşlarımın fikirlerini dinlerken aklımda sürekli “Ben ne düşünüyorum?” sorusu dönüyordu... Düşüncelerinden emin kişiler daha sakin ve kendisini ifade edebilir durumda olurken aksi olan insanlar bunu bağırarak, aynı cümleleri tekrar ederek karşılamaya çalışıyordu. Aslında sanırım kendini tanıyabilen insanlar özgüvenini sağlamış insanlardı ve tartışmada sadece kendisini ifade etme kaygısı taşıyordu, düşüncelerini zorla kabul ettirme değil.”* sözleriyle ifade etmiş ve kendini tanıyan bir kişinin daha etkili bir iletişim süreci yapılandırabildiğini vurgulamıştır.

“Yaşayan Sorgulama” etkinliğine ilişkin katılımcı-araştırmacı deneyimlerinden ve süreçte yönelik gözlemlerden elde edilen bulgular genel bir çerçevede ele alındığında, katılımcılar için yaşayan sorgulama deneyiminin, ilk buluşma etkinliği ile başlayan keşif sürecinin bir devamı olarak yapılandığı görülmüştür. İlk buluşma etkinliği ile sorgulamaya açık hale gelen empati, önyargı, farklılıklara saygı gibi kavramların, tartışma etkinliği ile birlikte iletişim ile olan bağıntıları üzerinden anlamlandırılmaya başlandığı bu süreç, katılımcıların kendilerini sorgulayarak başladıkları düşünsel yolculuğu, a/r/tografik kimlikler altında yer alan sanatsal ve sorgulama temelli bakış açısı ile zenginleştirmeleri için olasılıklar yaratmıştır. Sorularla aralanan düşüncelerin, iletişim ağları ile yeniden yapılandırıldığı bir deneyime dönüşen bu etkinlik, katılımcıların mesleki kimliklerine yönelik algılarının derinleşmesine etki edebilecek “ben” keşfinin ilk adımlarından biri olarak öne çıkmıştır.

4.1.1.3 Kendine giden yol: Motivasyonun izinde

“Kendine yönelmek, neden yolda olduğunu anlamaya başlamaktır.”

“Kendine giden yol: Motivasyonun izinde” başlığı kapsamında, “Otobiyografik Buluntular” etkinliğinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların kendi kimliklerine yönelik sorgulamalar ile başlayan araştırma süreci, “Yaşayan Sorgulama” etkinliği kapsamında gerçekleştirilen tartışma ile katılımcıların sorgulama temelli yaklaşımın dinamiklerini ve iletişimin pedagojik olasılıklarını sorguladıkları bir a/r/tografi deneyimine dönüşmüştür. Motivasyon kavramı çerçevesinde yapılandırılan “Otobiyografik Buluntular” etkinliğinde ise katılımcıların özerk öğretmen kimliklerini

keşif ve yapılandırma deneyimlerinde kendi öz motivasyonlarına ilişkin farkındalıklarını artırmak hedeflenmiştir. Katılımcıların özerk öğretmen kimliklerinin oluşumuna yön veren iç motivasyon kaynaklarını keşfetmelerinin, motivasyon türlerinin kişinin seçimleri üzerindeki etkisini anlamalarının ve özerklik ile motivasyon arasındaki bağıntıları sorgulamalarının amaçlandığı bu aşamada motivasyon; yalnızca itici bir güç olarak değil, aynı zamanda bireyin bireysel ve mesleki özerkliğinin gelişiminde belirleyici roller üstlenen değer, inanç ve yönelimlerin keşfedilmesini sağlayan bir yapı olarak düşünülmüştür. Katılımcıların bireysel motivasyonlarına ilişkin yoklamalardan yola çıkarak, kendi yaşam öyküleri ve deneyimleri çerçevesinde öğretmenliğe ilişkin motivasyonlarını anlamlandırmalarının ve ben kimliklerini iç motivasyonları ile yeniden tanımlamalarının hedeflendiği etkinlik süreci, geçmişe yapılan bir yolculuktan ziyade bireyin kendi kararları ardındaki itkileri keşfetmelerini sağlayan bir farkındalık deneyimi olarak planlanmıştır.

Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen etkinliğin ilk aşamasında “motivasyon” kavramı sözlük tanımı çerçevesinde ele alınmış ve katılımcıların motivasyon sözcüğüne ilişkin kendi tanımlamaları üzerine sohbet edilmiştir. İçsel ve dışsal motivasyona yönelik tanımlamalar ve örneklerden sonra ise katılımcılar ile birlikte “South China Morning Post” tarafından Youtube platformunda paylaşılan “Extreme poverty in China: A family portrait of the Ice Boy” başlıklı video izlenmiştir. Çin’in kırsal bölgesinde ekonomik zorluklar ve olumsuz yaşam koşulları içinde yaşayan ancak her gün kilometrelerce yolu okula ulaşmak için aşmak durumunda olan bir çocuğun hikayesini anlatan video izlendikten sonra “Ice Boy” lakaplı çocuğun motivasyonu üzerine sohbet edilmiştir. Ice Boy’un motivasyonunun yönü ve motivasyonuna yön veren durumların tartışıldığı sürecin devamında, motivasyon türleri örnekler üzerinden açıklanmıştır.

Ice Boy’un motivasyonu üzerinden yapılandırılan sorgulamaları, katılımcıların kendi motivasyon kaynaklarına yönelik de yapmaları beklenen süreç; “Ben kimim?”, “Kendimi ne kadar tanıyorum?”, “Ben olabilmek için neler yapıyorum?”, “Nelerden hoşlanırım?”, “Neredeyim?”, “Doğru yerde miyim?”, “Nerede olmak istiyorum?” ve “Olmayı istediğim yer için neler yapabilirim?” soruları çerçevesinde şekillenmiştir (Şekil 4.1.1.3.1).

Şekil 4.1.1.3.1

Motivasyon Kavramı Çerçevesinde Yapılandırılan Sorgulamalar



Açıklama: Etkinlik esnasında sorgulanan kavramlar, araştırmacı tarafından bir araya getirilmiştir.

Katılımcıların öz motivasyonlarına ilişkin farkındalıklarını artırmak, kendi kimliklerindeki güçlü yanları keşfetmelerini ve öğretmenliğin tüm bu sorgulamaların neresinde olduğunu anlamalarını sağlamak amacıyla etkinlik sonunda katılımcılara “İce Boy gibi saçlarınız buz tutsa bile yapmaktan vazgeçmeyeceğiniz şey ne olurdu?” ve “Kendinizi ve vazgeçmeyeceğiniz şeyi bir sembolle ifade etmeniz gerekseydi, bu sembol ne olurdu?” diye sorulmuştur. Bu sorulara yönelik cevaplarına günlüğünde yer veren katılımcılardan “P” yapmaktan vazgeçmeyeceği şeyin düşünme ve sorgulama edimi olduğunu belirtmiş; yaşam ile özdeşleştiği, sınırsız bir hiçlik veya doluluk olarak açıkladığı “boşluk” kavramının ise kendisini tanımlayan sembol olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan “B”, yapmaktan vazgeçmeyeceği şeyin sevdikleri ile birlikte geçireceği zaman olduğunu, kendisini tanımlayan sembolün ise “kırlangıç kuşu” olabileceğini ifade ederken, katılımcılardan “Y”, saçları buz tutsa bile yapmaktan vazgeçmeyeceği şeyin eğitim hayatına devam etmek olduğunu ifade etmiş; Avusturyalı Şair Rainer Maria Rilke’nin bir mısrasında betimlediği gittikçe büyüyerek her şeyi içine alan dairelerinin, bulut ve güneşin bir aradalığının ve yemek yeme güdüsünün ise kendisini tanımlayan semboller olabileceğini belirtmiştir (Görsel 4.1.1.3.1). Gittikçe büyüyen ve her şeyi içine alan daireleri, cesaret kavramı ile ilişkilendiren katılımcı, bulut ve güneşin bir arada olmasının, kendisi için yeni bir güne başlama inancını ifade ettiğini belirtmiş, yemek yeme ediminin ise kendisi için motive edici bir eylem olduğunu söylemiştir. Katılımcılardan

“M” ise kendisi ile özdeştiirdiği kavramın “su” olabileceğini ifade etmiş, kendisinin her ortama uyum sağlayabilen yapısını suya benzettiğini ve bu yönüyle kendini “bukalemun kafalı insan” olarak tanımlamanın da doğru olabileceğini belirtmiştir (Görsel 4.1.1.3.1).

Görsel 4.1.1.3.1

Katılımcılardan “Y” ve “M” nin Sembolleştirmeleri



Açıklama: Sembolleştirmeler katılımcı “Y” ve “M” tarafından, “Kendinizi ve vazgeçemeyeceğiniz şeyi bir sembolle ifade etmeniz gerekseydi bu sembol ne olurdu?” sorusuna istinaden oluşturulmuştur.

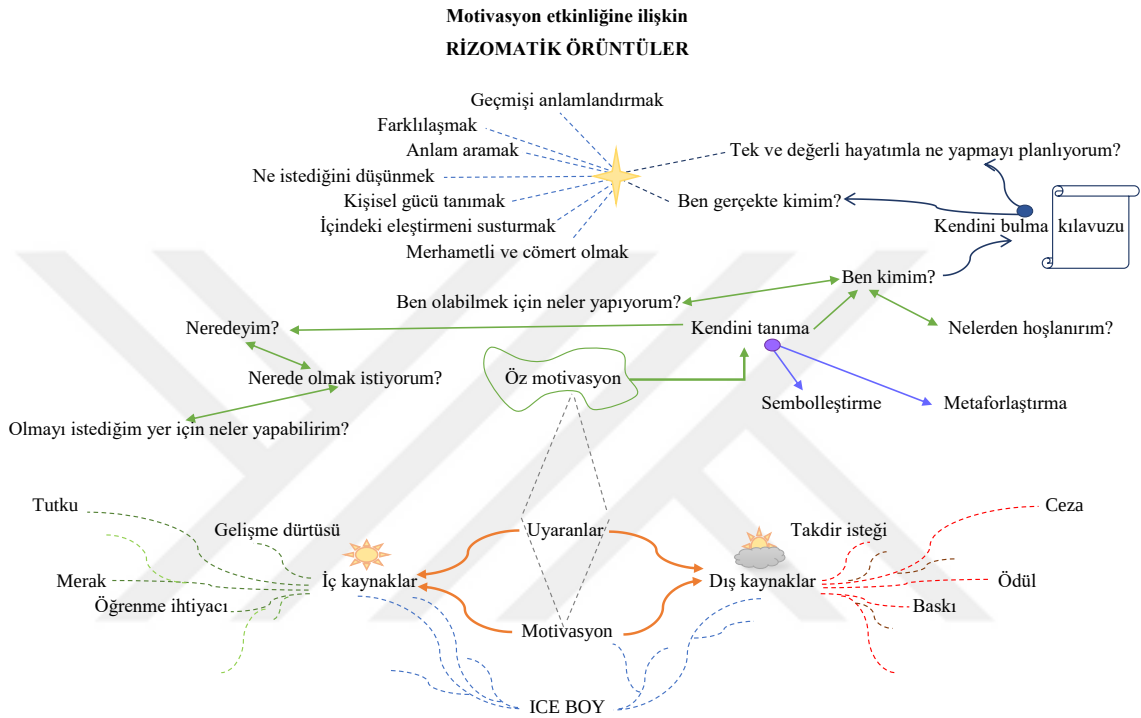
Katılımcıların kendi motivasyonlarına yönelik sorgulamalara ilişkin bulgulara da görüldüğü gibi, “Otobiyografik Buluntular” kapsamında gerçekleştirilen motivasyon etkinliği, katılımcıların içsel motivasyonlarını keşfetme ve anlamlandırma süreçlerinin gelişimine katkı sağlamış; öğretmen olma yolculuğunda etkili olan değerlerin, yönelimlerin ve bireysel dünyalarının anlaşılmasının önünü açmıştır. Bireysel farklılıklarına rağmen verdikleri cevaplar ile her biri kendine özgü değerleri ifade etme eğiliminde olan katılımcılar sembolleştirmelerinde yalnızca bireysel özelliklerini yansıtmamışlar, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin de özünde yer alan anlam arama, ilişkisellik, esneklik ve kararlılık gibi nitelikleri de işaret etmişlerdir. Katılımcıların kendileri ve vazgeçemeyecekleri şeyler üzerine düşünmeleri ve bunu semboller aracılığıyla ifade etmenin yollarını aramaları, soyut olanın somutlaştırılması bağlamında katılımcıların kendilik bilinçlerini geliştirmesine de olanak tanımıştır. Neden öğretmen olmak istediklerinin cevabını kendi motivasyon kaynakları içinde aramaları beklenen katılımcıların, motivasyonlarını keşfetmelerine dayalı bu deneyim, içsel yanıtların yüzeye çıkmasını sağladığı gibi, motivasyonun yalnızca dışsal değil, aynı zamanda duygulara, düşüncelere ve varoluşsal sorgulamalara dayalı bir zeminde yapılandırıldığının anlaşılmasında da etkili olmuştur.

Araştırmacı tarafından motivasyon etkinliğine yönelik hazırlanan rizom haritasında; etkinlik sürecinde deneyimlerin nasıl geliştiği, sorgulanan bağlamlar arasındaki

bağıntıların nasıl kurulduğu ve sorgulama boşlukları arasında kalan alanlarda hangi anlam olasılıklarının yaratıldığı örüntüler aracılığıyla ifade edilmeye çalışılmıştır (Şekil 4.1.1.3.2).

Şekil 4.1.1.3.2

“Otobiyografik Buluntular” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

“Otobiyografik Buluntular” etkinliğine yönelik hazırlanan rizomatik ağlarda görüldüğü gibi motivasyon etkinliği kapsamında “Ice Boy” örneği üzerinden kurgulanan sorgulama deneyimi, katılımcıların öz motivasyonlarını yönetmelerinde etkili olan iç ve dış kaynaklara yönelik sorgulamalar geliştirmelerine olanak tanımıştır. Bu bağlamda katılımcıların motivasyon ana kavramı çerçevesinde başlayan sorgulamaları; “gelişme dürtüsü, tutku, merak, öğrenme ihtiyacı” gibi kavramlarla ilişkilendirilen iç kaynakların ve “takdir isteği, ceza, baskı, ödül” gibi dış kaynakların motivasyon üzerindeki etkilerinin sorgulanmasını sağlamıştır. Motivasyon kavramına ilişkin nesnel düzeydeki sorgulamaların, bireysel ve kişisel sorgulamalara dönüşerek katılımcıları öz motivasyonlarını sorgulamaya yöneltti bu süreç; katılımcıların kendini, olduğu konumu ve gelecekte olmak istediği yeri düşünmesine ve öğretmen olmaya yönelik motivasyonlarını yeniden gözden geçirmesine etki etmiştir. Katılımcılardan “P” bu

yöndeki görüşünü ve kendi motivasyon durumuna ilişkin sorgulamalarını, “Motivasyon etkinliğinden yola çıkarak diyebilirim ki benim için motivasyon kaynağı bir kişi veya olaydan ziyade, sanatın varlığı olmuştur. Sanatın her dalında bir şeyler yapabilmek, başarabilmek, içinde olmak, kendim için gerçekleştirdiğim özgür ve savunmasız olabildiğim bir kaçış yolu olmuştur. Gün içerisinde kitap okumak, resim çalışmak gibi eylemler her zaman kişisel gelişimim için beni motive etmiş, yaşam kalitemi arttırmıştır.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan “B” ise “Kendimle beraber çevremdeki insanların da kendilerini geliştirmesi beni daha çok mutlu ediyor. Başkalarının hayatlarına dokunmak belki de en büyük motivasyonlarımdan biridir.” sözleriyle öz motivasyon durumunu sorgulamıştır.

Öz motivasyona dönük sorgulamalar, tanışma etkinliklerinde yer verilen “kendini tanıma” bağlamı ile ilişkilendirilmiş ve motivasyon kaynaklarına ilişkin farkındalığın geliştirilmesinde ve bireyin motivasyonunu etkili bir biçimde kullanabilmesinde öncelikle kendini tanıması gerektiği ve kendisi ile ilgili sorulara ilişkin net cevaplarının olması gerektiği düşüncesi anlam kazanmıştır. “Ben kimim?”, “Nelerden hoşlanırım?”, “Nerede olmak istiyorum?” gibi kişisel sorgulamalar, bireyin kendi özüne yönelik farkındalığını geliştirmesi için bir fırsat yarattığı gibi, öğretmen kimliğinin yapılandırılmasında kişinin kendine ve motivasyon kaynaklarına ilişkin farkındalığının önemli olduğunun anlaşılmasına da katkı sağlamıştır. Katılımcıların kendilerine yönelik sorgulamalar ile öz kimliklerini keşfetmelerinin hedeflendiği bu süreç, katılımcıların kendilerini bulmalarını öneren bir kılavuz gibi ele alınmış ve bu kılavuzda yer alan sorulara verilen cevapların bireyin kendini gerçekleştirmesi için ön adımlar olduğu düşünülmüştür. Kişinin kendini keşfi ile başlayan, geçmiş deneyimleri ile anlam kazanan ve geleceğe dönük beklentileri ile şekillenen bir yapı inşa etmeyi öneren bu kılavuz; katılımcıların motivasyon kaynaklarına ve kendi öz benliklerine yönelik sorgulamalar geliştirmelerine katkı sağlamış ve kendilerine yönelik özeleştiriler yaparak öğretmen olma motivasyonlarını keşfetmelerine imkan tanımıştır. Katılımcıların geçmişlerinden bugünlerine uzanan deneyimler üzerinden kendilerini ve motivasyon durumlarını sorgulamalarına olanak tanıyan etkinlik süreci, geçmiş ve gelecek ile kurulan bağın anlaşılmasında ve kişisel dönüşümün fark edilmesinde de katkı sağlamıştır. Geçmiş ve şimdiki benlik algısı üzerinden bir karşılaştırma yapan katılımcı “M” bu yöndeki görüşünü, “Geçmişteki ben ile şu anki ben arasında kesinlikle bir değişim olduğunu düşünüyorum. Hatta bazı özelliklerim hariç neredeyse kimlik değiştirdim gibi bir şey.

Hatta ilkokul ve ortaokuldaki bazı arkadaşlarım beni tanıyamıyorlar. Bende değişen en belirgin şey özellikle özgüvenim... Özgüvenimin gelişmesiyle daha kendinden emin birisine dönüştüm. Bir de özgüvenim geliştikçe kendi kişisel görünüşüme de özen göstermeye başladım. Duruşum olsun, yürüyüşüm olsun, konuşma şeklim olsun özellikle bu konularda çok değiştim.” sözleriyle ifade etmiştir.

Motivasyon etkinliği ile ulaşılan bu durak noktası; yalnızca araştırma sürecindeki bireysel dürtülerin görünür kılındığı bir deneyim olarak değil, aynı zamanda katılımcıların özerk öğretmen kimliğine yönelik yolculuklarında yanlarına almaları gerekenlerin anlaşılmasında da etkili olmuştur. Bu bakımdan katılımcıların kendi iç seslerini bulma, kendi yollarını çizme ve bu yolda kendi seçimlerini yapabilme yeterliliklerine ilişkin sorgulamaları, özerk öğretmen kimliğinin ilk tohumlarının atılmasına fırsat yaratmıştır. Bu yönüyle “Otobiyografik Buluntular” etkinliği kapsamında gerçekleşen deneyimler, yalnızca katılımcıların motivasyon kaynaklarını tanıdıkları değil, aynı zamanda kendilerine yönelik keşiflerini derinleştirdikleri, otobiyografik buluntular ile geçmiş ve gelecek arasındaki ağı güçlendirerek anlam yarattıkları bir sürece dönüşmüştür.

4.1.1.4 Kimlik kazıları: Gün yüzüne çıkan katmanlar

“Kimlik, zamanla tortulaşan deneyimlerin çözümlenmesiyle görünür olur.”

Araştırma sürecine, arkeoloji alanındakine benzer bir kesitleme çalışması yaparak a/r/tografik kimliklere ilişkin buluntuları yüzeye çıkarmanın amaçlandığı “Otobiyografik Kesitler” etkinliği ile devam edilmiştir. Sorgulama sürecinin metaforlaştırılarak disiplinler arası ilişkilerin kurulduğu bir sürece dönüştürülmesinin hedeflendiği etkinlikte, arkeoloji alanındaki kazı yapma, buluntuları yüzeye çıkarma ve tarihlendirme aşamaları ile disiplinler arası bağlantılar kurulmuştur. Arkeolojik bir kazı sürecinde olduğu gibi a/r/tografik kimliklere ilişkin buluntuları ilgili katmanlara yerleştirerek, var olan katmanları görsel bir ifadeye dönüştürmenin amaçlandığı etkinlik ile katılımcıların a/r/tografik kimliklerine yönelik bireysel yoklamalar gerçekleştirmeleri ve kimlikler arasındaki melez ve geçirgen yapıyı sorgulamaları beklenmiştir.

Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen etkinliğin ilk aşamasında, araştırmanın ana amaçları çerçevesinde öne çıkan öğretmen kimliğine yönelik sorgulamalara yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmen kimliğine ilişkin sorgulamaları örnek deneyimler üzerinden yapılandırmak amacıyla “TEDx Talks” Youtube kanalı tarafından paylaşılan, Azul Terronez’in konuşmacı olduğu “What makes a good teacher great?” başlıklı TED

konusması izlenmiştir. Bir öğretmenin “What makes a good teacher great?” sorusuna yönelik Amerika’nın farklı bölgelerinde, sekiz okuldan topladığı cevaplara ve öğretmenin harika öğretmen niteliklerini yapılandırma bağlamında taşıdığı bakış açısına yer verilen video, katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri farklı perspektifler ile beslemeleri açısından önemli olmuştur. Video izlendikten sonra katılımcılar ile yapılan tartışmada, videodaki öğretmenin yaklaşımı ve harika öğretmen nitelikleri üzerine konuşulmuştur. Katılımcıların videoda ilgilerini çeken en önemli noktalardan biri, öğretmenin “İyi bir öğretmeni harika yapan şey nedir?” sorusuna, “Harika bir öğretmen elma yer.” (“A great teacher eats apples.”) cevabını alması olmuştur. Öğrencilerden beklenen klasik cevapların ötesine geçerek, katılımcıları öğretmenlik mesleği hakkında sorgulamaya yönlendiren bu cevap, katılımcıların öğretmenliği geleneksel tanımlarından uzaklaşarak, yeni bir perspektifle ele almaları açısından katkı sağlamıştır. Katılımcılardan “Y” bu yöndeki görüşlerini, “... buradaki öğrenciler geleneksel bir öğretmen, hatta öğretmen istemiyorlardı. Onların istediği o erişilmez duvarın kalkmasıydı. Öğretmenin de insan olduğunu, hatalar yapabildiğini görmek istiyorlardı.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcıların öğretmen olmaya ilişkin düşüncelerini sorgulamalarını sağlayan bu süreç; geleneksel ve otoriter öğretmen modeli ile günümüzün rehber olma özelliği ile öne çıkan öğretmenlerin karşılaştırılmasını sağlamıştır. Bununla birlikte katılımcıların mesleki kimliklerinin gelişimi bakımından da etkileri olan bu sorgulamalar, öğretmen adaylarını nasıl bir öğretmen olmak istedikleri hakkında düşünmeye iterek, mesleki vizyon ve misyonlarının gelişimi için de fırsat yaratmıştır. Katılımcılardan “P” öğretmen niteliklerine ilişkin düşüncelerini, “... (öğretmenlerin) bireylerin kendi istek ve yönelimlerini bulmada yol gösterici olabilmesi ve güdülemesi, çoklu öğretim yönleri yanında farklı düşünme yöntemleri içerisinde, araştırmacı kişiliklerini geliştirecek etkinliklerden destek alarak uygulamalarda bulunması gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda öğrenmeye açık ve empati seviyesi yüksek öğretmenleri doğru buluyorken, tek tip öğretim ile çeşitli materyal ve sorgulamadan uzak eğitim veren, bireysellikten uzak bütüncül eğitim veren öğretmen tiplemesini ise oldukça yanlış ve gelişime kapalı buluyorum.” sözleriyle ifade ederek, öğretmenlerin bireyselliğe önem vermesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretmen niteliklerine yönelik düşüncelerini ifade eden bir diğer katılımcı “M” ise “... benim gözümde kötü öğretmen kompleksli, insan ilişkilerinde yetersiz, agresif ve ben merkezci olan öğretmendir. Çünkü bu saydığım özellikler, öğrencilerin öğretmeninden soğumasına ve ona karşı saygısını yitirmesine neden oluyor.

İyi öğretmen ise bana göre öğrencilerini dinleyebilen, iletişim yeteneği olan, yeri geldiğinde çocuklaşabilen ve donanımlı olan öğretmendir.” sözleriyle açıklamıştır. İyi öğretmenin niteliklerine ilişkin tanımlama yapan bir diğer katılımcı “T” ise *“Bence iyi bir öğretmen sadece girdiği dersi iyi veya kötü anlatabilme açısından tanımlanmamalıdır. Öğrencileriyle iletişimi iyi olan, onları anlayan ve destek olan öğretmenler de iyi öğretmenlerdir. İyi bir öğretmen, aynı zamanda iyi bir öğrencidir.”* sözleriyle iyi bir öğretmenin aynı zamanda iyi bir öğrenen olma durumuna ve iletişim becerilerinin kuvvetli olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Katılımcıların öğretmen kimliğine yönelik sorgulamaları bir araya getirildiğinde bir öğretmeni, öğretmen yapan nitelikleri; öğretmenin iyi bir dinleyici olması, bireysel farklılıklara saygı duyması ve empati ile yaklaşması, öğrencileri ile kurduğu iletişimde samimi olması, öğrencileri için aynı zamanda iyi bir arkadaş olması ve iyi bir öğrenen olması şeklinde sıraladıkları görülmüştür.

Geçmiş yaşam deneyimleri ve örnek deneyimler üzerinden katılımcıların mesleki kimliklerine ilişkin açılımlarını genişletmenin hedeflendiği etkinliğin ilk aşamasındaki sorgulamalar, katılımcıların öğretmen kimliğine yönelik algılarının derinleşmesine etki etmiştir. Öğretmen kimliğini yalnızca pedagojik yeterlikler üzerinden tanımlamayan, aynı zamanda öğretmen olmayı duygusal duyarlılıklar, empati, iletişim ve öğrenme kavramı ile de ilişkilendiren katılımcıların bu yöndeki sorgulamaları özerk öğretmen kimliğinin gelişimi için temel oluşturması bakımından önemli bulunmuştur. Bu bağlamda katılımcıların öğretmen kimliğine yönelik sorgulamalarından elde edilen bulgular bir arada düşünüldüğünde katılımcıların mesleki kimliklerini yalnızca öğreten rolü ile sınırlandırmadıkları, öğretmenliği öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilen, mesleki profillerini öz değerleri ile yapılandırabilen ve öğrenmeye açık bir kimlik olarak tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların öz farkındalıklarının gelişimine katkı sağlayan bu süreç, özerk öğretmen kimliğinin gelişiminde öne çıkan “Neden öğretmenim?” ve “Nasıl bir öğretmen olmak istiyorum?” sorularının katılımcılar tarafından daha sorgulanabilir hale gelmesine etki etmiştir. Bu yönüyle etkinlik kapsamında öğretmen kimliğinin; yalnızca toplumsal bir rol olarak değil, öğretmenlerin değer yargıları ve sorumluluk alanları üzerinden inşa edilen, içsel ve etik temellere dayalı bir özerklik alanı olduğu düşüncesine ilişkin ilk filizler katılımcıların zihinlerine atılmıştır.

Öğretmen kimliğine yönelik düşünsel yoklamalara, araştırmacı ve sanatçı kimliğine yönelik sorgulamalar ile devam edilmiştir. Katılımcılara, araştırma deneyimi kazanmaları ve araştırma yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiğini deneyimlemeleri amacıyla etkinlikten önceki hafta bir araştırma ödevi verilmiştir. Gizli kalmış sırların anonim kişiler tarafından hazırlanan kartpostallar aracılığıyla sunulduğu “PostSecret” (www.postsecret.com) başlıklı sanat projesinin araştırılmasının istendiği ödevde, katılımcılardan projeye yönelik araştırma yapmaları, projenin insanlar üzerindeki etkisini düşünmeleri, projeyi bir sanat uygulamasına dönüştüren nitelikleri sorgulamaları beklenmiştir. PostSecret projesine yönelik araştırmaların çevrimiçi platformda diğer katılımcılar ile paylaşıldığı etkinlik sürecinde; projenin kapsamı, amaçları, uygulama biçimi, taşıdığı sanatsal değer üzerine sorgulamaları içeren bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Bu tartışmada; PostSecret’in sanatsal bir proje olma durumunu ve sanatsal değerini konuşmaktan çok, PostSecret projesi üzerinden sanatçı kimliğinin sorgulanması beklenmiştir. Bu çerçevede etkinlikte; sanat eserinin tanımı, bir şeyi sanat eserine dönüştüren unsurlar, sanat eserinin düşündürme ve kışkırtma boyutu, sanat eseri ve otorite arasındaki ilişkiler ve sanatçı olma üzerine sorgulamalar gerçekleştirilmiştir.

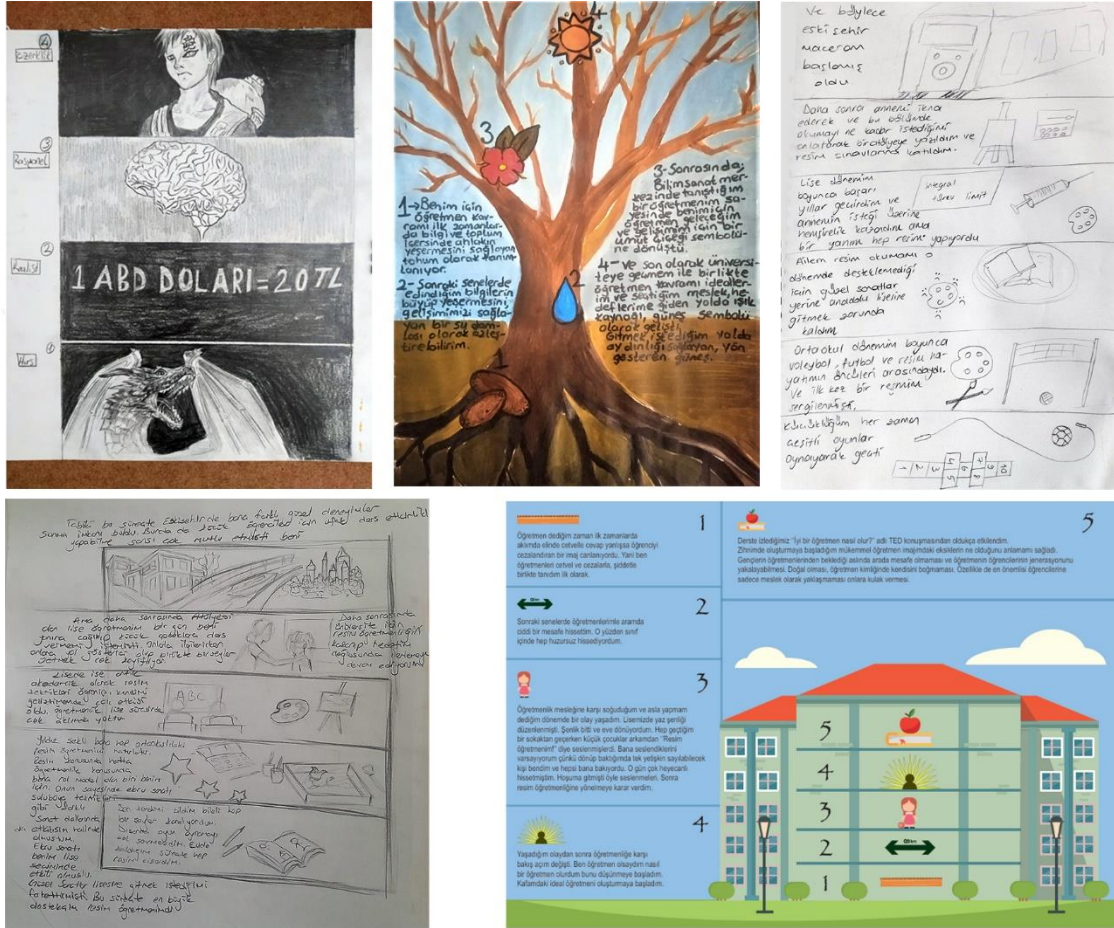
Katılımcıların bir sanat projesi üzerinden sanata ilişkin algılarını genişletmenin, sanatçı kimliğine ilişkin sorgulamalar geliştirmelerinin ve sanatçı-araştırmacı-öğretmen kimlikleri arasındaki bağıntıları kurmalarının hedeflendiği sürecin devamında, a/r/tografi araştırmaları kapsamında ortaya çıkan sanat temelli üretimlerden örnekler gösterilmiştir. Katılımcıları, sanatın klasik tanımlarının dışındaki anlam yaratma, düşündürme ve provoke etme gücü üzerine de düşünmeye iten bu süreci, a/r/tografik kimliklere yönelik bir keşif deneyimine dönüştürmek ve a/r/tografi araştırmalarının doğasında yer alan metaforik bakış açısını yaratmak için katılımcılardan kendi kimliklerini sorguladıkları bir kesitleme görselleştirmesi hazırlamaları istenmiştir. Bir arkeoloğun sit alanında gerçekleştirdiği bir kazıda, oraya ait buluntuları yüzeye çıkarması ve bu buluntuların ait olduğu dönemleri tarihleme yöntemlerini kullanarak belirlemesi gibi katılımcılardan da kendi a/r/tografik kimliklerini kazmaları ve bu kimliklere ilişkin otobiyografik buluntuları yüzeye çıkararak bir kesitleme çalışması yapmaları beklenmiştir.

Bu doğrultuda katılımcılar, kendi seçtikleri üretim araçları ile (geleneksel ya da dijital ortamda) sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri üzerinden yoklamalar yaparak,

kendi otobiyografilerinde yer alan kimliklere ilişkin buluntuları yüzeye çıkarmaya yönelik görselleştirme çalışmaları yapmışlardır (Görsel 4.1.1.4.1).

Görsel 4.1.1.4.1

Katılımcıların Otobiyografik Kesitleme Çalışmaları



Açıklama: Görselleştirmeler, “Otobiyografik Kesitler” etkinliği sonrasında katılımcılar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcıların kendi otobiyografilerine ilişkin sorgulamaları ile oluşturdukları kesitleme görselleştirmelerine bakıldığında, katılımcıların bu sorgulamaları ağırlıklı olarak öğretmen kimliği üzerinden tanımladıkları görülmüştür. A/r/tografik kimlikler altında vurgulanan sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerinin ayrı ayrı ele alınmadığının görüldüğü otobiyografik kesitlemelerde, katılımcıların kendi öz kimliklerini tanımlamaya ve öğretmen olmaya ilişkin kararlarının nasıl geliştiğini anlatmaya odaklandıkları fark edilmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni olmaya yönelik motivasyonlarını ifade eden ve bu süreçte hangi engeller ile karşılaştıklarını ya da hangi aşamalardan geçtiklerini anlatan

katılımcılar, kesitleme çalışmalarında öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını yansıtmışlardır.

Katılımcılardan “M” geleneksel ve otoriter öğretmen modeli ile yaşadığı geçmiş yaşam deneyimlerinin öğretmenliğe bakış açısını nasıl etkilediğini ve sonrasında öğretmenliğe ilişkin motivasyonunun nasıl oluştuğunu, “... ben öğretmenleri cetvel ve cezalarla, şiddetle birlikte tanıdım ilk olarak. Sonraki senelerde öğretmenlerimle aramda ciddi bir mesafe hissettim. Öğretmenlik mesleğine karşı soğudum ve asla yapmam dediğim dönemde bir olay yaşadım. Lisemizde yaz şenliği düzenlenmişti. Şenlik bitti ve eve dönüyordum. Hep geçtiğim bir sokaktan yürürken küçük çocuklar arkamdan “resim öğretmenim” diye seslenmişlerdi... O gün çok heyecanlı hissetmiştim... Sonra resim öğretmenliğine yönelmeye karar verdim.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan “T” ise öğretmen olmaya ilişkin kararının nasıl geliştiğini ve bu süreçte hangi aşamalardan geçtiğini, “Ortaokul dönemim boyunca voleybol, futbol ve resim hayatımın öncülleri arasındaydı. Ve ilk kez bir resmim sergilenmişti. Ailem resim okumamı o dönemde desteklemediği için Güzel Sanatlar yerine Anadolu Lisesi’ne gitmek zorunda kaldım... annemin isteği üzerine hemşirelik kazandım ama bir yanımda hep resim istiyordu. Daha sonra annemi ikna ederek ve bu bölümde okumayı ne kadar istediğimi anlatarak bir atölyeye yazıldım ve resim sınavlarına katıldım.” sözleriyle açıklamıştır. Bir diğer katılımcı “P” öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısının nasıl şekillendiğini ve öğretmen olma motivasyonunu nasıl geliştirdiğini, “Benim için öğretmen kavramı ilk zamanlarda bilgi ve toplum içerisinde ahlakın yeşermesini sağlayan tohum olarak tanımlanıyor. Sonraki senelerde edindiğin bilgilerin büyüüyüp yeşermesini, gelişimimizi sağlayan bir su damlası olarak özdeştirebilirim. Sonrasında Bilim Sanat Merkezi’nde tanıştığım bir öğretmenim sayesinde benim için öğretmen, geleceğim ve gelişimim için bir umut çiçeği sembolüne dönüştü.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenliği bir ağacın yeşermesini ve çiçek açmasını sağlayan bir tohum ve su metaforu üzerinden tanımlayan katılımcı, öğretmenliğe ilişkin motivasyonunun gelişiminde rol model öğretmenlerin varlığının önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Kendi otobiyografik buluntularını kesitler halinde bir araya getiren bir diğer katılımcı “B” de katılımcı “P”nin görüşlerine benzer şekilde öğretmenlik motivasyonunun gelişiminde rol modellerin etkisine vurgu yaptığı görüşlerini, “Yıldız şekli bana hep ortaokuldaki resim öğretmenimi hatırlatıyordu. Resim konusunda hatta öğretmenlik konusunda bana rol model olan biri benim için... Öğretmenlik lise sürecinde çok aklımda yoktu. Ama daha sonrasında atölyesi olan lise

öğretmenim bir gün beni yanına çağırıp küçük çocuklara ders vermemi istemişti. Onlarla ilgilenirken yol gösterici olup, birlikte bir şeyler üretmek çok keyifliydi.” sözleriyle açıklamıştır. Katılımcı “B”nin geçmiş yaşam deneyimlerine ilişkin görüşlerinden anlaşıldığı gibi, katılımcı “B”nin rol model aldığı sanat eğitimcisinin aynı zamanda sanatçı kimliği ile ön plana çıkması kendisi için teşvik edici bir etki yaratmıştır. Bununla birlikte katılımcının, öğretmenin atölyesinde küçük çocuklarla bir araya gelerek onlara öğretmenlik yapma deneyimi edinmiş olmasının, öğretmenlik mesleğine yönelik ilgisini keşfetmesinde etkili olduğu görülmüş, bu ise araştırma kapsamında öne çıkan uygulamaya dönük deneyimlerin motivasyonunun keşfi ve ben kimliğinin oluşumunda etkili olduğu görüşüne anlam kazandırmıştır. Otobiyografik kesitleme görselleştirmesini kendi kimliğini tanımlayan değerler üzerinden yapılandıran katılımcı “L” ise hırslı, realist, rasyonel ve özerklik olarak dört katman ile ifade ettiği otobiyografisinde, *“Kendi hayat hikayemde her zaman hırslı ve gerçekçi bir yaklaşım benimsediğimi söyleyebilirim. Hedeflerime ulaşmak için çaba harcadım. Ancak bunu yaparken doğru adımlar atmaya özen gösterdim. Kendi özerklik ilkelerime sadık kalarak kendi kararlarımı verdim ve sorumluluk aldım. Aslında ateş hüzzesini hayal ederek otobiyografik kesitimi de bu metafor üzerinden anlatabilirim. Ateş, hırslı bir şekilde hayatımı şekillendirmek için içimdeki tutkudur. Gerçekçi bir yaklaşım benimsemek, ateşi kontrol etmek ve doğru yakmak, hayatımın da başarılı olması için önemlidir. Aynı zamanda ateşi kendi özerklik ilkelerime göre yönetmek, hayatımdaki kararları kendim vermek ve kendi bildiğim yolda ilerlemek için gereklidir diyebilirim.”* sözleriyle özerk kimliğini yaratma sürecini ateş metaforu üzerinden açıklamıştır.

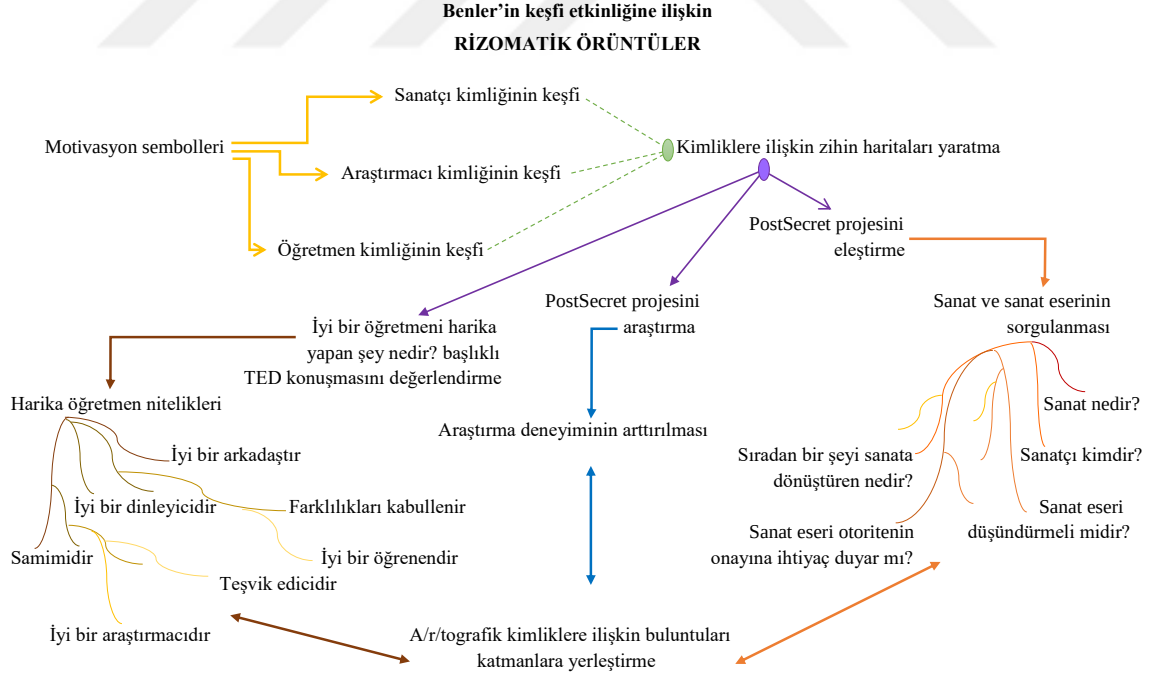
Katılımcıların kendi otobiyografik buluntularına ilişkin katmanları görselleştirdikleri ve yazılı olarak ifade ettikleri kesitleme deneyiminden elde edilen bulgularda görüldüğü gibi katılımcılar, a/r/tografik kimliklerini düşünmeye yönlendirilmelerine karşın ağırlıklı olarak öğretmen kimliklerine ilişkin sorgulamalar gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar öğretmen kimliklerine ilişkin sorgulamalarında; öğretmen olmaya yönelik motivasyonlarının nasıl geliştiğinden, rol modellerin motivasyonunun üzerinde nasıl olumlu etkiler yarattığından ve öğretmenliğe ilişkin deneyimlerin mesleğe yönelik tutkunun fark edilmesine ve gelişimine nasıl etki ettiğinden söz etmişlerdir. Öğretmen kimliklerine ilişkin sorgulamalarına karşın sanatçı ve araştırmacı kimliği üzerine sorgulamalarının sınırlı olduğu ve otobiyografilerini ağırlıklı olarak öğretmen kimliği üzerinden tanımladıkları görülen katılımcıların bu yaklaşımı, sanatçı ve araştırmacı

kimliğini düşünmeye yönelik deneyimlerinin sınırlı olması ile ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların öğretmen kimliğine yönelik sorgulamaları ön plana çıkarıp, sanatçı ve araştırmacı kimliğini arka plana atmalarının bir diğer nedeninin ise toplumsal algı tarafından sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların yalnızca eğitimci kimliği ile özdeşleştirilmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Buradan yola çıkarak görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerk kimliklerinin gelişiminde öğretmen kimliği kadar sanatçı ve araştırmacı kimliğine de vurgu yapılması gerektiği anlaşılmış ve eğitim sürecinde öğretmen adaylarının bu yöndeki sorgulama ve uygulama deneyimlerinin geliştirilmesinin önemli ve gerekli olduğu düşüncesi anlam kazanmıştır.

Araştırma sürecinin bu aşamasında sorgulanan bağlamlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve etkinliğe ilişkin bulguların birbirine nasıl eklemlendiğini göstermek amacıyla araştırmacı tarafından “Otobiyografik Kesitler” etkinliğine yönelik rizomatik bir harita hazırlanmıştır (Şekil 4.1.1.4.1).

Şekil 4.1.1.4.1

“Otobiyografik Kesitler” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Etkinlik sürecindeki deneyimlerin eklemlerini ve sorgulama alanlarından saçaklanan yeni bağlamları görünür kılan rizom haritasından elde edilen bulgular ve araştırmacıların

görüşlerinden ulaşılan bulgular bir arada değerlendirildiğinde; sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri çerçevesinde yapılandırılan etkinlik sürecinde öğretmen kimliğine yönelik sorgulamaların ön plana çıktığı, sonrasında ise sırasıyla sanatçı ve araştırmacı kimliklerine yönelik yoklamaların geldiği görülmüştür. Etkinlik esnasında paylaşılan TED konuşmasının, katılımcıların kendi öğretmen kimlikleri üzerine düşüncelerine katkı sağladığının gözlemlendiği bu süreç, katılımcıların “harika öğretmen” kavramı üzerinden kendi yaşam deneyimlerini, öğretmenlik mesleğine bakış açılarını ve öğretmenliğe ilişkin misyon ve vizyonlarını sorgulamalarının önünü açmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini, geleneksel yapı ve toplumsal normların dışındaki anlamları ile düşüncelerine iten bu süreç, öğretmen kimliğine yönelik düşüncelerin derinleşmesi ve içselleştirmesi bakımından katkı sağlamıştır.

Rizom haritasında görüldüğü gibi, etkinlik sürecinin bir diğer katmanını da PostSecret Projesi’ne yönelik sorgulamalar oluşturmuştur. Kavramsal ve düşünsel alt yapısı ile ön plana çıkan PostSecret Projesi’ne yönelik sorgulamalar, sanat eserinin kendisine atfedilen değer ve anlamdan bağımsız olarak değerlendirilmesine olanak yarattığı gibi, ilk bakışta görülemeyen bağlamların ortaya çıkmasına ve sanatın ideolojisine ilişkin yeni soruların saçaklanmasına da yol açmıştır. Katılımcıların PostSecret Projesi’ne yönelik yaptığı ön araştırmalar ile sürece dahil edilmek istenen araştırmacı kimliğinin ise öğretmen ve sanatçı kimliğine yönelik sorgulamaların gerisinde kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte bu sürecin katılımcılara araştırma deneyimi ve kültürü kazandırılması bakımından etkili olduğu ancak katılımcıların araştırmacı kimliğinin diğer kimlikler üzerindeki etkisini ve özerk öğretmen kimliğinin yapılandırılması bağlamındaki konumunu sorgulamaları ve anlamlandırmaları açısından sınırlı bir deneyim olarak kaldığı anlaşılmıştır. Hem kesitlemelerinde hem de görüşlerinde, araştırmacı ve sanatçı kimliğine yönelik deneyimlerinin sınırlı olduğu anlaşılan katılımcıların özerk kimliklerinin yapılandırılmasında; kimlikler arasındaki bağıntıların kurulmasının, kimliklerin birbirine geçen değerlerinin sorgulanmasının ve sanatçı ile öğretmen kimliğinin bir arada düşünüldüğü ve öğrenen kimliği ile beslendiği bir yapının inşa edilmesinin önemli olduğu düşüncesi anlam kazanmıştır. Bu bakımdan sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerinin melezleştiği bir yapıyı öneren ve gelişimi açık hale getiren a/r/tografik bakış açısının, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının eğitim sürecinin özerklik temelinde gerçekleştirilmesi bakımından önemli katkıları ile ön plana çıktığı görülmüştür.

4.1.1.5 Kimlik katmanlarından özerklik haritasına: A/r/tografik bir keşif

“Özerklik, benliğin çoğul katmanlarıyla kurduğu bilinçli bir anlaşmadır.”

A/r/tografik kimliklere ilişkin yoklamalar aracılığıyla oluşturulan otobiyografik katmanlara, “Otonomik Keşif” etkinliği altında yapılandırılan özerk kimlik sorgulamaları ile devam edilmiştir. Katılımcıların kendi kimliklerine ilişkin sorgulamalar ile bireysel farkındalıklarının geliştirilmeye çalışıldığı araştırma süresince özerklik, ana tema olmasının yanında katılımcıların etkinlikler aracılığıyla sezgisel olarak da geliştirmelerinin beklendiği bir kimlik olarak ön plana çıkmıştır. İlk hafta etkinliklerinde a/r/tografik kimlikler çerçevesinde kazandırılmak istenen düşünme, sorgulama, eleştirme edimleri bağlamında dolaylı olarak ele alınan ve sorgulanan kavramlarla bağıntıları üzerinden anlamlandırılmaya çalışılan özerklik kavramı, “Otonomik Keşif” etkinliği kapsamında doğrudan sorgulamaya dahil edilmiştir. Özerk kimliği keşif etkinliği olarak planlanan bu aşamada; katılımcıların derse olan katılımlarını, işbirliklerini artırmak, öz motivasyonlarına ilişkin sorgulamalarını derinleştirmek ve bu bağlamda düşünme, araştırma ve sorgulama edimleri çerçevesinde özerk öğretmen kimliğine yönelik düşüncelerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Aynı anda hem yüz yüze hem de çevrimiçi platformda olmak üzere hibrit bir şekilde gerçekleştirilen etkinlik planının ilk aşamasında, katılımcılara özerkliği nasıl tanımladıkları ve özerklik kavramı hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Özerkliği en genel çerçevede “özgürlük” ve “bağımsızlık” gibi kavramlar ile tanımlayan katılımcıların büyük bir çoğunluğunun özerklik üzerine düşünmediğini ifade ettiği görülmüş ve bu konudaki düşüncelerinin sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların özerklik kavramına yönelik ilk algıları yoklandıktan sonra, özerklik bağlamına ilişkin teorik alt yapının güçlendirilmesi amacıyla katılımcılar ile bir sunum paylaşılmıştır. Özerkliğin tanımının, özerklik türlerinin ve özerk yapı örneklerinin paylaşıldığı sunumda; özerkliğin kendi kendini yönetme becerisi olduğundan ve özerkliğin en genel çerçevede kişisel, akademik ve örgütsel özerklik olarak kategorize edildiğinden bahsedilmiştir. Bu bağlamda bir bireyin kendi hayatına ilişkin kararları kontrol etme gücünün kişisel özerklik; öğrenci veya öğretmenlerin eğitim sürecindeki kararlarını kontrol etme gücünün akademik özerklik; bir kurum ya da bir topluluğun kendi kararlarını yönetme gücünün ise örgütsel özerklik olarak tanımladığı açıklanmıştır.

Özerkliğe yönelik düşüncelerini ilk kez ifade ettiklerinde, özerkliği bağımsızlık ve özgürlük gibi sınırlı bir çerçeve üzerinden tanımladıkları görülen katılımcıların, etkinliğin devamında edindikleri teorik bilgiler çerçevesinde özerklik ile ilgili düşüncelerini yeniden yoklamaları istenmiştir. Karar verme becerisi üzerinden tanımlanan özerklik kavramının, ilişkili olduğu alt kavramların sorgulandığı bu süreç, katılımcıların özerklik kavramına ilişkin düşüncelerini geliştirmeleri açısından fırsat yaratmıştır. Bu bağlamda katılımcıların bağımsızlık ve özgürlük olarak sınırlı kalan özerklik tanımlamaları, etkinlik esnasında yapılan tartışma aracılığıyla genişletilmiştir (Şekil 4.1.1.5.1).

Şekil 4.1.1.5.1

Özerklik Kavramı ile İlişkilendirilen Bağlamlar



Açıklama: “Özerklik” kavramına ilişkin ağ, etkinlik esnasında sorgulanan kavramlardan yola çıkılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

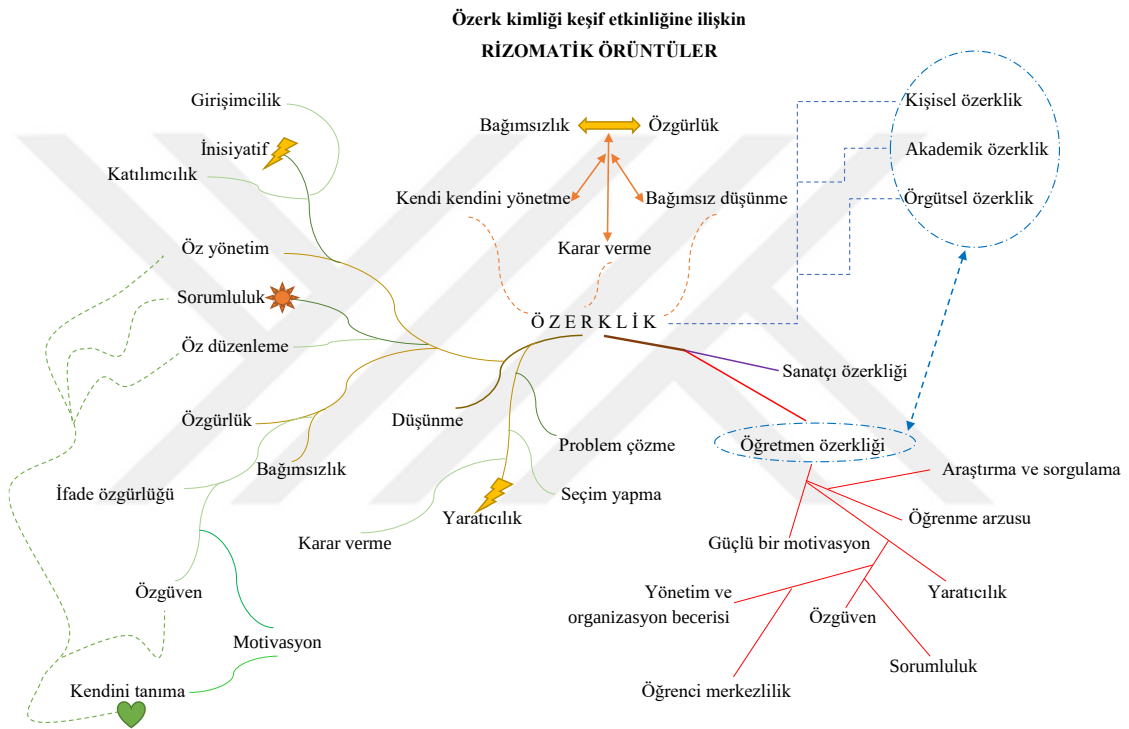
Özerkliğin yalnızca bir özgürlük alanı değil, aynı zamanda bireyin kendi hayatına yönelik eylemlerde karar alma ve kararını sürdürme yeterliliği olduğuna da işaret eden etkinlik aracılığıyla özerk bir kimliğin yapılandırılabilmesinde öne çıkan niteliklerin neler olduğu üzerine düşünmek için fırsat yaratılmıştır. Bu bağlamda ilişkili olduğu kavramlar üzerinden tanımlı genişleyen özerkliğin; bireyin kendi özünü tanıması, kendi yeterliliklerinin ve sınırlarının farkında olması ve bu farkındalığı karar alma süreçlerinde etkin bir şekilde kullanabilmesi olduğu anlaşılmıştır. Bireyin özüne ilişkin farkındalığı ile ilişkilendirilen özerkliğin, aynı zamanda öz motivasyondan doğan bir öz düzenleme ve öz yönetim süreci olduğunu da gösteren sorgulama süreci; özerkliğin düşünme, yaratıcılık, problem çözme, sorumluluk ve girişimcilik ile olan bağıntılarını ortaya

çıkardığı gibi, özgüven, ifade becerisi ve inisiyatif gibi niteliklerin de önemli olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır.

Etkinlik esnasında ve sonrasında katılımcılar ve araştırmacı tarafından, katılımcı ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla sorgulanmaya devam edilen özerklik kavramına ilişkin örüntüler rizom haritası üzerinde gösterilmiştir (Şekil 4.1.1.5.2).

Şekil 4.1.1.5.2

“Otonomik Keşif” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Rizom haritasında da görüldüğü gibi, başlangıçta bağımsızlık ve özgürlük çerçevesinde tanımlanan özerkliğe ilişkin derinleşen sorgulamalar; özerkliğin kendi kendini yönetme, karar verme ve bağımsız düşünme kavramları ile ilişkilendirilmesinin önünü açmıştır. Özerkliğin ilk bakışta düşünülmeyen anlamları ile yeniden ele alınmasına katkı sağlayan etkinlik süreci katılımcıların; kendini tanıma ile başlayan, öze ilişkin farkındalığın artırılması ve bireyin kendi yeterliliklerinden ve sınırlarından yola çıkan bir motivasyon geliştirmesi ile şekillenen özerk kimlik hakkındaki sorgulamalarının genişletilmesini sağlamıştır. Katılımcıların özerk kimlik çerçevesinde özgüven ve özerklik arasındaki bağıntıları sorgulamalarına, bireysel özerklik kavramına ilişkin sorgulamalar ile kendi birey kimliklerine yönelik öz eleştiri geliştirmelerine katkı sağlayan bu süreç,

katılımcıların bireysel özerklikten öğretmen özerkliğine uzanan gelişim sürecini düşünmelerine olanak tanımıştır.

Etkinlik sürecinde kişisel, akademik ve örgütsel özerklik çerçevesinde ele alınan özerklik kavramının ağırlıklı olarak öğretmen özerkliği bağlamında saçaklandığının görüldüğü rizom haritasında özerk öğretmen nitelikleri; araştırma ve sorgulama becerisi, öğrenme istekliliği, yaratıcılık, sorumluluk, öğrenci merkezlilik, yönetim ve organizasyon becerisi, özgüven ve güçlü motivasyon olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların özerk öğretmen ve öğrenen kimliği arasındaki bağıntıları, özerk öğretmen ve özgüven arasındaki ilişkileri ve özerk öğretmen niteliklerini sorguladığı bu deneyim, katılımcıların özerklik hakkındaki düşüncelerine de yansımıştır.

Kendini tanıma ile öğretmen özerkliği arasındaki bağıntıya vurgu yapan ve özerk öğretmen ile özgüven arasındaki ilişkiyi ifade eden katılımcılardan “Y”, *“Özerklik bireyin kendisine koyduğu yasalar, kendisinin yaşamını kapsayan küçük devletin de yasalarıdır. Ve o devlete, yaşam alanına dahil olan herkes bu yasalardan doğrudan ve dolaylı olarak etkilenecektir. Bu nedenle öğretmen, yönlendirmeye dahil olduğu bu yaşam alanını kendi özerkliği dahilinde geliştirmelidir. Kendisini tanıyan bir öğretmen öğrencisini de tanıma yolundadır. Özerkliğini tamamlamış bir öğretmen bu olgunlukla öğrencilerine de güven verecektir.”* sözleriyle özerk bir öğretmenin eğitim sürecindeki konumunu sorgulamıştır. Bir diğer katılımcı “S” ise özerklik ve özgüven arasındaki bağıntıyı, *“(Özgüvenin) özerklik için çok büyük bir etmen olduğunu düşünüyorum. Kendi kurallarımızı çizip birey olarak kendi kararlarımızı vermede bence özgüven en önemli şeylerden biri.”* sözleriyle ifade etmiş, özgüvenin özerk kimlikte öne çıkan karar verme becerisi bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan “B” ise *“Karşımızdakinin fikirlerine saygı duyarak, onlarla empati yaparak fikirlerini özgürce ifade etmesine olanak tanınmalıyız, kimse birbirinin aynısı değildir sonuçta... Özellikle de bir öğretmen adayı olarak her bireyin kendi içinde özerk olduğunu ve eğitimi ona göre vermemiz gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenin, öğrencinin istek ve ilgilerine göre dersi yönlendirmesi gerekir. Bireyin özerkliğine göre davranılırsa özgüvenin de artacağını düşünüyorum.”* sözleriyle eğitim sürecinde öğretmenin, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına yönelik farkındalık geliştirmesinin, eğitim sürecinde özerk bir yapının kurulmasına ve özgüven ortamının yaratılmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Özgüven ve özerklik arasındaki bağıntıyı sorgulayan katılımcılardan bir diğeri

olan “M” ise *“Bir bireyin özerk olabilmesi için yani kendi kurallarını oluşturabilmesi ve kendi kararlarını alabilmesi için ilk olarak bence özgüvenli olması gerekir. Çünkü kişinin kendi düşüncelerine güvenebilmesinin bir özgüven meselesi olduğunu düşünüyorum. Tabii özerkliğimizi kullanırken çevremizdekileri olumsuz etkilememeliyiz. Bunun için de aldığımız kararlarda empati kurmalıyız.”* sözleriyle özgüvenin, özerkliğin önemli bir ön koşulu olduğuna ve özerkliğin empati sınırlarında kalması gerektiğine vurgu yapmıştır.

“Otonomik Keşif” etkinliğinde ve sonrasında günlüklerine yaptıkları aktarımlarda özerklik bağlamına ilişkin sorgulamalarını derinleştirdikleri görülen katılımcıların, öğretmen özerkliği kavramını kendi deneyimleri üzerinden yorumladıkları ve bir öğretmen adayı olarak gelecekteki mesleki özerkliklerine ilişkin yoklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu bağlamda görüşlerini ifade eden katılımcılardan “Y”, *“Günümüzde çoğu arkadaşımın şikayeti şu konu üzerine: “Öğretmenimin ne istediğini anlamıyorum.” Bu tedirginlik öğrencinin gelişimine ket vuran bir yaklaşımdır. Söz konusu öğretmen, öğrencinin kahramanıdır. Bu nedenle öğretmen kendisini ifade edebilme becerisi kazanarak olumsuz durumlara çözümler üretebilmeli. Dört duvar olan sınıfın kapılarını kapattığında öğrencilere gösterdiği yaklaşım, onların seçeceği yolu belirlemelerinde önemli bir etken olacaktır.”* sözleriyle bir öğretmenin sahip olması beklenen özerk nitelikleri, öğrenci perspektifinden tanımlamıştır. Bir diğer katılımcı “P” ise özerk öğretmen niteliklerini, *“Benim için öğretmeni özerk yapan nitelikler; öğretmen kimliğinin sürekli bir şekilde öğrenmeye açık, çok yönlü ve bireysel öğretim içerisinde yol gösterici bir tutuma sahip olmasıdır. Aynı zamanda sorgulayıcı bir yaklaşım ile ezberden uzak tek bir yöntem yerine, çoklu yöntemler ile öğrenim gösterebilen sistem veya bir kurama bağlılığı yanında kişisel ve yaratıcı yöntemler içerisinde sorgulama ve düşünmeye iten öğretme biçimlerini içermelidir. Aynı zamanda öğretmen kimliği; empati yeteneği yüksek, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran öğretici kimliklerdir.”* sözleriyle açıklamıştır. Kendi özerk öğretmen kimliğine ilişkin düşüncelerini, *“Şu anda öğretmen özerkliğimin oluşumunun başında olduğuma, fakat gördüğüm eğitim ve kişisel özerkliğim ile birlikte öğretmen özerkliğimin de oluşacağına inanıyorum. Bunun için sorgulayıcı bir şekilde öğrenimimi tamamlarken, araştırmacı kimliğimi diri tutarak okumaya ve öğrenmeye açık bir şekilde eğitimimi ve gelişimimi sağlamaya çalışıyorum.”* sözleriyle ifade eden katılımcı “P”, öğretmen kimliğinin özerkleşebilmesi için ilk olarak kişisel özerkliğin sağlanması gerektiğine ve bu süreçte sorgulama ve araştırma temelli yaklaşımın önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Kendi özerk öğretmen kimliğini

sorgulayan bir diğerkatılımcı “M” ise “Kendi aldığım resim derslerini (ilkokul, ortaokul) göz önünde bulundurarak özellikle özerk bir öğretmen olmak istiyorum. İlkokuldan liseye kadar gördüğüm resim derslerinde sadece 23 Nisan, Cumhuriyet Bayramı gibi temalar üzerine resimler yaptık. Açıkçası ben bu tarz yaptırılan resimleri hiç de verimli bulmadım. Eğer öğretmen olursam lise düzeyinde eğitim veren bir öğretmen olmak isterim. Derslerimde özellikle temel resim bilgilerini işlemek istiyorum. Ama bu bilgileri öğrencilerime gösterirken, akılda kalıcı olması için daha eğlenceli yöntemler düşünüyorum.” sözleriyle geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak kendi özerk öğretmen kimliğini nasıl yapılandırmak istediğini açıklamıştır. Bir diğerkatılımcı “T” ise “Bir öğretmen adayı olarak benim için özerklik... sınıfımda öğretim yaparken ve öğrencilerimle etkileşimde bulunurken kendi kararımı rahatlıkla verebilme özgürlüğüne sahip olmamdır. Bu aynı zamanda ders planlaması yaparken, öğrencilerimi değerlendirirken, öğretim yöntemlerini seçerken etkilidir... Her sınıf ve her öğrenci farklıdır, bu nedenle onların ihtiyaçları doğrultusunda, ilgi alanlarına uygun öğrenme deneyimleri şekillendirebilirim.” sözleriyle öğretmen özerkliğinin, öğretmenin kendine yönelik farkındalığı doğrultusunda özgür karar alabilme becerisi olduğunu ifade etmiş ve bireysel farklılıklara uygun bir öğrenme deneyimi tasarlamanın, özerklik ile mümkün olabileceğini vurgulamıştır.

Katılımcıların görüşlerinden ve etkinlik içi deneyimlere ilişkin araştırmacı gözlemlerinden elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde; “Otonomik Keşif” sürecinin katılımcıların özerklik bağlamı ile ilgili sınırlı olan düşünce ve sorgulama deneyiminin artmasına ve katılımcıların özerklik ile ilgili sorgulamalar aracılığıyla kendi özerk öğretmen kimliklerini yapılandırmalarına zemin hazırladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen özerkliğine ilişkin sorgulamalarını, özerklik kavramının teorik çerçevesinden yola çıkılarak yapılandırılan tartışma ortamı aracılığıyla geliştiren katılımcıların, özerkliği kendi yaşam deneyimlerindeki örnekler üzerinden tanımladıkları sınırlı bir çerçeve ile ele aldıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların özerkliği sınırlı deneyimler üzerinden tanımlamaları göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirme sürecinde mesleki özerkliğin inşasında uygulamaya dayalı yaşam deneyimlerinin ve sorgulamaların önemli bir rol üstlendiği görülmüş ve buradan öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının özerkliklerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarına ve sorgulama alanlarına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır.

4.1.1.6 Derinleşen adımlar: Yürüyüş pedagojisinin olasılıkları

“Bazı adımlar mesafeyi değil, anlamı kat eder.”

Özerk kimliğin tanımlanması ve özerk öğretmen kimliğine ilişkin sorgulama zemininin oluşturulması amacıyla kurgulanan ve ilk kez yüz yüze ve çevrimiçi ortamda hibrit bir şekilde gerçekleştirilen “Otonomik Keşif” etkinliğine, “Derinleşen Adımlar” etkinliği ile devam edilmiştir. A/r/tografi yönteminde öne çıkan yürüyüş pedagojisinin temel alındığı etkinlik ile katılımcıların günlük hayatta sıradan bir deneyim olarak kabul gören yürüyüş kavramına ilişkin düşüncelerini çoğullaştırmaları, yürümenin pedagojik ve yaratıcı olasılıklarını sorgulamaları hedeflenmiştir. Katılımcılık, etkileşim ve iletişim, işbirliği kavramları çerçevesinde katılımcıların araştıran, düşünen ve sorgulayan kimliklerini işe koşmalarının beklendiği etkinlik sürecinin, öğretmen adaylarının a/r/tografik kimliklere ilişkin deneyimlerini zenginleştirilmesi ve eğitim sürecindeki pedagojik olasılıkların özerk öğretmen kimliği üzerindeki etkilerini sorgulatması beklenmiştir.

Açık havada yapılan bir yürüyüşün keşif ve gözlem sürecine dönüştüğü, sorgulama temelli zenginleşen öğrenme alanlarının yeni olasılıkları yarattığı bir deneyim olarak ele alınan yürüyüş pedagojisinin, etkinlik kapsamında deneyimlenebilmesi için Anadolu Üniversitesi içerisinde yer alan Japon Bahçesi’ne bir yürüyüş düzenlenmiştir. Etkinliğin ilk aşamasında belirlenen toplanma noktasında, etkinliğe katılım sağlayan üç katılımcı ile bir araya gelindikten sonra üniversite içinde bulunan Personel Lokali’nde yürüyüş öncesi bir sohbet gerçekleştirilmiştir (Görsel 4.1.1.6.1).

Görsel 4.1.1.6.1

Anadolu Üniversitesi Personel Lokali’nden Bir Anı



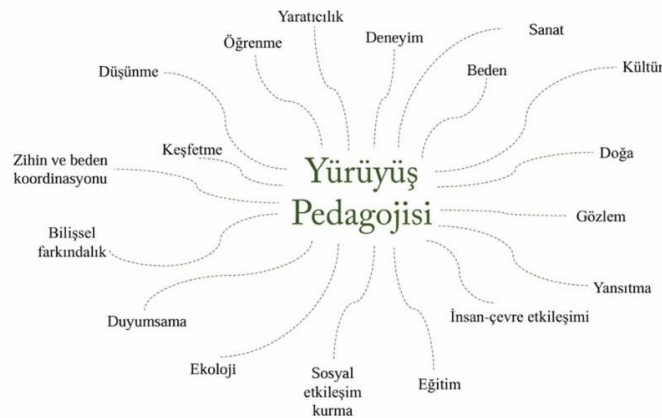
Fotoğraf: Necla Coşkun (13 Nisan 2023, Eskişehir)

Lokalde gerçekleşen sohbette katılımcılara ilk olarak, etkinliğin okul dışında bir yürüyüş şeklinde gerçekleşeceğini duyduklarında neler hissettikleri sorulmuştur. Katılımcılar etkinliğin bir yürüyüş şeklinde gerçekleşeceğini ilk duyduklarında şaşırdıklarını ve sürecin nasıl yürütüleceğini merak ettiklerini ifade etmişler, bununla birlikte yürüyüş pedagojisine ilişkin daha öncesinde bir deneyimleri olmadığı için kaygılandıklarını da belirtmişlerdir. Kendi kendilerine ders için neden yürüdüklerini ve derste yürüyüş yapılmasının ne gibi katkısı olduğunu sorduklarını ifade eden katılımcılar için yürüyüşün daha önce pedagojik boyutu ile ele alınmamış olmasının, hem heyecan verici hem de kaygılandırıcı bir etki yarattığı anlaşılmıştır.

Sohbetin devamında, katılımcıların yürüme eylemi üzerine yaptığı araştırmaları paylaşımları istenmiş ve yürümenin fiziksel, felsefi ve metaforik anlamları üzerine ön bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar tarafından günlük hayatın içinde sıradan bir eylem olarak tanımlanmasının yanında, felsefi boyutu ile bir düşünme edimi olarak da ele alınan yürüme kavramına ilişkin sorgulamaları deneyimlere dönüştürmek için sohbet sonrasında Japon Bahçesi'nde yürüyüşe başlanmıştır. Yürüyüşün başlangıç noktasında katılımcılara, yürüyüş etkinliğinin sohbet eşliğinde gerçekleşeceği belirtilmiş ve katılımcıların ilgilerini çeken noktalarda duraksayarak anın akışı ve çevrenin sundukları üzerine düşüncelerini paylaşabilecekleri ifade edilmiştir. İlk başta fiziksel boyutu ile sorgulanan yürüyüşün, etkinlik sırasında edinilen deneyimler doğrultusunda ilişkilendirildiği bağlamlar da artmıştır (Şekil 4.1.1.6.1).

Şekil 4.1.1.6.1

Yürüyüş Deneyimine İlişkin Sorgulamalar



Açıklama: “Yürüyüş pedagojisi” kavramına ilişkin ağ, etkinlik esnasında sorgulanan kavramlardan yola çıkılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Yürüyüş deneyiminin yalnızca fiziksel bir hareket olmadığını aynı zamanda düşünme, duyumsama, öğrenme, keşfetmeye dayalı bir bilişsel farkındalık süreci olduğunu da deneyimleme fırsatı bulan katılımcılar tarafından, yürüyüş pedagojisinin etkileşim ve iletişimi kolaylaştırıcı etkisine, yaratıcılığa katkısına, insanın çevre ile kurduğu etkileşimi artırmasına ve kişinin ekolojik bir farkındalık geliştirmesine olanak tanıdığı vurgulanmıştır.

Bir yerden bir yere ulaşmanın değil, anın yarattıklarına ilişkin farkındalık geliştirmenin, yürümenin yaratıcı ve pedagojik olasılıklarını sorgulama deneyimi oluşturmanın hedeflendiği etkinlikte, bir süre yürüdükten sonra bahçenin içinde bulunan çimlik bir alana oturulmuş ve sohbete orada devam edilmiştir. Katılımcıların etkinlik esnasındaki deneyimler üzerinden yola çıkarak yürüyüş pedagojisini ve mekan dışı eğitimin etkilerini sorgulamalarının beklendiği süreçte; yürümenin fiziksel ve düşünsel boyutu, bireysel veya grupta yapılan yürüyüşlerde elde edinilen deneyimler, yürümenin bireysel farkındalık üzerindeki etkileri ve yürümenin eğitim ile bağıntıları üzerine tartışılmıştır.

Görsel 4.1.1.6.2

Yürüyüş Pedagojisinden Doğan Sorgulamalar



Fotoğraf: Bahar Şirin (13 Nisan 2023, Eskişehir)

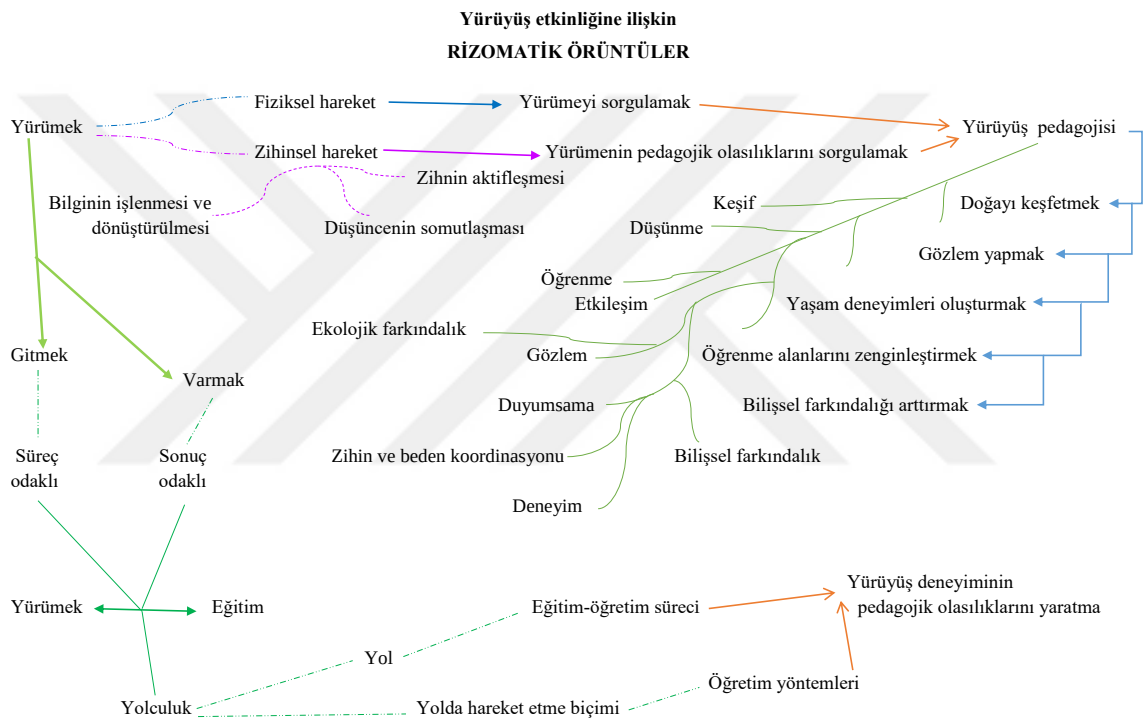
Açıklama: Yürüyüş etkinliği esnasında sorgulanan bağlamlar, araştırmacı tarafından bir araya getirilmiştir.

Yürüme gibi günlük hayatın içinden sıradan bir eylemin sorgulamaya dayalı bakış açısı ile pedagojik olasılıklara ve yaratıcı bağıntılara dönüşmesine katkı sağlayan bu süreç, katılımcıların başlangıçta kaygı ile yaklaştıkları etkinliğe ilişkin düşüncelerinin olumlu

yönde değişimine yol açtığı gibi, katılımcıların mesleki kimliklerinin gelişimi bakımından da uygulamalı bir deneyime dönüşmüştür. Aynı zamanda yürüyüş kavramına metaforik bir zemin kazandırılmasına katkı sağlayan etkinlik, a/r/tografi çerçevesinde öne çıkan yürüyüş pedagojisine ilişkin deneyimin de artmasını sağlamıştır. Etkinlik sürecine ilişkin deneyimlerin örüntüleri, sorgulanan kavramlar ve bunların birbiri ile nasıl eklemlendiği rizom haritası üzerinde gösterilmiştir (Şekil 4.1.1.6.2).

Şekil 4.1.1.6.2

“Derinleşen Adımlar” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

“Derinleşen Adımlar” etkinliğinde öne çıkan kavramların birbirleri ile bağıntılarını gösteren rizom haritasında da görüldüğü gibi, yürüme kavramına ilişkin sorular ile başlayan sorgulama süreci, sıradan bir eylem olarak yürümenin bağıntılı olduğu bağlamların üzerine düşünülmesini, yürümenin fiziksel bir hareket olmasının yanında zihinsel bir eylem olduğu düşüncesinin de ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bununla birlikte katılımcıların etkinlik öncesi yürüme üzerine yaptıkları araştırmalardan edindiği bakış açısı, yürüme ve düşünme arasındaki ilişkiye yönelik düşüncelerinin bilimsel bir temelde yapılanması ve araştırmacı-öğrenen kimliğinin işe koşulması bakımından etkili olmuştur. Katılımcılardan “Y” araştırmalarının yürümeye ilişkin düşünceleri üzerindeki etkisini,

“Düşünme kabiliyetinin temel nedeninin “hareket etme” kabiliyetimizin bulunması şeklinde bir düşünce mevcut... Nietzsche otururken muhakeme gücünün azaldığını ifade etmektedir. Rousseau, bu duruma yürümeyi düşüncenin lokomotif şeklinde açıklama yaparak açıklık getirmiştir.” sözleriyle ifade etmiş ve yürümenin aynı zamanda düşünsel bir eylem olma durumuna dikkat çekmiştir. Yürümenin fiziksel bağlamından yola çıkarak zihinsel ve düşünsel bağlamı ile eklemlenmesini sağlayan bu süreç, zihinsel bir aktivite veya hareket olarak tanımlanan yürümenin zihni aktifleştirme, bilgiyi işleme ve dönüştürme ve bilgiyi somutlaştırma gibi bağıntılar üzerinden yorumlanmasına da katkı sağlamıştır. Katılımcılardan “P”, *“Yürümek benim için düzenli olarak gerçekleştirdiğim bir rahatlama belki de meditasyon biçimi diyebilirim. Çoğu zaman kendime zaman ayırabilmek ve rahatsız eden düşünceleri çözmek, kimi zaman ise iyi hissetmek ve toplumdan uzaklaşmak amacı ile kazandığım yürüme alışkanlığı beni diri tutan ve rahatlatan bir eylem diyebilirim.”* sözleriyle yürümenin, zihnini canlandırarak düşüncelerini anlaşılır kıldığını ve kendisi için bir meditasyon alanı yarattığını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı “S” ise *“Bilincimi arındırmak ve sürekli olarak kafamı kurcalayan düşünceleri susturmak için iyi bir yol.”* sözleriyle yürümenin zihinsel bir hareket olma durumuna dikkat çekmiştir. Katılımcı “B” ise *“Yürümek benim en sevdiğim şeylerden biri. Özellikle kafam çok dolu olduğunda, benim için sorunlardan kaçış yöntemi gibi bir şey. Düşünceleri toplamak ya da tam tersi dağıtmak için güzel bir eylem. İnsan yürürken çok fazla şey düşünebiliyor.”* sözleriyle yürümenin düşünsel boyutuna vurgu yapmıştır.

Etkinlik boyunca yürümeye ilişkin derinleşen sorgulamalar, yürüme üzerine düşüncelerin çoğullaşmasını sağladığı gibi yürümenin metaforik bağlamları ile sorgulanmasına da temel hazırlamıştır. Katılımcılardan “B” bu yöndeki görüşünü, *“Yürüme eylemi hem bir kaçış hem de bir yere varıştır. Kaçtığın şeye varmış olursun aslında. Bir yerden gitmek için yürürken aslında bir yere varmak için de yürümüş olursun.”* sözleriyle ifade etmiş, yürümeyi metaforik bağlamda sorgulamıştır. En temelde “bir yerden bir yere gitmek veya varmak” ile ilişkilendirilen yürüme eylemi; metaforik bir bakış açısı ile ele alındığında, eğitim sürecinin kendisinin de “gitmek” ve “varmak” olmak üzere iki çerçevede ele alınabileceğini göstermiştir. “Gitmek” kavramının süreç odaklı bir yaklaşım ile “varmak” kavramının ise sonuç odaklı bir anlayış ile özdeşleştirilerek eğitim süreci ile olan bağıntıları üzerinden yorumlandığı rizom haritasında görüldüğü gibi; hem eğitim süreci hem de yürüme eylemi, “yolculuk” metaforu ile bağdaştırılmıştır. Her ikisi de yolculuk

metaforu üzerinden tanımlanan bu iki kavram ise “yol” ve “yolculuk” sözcüklerine uzanan saçaklarla ifade edilmiştir. Bu noktada yol kavramı, eğitim-öğretim sürecinde aşılacak mesafe olarak tanımlanmış, yolda hareket etme biçimleri ise eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri olarak düşünülmüştür. Yürümenin yaratıcı olasılıklarına ilişkin sorgulamaların, pedagojik olasılıklara ilişkin kapıların aralanmasına yol açtığı görüldüğü etkinlik süreci, katılımcıların yürüyüş pedagojisi bağlamında a/r/tografik deneyim kazanmalarında etkili olmuştur.

Katılımcıların yürüme eylemini; düşünme, öğrenme, keşif, gözlem, etkileşim, zihin ve beden koordinasyonu ve ekolojik farkındalık kavramları üzerinden yeniden tanımlamasına katkı sağlayan etkinlik süreci, yürüyüş kavramının metaforik anlamları ile olduğu kadar pedagojik olasılıkları ile sorgulanmasına da zemin hazırlamıştır. Yürüyüş etkinliğine ilişkin deneyimlerden yola çıkarak yapılandırılan kavramsal ilişkilerde görüldüğü gibi yürüyüş pedagojisi, katılımcıların doğayı keşfetmeleri, gözlem yapmaları, yaşam deneyimleri oluşturmaları, öğrenme alanlarını zenginleştirmeleri ve bilişsel farkındalıklarını geliştirmeleri bakımından etkili olmuştur. Katılımcılardan “L” bu yöndeki görüşünü, *“Bana göre yürüyüş pedagojisi oldukça değerli bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin doğayı keşfetmeleri ve açık havada hareket etmeleri, onlara yeni deneyimler sunar ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirir. Aynı zamanda, yürüyüş sırasında öğrencilerin etraflarındaki dünyayı gözlemlemeleri ve doğayla etkileşime geçmeleri, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik gibi konuları anlamalarına yardımcı olabilir. Yürüyüş pedagojisi aynı zamanda öğrencilerin fiziksel sağlığını da destekler. Dışarıda aktif olmak, hareket etmek ve doğada zaman geçirmek, fiziksel aktivite düzeyini artırır ve öğrencilerin enerjilerini doğru yönlendirmelerine yardımcı olur.”* sözleriyle aktarmıştır.

Katılımcıların yürüyüş pedagojisine ilişkin deneyim kazanmasını ve eğitim sürecini metaforik ve pedagojik bağıntılar üzerinden yeniden gözden geçirmesini sağlayan bu süreç, katılımcıların mekan dışı eğitimin etkileri üzerine düşünmelerine ve kendi deneyimlerini bu çerçevede değerlendirmelerine olanak tanımıştır. Katılımcılardan “T” yürüyüş pedagojisi bağlamında gerçekleşen mekan dışı eğitim deneyiminin kendisi üzerinde yarattığı etkiyi, *“Sınıf ortamı içinde işlenen derslere kıyasla derse daha çok katıldım, fikirlerimi daha çok belirttim ve konuşurken kendimi daha özgür hissettim. Sadece yürüyüş yapmakla kalmayıp hocalarımızla beraber oturup çay içip sohbet ettik, çimlerde oturduk. Bu ortamlar bana oldukça samimi ve güzel hissettirdi. Kendimi*

hocalarıma çok daha yakın hissettim bu sayede.” sözleriyle ifade etmiş ve mekan dışı etkinliğin kişiler arasındaki hiyerarşiyi kaldırarak, iletişimdeki samimiyetin artmasına ve kişinin düşüncelerini daha özgür biçimde ifade etmesine olanak tanıdığına vurgu yapmıştır. Bir diğer katılımcı “P” ise “... ders içerisinde gerçekleştirdiğimiz yürüyüş pedagojisine uygun yürüyüş etkinliğimizin, öğrenimimiz açısından sınırsız ve özgür bir tartışma ortamı oluştururken, esnek biçimde sorgulamamızı güdüleyen, aktif öğrenimi sağlayan, sınıfsal ayrışımı azaltan rahat ve kalıcı öğrenim deneyimi kazandırdığını söyleyebilirim.” sözleriyle etkinlik sürecinin etkileşim, katılım ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmiştir.

Katılımcıların görüşlerinde ifade ettikleri gibi başlangıçta etkinlik sürecine ilişkin duyulan kaygılar, etkinlik süresince yerini olumlu deneyimlere bırakmıştır. Katılımcıların mekan dışı eğitim ve yürüyüş pedagoji bağlamında olumlu deneyimler edinmelerini sağlayan bu süreç, katılımcıların gerçek yaşam deneyimleri üzerinden edindikleri kazanımları öğretmen kimlikleri ile ilişkilendirmelerine ve mesleki kimliklerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Katılımcılardan “P” gerçek yaşam deneyimleri üzerinden yapılan sorgulamaların öğretmen kimliği üzerindeki etkileri, “*Öğretmen kimliğim açısından gündelik yaşamı öğretim içerisinde kullanabilmek, öğretimin dört duvar içerisinde sınırlandırılmayacağını, etkili ve kalıcı öğrenim için gündelik yaşamdan deneyimlerin büyük etkisinin olduğunu deneyimleyerek anlamış bulunmaktayım. Bu noktada farklı bağlamlarda irdelediğim yürüyüş etkinliği, deneyimleyerek öğrenmenin kalıcılığı ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirdiğini ve ileriki öğretmen kişiliğim içerisinde de uygulayacağım bir öğretim biçimi olmakla birlikte farklı deneyimleri de sorgulamamı ve çok yönlü öğretim biçimlerini düşünmemi sağladı diyebilirim. Öğretim sürecinde tek düze olmaktan kaçınmamı ve bireyin öğrenimini keyifli, aynı zamanda kalıcı biçimde gerçekleştirebilmesi için günlük hayatta gerçekleştirdiğimiz aktivitelerden de yararlanılmasının faydalı olacağını fark ettim. Bu şekilde çok yönlü, esnek öğretim yolları içerisinde ilk adımımı oluşturdum diyebilirim.*” sözleriyle açıklamıştır. Yürüyüş pedagojisine yönelik deneyimlerinin, öğretmen kimliği üzerindeki yansımalarını ifade eden bir diğer katılımcı “B” ise “*Dersin ilk başında yürüyerek ders yapacağımızı öğrendiğimde çok garipsemiştim. Alışık olduğumuzun dışında bir şeydi bu. Daha sonrasında ise aslında kendimizi sınıf ortamına göre daha iyi ifade edebildiğimizi ve derse katılımı iyi yönde etkilemiş olduğunu fark ettim. Aslında derslerin sadece sınıf ortamında olmadığını, öğrenmenin her yerde olabileceğini hatta belki daha da kalıcı*

olmasını sağlayacağını anlamış oldum. Bir öğretmen adayı olarak bu farkındalığın, ileride daha da faydalı olacağını düşünüyorum.” sözleriyle etkinliğe ilişkin kaygılarının etkinlikte edinilen deneyimler doğrultusunda yerini kendini ifade etme becerisi ve derse katılım gibi kazanımlara bıraktığını ve bu deneyimin öğretmen kimliğinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Katılımcıların yürüyüş etkinliğine ilişkin sorgulamaları ve kavramlar arasında kurdukları bağıntılar bir bütün olarak ele alındığında, “Derinleşen Adımlar” etkinliğinin; öğretmen adayı katılımcıların öğrenmeye ilişkin deneyimlerinin artmasına, mekan dışı eğitim anlayışına yönelik uygulamalı deneyimler kazanılmasına ve öğretmen kimliğinin çok yönlü gelişimine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Bu katkıları bakımından yürüyüş pedagojisi, katılımcıların sıradan eylemlere ilişkin sorgulamaların yaratıcı ve pedagojik olasılıkları yaratma potansiyeline yönelik farkındalık geliştirmelerini sağlamıştır. Bununla birlikte etkinlik deneyimlerinin, öğretmen kimliğinin özerkleşmesi bağlamında gereken düşünme, araştırma, sorgulama temelli yaklaşımın içselleştirilmesine ve mesleki kimliğe ilişkin vizyon ve misyonların oluşumuna da olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

4.1.1.7 Yeni patikaların keşfi: Engellerin yaratıcı olasılıkları

“Engeller, başka türlü yürümeyi öğreten duraklardır.”

Yürüyüş etkinliği ile sorgulama alanına dahil olan mekan dışı eğitim deneyiminin, katılımcıların kendilerini ifade etme becerilerini olumlu yönde etkilemesi ve derse olan katılımı artırması nedeniyle yürüyüş etkinliğinin devamındaki süreçte tekrar bir açık hava etkinliği yapılmıştır. Katılımcıların a/r/tografi yolculuğunda yeni bir sorgulama ve deneyimine karşılık gelmesi nedeniyle “Yeni Patikalar” olarak adlandırılan etkinlik, yürüyüş etkinliğinde olduğu gibi Anadolu Üniversitesi Japon Bahçesi’nde gerçekleştirilmiştir. Açık bir mekanın yaratıcı ve pedagojik olasılıklarının sorgulandığı yürüyüşün bir devamı olarak düşünülen etkinlikte, “Derinleşen Adımlar” etkinliğinde sorgulama boyutunda kalan olasılıklardan yola çıkarak doğa içinde sanatsal bir üretim deneyimi gerçekleştirmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara etkinlikten bir hafta öncesinde, yanlarında sanatsal üretim deneyimi için malzeme getirmeleri ve istedikleri materyali getirme konusunda özgür oldukları hakkında bir bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcıların öğretmen ve araştırmacı kimliklerinden yola çıkarak sanatçı kimlikleri üzerine düşünmelerinin ve bu düşüncelerini sanatsal bir denemeye dönüştürmelerinin amaçlandığı süreçte; önceki etkinlikte öne çıkan yürüme kavramının sanatsal olarak

sorgulanması, sanatın pedagojik, pedagojinin ise sanatsal olasılıklarının yaratılması beklenmiştir. Bu bağlamda “Yeni Patikalar” etkinliği çerçevesinde derinleşen deneyimlerin; sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerinin gelişimine ve etkileşimine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Etkinliğin ilk aşamasında belirlenen toplanma noktasında bir araya gelinen üç katılımcı ile birlikte, Japon Bahçesi içinde açık havada yer alan kafeteryaya gidilmiştir. Kafeteryada bulunan masalardan birinde katılımcılar ile birlikte oturulup, sıcak içecekler eşliğinde sohbete başlanmıştır. Katılımcıların sanatçı kimliğine yönelik sorgulamalarını sanatsal üretim deneyimi aracılığıyla derinleştirmelerinin hedeflendiği etkinliğin ilk aşamasında, katılımcılara bir önceki etkinlikte öne çıkan yürüyüş kavramının sanatsal boyutuna ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Sohbetin ilk aşamasında katılımcıların görüşlerinden ortaya çıkan bulgulara bakıldığında; yürüyüş etkinliğinde yürümeye ilişkin olasılıkların sorgulanmasının, katılımcıların çevreye yönelik farkındalıklarını geliştirmelerine ve çevreyi sanatsal ve yaratıcı olasılıklara açık hale getiren bir sanat malzemesi olarak düşünmelerine fırsat yarattığı görülmüştür. Örneğin katılımcılardan “Y”, *“Geçen haftaki yürüyüş etkinliğine bu hafta sanatsal faaliyeti de ekledik. Örneğin ekolojik farkındalık kavramı tam da bu yürüyüşün ana noktası olacak yeterlikte. Bazen doğayı korumak için doğaya zarar vererek sesimizi yükseltiyoruz. Bu hala kafamdaki çelişkilerden biri. Bu yürüyüşten önce yerleştirme, ekolojik sanat gibi kavramları araştırmaya çalıştım. Her türlü nesne sanat malzemesi olabilir mi? Oluyormuş.”* sözleriyle açık hava etkinliklerinin sanatsal bakışının gelişimine etkisini ifade etmiştir. İlk bakışta sıradan görünen deneyimlerin, sanat pratiğine dönüşebilme olasılığı hakkında düşüncelerini ifade eden bir diğer katılımcı “S” ise *“Bence sıradan deneyimler sanatın en temel öğelerinden biridir. İlham kaynakları olabilirler.”* sözleriyle yürüyüş gibi günlük hayatın içinden deneyimlerin, görüldüğünden daha fazla olasılık içerebileceğini vurgulamıştır.

Sohbetin devamında katılımcılara, kafeteryanın yakınındaki ağaçlık alanda kısa bir yürüyüş ve gözlem yapmaları söylenmiştir. Bu gözlem aracılığıyla katılımcıların, sanatsal üretim deneyimi için doğadan alabilecekleri bir ilham olup olmadığı üzerine düşünceleri ve çevresel faktörlere ilişkin farkındalıklarını geliştirerek, doğa ile olan ilişkiselliklerini artırmaları beklenmiştir. Katılımcılara bir süre kendileri ve doğa ile baş başa kalmaları

için zaman tanındıktan sonra tekrar yuvarlak masa etrafında toplanılmış ve üretim denemeleri aşamasına geçilmiştir.

Etkinlik başlangıcında katılımcılara herhangi bir estetik kaygı taşımadan, istedikleri malzemeyi özgürce kullanabilecekleri söylenmiştir. Devamında her bir katılımcı, dersin yürütücüsü ve araştırmacı önlerine aldıkları beyaz kağıtlar üzerinde düşünmeye başlamışlardır. “Nasıl bir şey yapmalıyım?” ve “Nereden başlamalıyım” bilinmezliği ile başlayan süreç, üretime ilişkin estetik kaygıların yarattığı çekimserliği de beraberinde getirmiştir. Bu noktada dersin yürütücüsü, üretime ilişkin bu çekimserliği sorgulamaya başlamış ve katılımcılara ilk çizgiyi atma konusunda neden zorlandıklarını sormuştur. Katılımcıların topluluk önünde üretmek konusundaki çekimserliklerinden bahsettiği sohbet ortamı, katılımcıların estetik kaygılarından doğan beğenilme ve onaylanma ihtiyaçlarının üretim sürecini etkilediğinin anlaşılmasını sağlamıştır. Katılımcıların sanatsal anlamdaki kaygıları üzerine yapılan sohbet, dersin yürütücüsünün yönlendirmeleri ve katılımcılara yönelttiği sorular aracılığıyla pedagojik bir çerçeveye yerleşmiştir. Bununla birlikte dersin yürütücüsünün, katılımcıların çekimserliğini kırma amacıyla önündeki kağıda ilk çizgiyi atması ve sohbet esnasında ön plana çıkan ve katılımcıların üretim denemeleri yapmasının önüne geçen “engel” kavramını simgeleyen bir “trafik konisi” çizmesi katılımcılar için bir başlangıç fişeği olmuştur.

Görsel 4.1.1.7.1

Katılımcılar İçin Başlangıç Fişeği Etkisi Yaratan Çizim



Fotoğraf: Bahar Şirin (11 Mayıs 2023, Eskişehir)

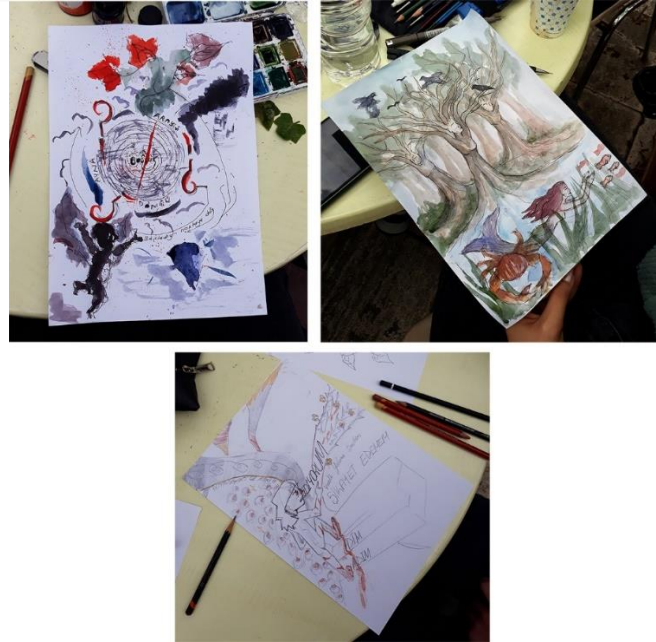
Açıklama: Katılımcıların sanatsal kaygılarını kırmalarında etkili olan çalışma, dersin yürütücüsü tarafından oluşturulmuştur.

Bu süreçte her bir katılımcının yuvarlak masa etrafında eşit bir düzlemde yer alması ve katılımcıların dersin yürütücüsü olarak otorite kabul ettikleri öğretmenin, herhangi bir estetik kaygı taşımadan özgürce denemeler yaptığını görmesi; etkinliğin bir sanat eseri yaratmayı değil, sanatı sanatsal olasılıklar ile sorgulamayı hedefleyen bir deneyim olduğunun anlaşılması bakımından etkili olmuştur. Katılımcıların görsel sanatlar öğretmeni adayı olarak taşıdığı sanatsal kaygılar altında yer alan onaylanma isteklerinin ve sanatsal yeterliliklerine ilişkin endişelerinin üretim deneyimi için bir sorgulama alanı yarattığı etkinlik, pedagojik olasılıklara yönelik sorgulamaların sanatsal potansiyellere dönüşmesine imkan sağlamıştır.

Katılımcıların üretime başlamaya ilişkin kaygılarından yola çıkarak, kendi a/r/tografik kimliklerini sorgulamalarına ve bunları bir üretim fırsatına dönüştürmelerine katkı sağlayan bu süreç, katılımcıların kendi sorgulamalarını çizgiler, renkler ve biçimlerden oluşan anlamlandırmalar aracılığıyla ifade etmelerine olanak tanımıştır (Görsel 4.1.1.7.2).

Görsel 4.1.1.7.2

Katılımcıların Sanatsal Denemelerine İlişkin Görseller



Fotoğraf: Bahar Şirin (11 Mayıs 2023, Eskişehir)

Açıklama: Görselleştirmeler, “Yeni Patikalar” etkinliği sırasında katılımcılar tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcılardan “Y” etrafında sorguladığı kavramlara yer verdiği sarmal şekilde bir labirent ile anlamlandırma denemesi yaparken, katılımcı “B” doğa ile olan etkileşimini

yansıtan bir görselleştirme yapmıştır. Diğer katılımcı “S” ise görselleştirmesinde, kendisi olarak tasvir ettiği bir figüre ve hayata ilişkin düşüncelerini yansıtan cümlelere yer vermiştir. Katılımcıların kendi kimliklerinin, hayata yönelik bakış açılarının yansımaları haline gelen bu görselleştirmeler, katılımcıların kendilerine çizdikleri görünmez sınırları aşmaları için itici bir etki yaratmıştır. Etkinliğin başlangıcında duyulan sanatsal kaygıların pedagojik çerçevede sorgulanarak sanatsal olasılıklara dönüştürüldüğü süreç, katılımcıların ilk bakışta engel olarak görünen şeylerin sanatsal düşünceyi geliştirme için zihinsel bir aralık yaratabildiğini fark etmeleri bakımından da etkili olmuştur.

Katılımcıların önünde engel olarak duran sanatsal kaygının, sohbet ve ilk çizginin atılması ile birlikte düşünme, sorgulama ve üretme için bir fırsata dönüştüğü etkinlik sürecinin devamında katılımcılardan çalışmalarındaki ana odağın neler olduğunu ve hangi kavramları sorguladıklarını ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılardan “Y” çalışmasında hangi kavramları sorguladığını, *“Ortaya koyduğum ürünümde labirent kavramı aklıma gelen ilk kavramdı, aynı zamanda kocaman bir boşluk. Çünkü nereden, nasıl başlayacağımı bilemez haldeydim. Bu boşluğun içerisinde karmaşıklığı ifade eden labirent, aslında aynı duyguya hizmet ediyordu: Çıkmak. Belki de bu noktada yola çıkmayı arzuluyorumdur. Yaşamım boşluğumu doldurmakla ve labirentte kaybolmakla geçecek bunu biliyorum.”* sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcıların kendilerine yönelik farkındalıklarını geliştirmelerine katkı sağladığı kadar, sanatsal deneyimlerini artırmalarına ve sanatsal anlamda özgürleşmelerine de olanak tanıyan etkinlik sürecinin sonunda, dersin yürütücüsü etkinlik esnasında yapılan çalışmaları kağıttan kayığa dönüştürmeyi önermiştir (Görsel 4.1.1.7.3).

Görsel 4.1.1.7.3

Katılımcıların Kağıttan Kayığa Dönüştürdüğü Çalışmaları



Fotoğraf: Bahar Şirin (11 Mayıs 2023, Eskişehir)

Açıklama: Kağıttan kayıklar, “Yeni Patikalar” etkinliği sırasında katılımcılar tarafından oluşturulmuştur.

Katlanarak kağıttan kayıklara dönüştürülen çizimlerde yer alan renk, çizgi ve leke gibi öğelerin ve kavramsal ifadelerin bazıları kıvrımların arasında kalırken, bazıları ise daha görünür olmuştur. Kağıdın katlanma biçimine bağlı olarak öne çıkan ya da arada kalan bu kavram ve biçimsel değerler, katılımcılar için kağıdın katlandığı yerden yeni anlam olasılıklarının doğmasını sağladığı kadar, kıvrımların arasında kalan kavramlardan yola çıkılarak yeni sorgulama alanlarının yaratılması için de fırsat yaratmıştır.

Katılımcıların üretim deneyimi üzerinden sanatsal olasılıkları sorgulamasına ve sanatçı kimliklerinin gelişmesine etki eden kağıttan kayıklar, katılımcılar tarafından fotoğraflanıp kaydedildikten sonra Japon Bahçesi'ndeki gölete bırakılmaya karar verilmiştir. Sohbet eşliğinde gölete doğru yürünmüş, yürüyüş esnasında başucunda bir kadın heykeli bulunan küçük bir havuza rastlanmıştır. Bu noktada katılımcıların kendi çalışmaları hakkında karar verebilmelerini sağlamak amacıyla katılımcılara kayıklarını nereye bırakmak istedikleri sorulmuştur. Katılımcılar daha görünür olması nedeniyle kayıklarını gölete bırakmaya karar vermişler ve sonrasında kayıklar her bir katılımcı ve araştırmacı tarafından sırayla gölete bırakılmıştır. Kayıklarını suya bırakırken çalışmalarına son sözlerini de söyleyen katılımcılar için etkinliğin bu aşaması ritüelleştirilmiştir (Görsel 4.1.1.7.4).

Görsel 4.1.1.7.4

Katılımcıların Gölete Bıraktıkları Kağıttan Kayıklar



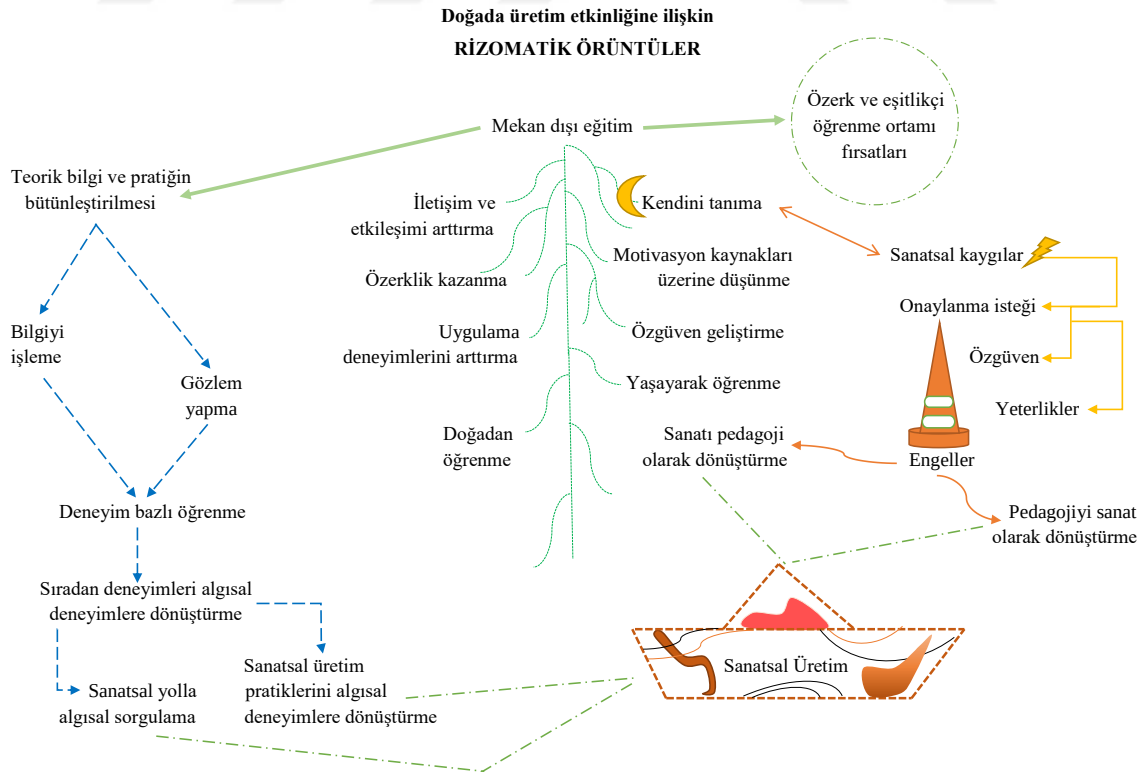
Fotoğraf: Bahar Şirin (11 Mayıs 2023, Eskişehir)

Görsel 4.1.1.7.4’ de görüldüğü gibi katılımcıların suya bıraktıkları kayıklar, bırakıldıkları noktadan suyun ve rüzgarın da etkisi ile kendi başlarına hareket kazanmışlardır. Kendi başlarına hareket ederek yönünü belirleyen kayıklar gibi katılımcıların da bir öğretmen adayı olarak kendi özerk kimliklerini yaratmalarının ve kendi öğretmenlik yollarını belirlemelerinin hedeflendiği bu süreç, katılımcıların metaforlar üzerinden kendi özerk kimliklerini sorgulamalarının önünü açmıştır. Bununla birlikte kayıklara ilişkin fotoğraf karelerine çevredeki ağaçların dallarının yansıması ile oluşan rastlantısal görüntüler, a/r/tografi yönteminde öne çıkan kök-sap ilişkisini hatırlatması bakımından da ilgi çekici bulunmuştur. Katılımcıların metaforik bakış açısını zenginleştiren etkinlik, katılımcıların karar alma ve seçimlerini uygulama deneyimi kazanmalarına katkı sağladığı gibi, düşünce ve sorgulama ile başlayan araştırma sürecinin eylemsellik ile birleşmesine ve sanatçı kimliğine yönelik deneyimlerinin artmasında da imkan yaratmıştır.

Etkinlik sürecinde sorgulanan kavramlar ve elde edilen deneyimlerin bağıntısı rizomatik örüntüler aracılığıyla gösterilmiştir (Şekil 4.1.1.7.1).

Şekil 4.1.1.7.1

“Yeni Patikalar” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

“Yeni Patikalar” başlıklı etkinliğe ilişkin bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, rizom haritasında da görüldüğü gibi katılımcıların üretme konusundaki çekingenlikleri, onaylanma istekleri, sanatsal kaygıları ve özgüven düzeyleri çerçevesinde şekillenen etkinlik sürecinde ana tema “engel” kavramı olmuştur. Katılımcılardan “B” taşıdığı estetik kaygının etkinlik sürecine nasıl etki ettiğini, *“Estetik kaygı olmadan ortaya bir iş çıkarmamız istendi. Bu başta ben olmak üzere birkaç kişide biraz gerginlik yarattı. Çünkü derslerde, özellikle atölye derslerinde estetik kaygı ile yapılan işler çıkarmamız gerekiyor. Göze hoş, çizgi ve kurgu olarak ise doğru ve güzel olması gerekiyordu. Fakat bugünkü derste tam tersi bir şekilde bir şeyler üretmek oldukça zordu.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Engel kavramının pedagojik ve sanatsal olasılıklarının sorgulandığı etkinlik süreci, katılımcıların kendi düşünce ve eylemlerini yönlendiren sanatsal engelleri bir çıkış noktası olarak değerlendirerek yeniden sorgulamalarına zemin hazırlamıştır. Araştırma sürecinin olağan akışı içinde yapılan düşünsel yoklamalar ile kendiliğinden şekillenen ve engelleri sanatsal üretim denemeleri için bir kaynak olarak kullanmaya yönlendiren bu etkinlik, katılımcıların kendi düşüncelerine kulak vermelerine, kendi sanatsal önyargıları ve sanatsal özgüvenleri üzerine düşünmelerine fırsat yaratmıştır. Sanatsal kaygılarının sanata yönelik bakış açısını nasıl etkilediğini ifade eden katılımcı “Y”, *“Bazen kaygılarım, sanatın belirli kalıpların dışına çıkmasını engelliyor. Her şey olduğu gibi, olduğu orantıda ve çekici bir kompozisyonda olmalı! Şimdi düşününce bunun ne kadar sığ kalabileceğini anlıyorum. Sadece eğitim alanlar ya da sadece tuval kullananların sanat yaptığını düşünmek çok acı. Asıl sanat sanırım sıradan bile estetiğe dönüştürebilecek kadar etkili olandır.”* sözleriyle sanata ilişkin kendi kalıp yargılarını eleştirmiş ve sanatsal kalıplarının değiştiğini vurgulamıştır. Bir diğer katılımcı “S” ise bu konudaki görüşlerini *“Etkinlik sürecinde estetik bir kaygı yaşamadan da anlamsal işler çıkarabileceğimi keşfettim.”* sözleriyle açıklamıştır. Sanatsal kaygıların üretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin görüş bildiren katılımcılardan bir diğeri olan “B” ise *“Belli kaygılarla yapılmış ve belli bir atölye ortamında ortaya çıkan işlerle, etkinlikteki çalışmamı karşılaştırdığımda aslında kaygıların bizi üretkenlikten alıkoyan büyük bir etken olabileceğini düşünüyorum.”* sözleriyle kaygıların sanatsal üretim deneyimini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerinden de anlaşıldığı gibi, başlangıçta kişiyi eylemsizleştiren durumlar etkinlik sürecinde yaratılan sorgulama

zemini ile estetik kaygıların sanatsal olasılıklara, sanatsal bakış açısının ise pedagojik yaklaşımlara zemin hazırladığı esnek ve etkileşimli bir deneyime dönüşmüştür.

Katılımcıların etkinlik kapsamında mekan dışı eğitim deneyimine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular bir arada düşünüldüğünde ise mekan dışı eğitimin; teorik bilgi ve pratiğin bütünleştirilmesi ve eşitlikçi-özerk bir öğrenme ortamının yaratılması olmak üzere iki bağlamı ile ele alındığı görülmüştür. Bu özellikleri bakımından öğretim sürecinin sınıf duvarlarının dışına taşınmasının; katılımcıların iletişim ve etkileşim düzeylerini artırdığı, kendilerini ifade etme isteklerini ve becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Katılımcıların sanatsal anlamdaki motivasyonları ve sanatsal özgüvenleri üzerine düşünmelerine imkan yaratan etkinlik süreci, katılımcıların duvarsız bir öğrenme ortamında doğa ve çevre ile kurduğu etkileşim ile yaşayarak öğrenmesine ve teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürerek deneyim bazlı öğrenmeler gerçekleştirmesine olanak tanımıştır. Bu yöndeki görüşünü, *“Öğretmen adayı olarak aynı zamanda sanatçı kimliğim ile arasındaki bağlantıyı çözümlemeye çalıştığım bir ders süreciydi. Öğretmen kimliğim altında öğrendiğim bilgilerin sanatçı kimliğimi de beslediğini fark ettim.”* sözleri ile ifade eden katılımcı “B”, etkinlik sürecindeki deneyimlerin öğretmen kimliği ile sanatçı kimliği arasında bağ kurmasına ve sanatçı kimliğinin gelişmesine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu bağlamda etkinlik sürecindeki deneyimlerin, katılımcıların kendi sanatsal algı ve kaygılarından başlayarak sanatı sorgulamalarına, uygulamalı deneyimler ile sanatçı kimliğine ilişkin sorularını genişletmelerine, sanatsal kaygıları üretim pratiklerine dönüştürmelerine, mekan dışı eğitim deneyimi üzerinden kendi öğretmen ve sanatçı kimliklerinin gelişimi için olasılıklar yaratmalarına imkan tanımıştır.

4.1.1.8 Patikaların ötesinde: Yolun hikayesi

“Her anlatı geçmişin yankısını, her çizgi ise geleceğin izini taşır.”

Uygulama temelli deneyimler aracılığıyla sanatçı kimliğine yönelik sorgulamaların derinleştiği “Yeni Patikalar” etkinliğinin devamında “Patikaların Ötesinde” başlıklı bir devam etkinliği gerçekleştirilmiştir. “Yeni Patikalar” etkinliğinin ana temasını oluşturan “engel” kavramının, “patika” sözcüğü üzerinden kavramsallaştırıldığı bu süreçte, patika kavramı katılımcıların a/r/tografi yolculuğu sırasında kendi yollarını belirleme düşüncesi ile bağdaştırılmıştır. Araştırma sürecinin birçok durak noktasından oluşan inişli çıkışlı yapısının ifadesi olarak kullanılan patika metaforu, yolculuğun çok yönlü olasılıklara açık yapısına işaret etmek, bireysel yönelimleri ve sapmaları ifade etmek amacıyla tercih

edilmiştir. Çoğunluk tarafından kullanılan bir ana yoldan ziyade, kişiye ait ayak izlerinden oluşan anlam dolu güzergahlar olduğu düşünülen patikaların, bu özellikleri bakımından araştırma sürecinde yaratılmak istenen özerk öğretmen kimliği ile benzeştiği düşünülmüştür. Katılımcıların ana yoldan uzaklaşarak kendi patikalarını yaratmalarının beklendiği etkinlik sürecinde, sanatçı kimliğine yönelik yoklamalar üzerinden, kimlikler arası geçirgenlikleri sorgulamak ve sanatçı kimliğine yönelik inisiyatifleri geliştirmek amaçlanmıştır.

Yürüyüş ve doğada üretim etkinliğinde olduğu gibi açık mekanda yapılması planlanan ancak kötü hava koşulları nedeniyle kapalı mekanda gerçekleştirilmesine karar verilen etkinliğin ilk aşamasında, katılımcıların sanatçı olmaya ilişkin inisiyatiflerini geliştirebilmeleri amacıyla a/r/tografik bakış açısı ile üretilen sanatsal çalışmalardan örnekler sunum aracılığıyla gösterilmiştir. Gösterilen örneklerde, a/r/tografların çalışmalarını kendi merakları ve düşüncelerinden doğan sorgulamalar ile şekillendirdiği görülmüş ve bu çalışmaların üretiminde hangi teknik ve materyallerin kullanıldığına yönelik kısa bir sohbet gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sanatla sorgulamaya ilişkin farklı örnekler görmeleri bakımından etkili olduğu görülen etkinliğin devamında, “Yeni Patikalar” etkinliği kapsamında kağıttan kayıklara dönüştürülen çalışmalarda ortaya çıkan ve arada kalan kavramlar üzerine konuşulmuştur.

Katılımcıların bir önceki etkinlikte yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkan kavramlar arasındaki ilişkisellikleri sanatsal bir bakış açısı ile yeniden sorgulamalarının beklendiği “Patikaların Ötesinde” etkinliğinin devamında, katılımcılardan kağıttan kayık yapılan çalışmalardan üç kavram seçmeleri istenmiştir. Bu bağlamda etkinliğe katılım sağlayan iki katılımcıdan biri olan “Y”; “döngü, ayna ve boşluk” kavramlarını belirlemiştir. Etkinliğin bir diğer katılımcısı “S” ise “otopotre, bulanık ve gidiyorum” sözcüklerini seçmiştir. Kavramları belirleme aşamasından sonra katılımcılardan bu sözcükleri kullanarak birer cümle kurmaları, daha da sonrasında ise bu cümleleri kurguladıkları bir hikaye içinde kullanmaları ve yazdıkları hikayeye ilişkin bir görselleştirme yapmaları istenmiştir.

Katılımcılardan “Y” kavramlardan cümlelere, cümlelerden de hikayeye dönüşen metnini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bir ayna gerek bana, diğer diyara geçmek için. Bir de yürürken destek alacağım bir budaklı dal parçası. İşte! Ayna ayna söyle bana var mı benden daha budaklısı? Değil mi

ki ben yeterim bana. Ancak biraz zaman oldu kaybolalı. Döne döne bulacağım. Döneceğiz bu döngünün katlı göbeğine. Bak işte. Yolda olmak canlı tutuyor. Yaşıyorum. Ancak döngünün nefesini hissedemiyoruz. Yaşamın bedenindeki halkalardı ona hayat veren. Şimdi elime bir ip alıp, sarıp sarmalamak gerek onu. Biliyorum, güzel günler görecektir. Ama bu boşluk biraz fazla karanlık. Bağırıyoruz da boşluğa: Gösterebileceği en güzel şey bu güneşli günler mi? İşte! Yakaladım şimdi o son halkayı, tamamlıyorum onu. Döngü hayat buldu sonunda yaşıyor doktor bey.”

Görsel 4.1.1.8.1

Katılımcı “Y”nin Hikayesine İlişkin Görselleştirmesi



Açıklama: Görselleştirme, “Patikaların Ötesinde” etkinliği sırasında katılımcı “Y” tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcı “Y”, iç dünyasında süregelen kimlik arayışını simgesel bir bakış açısı ve edebi bir dil ile hikayesine aktarmıştır. Ayna, döngü ve boşluk kavramlarını metaforlaştırarak, kendi iç benliğine yönelik sorgulamalarını yazıya dönüştüren katılımcının; “döngü, yolda olmak, kaybolmak” gibi tanımlamaları, dönüşüm sürecinde olan bir kimliğin işareti olarak ele alınmıştır. Katılımcının öz farkındalık, arayış ve yüzleşme temaları etrafında şekillendirdiği hikayesi, özerk öğretmen kimliği çerçevesinde değerlendirildiğinde ise katılımcının kendi değerlerine, kırılganlıklarına veya isteklerine yönelik farkındalığının, özerk öğretmen olmanın ilk aşamalarından olan “kendini tanıma” bağlamı bakımından önemli olduğu düşünülmüştür. Yalnızca kavramsal bir düşünme biçimi değil, aynı zamanda sanatsal bir bakış açısı ile anlamlandırma sürecine dönüşen bu hikaye, a/r/tografi

yönteminin çok katmanlı ve ilişkisel doğasıyla örtüşen sanat temelli deneyimlerden birine dönüşmüştür.

Katılımcılardan “S” ise kurguladığı hikayeyi şu sözlerle ifade etmiştir:

“Islak ayakları toprağın sıcaklığında kuruyordu. Yol kenarında gördüğü bir cam parçasında kendi yansımısını gördü. Gördüğü yaşam formu hiç tanıdık gelmiyordu ona. Kimdi bu? Neden bu kadar bulanıktı? Gerçek olmasının bir ihtimali yokmuş gibi geliyordu ona. Cam parçasını yere bıraktı ve akışkan kollarını tuttu, sabitlemeye çalıştı. Gözlerini kıstı, belki bulanık köşeleri netleştirdi diye.”

Görsel 4.1.1.8.2

Katılımcı “S”nin Hikayesine İlişkin Görselleştirmesi



Açıklama: Görselleştirme, “Patikaların Ötesinde” etkinliği sırasında katılımcı “S” tarafından oluşturulmuştur.

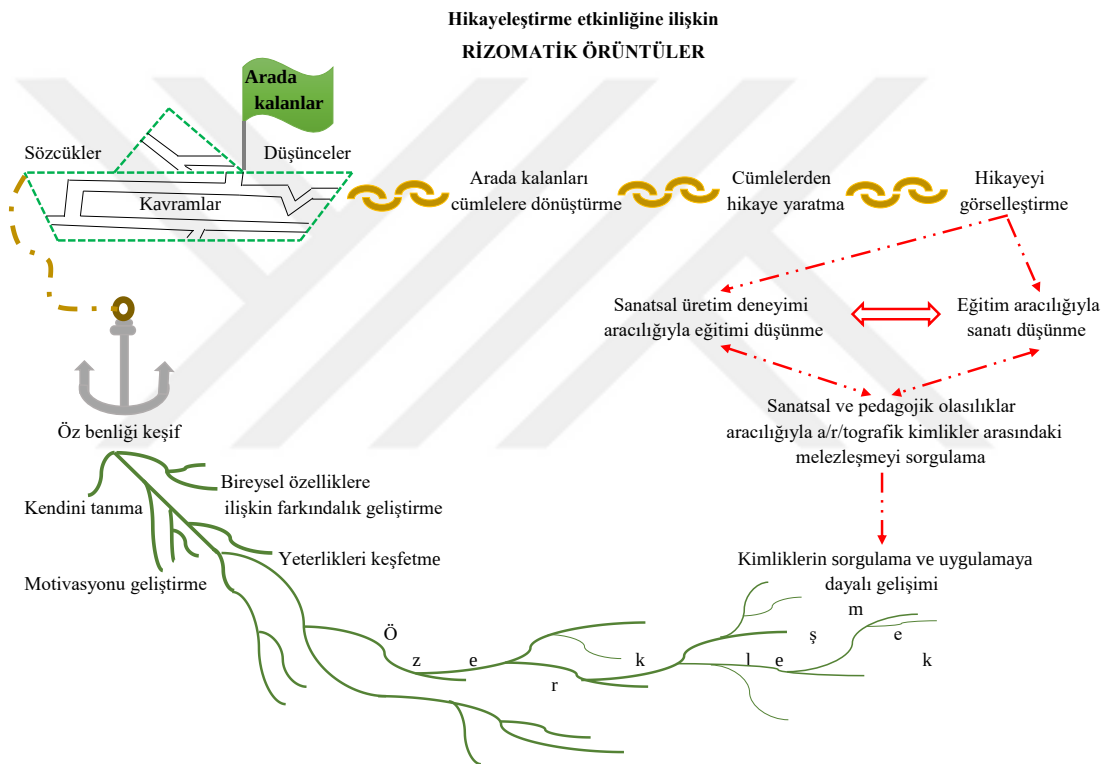
Tanıma, bulanıklığı netleştirme gibi kavramlar üzerinden iç belirsizlikleri ve kimlik bulanıklığını ifade eden katılımcı “S”, hikayesini metaforik bir anlatım ile kurgulamıştır. Katılımcının öz kimliğini tanıma ve keşfetme isteğinin yansıması olarak görülen imgeler üzerinden bir değerlendirme yapıldığında; hikayede yer alan “ıslak ayakların toprakta kuruması” tanımlamasının bireyin içsel dönüşümünün bir ifadesi olduğu, “cam parçasında görülen yansımanın tanıdık gelmemesi” tanımlamasının ise bireyin kendine yabancılaşmasının bir ifadesi olduğu düşünülmüştür. Özerk kimliğin gelişiminin ilk aşamalarında görülmesi olası olan yabancılaşma hissinin, bulanık olanı netleştirme isteği ile bir kimlik arayışına dönüştüğünün görüldüğü bu hikaye, katılımcının kendi kimliğinde belirgin olmayan noktalara ışık tutma ve kendisi ile yüzleşme arzusunun bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Sanatsal bir üslup ile biçimlendirilen hikaye, yaşantının

sanatsal bir ifade ile aktarılmasını sağladığı gibi, katılımcının kendi kimliğine yönelik sorgulamalarını derinleştirmesine de olanak tanımıştır.

Kimliğin keşfinin sanatsal bir perspektifle yeniden yapılandırılmasına imkan tanıyan “Patikaların Ötesinde” etkinliğine ilişkin hazırlanan rizom haritası aracılığıyla kavramlardan cümlelere, cümlelerden ise hikaye ve görselleştirmeye uzanan sorgulama sürecine ilişkin örüntüler gösterilmiştir (Şekil 4.1.1.8.1).

Şekil 4.1.1.8.1

“Patikaların Ötesinde” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

En genel çerçevede katılımcıların kendi öz kimlik katmanlarına yönelik çok katmanlı bir sorgulama deneyimi oluşturmalarına katkı sağlayan etkinlik süreci, sözcükler ile başlayan sorgulamaların ilişkisellikler ile yeni anlam olasılıklarının yaratılmasına olanak tanımıştır. Yüzeyde görünür olanlar kadar, arada kalanların da sorgulama sürecine dahil edildiği bu yaklaşım, sanat temelli deneyimlerin pedagojik olasılıkları yaratma potansiyelini ortaya koymuştur. Sanat yoluyla sorgulamanın pedagojik olasılıkları yaratma potansiyeline vurgu yapan katılımcı “L”, “*Sanat yoluyla eğitimi yeniden düşünmek ve sorgulamak, içimde derin bir coşku ve merak uyandırıyor. Sanatın gücü,*

sınırları zorlamak ve yeni perspektifler sunmak konusundaki eşsiz yeteneğiyle beni heyecanlandırıyor. Sanat, geleneksel eğitim yöntemlerinin ötesine geçerek, öğrenmeyi yaratıcı bir şekilde ilerletiyor ve bilgiyi daha etkileyici ve anlamlı hale getiriyor.” sözleriyle sanat temelli deneyimlerin öğrenme ve bilginin değerini artırdığını ifade etmiştir.

Bununla birlikte etkinlik sürecinde katılımcıların kendi sanatsal deneyimlerinden süzülen kavramları kullanarak, kendi kimliklerinin izlerini taşıyan hikayeler kurgulaması, kendi öz kimliklerine ilişkin farkındalıklarını artırdığı kadar, özerk kimliğin inşasında uygulama temelli deneyimlerin etkilerini görmelerini de sağlamıştır. Sanat ile düşünme ve sorgulama ediminin öz benliğin tanımlanmasındaki olumlu etkilerinin görüldüğü bu süreç katılımcıları, kendi öz kimlikleri ile yüzleşmeye, kendi bireysel özelliklerine yönelik farkındalık geliştirmeye, kendi motivasyonları üzerine düşünmeye ve yeterliliklerini fark etmeye yönlendirmiştir. Katılımcıların sanat temelli deneyimler ve metaforlar üzerinden öz kimliklerini keşfettiği etkinlik süreci, katılımcıların bazı noktalarda kendilerine yabancılaşmalarına neden olduğu kadar, bazı noktalarda da kendi kimliklerinde gizli kalanların yüzeye çıkmasına fırsat yaratmıştır. Katılımcılardan “M” sanat temelli sorgulamanın, bireyin kimliği üzerindeki etkilerini, *“Sanatı metafor olarak kullanmak kimliğimi keşfetmemde yardımcı olan bir unsur. Sanat duygularımızı ve kendimizi ifade etmemizin en estetik hallerinden birisi. Bir duyguyu bazen anlatamaz ama görselleştirebiliriz. Van Gogh’un da yapmak istediği gibi. Kendimizden, geçmişimizden, yaşantımızdan yansımalar görürüz.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Sanat temelli deneyimler ile eğitimin düşünülmesine, eğitim aracılığıyla da sanatın metaforik bağlamları ile sorgulanmasına zemin hazırlayan etkinlik, sanatsal ve pedagojik olasılıklara ilişkin sorgulamaların iç içe geçmesini sağlayarak; sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerinin arasındaki etkileşimden doğan melez yapının sorgulanmasının önünü açmıştır. Katılımcılardan “B” sanat yoluyla sorgulamanın kimliklerin gelişimi üzerindeki etkisini, *“Sanat yoluyla eğitimi sorgulamak aslında bana alışlagelmiş bazı kalıpların dışına çıkınca daha iyi öğrenim sağlanabileceğini kazandırmış oldu. Sanatın özgür ve özgün yönü, eğitime farklı bakış açısı kazandırabilir diye düşünüyorum... Yani aslında sanatı metaforik bir araç olarak kullandıkça sanatçı kimliğimle beraber öğretmen ve araştırmacı kimliğim de gelişmiş oluyor.”* sözleriyle açıklamış ve metaforlarla sorgulamanın kimliklerin gelişimine katkı sağladığını

vurgulamıştır. Katılımcıların a/r/tografik kimliklerini yalnızca kavramsal olarak değil, aynı zamanda yaratıcı yaşam deneyimleri ile sorgulamalarına olanak tanıyan bu yapı, katılımcıların zihinlerinden dökülen sözcükler arasında kendi öz kimlikleri kadar; eğitim, sanat ve öğretmenlik algılarına ilişkin bakış açılarını bulmalarına da imkan yaratmıştır. Bununla birlikte etkinlik kapsamında öz kimliğe ilişkin geliştirilen farkındalık, özerk öğretmen kimliğinin temelini oluşturan iç yönelimlerin, düşüncelerin ve anlamlandırma yaklaşımlarının gelişmesini sağlamıştır. Etkinlik boyunca metaforlar ile zenginleştirilen deneyimler; katılımcılar için çizgisel olmayan, iniş ve çıkışları ile dinamik bir öğrenme süreci sunan rizomatik bir yapıya dönüşerek, katılımcıların öğretmen özerkliğini geliştirme sürecinde kendi yollarını belirlemeleri için fırsatlar yaratmıştır.

4.1.1.9 Yolculuğun kartografisi: Ben'den özerkliğe

“Benlik haritaları, kendi yönünü arayanlara yazılmış sessiz mektuplardır.”

Araştırma sürecinin son etkinliği olarak planlanan ve tüm sorgulama deneyimlerinin bir bütün olarak yeniden ele alınmasını amaçlayan “Yolculuğun Kartografisi” etkinliği, a/r/tografi yönteminde öne çıkan sanatsal kartografi deneyimi çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu bağlamda ilk etkinlik deneyiminden başlayarak araştırma süresince sorgulanan kavram ve bağlamların yazınsal ve görsel unsurlardan oluşan bir haritalandırma üzerinde gösterilmesinin amaçlandığı kartografi etkinliğinde; katılımcıların a/r/tografik kimlikleri nasıl ele aldıklarını, kimlikler arasındaki melez yapıyı nasıl algıladıklarını, öğretmen kimliği çerçevesindeki uygulamalı deneyimlerin mesleki vizyon ve misyonların oluşumuna nasıl etki ettiğini ve araştırmada kendilerini en çok harekete geçiren şeyin ne olduğunu ifade etmeleri beklenmiştir.

Hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamdan katılan katılımcılar olması nedeniyle hibrit olarak yürütülen etkinliğin ilk aşamasında katılımcılara kartografi hakkında bilgi verilmiş, sanatsal kartografilere örnekler gösterilmiştir. Eş zamanlı olarak bir odak grup görüşmesinin gerçekleştirildiği etkinlikte, araştırma sürecinin haritalandırmasında istenilen teknik ve materyalin kullanılabileceği ve istenilen tipografik ya da görsel düzenlemenin yapılabileceği vurgulanarak kartografi oluşturma aşamasına geçilmiştir.

Haritalandırma sürecinin, sanatsal bir sorgulama deneyimi olarak düşünülmesi ve araştırma sürecinde duyulan hislerin yoklanarak kartografilere yansıtılması gerektiğinin hatırlatıldığı etkinlikte, katılımcılarla araştırma süresince dikkatlerini çeken kavram ya da bağlamların ne olduğu üzerine sohbet edilmiştir. Sohbet esnasında katılımcılar, araştırma

süresince çiçek olmak kavramı üzerine gerçekleştirilen sorgulamaların, öğretmenliğe ilişkin TED konuşmasının, motivasyon, yürüyüş pedagojisi, kişisel özerklik ve mesleki özerklik kavramlarının dikkatlerini çektiğini belirtmiştir. Sohbetin devamında katılımcıların araştırma esnasında öz motivasyonlarına ilişkin farkındalıklarının nasıl değiştiği üzerine tartışılmış ve öğretmen olmaya ilişkin motivasyon durumları hakkında konuşulmuştur. Katılımcıların sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri arasındaki bağıntılar ve melezleşme üzerinden bireysel ve mesleki özerkliklerine ilişkin sorgulamalarını yeniden hatırladığı etkinlik süreci katılımcıların haritalandırmaları için bir kaynak olmuştur. Etkinlik esnasında gerçekleştirilen sohbet aracılığıyla araştırma sürecine ilişkin odaklarını gözden geçiren katılımcılar, kendileri için önemli buldukları kavramlar üzerinden kartografilerini yapılandırmışlardır.

Katılımcılardan “Y” doğada üretim etkinliğinde ele aldığı döngü kavramı etrafında şekillendirdiği kartografisindeki bakış açısını, *“Yaşamda birden çok yol var, kimi daha dolambaçlı, kimisi ise kısa ve düz, kolay ulaşılır belki de. Ancak yaşama doğmak böyle bir yol ayrımına doğmaktır. Her şey birbirinin devamıdır ve bu yollar bizi yürümeye davet eder.”* sözleriyle açıklamıştır (Görsel 4.1.1.9.1).

Görsel 4.1.1.9.1

Katılımcı “Y”nin Kartografi Çalışması



Açıklama: Kartografi, “Yolculuğun Kartografisi” etkinliği sırasında katılımcı “Y” tarafından oluşturulmuştur.

Bir diğer katılımcı “P” ise araştırma sürecinde doğan sorulara yer verdiği kartografisinde; düşünme kavramı üzerine yoğunlaşmış, kendi kimliğine ilişkin sorgulamalarını lekesel değerler ile ifade etmiştir. Ders sürecine ilişkin haritalandırma deneyimini, “Ders

sürecini haritalandırmak istediğimde aklıma “kendimle tanışma, özerk oluşumlarım içerisinde sanatçı, araştırmacı, öğretmen kimliklerimin farkında olma, özerklik tanımı ve kişisel özerklik, yürüyüş pedagojisi, sanatçı kimliğimin sınırlılıkları, kişisel motivasyonlarım, iletişim ve sosyal çevrem, toplum içerisinde oluşan kimliklerim” gibi kavramlar gelirken, “aile, eğitim, öğretmen, benlik” gibi değerleri de beraberinde sorgulamamı gerçekleştirdiğimi söyleyebilirim.” sözleri ile açıklayan katılımcı, birey kimliğinden a/r/tografik kimliklere uzanan deneyiminde öne çıkan kavramlara vurgu yapmıştır (Görsel 4.1.1.9.2).

Görsel 4.1.1.9.2

Katılımcı “P”nin Kartografi Çalışması



Açıklama: Kartografi, “Yolculuğun Kartografisi” etkinliği sırasında katılımcı “P” tarafından oluşturulmuştur.

Doğada üretim etkinliğinde oluşturduğu ağacın bir benzerini kartografi çalışmasına da taşıyan katılımcı “B” ise araştırma süresince tuttuğu günlüklerdeki yazılarına yer verdiği bir haritalandırma yapmıştır. Kartografisinde kimlik, eğitim, sistem, iletişim, tartışma, fikir, bilgi, tabu, hayat, çıkış ve aile kavramlarını tipografik ve görsel bir düzenleme ile ele alan katılımcı, “Ders sürecini haritalandırmak istediğimde özerklik kavramı başta olmak üzere empati gibi başka kavramlara da ulaşıyorum. Bir öğretmen, iyi bir öğretmen olabilmek için kendini geliştirmeli aynı zamanda empati, özerklik gibi özelliklerini de geliştirmelidir. Bir öğretmen başta iyi bir öğrenci olmalıdır. Ve bunu severek yapmalıdır. Yani en azından bana göre öyle.” sözleri ile özerk öğretmen kimliğine ilişkin bakış açısını yansıtmıştır (Görsel 4.1.1.9.3).

Görsel 4.1.1.9.3

Katılımcı “B”nin Kartografi Çalışması



Açıklama: Kartografi, “Yolculuğun Kartografisi” etkinliği sırasında katılımcı “B” tarafından oluşturulmuştur.

Kartografisinde yürüyüş etkinliğindeki sorgulamalara yer veren katılımcılardan bir diğeri olan “S”, dijital ortamda yaptığı görselleştirmesinde yürüyüş kavramı etrafında saçaklandığı deneyimlere yer vermiştir (Görsel 4.1.1.9.4).

Görsel 4.1.1.9.4

Katılımcı “S”nin Kartografi Çalışması



Açıklama: Kartografi, “Yolculuğun Kartografisi” etkinliği sırasında katılımcı “S” tarafından oluşturulmuştur.

Kağıttan kayık etkinliğini, yürüyüş kavramı ile bağladığı görülen katılımcı, buradan çıkan saçağın bir ucunu yanında “kendini keşfet” yazan bir göz imgesi ile ilişkilendirmiştir.

Kartografisinde; yürüyüş, TED konuşması, çiçek olmak, motivasyon, Ice Boy, öğretmenlik, sanatçı kimliği, özerklik ve tecrübe bağlamlarına yer veren katılımcı “M” ise her bir sorgulama alanını, bir araya geldiklerinde araştırma sürecindeki deneyimlere karşılık gelen bir yapboz gibi ayrı bölüntüler içinde ele almıştır (Görsel 4.1.1.9.5).

Katılımcı “M”nin Kartografi Çalışması



Kartografisinde yer verdiği sorgulamaların kendi kimliği üzerinde nasıl etkiler yarattığını, *“Yaptığımız etkinlikler sürekli sorgulama üzerine olduğu için ve sorgulamalar da yeni fikir kapıları açtığı için yeni vizyon ve misyonları keşfetmemi sağladı. Mesela izlediğimiz TED konuşması ben de çok güzel bir etki bıraktı. Bir öğretmen olarak ilk önce kendimin bir insan olduğunu kabullenmeliyim, bunu öğrendim. Ve öğrencilerimi anlamak için gelenekçi bir yöntemle ilerlemek yerine, onları dinleyip gözlemlemem gerektiğini*

Katılımcılardan “G” ise sanat, özerklik, öğrenci, öğretmen olmak ya da olmamak, kişilik, kimlik kavramları çerçevesinde yapılandığı kartografisinde, araştırma sürecindeki sorgulamaların kendi kimliği üzerindeki yansımalarına yer vermiştir (Görsel 4.1.1.9.6).

Katılımcı “G”nin Kartografi Çalışması

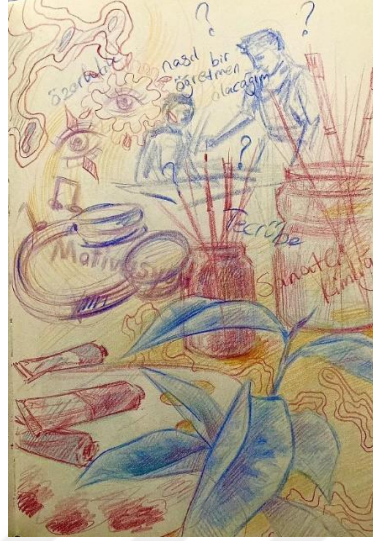


“Olmak ya da olmamak” söylemini “öğretmen olmak ya da olmamak” şeklinde dönüştürerek öğretmen olmaya ilişkin motivasyonunu ve öğretmen kimliğinden beklentilerini sorgulayan katılımcı “G”, harika öğretmen niteliklerine ilişkin TED konuşmasında öne çıkan “elma yiyebilen öğretmen” kavramını da görselleştirmesine dahil etmiştir. Kendi kimliği ve kişiliğine ilişkin sorgulamalarla öğretmen ve sanatçı kimliğine yönelik yoklamalar yapan katılımcı, *“Ders sürecini haritalandırdığımda, önemli kavramlar, değerler ve düşünceler ortaya çıkıyor. Bu haritalama süreci, derste vurgulamak istediğim temel fikirleri ve kendi kafamın içini anlatıyor.”* sözleri ile kartografisinin kendi değer ve düşüncelerini yansıttığını ifade etmiştir.

111

Görsel 4.1.1.9.8

Katılımcı “L”nin Kartografi Çalışması

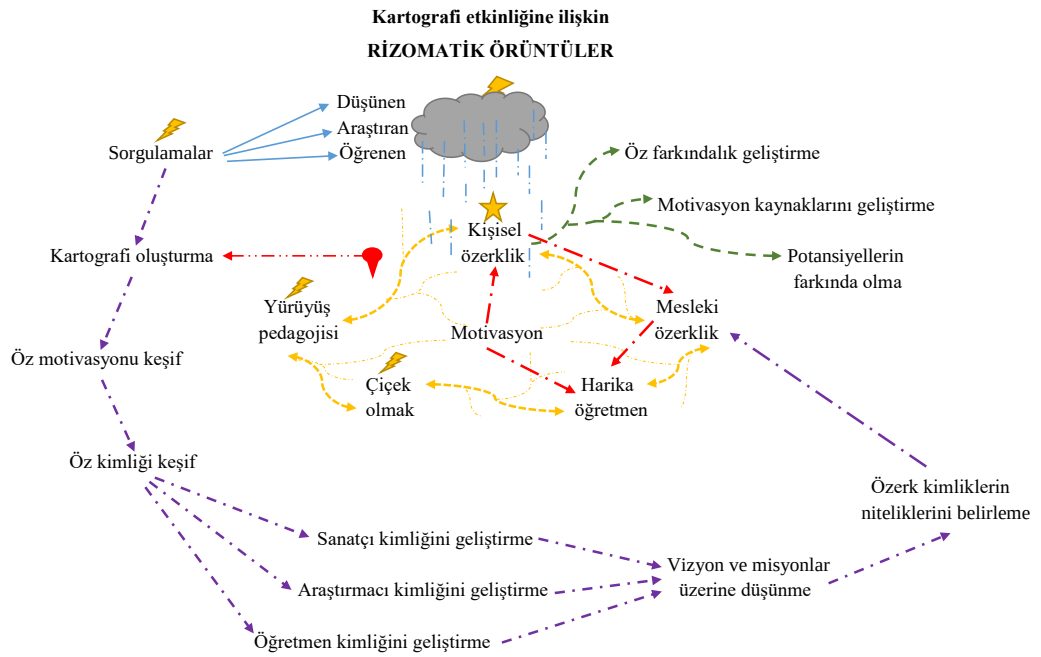


Açıklama: Kartografi, “Yolculuğun Kartografisi” etkinliği sırasında katılımcı “L” tarafından oluşturulmuştur.

Katılımcıların kartografi deneyimine ilişkin sorgulamalarının yarattığı ilişkisellikler rizom haritası aracılığıyla gösterilmiştir (Şekil 4.1.1.9.1).

Şekil 4.1.1.9.1

“Yolculuğun Kartografisi” Etkinliğine İlişkin Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, etkinlik deneyimleri ve araştırmacı günlüklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma sürecindeki tüm etkinliklerde olduğu gibi kartografi oluşturma deneyiminde de sorgulama ile başlayan süreç katılımcıların düşünen, araştıran ve öğrenen kimliklerinin harekete geçmesini sağlamıştır. Araştırma bağlamında gerçekleşen a/r/tografik yolculuğun bir haritası olarak değerlendirilen kartografi etkinliği, katılımcıların araştırmadaki durak noktalarını belirlemelerine ve kendileri için önemli olan kavramları harita üzerinde pinlemelerine olanak tanımıştır. Kartograflarını; çiçek olmak, motivasyon, yürüyüş pedagojisi, kişisel özerklik, mesleki özerklik ve harika öğretmen kavramları çerçevesinde yapılandırdıkları görülen katılımcılar için “çiçek olmak” gibi ilk bakışta sıradan görünen bir kavramın tüm yönleri ile sorgulanarak farklı anlam olasılıklarına bürünmesi, düşünmenin ve sorgulamanın öneminin anlaşılması bakımından ilk kıvılcımı yaratmıştır. Bununla birlikte katılımcıların kendilerinden başlayan bir sorgulama deneyimi ile hem kendilerine hem de ele aldıkları kavramlara ilişkin farklı olasılıkları yaratma potansiyelinin farkına varmaları da araştırmanın sorgulama ve eleştiri temelinde yükselmesine katkı sağlamıştır. Katılımcıların kendilerine ilişkin sorularla öz kimliklerini yokladıkları bir süreç haline gelen araştırma, mesleki olarak özerkleşmede bireysel farkındalıktan doğan kişisel özerkliğin önemli bir yapı taşı olduğunun görülmesinde etkili olmuştur. Katılımcılar için bir öğrenme haritasına dönüşerek, bireysel farkındalıklarını ve kimliklerini yeniden keşfetmelerine olanak tanıyan kartografi etkinliği, katılımcıların pedagojik yönelimlerini belirlemede olduğu kadar, sanatçı kimliğine yönelik bakış açılarının belirginleşmesine de katkı sağlamıştır.

Bununla birlikte kartografi etkinliği ile araştırma sürecini bir bütün olarak değerlendirme ve kendi odak noktalarını belirleme imkanı bulan katılımcılar için haritalandırma deneyimi; katılımcıların kendi öz motivasyonları üzerine yeniden düşünmelerine, öğretmen olmaya yönelik motivasyonlarını tartmalarına, öz kimlikleri altında yer alan öğretmen ve sanatçı kimliklerini sorgulamalarına, kimliklere yönelik vizyon ve misyonlar üzerine düşünmelerine ve özerk kimliklerini yapılandırmalarına katkı sağlamıştır. Katılımcılardan “P”, araştırma sürecindeki etkinliklerin kendi kimliğini ve motivasyonunu keşfetmesine ve kimlikler arasındaki bağıntıları kurmasına etkisini, *“Ders içerisindeki etkinlikler, motivasyonumu diri tutarken, aslında kendi içime dönebilmemi, yaşadığımız sosyal hayat içerisinde yabancılaştığım kimliğimi sorgulamamı ve fark etmemi, kendime zaman ayırabilmemi sağlarken hedef ve ideallerimi belirlememe ve öğretmenlik mesleği doğrultusunda yapılanmama yardımcı oldu. Aynı zamanda gerçekleştirdiğimiz etkinlikler sanatçı kimliğimi güdülerken, özgür*

biçimde sorgulayıp üretimde bulunmamı sağladı ve farklı pencereler açtı. Özerk oluşumumda kendimi gerçekleştirebilmemi, sorgulayıp olumlu bir biçimde yüzleşmemi sağlamakla motivasyonumu arttırdığını ve gelişimime yol gösterdiğini söyleyebilirim.” sözleri ile ifade etmiştir. Araştırma sürecindeki etkinliklerin motivasyonu üzerindeki etkisini ifade eden bir diğer katılımcı “B” ise *“Derste yapılan etkinliklerle özellikle öğretmen kimliğine yönelik motivasyonumun daha da arttığını söyleyebilirim. Bu yola neden çıktığımı ve aslında birilerine bir şey katmayı, insanların hayatlarına dokunmayı ne kadar sevdiğimi tekrardan hatırlamış oldum.”* sözleri ile etkinlik deneyimlerinin öğretmen olmaya ilişkin motivasyonun canlanmasına katkı sağladığını vurgulamıştır. Sorgulama sürecinin öğretmen kimliğinin gelişimine katkı sağladığını belirten katılımcılardan “M” ise *“Sorgulamaların sonucunda özellikle öğretmen kimliğim için yeni şeyler keşfettim. Öğrencilerimi dinlemeye odaklanmak, kendi öğretim yöntemlerimi keşfetmek, sadece sınıf içerisine bağlı kalmamak gibi. Sadece mesleğime odaklanmadan etkili bir öğretmen olmak için sanatçı tarafımı da sürekli olarak beslemem gerektiğini anlamış oldum.”* sözleri ile etkinliklerin öğretmenliğe ilişkin vizyon ve misyonların geliştirilmesinde etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Bir diğer katılımcı “G” ise etkinliklerin vizyon ve misyonların gelişimine ve kimliklerin oluşumuna etkisini, *“Ders sürecindeki etkinlikler, öğretmenlik mesleğini kafamda oturtma açısından büyük ölçüde yardımcı oldu hatta bu farkındalığa biraz geç ulaştığımı düşünüyorum çünkü dersler bitti ve ben pek katılmadım, bu yüzden pişmanlık duyuyorum. Son ders çok keyifliydi. Öğrencilerin isteklerine nasıl yanıt verebileceğime dair fikirler geliştirdim, zira bu mesleği sadece bir memuriyet olarak görüyordum. Ders sürecindeki etkinlikler, kimliklerime ilişkin motivasyonumu ve düşüncelerimi olumlu yönde etkiledi. Özellikle TED konuşması ve insanın çaresizliklere rağmen çıkış yolu konusunda ısrarcı olabilmesi ile ilgili olan (Ice Boy). Ders sürecini bir bütün olarak değerlendirdiğimde, bu ders ve a/r/tografik bakış açısı, benim kimliklere ilişkin yaklaşımı zenginleştirdi. Sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerim arasında kendime yer bulmamı sağladı. Öğretmenliğe olan bakış açımı genişletti.”* sözleri ile ifade etmiştir. Etkinlik sürecinin kazanımlarını ifade eden bir diğer katılımcı “T” ise *“İşlediğimiz bütün dersler kapsamında kendi açımdan katılabildiğim kadarıyla verimli ve etkili şekilde geçtiğini düşünüyorum. Motivasyonumu böyle zor zamanlarda bile artırdı ve etkiledi. Hocalarımla etkinlikler halinde ders yapmak çok zevkli ve güzeldi. Bakış açımı ve düşünce tarzımı şekillendirdiğim bir dönem olduğunu düşünüyorum.”* sözleri ile etkinliklerdeki sorgulama temelli yaklaşımın

katkılarına dikkat çekmiştir. Etkinlik deneyimlerinin öğrenen kimliğinin gelişimine etkilerini ifade eden katılımcı “L” ise *“Ders sürecindeki etkinlikler, hocalarımın vizyonu ve misyonu kendimi geliştirmemde önemli bir etkiye sahipti. Hocalarımızın sınıfta gerçekleştirdiği çeşitli etkinlikler, bana farklı bakış açıları sunarak düşünme becerilerimi ve yaratıcılığımı geliştirmeme yardımcı oldu. Bu etkinlikler sayesinde, öğrenme sürecinin sadece bilgi aktarımından ibaret olmadığını fark ettim ve öğrenmeyi bir keşif yolculuğu olarak deneyimlemeye başladım. Öğretmenim, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için pratik uygulamalar gibi çeşitli yöntemler kullanarak sınıf ortamını interaktif bir şekilde dönüştürdü. Bu etkinlikler sayesinde, sadece bir öğrenci olmaktan çıkıp aktif bir öğrenen haline geldim.”* sözleri ile araştırma sürecinin farklı bakış açılarının gelişimi ve vizyon ve misyonların oluşumu üzerindeki katkısına vurgu yapmıştır.

Tanışma etkinliği altında kendini tanıma ile başlayan; tartışma, motivasyon, kimliklerin keşfi, özerk kimliğin keşfi, yürüyüş pedagojisi, doğada üretim, hikayeleştirme etkinlikleri ile devam eden ve kartografi etkinliği ile sonlandırılan araştırma süreci, katılımcıların özerkleşme sürecinde önemli durak noktaları olmuştur. Katılımcıların kimliklerinin dönüşümünü, mesleki yönelimlerini ve özerk öğretmen kimliğine yönelik vizyon ve misyonlarını somutlaştırmaları bakımından katkı sağlayan kartografi etkinliği; haritalandırmanın yalnızca analitik bir sorgulama biçimi değil, aynı zamanda duygu ve düşüncelerle örülen bir ifade biçimi olduğunun anlaşılmasına olanak tanımıştır. Bununla birlikte özerk öğretmen kimliğinin inşasının, yalnızca düşünsel bir çerçevede kalamayacağını, pedagojik olarak eylemsellik gerektirdiğini gösteren bu süreç, kartograflerin yalnızca geçmişin izlerini taşıyan bir kayıt alanı olmadığının, aynı zamanda geleceğe dönük vizyon ve misyonların şekillenmesine katkı sağlayan bir pusula işlevi gördüğünün de anlaşılmasını sağlamıştır.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma süresince elde edilen bulguların, araştırmanın amaçları doğrultusunda genel bir sentezinin yapılarak literatürle tartışıldığı ve geleceğe yönelik önerilerin geliştirildiği bu bölüm, sanat temelli bir yaklaşımla a/r/tografik bir çerçevede yapılandırılmıştır. Geleneksel yöntemlerle inşa edilen çalışmalarda, araştırma sürecinden elde edilen çıktılar çizgisel bir akış içerisinde sunulurken, a/r/tografi araştırmalarında yöntemin doğası gereği çizgisel olmayan, araştırmanın nefes alıp veren yapısını yansıtan sanat temelli bir yaklaşım benimsenmektedir. Yalnızca sonuçlara ulaşmanın değil, araştırma sürecinin yaşayan, dönüşen ve esneyen yapısının yarattığı yeni anlam olasılıklarını yakalamanın hedeflendiği bu anlayış, araştırmanın sonuç odaklı değil süreç odaklı bir bakış açısı ile değerlendirilmesine imkan tanımıştır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına ilişkin oluşturulan başlıklarda, araştırma sonuçları çizgisel bir akıştan ziyade, a/r/tografik araştırma yolculuğundaki çok katmanlı, merkeziyetsiz ve rizomatik yapıyı yansıtacak şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde sorgulanan kavram ve bağlamların birbiri ardına nasıl eklemelendiğini, bazı eklemelerin nasıl kırılarak yeni saçaklar yarattığını ve araştırma sürecinin yaşayan bir sorgulama deneyimine nasıl dönüştüğünü ifade etmenin amaçlandığı sonuç bölümünde; kimliklerin gelişiminde pedagojik ve sanatsal olasılıkların nasıl rol aldığına ve özerk öğretmen kimliğine yönelik yolculuğun neresinde olunduğuna odaklanılmıştır.

Birey kimliğine yönelik yoklamalar ile başlayan; sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerine ilişkin sorgulamalar ile devam ederek özerk öğretmen kimliği yaratma amacı etrafında şekillenen araştırma sürecinin çok katmanlı bir anlayış ile sunulduğu sonuç bölümü, araştırmanın kapanışının yapıldığı bir bölüm olarak değil, yeni başlangıçlara açılan bir kapı olarak değerlendirilmiştir. Sonuç bölümü, araştırma bulgularından ulaşılan sonuçların bütüncül bir sunumu olduğu kadar, a/r/tografik bakış açısı ile bütünün yer yer parçalandığı ve yeni anlam öbeklerinin yaratıldığı bir alana da dönüşmüştür.

“Sonuç, Tartışma ve Öneriler” ana başlığı altında yer verilen “Sonuçtan Öte: Çok Katmanlı Bağlantılardan Yeni Başlangıçlara” başlığı altında araştırma sürecinde sonuçların ele alınma biçimine ilişkin bakış açısı, a/r/tografik bir çerçevede geliştirilen sanatsal bir üslup ve öznel bir anlatımla aktarılmıştır. Bununla birlikte “Özerklik: Kimliklerin Kesişimindeki Karşılaşmalar” başlığı altında; özerk kimliğin gelişiminde

a/r/tografik kimliklerin birbirleri ile nasıl karşılaştıklarına ve bu etkileşimden doğan anlam olasılıklarına yer verilirken; “Katmanların Arasındaki Çatlaklar: Kimliklerin Ötesine” başlığı altında araştırma sürecinin doğrudan bir çıktısı olmayan ancak araştırmaya yönelik bakış açısını genişleten ara anlamlandırmalara değinilmiştir. “Anlamın Katmanlarında Yankılananlar: Kuramsal Karşılaşmalar” başlığı altında araştırma sonuçları literatür ile tartışılırken, “Bağlantılardan Yeni Olasılıklara” isimli son başlıkta ise araştırma sürecinin araladığı yeni sorgulama kapılarına ve bu kapıların ileri araştırmalar için taşıdığı olası potansiyele ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçtan Öte: Çok Katmanlı Bağlantılardan Yeni Başlangıçlara

A/r/tografik bir temelde sorgulamalar ile ördüğümüz araştırma sürecinin nerede başladığı ve nerede sonlandığı belli olsa da bir araştırmacı olarak bu deneyim benim için sonun yeni başlangıçlara kapı araladığı yaşayan bir sürece dönüştü. Araştırma sürecine ilişkin hazırladığım rizomatik haritalar bana, a/r/tografik sorgulamalar ile şekillenen düşünsel yolculuğumuzun başlangıç noktası ile varış noktası arasında düz bir çizgi olmadığını, aksine yolun her bir kıvrımında karşımıza çıkan yeni dönemeçlerin araştırmaya tekrardan yön verebilecek patikalara sahip olduğunu gösterdi.

Her bir kavramın farklı noktalardan saçaklanarak kendine yeni sorgulama alanları yarattığı bu süreç, kavramların kimi zaman birbirine dolanmasına, kimi zaman ise kendi yollarını belirlemesine yol açtı. Sanat temelli bir sorgulama ile benlik ve kimlik kavramlarına yönelik keşifler gerçekleştirdiğimiz araştırma sürecinde; başta belirlenen bir hedefe ulaşmaktan ziyade, özerklik yolculuğumuzda karşımıza çıkan patikaların, çatlakların ve tesadüfi karşılaşmaların yarattığı yeni olasılıkları anlamlandırmayı hedefledik. Bu süreçte inşa etmeye çalıştığımız a/r/tografik kimliklere ilişkin sorgulamalarımız kimi zaman bulanıklaşıp, kimliklerin birbirine dolanmasına yol açarken, kimi zaman ise kimliklerin kendi başlarına yol almalarına neden oldu. Bununla birlikte sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerinin keşfine dayanan araştırma süreci; geçmiş yaşam uzantıları ile gelecek yaşam olasılıkları arasında kurduğumuz ilişkileri güçlendirdi ve araştırma boyunca iç içe geçen deneyimlerin, çok katmanlı haritalara dönüştürülmesine olanak tanıdı. Bazen sadece durup düşündüğümüz, bazen ise birbiri ardına eklemlediğimiz düşünceler ile yeni sorular yarattığımız araştırma süreci, kimlikler arasında gidip gelen sorgulama akışının bir oluş haline dönüşmesini sağladı. Bir sese, bir cümleye, bir çizime ya da bir sessizlik anına gizlenmiş olan oluşların

bir araya gelerek rizomatik bir ilişki yumağına dönüştüğü tüm bu deneyimlerin, özerk kimliğin yapılandırılmasında önemli durak noktaları olduğunu gördük. Öz benlik ve a/r/tografik kimliklerin keşfi esnasında içsel bir dönüşüm ile yapılandırılmasını umut ettiğimiz öğretmen özerkliğinin ise bu yolculukta ulaşmak istenen sabit bir varış noktası olmadığını, aksine her bir adımda ve yönelimde yeniden tanımlanarak yeni bağıntılar üzerinden örüntülenen bireye özgü ve yaşayan bir keşif süreci olduğunu anlamış olduk.

Bu yönüyle bir sondan ziyade, başka sorulara açılan sessiz bir başlangıç olarak gördüğüm sonuç bölümü, öğretmen adaylarının kendi özerk öğretmen kimliklerine giden patikaları nasıl şekillendirdiklerini ve yolda nasıl izler bıraktıklarını anlamaya çalıştığım ve onların bu izleklerinden doğan yeni anlamları sorguladığım başka bir deneyimin ilk aralığıydı...

5.1.1 Özerklik: Kimliklerin kesişimindeki karşılaşmalar

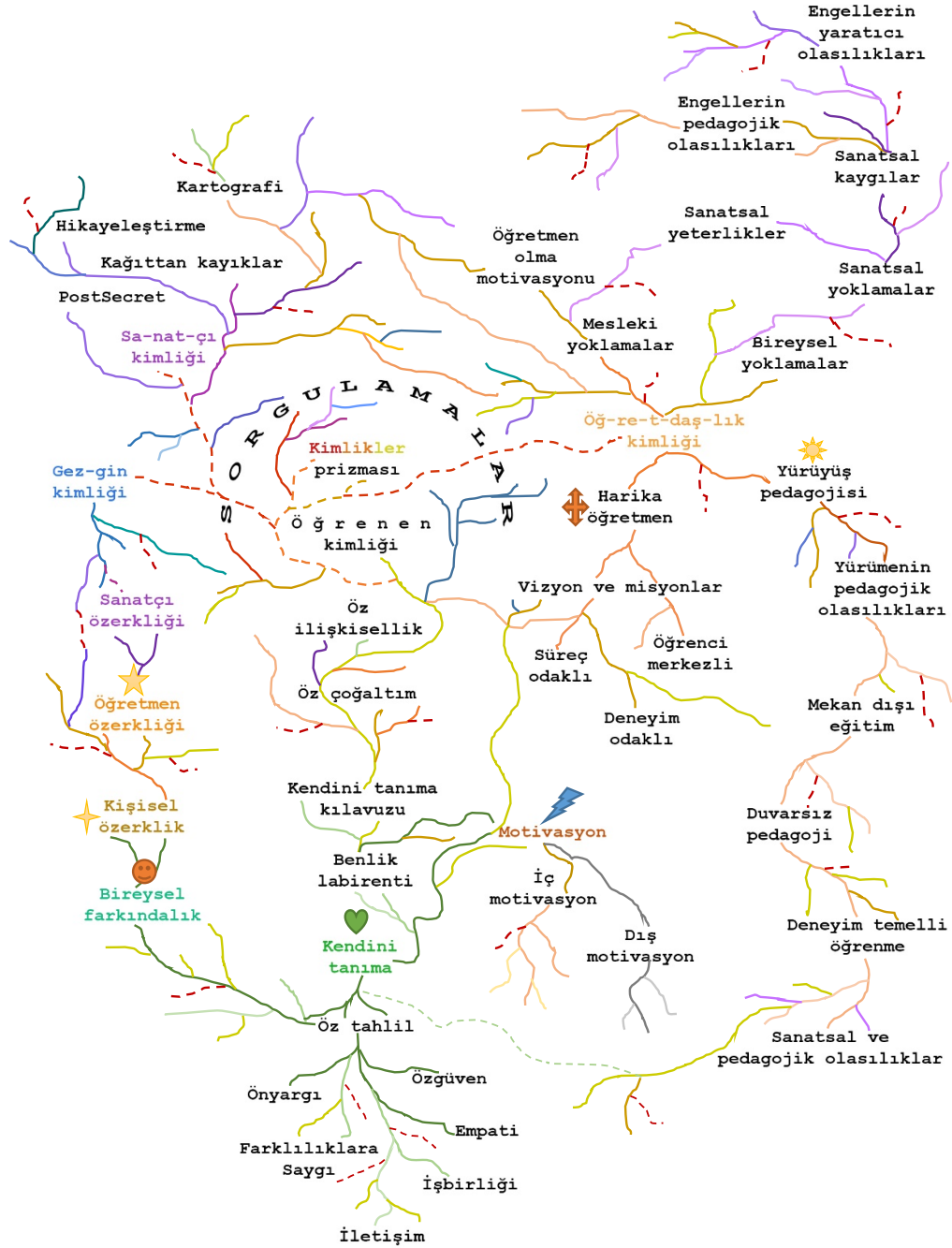
Katılımcıların sanat temelli bir araştırma yöntemi olan a/r/tografi ile ilk tanışma anında yönetime ilişkin deneyimlerinin olmaması nedeniyle taşıdıkları kaygının yerini meraka bıraktığı araştırma süreci, hem katılımcılar hem de araştırmacının kendisi için sanat eğitimi sürecinde özerkleşmenin sezgisel ve uygulamalı deneyimler aracılığıyla sorgulandığı yaşayan bir sorgulamanın yaratılmasına zemin hazırlamıştır. Katılımcıların aşına oldukları geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak, sanat temelli sorgulamalar ile yapılandırılan bu süreç, öğretmen adaylarının sorgulamalarına metaforik bir çerçeve kazandırarak düşüncelerini özgürleştirdikleri, a/r/tografik kimliklere ilişkin sorgulamalar üzerinden öğretmen özerkliklerinin gelişim süreçlerini yapılandırdıkları uygulamalı bir deneyime dönüşmüştür. Araştırmanın başlangıcında gerek kendilerine ve motivasyonlarına ilişkin, gerekse a/r/tografik kimliklere ve özerk öğretmenlik bağlamına yönelik deneyimleri oldukça sınırlı olan katılımcılar, araştırma sürecinde planlanan etkinlikler aracılığıyla özerk öğretmenliğe giden yolları yaratma bağlamında anlamlı sorgulamalar gerçekleştirmişlerdir.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kendi kimliklerini tanımlamaya yönelik yaptıkları bireysel yoklamaların, mesleki yoklamalara evrildiği bu süreç, a/r/tografik kimliklerle tanışılmasına, kimliklerin etkileşiminden doğan melez ve geçirgen sorgulamaların yaratılmasına temel oluşturmuştur. Öğretmen adayı katılımcıların özerkleşme sürecinde geçirdiği dönüşümlerin bir göstergesi haline gelen bu deneyimlere ilişkin örüntüler,

biçimsel düzenlemeler ve renklerin kullanıldığı rizom haritası aracılığıyla bütüncül bir perspektifle ifade edilmiştir (Şekil 5.1.1).

Şekil 5.1.1

Araştırma Deneyimini Bütüncül Bir Çerçeve Ele Alan Rizomatik Örüntüler



Açıklama: Rizomatik örüntüler, araştırma sürecinde etkinlik deneyimleri, gözlem, görüşme, araştırmacı ve katılımcı günlükleri çerçevesinde toplanan verilere bağlı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma sürecinde öğretmen kimliğinin özerkleşmesi bağlamında yapılandırılan sorgulamaların birbiri ile nasıl eklemlendiğini ve düşüncelerin nasıl saçaklandığını gösteren rizom haritasında da görüldüğü gibi araştırmada elde edilen deneyimler, kök-sap ilişkisine benzetilen saçaklanmalar ile ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde öne çıkan kavram ve bağlamların farklı renklerdeki saçaklar ile görselleştirildiği rizom haritasında; kendini tanıma kavramı yeşil, öğretmen kimliği turuncu, sanatçı kimliği mor, araştırmacı kimliği ise mavi renk ile ilişkilendirilmiştir. Sorgulamaların derinleştiği ve kavramlar arası bağıntıların arttığı alanlarda kırmızı saçakların kullanıldığı haritada, saçakların etkileşime girdikleri noktalarda ise renklerinin birbirleri ile kaynaşması sağlanmıştır. Kendini tanıma kavramına atfedilen yeşil rengin harita içinde diğer renklerle etkileşime girerek dolaştığının, kimlikler arasındaki geçişlerin ve etkileşimin ise birbirine karışan renklerle ifade edildiğinin görüldüğü rizom haritası; iç içe geçen, kesişen, çatışan ve dönüşen çok katmanlı bir sorgulama sürecinin göstergesi olarak düşünülmüştür.

Herhangi bir saçağından tutulup okunabilecek şekilde düzenlenen haritada, kavramlar arasında hiyerarşik bir üstünlük olmamakla birlikte, araştırma sürecinin tamamında yer alan “sorgulamalar” bağlamı a/r/tografik araştırmalarda olduğu gibi bu rizom haritasında da düşünsel bağıntıların kurulmasını sağlayan ara bir eklem haline gelmiştir. Araştırmanın düşünme ve eleştirme temelinde şekillenmesine imkan sağlayan sorgulama deneyimi; haritada yer alan kendini tanıma, motivasyon, bireysel farkındalık, sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliği, bireysel özerklik ve öğretmen özerkliği kavramlarının birbirleri ile olan bağıntıların yaratılmasında ve yeni anlam katmanlarının oluşturulmasında katkı sağlamıştır.

Araştırmanın başlangıç noktası olan kendini tanıma deneyimi, katılımcıların kendi kimliklerine ilişkin öz tahliller gerçekleştirmelerini sağlayarak; empati, özgüven, önyargı, farklılıklara saygı, işbirliği ve iletişim bağlamlarının sorgulanmasını sağlamıştır. Toplumsal hayatın içindeki ilişkilerin sürdürülmesinde olduğu kadar, eğitim sürecinin de nitelikli bir şekilde yürütülmesi bağlamında önemli olan bu kavramlar, katılımcıların buradaki sorgulamalarını öğretmen kimliği üzerinden yeniden ele almalarına imkan yaratmıştır. Katılımcılardan “P”, *“Sosyal varlıklar olarak hepimiz için, belirli bir yaşta empati duygusu, kişisel gelişim olarak da toplumsal olarak da çok önemli. Yani her canlıya ve yaşadığı ortama ayak uyum sağlayabilmesi için kişinin empati duygusunun gelişmiş olması gerekiyor. Ama tabii ki bunun da ayarında olması gerekiyor. Hem ahlaki*

açından hem de toplumla olan iletişim açısından empati gerekli diye düşünüyorum ve önemli bir konumda olduğunu düşünüyorum.” sözleri ile empatinin toplumsal süreçte iletişimin sağlıklı yürütülmesi üzerindeki etkisine dikkat çekerken, katılımcılardan “Y” ise “Öğrencilerle yakınlık kurulduktan sonra otomatikman empati eylemi de gelişeceğinden; öğrenciyi daha iyiye yönlendirme, karşılıklı olarak tabii sadece öğretmen olarak değil, öğretmenin de yine kendinden izler verip karşı tarafa onun yanında olduğunu, aslında benzer hayatlar yaşadığını hissettirmesi bence daha olumlu sonuçlar gösterir.” sözleri ile empatinin eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin yaratılması bağlamındaki olumlu etkilerine vurgu yapmıştır. Bir diğer katılımcı “B” ise “Karşımızdakini ne kadar iyi anlarsak, onunla bir o kadar sağlıklı iletişim kurabileceğimizi düşünüyorum. ...mesela öğrencileri, öğrenim şekillerini veya nasıl, neye meraklı olduğunu öğrenirsek bir o kadar öğrenmeyi eğlenceli ve sağlıklı şekilde hayata geçirebiliriz diye düşünüyorum. Bu yüzden karşımızdakini anlamak yani empati yeteneğini geliştirmek de önemli benim için.” sözleri ile nitelikli öğrenme ortamının yaratılmasında empatinin önemine dikkat çekerek, empatiyi kendi öğretmen kimliği çerçevesinde sorgulamıştır. Araştırma sürecinde empati ile ilişkilendirilen kavramlardan biri olan farklılıklara saygı bağlamına yönelik sorgulamalar gerçekleştiren katılımcılardan “P” ise “İstediğim öğrenme tiplerinden biri, bireysel farklılıkların farkında olma ve saygı duyabilme. Öğretmenin, öğrencilerinin bireysel olarak eğitiminde farklılıklarını belirlemesi ve ona göre öğretim sağlaması hem öğrenmede güdülenmeyi sağlayacaktır hem de tabii ki öğretmenin sınıf içerisindeki disiplini olsun, sınıf içerisindeki sosyal iletişimi olsun, büyük katkı sağlayacağını söyleyebilirim. Yani bireysel farklılıkların farkında olabilme ve saygı duyabilme öğretmenin ve öğrencinin ilişkisinde önemli bir temel diyebilirim.” sözleri ile eğitim sürecinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkında olan bir öğretmenin iletişimi ve dersi yapılandırma konusunda daha etkili olacağını ifade etmiştir.

Araştırma sürecinde empati ve farklılıklara saygı kavramları çerçevesinde tartışılan özgüven bağlamı ise katılımcıların özgüven kavramını geçmiş yaşam uzantıları arasındaki öğrencilik deneyimleri ve öğretmenliğe yönelik öngörülerini çerçevesinde sorgulamalarına fırsat yaratmıştır. Katılımcılardan “B”, özgüven hakkındaki düşüncelerini ve özgüvenin eğitim sürecindeki konumunu, “Eğer özgüvenimiz iyi olursa kendimizi bir o kadar iyi anlatabiliriz diye düşünüyorum. Sağlıklı iletişim açısından da gayet önemli bir etken. Öğretmen özgüvenini geliştirirse eğer, öğrencilere ders anlatırken

kendini bir o kadar rahat hisseder, yani rahat hissetmesi de aslında o dersin belki akıcılığını daha iyi sağlayabilir. Öğrenci olarak düşündüğümüzde, mesela bir konuda öne çıkıyor olabilir öğrenci ama özgüveni belki yerinde değilse, o fikrini kendine saklayıp, haklı olsa bile yani doğru olsa bile söylemeyebilir.” sözleri ile özgüvenin sağlıklı iletişimin temellerinden biri olduğunu vurgulamış ve eğitim sürecinde özgüven geliştirilmesinin öğretmen ve öğrencinin kendini ifade etme becerilerini olumlu yönde etkileyeceğini savunmuştur. Katılımcılardan bir diğeri “T” ise “Mesela ben öğretmen olduğum zaman, sınıftaki en sessiz öğrenciye kadar konuşturmak isterim. Onun fikirlerini almak isterim ve onun özgüvenini geliştirmek için mesela sınıfa yönelik sunum yapacağı bir ödev verebilirim ya da fikirlerini sorabilirim ve bu fikirlerine katıldığımı, aslında onun fikirlerinin ne kadar önemli ve değerli olduğunu anlatabilirim. Kendini daha çok anlatsın ve fikirlerini dışa vursun diye bu şekilde teşvik edebilirim.” sözleri ile öğretmenlik sürecinde öğrencilerinin özgüvenini artırmaya yönelik nasıl bir yaklaşım izleyeceğini örneklendirmiştir.

Katılımcıların kendini tanıma çerçevesinde sorgulanan alt kavramlara ilişkin görüşleri bir arada düşünüldüğünde, iletişimin çatı bir kavram haline geldiğinin görüldüğü bu süreç; iletişime ilişkin önyargılar üzerine düşünmeyi, iletişimin empati, özgüven ve işbirliği ile olan bağıntılarını sorgulamayı mümkün kıldığı kadar, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim hakkında düşünsel yoklamalar yapılmasını da sağlamıştır. Bu bakımdan kendini tanımaya ilişkin sorgulamalara, oyunlaştırma ve hikayeleştirme unsurları aracılığıyla yaratıcı düşünme perspektifinin katılması, kimliklerdeki ilk kıpırdanışları başlatmıştır. Özellikle öğretmen kimliği çerçevesinde gelişen sorgulamalar; eğitim sürecinde kişiler arası ilişkilerde empati ortamını sağlamanın, önyargıları kırmanın, bireysel farklılıklara ilişkin bir duyarlılık geliştirmenin ve sağlıklı bir iletişim zemini sağlamanın özerk öğretmen kimliğinin ilk duyarlılıklarından olduğunu göstermiştir.

Kendini tanıma ile başlayan benlik sorgulamaları, katılımcıları eğitim sürecinde sağlıklı iletişimin ve özerk öğretmen kimliğinin sacayakları üzerine düşünmeye ittiği kadar, benliklerindeki öz değerlerden oluşan bir labirentin içinde kendi yollarını bulmaya da yönlendirmiştir. Katılımcıların kendilerine yönelik bireysel soruları, mesleki kimliklerine ilişkin sorgulamalara dönüştürmelerinin beklendiği araştırma yolculuğu, katılımcıları kendi öz motivasyonlarını keşfetmeye ve öğretmen olmaya yönelik isteklerini yeniden gözden geçirmeye sevk etmiştir. Kendini tanıma bağlamının motivasyon keşfine doğru

saçaklandığı bu deneyim, katılımcıların kendi kabuklarının içinde yer alan özde neler olduğunu, kendi kararlarını almaları bağlamında itici olan gücün ne olduğunu ve dış kaynakların kendi öz seçimlerinin şekillenmesini nasıl etkilediğini görmeleri bakımından etkili olmuştur. Motivasyon kaynağına ilişkin sorgulamalarını ifade eden katılımcılardan “P”, *“Motivasyon kaynağımın çok içsel bir şey olduğunu fark ettim. Biz sürekli bu boşluğu doldurmak için koşturuyoruz. Bir şeyler alıyoruz ... aslında içte olan yani kendinde olan bir şeymiş ve bunu sadece kendinde bulabilirmişsin. Ben bunun farkına vardım mesela. Biraz daha kendi içimize yönelmemiz gerekiyormuş.”* sözleri ile kendi özüne yönelik yoklamaların iç motivasyonunu keşfetmesinde ve kimliğini geliştirmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Motivasyon kavramına ilişkin sorgulamalar çerçevesinde ele alınan “Ice Boy” örneğinin kendi motivasyonuna yönelik düşüncelerini nasıl etkilediğini, *“Bir tane video izletmiştiniz Ice Boy’du galiba. O zaman, benim motivasyon kaynağım ne diye düşündüm ve iç motivasyonun daha sağlıklı olabileceğini düşünüp, iç motivasyon kaynağı aramaya çalıştım kendime. Çünkü oradaki (videodaki) gibi dışa bağlı, o kadar da okula (dış motivasyona) bağlı olmam gerekiyormuş dedim kendi içimden. En azından okula (dış motivasyona) bağlı olmam gerekiyormuş. Çünkü herhangi bir uzaktan eğitim ya da herhangi bir savaş diyebiliriz ya da afet diyebiliriz. Öyle bir durumda kaybedebiliyorum demek ki ben bunu (motivasyonumu). O yüzden daha fazla iç motivasyona yönelmem gerektiğinin farkındalığını yaşattı.”* sözleri ile ifade eden katılımcı “Y” ise dış motivasyon kaynaklarının geçici olabildiğini ve kişinin kendi iç kaynaklarına yönelmesinin daha doğru olduğuna ilişkin bir farkındalık yaşadığını belirtmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği görüşlerde de görüldüğü gibi, iç ve dış motivasyon kavramı çerçevesinde yapılandırılan sorgulamalar, katılımcıların kendileri için itici olan güçler üzerine düşünmelerini sağladığı kadar, kendini tanıma ve motivasyon arasındaki ilişkileri kurmalarına da olumlu etki etmiştir. Gelişme dürtüsü, tutku, merak ve öğrenme ihtiyacının iç motivasyon kaynakları olarak; başarı kaygısı, toplumsal normlar, baskı, ödül, ceza ve takdir isteğinin ise dış motivasyon kaynakları olarak tanımlandığı bu süreç; bireyin kendi değerlerine, motivasyonlarına ve kimliğine yönelik farkındalığının, bireysel ve mesleki kararları alma ve sürdürme yeterliliğinde etkili olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır.

Kendini tanıma kavramının, motivasyon bağlamına uzanan saçaklarının mesleki yoklamalar ile eklemlendiğinin görüldüğü haritada, öne çıkan bir diğer bağlam ise “kimlikler prizması” kapsamında ele alınan a/r/tografik kimlikler olmuştur. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerine yönelik açılımların görüldüğü haritada; araştırmacı kimliği “gezgin kimliği” olarak tanımlanırken, öğretmen kimliği ise “öğretme kimliği” olarak yeniden adlandırılmıştır. Kimliklere ilişkin saçaklanmaların öğretmen kimliğinde yoğunlaştığının ve bunu sırasıyla sanatçı ve araştırmacı kimliğe yönelik sorgulamaların takip ettiğinin görüldüğü haritada; öğretmen kimliğinin öğretene ve öğrenen boyutuna vurgu yapmak amacıyla “öğretme” kelimesi, eklendiği kelimeye yolda beraber yürüme anlamı katan “-daş” eki ile birlikte kullanılarak “öğretme” ifadesine dönüştürülmüştür. Araştırma sürecinde katılımcıların araştırmacı kimliğe ilişkin yaklaşımlarını “merak ve tutku” kavramları üzerinden yorumlamış olması nedeniyle “gezgin kimliği” olarak tanımlanan ve araştırmadaki yolculuk metaforu ile ilişkilendirilen araştırmacı kimliği, bu süreçte öğretmen ve sanatçı kimliklerine kıyasla daha az saçaklanmış, daha çok kimlikler arasındaki geçişliliği sağlayan kaynaştırıcı bir değer olarak işlev görmüştür.

Araştırma sürecinde a/r/tografik kimliklerin kesişimini ve yeni bağlamlar üretmesini sağlayan “sorgulamalar” bağlamından saçaklanan “kimlikler prizması” kavramı altında üç ayrı saçağa ayrılan sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerinin görüldüğü harita, kimliklerin sabit olmayan, hareketli, geçişli ve dönüşüme açık yapısını öne çıkarmıştır. Turuncu renkle ifade edilen öğretmen kimliğinin “harika öğretmen” ve “yürüyüş pedagojisi” kavramlarına saçak oluşturduğu bu süreç, katılımcıların kendi otobiyografik sorgulamaları aracılığıyla yüzeye çıkardıkları geçmiş yaşam uzantıları ve etkinliklerden elde ettikleri uygulama deneyimlerini birleştirerek kendi öğretmen kimliklerini sorgulamalarına katkı sağlamıştır. Katılımcılardan “M” araştırma sürecinin öğretmen kimliğine yönelik sorgulamalarının gelişimi üzerindeki etkisini, “*Ben normalde kendim bu alana başladığımdan beri, ilk sene hiç öğretmen kimliğini düşünmedim. Öğretmenlik için okuyorum ama öğretmen kimliğini hiç düşünmemiştim... Öğretmenliği en çok düşündüğüm de bu sene, bu ders oldu... Normalde hep bir sisteme (müfredata) göre öğretmenlerimiz devam ediyor diye düşünüyordum ben. O sistemin dışına kolay kolay çıkamazlar diye düşünüyordum ama çıkıyormuş demek ki. Bir yandan evet bu esnekliği öğrencilerime tanımak istiyorum ama aşırı rahat bırakırsam da ipin ucunu kaçırmışım gibi hissediyorum... O yüzden belirli bir disiplin içinde onları baskılamadan eğitim vermek istiyorum.*” sözleri ile ifade ederek, kendisi hakkında bir öz eleştiri yapmış ve

öğretmen kimliğine yönelik bakış açısını geçmişteki ve şimdiki yaşam deneyimleri üzerinden karşılaştırmıştır. Öğretmen kimliğine yönelik düşüncelerinin, sanatçı kimliğine yönelik algısı ile yeniden yapılandığını ifade eden katılımcı “Y” ise *“Resim öğretmenliği açısından düşünürsem... önceden çok korkardım (öğrencilere) nasıl yaklaşmam gerektiği konusunda: Resim tekniklerini çok ince ayrıntısına kadar öğretmeliyim; teknikleri iyi bilmeli, benden mezun olduktan sonra bunlarda yeterli hale gelmeli diye düşünürdüm. Bunlara birazcık daha uzaklaştım açıkçası, şey düşünüyorum artık, ben o estetik görüş algısını verebileyim, çünkü buradan mühendisler de çıkacak, doktorlar da çıkacak. Belki hemşire olmak isteyenler çıkacak, sanatçı çıkmak zorunda değil ki bakıldığı zaman sanat böyle bir şey değil bence... Benim şu an öğrencilerime karşı uygulamak istediğim şey; o estetik algıyı verebilmek. (Onlara sanatın) diğer insanlardan farklı bakmayı (sağlayacağım) ve kişiyi farklı bir konuma getirebileceğini hissettirmek ve ona göre bir eğitim vermek istiyorum. Bu bana daha gerçekçi gelmeye başladı. Ne bileyim bu belki güzel hikayeler anlatarak olabilir küçük çocuklara, belki güzel resimler göstererek bile olabilir. Çizmekten ziyade onu sanat tarihi ve müze eğitimleriyle besleyerek belki bu sağlanabilir.”* sözleri ile araştırma sürecindeki sanatçı kimliğine yönelik sorgulamaların, sanata olan yaklaşımını ve dolayısıyla da görsel sanatlar öğretmeni niteliklerine ilişkin düşüncelerini değiştirdiğini açıklamıştır.

Araştırma sürecinde görsel sanatlar öğretmeni niteliklerine ilişkin sorgulamaları, sanat hakkındaki tartışmalar kadar geliştiren bir diğer unsur da öğretmen kimliği çerçevesinde yapılan uygulamalar olmuştur. Bu bağlamda araştırma esnasında izlenilen “İyi bir öğretmeni harika yapan şey nedir?” başlıklı TED konuşması ve yürüyüş pedagojisi deneyimi üzerinden yapılan sorgulamalar, öğretmen kimliğine yönelik vizyon ve misyonların şekillenmesinde itici bir rol üstlenmiştir. Öğretmenliğin öğretici olmakla sınırlandırılan geleneksel kalıpların dışında düşünülmesini sağlayan “harika öğretmen” kavramına yönelik sorgulama deneyimi; katılımcıların öğretmenliğe yönelik önyargıları üzerine düşünmelerine, geçmiş ve şimdiki yaşam deneyimleri bağlamında öğretmenlik mesleğine yönelik düşüncelerini karşılaştırmalarına, öğretmen olmaya yönelik motivasyonlarını yoklamalarına ve gelecekte nasıl bir öğretmen olmak istedikleri üzerine düşünceler geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Bu bağlamdaki görüşlerini, “İzlediğimiz bir TED konuşması vardı. Oradaki öğretmenin konuşması çok hoşuma gitmişti gerçekten. O konuşmadan sonra bakış açım değişti, bayağı bir aydınlatmıştı beni... Daha öncesinde öğrencilerle daha mesafeli görüyordum öğretmenleri, ama sonrasında aslında tam

tersine daha da yakın olmalıyız ki öğrenciyi çekebilelim diye düşünmeye başladım. Biz de insanız sonuç olarak, onlara karşı otoriter ya da sanki ulaşılmazmışız gibi durmamamız gerekiyor. Bazen onlar gibi çocuklaşabilmek de gerekiyor. Özellikle onu fark etmiştim, o uygulamalardan sonra.” sözleri ile aktaran katılımcı “M”, harika öğretmen kavramı üzerinden yapılandırılan sorgulamaların, öğretmen kimliğine yönelik önyargıları üzerine düşünmesini ve nasıl bir öğretmen olmak istediği konusunda kendi motivasyonunu yoklamasını sağladığını belirtmiş ve geleneksel eğitim anlayışı içinde otoriteye dayalı öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrenme ortamındaki iletişim ve etkileşimi sınırlandırdığını vurgulamıştır.

Öğretmen kimliği altında saçaklanan “yürüyüş pedagojisi” kavramına yönelik sorgulamalar ise katılımcıların mekan dışı eğitim deneyimi kazanmalarına, deneyim temelli öğrenmelerin etkileri üzerine düşünmelerine ve bu deneyimi öğretmen ve sanatçı kimliklerinin gelişimi bağlamında dönüştürmelerine fırsat yaratmıştır. Katılımcılardan “T” yürüyüş deneyiminin öğretmen kimliği üzerindeki etkilerini, *“En basitinden benim ilerideki öğretmen kimliğime çok katkısı oldu. Mesela öğrencilerime nasıl daha etkili bir şekilde öğretim sağlarım, dersi nasıl daha etkili bir şekilde işlerim gibi. Sürekli aynı monotonlukta değil de sizinle birlikte yaptığımız gibi dışarı çıkarabilirim. Mesela benim (geçmişteki) resim hocam da duvar boyamaya çıkarıyordu, bu da çok etkiliydi. Etkinlikler dahilinde biraz da onları derse katarak, onları derse dahil ederek. Sadece ben anlatıcı olarak değil, bazen de sizinle yaptığımız gibi tartışmalar yaparak. Çünkü sizinle yaptığımız tartışmaların beni gerçekten çok geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü sadece benim fikirlerimi değil, sizin fikirlerinizi, sizin fikirlerinizin daha sonra bende yarattığı fikirleri tartışmak çok geliştirici oluyor ve ister istemez çok öğretici oluyor.”* sözleri ile ifade ederek ders sürecindeki sorgulamaların, öğretmen kimliği için rol model olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların deneyimlerine ilişkin gözlemlerden ve sorgulamalarından da anlaşıldığı gibi, sanat ve pedagoji arasındaki bağıntının sorgulanarak yeni olasılıklara açık hale gelmesini sağlayan yürüyüş pedagojisi; katılımcıların günlük hayatın içinde sıradan görünen kavram ve deneyimlere ilişkin algılarını geliştirmelerine ve bu algılarını mesleki vizyon ve misyonlarını oluşturma sürecinde bir dayanak olarak kullanabilmelerine olanak tanımıştır.

Öğretmen kimliğine yönelik sorgulamalar ve uygulamalar aracılığıyla geliştirilen deneyimler, katılımcıların mesleki ufuklarının genişlemesinde ve kendi harika öğretmen

tanımlarını şekillendirerek öğretmenliği öğrenci merkezli, süreç odaklı ve deneyim odaklı bir çerçeve ile ele almalarında etkin bir rol oynamıştır. Katılımcılardan “P” araştırma sürecindeki deneyimlerin mesleki kimliğinin gelişimine nasıl katkı sağladığını, *“Bu ders empati kurmamda, yani kendimin öğretmen olup öğrencinin de benim gibi şeyler hissedeceğini düşünmemde güzel bir yol gösterme oldu bende özellikle öğretmenlik konusunda. Sanatçı kimliğinin yanında öğretmenlik konusunda beni çok etkiledi.”* sözleri ile ifade etmiş ve araştırma sürecinin öğrenci merkezli bir yaklaşımı misyon edinmesinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Eğitim sürecinde süreç odaklı ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma vurgu yapan katılımcılardan bir diğeri “M” ise *“Sanatçı günlüğü yaptırmak isterdim onlara (öğrencilere), görsel sanatlar bağlamında sadece resim değil de ne bileyim çocuk o gün şey yazsın mesela “Bugün sokakta yürürken şöyle birini gördüm, şöyle bir ses duydum, bana şöyle hissettirdi.” cümlelerini mesela, o günlükleri okurum da bu arada. Hani bana haftalık olarak verseler ya da işte kağıtlara yazarak mektup şeklinde verseler. Ben o günlükler ile öğrencinin bakış açısını daha iyi tanımlayabilirim. Yani neyi daha iyi algılayabildiğini, neyin farkındalığını hissettiğini gibi. Hem ona göre yönlendirmem de birazcık daha şekillenmiş olur.”* sözleri ile araştırma sürecindeki günlük tutma deneyiminden öğretmen kimliğine yansıtma yapmış ve bu deneyimi mesleki vizyon ve misyonlarını şekillendirme bağlamında kullanmıştır.

Özerkleşmenin ana itici gücü haline gelen öğretmen kimliğine yönelik deneyimler ile açığa çıkan mekan dışı eğitim sorgulamaları ise eğitim sürecinin duvarsız pedagojiler gibi yeni eğitsel olasılıklara açık hale gelmesini sağlayarak, geleneksel öğretmen anlayışının ötesine geçilmesine etki etmiştir. Katılımcılardan “T” mekan dışı eğitim deneyimi hakkındaki düşüncelerini, *“Benim çok fazla katılma şansım olmadı derslere ama katıldığım derslerde beni en çok etkileyen aslında ilk başta neden bunu yaptığımızı düşündüğüm yürüyüştü mesela. Neden yürüdüğümü çok düşünmüştüm ama yürürken sizinle konuştukça gerçekten ufku açıldı ve böyle etkinlik yaparak öğrenmenin daha akılda kalıcı olduğunu fark ettim. Hatta sizinle konuştukça eski anılarım canlandı, onları anlattım ve önceden hocalarımın bu şekilde etkinliklerle dışarıda öğrenmeyle daha kalıcı bilgi elde ettiğinden falan bahsetmiştim. Daha sonra mesela o etkinlik bana ilerideki öğretmen kimliğimle yapmam gereken şeylerle ilgili biraz katkı sağladı. Ben de böyle etkinlikler yapmalıyım diye düşündüm. Aslında hiç aklımda yoktu ama böyle bir fikir gelişmişti bende. Öğrenci olarak da nasıl daha etkili öğrenebilirim bunu öğrenmiştim.”* sözleri ile ifade ederek öğretici ve etkileyici deneyimler olarak mekan dışı öğrenme

ortamlarının öğretmen kimliği açısından besleyici olduğuna dikkat çekmiş ve birden fazla olasılığı barındıran duvarsız pedagojilerin çok katmanlı deneyim yaratma potansiyelini kendi deneyimi üzerinden açıklamıştır.

Katılımcılar için yalnızca fiziksel bir eylem olarak değil, aynı zamanda zihinsel bir iç yolculuğa dönüşen yürüme deneyimi; düşüncenin hareketle birleştirildiği pedagojik bir eylemselliğin yaratılmasını sağlamıştır. Öğrenme ortamının sabit ve dört duvarla çevrili kapalı bir mekandan çıkıp; doğa, hareket, rastlantı ve gözlemle buluşturulduğu mekan dışı eğitim deneyimi, katılımcıları öğretmen kimliğinin nitelikleri hakkında düşündürmeye ittiği kadar, gezgin (araştırmacı) kimliğinin de sürece dahil edilmesine olanak tanıyarak özerkliğin yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda mekânsal ve bedensel bir deneyim olduğunun anlaşılmasına da katkı sağlamıştır. Mekan dışı eğitim ile deneyimlenen mekânsal özgürlük, katılımcıların sanatsal üretimlerinde özgürleşmesine, deneysel ve rastlantısal olasılıklara açık hale gelmesine katkı sağlayarak pedagojik reflekslerin sanatçı kimliğini, sanatsal olasılıkların ise öğretmen kimliğini yaratmasına imkan tanımıştır. Bununla birlikte katılımcıların öğrenmeye olan isteklerini artıran, sözlü ifade becerilerini geliştiren mekan dışı eğitim deneyimi; eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan eşitlikçi öğrenme zemininin yaratılmasına ve katılımcıların özgüvenlerinin geliştirilmesine de katkı sağlamıştır.

Çok boyutlu ve ilişkiselliklere dayalı bir yapı üzerinde şekillendiği görülen öğretmen kimliği sorgulamalarının, katılımcıları birey kimliklerini olduğu kadar sanatsal ve mesleki kimliklerini de yoklamaya yönlendirdiğinin görüldüğü haritada; sanatçı kimliğine yönelik deneyimlerin, katılımcıların kendi sanatsal algıları, kaygıları ve yeterlilikleri üzerine düşünmesini sağladığı görülmüştür. Sanat ve sanat eserine yönelik sorgulamaların ve uygulamaya dönük deneyimlerin sanatçı kimliğini sorgulamak için bir araç olarak düşünüldüğü bu süreç, katılımcıların sanatçı kimliğini içselleştirmeleri ve öğretmen kimliği ile ilişkilendirmeleri bakımından da etkili olmuştur. Katılımcılardan “G” sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliği arasındaki bağıntıya yönelik düşüncelerini, *“Bence (sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliği) birleşik olmalı. Çünkü her şey geliyor. Yeni olan şeyler araştırılmalı, bilinmeli. Sonuçta öğrencilerimiz olacak, onlarla paylaşmamız gerekiyor. Ve işinin ehli her zaman daha iyi öğretir, bence sadece eğitici kimliğiyle değil, sanatçı kimliği ile de öne çıkmak, ikisiyle birlikte öne çıkmak önemli.”* sözleri ile ifade ederek öğretmen ve sanatçı kimliğinin bir arada olması gerektiğini

belirtmiştir. Sanatçı ve öğretmen kimliği arasındaki bağıntıları sorgulayan katılımcılardan bir diğeri “M” ise *“Ben eğer gerçekten sanatın değerini göstermek istiyorsam, sadece bir meslek olarak değil de gerçekten topluma sanatın asıl değerini göstermek isteyen biriysen, (öğretmenliğin yanında) sanatı da bir yandan devam ettirmek zorundayım.”* sözleri ile sanat eğitimcisinin sanatçı kimliğinden bağımsız olamayacağını düşündüğünü ifade ederek, sanatçı ve öğretmen kimliğinin melezleşmesini sorgulamıştır.

Katılımcıların görüşlerinde rastlanılan melezleşen kimlik algısının; PostSecret, kağıttan kayıklar, hikayeleştirme ve kartografi deneyimleri ile desteklenerek sanatın duygusal, düşünsel ve yaratıcı boyutlarının açığa çıkarıldığı süreç; katılımcıların kendi öz kimlikleri ve sanat arasındaki kurdukları bağın güçlenmesine ve bireysel, sanatsal ve mesleki anlamdaki öz farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlamıştır. Katılımcılardan “Y” bu bağlamdaki görüşlerini, *“Ben sanat alanında bir öğretmen olduğumda öğrencilerimin o üretkenliğini artırmak istiyorsam ya da estetik görüşünü belli bir seviyeye çıkarmak istiyorsam, dünya görüşünü istediğim düzeye getirmek istiyorsam, onun duygusal yönünü de göz önüne almam gerekiyor. Bu süreçte güzel, iyi, çirkin, kötü bunların hepsinin belli kalıplar içinde değil de geniş bir çerçeve olduğunu, genel bir kabulün olmadığını, herkesin farklı ve özel olabileceğini hissettirmenin ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Bundan önce daha çok güzel kaygım vardı mesela; güzel olmalı, kabul edilmeli, beğenilmeli, çok akademik olmalı diyordum. Akademik de olmalı, evet ama benim de belli başlı özelliklerim vardır mesela, duygusal olarak bu şekilde yapmak istediğim yerler vardır. Onun farkındalığını köreltmeden onun üzerine gidebilmek belki. Bu, eğitim modellerinde önemli bir yaklaşımış, onun farkına vardım dersten sonra.”* sözleri ile araştırma sürecindeki bireysel, sanatsal ve mesleki anlamdaki sorgulamaların iç içe geçerek birbirini beslediğini göstermiştir. Katılımcıların kimliklerine ilişkin tüm bu görüşleri; araştırma sürecinde yararlanılan otobiyografik kesitleme, hikayeleştirme ve kartografi gibi sanatsal üretim yöntemlerinin, benliğin görünür olmasını sağlayan sanatsal arayışlar olarak, katılımcıların kendi kimliklerine yönelik iç görüleri ortaya çıkarmalarına ve a/r/tografik kimliklerin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Eklemlenen deneyimler aracılığıyla iç içe geçen bu sorgulamalar, katılımcıların kendi kimliklerine koydukları engelleri pedagojik ve sanatsal bir olasılık olarak dönüştürmeleri bakımından etkili olduğu gibi, özerk öğretmen kimliğinin temellerinin yaratıcılık çerçevesinde güçlendirilmesine de zemin hazırlamıştır.

Katılımcıların öz kimliklerindeki değerleri keşfetme bağlamında yaptığı benlik ve motivasyon yoklamaları ve a/r/tografik kimliklere ilişkin sorgulamaları bir araya gelerek “bireysel farkındalık” kavramını oluşturmuştur. Kimliklerin dönüşümlü yapılar olduğunun anlaşılması ile derinleşen bireysel farkındalık süreci; katılımcıların içsel sorgulamaları kapsamında önyargı ve toplumsal normlar tarafından baskılanmış yönleri ile buluşmalarına ve öz kimlikleri ile yüzleşmelerine olanak tanıyarak bilişsel ve duygusal çerçevelerini ortaya koymalarına imkan tanımıştır. Bireyin kendi özünden çıkan değerleri, sınırlarını, pedagojik ve sanatsal yönelimlerini tanımasına dayanan içsel bir keşif olmasının yanında, bireyin kendini çoklu bağlamlar içinde yeniden yorumlayarak yapılandırmasına da olanak tanıyan bireysel farkındalık süreci, katılımcıların kendilerini sanatsal ve pedagojik olarak yeniden tanımlamalarını sağlamıştır. Katılımcılardan “Y” araştırma sürecinde yaşadığı farkındalığa ilişkin düşüncelerini, *“Aslında geçmişten beri sürekli başkalarına anlattırarak kendimi tanımaya çalışmışım mesela onu fark ettim ben bu süreçte. Hiç kendimi kendime anlatmaya çalışmamıştım, sürekli kaçmıştım mesela. Herhangi bir ilişkim olsun, herhangi bir ortama girdiğimdeki sorular olsun, sürekli “Aa sen nasıl tanıyorsun, sen anlatsana önce.” diyerek sürekli bir anlamlandırma çabam vardı. “Sen kendini nasıl görüyorsun ki?” sorusunu hiç sormuyordum kendime. Çünkü çekiniyordum, açıkçası biraz da korkuyordum karşılaşacağım kişiden de. Hala birazcık bu var, ama bu derste onu (kendimizi sorgulamayı) daha çok yaptığımızı fark ettim... Ders ortamında kendimi anlatma zorunluluğu hissediyorum ister istemez. O konuda bir farkındalık yaşattı mesela.”* sözleri ile etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen kendini tanımaya yönelik deneyimlerin, kişinin kendisi ile tanışarak bireysel farkındalığa ulaşmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılardan “P” ise kendi birey kimliğine yönelik farkındalığını öğretmen kimliği kapsamında nasıl kullanmak istediğini, *“Ben (öğretmen olduğumda) açıkçası biraz daha bireye yönelik farkındalıkların ortaya çıkarılmasına odaklı gitmek isterdim. Kişisel olarak bakıldığında, ben öğrenciyken toplum içerisinde olması gerektiği gibi davranmaya güdüleniyordum daha çok. Öğretim tek tipti diyebilirim. Ben bunu (öğretimi) daha çok herkesin ilgi alanlarına ya da içindeki merak duygusuna göre ilerletmek isterdim.”* sözleri ile açıklamış ve öğretmen kimliğini bireysel farkındalığa ilişkin pedagojik bir yaklaşım üzerinden temellendirmek istediğini ifade etmiştir. Bireysel farkındalık bağlamını, sanat eğitimcisi kimliği çerçevesinde ele alan katılımcılardan “Y” öğrencilerinin düşünsel yaratıcılıklarına ilişkin farkındalıklarını artırmak için neler yapmak istediğini, *“Çeşitli sanat elemanlarını kullanmaya çalışırdım*

mesela ne bileyim sadece boyalarla ya da kağıdın üzerine yapılanları değil de ben işin içine sinema ve yazıyı da katmaya çalışırdım bir şekilde. Mesela “Çocuklar bugün evdeki gazeteleri getirin, hadi bir şeyler deneyeceğiz beraber.” demeyi de isterdim. Sadece bunu koydum, benzer renkleri bulun ve istediğiniz teknikte şunları çizin demek yerine, bunun da üzerine bir şeyler koydurmak isterdim. Mesela desen göstermek isterdim, teknik bilgileri de vermek isterdim, ama sadece uygulama süreci ile gidildiği zaman bence bizde şey oluyor: “Ben zaten yeteneksizim, ben niye resim okuyayım ki? Ben niye resimle ilgileneyim ki? O derse mi gideceğim, yine çizemeyeceğim. Ben Cin Ali bile çizemem.” Ama resim bundan ibaret değil ya sanat bundan ibaret değil bence, görsel sanatlar öğretmeni olacağız evet ama sadece resim öğretmek için orada olmayacağım ben, diğer resimleri yorumlayabilmesi de benim için bir yeterlilik sonuçta. Onlar hakkında, sanat tarihi hakkında bilgi edinebilmesi de bir yeterlilik. Yönetmenler, sinema hakkında (konuşabilmesi), oradaki kompozisyonu görebilmesi de benim için bir yeterlilik ya da oradaki anlatılmak istenen mesajı bilebilmesi de bir yeterlilik. Resmi sadece elime kalemi alıp Cin Ali’den farklı şeyler çizebilmek olarak değil de birazcık daha farklı bakabilmeyi aşılayabileceğim, disiplinler arası bir şey yapmaya çalışırım.” sözleri ile ifade etmiştir.

Katılımcıların bireysel farkındalıkları üzerinden yaptıkları sorgulamaları, öğretmen kimliğinin gelişimi için bir referans noktası olarak kullandığının anlaşıldığı bu görüşler, araştırma sürecinin katılımcıların yalnızca kim olduklarını belirleyen sınırlı bir deneyimden ibaret olmadığını, aksine kimliklerin melezleşmesinden doğan özerklik olasılıklarının, içinde bulunulan kültürel, sanatsal ve pedagojik bağlamlar ile tartışıldığı çok katmanlı ve ilişkiselliklere dayalı bir deneyim yarattığını ortaya koymuştur. Yürüyüş pedagojisi ve doğa içinde yaratılan uygulama deneyimleri ile beslenen bireysel farkındalığın, katılımcıların çoklu kimliklerden beslenerek ve yaşayarak öğrendikleri bir “kendilik bilgisi” kazanmalarına ve benlik labirentinde kendilerine özgü yeni yollar oluşturmalarına katkı sağladığı görülmüştür.

Rizom haritasında da görüldüğü gibi bu süreçte bireysel farkındalık, “kişisel özerklik” kavramının temelini oluşturmuştur. Yalnızca karar verme ve kararı sürdürme özgürlüğüne sahip olmak ile açıklanamayan, aynı zamanda verilen kararların hangi etik ilke ve değerler ve motivasyon üzerine yapılandırıldığını bilme sorumluluğunu da içeren kişisel özerklik, araştırma sürecinde bireysel farkındalık kavramı ile bağlanmıştır. Bireysel farkındalığın kişisel özerklik ile kişisel özerkliğin ise mesleki özerklik ile

ilişkilendirildiği araştırma süreci; mesleki özerkliğin yalnızca teknik bilgiler doğrultusunda karar alma yetisi olarak sınırlandırılmayacağını anlaşılmasını sağlamış ve mesleki özerkliğin etik ilke ve pedagojik çerçeveye dayandırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bakımdan öğretmen adayı katılımcıların kendi pedagojik yönelimlerini, öğrenmeye yönelik bakış açılarını, sınıf içindeki tutum ve davranış örüntülerini tanımamaları halinde; eğitim sistemi, müfredat ve toplumsal baskıların dayattığı normlara bağlı kalmak zorunda kalacakları ve bu nedenle mesleki duruş ve özerk öğretmen kimliği geliştirme bağlamında zorlanacakları anlaşılmıştır. Kendi değerlerine ilişkin farkındalık geliştirmemiş, iç motivasyonlarını keşfetmemiş, kendi pedagojik ilkelerini yaratmamış bir öğretmenin, mesleki olarak özgün ve yaratıcı çözümler üretmesinin mümkün görünmediğinin anlaşıldığı bu süreç, mesleki özerkliğin bireyin kendi öz değerlerini tanıması, öğrencilerin bireysel özelliklerine cevap veren bir eğitim anlayışını geliştirebilmesi ve sistemin sınırlarını pedagojik gerekçelerle yaratıcı bir şekilde esnetebilmesi ile mümkün olduğunun anlaşılmasına da katkı sağlamıştır.

Sorgulamalarını öğretmen özerkliği temelinde geliştiren katılımcılardan “P” özerk öğretmen niteliklerine ilişkin görüşlerini, *“(Özerk öğretmenlerin) gelişime açık olması ve empatisinin yüksek olması gerekiyor. Keşif açısından düşününce de çok yönlü olması gerekiyor diye düşünüyorum.”* sözleri ile ifade ederken, katılımcılardan “Y” ise *“(Öğretmen sınıfta) bir nevi yönetici konumunda bence. Sınıf yöneteceği için kendini de gerçekleştirmiş olması gerekiyor ya da yapacağı, ortaya koyacağı kural demek istemiyorum ama görevler olsun, öğrencilere yaklaşımı olsun, onun nezdinde otuz kişinin davranışları şekillenecek. Bu yüzden bir şeylerden emin olması, bilmesi, sonuçlarının nasıl olacağını tahmin etmesi gerekiyor.”* sözleri ile özerk öğretmenliğin temelinde kendini tanımanın ve pedagojik olarak yeterli olmanın yattığına vurgu yapmıştır. Pedagojik olarak özerk olmanın koşullarının belirlenmesini sağlayan bu süreç, özerk öğretmen kimliğinin temelinde; kendini iyi tanıyan, kendi motivasyon kaynaklarına ilişkin farkındalıkları olan ve kendi yeterliliklerini yönetebilen, düşünen, öğrenmeye ve sorgulamaya açık bireyler (öğretmen adayları) ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına cevap veren, öğrenme ortamına empati, saygı, işbirliği kavramlarını entegre edebilen, öğrenen, sorgulayan, öğrencilerin motivasyon kaynaklarını geliştirebilen öğretmenlerin yer aldığının anlaşılmasını sağlamıştır.

“Kendini tanıma, motivasyon, kimliklerin keşfi, bireysel farkındalık, kişisel özerklik ve mesleki özerklik” şeklinde saçaklanan bağlamın etkileşerek sarmal bir deneyim oluşturduğunun görüldüğü araştırma süreci; bireyin öğrenen kimliği çerçevesinde gerçekleştirdiği çok katmanlı ve sanat temelli sorgulamaların, özü ile olan ilişkiselliğini artırdığını ve bireyin öz çoğaltım yapmasına imkan tanıdığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırma kapsamında özerklik ana amacı doğrultusunda gerçekleştirilen deneyimler bir bütün olarak değerlendirildiğinde; a/r/tografi yönteminin yarattığı sanat temelli sorgulama yaklaşımının, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerkleştirilme sürecinde kendi özlerine uygun yolları aramalarına, pedagojik ve sanatsal olasılıklar çerçevesinde özerk öğretmen yeterliliklerini sorgulamalarına ve öğretmen özerkliğine ilişkin uygulamalı deneyimler edinmelerine önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.1 Katmanların arasındaki çatlaklar: Kimliklerin ötesine

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerkleşme sürecinde a/r/tografi yönteminin yarattığı olasılıkları sorgulamanın, özerkleşme için içsel ve sezgisel bir keşif deneyimi yaratmanın amaçlandığı araştırmada ulaşılan sonuçlar bütüncül bir çerçeve ile özetlendiğinde; araştırma esnasında yaratılan sorgulama ve uygulama deneyimlerinin katılımcıları kendi öz kimliklerinden başlayan özerk bir kimlik yolculuğuna çıkardığı görülmüştür. Katılımcıların kendi patikalarını oluşturmalarının ve bu patikalarda karşılırlarına çıkan olasılıkları yaratıcı ve pedagojik potansiyele dönüştürerek özerk kimliklerini beslemelerinin amaçlandığı araştırma süreci, yalnızca yüzeyde olan katmanları değil, aynı zamanda katılımcı deneyimleri ve yansıtımalarının yarattığı rezonans ile beliren çatlaklardaki anlamlandırmaları da ortaya koymuştur. Bu süreçte doğrudan söylenmeyen ancak sezgisel olarak orada olduğu hissedilen ve düşüncelerin arasında kalan çatlaklar, araştırmanın çeşitli yönlerde saçaklar oluşturmalarına zemin hazırlamıştır. Bireysel farkındalık, a/r/tografik kimlikler ve özerkliğe ilişkin sorgulama deneyimlerinin kesiştiği ve çözündüğü ara katmanlarda açığa çıkan bu saçaklar; araştırma sürecinin duyumsamaya ve sezgilere dayalı iç anlamlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

A/r/tografik yolculuğun çok katmanlı ve esnek yapısını ortaya koyan ara olasılıklarından yakalanan anlamlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Sanat temelli sorgulama yaklaşımının kimlik oluşumundaki rolü:

Sanat temelli sorgulamalar ile yapılandırılan araştırma sürecinde sanatsal üretim deneyimleri, katılımcıların iç dünyalarını ve a/r/tografik kimliklerini yaratıcı bir düzlemde yeniden tanımlamalarına olanak tanımıştır. Katılımcıların araştırmanın başlangıcında kendi yaşam deneyimleri ile sınırlı olan kimlik algılarının sanat temelli sorgulama zemini ile oluşan düşünce çatlakları ile yeniden şekillendirildiği bu süreç, katılımcıların kimliklere ve özerkliğe yönelik bakış açılarının esnek bir zeminde olasılıklara açık hale gelmesine imkan tanımıştır. Kimliklere ilişkin rasyonel ve geleneksel yaklaşımın, sanatsal düşünce ile kırılarak özerkliğin sezgisel boyutta şekillenmesine olanak tanıdığı bu deneyim; bastırılmış, adı koyulmamış ya da keşfedilmemiş düşünce ve anlamların rizomatik ağlarla örülmesine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte ilk bakışta görülemeyen düşüncelerin, rizomatik örüntüler arasındaki çatlaklarda yeni anlam olasılıklarına dönüştüğünün deneyimlenmesi, öğretmen özerkliğinin gelişim sürecinde ihtiyaç duyulan esnek, yaratıcı ve çok katmanlı bakış açısının yaratılmasında önemli etkiler yaratmıştır. Bu yönüyle araştırma sürecinde yararlanılan a/r/tografi yönteminin sunduğu sanat temelli sorgulama yaklaşımının, öğretmen adaylarının kendi benlikleri ile örtüşen özerk bir kimlik yapılandırmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Geçmiş yaşam uzantılarının kimlik inşasındaki kurucu rolü:

Öz kimliklerini keşfetme bağlamında otobiyografik sorgulamalar yapmaya yönlendirilen katılımcıların, a/r/tografik kimliklere ilişkin sorgulamalarında geçmiş yaşam uzantılarının belirleyici bir rol oynadığı görülmüştür. Özellikle eğitim yaşantılarına ilişkin deneyimler ve öğretmenler ile kurulan etkileşimlerin öğretmen kimliğine yönelik düşüncelerin şekillenmesini sağladığının görüldüğü bu süreç, katılımcıların deneyimlerinin yetersiz veya olumsuz olduğu durumlarda düşüncelerinin yüzeyselleşmesine neden olduğu ve kimlik inşasında zorlanmalarına yol açtığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte geçmiş yaşam uzantıları içinde yer alan olumlu deneyimlerin ise katılımcıların rol modeller üzerinden kendi öğretmen kimliklerini yapılandırmalarında etkili olduğu görülmüştür. Buradan ise a/r/tografi araştırması kapsamında gerçekleştirilen otobiyografik sorgulamalar ile yüzeye çıkarılan geçmiş yaşam deneyimlerinin, özerk öğretmen yetiştirme sürecinin önemli uzantılarından biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Deneyim/uygulama temelli öğrenmelerin kimlik gelişimindeki rolü:

A/r/tografi yöntemi çerçevesinde sanat temelli sorgulamalar ile yapılandırılan araştırma sürecinde her bir etkinlik planı, uygulama temelli deneyimler olarak düşünülmüştür. Katılımcıların düşünme, sorgulama ve eleştirme edimleri çerçevesinde çok katmanlı bir sorgulama deneyimine dahil olmasını sağlayan bu yaklaşım, katılımcıların yaşayan sorgulama sürecine girmelerine ve buradan uygulamalı deneyimler edinmelerine fırsat yaratmıştır. Yaşayan sorgulamanın özerkleşme sürecinin ana itici gücü olarak görüldüğü araştırmada, özellikle mekan dışı eğitim deneyimi kapsamında gerçekleştirilen yürüyüş ve doğada üretim denemeleri ve sanatsal anlamdaki a/r/tografik denemeler, sürecin teori ve pratiğin birleştiği deneyim temelli bir yaklaşımla yürütülmesine olanak tanımıştır. Bu yaklaşımın katılımcıların düşünme, öğrenme, a/r/tografik kimlikler ve özerk öğretmen kimliğine yönelik düşüncelerinin gelişimini olumlu yönde etkilemesi ise özerkleşme sürecinde geçmiş yaşam uzantıları kadar etkili olan bir diğer etmenin de uygulama temelli deneyimler olduğunu göstermiştir. Buradan teorik bilgiyle donatılan ancak pratik uygulamalardan yoksun öğrenme ortamlarının, öğretmen kimliğinin gelişimi için sınırlı bir deneyim sunduğu anlaşıırken; öğretmen yetiştirme sürecinde deneyim ve uygulamalara dayalı öğrenme ortamlarının ise a/r/tografik kimliklerin gelişiminde ve içselleştirilmesinde daha kalıcı etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Kendilik bilgisinin kimlik gelişimindeki rolü:

A/r/tografik yolculuk süresince yapılan otobiyografik benlik sorgulamaları, öz motivasyon arayışları ve kimlik yoklamaları katılımcıların kendilik bilgisini artırarak bireysel farkındalık kazanmalarına katkı sağlamıştır. Araştırma sürecinin başlangıcında çekimser olan ancak süreç içinde geliştirdikleri bireysel farkındalık ile kendilerini daha rahat ifade etmeye başlayan katılımcılar için bu süreç, kendi öğrenme süreçlerini, güçlü ve gelişime açık yönlerini ve mesleki ideallerini yapılandırdıkları bir kimlik inşa deneyimine dönüşmüştür. Katılımcıların kendi öz kimliklerine ilişkin buluntuları kazarak yüzeye çıkarmalarına olanak tanıyan tüm deneyimler, bireysel farkındalığın kişisel özerkliğin ön koşulu olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır. Kişisel özerklik ile mesleki özerklik arasında doğrudan bir bağıntı olduğunu ortaya koyan araştırma süreci, görsel sanatlar öğretmenlerinin özerk kimliklerinin gelişiminde, kendini tanımaya yönelik uygulamalı deneyimlere ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 Anlamın katmanlarında yankılananlar: Kuramsal karşılaşmalar

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerk öğretmen kimliklerinin a/r/tografi aracılığıyla geliştirilmesi bağlamındaki olasılıkların sorgulandığı araştırma sürecinde; özerkleşmeye giden yolun şekillendirilmesinde ilk adımın kendini tanıma yeterliliğinin geliştirilmesi olduğu görölmüştür. Katılımcıların araştırma sürecinde kendilerinden başlayan sorgulamalar ile hem geçmiş yaşam uzantıları hem de araştırma boyunca gelişen deneyimleri içerisinde kendi öz kimliklerini, motivasyonlarını ve a/r/tografik kimliklerini aradıkları bu süreç, araştırmanın kendini tanıma ile oluşmaya başlayan başlangıç çizgisinin, özerkliğe giden patikalarla donatılmasına zemin hazırlamıştır. Kendini tanımadan bireysel farkındalığa, bireysel farkındalıktan ise kişisel ve mesleki özerkliğe uzanan bu arayış sürecinde; doğrudan yüzeye çıkan katmanlar kadar, arada kalan anlam olasılıkları da a/r/tografik yolculuğun önemli parçaları haline gelmiştir.

Araştırma sürecinde gerçekleşen sanat temelli sorgulamalar ve uygulama deneyimleri bağlamında elde edilen sonuçlar, literatürdeki anlam karşılıkları bakımından değerlendirildiğinde; kendini tanıma bağlamında gerçekleştirilen etkinliklerin, katılımcıları geçmiş yaşam uzantıları üzerinde düşünmeye yönlendirdiğı anlaşılmış ve bu deneyimin “anlatı kimlik kuramı” (narrative identity theory) çerçevesinde ele alınabileceğı görölmüştür:

Kişinin deneyimlerini yorumlaması ve bunlardan kendi kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunması anlamına gelen anlatı kimliği; kişinin deneyimleri, motivasyonları ve hedeflerini belirlemek için gerçekte kim olduğunu sorguladığı anlatılar oluşturmaları anlamına gelmektedir (Ergün, 2020, s. 463). Kimlik hakkında oluşturulan anlatılar; yalnızca belli bir zaman diliminde ve mekanda gerçekleşen olayların aktarılmasını değil, aynı zamanda geçmiş yaşam uzantılarının benlik ile ilişkilendirilerek yeniden yorumlanmasını da sağlamaktadır (McLean, 2008, s. 1686). Kimliği, kişinin geç ergenlik yıllarından itibaren sorgulamaya başladığı içsel bir hikaye veya kişisel bir mit olarak tanımlayan Psikolog Dan McAdams (2011, s. 100); kimliği karakterlerin ve olay örgüsünün olduğu bir hikayeye benzeterek, bu hikayenin kişinin geçmiş yaşantılarını düşünmesine ve geleceğe dair olasılıkları hayal etmesine etki ettiğini, bunun ise geçmiş ve gelecek arasındaki bağdan örüntülenmiş bir kimliğin yaratılmasını sağladığını vurgulamaktadır. Bireyin sadece yaşadıklarını değil, yaşantısını nasıl anlamlandırdığına ilişkin bakış açısını da taşıyan kişisel mit anlayışı; kişinin yaşamı hakkında algısal bir

anlayış geliştirmesine imkan tanınması nedeniyle kimliğin kurucu ögelerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte Erikson'un (1963, s. 261-263) kimliği, yaşamı zaman içinde düzenleyen bir yapı olarak ele alması ve Spence'in (1982, s. 31, 32) hikayenin kişinin kim olduğunu ve kim olabileceğine yönelik anlamsal bir deneyim yarattığını öne sürmesi, geçmiş yaşam uzantıları ile yaratılan anlatıların, kimliğe ilişkin pedagojik potansiyellerin ortaya çıkarılmasında önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir. Araştırma sürecinde yararlanılan sembolleştirme, otobiyografik kesitleme ve hikayeleştirme gibi sanat temelli yaklaşımların anlatı yaratma bağlamındaki etkileri sorgulandığında ise bu uygulamaların geçmiş yaşam bağıntılarını bir anı olmaktan çıkararak, kimliğin şekillenmesini, öğretmenliğe ilişkin motivasyonların sorgulanmasını ve özerk benliğin yaratılmasını sağlayan duygusal ve sanatsal anlatı katmanlarının oluşumunu mümkün kıldığı görölmektedir.

Araştırma sürecinde katılımcıların, kendi hikayelerini anlamlandırmaya yönelik yaptığı anlatılar; katılımcıları empati, önyargı, bireysel farklılık, özgüven ve iletişim gibi bağlamları sorgulamaya yönlendirerek öz tahliller yapmalarını sağlamıştır. Katılımcıların iletişim çatısı altında birleşen sorgulamaları, iletişimin kişilerarası ilişkiler ve öğretmen kimliği açısından sorgulanmasına zemin hazırlamıştır. Araştırma kapsamında iletişim bağlamına yönelik sorgulamaların yarattığı öz farkındalığın, literatürde kişilerarası iletişimde öz farkındalığı artırmak amacıyla kullanılan "Johari penceresi" modeli çerçevesinde karşılık bulduğu görölmüştür:

Harry Ingram ve Joseph Luft tarafından kişilerarası iletişim düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen Johari Penceresi (Johari Window) modeli; her biri bireyin duygu, düşünce, davranış, ihtiyaç ve tercihlerini işaret eden "arena, kör nokta, saklı alan ve bilinmeyen" olmak üzere dört pencereden oluşmaktadır (Yılmaz, 2022, s. 439). Buna göre; "arena penceresi" kişinin düşüncelerinin diğerleri tarafından bilinmesi, "kör nokta penceresi" bireyin kendisinin bilmediği özelliklerinin başkaları tarafından tanımlanması, "saklı alan penceresi" diğerlerinin bilmediği düşüncelerin kişinin kendisi tarafından tanımlanması, "bilinmeyen penceresi" ise kişinin özelliklerinin hem kendisi hem de diğerleri tarafından tanımlanamaması anlamına gelmektedir (Uysal, 2003, s. 132, 133). İletişim sürecinin açık ve sağlıklı bir şekilde yapılandırılması için kişinin öz farkındalığının yüksek olması gerektiğini ileri süren Johari penceresi, kişilerarası iletişimde bilinenin bilgisinin yanında bilinmeyenin bilgisini de sorgulamakta, bu yönüyle iletişimin sağlıklı bir şekilde

yürütülmesine ilişkin olasılıkları yaratmaktadır. Johari Penceresi modelinde olduğu gibi bilinenin yanı sıra bilinmeyenin bilgisine ulaşmanın amaçlandığı araştırma sürecinde; katılımcıların kendi özlerine ilişkin yaptıkları sorgulamaların; katılımcıların kendi düşüncelerine ilişkin farkındalık kazanmalarına, diğer katılımcıların düşüncelerini anlayarak empati geliştirmelerine, saklı kalan düşüncelerin yüzeye çıkarılmasına ve hiç bilinmeyen düşüncelere yönelik olasılıkların yaratılmasına katkı sağlayarak, katılımcıların empati, farklılıklara saygı temelinde yükselen bir iletişim algısı geliştirmelerine imkan tanıdığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların öz benliklerine ilişkin yaptığı tüm bu sorgulamalar; geçmiş yaşam bağıntılarının yüzeye çıkmasına ve gelecekle ilişkilendirilmesine katkı sağladığı gibi, katılımcıların kendi yaşam öyküleri içinde iç ve dış motivasyon kaynaklarını aradıkları, öğretmen olmaya yönelik motivasyon durumlarını sorguladıkları bir sürecin oluşumuna da temel hazırlamıştır. Kendini tanıma sürecinin bir başka durağı olan motivasyon bağlamının literatürde kişilik gelişimi ve davranışların gelişimine dayandırılan “öz belirleme kuramı” (self-determination theory) ile ilişkilendirilebileceği görülmüştür:

Psikoloji profesörü Edward Deci tarafından 1970’lerde ilk kez temelleri atılan ve Richard Ryan’ın öncülüğünde gelişen öz belirleme kuramında; bireyin davranışlarında iç yönelim ve dış çevrenin etkisi olduğu kabul edilmekte ve bu bağlamda kişinin davranışlarını toplumsal norm gibi dış etmenlerin yönlendirici etkisinden kurtarmak ve bireyin davranışlarını kendi iç değerleri ve motivasyonu üzerine kurmasını sağlamak hedeflenmektedir (Çankaya, 2009, s. 23). Motivasyonun miktarı bakımından değil, içsel ve dışsal olma durumu ile ele alındığı öz belirleme kuramına göre; bir eylemin kişinin iç dürtüleri ve istekleri doğrultusunda gerçekleşmesi iç motivasyonun varlığına işaret etmekteyken, eylemin dış bir kaynağa bağlı olarak gerçekleşmesi ise dış motivasyonun varlığını göstermektedir (Brabander ve Martens, 2014, s. 29). Bununla birlikte insanların davranış örüntülerinin ise “özerklik, yeterlilik ve ilişkisellik” olmak üzere üç temelde yapılandırılabilirliğini ileri süren öz belirleme kuramında özerklik; bireyin ortaya koyduğu davranışlarda tam bir iradeye ve seçim özgürlüğüne sahip olması, yeterlilik; bireyin davranışları aracılığıyla yeterliliklerini ortaya koyması ve bunun sonucunda kendini yetkin hissetmesi, ilişkisellik ise bireyin ortaya koyduğu davranışlar doğrultusunda diğer bireyler ile iletişim ve ilişki halinde olması anlamına gelmektedir (Manninen, Dishman, Hwang, Magrum, Deng ve Yli-Piipari, 2022, s. 1, 2). Özerklik,

yeterlilik ve ilişkisellik olarak tanımlanan psikolojik ihtiyaçların giderildiği bir ortamın motivasyonun içselleştirilmesinde etkili olacağını öneren öz belirleme kuramı (White, Bennie, Vasconcellos, Cinelli, Hilland, Owen ve Lonsdale, 2021, s. 2), motivasyon ve özerklik arasındaki bağıntıların anlamlandırılmasında önemli bir perspektif sunmaktadır. Araştırma süreci motivasyon ve özerklik bağlamındaki bağıntıları çerçevesinde değerlendirildiğinde ise süreçte yararlanılan katılımcı günlüklerinin, otobiyografik sorgulamaların ve sanat temelli anlatımların, katılımcıları kendi iç dünyalarına yönelterek, iç ve dış motivasyon kaynaklarını sorgulamaya ittiği görülmektedir. Kendini tanıma bağlamının alt saçağından biri olan motivasyon kavramına yönelik sorgulamalar, öğretmen özerkliğinin temelinde iç motivasyon kaynaklarına ilişkin farkındalığın yer aldığını göstermekle birlikte, bu sorgulamaların katılımcıların kendi özlerine ilişkin değer ve motivasyonları belirledikleri bir farkındalık sürecini de beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır.

Araştırma sürecinde özerkliğin temel adımlarından biri olarak ortaya çıkan bireysel farkındalık bağlamının ise literatürde “nesnel öz farkındalık kuramı” (objective self-awareness theory) çerçevesinde ele alındığı görülmüştür:

1972 yılında Shelley Duval ve Robert Wicklund tarafından ortaya atılan nesnel öz farkındalık kuramı, en temelde kişinin dikkatini kendi duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına yöneltmesi olarak açıklanmakta ve bu bağlamda öz bilinç ve öz dikkat kavramları ile ilişkilendirilmektedir (Yılmaz, 2022, s. 438). Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin bir bakış açısı olarak ortaya çıkan öz farkındalık kavramı (meta biliş); bir başka deyiş ile kişinin kendi düşüncelerinin, sınırlarının ve yeterliliklerinin farkında olma durumu olarak da ifade edilebilmektedir (Zimmerman, 2002, s. 65). Bireyin kendine dışarıdan bir gözle objektif şekilde bakması anlamına gelen nesnel öz farkındalık kuramına göre davranış, bireyin dikkatini kendine yönelterek, gerçek ve ideal benliğini karşılaştırması ile oluşmaktadır. Gerçek ve ideal benlik arasında bir uyumsuzluk olması durumunda var olan davranışı yeniden düzenlemesine veya bundan kaçınılmasına yol açan bu farkındalık süreci; bireyin gerçek ve ideal benliğini keşfetmesinde, benlikleri arasındaki boşlukları doldurmasında ve kendi özüne ilişkin yargılarda bulunmasında etkili olmaktadır. Nesnel öz farkındalık bağlamı araştırma sürecinde ele alınan bireysel farkındalık kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde; araştırma sürecindeki öz benliğe yönelik sorgulamaların katılımcıların dikkatlerini kendilerine yönelterek, bireysel ve mesleki

benliklerini nesnel bir bakış açısı ile yeniden tanımlamalarında ve kimlikleri için anlamlı yeni davranış örüntüleri geliştirmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen kimlik kazılarının ve otobiyografik sorgulamaların ise katılımcıların kendi düşünce ve davranışlarını, var olan değer yargıları ve idealler üzerinden yeniden tanımlamalarına katkı sağladığı anlaşılmakta ve bu sürecin Duval ve Wicklund'un da önerdiği gibi, katılımcıların öz değerlendirmeler yaparak, gerçek ve ideal benlikleri arasındaki mesafeyi sorguladıkları bir öz farkındalık deneyimine dönüşmesine imkan tanıdığı görülmektedir. Bununla birlikte birey kimliğine ve öğretmen olmaya ilişkin sorgulamaları yüzeye çıkaran öz farkındalık deneyiminin, kişisel özerkliğin inşasında ve mesleki özerkliğe ilişkin potansiyellerin açığa çıkarılmasında etkili bir deneyim yarattığı anlaşılmaktadır.

Kendini tanımaya ilişkin sanat temelli sorgulamalar ile başlayan ve öz farkındalığın gelişimi ile devam eden araştırma sürecinde öne çıkan bir diğer bağlam ise deneyim temelli uygulamalardır. Araştırma sürecinde özellikle mekan dışı öğrenme ortamlarının kullanılması ile teori ve pratiğin birleştirilmesini sağlayan uygulamalı deneyimlerin, tüm süreci birbirine bağlayan kalıcı ve ilgi çekici öğrenmelerin önünü açtığı ve öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri için örnek bir deneyim oluşturduğu görülmektedir. Mesleki özerkliğin kişisel özerklik temelinde, kişisel özerkliğin ise bireysel farkındalık temelinde gerçekleşebileceğinin anlaşıldığı araştırma sürecinde; yaşayarak öğrenmeye, tartışmaya ve denemeye imkan yaratan deneyim temelli uygulamaların özerkliğin yapılandırılmasında önemli bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır.

Deneyim temelli sanat araştırmaları; duygu, düşünce, sezgi ve deneyimin oluş sürecine dahil edilmesini sağlayarak kimliğe ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirilmesine katkı sağladığı gibi, deneyime ilişkin eleştirel farkındalığın yaratılmasında ve bilincin artırılmasında da önemli bir etkiye sahiptir (Leavy, 2009, s. 13). Deneyimin yalnızca bir veri olarak değil, anlamın kaynağı olarak görüldüğü sanat temelli araştırmalar, bireyin kendini deneyimleri aracılığıyla sorgulayarak yeniden yapılandırmasının önünü açmaktadır.

Kimliklere yönelik değişim ve dönüşümün, katılımcıların süreç boyunca yaptıkları sorgulamalar ve edindikleri deneyimler aracılığıyla şekillendirilmesinin hedeflendiği bu araştırmada ise uygulamalı deneyimlerin; katılımcıların duygusal, düşünsel ve bedensel bağlamdaki sorgulamalarını genişletmelerine, bireysel ve mesleki kimlikleri ile olan

bağlarını güçlendirmelerine etki ettiği anlaşılmaktadır. Araştırma süresince gerçekleştirilen etkinliklerde sanat temelli uygulama deneyimlerine yer verilmesinin ve araştırma sürecinin yürüyüş pedagojisi çerçevesinde mekan dışı eğitim unsurları ile zenginleştirilmesinin; a/r/tografi yolculuğunu yalnızca verinin üretildiği bir süreç olmaktan çıkararak, bir yaşantı zeminine dönüştürdüğü ve ilişkiselliklerden doğan öğrenmelere açık hale getirdiği görülmektedir.

Araştırma boyunca etkinlikler aracılığıyla yaratılan deneyim temelli öğrenme ortamının; katılımcıların öğrenmeye yönelik algılarını geliştirerek kalıcı öğrenme deneyimleri oluşturmalarına, düşüncüyü pratik ile birleştirerek çoğullatmalarına ve özerk kimliklerine giden yolları kendi deneyimlerine bağlı olarak çeşitlendirmelerine olanak tanıdığının görüldüğü bu bulgu; literatürde “pragmatizm” düşüncesi, John Dewey’in “deneyimsel öğrenme teorisi”, Jean Piaget’in “yapılandırmacılık kuramı” ve David Kolb’un “deneyimsel öğrenme kuramı” ile örtüşmüştür:

Charles Sanders Peirce tarafından 19. yüzyılın sonlarında ortaya atılan ve John Dewey ve William James gibi düşünürlerin de katkıları ile etki alanı genişleyen pragmatizm; düşünce ve eylemin deneyimler aracılığıyla sınanması ve deneyimler doğrultusunda gerçekliğin yeniden yorumlanması düşüncesine dayandırılmaktadır (Soysal ve Bayraktar, 2024, s. 98). Bireyle bilgi arasındaki ilişkiyi dinamik ve dönüşüme açık bir süreç olarak ele alan pragmatik yaklaşım; bilginin doğruluğunun pratik deneyimlerle ölçülebileceğini öne sürmekte (Biesta ve Burbules, 2003, s. 11-20), bu yönüyle kimlik oluşumunda deneyimlerin birikimli etkisini göz önüne çıkarmaktadır.

Deneyim temelli öğrenme teorisini, pragmatizm çerçevesinde yapılandıran John Dewey ise öğrenmenin kişisel deneyimlerden oluştuğunu vurgulayarak, deneyimlerin oluş şekillerine bağlı olarak olumlu veya olumsuz etkiler yarabilme potansiyeline sahip olduğuna vurgu yaptığı deneyimsel öğrenme teorisinde, deneyimlerin birbiri ardına gelen ve birbirleri ile etkileşim halinde olan yapılar olmasına dikkat çekmektedir (Peri-Mutlu ve Mutlu, 2017, s. 40). Öğrenme sürecinin yalnızca bilgi aktarımı olarak görülmediği deneyim temelli öğrenme yaklaşımında; deneyim “süreklilik ve etkileşim” olmak üzere iki ilke çerçevesinde ele alınmaktadır. Buna göre süreklilik ilkesi; deneyimin yalnızca gerçekleştiği an ile sınırlı olmadığını ve deneyimlerin birbiri ile bağlantılı şekilde gerçekleşerek bir süreklilik içerdiğini öne sürerken; etkileşim ilkesi ise deneyimin anlam kazanabilmesi için bireyin içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel bağlam ile etkileşim

halinde olması gerektiğini ileri sürmektedir (Dewey, 1938, s. 37, 42). Bu bağlamda Dewey'in deneyimsel öğrenme yaklaşımına göre, öğrenme yalnızca bilişsel bir deneyim değil, aynı zamanda duygusal ve toplumsal bir süreçtir ve bu yönüyle bireyin aktif öğrenen olduğu bir yapıyı önermektedir.

Dewey'in aktif öğrenen kimliğine gönderme yapan bu yaklaşımı, Piaget'in bireyi bilgiyi yapılandırma sürecinin aktif bir katılımcısı olarak ele aldığı yapılandırmacılık kuramında da görülmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımında, Dewey'in deneyim temelli öğrenme anlayışına benzer şekilde, öğrenmeyi çevre ile kurulan etkileşimlerin yarattığı deneyim örüntüleri olarak açıklayan Piaget'e (1977, s. 3) göre; çevre ile kurulan etkileşim, bireyin anlamlandırma süreçleri için zihinsel işaretler oluşturmaya ve bu işaretleri daha karışık anlamlandırmalar için temel olarak kullanmasına olanak tanımaktadır (Yurdakul, 2004, s. 113).

Öğrenmeyi deneyim ile ilişkilendiren bir diğer kuram ise Psikolog David Kolb tarafından ortaya atılan deneyimsel öğrenme kuramıdır. Öğrenmenin süreç odaklı, bütüncül ve öğrenen sorumluluğunda olduğunu ileri süren deneyimsel öğrenme yaklaşımında; düşünceler durağan bir yapı olmaktan çıkıp deneyimler aracılığıyla yeniden şekillenerek döngüsel bir düzleme yerleşmektedir. Başlangıçta “somut deneyim, yansıtıcı gözlem, aktif uygulama ve soyut kavramsallaştırma” gibi başlıca öğrenme stilleri ile açıklanan, sonrasında ise “başlatan, deneyimleyen, imgeleyen, yapan, dengeleyen, yansıtan, karar veren, düşünen, analiz eden” olmak üzere dokuz öğrenme stiline açılan deneyimsel öğrenme kuramına göre, birey bilgiyi ilk olarak somut bir düzlemde deneyimlemekte ve bu deneyimini geçmiş öğrenmeler ile karşılaştırarak anlamlandırmakta, daha sonrasında ise yansıtıcı gözlemler ile “niçin” ve “nasıl” sorularına cevaplar aramaktadır (Gencel ve Erdoğan, 2022, s. 816-817). Bu aşamalarda beyin fırtınası ve eğitsel tartışmalar aracılığıyla geliştirilen yansıtıcı gözlemler, bireyin kendisi ve çevresindekilerin düşüncelerini anlamasına imkan tanırken; soyut kavramsallaştırma evresinde düşünme edimine odaklanılmakta, aktif uygulama aşamasında ise öğrenme süreçleri uygulamaya dökülerek eylem ile birleştirilmektedir (Balkul, 2020, s. 102, 103). Öğretmen ve öğrencilerin bilimsel ve yaratıcı bir kimlik geliştirmesine katkı sağlayan yansıtıcı öğretim yaklaşımı; açık fikirli, kendine güvenen ve çözüm odaklı bireylerin yetiştirilmesine de olanak tanımaktadır (Coşkun-Onan, 2015, s. 142). Kimliğin inşasında önemli bir konuma

sahip olan bu yaklaşım, bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak geliştirdiği reflekslerle öğrendiği bir yapıyı önermektedir.

Araştırma kapsamında geçmiş yaşam uzantılarının, düşünsel sorgulamalar ve sanatsal üretimler ile birleştirildiği yansıtıcılık temelli deneyimler; katılımcıların kendi öğrenmelerine ilişkin iç görü kazanmalarına, öğretmenliği yalnızca mesleki kimlikleri üzerinden değil, aynı zamanda yaşamsal ve etik değerler bağlamında sorgulamalarına da katkı sağladığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının araştırma süresince yarattığı metaforlar, çizimler ve otobiyografik anlatılar bu bağlamda incelendiğinde ise deneyim temelli yaklaşımın, kimlik oluşumunda dönüştürücü bir rol üstlendiği ve bu dönüşümün katılımcıların kendilerini yalnızca öğreten olarak değil, aynı zamanda sürekli öğrenerek yeniden üreten kimlikleri ile tanımlamalarına fırsat yarattığı anlaşılmaktadır. Araştırma süresince gerçekleştirilen metaforlaştırmalar, otobiyografik sorgulamalar ve sanatsal anlatılar gibi deneyime dayalı uygulamaların etkisi bir arada düşünüldüğünde; deneyime dayalı sanatsal uygulamaların, katılımcıların yaşayan bir sorgulama sürecine dahil olarak kendi iç dünyalarına yönelmelerine, öz değerlerini ve motivasyonlarını keşfetmelerine ve özerk öğretmen kimliğinin gelişimi için gerekli olan deneyimleri edinmelerine katkı sağladığı görülmektedir.

Araştırmada teori ve pratiğin birleştirilmesine ve anlamaya ilişkin yeni olasılıkların yaratılmasına katkı sağlayan a/r/tografi yönteminin ise tüm bu sürecin; benlik keşfi, sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimliklerinin keşfi çerçevesinde yapılandırılmasında, özerklik için gereken birey olma, seçim yapma ve kararı sürdürme bağlamındaki yeterliliklerin geliştirilmesinde kaynaştırıcı bir değer olarak rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Yaşayan bir pratik olarak, kişinin yaşamının kişisel ve profesyonel uzantılarına yönelik bir keşif sürecine karşılık gelen a/r/tografi yöntemi; bilgi, eylem ve üretimi birleştiren sanatsal sorgulamalara ilişkin deneyimler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Springgay vd., 2005, s. 903). Sanatın, üretim ve düşünce pratiği yaratmaya olanak tanıyan bir sorgulama aracı olarak a/r/tografik araştırma sürecinde kullanılması, öğretmen adayı katılımcıların içsel değerlerini, motivasyonlarını, geçmiş yaşam uzantılarını ve uygulamalı deneyimlerini bir araya getirdikleri çok yönlü bir öğretmen kimliği yaratmalarında etkili olduğu kadar, ilk bakışta görülemeyen ilişkiselliklerin fark edildiği yaratıcı ve esnek bir sorgulama zemininin oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte sanat temelli uygulamalar; bireyin kendisinden

başlayan soruları sanat temelli bir perspektifle yeniden yapılandırmasına ve düşünsel olasılıklara açık hale gelerek yeni sorular yaratabilmesine olanak tanıyarak (Leavy, 2009, s. 12) sorgulama sürecinin ilişkiselliklere dayalı bir deneyime dönüşmesine yol açmaktadır. Araştırma sürecinde kullanılan otobiyografik kesitleme çalışmaları, yürüyüş pedagojisi, doğada üretim deneyimi, hikayeleştirme ve kartografi gibi sanatsal uygulamaların katılımcılar üzerindeki etkisi bu çerçevede ele alındığında; sanat temelli deneyimlerin katılımcıların yalnızca veri kaynakları olarak görüldüğü sık bir yaklaşımla değil, araştırma sürecinin sanatsal ve pedagojik olasılıklar ile şekillendirilmesini sağlayan, dönüşüme açık potansiyeller olarak ele alınmasına olanak tanıdığı görülmektedir.

Sorgulamaya ilişkin olasılıkları artıran a/r/tografi gibi sanat temelli araştırmalar; duysal, düşünsel ve bilişsel bağlamların arasında bir diyalog kurulmasına ve anlamların çağrışımlar ile çoğaltıldığı bir anlayışın yaratılmasına sağladığı katkılar bakımından kimlik çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır (Leavy, 2009, s. 12). Bu kimlik keşfinde sanat temelli sorgulamalar; yalnızca bir sunum metodu olarak değil, araştırmanın inşa edileceği bir temel olarak kabul edilmekte ve araştırmada ele alınan bağlamlara ilişkin anlamların derinleşmesine ve karmaşılaşarak çoğalmasına imkan tanıyan sezgisel bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Barone ve Eisner, 2012, s. 3).

Sanatın temel bir yapı taşı olarak kullanılmasının araştırma sürecinde yarattığı etkiler, bu araştırma bağlamında değerlendirildiğinde; sanat temelli sorgulamaların katılımcıların iç seslerinin güçlendirilmesinde, pedagojik ve sanatsal olasılıkların birbirine bağıntılanarak öğretmen kimliğine ilişkin yeni vizyon ve misyonların geliştirilmesinde ve öz kimlikten doğan özerk bir öğretmen kimliğinin yaratılmasında etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Irwin'in (2004, s. 34) yönetime ilişkin tanımlamalarında a/r/tografinin sanat, araştırma ve öğretim pratiği olarak hafıza, kimlik, düşünce, meditasyon kavramları çerçevesinde yapılandırılan bir yaşam yaratma deneyimi olmasına ilişkin yaptığı vurgu ile örtüştüğü gibi, bilgi ve eylemin iç içe geçtiği yaşayan sorgulamaların, kimliğin düşünsel ve duygusal bir çerçevede şekillenerek öz ile güçlü bağlar kurmasında önemli bir rol üstlendiğini de ortaya koymaktadır.

5.1.3 Bağlantılardan yeni olasılıklara

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerklik geliştirmelerinde a/r/tografi yönteminin sunduğu yaratıcı ve pedagojik olasılıkları sorgulamanın amaçlandığı bu

araştırmada; öğretmen adaylarının mesleki özerkliklerinin gelişim sürecinde öz benliklerine ve motivasyon durumlarına ilişkin keşifleri, bireysel farkındalık sürecinin gelişimi ve a/r/tografik kimliklerinin dönüşümü, katmanlar ve ilişkisellikler içinde ele alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular; öğretmen adaylarının a/r/tografik yolculuklarında yararlanılan sanat temelli sorgulamalara dayanan uygulamalı deneyimlerin, katılımcıların kendi benlikleri ile kurdukları öz ilişkisellikleri artırarak öz çoğaltım yapmalarında ve özerkleşme bağlamındaki ilk adımları atmalarında etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya ilişkin bu bulgu ve sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulan öneriler; görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliklerinin geliştirilmesi ve ileri araştırmalara yönelik olmak üzere iki çerçevede ele alınmıştır.

Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerk kimliklerinin geliştirilmesine ilişkin öneriler:

- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kendilik bilgisini artırmak ve öğretmen kimliğinin sanatçı, araştırmacı ve öğrenen kimlikleri bağlamında gelişimini sağlamak için; öğretmen yetiştirme programlarına düşünme, sorgulama, araştırma, eleştirme ve üretim temelli deneyimler entegre edilebilir.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki özerkliklerini geliştirmek için; öğretmen adaylarının karar alma becerilerini geliştirebilecek teori ve pratiğin birleştirildiği deneyim temelli uygulamalar eğitim sürecine entegre edilebilir.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini artırmak ve a/r/tografik kimliklerini geliştirmek için; eğitim sürecinde doğa temelli uygulamalı etkinlikler, müze ya da sanatçı atölyesi ziyaretleri, açık hava sorgulama atölyeleri gibi mekan dışı öğrenme ortamlarından yararlanılabilir.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yalnızca öğretici kimlikleri ile değil aynı zamanda öğrenmenin öznesi olarak rol almalarını sağlamak ve bu bağlamda sorgulama ve üretim deneyimlerini geliştirmek için; a/r/tografi gibi sanat temelli araştırma metodları eğitim sürecine entegre edilebilir.
- Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme programlarındaki teorik ve teknik bilgiye dayalı öğretim ortamları; öğretmen adaylarının kendi öz değerlerine, motivasyonlarına ve kimliklerine ilişkin öz farkındalık geliştirmelerine, kendi sanatsal ve pedagojik ilkelerini belirlemelerine katkı sağlayacak sanat temelli sorgulama deneyimleri ile zenginleştirilebilir.

- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kendi benliklerine, motivasyonlarına ve kimliklerine ilişkin sorgulamalarını geliştirmek için; otobiyografik anlatım, metaforlaştırma, hikayeleştirme ve keşif günlükleri gibi sanat temelli araçlar eğitim sürecine entegre edilebilir.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerk kimliklerinin gelişiminde önemli olduğu görülen iç görüş, öz farkındalık ve öz belirleme deneyimlerini geliştirmek için; öğretmen adaylarına yönelik psikolojik iyi oluş, öz şefkat ve farkındalık temelli atölyeler düzenlenebilir.

İleri araştırmalara yönelik öneriler:

- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kimliklerinin keşfinde, pedagojik ve sanatsal olarak dönüşümlerinde ve özerkliklerinin gelişiminde önemli katkılar sağlayan a/r/tografi yönteminin, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının özerk kimlik gelişimlerinde yarattığı olasılıkları sorgulamaya yönelik araştırmalar yapılarak, a/r/tografinin kimlikler üzerindeki dönüşüm gücü ve özerkleşme bağlamındaki etkileri sınanabilir.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerkliklerinin geliştirilmesi amacı doğrultusunda yapılandırılmış benzer bir araştırma, daha büyük katılımcı grubu ile yeniden gerçekleştirilerek, a/r/tografi yönteminin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerkliklerinin gelişimindeki katkısı ve yarattığı olasılıklar araştırılabilir.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının özerklik gelişim süreçlerinde ortaya çıkan benlik keşfi, motivasyon, öz farkındalık, öz belirleme ve kimliksel dönüşümlerin özerkleşme ile olan bağlantısı psikoloji ve liderlik eğitimi gibi alanlarla yürütülecek disiplinler arası araştırmalarla yeniden sorgulanabilir.
- Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının mesleki özerkliklerini geliştirmeye yönelik deneyim temelli uygulamaların öğretmen yetiştirme programına nasıl entegre edilebileceği bağlamında ileri araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- A/r/tografi yönteminin araştırma sürecine kattığı rizomatik bakış açısı; yalnızca sanat eğitiminde değil, aynı zamanda sosyal bilimler alanında çok katmanlı ve ilişkiselliklere dayalı bağlamların sorgulanmasında ve analizinde de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/405320>
- Abbasioglu, E. (2017). *Japonya ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması* (Yayın Numarası: 491440) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1087304609_02AkdemirAhmetSel%C3%A7uk-sos-15-28.pdf&key=16967
- Akgöz, E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi* (Yayın Numarası: 844523) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akgül, E. M. (2021). Yeni paradigmanın sanat temelli eğitim araştırmaları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 2(2), 19-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2162163>
- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 488649) [Yüksek Lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aytekin, C. A. ve Bahadır, A. (2019). Postmodern sanatta yaşam hakkında bilinenlerin yapıbozuma uğratılması ve yeniden kurma olarak otobiyografi. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 4(7), 45-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1496545>
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Balıkçioğlu, B. (2016). Benlik-imajı uyumunun retoriği: Bana ne tükettiğini söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 537-553. <https://doi.org/10.15869/itobiad.21155>
- Balkul, H. İ. (2020). Deneyimsel öğrenme kuramının çeviri teknolojileri eğitimine uyarlanması. İçinde Z. Tok (Ed.), *Çeviride teknoloji: Süreç ve uygulama 1* (ss. 99-124. Grafiker Yayınları.
- Barone, T. and Eisner, E. W. (2012). *Arts based research* [Sanat temelli araştırma]. SAGE Publications.
- Bedir-Erişti, S. D. (2021). A/r/tografik araştırma nedir?. İçinde S. D. Bedir-Erişti ve R. L. Irwin (Editörler), *A/r/tografi uygulama tabanlı araştırma yöntemi* (1. Basım, ss. 6-43). Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786257676410
- Benson, P. (2005). Taking ownership: Authority and voice in autonomous agency. In J. Christman and J. Anderson (Eds.), *Autonomy and the challenges to liberalism* [Özerklik ve liberalizme meydan okumalar]. (pp. 101-126). Cambridge University Press.

- Bieg, S., Backes, S. and Mittag, W. (2011). The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation [Öğretim için içsel motivasyon, öğretmenlerin ilgisi ve özerklik desteğinin öğrencilerin özerk motivasyonundaki rolü]. *Journal for Educational Research Online*, 3(1), 122-140. <https://doi.org/10.25656/01:4685>
- Biesta, G. J. J. and Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research* [Pragmatizm ve eğitim araştırmaları]. Rowman & Littlefield Publishers.
- Brabander, C. J. and Martens, R. L. (2014). Towards a unified theory of task-specific motivation [Göreve özgü motivasyona ilişkin birleşik bir teoriye doğru]. *Educational Research Review*, 11, 27-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.001>
- Bütün, Y. (2020). *Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Mesleki benlik saygısının aracılık rolü* (Yayın Numarası: 659406) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Clarke, B. and Parsons, J. (2013). Becoming rhizome researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 4(1), 35-43. <https://journals.oslomet.no/index.php/rerm/article/view/685/633>
- Coşkun-Onan, B. (2015). The reflectivity in practice teaching of visual arts. *Anthropologist*, 20(1.2), 140-148. <https://doi.org/10.31901/24566802.2015/20.1-2.16>
- Coşkun-Onan, B. (2017). Lisans düzeyi resim öğretiminde çağdaş sanat kuramına yer vermek: Bir olgubilim çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 725-755. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/483023>
- Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü* (Yayın Numarası: 557920) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çankaya, Z. C. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200003>
- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995863>
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908004.pdf>
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-77. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/34220/383408>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M. and Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world* [Güçlendirilmiş

eğitimciler: Yüksek performanslı sistemler dünya çapında öğretim kalitesini nasıl şekillendiriyor?]. Jossey-Bass.

- Deleuze, G. ve Guattari, F. (2005). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* [Binlerce plato: Kapitalizm ve şizofreni]. University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education* [Deneyim ve eğitim]. Macmillan.
- Dikmen, B. (2012). Değişen dünyada kültür sanat ve bilim ilişkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 137-144.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/313537>
- Dursun, E. Ö. (2024). *Öğretmen özerkliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki* (Yayın Numarası: 853877) [Yüksek Lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum* [Sanat ve biliş: Görsel sanatların müfredata entegrasyonu]. Teachers College Press.
- Eğmir, E. ve Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Tarih Okulu Dergisi*, 45, 1045-1077. <https://doi.org/10.29228/joh.32719>
- Erbek, O. (2023). *Kamu okullarında bürokrasi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 843484) [Yüksek Lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergün, N. (2020). Kimlik gelişimi: Anlatı kimliği ve kuşaklararası anlatı kimliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 455-475.
<https://doi.org/10.18863/pgy.676439>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* [Çocukluk ve toplum]. (2. Basım). W.W. Norton & Company.
- Ernas, Ş. (2017). *Özerklik ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 525589) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe policies and measures*. Eurydice. Belgium.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Eurydice. Belgium.
- Gencel, İ. E. ve Erdoğan, M. (2022). Kolb'un yenilenen öğrenme stili sınıflamasına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 813-833.
<https://doi.org/10.33308/26674874.2022363492>
- Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Miles, E. and Gordon, A. (2013). Commitments to a community of artistic inquiry: Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education [Sanatsal sorgulama topluluğuna bağlılık: Öğretmen eğitiminde a/r/tografi yoluyla pedagojik olmak]. *International Journal of Education & the Arts*, 14(1), 1-23. <http://www.ijea.org/v14n1/>.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(1), 127-141.
<https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164>

- Grant, A., Hann, T., Godwin, R., Shackelford, D. and Ames, T. (2020). A framework for graduated teacher autonomy: Linking teacher proficiency with autonomy [Kademeli öğretmen özerkliği için bir çerçeve: Öğretmen yeterliliği ile özerklik arasında bağlantı kurmak]. *The Educational Forum*, 84(2), 100-113. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1700324>
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. and Palojoiki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland [Bütünleştirici öğretimin bir parçası olarak öğretmen özerkliği ve işbirliği – Finlandiya'daki müfredat yaklaşımına ilişkin düşünceler]. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. Setta.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic metissage. In R. L. Irwin and A. D. Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* [A/r/tografi: Sanata dayalı yaşam araştırması yoluyla kendini yeniden yaratmak]. (pp. 27-38). Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2021). A/r/tografi: Kavramsal çerçeve. İçinde S. D. Bedir-Erişti ve R. L. Irwin (Editörler), *A/r/tografi uygulama tabanlı araştırma yöntemi* (Ö. Ayvaz-Tunç, Çev.; 1. Basım, ss. 67-77). Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786257676410
- Irwin, R. L. (2021). A/r/tografi'ye başlarken. İçinde S. D. Bedir-Erişti ve R. L. Irwin (Editörler), *A/r/tografi uygulama tabanlı araştırma yöntemi* (S. D. Bedir-Erişti, Çev.; 1. Basım, ss. 44-66). Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786257676410
- Irwin, R. L., Barney, D. T. ve Golparian, S. (2019). A/r/tografi, görsel araştırmalar için bir yöntem. İçinde S. D. Bedir-Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri teori uygulama ve örnek* (4. Basım, ss. 191-221). Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786053184522
- Irwin, R. L., LeBlanc, N., Ryu, J. Y. and Belliveau, G. (2019). A/r/tography as living inquiry. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* [Sanat temelli araştırma el kitabı] (pp. 37-53). The Guilford Press.
- Işık, E. ve Semerci, Ç. (2019). Eğitim alanı nitel araştırmalarında veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*. 6(3), 53-66. <https://doi.org/10.33907/turkjes.607997>
- İnan, B. N., Uzun, H., Yıldırım, R., Kılıç, M. N. ve Macaroğlu-Akgül, E. (2023). Sanat temelli eğitim araştırmaları: Öğretmen adayları örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö2), 45-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2930071>
- Jones, D. (2023). *Chairing an inquiry: An a/r/tographic exploration into an art teacher's experience of physical and metaphorical building* [Doctoral dissertation, Georgia State University]. ScholarWorks.
- Kengatharan, N. (2020). The effects of teacher autonomy, student behavior and student engagement on teacher job satisfaction [Öğretmen özerkliği, öğrenci davranışı ve öğrenci katılımının öğretmen iş doyumunu üzerindeki etkileri]. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(4), 1-15.

<http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.4.001>

- Kıyasoglu, E. ve Çeviker-Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 240-261.
<https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>
- Kim, J. W. (2004). Education reform policies and classroom teaching in South Korea [Güney Kore'de eğitim reformu politikaları ve sınıf öğretmenliği]. *International Studies in Sociology of Education*, 14(2), 125-146,
<https://doi.org/10.1080/09620210400200122>
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531.
<https://doi.org/10.5961/jhes.2018.293>
- Kuloğlu, M. E. (2023). *Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TPAB arasındaki ilişkiler* (Yayın Numarası: 809805) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice* [Yöntem sanatla buluşuyor: Sanat temelli araştırma uygulaması]. The Guilford Press.
- LeBlanc, N., Davidson, S., Ryu, J. Y. ve Irwin, R. L. (2021). A/r/tografik otobiyografi ve yaşayan öyküler. İçinde S. D. Bedir-Erişti ve R. L. Irwin (Editörler), *A/r/tografi uygulama tabanlı araştırma yöntemi* (N. Coşkun, Çev.; 1. Basım, ss. 268-291). Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786257676410
- Lee, N. Y. S. (2021). *Squares for breathing, becoming and beholding: Cultivating a relationship with the unknown* [Doctoral dissertation, The University of British Columbia]. The University of British Columbia.
<https://dx.doi.org/10.14288/1.0401116>
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy [Diyalog olarak öğrenme: Öğrenci özerkliğinin öğretmen özerkliğine bağımlılığı]. *System*, 23(2), 175-181.
[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Manninen, M., Dishman, R., Hwang, Y., Magrum, E., Deng, Y. and Yli-Piipari, S. (2022). Self-determination theory based instructional interventions and motivational regulations in organized physical activity: A systematic review and multivariate meta-analysis [Kendi kaderini tayin teorisine dayalı öğretim müdahaleleri ve organize fiziksel aktivitede motivasyonel düzenlemeler: Sistematik bir inceleme ve çok değişkenli meta-analiz]. *Psychology of Sport & Exercise*, 62, 1-17.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102248>
- Mavioğlu, G. (2019). *Bilinçaltına yönelik manipülatif unsurların indirgenmesine dayalı görsel kültür çalışmaları: Bir a/r/tografi araştırması örneği* (Yayın Numarası: 590334) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Maviş-Sevim, F. Ö., Yazıcı, L. ve Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.595>

- Maya, İ. ve Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları açısından Pisa'da başarılı bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 13(11), 909-932. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13439>
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx and V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* [Kimlik teorisi ve araştırması el kitabı]. (pp. 99-115). Springer.
- McLean, K. C. (2008). The emergence of narrative identity [Anlatı kimliğinin ortaya çıkışı]. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4), 1685-1702. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00124.x>
- McMahon, J., MacDonald, A. and Owton, H. (2017). A/r/tographic inquiry in sport and exercise research: A pilot study examining methodology versatility, feasibility and participatory opportunities [Spor ve egzersiz araştırmalarında a/r/tografik sorgulama: Metodolojinin çok yönlülüğünü, fizibilitesini ve katılımcı fırsatları inceleyen bir pilot çalışma]. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(4), 403-417. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1311279>
- Merriam-Webster. (tarihsiz). *Dictionary*. (Mart 18, 2025). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy> adresinden alındı.
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(2), 260-278. <https://doi:10.5455/cap.20120416>
- OECD. (2023). Innovating what we assess. In N. Foster and M. Piacentini (Eds.), *Innovating assessments to measure and support complex skills* [Karmaşık becerileri ölçmek ve desteklemek için değerlendirmelerde yenilik yapmak]. (pp. 29-44). <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>.
- Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 188-198. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200052>
- Özkan, U. B. (2023). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299. https://www.researchgate.net/publication/275027040_Ogretimin_Planlanmasind_P_Ogretmenin_Rolu_ve_Ozerkligi_Ortaogretim_Tarih_Ogretmenlerinin_Yillik_Plan_Hazirlama_ve_Uygulama_Ornegi
- Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E. and Wang, M-T. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions [Neden öğretiyorum? Hizmet içi öğretmenlerin motivasyonları, özerkliği destekleyen öğretim ve duyguları üzerine karma yöntemli bir çalışma]. *Teaching and Teacher Education*, 98, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228>
- Peri-Mutlu, A. ve Mutlu, M. E. (2017). Öğrenme deneyimi tasarımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 39-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/402560>

- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures* [Düşüncenin gelişimi: Bilişsel yapıların dengelenmesi]. Viking Press.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy [Öğretmen özerkliğinin rolü üzerine düşünceler]. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-201. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the World learn from educational change in Finland?* [Finlandiya dersleri: Dünya Finlandiya'daki eğitim değişiminden ne öğrenebilir?]. Teachers College Press.
- Salokangas, M., Wermke, W. and Harvey, G. (2020). Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control [Öğretmenlerin özerkliği yapısöküme uğratıldı: İrlandalı ve Finlandyalı öğretmenlerin karar verme ve kontrol algıları]. *European Educational Research Journal*, 19(4), 329-350. <https://doi.org/10.1177/1474904119868378>
- San, İ. ve Bedir-Erişti, S. D. (2021). Sanat ile bilimselliği yakalamanın yolu: A/r/tografi araştırmaları. İçinde S. D. Bedir-Erişti ve R. L. Irwin (Editörler), *A/r/tografi uygulama tabanlı araştırma yöntemi* (1. Basım, ss. 1-5). Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786257676410
- Sevim, N. H. (2008). Odak grup görüşmeleri. *Sosyoloji Notları Dergisi*, (4-5), 80-85. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/186069/mod_resource/content/1/Sosyoloji_Notlari_Dergisi_4_5_Sayi-%20HU%C4%B0Z%C4%B0NGA%20VE%20OYUN%20KAVRAMI.pdf#page=80
- Sevinç, H. H. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* (Yayın Numarası: 702139) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Soysal, B. ve Bayraktar, O. (2024). Pragmatizm ve insan anlayışı: Felsefi ve pedagojik bir değerlendirme. İçinde M. Alanoğlu (Ed.), *Eğitim ve Bilim III* (ss. 97-119). Efe Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.59617/efepub2024158>
- Spence, D. P. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis* [Anlatısal Hakikat ve Tarihsel Hakikat: Psikanalizde Anlam ve Yorum]. W.W. Norton & Company.
- Springgay, S., Irwin, R. L. and Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text [Sanat ve metin aracılığıyla yaşayan bir araştırma olarak a/r/tografi]. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Springgay, S., Irwin, R. L. and Kind S. (2008). A/r/tographers and living inquiry. In J. G. Knowles and A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 83-92). Sage Publications.
- Tanrıverdi, İ. ve Güneş-Aytaç, N. (2023). Görsel sanatlar öğretmenlerinin okul idarecilerinden kaynaklı yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(4), 984-997. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1267470>
- Thorpe, V. and Kinsella, V. (2021). Secondary school arts teachers' practice autonomy perceptions in New Zealand and England [Yeni Zelanda ve İngiltere'de ortaokul

- sanat öğretmenlerinin uygulama özerkliği algıları]. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 531-545. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1767215>
- Tokgöz-Can, M. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma* (Yayın Numarası: 592007) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, B. N., Asal-Özkan, R. ve Şahin, A. (2023). Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Güney Kore sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(4), 1243-1259. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1079030>
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük* (10. Basım) Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Ulus, H. (2019). Türkiye’de görsel sanatlar dersi ve görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme üzerine. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 3(3), 55-69. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2019.225.2>
- Uysal, G. (2003). Rol farklılaşmasının iletişime etkisi ve Johari modeli. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 137-148. <https://library.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Ülger, K. (2021). Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bir araştırma. *Milli Eğitim*, 50(232), 71-87. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1069691>
- White, L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B. and Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies [Beden eğitiminde kendi kaderini tayin teorisi: Nitel çalışmaların sistematik bir incelemesi]. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563245>
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1520530>
- Yılmaz, H. A. (2022). Self-awareness and self-consciousness: A review from a social psychology perspective [Özfarkındalık ve çzbilinç: Sosyal psikoloji bakış açısıyla bir derleme]. *Current Approaches in Psychiatry*, 14(4), 437-445. <https://doi.org/10.18863/pgy.1029405>
- Yılmaz, R. B., Emre-Erden, G., Sarıca, B. Ö., Akın, M., Yılmaz, Ö. ve Berat, G. (2019). Pisa’da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 217-236. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/921638>
- Yurdakul, B. (2004). Eğitimde davranışçılıktan yapılandırılmacılığa geçiş için bilgi, gerçeklik ve öğrenme olgularının yeniden anlamlandırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 109-120. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16541>

- Zhang, D., He, J. and Fu, D. (2021). How can we improve teacher's work engagement? Based on Chinese experiences [Öğretmenlerin işe bağlılığını nasıl artırabiliriz? Çin deneyimlerine dayalı]. *Educational Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721450>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview [Öz-düzenleyici bir öğrenen olmak: Genel bir bakış]. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



EKLER

EK-1 Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.11.2022	Protokol No: 442494	Tarih: 22.11.2022
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Yetiştirilme Sürecinde Özerklik Geliştirmelerinin Bir Yolu Olarak Artografi Yönteminin Kullanılması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Necla COŞKUN
TEZ YAZARI:	Bahar ŞİRİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2 Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Yetiştirilme Sürecinde Özerklik Geliştirmelerinin Bir Yolu Olarak A/r/tografi Yönteminin Kullanılması” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma; Türkiye görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme yaklaşımının öğretmen adayları tarafından sanat temelli sorgulama ve araştırma yöntemi olan artografi aracılığıyla sorgulanması, uygulamaya dayalı deneyimlerin artırılması ve bu doğrultuda öğretmen özerkliğinin kazandırılması genel amacını taşımaktadır. Araştırma sonucunda; görsel sanatlar öğretmeni adaylarının; artografik sorgulama aracılığıyla geliştirilen öğretmenlik deneyimi uygulamaları aracılığıyla sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerini geliştirmeleri ve özerk öğretmenler adayları olarak kendi misyon ve vizyonlarını oluşturmaları beklenmekte, bu sonucun ise çağdaş bir görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme anlayışının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda veriler; görüşme, odak grup görüşmesi, araştırmacı günlüğü, katılımcı günlüğü ve süreç dosyası aracılığıyla toplanacaktır.
- Araştırmada isimleriniz ve kimliğinize ilişkin bilgiler gizli tutulacak, araştırma kapsamında ‘katılımcı’ kod ismi ile yer almanız sağlanacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, araştırmanın amaçları çerçevesinde sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, sizin izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler ilişkisel veri tabanı yöntemi (Access) ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nden Bahar Şirin’e yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı :
İmza :
Tarih :

EK-3 Bireysel Görüşme Formu

Bireysel Görüşme Formu

Bu çalışma, “Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Yetiştirilme Sürecinde Özerklik Geliştirmelerinin Bir Yolu Olarak A/r/tografi Yönteminin Kullanılması” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma; Türkiye görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme yaklaşımının öğretmen adayları tarafından sanat temelli sorgulama ve araştırma yöntemi olan a/r/tografi aracılığıyla sorgulanması, uygulamaya dayalı deneyimlerin artırılması ve öğretmen özerkliği kavramına ilişkin sorgulamaların gerçekleştirilmesi amacını taşımaktadır. Araştırma sürecinde; görsel sanatlar öğretmen adaylarının; uygulamaya dönük etkinlikler aracılığıyla sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerini geliştirmeye ve keşfetmeye yönelik sorgulamalarda bulunmaları ve buradan elde ettikleri yeni olasılıklar ile kendi özerk öğretmen kimliklerine giden yeni yolları sorgulamaları hedeflenmektedir. Bu süreç boyunca gerçekleştirilecek sorgulamaların ise çağdaş görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme anlayışına kavramsal bir boyut kazandırması beklenmektedir.

Araştırma Amaç Sorusu 1: Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının; öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştiren, düşünen kimlikleri nasıl ortaya çıkarılabilir?

Araştırma Amaç Sorusu 1’e İlişkin Sorular:

1. Öğrenme eylemine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
 - 1.1. Kendi öğrenme araç ve yöntemleriniz ile ilgili neler düşünüyorsunuz?
 - 1.2. Öğrenme eylemini; öğrenci, öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimlikleri bağlamında sorguladığınızda neler söyleyebilirsiniz?
2. Günümüz bilgi toplumunda, araştıran-öğrenen kimliğinin nasıl bir konuma sahip olduğunu düşünüyorsunuz?
 - 2.1. Merak ettiğiniz bir şey olduğunda, bu merakınızı gidermek için neler yapıyorsunuz?
 - 2.2. Araştırmanız gereken ya da merak ettiğiniz bir konu olduğunda, hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?
 - 2.2.1. Bu kaynaklardan elde ettiğiniz bilgilerin doğruluğunu teyit etmek için neler yapıyorsunuz?
3. Araştırdığınız bir konuyu, bir başkasına aktarmanız veya sunmanız gerektiğinde nelere dikkat ediyorsunuz?
4. Araştırdığınız konuyu bir başkasına sunarken, konuya ilişkin bir eleştiri aldığınızda bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 4.1. Bu tür eleştiriler; konuya bakış açınızı, öğrenme ve araştırmaya yaklaşımınızı nasıl etkiliyor?
5. Bugüne kadar olan süreçte gerçekleştirdiğiniz artografi yolculuğunun; öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştiren ve düşünen kimliklerinizi nasıl etkilediğini ve sizde “neyi harekete geçirdiğini” düşünüyorsunuz?

Araştırma Amaç Sorusu Altında Yer Alan Etkinlik Kazanımlarına İlişkin Sorular:

1. Bir topluluğun üyeleri olarak; üyelerin birbirlerini tanımaya çalışmaları ve empati kurabilmeleri neden önemlidir?
 - 1.1. Toplumun bir üyesi olarak; birbirini tanıma ve empati kurmanın neden önemli olduğunu öğrenci, öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimlikleri bağlamında sorguladığınızda neler söyleyebilirsiniz?

2. Bir topluluğun üyeleri olarak; kişiler arasındaki iletişim ve etkileşim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yapılandırılabilmesi neden önemlidir?
 - 2.1. Toplumun bir üyesi olarak; iletişim ve etkileşim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yapılandırılmasının neden önemli olduğunu öğrenci, öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimlikleri bağlamında sorguladığınızda neler söyleyebilirsiniz?
3. Bir topluluğun üyeleri olarak; üyelerin birlikte iş yapabilmesi neden önemlidir ve bu durum o kişilerde nasıl bir duygu uyandırır?
 - 3.1. Bu tür etkinliklerde yer aldığınızda neler hissediyorsunuz? Bu durumun sizde hangi duygu ve düşünceleri harekete geçirdiğini düşünüyorsunuz?
 - 3.2. Bu tür işbirliğine dayalı etkinliklerde yer alma durumunu; öğrenci, öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimlikleri bağlamında sorguladığınızda neler söyleyebilirsiniz?
4. Bir topluluğun üyeleri arasındaki önyargılar, o topluluğun yaşam süreçlerini nasıl etkiler?
 - 4.1. Toplumun bir üyesi olarak; bireysel ve toplumsal önyargıların yaşamsal süreçleri nasıl etkilediğini öğrenci, öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimlikleri bağlamında sorguladığınızda neler söyleyebilirsiniz?
5. Bir topluluğun üyeleri olarak; üyelerin birbirlerinin farklılıklarına saygı duyması neden önemlidir?
 - 5.1. Toplumun bir üyesi olarak; farklılıklara saygı duyma düzeyinin toplumsal hayatı nasıl etkilediğini öğrenci, öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimlikleri bağlamında sorguladığınızda neler söyleyebilirsiniz?
 - 5.2. Günlük hayatınızda bireysel ve toplumsal farklılıklara ne kadar saygı duyuyorsunuz?
6. Bir topluluğun üyeleri olarak; bireyler arasındaki ilişkilerde özgüven geliştirmek neden önemlidir?
 - 6.1. Toplumun bir üyesi olarak; özgüven geliştirmenin neden önemli olduğunu öğrenci, öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimlikleri bağlamında sorguladığınızda neler söyleyebilirsiniz?
7. Bugüne kadar olan süreçte gerçekleştirilen etkinlikler çerçevesindeki yapılan sorgulamaların; işbirliği, katılımcılık, empati, özgüven ve farklılıklara saygı kavramlarına ilişkin bakışınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

EK-4 Odak Grup Görüşme Formu 1

Odak Grup Görüşme Formu 1

Bu çalışma, “Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Yetiştirilme Sürecinde Özerklik Geliştirmelerinin Bir Yolu Olarak A/r/tografi Yönteminin Kullanılması” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma; Türkiye görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme yaklaşımının öğretmen adayları tarafından sanat temelli sorgulama ve araştırma yöntemi olan a/r/tografi aracılığıyla sorgulanması, uygulamaya dayalı deneyimlerin artırılması ve öğretmen özerkliği kavramına ilişkin sorgulamaların gerçekleştirilmesi amacını taşımaktadır. Araştırma sürecinde; görsel sanatlar öğretmen adaylarının; uygulamaya dönük etkinlikler aracılığıyla sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerini geliştirmeye ve keşfetmeye yönelik sorgulamalarda bulunmaları ve buradan elde ettikleri yeni olasılıklar ile kendi özerk öğretmen kimliklerine giden yeni yolları sorgulamaları hedeflenmektedir. Bu süreç boyunca gerçekleştirilecek sorgulamaların ise çağdaş görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme anlayışına kavramsal bir boyut kazandırması beklenmektedir.

Araştırma Amaç Sorusu 2: Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının; ‘öğretmen’ kimliği üzerine düşünceleri, öz motivasyonlarını keşfetmeleri ve motivasyonlarını artırmaları nasıl sağlanabilir?

Araştırma Amaç Sorusu 3: Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz motivasyonlarından yola çıkarak, görsel sanatlar öğretmenliğine ilişkin vizyon geliştirmeleri ve misyonlar edinmeleri nasıl sağlanabilir?

Araştırma Amaç Sorusu 4: Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uygulamaya yönelik deneyimlerini artırarak ‘öğretmen özerkliği’ geliştirmeleri nasıl sağlanabilir?

1. Motivasyon kaynaklarınız hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. ‘Ice Boy’ örneğinde olduğu gibi, zorlu koşullar altında dahi yapmaktan vazgeçmeyeceğiniz şey ya da şeyler neler olurdu? Buna yönelik motivasyonunuzu nasıl sağlıyorsunuz?
3. Sanatçı/araştırmacı ve öğretmen olmaya ilişkin motivasyonunuz hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Bir öğretmen adayı olarak içinde bulunduğunuz öğretmen eğitim sürecini (lisans eğitime yönelik genel bir bakışla); sanatçı/araştırmacı ve öğretmen olmaya yönelik motivasyonunuza ve yeterliklerinizin gelişimine yönelik etkisi bakımından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
5. A/r/tografi araştırma sürecindeki etkinlik ve uygulamaya dayalı sorgulamaların; kendinizi tanımanızı ve öz motivasyonunuzu geliştirmenizi nasıl etkilediğini ve sizde “neyi harekete geçirdiğini” düşünüyorsunuz?
6. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri arasındaki ilişki hakkında neler düşünüyorsunuz?
7. Kendinizi bir sanatçı/araştırmacı/öğretmen olarak tanımlayabilmeniz için neler yapmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?
8. A/r/tografi araştırma sürecindeki etkinlik ve uygulamaya dayalı sorgulamaların; sanatçı olmaya ilişkin bakışınızı ve sanatçı yeterlikleri hakkındaki farkındalığınızı nasıl etkilediğini ve sizde “neyi harekete geçirdiğini” düşünüyorsunuz?
9. Öğretmenlik mesleğine ilişkin vizyon ve misyonlar hakkında neler düşünüyorsunuz? Kendi misyon ve vizyonlarınız hakkında neler söyleyebilirsiniz?
10. Öğretmen özerkliği hakkında neler düşünüyorsunuz? Özerk bir öğretmen hangi niteliklere sahip olmalıdır?

11. Bir öğretmen adayı olarak içinde bulunduğunuz öğretmen eğitim sürecini (lisans eğitime yönelik genel bir bakışla); özerk öğretmen kimliğinin gelişimine yönelik etkisi bakımından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
12. Özerk öğretmen kimliği geliştirmede, eğitim sürecinin sorgulamaya ve uygulamaya dayalı tecrübelerle zenginleştirilmesinin, bu sürece nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
13. Özerk öğretmen kimliği geliştirmede, eğitim sürecinin sanatsal yeterliliğe yönelik uygulamalarla (üretim deneyimlerini artırma) zenginleştirilmesinin, bu sürece nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
14. Özerk öğretmen kimliği geliştirmeye yönelik uygulamaya dayalı deneyimlerinizin, araştırmacı ve sanatçı kimliğinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
15. A/r/tografi araştırma sürecindeki etkinlik ve uygulamaya dayalı sorgulamaların; özerk öğretmen kimliğinizin gelişimini ve öğretmen-sanatçı kimliğine ilişkin misyon ve vizyon geliştirmenizi nasıl etkilediğini ve sizde “neyi harekete geçirdiğini” düşünüyorsunuz?
16. A/r/tografi araştırma sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirdiğinizde, bu ders sürecinin sizde bıraktığı etki ya da değişim (olumlu ya da olumsuz) hakkında neler düşünüyorsunuz? Sanat yoluyla sorgulama pedagojisinin ve a/r/tografinin sizi nasıl etkilediği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

EK-5 Odak Grup Görüşme Formu 2

Odak Grup Görüşme Formu 2

Bu çalışma, “Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Yetiştirilme Sürecinde Özerklik Geliştirmelerinin Bir Yolu Olarak A/r/tografi Yönteminin Kullanılması” başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma; Türkiye görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme yaklaşımının öğretmen adayları tarafından sanat temelli sorgulama ve araştırma yöntemi olan a/r/tografi aracılığıyla sorgulanması, uygulamaya dayalı deneyimlerin artırılması ve öğretmen özerkliği kavramına ilişkin sorgulamaların gerçekleştirilmesi amacını taşımaktadır. Araştırma sürecinde; görsel sanatlar öğretmen adaylarının; uygulamaya dönük etkinlikler aracılığıyla sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerini geliştirmeye ve keşfetmeye yönelik sorgulamalarda bulunmaları ve buradan elde ettikleri yeni olasılıklar ile kendi özerk öğretmen kimliklerine giden yeni yolları sorgulamaları hedeflenmektedir. Bu süreç boyunca gerçekleştirilecek sorgulamaların ise çağdaş görsel sanatlar öğretmeni yetiştirme anlayışına kavramsal bir boyut kazandırması beklenmektedir.

1. Araştırma sürecine dahil olmadan önce, öğretmenlik mesleği hakkında neler düşünüyordunuz?
 - 1.1. Araştırma sürecine dahil olmadan önce, kendinizi nasıl bir öğretmen adayı olarak tanımlıyordunuz?
 - 1.2. Araştırma sürecine dahil olmadan önce öğretmenlik mesleğine ilişkin hangi sorumlulukları üstlenmeniz gerektiğini düşünüyordunuz?
2. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - 2.1. Sanatçı ve araştırmacı kimliğine ilişkin sorgulamaların, öğretmen kimliğiniz üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlıyorsunuz?
 - 3.1. Kimlikler arasındaki ilişkiyi sorgulama sürecinin, öğretmen kimliğine olan bakışınız üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Etkinlik ve uygulama sürecinin “sizde neyi harekete geçirdiğini” düşünüyorsunuz?
5. A/r/tografi araştırma sürecindeki etkinlik ve uygulamaların, öğretmen kimliğine ilişkin bakışınız üzerinde nasıl etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
 - 5.1. A/r/tografi araştırma sürecindeki etkinlik ve uygulamaların, öğretmenlik mesleğine ilişkin vizyonunuzun gelişimini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - 5.2. Öğretmenlik mesleğine ilişkin vizyonunuzu gerçekleştirebilmek adına gelecekte bir öğretmen olarak hangi sorumlulukları almanız gerektiğini düşünüyorsunuz? Örneklerden üzerinden açıklayınız.
6. A/r/tografi araştırma sürecindeki etkinlik ve uygulamaya dayalı sorgulamaların; özerk öğretmen kimliğinizin gelişimini nasıl etkilediğini ve bu konuda sizde “neyi harekete geçirdiğini” düşünüyorsunuz?

EK-6 Araştırma Etkinlik Planı İçin Kavram Navigasyonu

Araştırma Etkinlik Planı İçin “KAVRAM NAVİGASYONU”

<i>Çatı Terimleri Yaratma</i>			
Öğretmen Özerkliği Bağlamına İlişkin Kavramlar	Artografi Yöntemine İlişkin Kavramlar		
1. Araştırma 2. Öğrenme 3. Sorgulama 4. Eleştirme 5. Düşünme 6. Yaratıcı olma 7. Esnek olma 8. Özsaygı geliştirme 9. Öz motivasyonu keşfetme 10. Öz motivasyonu geliştirme 11. İş etiği geliştirme 12. Misyon yaratma 13. Vizyon geliştirme	Sanatçı Kimliği	Araştırmacı Kimliği	Öğretmen Kimliği
	Kimliklere İlişkin Alt Kavramlar		
	1. Araştırma 2. Öğrenme 3. Sorgulama 4. Eleştirme 5. Düşünme 6. Yaratıcı olma 7. Esnek olma 8. İlişkisellikleri kurma 9. Katılımcı olma 10. İşbirliği kurma 11. Etkileşim kurma 12. Eylemsel olma 13. Adanma		

EK-7 Araştırma Etkinlik Planı

2022-2023 Öğretim Yılı Bahar Dönemi - Araştırma Etkinlik Planı			
Tez Başlığı:	“Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Yetiştirilme Sürecinde Özerklik Geliştirmelerinin Bir Yolu Olarak A/r/tografi Yönteminin Kullanılması”		
Uygulama Dönemi:	2022-2023 Öğretim Yılı Bahar Dönemi		
Uygulama Yeri:	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü-Eskişehir		
Uygulamanın Yapılacağı Ders:	Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları II (RSÖ298-C Grubu)		
Araştırma Amaçları:	1. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının; öğrenen, araştıran, sorgulayan, eleştiren, düşünen kimlikleri nasıl ortaya çıkarılabilir? 2. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının; “öğretmen kimliği” üzerine düşünceleri, öz motivasyonlarını keşfetmeleri ve motivasyonlarını artırmaları nasıl sağlanabilir? 3. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz motivasyonlarından yola çıkarak, görsel sanatlar öğretmenliğine ilişkin vizyon geliştirmeleri ve misyonlar edinmeleri nasıl sağlanabilir? 4. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının uygulamaya yönelik deneyimlerini artırarak “öğretmen özerkliği” geliştirmeleri nasıl sağlanabilir?		
Tarih	Etkinlik Adı	Etkinlik Detayları	Veri Toplama Araçları
1 9 Mart 2023 (3. hafta)	“İlk Buluşma” Tanışma Etkinliği	Kimliklerin Yolculuğuna Giriş <u>Etkinliklerin hedefinde yer alan temel kazanımlar:</u> Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, önyargıları kırma, farklılıklara saygı duyma, empati geliştirme, özgüven geliştirme. <u>Etkinlik ön hazırlığı:</u> Etkinlik hedefinde yer alan temel kazanımlarda; katılımcılık, işbirliği, empati, özgüven ve farklılıklara saygı duyma gibi değer ve kavramlar ön plana çıktığından, ilk ders için planlanmış olan etkinlikler öncesinde katılımcılarla ‘farklılıklara saygı duyma eğitim programı’ hakkında bir makale paylaşılacak ve ders öncesinde bu makaleyi okumaları istenecektir. Gerekli Okuma: Topcubaşı, T. (2016). Farklılıklara saygı eğitiminde öğrenme ortamının düzenlenmesi ve öğrencilerle yürütülebilecek etkinlikler. <i>International Journal Of Eurasian Education And Culture</i>, 1, 33-45. Etkinlik 1: <u>Kim/kim ile/nerede/ne zaman/ne yapıyor?</u> <u>Etkinlik uygulama süreci:</u> • Kim/kim ile/nerede/ne zaman/ne yapıyor? oyununun online ders platformu üzerinde nasıl oynanacağı katılımcılara anlatılır. • Oyunu oluşturan soruların sırasıyla yazıldığı şablon Mergen ana ekranından katılımcılarla paylaşılır. • Katılımcıların ana ekranda yer alan soru sıralamasına göre sırasıyla sorulara yönelik cevaplarını araştırmacının kendisine (diğer katılımcıların birbirlerinin yazdıklarını görmemesi adına) WhatsApp üzerinden özel mesaj aracılığıyla iletmeleri istenir. • Katılımcılar sırasıyla soruları cevaplayıp, özel mesaj halinde araştırmacıya gönderdikten sonra, ortaya çıkan cümleler, araştırmacı tarafından Mergen mesaj botu ya da ana ekran üzerinden katılımcılarla paylaşılır.	• Gözlem • Araştırmacı Günlüğü • Katılımcı Günlüğü

		- Katılımcıların birbirlerinden habersiz olarak verdikleri cevaplar sonucunda ortaya çıkan cümleler üzerine tartışılır. - Katılımcılardan bu cümlelerden kendilerini en çok etkileyen (güldüren, şaşırtan vb.) bir tanesini seçip, bu cümleyi görsel olarak anlatan bir eskiz ya da tasarım yapmaları ve katılımcı günlüklerine dersin olduğu tarihi belirterek eklemeleri istenir. Eskiz veya tasarımı yaparken, cümlede geçen kelime ya da kavramlara yönelik araştırma yapmaları beklenir. (Araştırmacı ve sanatçı kimliği) Etkinlik 2: Benim öykümü anlatır mısın? Etkinlik uygulama süreci: - Benim öykümü anlatır mısın? isimli yaratıcı drama etkinliğinin, online ders platformu üzerinde nasıl yürütüleceği katılımcılara anlatılır. - Katılımcıların ikiyeşerli gruplar oluşturmaları istenir. - Oluşturulan gruplardaki katılımcılar sırasıyla, birbirlerine kendi yaşam öykülerini (WhatsApp sesli araması ya da mesajlaşması üzerinden) anlatır. (Bu paylaşım süreci için katılımcılara 10 dakika verilir. Bu zaman diliminde en fazla 5'er dakikalık periyotlarda birbirlerine yaşam öykülerini sırasıyla anlatmaları beklenir. Bu sırada Mergen platformunda; katılımcıların seslerini paylaşım süresince kapatmaları istenir.) - İkili gruplar birbirlerine öykülerini anlattıktan sonra, katılımcılar sırasıyla eşleştiği kişinin yaşam öyküsünü onun ağzından anlatıyormuşçasına diğer katılımcılara anlatır. (Öğretmen-öğrenen/öğreten kimliği) - Katılımcıların hikayelerindeki benzerlik ve farklılıklar, ilgi çekici vb. durumlar üzerine tartışılır. - Hikayelerde ortaya çıkan ve tekrar eden kavramlar, araştırmacı tarafından Mergen mesaj botu ya da ana ekran üzerinden katılımcılarla paylaşılır. - Katılımcılardan bu kavramlardan kendilerinde en çok etki bırakan (olumlu ya da olumsuz) bir tanesini seçip, bu kavram üzerine araştırma yapmaları ve araştırmalarını görsel ya da yazınsal olarak ifade eden, bu kavramla kurdukları ilişkiyi tanımlayan bir şekilde ele almaları istenir. (Araştırmacı ve sanatçı kimliği) Değerlendirme/Sorgulama: Katılımcıların; etkinlik öncesi okumaları istenen ilgili makale ve ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler çerçevesinde; katılımcılık, işbirliği, empati, önyargılar ve farklılıklara saygı duyma eğitimi üzerine düşünceleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktıları ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmelerini istenir. - İşbirliği yapma (katılımcılık & etkileşim) hakkında neler düşünüyorum? - Empati geliştirme hakkında neler düşünüyorum? - Özgüven geliştirme hakkında neler düşünüyorum? - Farklılıklara saygı duyma hakkında neler düşünüyorum? - Ön okumalarım ve etkinlik sürecindeki paylaşımlar ve sorgulamalar; işbirliği, katılımcılık, empati,	
--	--	---	--

			özgüven ve farklılıklara saygı kavramlarına ilişkin bakışımı nasıl etkiledi?	
2	16 Mart 2023 (4. hafta)	“Yaşayan Sorgulama” <i>Tartışma Etkinliği</i>	Eğitim ve Diyaloglar <u>Etkinliğin hedefinde yer alan temel kazanımlar:</u> Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, önyargıları kırma, farklılıklara saygı duyma, empati geliştirme, özgüven geliştirme, araştıran-öğrenen-düşünen-eleştiren-sorgulayan kimliklerini ortaya çıkarma. <u>Etkinlik ön hazırlığı:</u> A/r/tografik araştırma sürecinde; sorgulama temelli bir yaklaşım izlemek, beyin fırtınası, tartışma grupları oluşturma yöntemi ile katılımcıları bir ya da birden fazla konu hakkında kapsamlı düşünmeye, eleştirmeye, araştırmaya sevk etmek için yaşayan sorgulama pratiklerinden yararlanılacaktır. Bu çerçevede sorgulama sürecine giriş olması bağlamında eğitim ve ekonomi bağlantısının tartışıldığı bir konu başlığı oluşturulmuştur. Bu bakımdan etkinliktir bir hafta önceki derste, katılımcılara etkinlik gereksinimleri hakkında bilgilendirme yapılacaktır: - Katılımcılar, “Ülkeyi kalkındıracak olan ekonomi midir, eğitim midir?” sorusu üzerinde tartışacakları hakkında bilgilendirilir. - Tartışmaya hazırlıklı gelebilmeleri için dünya genelinde ekonomileri ve eğitim politikaları ile öne çıkan ülkelerden birkaçının dinamiklerinin incelenmesi ve yazınsal not ya da görsel eskizler halinde katılımcı günlüğüne eklenmesi istenir. (Araştırmacı kimliği) - Her katılımcıdan araştırma konusuna ilişkin görüşlerini ifade eden; görsel ya da işitsel dokümanlar içeren kısa bir sunum hazırlaması istenir. (2-3 dakika uzunluğunda) Gerekli Okuma: Aytekin, G. K. ve Tertemiz, N. I. (2018). PISA Sonuçlarının (2003-2015) Eğitim Sistemi ve Ekonomik Göstergeler Kapsamında İncelenmesi: Türkiye ve Güney Kore Örneği. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 19(1), 103-128. Etkinlik 1: Eşiği Atlamak <u>Etkinlik ısındırma uygulaması:</u> - Katılımcılara sağlıklı iletişimin nasıl olması gerektiği hakkında kısa bir sunum yapılır ve sağlıklı iletişimin öğeleri üzerine küçük bir tartışma yapılır. - Sunu ve anlatım sonrasında, araştırmacı tarafından belirlenmiş bazı kavramlar sırasıyla Mergen üzerinden katılımcılarla paylaşılır. (Örneğin; ‘aile’, ‘güneş’, ‘platform’ vb.) - Paylaşılan kavram ya da kelimeye ilişkin her bir katılımcının aklına ilk gelen kavram ya da düşünceyi, mesaj botu ya da sesli katılım yoluyla sırasıyla paylaşmaları istenir. Katılımcıların verdiği yanıtlar not edilerek ekrana yansıtılır. - Bu süreç birkaç kez daha tekrarlandıktan sonra, katılımcıların cevapları arasındaki farklılık ve benzerlikler, katılımcıların iletişime yönelik algıları, birbirini anlamanın ve dinlemenin önemi üzerine tartışılır. <u>Etkinlik uygulama süreci:</u>	- Gözlem - Araştırmacı Günlüğü - Katılımcı Günlüğü

			- Tartışma sorusu, (Ülkeyi kalkındıracak olan ekonomi midir, eğitim midir?) araştırmacı tarafından Mergen mesaj botu ya da ana ekran üzerinden katılımcılarla paylaşılır. - Uygulama öncesi yapılan araştırmalar çerçevesinde elde edilen verilere dayalı olarak katılımcılar tarafından hazırlanan sunumlar, Mergen platformu üzerinden diğer katılımcılar ile sırasıyla paylaşılır. (Öğretmen-öğrenen/öğreten kimliği) - Her katılımcı sunumunu tamamladıktan sonra, katılımcıların sırasıyla araştırma konusuna ilişkin genel görüşlerini sözlü olarak paylaşmaları istenir. (Bu süreçte etkinlik öncesi ısıdırma uygulamasında sağlıklı iletişimin nasıl olması gerektiği hakkındaki bilgileri referans almaları ve uygulamaları beklenmektedir.) <u>Değerlendirme/Sorgulama:</u> Katılımcıların; ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan görüşlerindeki benzerlik-farklılıklar ve kendilerini ifade etme becerileri, konu başlığına ilişkin araştırma yaparken ve ders esnasında bu düşüncelerini paylaşırken ve diğer katılımcıların görüşlerini dinlerken sürece ilişkin farkındalıklarının nasıl etkilendiği üzerine düşünmeleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktılar ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmeleri istenir. - İletişimin insan yaşamındaki konumu hakkında neler düşünüyorum? - Öğretmen-öğrenci ilişkisinde iletişimi nasıl konumlandırıyorum? - Öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında neler düşünüyorum? - Eleştiri kavramını nasıl algılıyorum? - Bir konu hakkında diğer insanlarla tartışma, bir konuya yönelik eleştiri getirme ya da eleştiri alma süreçlerini nasıl algılıyor ve değerlendiriyorum? - Bir konu hakkında araştırma yaparken nelere dikkat ediyorum? - Sorgulama kavramı hakkında neler düşünüyorum? - Sorgulamaya ilişkin tabularım var mı? Varsa bunlar neler? - Etkinlik sürecindeki paylaşımlar ve sorgulamalar; araştırma, düşünme, eleştirme, sorgulamaya ilişkin bakışımı nasıl etkiledi?	
3	23 Mart 2023 (5. hafta)	“Otobiyografik Buluntular” Motivasyon Etkinliği	Kendine Giden Yolu Keşif <u>Etkinliğin hedefinde yer alan temel kazanımlar:</u> Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, araştıran-öğrenen-düşünen-eleştiren-sorgulayan kimliklerini geliştirme, kendini tanıma ve keşfetme, neyi veya neleri temsil ettiğini belirleme, öz motivasyonu keşfetme. <u>Etkinlik ön hazırlığı:</u> Etkinlik öncesinde katılımcıların pandemi döneminde motivasyon konusunu ele alan makaleyi okumaları istenir. Gerekli Okuma: Çetinel, M. H. ve Gürcüoğlu, S. (2022). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi.	- Gözlem - Araştırmacı Günlüğü - Katılımcı Günlüğü

			<i>Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi</i>, 9(1), 1-14. Etkinlik 1: Ben'i Keşif Etkinlik uygulama süreci: • Motivasyon hakkındaki kısa bir sunum katılımcılarla paylaşılır. (Öğrenen/araştıran kimliği) • Katılımcılara Ice Boy'un (Çin'in kırsal kesiminde yaşayan küçük bir çocuğun motivasyon öyküsü) yaşamından bir kesitin anlatıldığı video (12 dakika) izletilir. Bu videodaki ana temanın ne olduğu üzerine düşünceleri ve izlenimlerini video izledikleri süre boyunca not etmeleri istenir. • Video sonunda, katılımcılara videoda vurgulanan kavram ya da kavramların neler olduğu ve bu kavramlara ilişkin neler düşündükleri (not ettikleri) sorulur ve Ice Boy'un motivasyon durumunun dersin başında paylaşılan motivasyon yapılarından hangisine dahil edilebileceği hakkında tartışılır. • Katılımcılardan Ice Boy örneğinde olduğu gibi, "Saçları buz tutsa bile yapmaktan vazgeçemeyecekleri şey ne olurdu?" sorusu üzerine düşünceleri istenir. • Katılımcılar kendileri ile ilgili yapmaktan vazgeçemeyecekleri şeyleri sırasıyla diğer katılımcılar ile paylaşır ve motivasyonlarının ne yönde gelişmiş olduğu hakkında tartışmaları istenir. • Katılımcılardan vazgeçemeyecekleri şeyi bir sembol ya da işaret olarak ifade etselerdi, bu nasıl bir işaret olurdu sorusu üzerine düşünceleri, kendilerini tanımlayan sembol hakkında araştırma yapmaları ve bu işareti/sembolü görselleştirmeleri istenir. (Araştırmacı ve sanatçı kimliği) • Her katılımcı kendini tanımlayan sembolü görselleştirdikten sonra, bir tartışma ortamı oluşturulur. • Katılımcıların her birinin kendini tanımlayan işareti belirlerken nelere dikkat ettiğini, bu sembolle ilgili araştırma yaparken neler yaptığını, tasarım yaparken neler hissettiğini diğer katılımcılar ile paylaşması istenir. (Öğretmen-öğrenen/öğreten kimliği) Değerlendirme/Sorgulama: Katılımcıların; ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan motivasyon kavramına ilişkin düşünceleri, birbirlerinin düşünceleri hakkındaki görüşleri ve kendi motivasyon kaynakları üzerine düşünceleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktıları ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmeleri istenir. • Hayatımdaki motivasyon kaynağım ya da kaynaklarım nelerdir? • Hemen şu anda bir amaç için harekete geçebileceğim bir şey var mı? Varsa neler? • Kendimi nasıl tanımlıyorum? Öne çıkan ya da arka planda kalan özelliklerim neler? • Kendimi ne kadar tanıyorum? "Ben" olarak neyi ya da neleri temsil ediyorum? • Diğer insanlar ile olan iletişim ve etkileşim sürecinde, ne kadar "kendim" olabiliyorum?	
--	--	--	---	--

			• “Kendim olmamın” önünde engeller var mı? Varsa bunları aşmak için neler yapıyorum/neler yapılması gerektiğini düşünüyorum? • Hayallerimi yaşayıp-yaşamama hakkında neler düşünüyorum? Olmak istediğim yerde miyim/yoksa olmayı hayal ettiğim başka yerler mi var? Varsa neler? • Kendim olma, benlik geliştirme sürecimde beni nelerin etkilediğini düşünüyorum? Geçmiş yaşantımın bu süreçte bir etkisi olup olmama durumu hakkında neler düşünüyorum? • Geçmişteki ben ile şimdiki ben arasında değişen bir şeyler oldu mu? Olduysa bu değişime neler neden oldu? • Etkinlik sürecindeki paylaşımlar ve sorgulamalar; kendime yönelik algımı ve motivasyon kaynağımı ifade etmeye ilişkin bakışımı nasıl etkiledi?	
4	30 Mart 2023 (6. hafta)	“Otobiyografik Kesitler” Sanatçı/Araştırmacı/ Öğretmen Kimliğini Keşif Etkinliği	Gün Yüzüne Çıkan Katmanlar Etkinliğin hedefinde yer alan temel kazanımlar: Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, araştıran-öğrenen-düşünen-eleştiren-sorgulayan kimliklerini geliştirme, kendini tanıma ve keşfetme, neyi veya neleri temsil ettiğini belirleme, öz motivasyonu geliştirme, sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini keşfetme. Etkinlik 1: Benler’in Kaşifi Etkinlik uygulama süreci: • Katılımcıların sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliklerine ilişkin sorgulamalar yaparak, bu kimliklerin oluşum sürecindeki katmanları belirlemeleri istenir. Bunun için sırasıyla aşağıdaki adımlar izlenir. • Öğretmen Olarak Ben • Katılımcıların, (bir önceki etkinlik sonunda ödev olarak verilen); “Yapmaktan vazgeçmeyeceğiniz şey nedir? ve Bu şeyi bir sembol ile ifade etmek isteseydiniz bu ne olurdu?” sorularının cevaplarını paylaşımları istenir. • Bu cevapların içinde; öğretmenliğin nerede yer aldığı sorusu üzerine tartışılır. • Bu cevaplardan yola çıkarak; katılımcılardan “öğretmen olmaya nasıl karar verdikleri” üzerine düşülmeleri istenir. (Araştırmacı kimliği) • Katılımcıların geçmişteki öğrencilik deneyimlerine bağlı olarak gelişen iyi öğretmen-kötü öğretmen algılarını diğer katılımcılarla paylaşımları istenir. (Bu aşamada öğrencilerin geçmiş deneyimleri ve anılarından faydalanmaları beklenmektedir.) (Öğretmen/öğreten-öğrenen kimliği) • İyi-kötü öğretmen hakkındaki algıları üzerine tartışıldıktan sonra Azul Terronez’in “What makes a good teacher great?” başlıklı TED konuşması (15 dakika) izletilir. Bu videodaki ana temanın ne olduğu üzerine düşülmeleri ve izlenimlerini video izledikleri süre boyunca not etmeleri istenir. • Katılımcıların deneyimlerinde ve anılarında ortaya çıkan verilerden ve videodaki yola çıkarak bir öğretmeni iyi ve kötü yapan özelliklerin tanımlaması istenir.	• Gözlem • Araştırmacı Günlüğü • Katılımcı Günlüğü

			• Ortaya çıkan tanımlamalar videoya ilişkin izlenim notları üzerine tartışıldıktan sonra, katılımcıların kendilerini iyi bir öğretmen olarak tanımlayabilmek için nelere ihtiyacı oldukları ve iyi bir görsel sanatlar öğretmeni harika bir öğretmene dönüştürebilecek niteliklerin neler olduğu üzerine düşünceleri ve tartışmaları istenir. <i>Araştırmacı Olarak Ben</i> • Katılımcıların izlenen TED konuşmasındaki “araştıran-öğrenen öğretmen” vurgusundan yola çıkarak; “eğitim hayatları boyunca araştırma ile nasıl bir ilişki kurdukları” üzerine düşünceleri ve “nasıl bir araştırma kültürüne sahip olduklarını” sorgulamaları istenir. (Araştırmacı kimliği) • Katılımcılara, önceki hafta içerisinde ders ön hazırlığı olarak verilen araştırma ödevini yaparken; nasıl bir yol izledikleri, araştırma yaparken nelere dikkat ettikleri sorulur. (Araştırmacı kimliği) • Katılımcıların konuya ilişkin (PostSecret) araştırmalarını diğer katılımcılar ile paylaşmaları, konuyla ilgili dikkat çekici buldukları noktalar hakkındaki düşünce ve görüşler üzerine tartışmaları istenir. (Öğretmen/öğrenen-öğrenen kimliği) <i>Sanatçı Olarak Ben</i> • Bu araştırmalarına bağlı olarak, PostSecret isimli bu projenin yaratıcısının sanatçı, bu çalışmanın ise sanat eseri olup olmama durumu hakkındaki görüşlerini paylaşmaları istenir. • Katılımcıların, bir düşüncenin ya da sanatsal bir çıktının bir sanat eseri olarak değerlendirebilmesi için nelere sahip olması gerektiği üzerine düşünceleri istenir. (Bu aşamada katılımcıların; sanat, sanatçı, sanat eseri ve sanat otoritesi kavramlarını sorgulaması istenir.) • Bu tanımlamalardan yola çıkarak katılımcıların, “bir görsel sanatlar öğretmenin aynı zamanda bir sanatçı olması” fikri ile ilgili neler düşündüklerini ifade etmeleri istenir. • Katılımcılardan, görsel sanatlar öğretmeni olmanın yanında sanatçı olmaya ilişkin bir algıları olup olmadığını sorgulamaları, böyle bir algıları var ise bu düşüncenin başlangıç noktası ve gelişim süreci üzerine düşünceleri ve tartışmaları istenir. (Araştırmacı kimliği) ➤ Tüm uygulama süreçlerinin sonucunda katılımcıların; kendilerinin gelişim süreçlerini otobiyografik olarak gösteren, sanatçı-araştırmacı ve öğretmen kimliklerinin kendi hayatlarındaki konumuna ilişkin sorgulama ve düşüncelerden yola çıkarak, bir kesit (arkeolojide olduğu gibi) görseli oluşturmaları ve bu kesitleri tanımlama ve açıklamalarla zenginleştirerek sunmaları istenir. (Sanatçı kimliği) <u>Değerlendirme/Sorgulama:</u> Katılımcıların, ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik çerçevesinde; öğretmen olmaya, araştırmacı olmaya ve sanatçı olmaya ilişkin motivasyonları ve bu motivasyonlarının hayatlarının neresinde yer aldığı üzerine düşünceleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktıları ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmeleri istenir.	
--	--	--	--	--

			• Temsil ettiğim Ben’de hangi yönlerim ön plana çıkıyor? • Beni ben yapan şeyler arasında ‘öğretmen olma’ fikri nerede yer alıyor? • Bir öğretmeni iyi ya da kötü yapan nitelikler hakkında neler düşünüyorum? • İyi bir öğretmeni harika bir öğretmene dönüştüren nitelikler nelerdir? • Bir öğretmenin aynı zamanda iyi bir araştırmacı ve öğrenen olması fikri hakkında neler düşünüyorum? • Eğitim hayatım boyunca araştırmaya olan bakışım nasıl değişti? • Bir görsel sanatlar öğretmenin aynı zamanda iyi bir sanatçı olması fikri hakkında neler düşünüyorum? • Beni tanımlayan özellikler arasında; öğretmen, sanatçı ve araştırmacı kimlikleri nerede yer alıyor? • Etkinlik sürecindeki paylaşımlar ve sorgulamalar; öğretmen olma, araştırmacı olma ve sanatçı olmaya ilişkin bakışımı nasıl etkiledi?	
5	6 Nisan 2023 (7. hafta)	“Otonomik Keşif” Özerk Kimliği Keşif Etkinliği	Kimlik Katmanlarından Özerklik Haritasına Etkinliğin hedefinde yer alan temel kazanımlar: Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, araştıran-öğrenen-düşünen-eleştiren-sorgulayan kimliklerini geliştirme, öz motivasyonu geliştirme, sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini geliştirme, özerk kimliği keşfetme. Etkinlik 1: Otonom’ik Keşif Etkinlik uygulama süreci: • Katılımcıların özerklik hakkında daha önceki bilgi düzeyleri üzerine konuşulur. Yaptıkları araştırmalara göre; özerkliğin tanımını nasıl yaptıkları ve bu kavramın kullanım alanlarına ilişkin bilgileri değerlendirilir. • Özerklik kavramının tanımı, hangi alanlarda kullanıldığı somut örneklerle açıklanır. (Örneğin, öğretmenlerin sınıflarında dersleri nasıl yönettiği, öğrencilerin nasıl özgür oldukları ya da şirketlerin nasıl yönetildiğine ilişkin örnekler verilebilir.) • Öğretmen özerkliği hakkında gerçek yaşam örnekleri paylaşılır. Katılımcılara, öğretmenlerin sınıflarında nasıl özerk olduklarını ve bu durumun öğrenciler üzerinde nasıl etkiler yarattığı anlatılır. • Sunu paylaşımı sonrasında interaktif bir tartışma ortamı oluşturulur ve katılımcıların özerklik hakkında düşüncelerini paylaşmaları, bugüne kadar olan etkinliklerdeki kavramları özerklik kavramı ile nasıl ilişkilendirdiklerini açıklamaları istenir. • Ders döneminin başlangıcından bugüne kadar olan etkinliklerde vurgulanan kavramlar, sorgulamalar ve tartışmalar hatırlatılır. Bu etkinliklerde ön plana çıkan kavramların sanatçı, araştırmacı ve öğretmen kimliği bağlamında nasıl bir konuma sahip olduğu üzerine tartışılır. • Katılımcıların kendi öğrencilik deneyimlerinden yola çıkarak, kendilerinin derslerde ne kadar özerk oldukları hakkında tartışmaları istenir. Bu tartışmanın öğretmen müdahalesi olmadan katılımcılar arasında yürütülmesi istenir.	

			- Bu tartışmalardan çıkan kavramlar ve katılımcıların özerkliğe olan yaklaşımları hakkındaki görüşleri üzerine sohbet edildikten sonra, katılımcılardan, sosyal yaşamlarında ve meslek hayatlarında özerk olmalarını sağlayacak ilkeleri belirlemeleri ve kendilerine bir özerklik kılavuzu oluşturmaları istenir. (Bir sonraki haftanın sorumluluğu (ödevi) olarak.) <u>Değerlendirme/Sorgulama:</u> Katılımcıların; ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan kavramlar ve bu kavramların özerklik ile olan ilişkisi ve buradan yola çıkarak oluşturacakları kendi özerklik tanımları ve ilkeleri üzerine düşünmeleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktıları ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmeleri istenir. - Özerklik hakkında neler düşünüyorum? - Özerklik kavramını hayatımda nasıl konumlandırıyorum? - Hangi alanlarda ya da zamanlarda özerk olabiliyorum? Ya da neden olamıyorum? - Empati, özgüven, bireysel farklılıklar gibi kavramları özerklik ile nasıl ilişkilendiriyorum? - Öğretmen özerkliği hakkında neler düşünüyorum? - Bir öğretmeni özerk yapan nitelikler hakkında neler düşünüyorum? - Kendimi geleceğin özerk bir öğretmeni olarak görüyor muyum? Eğer öyleyse bunun için neler yapıyorum?	
6	13 Nisan 2023 (8. hafta)	“Derinleşen Adımlar” <i>Yürüyüş Etkinliği</i>	Yürüyüş Pedagojisinin Olasılıkları <u>Etkinliğin hedefinde yer alan temel kazanımlar:</u> Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, araştıran-öğrenen-düşünen-eleştiren-sorgulayan kimliklerini geliştirme, öz motivasyonu geliştirme, sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini geliştirme, özerk öğretmen kimliği yaratma. <u>Etkinlik 1:</u> <u>“Kaybolmak yolu öğrenmektir.”</u> <u>Etkinlik uygulama süreci:</u> - Katılımcılarla birlikte Anadolu Üniversitesi içerisinde yer alan Japon Bahçesi’ne bir yürüyüş düzenlenir. - Yürüyüş esnasında katılımcıların yanlarına eskiz defteri, günlük, fotoğraf makinesi gibi araç gereçler almaları istenir. - Japon bahçesine geldikten sonra tüm katılımcıların kendi rotasını çizerek, çevreyi gezmeleri, bu süre zarfında ise bugüne kadar ilerleme kaydetmiş oldukları artografi yolculuğu hakkında düşünmeleri ve kendi sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini sorgulamaları istenir. (Araştırmacı kimliği) - Katılımcıların bu sorgulamalarına ilişkin kavram ya da anlamları (kendi yürüyüş rotaları sırasında) görsel ya da yazınsal olarak kısaca ifade etmeleri beklenir. (Sanatçı kimliği) - Katılımcılar yürüyüşlerini tamamladıktan sonra, Japon Bahçesi içinde belirlenen bir noktada toplanılır. - Bir tartışma çemberi oluşturulur ve katılımcıların deneyimlerini birbirleri ile paylaşmaları, ortaya	- Gözlem - Araştırmacı Günlüğü - Katılımcı Günlüğü

			çıkardıkları anlam ve kavramlar üzerine (artografi ile başlayan sorgulama sürecinin kimlikler üzerindeki etkisi çerçevesinde) tartışmaları istenir. (Öğretmen-öğrenen/öğreten kimliği) <u>Değerlendirme/Sorgulama:</u> Katılımcıların; ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan kavramlar ve bu kavramların yürüyüş deneyimi ile olan ilişkisi ve buradan yola çıkarak oluşturacakları yürüyüş-eğitim metaforları üzerine düşünceleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktıları ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmeleri istenir. • Yürümek benim için ne ifade ediyor? • Yürümek, sosyal ve bilişsel farkındalığımı nasıl etkiliyor? • Yalnız yürürken ve bir başkasıyla yürürken düşüncelerim, farkındalığım nasıl değişiyor? • Yürüme eylemini, metaforik anlamları bakımından değerlendirdiğimde nelere ulaşıyorum? • Yürüyüş pedagojisinin öğreticiliği hakkında neler düşünüyorum? • Gerçek yaşam deneyimlerini, eğitim sürecinde kullanmak beni ve öğretmenlik algımı nasıl etkiliyor? • Yürüme eylemini farklı bağlamlarla sorgulamak ve bu şekilde yaşam deneyimlerimi artırmak, öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerimi nasıl etkiliyor?	
	24 Nisan-6 Mayıs 2023	Ara Sınav	-	• Bireysel Görüşmeler
7	11 Mayıs 2023 (12. hafta)	“Yeni Patikalar” Doğada Üretim Etkinliği	Engelleri Yaratıcı Olasılıkları <u>Etkinliğin hedefinde yer alan temel kazanımlar:</u> Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, araştıran-öğrenen-düşünen-eleştiren-sorgulayan kimliklerini geliştirme, öz motivasyonu geliştirme, sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini geliştirme, kimliklere ilişkin misyon ve vizyonu oluşturma, özerk öğretmen kimliği geliştirme. <u>Etkinlik ön hazırlığı:</u> Etkinlikten bir hafta önce, katılımcılara 12. haftanın etkinlik gereksinimleri hakkında bilgilendirme yapılır. Bunun için katılımcıların, önerilen makaleyi okumaları, çevrelerinde gözlem yaparak, sanat üretim pratikleri ile ortaya çıkarılmış sıradan görülen şeylerin sanat olup olmama durumlarına ilişkin gözlemlerini fotoğraf ve video aracılığıyla kaydetmeleri istenir. Bununla birlikte etkinlik bünyesinde yapılacak sanatsal uygulama için çeşitli sanatsal üretim materyallerini temin etmeleri ve derse getirmeleri gerektiği bildirilir. Gerekli Okuma: Aynal, Öztürk, Ş. (2013). Haydi çocuklar doğaya ve bahçelere açılıyor: Mekan dışı eğitim İsveç'ten örnekler. <i>The Journal of Academic Social Science Studies</i>, 6(1), 371-384. Etkinlik 1: Rota hesaplanıyor... <u>Etkinlik uygulama süreci:</u> • Katılımcılarla birlikte, Anadolu Üniversitesi Japon Bahçesi'nde -ders öncesinde hazırlamaları istenen sanatsal araç gereçlerle birlikte- kısa bir yürüyüşe çıkılır.	• Gözlem • Araştırmacı Günlüğü • Katılımcı Günlüğü

		• Yürüyüş sonrasında Japon Bahçesi içinde, katılımcıların yanlarında getirdikleri materyalleri ya da doğadaki nesneleri kullanarak sanatsal üretim pratiklerine ilişkin sorgulamalar yapmaları ve denemeleri istenir. • Bu sorgulamaları derinleştirebilmek için ders öncesinde okumaları istenen makale ve çevredeki sanat pratiklerine ilişkin gözlemlerine bağlı olarak kaydettikleri fotoğraf ve videolar hakkındaki görüşlerini paylaşmaları istenir. • Katılımcıların bu esnada geçmiş derslerdeki etkinlikler süresince yapılan sorgulamalar; sanatçı olma, araştırmacı olma, öğretmen olma ile ön yargı ya da yargılarını, mesleki algılarını ve sanatçı kimlikleri üzerine düşünmeleri ve bu düşüncelerden yola çıkarak bireysel ya da kolektif üretim pratikleri geliştirmeleri ve denemeler yapmaları istenir. (Sanatçı kimliği) • Bu etkinlik sürecinin gerçekleştirilmesinde katılımcılar, kendi düşünceleri doğrultusunda sanatsal pratiklere yönlendirilme bağlamında teşvik edilir ve katılımcıların özgür iradeleri ile bu süreci sanatsal bir bakış açısı ile sorgulayarak üretim deneyimleri oluşturmaları beklenir. (Sanatçı kimliği) • Uygulama sonrasında bir tartışma çemberi oluşturulur; etkinlik süresince elde edilen deneyimler ve ortaya çıkarılan üretim pratikleri hakkında sohbet edilir. • Katılımcıların bu çalışmaları üretmedeki başlangıç noktaları, kimliklere yönelik algıları hakkındaki görüşlerini birbirleri ile paylaşmaları ve burada oluşan algı ve kavramları sorgulamaları istenir. (Araştırmacı ve öğretmen/öğreten-öğrenen kimliği) <u>Değerlendirme/Sorgulama:</u> Katılımcıların; ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan kavramlar ve sanatsal uygulama deneyimleri üzerine düşünmeleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktıları ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmeleri istenir. • Kendimi özgüvenli ve rahat hissettiğim alanlar nerelerdir? Neden böyle düşünüyorum? • Doğada yapılan etkinlikler ile sınıf ortamında yapılan etkinlikler arasında nasıl farklar buluyorum? • Doğal çevre sanatsal kimliğimin gelişimine nasıl etki ediyor? • Sanatsal üretim pratiklerine ilişkin deneyimlerimi geliştirmek bana nasıl etki ediyor? • Sanatsal üretim pratiklerine ilişkin deneyimlerimi geliştirmek, sanatçı kimliğime ilişkin algımı nasıl etkiliyor? • Sanatsal üretim pratiklerine ilişkin deneyimlerimi geliştirmek, öğretmen kimliğime ilişkin algımı nasıl etkiliyor? • Sanatsal üretim pratiklerine ilişkin deneyimlerimi geliştirmek, araştırmacı kimliğime ilişkin algımı nasıl etkiliyor?	
--	--	---	--

8	18 Mayıs 2023 (13. hafta)	“Patikaların Ötesinde” <i>Hikayeleştirme Etkinliği</i>	Yolun Hikayesi <u>Etkinliğin hedefinde yer alan temel kazanımlar:</u> Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, araştıran-öğrenen-düşünen-eleştiren-sorgulayan kimliklerini geliştirme, öz motivasyonu geliştirme, sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini geliştirme, kimliklere ilişkin misyon ve vizyonu oluşturma, özerk öğretmen kimliği geliştirme. Etkinlik 1: Bağıntısal olasılıklar <u>Etkinlik uygulama süreci:</u> - Katılımcılardan “Yeni Patikalar” adlı etkinlik esnasında sorguladıkları kavramlardan üçünü seçmeleri istenir. - Sonrasında seçilen kavramlar ile ilgili birer cümle kurmaları ve bu cümleleri kullandıkları bir hikaye yazmaları beklenir. (Sanatçı kimliği) - Hikaye yazımı tamamlandıktan sonra, hikayede öne çıkan duygu ve düşünceleri yansıtan bir görselleştirme çalışması yapmaları istenir. (Sanatçı kimliği) - Hikayeleştirme ve görselleştirme aşamasından sonra etkinlik süresince elde edilen deneyimler üzerine sohbet edilir. - Bu sohbet esnasında; katılımcıların kavramlar arasındaki bağları nasıl kurdukları, hikayeyi nasıl yarattıkları, hikayeler arasında nasıl benzerlikler ya da farklılıklar olduğu üzerine tartışılır. (Öğrenen/öğreten kimliği) <u>Değerlendirme/Sorgulama:</u> Katılımcıların; ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan kavramlar ve sanatsal uygulama deneyimleri üzerine düşünmeleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktılar ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmeleri istenir. - Sanatı ve sanat üretim pratiklerini bir metafor olarak kullanmak, kimliklerimin gelişimine nasıl katkı sağlıyor? - Sanat yoluyla eğitimi yeniden düşünmek ve sorgulamak bende neyi harekete geçiriyor? - Sanatçı kimliğimin özerkleşmesi için neler yapmam gerekiyor? - Ders sürecini bir bütün olarak düşündüğümde, özerk öğretmen kimliğinin neresindeyim? - Öğretmen kimliğim özerkleşmesi için neler yapmam gerekiyor? - Ders sürecindeki etkinlikler ve kazanımlar; sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimlikleri arasındaki bağlantıyı yapılandırmamda nasıl etki ediyor?	- Gözlem - Araştırmacı Günlüğü - Katılımcı Günlüğü
9	25 Mayıs 2023 (14. hafta)	“Yolculuğun Kartografisi” <i>Kartografi Etkinliği</i>	Ben’den Özerkliğe <u>Etkinliğin hedefinde yer alan temel kazanımlar:</u> Katılımcı olma, etkileşim kurma, işbirliği geliştirme, araştıran-öğrenen-düşünen-eleştiren-sorgulayan kimliklerini geliştirme, öz motivasyonu geliştirme, sanatçı/araştırmacı/öğretmen kimliklerini geliştirme, kimliklere ilişkin misyon ve vizyonu oluşturma, özerk öğretmen kimliği geliştirme. Etkinlik 1:	- Gözlem - Araştırmacı Günlüğü - Katılımcı Günlüğü - Odak Grup Görüşmesi (1)

			<u>A/r/tografinin kartografisi</u> <u>Etkinlik uygulama süreci:</u> • Saantsal kartografi hakkındaki kısa bir sunum katılımcılarla paylaşılır ve katılımcılara a/r/tografik kartografi örnekleri gösterilir. (Öğrenen/araştıran kimliği) • Katılımcılardan araştırma sürecinin kendi kimlikleri üzerinde bıraktığı etkileri, kendilerinde neyi harekete geçirdiği üzerine düşünceleri ve bu düşüncelerini yansıttıkları bir kartografi hazırlamaları beklenir. • Katılımcılar, kartografi oluşturma sürecinde istedikleri sanatsal malzeme ve tekniği kullanabilecekleri konusunda bilgilendirilir. • Kartografi oluşturma esnasında yaratılan sohbet ortamında eş zamanlı bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilir. • Odak grup görüşmesi ve kartografi oluşturma sürecinde araştırmanın başlangıcından itibaren ele alınan ve araştırma bağlamında öne çıkan kavramlar üzerine tartışılır. <u>Değerlendirme/Sorgulama:</u> Katılımcıların; ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlik çerçevesinde ortaya çıkan kavramlar ve sanatsal uygulama deneyimleri üzerine düşünceleri ve aşağıda yer alan sorgulamaları gerçekleştirerek, bu sorgulamalarına ilişkin çıktılar ise katılımcı günlüklerine görsel ya da yazınsal olarak kaydetmeleri istenir. • Sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen kimlikleri arasındaki ilişkiyi nasıl tanımlıyorum? • Bir öğretmenin özerkliğini sağlayan nitelikler hakkında neler düşünüyorum? • Ders sürecindeki etkinlikler öğretmen vizyonu ve misyonu geliştirmemi nasıl etkiledi? • Ders sürecindeki etkinlikler kimliklere ilişkin motivasyonumu ve düşüncelerimi nasıl etkiledi? • Ders sürecini haritalandırmak istediğimde hangi kavram, değer ya da düşüncelere ulaşıyorum? • Ders sürecinin tamamını bir bütün olarak değerlendirdiğimde, bu ders ve a/r/tografik bakış açısı • benim kimliklere ilişkin yaklaşımımı nasıl etkiledi?	
29-9 Haziran 2023	Final Sınavı	-	• Odak Grup Görüşmesi (2)	

EK-8 Araştırmacı Tarafından Etkinlik Sürecine İlişkin Oluşturulan Sunumlardan Örnekler (1)

Prompt: Van Gogh Bakırköy'de gece yarısı halkı selamlıyor.



AI Artist
Midjourney...

'Çiçek olmak' deyimi hakkında sorguladığımız kavramlar:

'Çiçek' sözcüğüne ilişkin düz anlam sorgulamaları:

- Güzel görüntünlü
- Hoş kokulu
- Narin
- Renkli
- Canlı
- Uyumlu

'Çiçek olmak' deyimine ilişkin düz anlam sorgulamaları:

- Akıllı olmak
- Uyumlu olmak
- Sakin kalmak
- Sessiz olmak

'Çiçek' sözcüğüne ilişkin yam anlam sorgulamaları:

- Koparılabilir olması
- Ezilebilir olması
- Koklanabilir olması
- Satılabilir olması

'Çiçek olmak' deyimine ilişkin yam anlam sorgulamaları:

- Otoriteye boyun eğmek
- İtaatkar olmak
- Pasivize olmak
- İletişime kapalı olmak

Van Gogh, Kesilmiş Dört Aç çiçek, 1887

Anahtar Kelime:
"Kendini k
a
z
m
a
k"

A/r/tography
Teacher
Researcher
Artist

Öğretmen benliğini keşif

Araştırmacı benliğini keşif

BENLER'in KEŞFİ

Öğretmen kimliğine ilişkin sorgulamalar:

Teşvik edici olmak

Farklılıkları kabullenici olmak

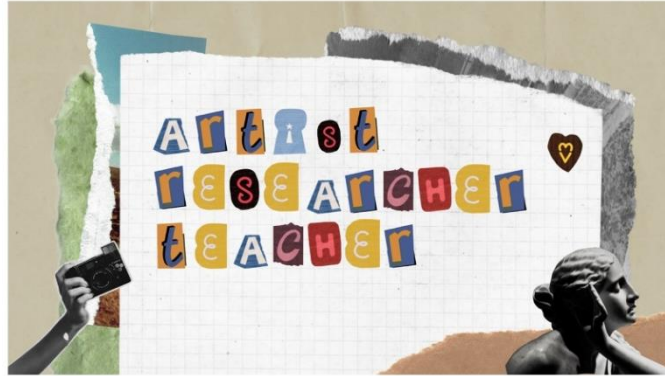
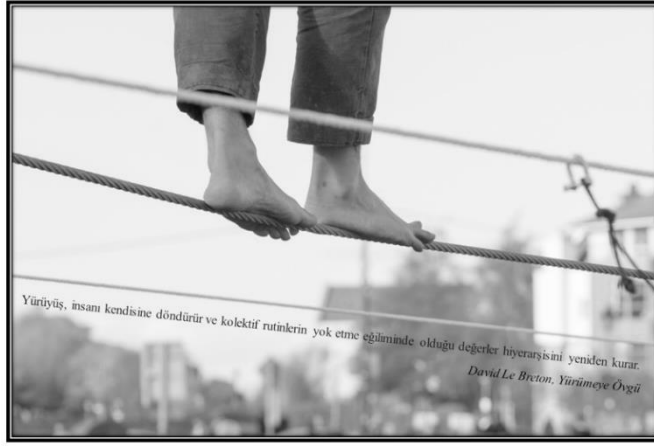
İyi bir arkadaş olmak

İyi bir dinleyici olmak

Samimi olmak

İyi bir öğrenen olmak

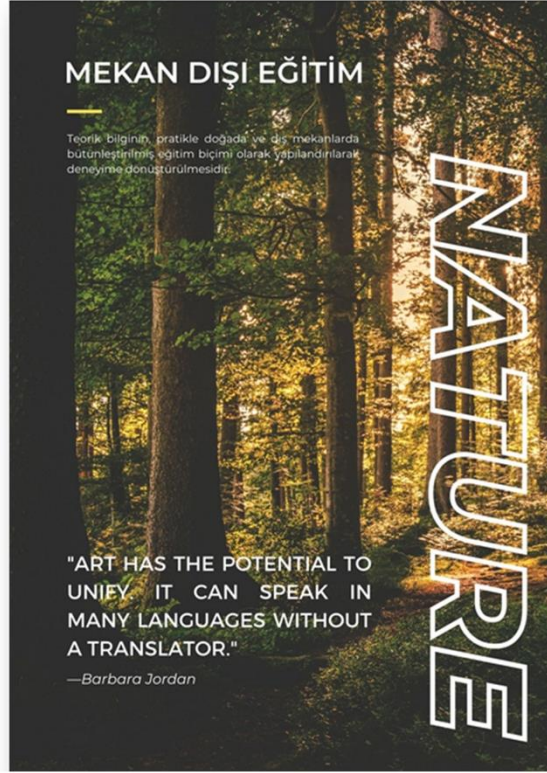
EK-9 Araştırmacı Tarafından Etkinlik Sürecine İlişkin Oluşturulan Sunumlardan Örnekler (2)



12. Hafta- Etkinlik 1 Değerlendirme/Sorgulama:

- Sanatla yürünmek benim için ne ifade ediyor?
- Doğa içindeki etkinlikler, sanatsal üretim pratiklerimi/deneyimlerimi nasıl etkiliyor?
- Sıradan deneyimlerin, sanat pratiklerine dönüştürülebilirliği hakkında neler düşünüyorum?
- Sanatla sorgulama fikri hakkında neler düşünüyorum?
- Öğretmen kimliği ile sanat üretimi arasında nasıl bir bağlantı kuruyorum?
- Etkinlik sürecindeki deneyimler, bende bir şeyi harekete geçirdi mi? Geçirdiyse bu süreç bende neleri tetikledi?

EK-10 Araştırmacı Tarafından Etkinlikler Kapsamında Oluşturulan Afişler



EK-11 Etkinlik Süreçlerine İlişkin Fotoğraf Kareleri



EK-12 Araştırmacı Günlüğünden Bir Kesit

CUMARTESİ
Saturday
Samstag
Суббота

NİSAN
April
April
Апрель

15

Hafta: 15

Bunu eğitim sistemi örneğimize uyarlıysak zaman eğitimin beynini oluşturan en önemli sinir öllerinden kendinizi mi harekete geçirmelisiniz? Bu motivasyonu canlı tutmak ya da harekete geçirmeyi için neler yapmıştınız, nereden başlamalıydınız? Sırtın yolun başındayız, ama yolda olabilmek de bir başarıdır. O yüzden ettiklerimiz süresince bunları da aklımızın bir kenarında taşıyarak yolda yürümeli ve yolda nasıl yürümeli gerektiğini sorgulamalıyız.



Tüm bu sorgulamalar daha önce okulun içinde çekmiş olduğum bir tekelefi aklıma petirdi. Neden? Kesik bir balın gövdesinde oluşturdugu boşluk üzerine biri tarafından yosunlar kullanılarak oksijen üretilmişti. Sonuçta bizim de ihtiyacımız olan ve bizi hayata döndürecek şeylerden biri de bu oksijen, yani eğitime getireceğimiz yeni bir soluk, yeni bir bakış açısı. Ne üse letkinlik sürecine dönecek olursak, ilk olarak dediğim gibi persanel tekalinde gay iatık Buradaki gay malmız sırasında yürüyüş hakkında sohbet ettik. Öğrencilerdeki genel yargı şöyleydi. Persicini neden yürüyorduk? Dışarıda olmanın, sırt-

PAZAR
Sunday
Sonntag
Воскресенье

NİSAN
April
April
Апрель

16

MAYIS
MAY

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Pt	Sa	Ça	Pe	Cu	Ct	Pa	Pt	Sa	Ça	Pe	Cu	Ct	Pa	Pt	Sa	Ça	Pe	Cu	Ct	Pa	Pt	Sa	Ça	Pe	Cu	Ct	Pa	Pt	Sa	Ça

13. Hafta Katılımcı Analoğu

18.05.2023

Sanat, birçok farklı şekilde ifade edilebilir ve her bireyin kendine özgü bir yaratıcı potansiyeli bulunur. Sanatın metaforik bir araç olarak kullanarak insanların kendilerini ifade etmelerini ve yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerin birçok yolunu bulabilirler. Böylece insanlar kendini ifade etmelerinin farklı yollarını buldukça kendilerini daha da geliştirirler. Yani aslında sanatı metaforik bir araç olarak kullandıkça sanatçı kimliğimle beraber öğretmen ve araştırmacı kimliğim de gelişmiş oluyor. Sanat yoluyla eğitimi sorgulayarak aslında ben de alışıla gelmiş bazı kalıpları dışına çıkınca daha iyi öğrenim sağlayabileceğimi de keşsetmiş oldum. Sanatın öğren ve öğretilen yönü eğitime farklı bakış açısı kazandırabilir diye düşünüyorum.

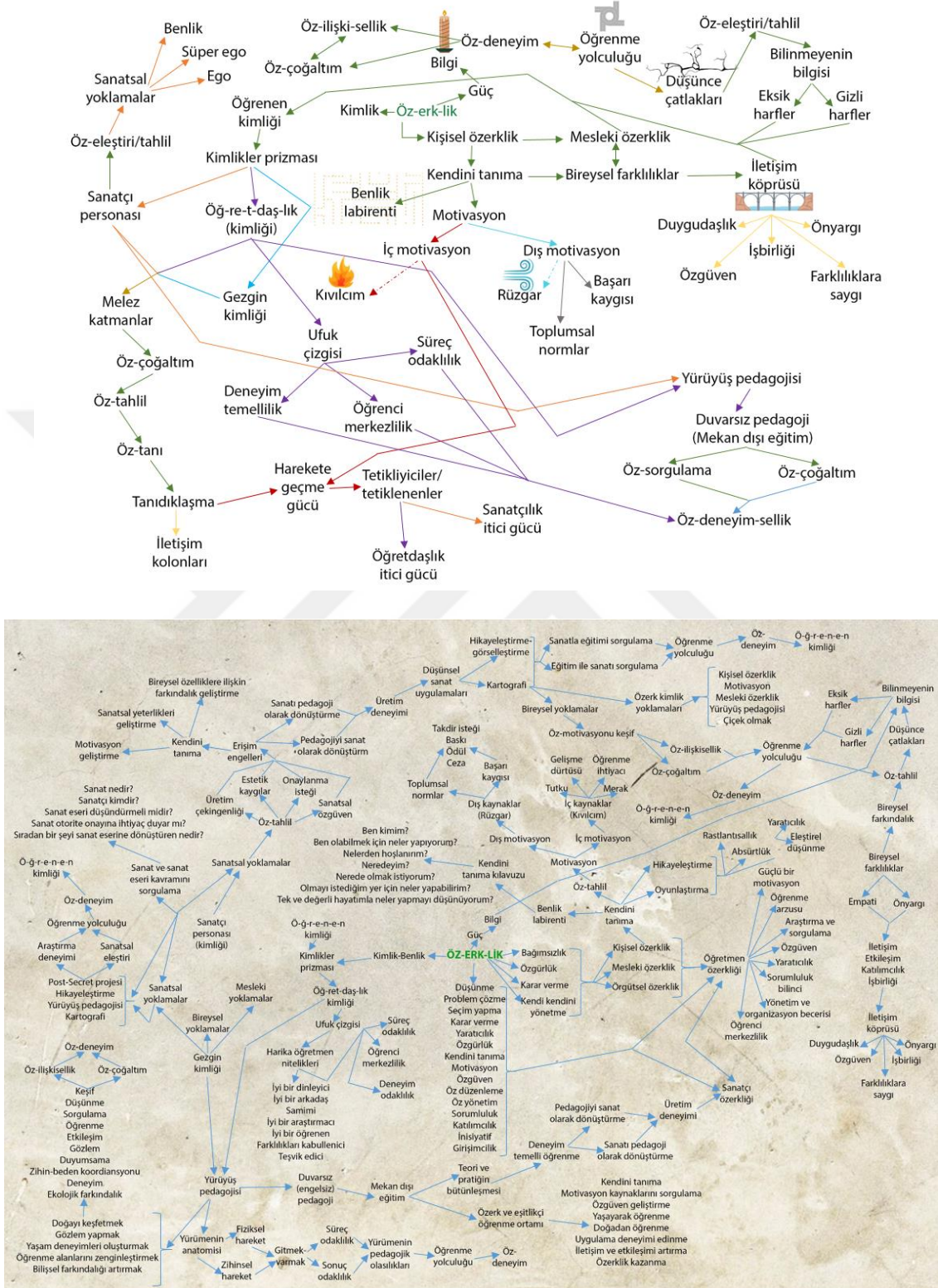
Benim kendi sanatçı kimliğimin şekillenmesi için yapabileceğim şeylerden biri kendi sanatımı tanıtmam olabilir. Klasik şeyler üretebileceğimi veya nasıl yapacağımı sorgulayabiliyorum. Bir diğerinde yaratıcılığımı besleyebilirim. Genel olarak bilgim ne kadar iyi olursa aslında bir o kadar kaliteli işler ortaya çıkarabiliyim. Bunun dışında tabiri bol bol yeni işler ortaya çıkarmak için bir uğraşmak olabilir. Farklı teknikler, konular gibi şeyler deneyerek de sanatımı şekillendirmiş olurum. Öğretmen kimliğimin şekillenmesi için aslında öncelikle yine kendimi iyi bir şekilde tanıtmam gerekiyor. Aynı zamanda değişime, gelişime ve öğrenime ne kadar açık dursam da okarda iyi olabileceğimi düşünüyorum. Bu süreçte öğrencilerle iletişim ve onları yakından tanımamda güzel bir etki olacağını düşünüyorum. Bunları yaparken bu süreçteki beni ne kadarlandırıyorum gerektiğini ve bununla büyük bir etki dağıtım düşünüyorum.

Derste ki etkinlikler, kazanımlarda anladığım kadarıyla aslında bütün kimlikler birbiri etkiliyor. Besliyor. Konuda araştırmacı ya da kimliğim sanatçı kimliğimi, sanatçı kimliğim öğrenci ve öğretmen kimliğimi besliyor aslında.

EK-14 Araştırmacı ve Dersin Yürütücüsü Tarafından Oluşturulan Kartografler



EK-15 Analiz Sürecinde Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Bütüncül Rizom Haritaları



ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Bahar Şirin
Doğum Yeri ve Yılı : /
E-Posta :

Eğitim

Doktora : Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Programı, 2020-2025
Yüksek Lisans : Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Programı, 2014-2019
Lisans : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Programı, 2010-2014 [Bölüm Birinciliği]
Lise : Muğla Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Resim Bölümü, 2006-2010 [Okul İkinciliği]

İş Deneyimi

- Mili Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Oyun Projesi İçin Freelance Grafik Tasarım Çalışmaları, 2017-2018
- Ozart Akademi - Resim Öğretmenliği, 2017-2018
- Bireysel Resim Kursu Öğretmenliği, 2017-2018
- Anadolu Üniversitesi - Sözleşmeli Öğretim Elemanı, 2020-2022 [Dersler: Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi (ÖEÖ308-ÖEÖ317), Sanat ve Estetik (SAN211), Görsel Sanatlar Eğitimi (SAN313), Sanat ve Müze Eğitimi (SAN421)]

Ödüller

- “Öğretmenlik” Konulu Makale Yarışması, İkincilik Ödülü, Muğla, 2008
- Rotary Kulübü & Eğitim Fakültesi Tarafından Düzenlenen Resim Yarışması, Sergileme Ödülü, Eskişehir, 2013
- Rotary Kulübü & Eğitim Fakültesi Tarafından Düzenlenen “Öğretmen Olmak” Konulu Makale Yarışması, İkincilik Ödülü, Eskişehir, 2013
- Sütçü İmam Üniversitesi 11. Üniversitelerarası Resim Yarışması, Sergileme Ödülü, Kahramanmaraş, 2014
- “Think Outside The Box”, Hyundai Elevator Global Idea Contest, Silver Prize, Güney Kore, 30 Aralık 2022

Sanatsal Faaliyetler

- Öğretmenler Günü Karma Resim Sergisi, Turgut Özakman Sanat Galerisi, Eskişehir, 24 Mart 2013
- Rotary Kulübü & Eğitim Fakültesi Tarafından Düzenlenen Karma Resim Sergisi (Resim yarışması dolayısıyla), Anadolu Üniversitesi Öğrenci Merkezi, Eskişehir, 29 Nisan 2013
- “Başka Bir Deyişle”, Karma Resim Sergisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sanat Galerisi, Eskişehir, 4 Haziran 2013
- “Sadece Bir Kelime”, Karma Resim Sergisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sanat Galerisi, Eskişehir, 23 Aralık 2013
- “Ne Ki Hiç”, Karma Resim Sergisi, Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Sanat Galerisi, Eskişehir, 22 Nisan 2014
- “Belleğin Tozlu Kayıtları”, Kişisel Resim Sergisi, Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Sanat Galerisi, Eskişehir, 12 Mayıs 2014
- Sütçü İmam Üniversitesi 11. Üniversitelerarası Resim Yarışması Sergisi, Kahramanmaraş, 2014
- “Mezuniyet Sergisi”, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Binası Sanat Galerisi, Eskişehir, 5 Haziran 2014
- “Buluşma” Karma Resim Sergisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sanat Galerisi, Eskişehir, 19 Ekim 2015
- Kişisel Resim Sergisi, Atıla Özer Karikatürlü Ev Sergi Salonu, Eskişehir, 16 Kasım 2015
- Anadolu Sanat Eğitimi Çalıştay Günleri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir, 16-18 Mayıs 2022
- “Yansımalar”, Esmek El Sanatları Karma Sergisi, Atatürk Kültür Sanat ve Kongre Merkezi, Eskişehir, 26 Mayıs 2022

Akademik Yayınlar

- Şirin, B. & Kıratlı, A. D. (2019, 1-3 Temmuz). *Assesment of the parents of secondary school students regarding the visual arts course on a socio-economic and socio-cultural basis* [Özet bildir]. 11. International Conference on Education and New Learning Technologies, EDULEARN, Palma Malorca, İspanya.
- Şirin, B. & Coşkun, N. (2022). İkonografi ve ikonoloji yöntemi ile Fikret Mualla Saygı'nın “Yeni Harfleri Öğrenen Kızlar” adlı eserinin analizi. *Akademik Sanat*, (19), 27-42.
- Şirin, B. (2024). Norman Rockwell'in ‘Rosie the Riveter’ isimli propaganda afişinin göstergebilimsel analizi. *Selçuk İletişim*, 17(1), 69-99.