GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

SANAT EĞİTİMCİSİ YETİŞTİRMEDE ALTERNATİF BİR YÖNTEM: RESİM ATÖLYE DERSİNDE A/R/TOGRAFİ

Nurhayat GÜNEŞ

DOKTORA TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 (otuzaltı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nurhayat

Soyadı : GÜNEŞ

Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sanat Eğitimcisi Yetiştirmede Alternatif Bir Yöntem: Resim Atölye Dersinde A/r/tografi

İngilizce Adı : An Alternative Method in Training Art Educators: A/r/tography in Studio Art Class

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nurhayat GÜNEŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nurhayat GÜNEŞ tarafından hazırlanan "Sanat Eğitimcisi Yetiştirmede Alternatif Bir Yöntem: Resim Atölye Dersinde A/r/tografi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Şeniz AKSOY

(Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D., Gazi Üniversitesi) .....

Başkan: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

(Sanat ve Tasarım Bölümü, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi) .....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Güzin AYRANCIOĞLU

(Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D., Gazi Üniversitesi) .....

Üye: Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

(Eğitim Bilimleri A.B.D., Gazi Üniversitesi) .....

Üye: Doç. Dr. İsmail Özgür SOĞANCI

(Güzel Sanatlar Eğitimi A.B.D., Anadolu Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 25/10/2018

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

Bu tez;

Tüm yeniliğe açık ve eleştirel düşünürlere,
Aileme,
Bilgilerinden yararlandığım tüm insanlara

Adanmıştır.

TEŞEKKÜR

Araştırma pek çok kişi ve kurumun desteğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmam boyunca göstermiş olduğu akademik ve manevi desteğinden dolayı değerli hocam, kıymetli danışmanım Prof. Şeniz AKSOY'a ve araştırmamın her aşamasında engin bilgilerinden faydalandığım, destek ve katkılarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Vedat ÖZSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam boyunca uzman görüşleri ve önerileriyle yardımlarını eksik etmeyen Dr. Öğr. Üyesi Güzin AYRANCIOĞLU ile Prof. Dr. Melek ÇAKMAK'a, araştırmaya akademik görüşleriyle katkı sağlayan Doç. Dr. İsmail Özgür SOĞANCI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Araştırma sürecinde beni Kanada British Colombia Üniversitesine davet ederek oradaki danışmanlığımı üstlenen ve araştırmamın şekillenmesinde büyük emeği olan sevgili hocam Prof. Dr. Rita IRWIN'e ve orada bulunduğum süre boyunca akademik katkılarını esirgemeyen diğer tüm hocalarıma şükranlarımı sunarım. Beni lisansüstü eğitime teşvik eden ve her zaman manevi desteğiyle arkamda olduğunu hissettiren, değerli hocam Prof. Dr. Deniz BAYAV'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Öğrenciliğim boyunca ders aldığım ve öğrencileri olmanın mutluluğunu yaşadığım tüm hocalarıma; araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilere; doktora sürecinde bana burs imkânı sağlayarak destek veren TÜBİTAK (2015 yılı 2214/A-Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı 1. dönem ve 2014 yılı 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı 1. dönem)'a; bu zorlu süreçte beni yalnız bırakmayan dostlarıma teşekkür ederim. Her zaman yanımda olduklarını bildiğim tüm aileme ve çok özel bir teşekkürü de hayatımın her anında beni destekleyen, bana verdikleri emeği hiçbir zaman ödeyemeyeceğim annem Nutkiye GÜNEŞ ve babam Nurettin GÜNEŞ'e sunarım. İyi ki varsınız.

Nurhayat GÜNEŞ

Ankara - Ekim 2018

SANAT EĞİTİMCİSİ YETİŞTİRMEDE ALTERNATİF BİR YÖNTEM: RESİM ATÖLYE DERSİNDE A/R/TOGRAFİ

(Doktora Tezi)

Nurhayat GÜNEŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2018

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı; sanat eğitimcisi yetiştirmede alternatif bir yöntem olarak Resim Anasanat Atölye dersinde a/r/tografi uygulamalarını incelemektir. Araştırmanın yöntemini; "gerçeği" yorumlamacı paradigma ile bulmaya çalışan nitel araştırma yöntemi ile "anlamı" bulmaya çalışan sanat temelli araştırma yöntemlerinden olan "a/r/tografi" oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örneklemesi benimsenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik derinlemesine bilgiler elde edebilmek için veri toplama yöntemleri olarak gözlem (yapılandırılmamış gözlem), görüşme (yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme), doküman incelemesi (öz değerlendirme yazıları, araştırmacı günlükleri, kişisel hikayeler), sesli ve görsel materyaller (fotoğraflar ve ses kayıtları, telefon mesajları, portfolyo) kullanılmıştır. Görüşme soruları, Lawshe kapsam geçerlilik indeksi kullanılarak 5 uzman görüşünün alınmasıyla sağlanmıştır. Araştırmada örnek uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veriler 7 öğrenci, dersin öğretim üyesi ve katılımcı-gözlemci olan araştırmacıdan elde edilmiştir. Araştırma hem nitel hem de sanat temelli olarak desenlendiği için araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; Resim Anasanat Atölye dersinde a/r/tografik sorgulama süreci öğrencilerin yaşayan sorgulama ve mecaz yoluyla anlamlar üretmesiyle yapılandırılmıştır. A/r/tografi uygulamalarıyla öğrencilerin sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerinin açığa çıkarıldığı düşünülmektedir. A/r/tografi uygulamalarında yazma ve sanat yapma öğrencilerin fikir geliştirmelerini sağlamıştır. Uygulamalarda öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkmaları özgün eserler oluşturmalarını sağlamıştır. Öğrenciler deneyimlerine karşı farkındalık kazanmayı ve yaşamla bağ kurmayı öğrenmede önemli bir deneyim elde etmişlerdir. A/r/tografi uygulamalarıyla öğrenciler sık sık çevreleriyle etkileşime geçmişler ve çevreye karşı farkındalık kazanmışlardır. Öğrenciler uygulamada fikir bulma ve anlam

üretmede güçlük yaşamışlardır. Öğrencilerin kendi fikirlerini bulmada özgür olmaları uygulamayı teşvik edici yapmaktadır. Bu uygulamayla öğrenciler ilk defa sorgulama yapmışlar ve detayları keşfetmeyi öğrenmişlerdir. Öğrenciler, uygulama içerisinde kendilerini sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen olarak görmüşlerdir. Uygulamalar, araştırma gerektirdiğinden ders dışında da öğrendiklerini fark etmişlerdir. Dersin öğretim üyesi, uygulamaların öğrencilerin yaratıcılığına katkı sağladığını düşünmektedir. Dersin öğretim üyesi, uygulamalar sayesinde öğrencilerin kendi deneyimlerine döndükleri ve böylece özgün fikirler buldukları görüşündedir. Dersin öğretim üyesi; öğrencilerin araştırma yaptıklarını ancak bunların sınırlı kaldığını, onların sanatçı gibi düşünüp hareket ettiklerini ve sanat yönü yüksek eserler ortaya koyduklarını belirtmiştir. Dersin öğretim üyesi, öğrencilerin, ders içinde ve dışında öğrenmeleriyle öğrenen rollerinin ve birbirlerinden öğrenmeleriyle de öğretmen rollerinin açığa çıktığı görüşündedir. Öğretmen adaylarına atölye derslerinde geleneksel olarak verilen sanat eğitiminin düşünme ve sorgulama temelli olmaması, öğrencilerin daha önce kendi deneyimlerine odaklanamaması ve yazma uygulaması yapamaması gibi üst düzey düşünsel becerilerin giderilmesine; ayrıca konuyu anlamada, fikir bulmada ve yazmada güçlük çekilmesinin azaltılmasına katkı olarak a/r/tografi uygulamalarının etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: A/r/tografi, yaşayan sorgulama, mecaz, sanat temelli araştırmalar, sanat temelli eğitim araştırmaları

Sayfa Adedi : 213

Danışman : Prof. Şeniz AKSOY

AN ALTERNATIVE METHOD IN TRAINING ART EDUCATORS: A/R/TOGRAPHY IN STUDIO ART CLASS

(Ph.D Thesis)

Nurhayat GÜNEŞ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2018

ABSTRACT

The main purpose of the study is to investigate a/r/tography practices in painting studio art class as an alternative method in training prospective art educators. The method which was used for the study is composed of qualitative research method which aims to find "the truth" by using interpretivist paradigm and of "a/r/tography" which aims to find "the meaning" and is one of the art-based research methods. Typical case sampling method which is one of the purposive sampling methods was used in the study. In order to gather detailed information related to the aim of the study, observation (unstructured observation), interview (unstructured interview, semi-structured interview), document review (self-evaluation writings, researcher diaries, personal narratives), audio and visual materials (photographs, voice records, telephone messages and portfolio) were used as data collection methods. Interview questions were prepared after obtaining expert opinions of 5 experts using Lawshe's Content Validity Index. Sample application in the study was carried out by the researcher. The data was obtained from 7 students, the lecturer of the lesson and from the researcher who was the participant and the observer. Since the study is formed as both qualitative and art-based, descriptive analysis and content analysis are used in analysis of the obtained data. According to the findings of the study; a/r/tographic inquiry process in the studio art classes was structured by the students who generated some meanings by means of living inquiry and metaphor. By means of a/r/tography practices, artist/researcher/teacher-learner identities of the students were revealed. Writing and making art in a/r/tography practices enabled students to develop some ideas. Using of students' own life experiences in the practices enabled the creation of original works of art. The students learned to gain awareness and they gained a significant experience in learning to create a bond with life. With a/r/tography practices, the students frequently interacted with their surroundings and gained awareness of the environment. Within the scope of the practice, the students had difficulty in finding ideas

and generating meaning. The fact that students were free to find their own ideas made the practice an encouraging one. By means of the practice, the students inquired for the first time and they learned to discover the details. The students saw themselves as artists/researchers/ teachers-learners. Because the practices necessitated to research, the students recognized that they also learned outside of the class. The lecturer of the course believes that the practices contributed to the creativity of the students. The lecturer is of the opinion that the students returned to their experiences thanks to the practices and thus they found original ideas. The lecturer has stated that the students did research but they remained limited and that the students thought and acted just as artists and they produced works which have high artistic values. She is of the opinion that the learner identities of students revealed by means of their learning in the class. The lecturer believes that the teacher identities of the students revealed by means of learning from each other. A/r/tography practices have been shown to be effective in filling the deficiencies of intellectual skills. For instance, the art education given to teacher candidates conventionally in studio art classes was not thinking and questioning-based, the students did not focus on their experiences before and that they did not writing practice. The practices also have shown to be effective as a contribution in minimising to have difficulty in understanding the subject, finding ideas and writing.

Key Words : A/r/tography, living inquiry, metaphor, arts-based research, arts-based educational research

Page Number: 213

Supervisor : Prof. Şeniz AKSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
ŞEKİLLER LİSTESİ xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xix
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Araştırmanın Varsayımları 6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.6. Tanımlar 7
BÖLÜM II 8
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
BÖLÜM III 18
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 18
3.1. Sanat Eğitiminde Bir Araştırma Yöntemi: A/r/tografi 18

3.1.1. A/r/tografi 18

3.1.1.1. Bitişiklik 22

3.1.1.2. Yaşayan Sorgulama 22

3.1.1.3. Mecaz ve Mecaz-ı Mürsel 23

3.1.1.4. Açıklıklar (Açık kapı /açık alan bırakma) 23

3.1.1.5. Yankılanmalar 23

3.1.1.6. Aşırılık 24

3.1.2. Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları Olarak A/r/tografi 26

3.1.3. Pedagojik Bir Strateji Olarak A/r/tografi 27

3.1.3.1. Mecaz 28

3.1.3.2. Yaşayan Sorgulama 31

BÖLÜM IV 34

YÖNTEM 34

4.1. Araştırmanın Modeli 34

4.1.1. Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları ve A/r/tografi 35

4.2. Araştırma Süreci 39

4.2.1. Örnek Uygulama: Araştırmacının A/r/tografik Uygulamaları 42

4.2.1.1. A/r/tografide Sanat Yapma, Araştırma, Öğretme ve Öğrenme 42

4.2.1.2. Transit 43

4.2.1.3. Yaşayan Sorgulama Olarak Transit 45

4.2.1.4. Yaşayan Transit: Süreç 45

4.2.1.5. Mecaz Olarak Transit 48

4.2.1.6. Transitle Başlangıç Noktası 49

4.3. Çalışma Grubu 56

4.3.1. Dersin Öğretim Üyesi 56

4.3.2. Katılımcı-Gözlemci Olan Araştırmacı 57

4.3.3. Öğrenciler **57**

4.4. Araştırma Ortamı **59**

4.5. Veri Toplama Yöntemleri **60**

4.5.1. Gözlem **61**

4.5.2. Görüşme **63**

4.5.3. Doküman İncelemesi **65**

4.5.4. Sesli ve Görsel Materyaller **68**

4.6. Verilerin Toplanması **70**

4.7. Verilerin Analizi **70**

4.8. Araştırmacının Rolü **71**

BÖLÜM V **73**

BULGULAR VE YORUM **73**

5.1. A/r/tografi Uygulamalarının Nasıl Gerçekleştirildiğinin Belirlenmesi ile Sürecin Yapılandırılması ve Öğrencilerin A/r/tograf Olmaları Üzerine Araştırmacının Görüşleri **73**

5.1.1. Öğrencilerin A/r/tografik Uygulamaları **73**

5.1.1.1. İlk Karşılaşma ***74***

5.1.1.2. Fikir Bulma Sancıları ***75***

5.1.1.3. Fikirleri Eserlere Aktarma Heyecanı ***86***

5.1.1.4. Sergi Hazırlıkları (29 Kasım – 01 Aralık 2017) ***91***

5.1.1.5. Sergi (4 – 8 Aralık 2017) ***95***

5.1.2. A/r/tografi Uygulamalarında Sürecin Yapılandırılması ve Öğrencilerin A/r/tograf Olmaları Üzerine Araştırmacının Görüşleri **98**

5.1.2.1. A/r/tograf Betül ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama ***100***

5.1.2.2. A/r/tograf Metin ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama ***104***

5.1.2.3. A/r/tograf Songül ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama ***110***

5.1.2.4. A/r/tograf Şule ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama 115

5.1.2.5. A/r/tograf Fatih ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama 119

5.1.2.6. A/r/tograf Serpil ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama 123

5.1.2.7. A/r/tograf Çağan ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama 128

5.2. A/r/tografi Uygulamalarının Öğrencilerin Sanatsal Yaratım ve Üretim Süreçlerine Katkısı ve Bu Süreçte Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen-Öğrenen Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşleri 132

5.2.1. A/r/tografi Uygulamalarının Öğrencilerin Sanatsal Yaratım ve Üretim Süreçlerine Katkısı 133

5.2.1.1. Özgünlük ve Yaratıcılık 133

5.2.1.2. Yaşamla Bağ Kurma, Deneyimleri Sanata Yansıtma 137

5.2.1.3. Çevreyle Etkileşim 139

5.2.1.4. Güçlük 141

5.2.1.5. Teşvik Edicilik 143

5.2.2. A/r/tografi Uygulamalarının Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen-Öğrenen Rollerini Açığa Çıkarmadaki Etkisi 144

5.2.2.1. Keşfetme ve Sorgulama 144

5.2.2.2. Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen-Öğrenen Rollerini Geliştirme ... 146

5.2.2.3. Ders Dışı Öğrenme ve Araştırma Yapma 149

5.3. A/r/tografi Uygulamalarının Öğrencilere Katkısı ve Uygulanabilirliğine İlişkin Dersin Öğretim Üyesinin Görüşleri 151

5.3.1. A/r/tografi Uygulamalarının Öğrencilere Katkısı 152

5.3.1.1. Yaratıcılık 153

5.3.1.2. Özgünlük 154

5.3.1.3. Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen-Öğrenen Rollerini Açığa Çıkarmadaki Etkisi 155

5.3.1.4. Uygulamalardan Sonra Öğrenci Çalışmalarında Etkileri 157

5.3.2. A/r/tografi Uygulamalarının Uygulanabilirliği 158

5.3.2.1. Güçlük *159*

5.3.2.2. Uygulanabilirliği *161*

BÖLÜM VI **162**

SONUÇ VE ÖNERİLER **162**

6.1. Sonuçlar **162**

6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar **162**

6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar **163**

6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar **165**

6.2. Öneriler **166**

6.2.1. A/r/tografi Uygulamalarına Yönelik Öneriler **166**

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler **167**

KAYNAKLAR **168**

EKLER **181**

Ek 1. Resim Anasanat Atölye Dersi Öğrencileri İçin Hazırlanan Görüşme Formu **182**

Ek 2. Resim Anasanat Atölye Dersi Öğretim Üyesi İçin Hazırlanan Görüşme Formu **184**

Ek 3. Öz Değerlendirme Formu **186**

Ek 4. Mecaz Sunum Metni **188**

Ek 5. Ilya Kabakov Çalışmalarından Örnekler **200**

Ek 6. Etik Komisyon İzin Yazısı **202**

Ek 7. Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı **203**

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. A/r/tografi (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır).....19

Şekil 2. A/r/tografi yöntemi (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır).....25

Şekil 3. Araştırma süreci 41

Şekil 4. Yaşayan transit 1 46

Şekil 5. Yaşayan transit 2 47

Şekil 6. Yaşayan transit 3 47

Şekil 7. Yaşayan transit 4 48

Şekil 8. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri, 2017, Tuval üzerine karışık teknik, 80x150 cm.....49

Şekil 9. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri5, 2018, Tuval üzerine karışık teknik, 70x100 cm.....51

Şekil 10. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri2, 2017, Tuval üzerine karışık teknik, 40x60 cm.....52

Şekil 11. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri3, 2017, Tuval üzerine karışık teknik, 40x60 cm.....52

Şekil 12. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri6, 2018, Tuval üzerine karışık teknik, 70x100 cm.....53

Şekil 13. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri8, 2018, Tuval üzerine karışık teknik, 30x80 cm.....54

Şekil 14. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri9, 2018, Tuval üzerine karışık teknik, 30x80 cm.....54

Şekil 15. Araştırmacının a/r/tografik süreci (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır) 56

Şekil 16. A/r/tograflara ilişkin demografik bilgiler....58

Şekil 17. Veri toplama yöntemleri....61

Şekil 18. Görüşme sorularının hazırlık aşaması....64

Şekil 19. Derste kuramsal altyapı oluşturmak amaçlı sunum....75

Şekil 20. Öğrencilerin yaşam yazmaları ve taslak çizimleri....85

Şekil 21. Fikirlerini esere aktarma süreci (Öğrencilerin izniyle)....88

Şekil 22. Fikirlerini esere aktarma süreci (Öğrencilerin izniyle)....89

Şekil 23. Fikirlerini esere aktarma süreci (Öğrencilerin izniyle)....90

Şekil 24. Sergi hazırlıkları ilk aşama (Öğrencilerin izniyle)....91

Şekil 25. Sergi hazırlıkları ilk aşama (Öğrencilerin izniyle)....92

Şekil 26. Çalışma ortamında mutluluğun resmi (Öğrencilerin izniyle)....93

Şekil 27. Sergi hazırlıkları ve hikayelerle özdeşleşme (Öğrencilerin izniyle)....94

Şekil 28. Sergi hazırlıkları son aşama (Öğrencilerin izniyle)....95

Şekil 29. İzleyici ile buluşma....96

Şekil 30. Betül, Babam, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 120x160 cm.....101

Şekil 31. Betül, Babam: Kepenk serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....102

Şekil 32. Betül, Babam: Kepenk serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.....102

Şekil 33. Betül, Babam: Kepenk serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....103

Şekil 34. Betül, Babam: Kepenk serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....103

Şekil 35. Metin, En büyük korkum, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.....105

Şekil 36. Metin, En büyük korkum, 2017, Tuval üzerine yağlıboya ile Yerleştirme.....106

Şekil 37. Metin, En büyük korkum, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.....107

Şekil 38. Metin, En büyük korkum: Köy tuvaletleri serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.....108

Şekil 39. Metin, En büyük korkum: Köy tuvaletleri serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.....109

Şekil 40. Metin, En büyük korkum: Köy tuvaletleri serisi, 2017, Fotoğraf.....109

Şekil 41. Songül, Boşlukta, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm. 111

Şekil 42. Songül, Boşlukta: Aralık kapılar serisi, 2017, Kâğıt üzerine yağlıboya. 112

Şekil 43. Songül, Boşlukta, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm. 113

Şekil 44. Songül, Boşlukta: Aralık kapılar serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....114

Şekil 45. Songül, Boşlukta: Aralık kapılar serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....114

Şekil 46. Songül, Boşlukta: Aralık kapılar serisi, 2017, Fotoğraf.....114

Şekil 47. Şule, Çaresizliğim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 70x100 cm. 116

Şekil 48. Şule, Çaresizliğim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm. 117

Şekil 49. Şule, Çaresizliğim: Yağmur serisi, 2017, Video.....118

Şekil 50. Şule, Çaresizliğim: Yağmur serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya. 118

Şekil 51. Şule, Çaresizliğim: Yağmur serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya 119

Şekil 52. Şule, Çaresizliğim: Yağmur serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....119

Şekil 53. Fatih, Özlem, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm. 120

Şekil 54. Fatih, Özlem: Bisiklet serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.....121

Şekil 55. Fatih, Özlem: Bisiklet serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.....121

Şekil 56. Fatih, Özlem: Bisiklet serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.....122

Şekil 57. Fatih, Özlem: Bisiklet serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik 122

Şekil 58. Serpil, Baba özlemim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 70x100 cm. 124

Şekil 59. Serpil, Baba özlemim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 70x100 cm. 125

Şekil 60. Serpil, Babam, 2017, Yerleştirme (Enstalasyon).....126

Şekil 61. Serpil, Babam, 2017, Yerleştirme (Enstalasyon).....127

Şekil 62. Serpil, Babam: Kamuflaj serisi, 2017, Fotoğraf 127

Şekil 63. Serpil, Babam: Kamuflaj serisi, 2017, Fotoğraf 128

Şekil 64. Serpil, Babam: Kamuflaj serisi 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....128

Şekil 65. Serpil, Babam: Kamuflaj serisi, 2017, Kâğıt üzerine pilot kalem. 128

Şekil 66. Çağan, Kimliğim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm. 129

Şekil 67. Çağan, Kimliğim: Köklerim serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....130

Şekil 68. Çağan, Kimliğim: Köklerim serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....130

Şekil 69. Çağan, Kimliğim: Köklerim serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....131

Şekil 70. Çağan, Kimliğim: Köklerim serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.....131

Şekil 71. A/r/tografi uygulamalarının, öğrencilerin sanatsal yaratım ve üretim süreçlerine katkısı ile ilgili temalar.....133

Şekil 72. A/r/tografi uygulamalarının, sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmadaki etkisi ile ilgili temalar.....144

Şekil 73. A/r/tografi uygulamalarının öğrencilere katkısı ile ilgili temalar.....152

Şekil 74. A/r/tografi uygulamalarının uygulanabilirliği ile ilgili temalar.....159

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABER	Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları
ABR	Sanat Temelli Araştırmalar
ÖSYM	Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TİK	Tez İzleme Komitesi
UBC	British Columbia Üniversitesi
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarihsel süreç içerisinde yaşanan toplumsal, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim içerisinde de yeni yönelimler ve yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim, sürekli değişim ve gelişim içerisinde olması gereken dinamik bir süreçtir. Bu dinamik yapı içerisinde genel olarak öğretmen öğretici kişi, öğrenci öğrenen kişi gibi kullanılan belli roller vardır. Ancak günümüzde eğitim yaklaşımlarında pek çok kavram değişmekte, üzerine yeni kavramlar eklenmekte ya da bazı kavramlar çıkarılmaktadır. Örneğin; öğrenci artık sadece öğrenen değil aynı zamanda araştıran ve öğreten kişi, öğretmen de salt öğretici değil aynı zamanda sanatçı, araştırmacı ve kimi zaman da öğrenen kişi rollerine sahip olabilmektedir. Bu anlamda a/r/tografi bu yaklaşımları vurgulayan ve deneyimler üzerinde yoğunlaşan hem pedagojik hem de araştırmalar için bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanat ve sanat eğitiminde ortaya çıkan bu yöntem ile ilgili son zamanlarda kayda değer çalışmalar ortaya konmaktadır. Bu bağlamda sanat eğitimi içerisinde bu yöntemin denenmesi öğrencilerin rollerini keşfetmesi ve deneyimlerini fark etmesi açısından önemlidir.

Genel eğitim içerisinde önemli bir yere sahip olan sanat derslerine öğrencilerin araştırmacı rollerinin eklenmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü görsel sanatlar eğitimi, daha küçük yaşlardan başlayarak tüm bireyleri kültürel açıdan yetiştirdiği; sezgileri, akıl yürütmeyi, hayal kurma ve beceriyi doğru bir şekilde geliştirirken, çok ve çeşitli bir okuryazarlığı basamak basamak inşa etmekte, aynı zamanda algılama ve düşüncenin de çok çeşitli

yollarını göstermektedir (Özsoy, 2007, s. 51). Bununla birlikte görsel sanatlar eğitimi, olasılıkları düşlemeyi, ikilemleri keşfetmeyi, çok çeşitli açılardan bakmayı öğretmektedir ki sanattan başka hiçbir alan bu davranışları geliştirememektedir (Kırışoğlu, 2009, s. 33). Ancak bu davranışların gelişebilmesi, okullarda sanat derslerinin günümüzdeki uygulama biçimi ile çok da mümkün görünmemektedir. Öğrencilerin genel eğitimin çarkları içinde pasif alıcı konumuna sokulması, hedefleri arasında yaratıcılığı geliştirme, özgün düşünme becerileri kazandırma olan sanat dersleri ile örtüşmemektedir.

John Dewey (1944) uzun yıllar öncesinde, öğretim sürecindeki "aktarıcı" anlayışa karşı durmuş ve öğrencileri bilgi ile "doldurmayı" amaçlayan bir pedagojik anlayışı eleştirmiştir. Ona göre insan davranışları kapalı laboratuvar ortamlarında değil ancak sosyal deneyimler sonucunda gelişecektir (aktaran Şahin, 2013, s. 237). Bu konuda San (2008) görüşlerini şöyle belirtmiştir: "Özellikle örgün eğitimde, kategorileştirilmiş bilgiler kalıplar halinde sunulmakta, ağırlık, ezbere ve sınıflandırılmış bilgilerin depolanmasına verilmektedir. …Bilgi depolaması aslında geçmişe bir hazırlık gibidir, oysa gerekli olan geleceğin sorunları ile yaratıcı biçimde uğraşacak, geleneksel olmayan kavramlarla düşünebilecek elemanların kazanılmasıdır" (s. 23-24). Bu da öğrencilerin edilgen alıcı konumundan çıkarılıp problem çözümünde aktif rol alması sağlanarak mümkün olabilecek ve ancak o zaman öğrenci farklı bakış açıları kazanarak özgün fikirler üretebilecektir.

Öğrenciden beklenen etkin yapıyı kazandırmak ve ona araştırmacı rolünü yüklemek, günümüz örgün eğitim içerisinde öğretmen rolünü sorgulamayı da beraberinde getirmektedir. Sanat okullarında öğretmenlerin öğreten rolünün yanında aynı zamanda sanatçı ve öğrenen rollerinin de açığa çıkarılması, hatta roller arasındaki sınırların eritilmesi, dogmatik anlayışın aksine mevcut bilginin sorgulanması, yeni kavrayışların ve olasılıkların ortaya çıkmasını teşvik edecektir.

Sanat dersleri araştırma, inceleme ve deneyimlerle yakından ilişkilidir. Bilimsel ve sanatsal çalışmalarda ezbercilik yerine işe ve ürüne önem verilmesini düşünen Tonguç, sanatsal çalışma ile bilimsel çalışmayı eşdeğer ve birbirini tamamlar görmektedir. Her ikisi bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır ve ikisinin de ortak amacı yaratıcı insanın yetişmesidir (Uz, 2008, s. 80). Sanatçıların aynı zamanda araştırmacı olduğunu ileri süren Barone ve Eisner (1997) da dünyayı dikkatlice inceleyen her çeşit sanatçının aynı şekilde inceleme yapan bilim adamlarından niçin daha az değerli düşünüldüğünü sormaktadır (s. 115). Çünkü bir sanatçının yaptığı tasarım, araştırma, inceleme ve yaşam deneyimleri neticesinde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin de sanat derslerinde yapacağı tasarımlar, onların araştırmaları,

incelemeleri ve deneyimleri yoluyla oluşabilecektir. Lieberman ve Pointer Mace (2008) öğrenmenin yalnızca bireysel (eskiden algılandığı gibi) bir olgu olmasının ötesinde aslında sosyal bir olgu olduğunu, öğrenmenin deneyim ve uygulamayla edinildiğini savunmaktadır (s. 227). İşte bu noktada a/r/tografi kavramı karşımıza çıkmaktadır. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği (GÖRSED) tarafından düzenlenen konferans ve panellerle yeni bir araştırma ve uygulama yöntemi olarak Türkiye'de sanat eğitimi alanında tanınması sağlanan, ancak son on beş yıldır yurt dışında uygulamaları görülen bu yaklaşım, sanat temelli eğitim araştırmalarının bir türü olarak araştırma çalışmaları için yöntembilimsel bir çerçeve ve pedagojik bir stratejidir. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen rollerine vurgu yapan yaklaşım; sanatsal uygulamalar, araştırma ve eğitimbilimin eşzamanlı uygulamalarını kapsamaktadır. A/r/tografi yaklaşımında çalışmaya katılan sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenciler a/r/tograf olarak anılmaktadır. Pinar (2004)'a göre a/r/tografi, sanatçı-araştırmacı-öğretmenlerin günlük yaşamı ve bilgilendirme, öğretme ve öğrenmeye ilişkin geleneksel anlayışı, çok yönlü bakış açılarıyla sorgulamalarını, merak etmelerini ve düşünmelerini sağlamaktadır (s. 23). A/r/tografi sanat sınıflarında hem öğrenciler hem de öğretmenler için yeni yollarla sanatçı, araştırmacı ve öğretmen/öğrenen olarak çalışarak rollerine dair fikirlerini değiştirme potansiyeline sahip bir sorgulama uygulamasıdır. Böylece a/r/tograflar, baskı ve normalliğe ilişkin uzun zamandır var olan olguları altüst eden, değiştiren, yeni kavrayışlar ve anlamlar oluşturmaktadır (Barney, 2009, s. 75).

Sanat, araştırma, öğretme ve öğrenme birbirleriyle ilişki halinde var olmak için yaşayan bir sorgulama gerektirir. Bu rollerin hiçbirisi hayattan kopuk değildir. Aksine bunlar hayatın ta kendisidir. Bizler, dünya ile ilişki kurdukça öğrenen öğrencileriz. Bu durum bir sınıfın duvarları içindeyken neden görmezden gelinsin ki (Barney, 2009, s. 94)? Çocukları büyük sorulardan, soyut düşüncelerden ve tutkulu bir katılım sürecinden korumaya çalışmak veya onları bu nedenle cezalandırmak, onların dünya ile etkileşimlerini ve dünyayı kavrayış biçimlerini sınırlandırmaktadır (Clifford & Friesen, 2003a, s. 173).

Kincheloe ve Steinberg (1998), ilk, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin eleştirel bakışa sahip araştırmacı rolünü kazanmalarının önemine dikkat çekmektedir. Onlara göre araştırmacı olan öğrenciler etraflarındaki dünyaya ilişkin görüşlerine dair yeni yollar öğrenmektedirler. Esasen bu tip öğrenciler, henüz incelenmemiş bilgi birikimleri ve bilinç yapılarıyla kendilerini devam etmekte olan bir rüyadan uyandırma yeteneği kazanmaktadır (s. 2-3). Bunun aksine belli kalıplar ve öğreten kişinin aşıladığı belli düşünme yolları ile öğrenme ise kapalı, sabit ve statik hale gelmektedir. Bu öğrenme, dinamik potansiyelden

yoksun bir öğrenmedir. Kincheloe ve Steinberg (1998) bu öğrenme türünü, "eleştirel ve sorgulayıcı veya cesur bir vatandaş yetiştirme değil standartlaştırılmış testlerde başarılı iyi bir öğrenci yetiştirme biçimi" (s. 3) diyerek eleştirmektedir.

Bu bağlamda a/r/tografi, bilgi konusundaki mevcut alternatifleri bozan, sarsan, değiştiren ve yeni olasılıkları düşünmemizi sağlayan bir yöntem ve öğretme stratejisidir. Yeni bakış açıları ile var olan bilginin sorgulanmasıdır. Elbette Sullivan'ın (2004) da dile getirdiği gibi belli bir fenomenle ilgili hali hazırda bilinenlerin kullanılması oldukça faydalı bir başlangıç noktasıdır (s. 797). Fakat bu durum sorgulayıcıyı, mevcut bilgilerin yeniden sorgulanmasını ve belki de değiştirilmesini sağlayacak alternatif olasılıklar aramaktan alıkoymamalıdır (Eisner, 2004, s. 6).

Buradan hareketle Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programına (YÖK, 2007) bakıldığında (Ek 7), öğrencilerin, alan ve alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleri ile alanlarında donanımlı sanat eğitimcileri olarak yetişmelerinin beklendiği görülmektedir. Mevcut kuramsal ve uygulamalı dersler içinde araştırma teknikleri kapsamında bu alanda da gerekli olan temel bilgi ve becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim, araştırma ve sanatsal uygulamaları bir araya getiren a/r/tografinin, bu lisans programları açısından yeni bir kavram olduğu söylenebilir. Durağan bilginin dışında anlam üretme, deneyim ve sorgulama üzerine odaklı bir müfredat yapılanması sanat öğretmeni yetiştirmede çağdaş bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Özsoy (2015)'un da belirttiği gibi "yeni paradigma, gerçeğin, bilginin ve doğrunun, insanların anlamların yaratılması sürecine katıldığı sosyal kurgular olduğunu savunur. …Yirmi birinci yüzyılın eğitiminin amacı bilgilendirme değil, bilgi üretme, bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi öğretme olarak yeniden tanımlanabilir" (s. 21-23). Bu noktada görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmeye yönelik olarak belirtilen hedeflere ulaşmada a/r/tografi seçeneği üzerinde durulabilir.

Bu araştırmanın başlangıç noktası açısından bakıldığında, araştırmacının doktora eğitimine başladığı sıralarda Görsel Sanatlar Eğitimi Derneğinin düzenlediği bir toplantıda Kanada British Columbia Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Rita Irwin'in "A/r/tografi" konusunda vermiş olduğu bir konferansa katılması ile araştırma konusuyla ilgili ilk düşünceler belirmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, a/r/tografi konusunun özellikle son yıllarda yurt dışında büyük ilgi gördüğü, ancak yurtiçi literatürü açısından yeni bir alan olduğu fark edilmiştir. Araştırmacının bu yeni konuya olan ilgisi neticesinde konu hakkında danışmanla ve Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinden Prof. Dr.

Vedat Özsoy'la görüşülmüştür. Dr. Özsoy, doktora tez konusu ve araştırması olarak sanat eğitimcisi yetiştiren programların Resim Anasanat Atölye dersinde alternatif bir yöntem olarak a/r/tografi uygulamaları üzerine bir çalışma yürütülmesinin öğretmen yetiştirme alanına önemli katkıları olacağını belirtmiştir. Özsoy'un bilinen araştırma yöntemlerinin dışında, devam eden bir sorgulama üzerine kurulu olan ve sanat temelli bir araştırma yöntemi olarak a/r/tografinin Türkiye'de görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren bir kurumda denenmesinin yararlı ve özgün sonuçlar verebileceğine ilişkin görüşlerinin diğer TİK üyelerince de paylaşılması üzerine tez konusu a/r/tografi olarak kararlaştırılmıştır.

Bu anlamda, öğrenenler yaşayan kişiler ve öğrenme doğrusal olmayan, sürekli ve dinamik bir süreç olduğuna göre a/r/tografi, yaşayan bir deneyim olarak yeni, önceden belirlenmemiş ve gelişmeye açık bir eğitim programı olarak sanat eğitimine güçlü bir katkı getirebilir. Buradan hareketle Aoki (2005) tarafından geliştirilen *"yaşayan eğitim programı"* (s. 423) nın sanat eğitimi alanına yansıtılmasıyla biçimlenen a/r/tografi yönteminin Resim Anasanat Atölye derslerinde alternatif bir yöntem olarak öğrencilerin sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmada etkili olabileceği varsayımı ile araştırmanın amacı oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı: Sanat eğitimcisi yetiştirmede alternatif bir yöntem olarak Resim Anasanat Atölye dersinde a/r/tografi yönteminin uygulanmasının etkilerini incelemektir. Araştırmanın temel amacına yönelik ayrıntılı bulgulara ulaşmak için yararlanılan alt amaçlar şunlardır:

1. A/r/tografi uygulamalarının Resim Anasanat Atölye derslerinde nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesi ile sürecin yapılandırılması ve öğrencilerin a/r/tograf olmaları üzerine araştırmacının görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.
2. A/r/tografi uygulamalarının öğrencilerin sanatsal yaratım ve üretim süreçlerine katkısının ve sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmada etkisinin nasıl olduğunun öğrenci görüşlerine göre değerlendirmesi amaçlanmıştır.
3. A/r/tografi uygulamalarının öğrencilere katkısı ve uygulanabilirliğine ilişkin Resim Anasanat Atölye dersi öğretim üyesinin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

A/r/tografinin, yurtiçinde sanat alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, sınırlı sayıda araştırmacı tarafından kuramsal boyutta çalışılan bir konu olarak ele alındığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin Resim Anasanat Atölye dersinde sanat temelli eğitim araştırmaları yöntembilimlerinden olan a/r/tografiyi kullanarak, bu yöntemin uygulanabilirliğini öğrenci, uygulatıcı ve dersin öğretim üyesi bakış açısı ile ele alması bakımından düşünüldüğünde bu alana yeni bir katkı getireceği umulmaktadır.

Öğrenmenin, okul dışında, çevreyle ve yaşamın her anında gerçekleşen, diğer bir deyişle deneyimlerle oluşan bir olgu olduğunun fark edilmesinin, öğrencilerin sanatsal yaratımlarında ve sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerinin açığa çıkarılmasında önemli bir faktör olduğu varsayılmaktadır. Bu noktada da araştırmanın alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma sonuçları, sanat öğreticilerine a/r/tografi uygulamalarını Resim Anasanat Atölye derslerinde ya da başka derslerde nasıl uygulayabileceği, uygulamada yaşanan güçlüklere karşı nasıl bir içerik geliştirebileceği ve öğrencilerin okul ile yaşam arasındaki ilişkileri keşfetmelerinin sanatsal yaratım ve üretim süreçlerine katkıları konularında oldukça faydalı olabilir. Hem öğretmenin hem de öğrencinin deneyime dayalı bir eğitim programı aracılığı ile sanatçı/araştırmacı/öğreten-öğrenen rolleri görünür kılınarak sorgulayıcı ve eleştirel bir bilinç kazanmalarına vurgu yapılması nedeniyle araştırmacılara ve öğreticilere farklı bakış açıları sağlayabilir. Diğer taraftan, araştırma sonuçlarının a/r/tografi uygulamaları hakkında literatüre katkılar sunabileceği ve bu alanda yapılacak çalışmalara faydalı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçları sanat eğitimi ve sanat eğitimcisi yetiştiren programların içeriğinin yeniden düzenlenmesi için veriler sunması açısından da önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin ve dersin öğretim üyesinin ilgili sorulara verdikleri cevaplarda samimi, tarafsız ve gerçekçi oldukları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında

okutulan Resim Anasanat Atölye dersi ile bu dersi alan 7 öğrenci, dersin öğretim üyesi ve katılımcı-gözlemci olan araştırmacının görüş ve deneyimleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

A/r/tografi (A/r/tography): Yunanca "graphia" ya da yazmak kelimesinin yanında a/r/t artist, researcher ve teacher (sanatçı, araştırmacı ve öğretmen) rollerinin baş harflerinin birleşimiyle isimlendirilen, sanat temelli eğitim araştırması ve pedagojik bir stratejidir (Irwin & de Cosson, 2004).

Yaşayan Sorgulama (Living Inquiry): Yalnızca görsel ve yazınsal betimlemelerden ziyade görsel ve yazınsal anlamlar ile yaşam deneyimleri yoluyla oluşturulmuş sorgulamadır (Springgay, Irwin & Kind, 2005, s. 902).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmada incelenen çalışmalar a/r/tografi, sanat temelli eğitim araştırmaları, yaşayan sorgulama anahtar kelimelerine göre belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeler Google Scholar, Science Direct, JSTOR, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (Ulakbim), British Columbia Üniversitesi (UBC) ve Gazi Üniversitesinin veri tabanlarında aranmıştır. Yapılan çalışmalardan örneklere aşağıda yer verilmiştir.

de Cosson (2003) çalışmasında a/r/tografi ve otoetnografi yöntemlerini bir arada kullanmıştır. Araştırmasına katılımcı olarak yalnızca kendisini dahil eden, de Cosson yaşam sürecinin sanatsal bir sorgulamasına odaklanmıştır. Araştırmacı, sağlam temeller üzerine oturmuş sanatsal bir anlayış için tüm beden, zihin ve ruhsal bağlantıya duyulan ihtiyacı sorgulamıştır. de Cosson'un tasarım, biçim ve içerik bakımından öncü olan bu araştırması, a/r/tografinin temel ilkelerini de ortaya koymaktadır.

Springgay (2004a), a/r/tografi yöntemini kullandığı çalışmasında, öğrencileri sanatsal uygulamalar aracılığıyla yaşayan sorgulama sürecine katılmaya çağırmıştır. Springgay, bir ortaöğretim sanat sınıfında yürüttüğü çalışmasına kendisini de konuk sanatçı, araştırmacı ve eş-öğretmen olarak dahil etmiştir. Springgay burada öğrenci katılımcılar için a/r/tografi uygulamasını, pedagoji ve araştırmayı yaşayan bir sorgulama ve etkileşim olarak modellemiştir. Araştırmacı, öğrencinin sanatı ve konuşmaları, bedenin açık, akışkan ve diğer bedenlerle ilişkili olarak şekillendirilmesi aracılığıyla/aracılığından bilgi sahibi olmasını önermektedir.

Springgay vd. (2005) araştırmalarını alanyazın taraması üzerine temellendirmiş ve a/r/tografi olarak adlandırdıkları devam eden bir sorgulama olarak yasalaştırmışlardır. Araştırmacılar, sanat temelli bir araştırma anlayışı ve a/r/tografinin altı sunum kavramı olan

bitişiklik, yaşayan sorgulama, açıklıklar, mecaz/metonomi (ad aktarması), yankılanmalar ve aşırılık vasıtasıyla yaşayan bir sorgulama önermişlerdir.

Irwin, Beer vd. (2006)'in araştırması, sanatçı/araştırmacı/eğitimci bir grubun 2004 yılında, "*The City of Richgate*" başlıklı devam eden bir projesini kapsamaktadır. Proje, Kanada'nın Richmond şehrine göç eden Çinli altı aile ile birlikte altı ay süresince gerçekleştirilmiştir. Bu ailelerin göçmenlik deneyimlerini kimlik ve yer üzerinden incelemeyi amaçlayan araştırmacılar, ailelerle görüşme ve gözlemler yaparak onlardan göçü temsil eden çeşitli nesneler toplamışlardır. Projede ayrıca ailelerle birlikte sanat eseri oluşturulmuş ve bunun sonucunda da "*Gate*" (Kapı) mecazı ortaya çıkmıştır. Projeyle oluşturulan her bir ailenin göç deneyimlerini yansıtan görseller ise kapı formu oluşturacak şekilde sergilenmiştir. Ortak sanat ve eğitim pratiği olarak tanımlanan devam eden a/r/tografik sorgulamalarla anlamlar oluşturulan bu projedeki rizomatik (köksap) ilişkiler de bu makalede gösterilmektedir. Araştırmacılar, rizomatik ilişkilerle sonuç çıkarmayı amaçlamak yerine yaşayan sorgulamayı ilerletmek için metodolojik alanlar olarak a/r/tografik durumları araştırmaktadırlar.

Darts (2004) araştırmasında, nitel ve sanat temelli eğitim araştırma desenlerinden a/r/tografi, eylem araştırması, yorumbilim ve görsel etnografiyi bir arada kullanmıştır. Çalışma odağını sanat eğitimi ve sosyal katılımlı öğrenciler olarak belirleyen Darts, araştırmasına katılımcı olarak kendisini ve bir liseden 13 öğrenciyi dahil etmiştir. Darts bu araştırma ile sanat eğitiminin katılımcı lise öğrencilerinin sosyal olarak gelişiminde oynayabileceği rolü anlamaya davet etmiştir. Araştırmacı çalışmada, öğrencilere sanatsal müdahaleyi de içeren daha fazla yetki ve özsaygı duygusu ile bilinçli ve dönüştürülmüş vatandaşlar olarak topluma anlamlı bir şekilde katılma fırsatı vermiştir. Çalışmanın sonucunda, görsel kültür eğitimi ile lise öğrencileri arasındaki pedagojik bağlantılara yeni bakış açıları sağladığı düşünülmektedir. Öğrencilere; sanatın sosyal ve politik bağlantılarını güçlendirmek, kültür ve demokratik vatandaşlık etrafında onları kamusal konuşmalara anlamlı bir şekilde katmak için teşvik etme ve donatmada yeni anlayışlar sunulduğu düşünülmektedir.

Bickel (2004) araştırmasında, profesyonel bir görsel ve performans ritüel sanatçısı rolüyle sanatı eğitim olarak ifade etmek istemiştir. Bunu yaparken eğitim dilini sanat diline yeniden yerleştirmiştir. Araştırmacı, pedagoji olarak performans ritüelini deneyimlemekte, araştırma ve müfredat oluşturma olarak sanat yapmayı kabul etmekte, müfredat olarak sanatı görmekte ve metin olarak bedenle çalışmaktadır. Bickel araştırmasında: Etik ve estetik feminist sanat uygulaması yapmak benim için ne ifade eder? Ve ne tür bir akademisyen, araştırmacı,

pedagog olacağım? Sorularından hareketle; sanat, metin, dil ve bedeni bütünleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, işbirlikçi estetik ve etik üzerine odaklanmakta ve iş birliğini temel bir feminist eğitim aracı olarak teşvik etmektedir. A/r/tografik ve otoetnografik bu araştırma, bir a/r/tografın genişletilmiş rolüne olan yolculuğunu belgelemektedir. Buradan hareketle Bickel şu sonuca varmıştır: Ritüel olarak a/r/tografi, a/r/tografinin mevcut kavramsallaştırımlarını genişleterek, dönüştürücü bir eğitim aracına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca ritüel olarak a/r/tografinin genişliği ve derinliği, öğrencilerin, eğitimcilerin, sanatçıların ve yaşam boyu öğrenicilerin öğrenme hayalini büyük ölçüde genişletebilmektedir.

Reisberg (2006)'in yapmış olduğu araştırmada kendi de dahil olmak üzere altı çokkültürlü çocuk kitabı sanatçısı katılımcı olarak yer almaktadır. Araştırmacı çalışmasında, katılımcıların hayatları ve sanatlarındaki ırk, yer ve sanat arasındaki bağlantıyı araştırmak için a/r/tografi, eleştirel çok kültürlü eğitim ve analiz, mekân temelli eğitim, kültürel üretim ve görsel kültür çalışmalarını içeren bir dizi pedagoji ve teorik mercekten faydalanmıştır. Bu merceklerin kullanımı aynı zamanda yer ve kültürün kesişen bağlamlarını keşfetmeyi de mümkün kılmıştır. Ayrıca, sanatçı, araştırmacı ve öğretmen olarak katılımcıların öznel konumlarından gelen hem yansıma hem de temsil olarak imge ve metin oluşturmanın ikili uygulamasıyla, araştırmacının birincil yöntembilimi olan a/r/tografi, onun yeni bir pedagoji geliştirmeye başlamasını sağlamıştır. Araştırmacı bu pedagojisinde, yer temelli ve eleştirel çok kültürlü sanat eğitimini birleştiren entegre bir güzel sanatlar eğitimi yöntemi önermek için araştırmada ortaya çıkan birçok temadan yararlanmıştır.

Barney (2009) çalışmasında, sanat temelli araştırmalarda ortaya çıkan bir yöntembilim olan ve özellikle sanatçı/araştırmacı ve öğretmen/öğrenen rollerini dikkate alan a/r/tografi uygulamalarının sanat sınıflarında nasıl kavramsallaştırılacağından yola çıkmaktadır. Sanat sınıfının sadece a/r/tograf olan öğretmen için değil aynı zamanda a/r/tograf olan öğrenci için de bu kavramların yeniden kavranabileceği ve yeniden dikkate alınacağı bir ortam sağladığını, a/r/tografinin sınıfta öğretmenler, öğrenciler ve bunların yanı sıra konuk sanatçılar ve eğitim araştırmacıları tarafından nasıl kullanılabileceğini elbise kavramından yola çıkarak araştırmıştır. Araştırmacı elbiseyi kimlik mecazı olarak kullanılmıştır.

Detlefsen (2009)'in araştırması, a/r/tografi olarak adlandırılan sanatçılar, araştırmacılar ve öğretmenlerin yaşayan sorgulamalarını kapsamaktadır. Araştırmacı bunu yaparken, beş sanat eğitimcisinin yolculuğunu; sanatla ilgili deneyimlerinin ilk anılarını, sanat eğitimine giden yolları ve öğretimi yeniden özetlemektedir. Araştırmacı, işbirlikçi söyleşilerin

konularını, Eisner ve Dewey'in kuramsal fikirleri ve yirmi birinci yüzyıl lise öğrencileri için geniş eğitim hedefleri ile ilişkili olarak incelemiştir. Araştırmada yer alan konuşmaların analizi aşağıdaki temel temaların ortaya çıkmasına neden olmuştur: Deneyimlerimiz, sınıflarımız için inançlarımızı, anlayışlarımızı ve karar vermemizi etkiler; konuşmalar, odaklandığı, ortaya çıkan sorularla yönlendirildiği ve farklı bakış açılarını ve deneyimlerini davet ettikleri zaman, yansıtma için bir uyaran sağlayabilirler; sanatın kullandığı düşünce tarzına dair iddialar, sanat eğitimi uygulamalarından kopuk gibi görünür ve anlayışlarda belirsizliğe davet eder; sanat derslerinde öğrenciyi sorgulamaya, öğrenmeye ve olasılıklara karşı tetikte olmaya iten soyut kavramları ve düşünme becerilerini ele alan bir müfredata ihtiyaç vardır.

Beare (2011) araştırmasında, kolektif bir tiyatro ve sosyal öğrenme programı olan Merhamet Projesi'nin, olumlu gençlik ve grup gelişimini nasıl teşvik ettiğini incelemiştir. Merhamet Projesi, güvenli ve şefkatli okullar konusunun sorgulandığı dört tiyatro yapma ve sosyal öğrenme evresine katılan, 200'den fazla ortaöğretim öğrencisini içermiştir. Kolektif tiyatro yapımı süreci boyunca öğrenciler, okuldaki sosyal ve duygusal deneyimleri hakkında iki orijinal oyun (Flip Side ve Focus) hazırlamıştır. Beare'nin çalışması için a/r/tografi, sanat eğitimi araştırma yöntembilimi, sanat yapma / araştırma / öğretme (a/r/t) mekanları arasındaki alanların incelenmesi yoluyla yaşayan sorgulama ve yansıtıcı uygulamayı vurgulamaktadır. A/r/tografi alanında genişleyen bu çalışma, bir sahne olarak tiyatro sınıfını kavramsallaştırarak, dikkatleri birkaç yöne yönlendirmektedir: Öğrenciler, öğretmen-yönetmenler, oyuncular ve hem sınıf hem de sahne tarafındaki seyircilere; oyunun hayali dünyası ve sorgulayıcıların gerçek yaşam deneyimleri arasındaki boşluklara ve tiyatro yapımı ve yansıtıcı uygulamalara. Araştırmanın verileri, gözlemler, mülakatlar, çember görüşmeleri ve öğrencilerin yansıtıcı yazıları, öyküleri ve senaryolarına dayanarak araştırma boyunca analiz edilmiş ve sunulmuştur. Bulgular, öğrencilerin sosyal ve tiyatro yapma eylemleri ve etkileşimlerinden kaynaklı kazançlar olan sosyal sanat etkileri olarak kavramsallaştırılmaktadır. Araştırmacı bu çalışmada öğrencilerin sosyal koşullarının nasıl kritik olduğunu ve öğrenme koşullarından önce nasıl olduğunu göstermektedir.

Pourchier (2012)'in araştırması, postmodern resimli kitapları ve yazma teorisini araştıran a/r/tografik bir sorgulamadır. Araştırmada, araştırmacı postmodern bir resimli kitap yazmış ve resmetmiştir. Ayrıca, bu deneyimin yazmanın ne anlama geldiğine dair anlayışları nasıl ürettiğini yorumlamıştır. Yazma süreci örneğinde; veriler, çağdaş yazma kuramına, özellikle de yazının yorumlayıcı, kamusal ve yerleşik doğasına yeni bakış açıları sunan temsillere yol

açmıştır. Sonuç olarak, yazım süreci kuramını eleştirmek için araştırmacı, mecaz kuramlarını kullanmış ve pedagojinin yazma ile nasıl bağlantılı olduğunu göstererek, a/r/tografik sorgulamanın süreç sonrası hareket içinde yeni olasılıklar için açılımlar yarattığını ileri sürmüştür.

Golparian (2012)'ın a/r/tografi yöntemini kullanarak yapmış olduğu araştırma, araştırmacının yerinden olma konusundaki deneyimlerinin görsel ve yazınsal performanslarıyla yer değiştirme temasını sorguladığı yaşayan bir sorgulamadır. Araştırma, bir İranlı-Kanadalı ve göçmen sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenici olarak araştırmacının kendi rollerinin çoklu katmanlarıyla ait olmama ve ara yerde bulunma mücadelelerinin estetik kendi kendini keşfetmesidir. Buna ek olarak, bu çalışma, yokluk ve kayıpla mücadele eden bir göçmen ve aynı zamanda sanatçı, araştırmacı ve öğretmen olan araştırmacının kendi kişisel deneyimlerini paylaşma yolculuğudur. Araştırmacı, canlı performansının pedagojik sürecinde/ürününde, yaşadığı ve yaşamakta olduğu mücadeleleri ev, dil, ötekileştirme, görünmezlik, egzotizm, acı ve etik kavramları ile yeniden hatırlayarak bu mücadeleleri sömürge sonrası objektifle eleştirel olarak analiz etmektedir. Araştırma boyunca sunulan şey, sanat yapma (fotoğraf ve video enstalasyonları) ve yazım yoluyla eleştirel bir kendini keşfetmedir. Araştırmacı sonuç olarak görsel/yazınsal olarak yazma süreci boyunca, kişinin kendi yarattığı mekânlarda kendi için bir ev oluşturabileceğini önermektedir.

Carter (2012) araştırmasında, tam öğretmen eğitim programlarına devam eden dört Konservatuar eğitimli aktörün deneyimlerini incelemiştir. Carter, a/r/tografiye uygun olarak araştırmasında; katılımcının eğitimsel ve deneyimsel geçmişleri hakkında söyleşiler, yansıtıcı yazılar ve monologların yazılması gibi sosyal bilim yöntemleri ve yaratıcı veri toplama yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmacı, toplanan verilerden alınan temalardan şunları bulmuştur: Bilinçlenme ve noetik (anlama ile ilgili) deneyim sahibi olmak arasında bir bağlantı vardır; aktör-öğretmenler noetik deneyimleri hakkında konuşmak isterler; kalan kısım, tiyatro okulunda katılımcıların etkilendiği aydınlatıcı bir deneyime sahip olma şeklini tanımlamak için kullanılan a/r/tografik bir görüntüdür ve özünde var olan bir müfredat teatral yükümlülük ile anlaşılabilir. Carter araştırmasında ayrıca, üretken bir tiyatro sanatçısı olan Antonin Artaud'un çalışmalarını anlamaya yer vermiştir.

Purton (2013) araştırmasında, öğrenme yetersizliği ve/veya davranışsal sorunlarla nitelendirilen ve sonradan sanat temelli bir okula aktarılan öğrencilerin deneyimlerini anlamayı istemektedir. Araştırmacı, özellikle öğrencilerin aidiyet duygusuna ve öz

yeterliliğine, akademik riskler alma isteklerine ve geleceğe yönelik isteklerine odaklanmış ve öğrencilerin hikayelerini toplamak için; birebir, sanat temelli bir odak grubu ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmanın yöntembilimi sanat temelli olup, araştırmacı, yaşam yazıları, görsel ve yazınsal mecazı, teoriyi ve araştırmayı bir arada örerek a/r/tografi olarak métissajı uygulamıştır. Araştırmanın bulguları, sanat temelli bağlamda şunları önermektedir: 1) Öğrencilerin güven, umut ve istek duyduklarını; 2) Öğrencilerin sanat temelli okul destekleyici bir topluluk olduğunu; 3) Öğrenciler güçlü yönlerinin ve çabalarının takdir ve kabulünü hissederler. Araştırmacı tartışmasını esas olarak Maxine Greene'in çalışmasında konumlandırırken, aynı zamanda yapısalcılık ve eleştirel teorinin temel ilkelerini de çizmektedir.

Bakan (2014) a/r/tografik araştırmasında, şarkı ve öykülerin müzik eğitiminde yeni araştırma yöntemlerini kuramlaştırmak için bir araç olarak nasıl kullanılabileceğini sorgulamaktadır. Şarkıların ve anıların, sanatsal kimliği ve müzisyen olmanın doğasını anlamak için nasıl yorumlayıcı metinler olarak kullanılabileceğini göstermek için araştırmacı; müzik, lirik, bilim ve sorgulama, otoetnografi ve diğer yaratıcı analitik uygulamaları a/r/tografik olarak birbiriyle örmektedir. Araştırmacı, farklı parçaların bir araya getirildiği métissaj yaklaşımını kullanarak, müzisyenlerin, müzik öğrenenlerin ve öğretmenlerin yaşanmış deneyimlerinin anlayışlarını şarkı yoluyla nasıl ve neden genişletebileceğini araştırmıştır. Araştırmacı, araştırmasında iki tane birbiriyle örülmüş sonuca varmaktadır: 1) Şarkı, aynı zamanda, yöntem, sonuç ve araştırmanın yorumu olarak işlev görebilir ve 2) Müzisyenlerin yaşanmış deneyimleri ve "müzikleri", sanatsal bilimin bir şekli olarak düşünülebilir. Araştırmadaki altı orijinal şarkıdan oluşan dijital ses ve video dosyaları, bu araştırmaya yalnızca araştırmayı destekleyen veriler olarak değil aynı zamanda şarkı sözü, düzyazı, resim ve müzikteki hikâyeleştirilmiş/bilimsel sunumlar yoluyla bulguların bir temsili ve raporu olarak da eklenmiştir.

Lazo ve Smith (2014) araştırmalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin resimlerle nasıl geliştirilebileceğini sorgulamışlardır. Araştırma, ulusal müfredat ve değerlendirme sistemleri, "düşünme"yi görsel okuryazarlık geliştirmeye önem veren anahtar bir yer ve yeterlik olarak vurgulayan Yeni Zelanda'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma, görsel sanatlar eğitimindeki 13 öğrencinin yılın eleştirel düşüncesi ve bu deneyimlere verdikleri tepkileri teşvik etmek için iki öğretmen tarafından kullanılan stratejilerin incelenmesi ve belgelendirilmesini içermektedir. Araştırma; sanat, araştırma ve öğretimi birbirine bağlayan

hem metin hem de imgeyi ayrıcalıklı hale getiren a/r/tografi yöntemi içerisinde konumlandırılmıştır.

Gillard (2014) yaptığı araştırmada, birbirimize sanat ve onun uygulaması yoluyla nasıl güvenebiliriz? Sorusuna yanıt aramaktadır. Araştırmacı, sanat temelli araştırma olarak a/r/tografi çalışması boyunca, çocukluk anılarına ve sanatsal uygulamalarına bakarak hayatındaki engellerle nasıl başa çıktığını incelemiştir. Araştırmacının geçmiş deneyimleri, çok kültürlü toplumlarda yaşayan farklı insanlar arasındaki karşılıklı ilişkileri anlamada ona rehberlik ederek 11 Mart 2011'de Tohoku'ya vuran Büyük Doğu Japonya Depremi'nin onu bir Japon göçmen olarak nasıl etkilediğini analiz etmesinde öncülük etmiştir. Araştırmada, otobiyografik anlatılar; araştırmacının Tohoku'ya yaptığı ziyaretin ardından onun sanat uygulamasına yansıması; sanatı ve yaratıcı süreciyle Tohoku insanlarını destekleyen bir Japon Kanadalı yönetmen olan sanatçı Linda Ohama'nın hikayeleri ve araştırmacının geçmiş sanat uygulamaları yer almaktadır. Araştırmada tsunami, hayatın bir mecazı olarak merkezi bir temadır. Araştırmacının sahip olduğu problem, hayatında engellerle karşılaştığında kendine güvenmemesidir. Kavramsal, ruhsal ve teorik bir şekilde araştırmacının sanat temelli araştırmasıyla daha derinden sorguladığı; geçmişte olan güvensizliğin her deneyimini kendi tsunamilerinin parçası olarak yaşamın anlamı, kişisel değerler ve insanlığı yeniden gözden geçirdiği bir evrim olduğunu anlamaya başlamıştır. Araştırma, araştırmacının kendi tsunamilerinden bir seri içeren dört sergiye bölünmüş bir etkinlik olarak sunulmakta ve bir okur olarak bizi katılımcı olmaya davet etmektedir.

Araştırmacılar: leBlanc, Davidson, Ryu ve Irwin (2015), a/r/tografinin uygulama temelli araştırma olarak önemini hatırlatarak devinim halindeki hikâyeleri sunmaktadırlar. Araştırma, fikirlerini somutlaştırma, kuramsallaştırma ve uygulamaya uygun gereksinimlerini anlayabilmek için iş birliği yapan sanat eğitimcilerinin bir örneğini ortaya koymaktadır. Bunu yaparken de yaşamın bir yolu gibi araştırma olarak kişinin sanat uygulamaları, sanatçı, araştırmacı ve öğretmen olma yolunda öneriler ortaya koymaktadır.

Girak (2015)'ın yazılı bir yorum, kişisel sergi ve bir sanatçı kitabından oluşan araştırması, sanatçı/araştırmacı/öğretmen tarafından yapılan araştırmalardan ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, bir ilkokul sınıfı ve bir sanatçının stüdyosu olarak iki ortamda gerçekleştirdiği çok yönlü araştırmasına hitap etmesi bakımından kapsayıcı yöntembilim olarak a/r/tografiyi kullanmıştır. Girak'ın çalışmanın amacı, sanatçı/araştırmacı/öğretmen bakış açısından, atık materyallerle sanat yapmanın çevre bilincini yükseltmek üzerindeki etkisini incelemek ve görsel sanatların, müfredatta sürdürülebilirliği yerleştirmenin etkili bir yolu olduğunu

göstermektir. Araştırmacının iki aşamalı bu çalışmasında, sanat yapmanın 12 yaşındakiler ve kendisi arasında sürdürülebilirliğe geçişleri kolaylaştırmaya yönelik rolü araştırılmıştır. Birinci aşamada, yüksek sosyoekonomik avantajlı bir alandan 20 ilköğretim okulu öğrencisi, 10 oturumlu bir görsel sanatlar programına katılarak, çevre odaklı sanat çalışmaları yapmak ve sergilemek için atık materyalleri kullanmıştır. Araştırmacı daha sonra, bir sanatçı olarak, öğrencilerin yaptığını yapmıştır. Bu da bir yorum ve iki yaratıcı bileşenle sonuçlanmıştır: Ekim 2014'te Edith Cowan Üniversitesi'nin Spektrum Proje Alanında kişisel bir sergi ve katılımcıların yorumları ile ilgili yazılan bir sanatçı kitabı. Araştırma sonucu, atık malzemelerin yaratıcı bir şekilde yeniden kullanılmasının hem öğrencilerin hem de araştırmacının kendisinde olumlu tutum ve davranış değişimlerine yol açtığını, düşünümselliği desteklediğini ve sürdürülebilir farkındalığı artırdığını göstermiştir.

Boulton-Funke (2015) sanat temelli araştırma yöntemini kullandığı araştırmasında, pedagoji ve sanat temelli araştırma, öğretmen uygulamalarının algılarını ve belleğini bozmak için duyusal ve duygusal bir olay olarak deneyime dayanarak yaratıcı düşünce için koşulları nasıl kışkırtır? Sorusuna yanıt aramaktadır. Bunun için araştırmacı, iki ortaokul görsel sanatlar öğretmeninin deneyimlerini, lise yıllarına geri dönerek ve onların geri dönüşlerini filme alarak incelemektedir. Öğretmenler: Christen ve Kelsie lise yıllarına ikişer kez geri dönerek okul mekanının pedagojik değerini keşfetmek ve öğretmek için tasarlanmış bir kurulum olarak okulu hayal etmişlerdir. Araştırmadaki filmler ve sonraki grup görüşme oturumları, araştırma ve pedagojinin öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulamalarına dair sessiz anlayışlarını istikrarsızlaştırmak için yasallaştırılabilen deneyimlerin türlerine işaret etmiştir. Araştırmacı, araştırmada öğretim anlatılarının temelini oluşturan, Dewey (1934)'in deneyim olarak tanımladığı önemli olayları filme almaktan ziyade, her iki katılımcının okuldaki salonlar ve merdivenler gibi günlük sıradan mekânlarda oluşan daha az önemli olayları filme aldıklarını belirtmiştir. Araştırmanın önemli bir çıkarımı, dünyada olmanın bir yolu olarak, değişime neden olan sanat temelli bir sezgi yöntembiliminin ortaya çıkmasını içermesidir. Araştırmacı, sezginin sanat temelli yöntembiliminin hem araştırma hem de pedagojinin görsel sanatlar öğretmeni uygulamaları için yeni algı ve kapasitelere yönelik fırsatlar yaratabilmesi için önemli bir potansiyel taşıdığını ileri sürmektedir.

Hamilton (2015) araştırmasında, aile üyelerinden birinin ölümcül hastalığıyla yüzleşen bir aile ile sanat terapisi uygulamasının doğasını araştırmıştır. Ayrıca, sevilen birini kaybetmenin derin üzüntüsü içerisinde sanat yapma ve paylaşmanın anlamını ve değerini keşfetmeye çalışmıştır. Araştırma, ölümcül hastalığın literatür taraması, çocuk gelişimi

üzerindeki etkisi, kullanılan klinik ve araştırma yaklaşımları için akraba kaybı teorisi ve krizde ailelere özel yaklaşımlar sunmaktadır. Araştırmada, hasta sanat yapıtının eşlik ettiği beş adet sanat terapi seansı yer almaktadır. Araştırmada veri toplama biçimi; analiz ve anlamı genişletmek için bir yöntem olarak a/r/tografi, geçmişe yönelik bir vaka çalışması sanat sergisi biçiminde kullanılmıştır. Deneyimin bir uygulaması olarak yazılan şiir ve sanat eserleri, verilerin parçası olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Toplanan tüm verilerin tematik analizine bütüncül bir yaklaşımla, araştırmada üç tema ortaya çıkmıştır: Ölüm ve ölmenin evrensel ve varoluşçu deneyimi, başka biriyle ilişkide bulunma dürtüsü, acı çekmemek için yıkılamaz bir araç olarak sanat.

Coleman (2017) araştırmasında, ortaokul sanat eğitiminde sanatçı rolü ve yaratıcı uygulamanın gelişiminde kişiselleştirilmiş ve köksel öğrenmenin oynadığı rol üzerine odaklanmıştır. Coleman, sanat eğitiminde eleştirel, sosyal ve görsel kültürdeki teorisyenler tarafından bildirilen hem süreç hem de ürün olarak kişiselleştirilmiş bir portfolyo aracılığıyla öğrenmenin nasıl olduğunu keşfetmeyi, zaman içinde uygulamada yaygın parçacıkları sanatçı olarak görmeyi ve fark etmeyi öğrenerek, yaratıcılık ve kimliğin nasıl etkilendiğini araştırmıştır. Bunu, hikâyeleştirilmiş bir pedagojide, a/r/tografi, eleştirel otoetnografi ve etnografik video yöntemleri aracılığıyla incelemiştir.

MacDonald (2017) araştırmasında, öğretmenlerin öğretime başladıktan sonra sanat pratiğini sürdürme kapasitesini etkileyen faktörleri incelemektedir. Üç sanatçı ve öğretmenin hikâyeleştirilmiş deneyimlerinin keşfedildiği araştırmada, tartışma; sanatçı ve öğretim uygulamalarının etkileşim biçimlerini ve bu etkileşimin başlangıçta öğretmenlerin profesyonel uygulamaya geçişi üzerindeki etkilerini incelemek için ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, sanatçı ve öğretmen olmanın karmaşık çok katmanlı bir dizi öyküsünü oluşturmak için otoetnografi, anlatı sorgulaması ve a/r/tografi yöntemlerini bir arada kullanmıştır. Bu hikâye edilmiş iç görülerden ortaya çıkarılan faktörler; başlangıçta öğretmenlerin zaman yönetimi ve algıları ile sanat ve öğretim uygulamalarını birbirlerine göre uygun bir şekilde öncelik sırasına koyma kapasiteleri olmuştur. Bu faktörlerin etkileri, yeni öğretmenler için yüksek düzeyde sanatsal üretimi sürdürme girişiminde bulunmadan önce öğretmen olma isteklerini daha iyi anlama ve alışma ihtiyaçlarına işaret etmektedir.

İlgili araştırmalara bakıldığında; incelenen araştırmaların, sanat temelli araştırmalar bağlamında a/r/tografi uygulamaları kullanarak sorgulamalar ve yaşam deneyimleri üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu araştırmaların birçoğunda sanat yapma ve yaşam yazma hem veri hem de bulgu olarak kullanılmıştır. A/r/tografi uygulamaları içerisinde yaşayan

sorgulama yoluyla sanat yapma ve yazmanın birlikte örüldüğü bu araştırmalar, yeni anlamlar oluşturma gayesiyle temellenmiştir. Bu anlamda bu bölümde yer alan ilgili araştırmalar, araştırmanın kavramsal çerçevesini, yöntem ve uygulamalarını düzenlemede kaynak oluşturmuştur. Bununla birlikte ilgili araştırmalarda, bunları gerçekleştiren araştırmacılar sanat eğitiminde a/r/tografi uygulamalarının nasıl kavramsallaştığı ile ilgilenmiş ancak uygulamaların öğrenci ve dersin öğretim üyesinin bakış açısından incelemesine yer vermemişlerdir. Buna karşın uygulanan yeni bir yöntemin, öğrencilerin ve o dersin öğreticisinin bakış açısından da değerlendirilmesi önemli olmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, hem a/r/tografi uygulamalarının sanat eğitiminde nasıl kavramsallaştığına hem de öğrenci ve dersin öğretim üyesinin bu uygulamalara yönelik görüşlerine dayandırılmıştır. Ayrıca, ilgili araştırmalarda yer alan araştırmacılardan bazıları uygulayıcı olarak kendilerini de araştırmaya dahil etmişlerdir. Bu araştırmada ise katılımcı gözlemci olan araştırmacı uygulama öncesinde kendisi de bir uygulama yaparak a/r/tografi sürecini deneyimleme ve sonuçlara dayalı olarak uygulayacağı programı biçimlendirme yetisi kazanmaya çalışmıştır.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın konusuna ve problemine yönelik literatür taramasına yer verilmiştir.

3.1. Sanat Eğitiminde Bir Araştırma Yöntemi: A/r/tografi

Sanat temelli eğitim araştırmaları yöntembilimlerinden (metodolojilerinden) olan "A/r/tografi" (A/r/tography), kelime olarak "sanatçı/araştırmacı/öğretmen" rollerinin İngilizce karşılığı olan "artist/researcher/teacher"in ilk harflerinin yanına "yazma" anlamına gelen Yunanca *graphia* kelimesinin eklenmesiyle oluşturulmuştur. A/r/tografi bir araştırma yöntemi olmasının yanı sıra yaratıcı bir uygulama ve pedagojik bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı ve bilindiği kadarıyla Türkiye'de bu yöntem kullanılarak herhangi bir tez gerçekleştirilmediğinden bu bölümde a/r/tografi yöntembiliminin ayrı bir başlık altında tanıtılması uygun bulunmuştur.

3.1.1. A/r/tografi

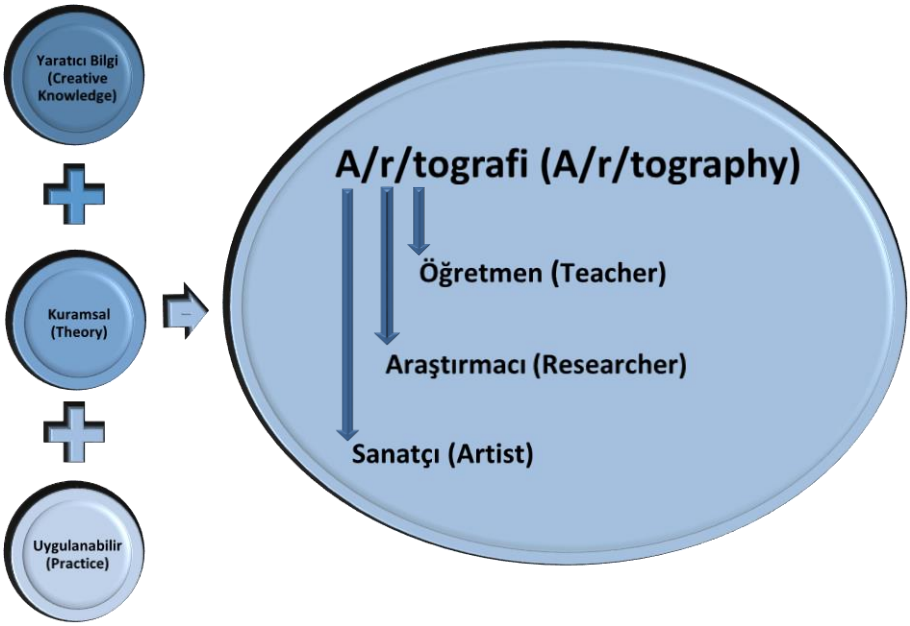
Sanat temelli eğitim araştırmalarının bir formu olan a/r/tografi, araştırma çalışmaları ve müfredat projeleri için yöntembilimsel bir çerçevedir (de Cosson, 2003; Irwin, 2003; Springgay, 2003, 2004a, 2004b; Irwin & de Cosson, 2004; Springgay & Irwin, 2004; Springgay vd., 2005). Irwin (2013a)'in "Becoming A/r/tography" başlıklı makalesine göre a/r/tografi, araştırma yöntembilimi olmasının yanı sıra, yaratıcı bir uygulama ve edimsel pedagojidir. A/r/tografi yöntembilimi UBC'de A/R/T/S Araştırma Grubunun üyeleri tarafından geliştirilmiştir. "A/r/tography" sözcüğü ise araştırma grubunda yer alan Dr. Rita Irwin tarafından türetildiği ve ilk kez 2002 yılında New York'da InSEA (International Society for Education Through Art) World Congress'de Irwin ve de Cosson tarafından sunulan *"A/R/T as Performative Metissage"* adlı çalışmada kullanıldığı düşünülmektedir.

(de Cosson, 2003, s. xii). Terim, sanatçı/araştırmacı/öğretmen (İngilizce "*a*rtist-*r*esearcher-*t*eacher") kelimelerinin ilk harfleri arasına taksim işareti "/" konularak, yanına "yazma" (İngilizce "writing", Yunanca "graphy") kelimesinin eklenmesiyle oluşturulmuştur.

Burada yer alan sanatçı terimi, bütünsel ve kapsamlı bir biçimde tanımlanmış ve şekillenmiştir. Sanatçı terimi, aynı zamanda bir araştırmacı ve öğretmen olan diğer bir ifadeyle bitişik bir hayat yaşayan, bir sanatçının hayatını yaşamak anlayışı ile doldurulmaktadır (Springgay vd., 2005, s. 901).

A/r/t, sanatçı-araştırmacı-öğretmenler için bir mecazdır (metafor) ki onlar bu rolleri kişisel/mesleki (profesyonel) yaşamlarında bütünleştirmektedir (Pinar, 2004, s. 9). Yazınsal bir araç olarak sosyal bilim yazmanın bel kemiği olan mecaz, karşılaştırma ya da benzetme yoluyla bir şeyi başka bir yönden deneyimleme ve anlamadır (Richardson, 2000a, s. 926). Bu bağlamda mecazlar, a/r/tograflara anlamlar üretmede ve sorgulamada yardım etmektedir.

Eisner (1997)'ın belirttiği üzere; Aristo'ya göre bilginin üç çeşidi vardır: Kuramsal (theoria), uygulanabilir (praxis) ve yaratıcı (poesis). Araştırmanın içerisinde sanatçı-araştırmacı-öğretmen rolleri ile bizzat yer alan a/r/tograflar da gerçeklerden ziyade anlam ileten estetik deneyimler yoluyla kuramsal, uygulanabilir ve yaratıcı bilgiyi birleştirmektedir (Irwin, 2004, s. 31). Diğer bir deyişle a/r/tografi zaman içerisinde daha derin anlamlar ortaya çıkarmaya izin vererek hem bu rolleri (ve diğer olası rolleri) hem de kuramsal, uygulanabilir ve yaratıcı bilgiyi birbiriyle örmektedir (Le Blanc vd., 2015, s. 356). A/r/tografinin açılımı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. A/r/tografi (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır)

A/r/tografide adından da anlaşılacağı üzere sanat ve yazma yani metin ve görsel iç içedir. A/r/tografinin uygulamaları ile ilgilenmiş olmak, yazma ve sanat üretme süreci aracılığıyla dünyada sorgulama yapmak anlamına gelmektedir (Springgay vd., 2005, s. 899). Dahası o, sanatçı-araştırmacı-öğretmen rolleri bünyesinde hareket ediyorken birbirini tanımlayan ve birbirinden ayrılmayan sözcükler ve sanat yaratmayı içeren iki katı görüntüleme sürecidir. Bu süreçler ve roller hem birbirinden ayrılmaz hem de ilave anlamlar yaratmak için birbiri aracılığıyla, birbiriyle örülür ve birbirine bağlanır (Irwin, Gouzouasis, Grauer, Leggo & Springgay, 2006, s. 7).

A/r/tografi; bir kişinin yaşamının kişisel, politik ve profesyonel yönlerinde bir yaşam yazma, yaşam yaratma deneyimleri olarak yaşayan bir uygulamadır. Sanatçılar/araştırmacılar/ öğretmenler ki onlar kendi sorgulama, uygulama, ortaya çıkan anlayış ve yaratıcı çözümsel metinlerini tasvir eden a/r/tograflar olarak, rol, otobiyografi, yansıtma, derin düşünce yazısı, hikâye anlatımı, anı kaydı, yorum ve betimleme aracılığıyla kendi yaşam uygulamalarını paylaşırlar (Springgay vd., 2005, s. 903).

Leggo (2008a)'ya göre "yaşamı yazma" aracılığı ile;

> Hayat hikâyelerimizi söyleriz ve samimi şekilde kendi kendimizi açığa çıkarırız. Yaşanmış hikâyelerimizi yazma, hayat hikâyelerimizi dönüştürme ve daha fazla arttırmak için olasılıklar yaratma amacıyla kelimelerin gücüne duyduğumuz inançla daha güvenle ilerleriz. …Biz kendi bireyselliğimizle yaşadığımız için kişisel bir şekilde yazmaya ihtiyaç duyarız ve bizim kişisel yaşamımız daima profesyonel, akademik, yönetici, sosyal, sanatsal ve siyasal gibi yaşamın diğer yolları ile örülüdür (s. 3-4-5).

Yaşayan sorgulama fikri a/r/tografiyi anlamanın ayrılmaz bir parçasıdır (Darts, 2004, s. 77). Bu anlamda Sumara ve Carson (1997)'un yaşayan bir uygulama olarak eylem araştırmasına ve Pink (2001)'in görsel etnografisine yaklaşan, hatta kimi yerde çakışan a/r/tografide "görsel, yazılmış ve edimsel süreçler, sanat üretme, araştırma ve öğretmenin yaşayan bir uygulaması olarak yasalaştırılır" (Springgay vd., 2005, s. 902). Burada kişinin yaşamındaki faaliyetler kadar süreç de önemlidir. Görsel etnografik araştırmada ise Pink (2001)'e göre, görsel resimler ve mecazlar iç içe geçirilir. Böylece görsel etnografide resimler ve videolar bilginin birer parçası olurlar (s. 17). İşte bu noktada a/r/tografi ile bir çakışma söz konusudur. Çünkü onda da resim ve yazı iç içe olduğu gibi bir de anlam üretmede ve iletmede sıklıkla mecaz kullanma yoluna gidilmektedir. Eylem araştırması da Sumara ve Carson (1997)'a göre, temel olarak araştırmanın süreci boyunca anlam ve bilgi üretilen durumlar yaratma ile ilişkilendirilir. Eylem araştırması boyunca üretilen bilgi, daima kişinin kendisi ve belirli topluluklarla ilişkileri hakkındaki bilgidir. Bu anlamda eylem araştırması uygulamaları derinlemesine yorumbilim ve postmodern uygulamalardır. Bu uygulamalarda kendi ve

kolektif yorumu önemli olmakla birlikte, bu yorumlar daima var olma durumundadır ve asla önceden belirlenmiş ve sabit sınıflamalar içinde tespit edilemez (s. xviii). A/r/tografi de sürekli olma durumundadır, diğer bir ifadeyle sürece vurgu yaparak yeni anlamlar üretmeye bizi davet etmektedir. Ayrıca, eylem araştırması katılımcı uygulayıcıları özgürlükçü uygulamalara teşvik eder (Grundy, 1987, s. 154) ki bu da a/r/tografinin temel prensibiyle birebir örtüşmektedir.

A/r/tografi, sanatçı/araştırmacı/öğretmen arasındaki mekânları açarak üçüncü bir mekân olur (Irwin, 2004, s. 31). O, sanatçı araştırmacı ve öğretmen uygulamaları arasındaki belli belirsiz mekânları keşfeden ve inceleyen özgün bir yöntembilimdir (Springgay, 2004a, s. 44). Bununla birlikte a/r/tografi sorgulama deneyiminin dışında veya ondan bağımsız olarak düşünülemez. Bu nedenle hem konu hem de araştırmanın somutlaştırılması sürekli bir yeniden yapılandırmaya açıktır (Irwin, Gouzouasis vd., 2006, s. 8). Böylece yeni kavrayışların ve olasılıkların ortaya çıkması da kaçınılmaz olmaktadır.

A/r/tografi *yaşayan sorgulamanın* bir uygulaması ve dünya ile sıkı bağlar kurarak onun faaliyetinden ayrı tutulmayan somut bir yöntembilimdir (Springgay, 2004a, s. 42). Ancak a/r/tografik araştırma standartlaştırılmış ölçütlere bağlı değildir, o daha ziyade dinamik, akışkan ve sürekli devinim halinde devam etmektedir (Irwin & Springgay, 2008, s. xix). A/r/tografide araştırma, geleneksel bilimsel bir bakış açısından değil, sanat ve eğitimle çok yakından bağlantılı yaşayan bir uygulama ve yeniden araştırma olarak tasarlanan alternatif bir bakış açısından algılanmaktadır (Irwin, 2013b, s. 104). Çünkü yaşam, durağan değil sürekli bir var olma süreci içerisinde devam etmektedir. Bu da bizi bilinenlerin ötesine geçecek bir düşünme tutumu geliştirmeye ve sorgulamaya teşvik etmektedir. Bu anlamda a/r/tografi de "sanatsal yaşam sorgulama" olarak kavramsallaşmaktadır.

Bununla birlikte a/r/tografi *ilişkisel estetik*, *ilişkisel öğrenme* ve *ilişkisel araştırma* üzerine temellenmiştir (Irwin, Beer vd., 2006, s. 78). Tıpkı Rosenblatt (1985)'ın; "insan, çevrede faaliyet gösteren ayrı bir varlık olarak veya çevre, organizmalar üzerinde faaliyet gösteren bir varlık olarak görülemez, her ikisi de ortak bir etkinliğin parçalarıdır" (s. 98) ifadesinde olduğu gibi a/r/tografi de hayattan ayrı tutulamaz.

A/r/tografinin kilit koşulu olarak göze çarpan ilişkiselliğin yanı sıra a/r/tografi yöntembilimini anlamada yol gösterecek altı sunum kavramı ortaya konmuştur. Bunlar; *bitişiklik; yaşayan sorgulama; mecaz ve mecaz-ı mürsel; açıklıklar; yankılanmalar; aşırılık*tır. Ancak bu kavramlar, a/r/tografinin gerekli nitelikleri, onun izlekleri (prosedürleri) ya da açıklayıcıları olarak belirtilmemiştir (Springgay vd., 2005). Bunlar yöntemler değildir.

Bunlar sanat temelli ya da a/r/tografik bir çalışma yaratmak için başlatılmış eylemler listesi de değildir. Bunlar daha ziyade araştırma, bilme ve olmanın sanatsal yollarını keşfetmek yoluyla oluşturulmuş kuramsal mekânlardır. Onlar yaşayan sorgulama için fırsattır (Springgay vd., 2005, s. 899). Bu nedenle a/r/tografi uygulamalarında bu ifadelerin uygun görülenleri kavramsallaştırılabileceği gibi uygulama esnasında da çok daha fazla kavram ortaya çıkarılabilir.

3.1.1.1. Bitişiklik

Bitişiklik (Contiguity), sanatçı/araştırmacı/öğretmen rolleri arasındaki bağlantıyı görünür kılarak, bu rollerin birbiriyle bağlantısına ve birbiriyle iletişime geçme davranışına dikkati çekmektedir (Springgay vd., 2005). Diğer bir deyişle bitişiklik sahip olduğumuz rollerle ilgilidir. Sanatçı, araştırmacı ve öğretmen rolleri eş zamanlı olarak yer alır ve sürekli birbiriyle ilişki halindedir. Rollerimizin birbiriyle iletişime geçmesi ve birlikte faaliyet göstermesi hem birbirini hem de kavramayı geliştirir.

Bitişiklik ayrıca sanat ve yazma arasında yani olgu hakkında ya da olguyla ilgili yazma ve sanat formu arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (Irwin & Springgay, 2008, s. xxviii).

3.1.1.2. Yaşayan Sorgulama

Irwin (2004)'e göre a/r/tografi; bir yaşam yazma, yaşam oluşturma deneyimi, diğer bir deyişle sanat, araştırma ve eğitimin yaşayan bir uygulamasıdır (s. 34). Bu bağlamda yaşayan sorgulama (living inquiry), salt görsel ve yazınsal betimlemelerden ziyade görsel ve yazınsal anlamlar ile yaşam deneyimleri yoluyla oluşturulmuş somut bir karşılaşmadır (Springgay vd., 2005, s. 902). Bu araştırma sürecinde sanatçı/araştırmacı/öğretmen rolleri birbirinden ayrılamaz. Ayrıca bu rollerin hiçbiri dünyadan kopuk olarak düşünülemez.

Springgay (2004a)'a göre yaşayan sorgulama olarak a/r/t, sadece varsayımlar üzerine temelli bir uygulama değil, aynı zamanda içinde yaşadığımız dünyayı ve kendi kendimizi aktif olarak şekillendiren bir vasıtadır (s. 47-48).

3.1.1.3. Mecaz ve Mecaz-ı Mürsel[1]

Mecaz ve mecaz-ı mürsel (ad aktarması) (metaphor and metonymy), sınırların ötesine geçerek görünüşte ve uygulamada farklı, birbiriyle örülmüş ilişkiler şekillendirmeye ve yeni anlamlar açığa çıkarmaya yardım etmektedir (Springgay vd., 2005). Başka bir anlatımla yeni kavrayışlar ve yeni yollar şekillendirmek için fırsat tanımaktadır. Mecaz ve mecaz-ı mürsel "olayları mantıklı hale getirmektedir (mantığa erişim sağlamaktadır)" (Springgay vd., 2005, s. 904). Efland (2002) da "görselin veya sözel ifadelerin edebi gerçekler olmadığının, sadece başka bir açıdan da ele alınabilecek anlamların somutlaştırılmasından ibaret olduklarının anlaşılması gerektiği durumlarda, mecaz ve mecaz-ı mürsel yapıları çalışmanın öncelikli nesnesi olabilir ve olmalıdır" (s. 153) diyerek sanatta, mecaz ve mecaz-ı mürsel kullanımının önemine dikkat çekmiştir.

3.1.1.4. Açıklıklar (Açık kapı /açık alan bırakma)

Açıklıklar (Openings), görüntü ve metinler yoluyla sanatçı/araştırmacı/öğretmen ve okuyucu/izleyici arasında karşılaşma, iletişim ve ilişkiler için aktif bir boşluk bırakmaya davet etmektedir (Springgay vd., 2005). Irwin ve Springgay (2008)'e göre, a/r/tografinin amacı öğrenilen şeyler hakkında diğerlerini bilgilendirmek yerine onları ilişkilere ve tartışmalara açmaktır. Bir diğer amacı da bilinen ve görülen ile bilinmeyen ve görülmeyen şeylere dikkatlerini veren a/r/tograflar için olasılıklar açmaktır (s. xxx). Bu olasılıkları bize açan mekânlarda risk, umulmadık durumlar ve kesintiler yerleşmiştir (Fels & Meyer, 1997, s. 80). Fakat aynı zamanda bu açıklıklar beklenmedik, henüz tanımlanmamış yeni anlamların içeri girmesine de fırsat vermektedir. Bu anlamda bırakılan açık noktalar araştırmayı durağan olmaktan çıkararak daima yeni olasılıklara fırsat yaratmaktadır.

3.1.1.5. Yankılanmalar

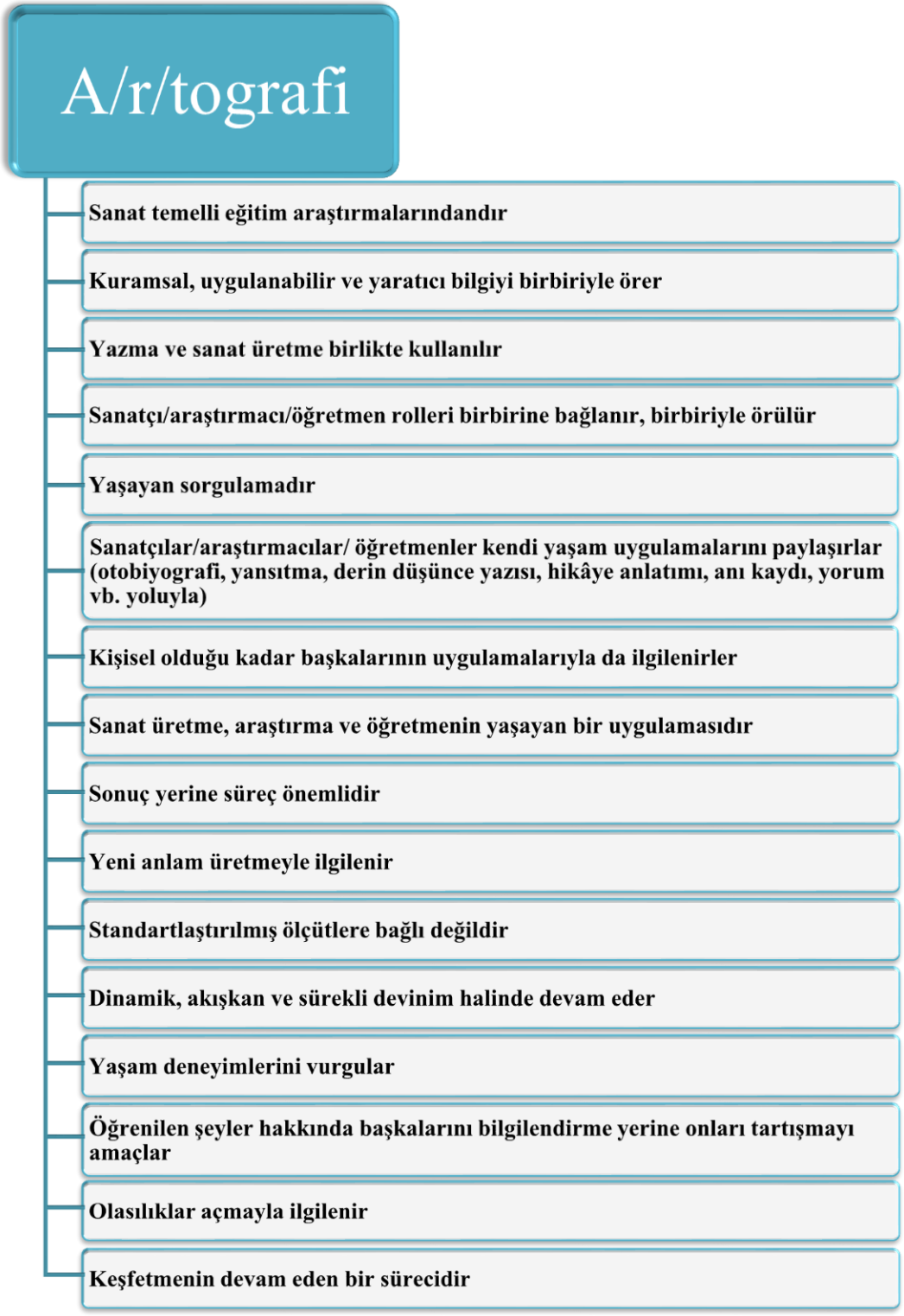
Yankılanmalar (Reverberations), yüzeydeki diğer anlamları değiştirerek yeni anlamlarda ısrar etmektedir. Yankılanmalar, a/r/tografi içinde diğer anlamları da su yüzüne çıkaran sarsma, silkeleme, ölçme, ritim ve hareket olgusuna dikkati çekmektedir (Springgay vd., 2005, s. 906-907). Diğer bir deyişle dinamik bir süreci vurgulamaktadır.

[1] Mecaz-i mürsel "(düz değişmece, ad aktarımı, gönderme mecaz). Bir kelimeyi gerçek anlamının dışında benzetme gütmeden kullanma. Mecaz-i mürsel de şu iki nitelik zorunludur: (1) kelimenin gerçek anlamının dışında kullanılması ve (2) karine-i mani'a bulunması (engelleyici ipucu, yani kelimenin kendi anlamında kullanılmasının mümkün olmaması)" (Lakoff & Johnson, 2005, s. 60).

3.1.1.6. Aşırılık

Aşırılık (ileri gitme) (Excess), olağan deneyimlerimizi tekrar bir araya getirme, tekrar görüntüleme ve daha derin, karmaşık anlamlar için bize fırsat tanımaktadır (Springgay vd., 2005). Aşırılık, karşıt fikirler üzerinde çalışmada, mevcut düzeni bozmada ve değişimin bir temsilcisi olarak davranmada kullanılabilir. Aşırılık, devam eden bir keşfetme süreci içinde yeniden şekillendirmeye ve çözmeye izin vermektedir (Springgay vd., 2005, s. 908). Kısacası keşfetmenin devam eden bir sürecidir.

A/r/tografi yöntemini tanıtan bir özete Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. A/r/tografi yöntemi (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır)

3.1.2. Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları Olarak A/r/tografi

Sanat uygulamaları, araştırma, öğretme ve öğrenme birbiriyle bağlantılı devam eden bir süreçtir. Son yıllarda araştırma yöntemleri içerisinde kullanılan sanat temelli araştırma biçimleri de bu süreci ele alarak yaşanmış deneyimlerin eğitimdeki rolü üzerinde durmaktadır.

Sanat temelli araştırmalar uygulama temelli bir araştırma yaklaşımıdır (Irwin, 2013b, s. 104). Birbirini destekleyen disiplinler olarak "bilim, sanat temelli araştırmaya sistematik araştırma üzerine vurgu yaparak yardım ettiği gibi, sanat da beklenmeyene cevap verebilirliği ile bilimde keşfetme sürecini arttırmaktadır" (McNiff, 2008, s. 39). Eisner (2008)'a göre, sanat eseri, gerçek bilimsel ifadelerde ortaya çıkarılamayan duygu hakkında bir şeyler bilmemizi sağlamaktadır. Dewey (1934)'in deyimiyle, bilim *anlamı* belirtir, sanat onu *ifade eder* (s. 8). Watrin (1999)'de benzer bir yaklaşımla nitel araştırma ve sanat uygulaması arasındaki benzerliği tanımlamaktadır. Ona göre hem sanatçı hem de araştırmacı, yaşanmış deneyimlerden ya da yaşam dünyasından anlamlar çizer, yorumlar, tanımlar ve inceler (aktaran Wilson, 2004, s. 46). Bu nedenle "ne bilim ne de sanat, deneyimin dışında var olamaz ve deneyim bir konu gerektirir. Bu konu niteldir" (Eisner, 1998, s. 27).

Bununla birlikte Wilson (2004), nitel araştırmalar gibi sanat yapmanın da anlama ve kavramaya yol açan öznellik, nesnellik ve sezginin bir birleşimi olduğunu, verilerin analizinin de farklı düşünceyi, tümevarımsal akıl yürütmeyi, bağlantı kurmayı ve anlamlar iletmeyi içeren sanatsal bir işleme benzediği görüşünü savunmaktadır (s. 46). Sanat temelli araştırmaların bir parçası olarak sanat temelli eğitim araştırmaları da sanatsal süreçlerin ele alınmasını içermektedir. Barone ve Eisner (2006)'a göre, sanat temelli araştırmalar sıklıkla sanatsal etkinlikle ilişkili bir amaç için uğraşmaktadır: Sanat temelli araştırmalar, belli insan faaliyetleri ile ilgili perspektifleri geliştirmek anlamına gelmektedir. Sanat temelli eğitim araştırmaları (ABER) için bu etkinlikler eğitimle ilgili tipik özelliklerdir. Ayrıca sanat temelli araştırmalar, sorgulama sürecini ve araştırma metnini zenginleştiren belirli estetik niteliklerin veya tasarım ögelerinin varlığı ile tanımlanmaktadır. Bu ögeler de tüm eğitim araştırma faaliyetleri için bir dereceye kadar kanıttır (s. 95).

Sanat temelli araştırmalar herhangi bir disipline uygulanabilir ve genellikle etnografya gibi diğer araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılır. Sanat temelli eğitim araştırmaları ise sanata dayalı araştırmanın eğitime sağlayabileceği belirli katkıları tanıyan bir uzantıdır. Bu araştırma biçimlerinden bir melez olan a/r/tografi, sanatçılar, araştırmacılar ve eğitimcilerin uygulamalarından başlayıp zaman içinde ve zaman boyunca devam eden sorgulama yoluyla,

sorgulama süreçleri ve bu sorgulamalardan elde edilen ürünleri de paylaşan bir yöntemdir. Zaman boyunca ve zaman içindeki sorgulama üzerindeki vurgular, sanat temelli araştırmalarda veya sanat temelli eğitim araştırmalarında kullanılan sorgulamalardan farklı olabilir; çünkü onlar, genellikle sınırlı bir alan ve zaman içinde verilerin yorumlanmasına vurgu yapmaktadır. A/r/tograflar, görsel sorgulamayı, edimsel (performatif) araştırmayı, anlatı sorgulamasını veya müzik araştırmalarını vurgulayabilirler; öte yandan sözlü tarihler veya otobiyografi gibi çalışmalarında nitel araştırmanın diğer formlarını da kullanabilirler. Ancak temelde a/r/tografi; sanatçılar, araştırmacılar ve eğitimcilerin uygulamalarını sorgulama yerleri olarak kabul ederek anlayışlar yaratmak, yorumlamak ve tasvir etmek için bu uygulamaları kullanmaktadır (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006, s. 1227-1228) (bkz. 4.1.1. Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları ve A/r/tografi).

3.1.3. Pedagojik Bir Strateji Olarak A/r/tografi

Sanat temelli eğitim araştırmaları yöntembilimlerinden, yeni kavrayışların ve olasılıkların ortaya çıkmasını teşvik eden pedagojik bir strateji olarak da karşımıza çıkan a/r/tografi, özellikle sanatçı/araştırmacı/öğretmen rolleri arasındaki ilişkiler üzerine odaklanmaktadır. Bu rollere bir de *öğrenen* rolünü eklemlemek yanlış olmayacaktır. Çünkü, her bir sanatçı, araştırmacı ve öğretmen bu rollerin yanında aynı zamanda birer öğrenendir. Örneğin, Polonyalı sanatçı Pawel Althamer öğretme deneyiminin onun için zengin bir fikir kaynağı temin ettiğini belirtmiş ve eklemiştir, "öğrenciler bana daha çılgın olmayı öğretir" (Bishop, 2012, s. 255). Bu bağlamda, a/r/tografi ile sanat sınıflarında bu rollerin sınırları eritilirken diğer yandan bu rollerin varlığı görünür kılınmaya çalışılmaktadır. A/r/tografi uygulamalarının sanat derslerinde nasıl gerçekleştirileceği, süreç içerisinde öğrencilerin iyi birer araştırmacı modeli oluşturmasında uygulamaların katkıları ve uygulamaların nasıl kavramsallaştırılacağı araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle sanat derslerinde a/r/tograf olan öğretmenler kadar öğrenciler de sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rolleri ile birer a/r/tograf olarak yer almaktadır. Çünkü araştırma, ortak araştırmacılar olarak öğrenciler ve öğretmenlerle iş birliğine dayalı bir süreçtir. Öğrenciler birlikte araştırmacılar olduklarında, öğretmenler kendilerini birlikte öğrenici olarak görebilirler. Hepsi araştırmanın sahipliğini alır; öğrenciler artık araştırılacak örnekler değildir. Araştırma ekibinin bir parçasıdır (Burnaford, Fischer & Hobson, 1996, s. xii). Ayrıca pedagojik bir strateji olarak a/r/tografiyi sanat dersinde kullanırken, araştırma, bilme ve keşfetme yolları olarak mecaz ve yaşayan sorgulama kavramlarının kullanılması uygun görülmüştür.

Yaşayan sorgulama ve mecaz, görsel/yazınsal anlamlar ve yaşam deneyimleri aracılığı ile yeni anlamlar üretmede ve sorgulamada yardımcı olurken farklı bakış açıları geliştirerek değişik yönlerden deneyimlenme imkânı sunması açışından tercih edilmiştir.

3.1.3.1. Mecaz

Sanatta bir ifade aracı olan mecaz (metafor) ilk olarak söz sanatında ortaya çıkmıştır. Mecaz, Grekçe *meta:* öte, aşırı ve *pherein:* taşımak, yüklemek, aktarmak anlamına gelen kelimelerin birleşiminden meydana gelmektedir. Lakoff ve Johnson'ın "Metaphors We Live By" (1980) başlıklı kitabını dilimize "Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil" olarak çeviren Demir (2005), çevirenin ön sözü bölümünde metaforun Türkçe karşılığının "istiare" yahut "eğretileme" olmadığını özellikle belirterek bunun bir yanılgı olduğunu vurgulamaktadır. Lakoff ve Johnson (1980)'a göre mecazın özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlama ve tecrübe etmektir (s. 5). Örneğin *tartışma savaştır* mecazında tartışmalar ve savaşlar farklı türden iki eylemdir. Bunlardan savaş, silahlı çatışma eylemi iken tartışma, şifahi söylem eylemidir. Burada tartışma kısmen savaşa göre yapılaşır ve anlaşılır. Diğer bir deyişle sözün gelişi, saldırmak, strateji, ilerleme, galibiyet vb. ifadeler tartışmanın savaş boyutuna benzetilir. Böylece kavram, eylem ve dil mecazî olarak yapıya kavuşur (Lakoff & Johnson, 2005).

Aristo (2011)'ya göre mecaz, yabancı bir ismi, cinsten (genus) türe, türden cinse, türden türe aktarım yoluyla ya da karşılaştırma yaparak, diğer bir deyişle orantı kurarak kullanmaktır. Aristo'nun vermiş olduğu bir örneğe göre "bir kişinin hayatının akşamı" mecazında akşam sözcüğü normalde günün bir bölümünü ifade eden yabancı bir isimdir. Bu ifadede de yaşamla günün evreleri arasında ilişki kurularak yaşlılık güneşin batışına benzetilmiştir (s. 74-75). Böylece akşam sözcüğü başka bir bağlama aktarılmıştır.

Richards (1936), *"Philosophy of Rhetoric"* adlı kitabında mecazların analizi ile ilgili bir terminoloji oluşturmuştur. Bu analize göre bir mecaz, "iki terim arasındaki bir ilişkinin dile getirilişidir. Biri, 'konu terim', yani mecazın hakkında bir şey iddia ettiği terim, diğeri de 'araç terim', yani Aristoteles'in 'yabancı isim' olarak adlandırdığı, anlamı başka bir bağlama aktaran terimdir" (aktaran Draaisma, 2007, s. 30).

Aristo (2004) "sıradan sözcükler zaten bildiğimiz şeyleri iletir bize; yeni bir şeyiyse en iyi" mecazlardan elde edebiliriz (s. 184) düşüncesinden yola çıkarak mecazı eğitimin önemli bir aracı olarak görmüştür. Yine Aristo (2004)'ya göre; mecaz, "biçeme, başka hiçbir şeyin yapamayacağı kadar açıklık, çekicilik ve farklılık verir" (s. 168-169). Mecazlar "zorlama

olmamalıdır, yoksa kavranılmaları güç olur; apaçık da olmamalıdır, yoksa hiçbir etkileri olmaz" (s. 185). Mecaz, "asıl nesneyle ilgili, ama yine de o kadar açık bir biçimde ilgili olmayan şeylerden çıkarılır" (s. 189). Bu da bizi üzerinde daha fazla ve farklı açılardan düşünmeye zorlamaktadır.

Ogden ve Richards (1946)'a göre genel bir kanı olarak mecaz, bir gruptaki ilişkilerin fark edilmesini kolaylaştırmak için başka bir gruptaki somut ilişkiye gönderme yapar. Böylece mecazî dil soyut bir formu tanımlama yoluyla daha kolay anlaşılan başka bir bağlamın parçasını ödünç alır (s. 213). Mecaz daha ziyade zıtlık, aykırılık, ahenk, karşılıklı durgunluk ve dinginlik etkilerinin hatırı için beklenmedik ve çarpıcı yeni düzenlemeler temin etmekte ya da daha basit bir şekilde duygusal tonu ayarlamak ve değiştirmek için kullanılır (s. 240). Bu görüşü destekleyen Draaisma (2007)'ya göre de mecazlar, "bir zıtlıklar birliği olmak gibi ilginç bir niteliğe sahiptir: Somut ile soyut, görsel ile sözel, çizgisel ile kavramsal olanı birleştirirler" (s. 34).

Danto (2012), "metaforlar, her biri resimsel bir karşılığı olan sözsel mecazların en bilinenidir" (s. 189) der. Ancak mecaz, söz dizimi (syntax) terimi olarak değil anlamsala (semantic) ait bir terim olarak sınıflandırılmalıdır (Black, 1955, s. 276). Lakoff ve Johnson (1980) da mecaz, tipik bir şekilde eylem ya da düşünceden ziyade kelimelerin sorunu, diğer bir ifadeyle sadece dilin karakteristiği olarak görülmesine karşın o, günlük hayatta sadece dilde değil düşünce ve eylemde de yaygındır. Düşündüğümüz ve eylemde bulunduğumuz sıradan kavram sistemimiz temelde doğası gereği mecazîdir (s. 3) sözleriyle bunu desteklemektedir. Bu nedenle mecazlar farklı bakış açıları ve yeni kavrayışlar geliştirmemiz için bize olanak tanır.

Mecazın temel doğası, bir takım soyut ilişkileri formüle etmek için somut bir imgenin elemanlarını kullanmaktır (Beck, 1978, s. 83). Diğer bir deyişle, "soyut kavramları görünür kılma, onları somut hale getirme"dir (Burke, 2003, s. 65). Mecaz çalışmamızın ana sebebi gerçekte mecazın soyut ve daha somut düşüncelerimiz arasında aracılık ederek bizim yeni görüşler temin etmemizi sağlamasıdır. Bir mecaz bir takım çok çabuk bir şekilde kavranabilir resimler içinde gizlenmiş olarak verilmiş soyut ilişkiler grubunun varlığını belirtir. Böyle yaparak o, somut deneyimlerin gerçekliğinde kavramsal yapılarımızı

temellendirmeye yardımcı olur (Beck, 1978, s. 84). Semantik[2] ile analojik düşünce[3] arasında önemli ara bulucular olarak hizmet eden mecazları ara bulucular (Beck, 1978) olarak tanımlamak yanlış olmaz.

Kimi durumlarda mecaz, mecaz-ı mürsel kavramı ile karıştırılmaktadır. Mecaz ve mecaz-ı mürsel farklı türden süreçlerdir. Mecaz esasen bir şeyi diğerine göre tasavvur etmenin bir yolu ve onun temel fonksiyonunu anlamadır. Diğer yandan mecaz-ı mürsel, öncelikle bir referans fonksiyonuna sahiptir, yani, bir şeyi diğerinin yerine geçirerek kullanmamıza izin verir. Diğer bir fonksiyonu da anlam sağlamaya hizmet etmesidir. Örneğin, "projede bazı *iyi kafalara* ihtiyacımız var" tümcesinde "iyi kafalar" ile "zeki insanlara" atıf yaparken hem kişiye hem de zekanın niteliğine vurgu yapılmaktadır (Lakoff & Johnson, 1980).

"Edebî-bilimsel inşalar olarak metaforlar bir çağın, bir kültürün, bir ortamın yansımalarıdır aynı zamanda. Metaforlar, onları kullananların faaliyetlerini ve düşüncelerini ifade eder" (Draaisma, 2007, s. 21) ve bize gerçek hakkında yeni bir şeyler söyler (Ricoeur, 1976, s. 53). Mecaz, benzerlik yoluyla kavramların temelini birleştiren, anlamsal alanların oluşumunda geçerli olan dinamikleri açığa çıkarır (Ricoeur, 1977, s. 234). Mecaz, hayal gücünde başlayan ve biten bir reaksiyon aracılığıyla sezgisel ve yapay bir tutumda kavrama üzerine rol oynar (Ricoeur, 1977, s. 237). Sanatsal anlatımı daha etkin kılan mecazlar kavramlara farklı anlamlar yüklemede bize yardımcı olur. Yeni anlamlar üretmek yaratıcılığı da beraberinde getirmektedir.

İnsanın mecaz oluşturma dürtüsü, tek bir anlık bile yok sayılamayan temel bir dürtüdür, çünkü bununla birlikte insan da yok sayılır. Bu dürtü, insanın geçici ürünleri kavramlardan onun zindanı olarak yeni, sağlam ve düzgün bir dünya inşa edilmesiyle ne üstesinden gelinmiş ne de bastırılmış olur (Nietzche, 1993, s. 88-89). Mecaz oluşturmanın önemini vurgulayan bu sözler edebiyat, felsefe, psikoloji, görsel sanatlar gibi birçok disiplinde mecaz kullanımının da kanıtıdır. Örneğin Freud, çocukluğun belli döneminde yaşanan bazı karmaşaları mitolojiden alarak Elektra ve Oidipus karmaşası olarak isimlendirmiştir (Draaisma, 2007). Görsel sanatlarda da pek çok sanatçı eserlerinde mecaz kullanmıştır. Bu sanatçılardan biri olan Joseph Beuys, "Documenta VI"daki (1977) "İşlikteki Bal Pompası" adlı sergisinde, Kassel'deki Fridericianum Müzesi'nin merdiven boşluğuna, şeffaf bazı

[2] Semantik (anlambilim): "Genel olarak, anlam konusuna yönelen, dili anlam bakımından ele alan, göstergelerle gösterilen arasındaki ilişkiyi inceleyen disiplin, bilim dalı" (Cevizci, 2005, s. 1477).

[3] Analojik düşünce: "Var olan şeyler arasındaki işlev benzerliğine, ilişki benzerliğine işaret etme işlemi ve iki şey arasındaki benzerliklerden yola çıkarak, onların başka bakımlardan da benzer olacaklarını öne süren çıkarsama" (Cevizci, 2012, s. 29).

borular aracılığıyla, bodrumdan çatıya kadar bal pompalayan bir motor yerleştirmiştir. Tüm binayı kapsayan iş, bir dolaşım sistemini yansıtmaktadır. Motor bir kalp gibi çalışıp balda kanın yerine geçmektedir. Dolaşımla ilgili mecaz (motor-kalp) ve kanın bal ile benzerliği açıktır. Beuys, "Ölü Bir Yabani Tavşana Tabloları Nasıl Anlatmalı?" (1965) adlı eserinde de kafasını balla kaplamıştır (Ramirez, 2007). Lamarche Vadel (1994) bal için "bitkiselden hayvansala, hayvansaldan cansız maddeye, cansız maddeden insana gıda biçiminde geçen ve değişik sistemler arasında bir çeşit transfer yapabilen bir üründür. Bunun sonucu olarak, bal yapısı mutlak bir düzen örneği sergileyen bir toplumun görüntüsüdür" (aktaran Ramirez, 2007, s. 86) der. Burada da doğa ve yaşam döngüsünün bir mecazı söz konusudur. Eğitimde de bir öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkan mecaz kullanımı ile bir kavram başka bir kavramla açıklanarak duyuların harekete geçirilmesi sağlanabilmektedir. Patton (2014)'un da belirttiği gibi "güçlü bir metafor ile tek bir ibarede çok fazla anlam ifade edilebilir" (s. 505). Mecaz kullanma aracılığı ile anlamlar açığa çıkarmakla mücadele ederiz. Böylece ne olmadığı ve ne olabileceği üzerinde durarak hem anlam kaybı hem de eş zamanlı olarak anlamlandırma söz konusudur (Springgay vd., 2005, s. 905). Bu bağlamda sanat dersinde mecaz kullanarak yeni kavramlar üretmek hedeflenmiştir.

Miles ve Huberman (2016), "metaforik düşünme aklı ve hayal dünyasını etkili bir biçimde birleştirir" (s. 252) der ve mecaz oluşturanlara aşağıdaki önerileri verir:

> 1. Sizin ve çalışmadaki kişilerin genellikle kısmi bir farkındalıkla kullandığı metaforların farkında olun. Daha açık bir inceleme ve deneme için dolaylı anlamlarına inin.
>
> 2. Bir çalışmada kapsayıcı metaforları ilk başta aramak çok tehlikelidir. Sizi saha çalışmasından uzaklaştırır ve çalıştığınız konunun anlamı üzerinde aceleci yargılara yönlendirir. …Büyük ve kapsayıcı metaforlar için, en azından veri toplama aşamasının üçte ikisi sürecince beklemek daha iyidir.
>
> 3. Bilişsel olarak esnek olmanız metafor oluşturmanıza yardımcı olur. Kendinize "Buradaki isim nedir?" veya "Bu ortamın önemli bir özelliğini iki kelime ile anlatmak için sadece iki kelimem olsaydı, bunlar ne olurdu?" veya "Neye benzerdi?" sorularını sorarsınız. Buradaki önemli nokta ilk anlamından çağrımsal anlamına gitmektir. …Kullanışlı metaforları bulmak için sosyal ve kişisel yerine, biyolojik, mekanik ve mekânsal alanlara gidiniz.
>
> 4. Etkileşim yardımcı olur. Gruplar üyelerinin düşünmelerini, girdileri artırarak, yeni bir açıdan fikirler getirerek, bilişsel alışkanlıklarınızdan uzaklaştırarak ve yeni esnek düşünme ortamları yaratarak tetikler.
>
> 5. Metaforun özünü koruması için nerede duracağınızı bilin. …Bir metaforda kıyaslanan iki şeyin daima farklılıkları olduğunu hatırlayın (Miles & Huberman, 2016, s. 252).

3.1.3.2. Yaşayan Sorgulama

Sanat temelli eğitim araştırmalarından a/r/tografi; sanatçı, araştırmacı ve öğretmen-öğrenenlerin sorgulama uygulamaları üzerine temellenmektedir. Bununla birlikte a/r/tografi, sanat ve yazmanın bir araya geldiği uygulama temelli bir araştırma şeklidir. A/r/tografi ile

ilgilenmek, sanat yapma ve yazma yoluyla devam eden bir sorgulamaya kendini adamakla ilgilidir. Bunlar birbirinden ayrı ya da biri diğerinin tanımlayıcısı değildir. Bunlar daha ziyade yeni anlamlar yaratmak için birlikte çalışmaktadır (Leggo vd., 2011, s. 240). Diğer bir değişle a/r/tograflar yazma, sanat yapma ve anlamları ortaklaşa üretir. Böylece metin, araştırma ve görüntü arasında ortaya çıkan gerilimler, görülmeyeni ve bilinmeyeni şekillendirir. Ayrıca yaşayan sorgulama, görsel sanatlar eğitiminin bilişsel bir modele evrilmesinde önemli bir araçtır. Çünkü yaşayan sorgulama öğrencilere deneyimler ve yaşam yazma aracılığı ile yeni anlamlar çıkartmaya ve sorgulamaya olanak tanır.

Yaşayan sorgulama etkin bir şekilde, bellek, otobiyografi, yorumlar, hikâye ve daha fazlası aracılıyla kişisel, politik ve mesleki olan deneyimleri keşfetmeyle (Springgay vd., 2005) diğer bir değişle yaşamı yazma yoluyla sürdürülebilir. Yazılmış söylemler, katılımcılar ve a/r/tografların yeni bilgi yaratmak için sürekli sorular sorduğu, yeni anlamları araştırıp öğrendiği ve yeni açıklıklara karar verdiği yaşayan sorgulamanın bir formuna teşvik eder (Leggo vd., 2011, s. 240). Irwin (2004)'e göre bu, daha derin anlamlar ortaya çıkarabilen bitişiklikte bilme, yapma ve yaratmayı birbirine ören değişken bir süreçtir.

Yaşayan sorgulamada olmanın ve anlam yapmanın süreçleri ayrılmaz bir şekilde sanatın anlamı ve farkındalığıyla da bağlantılıdır. Bu bağlamda yaşayan sorgulamada sürecin parçası, sanatın gücünü dönüştürmeyi fark etmek ve yaratıcı işlerle bağlanan bir yaşamı yaşamaktır (Springgay vd., 2005).

"Öğrenciler, öğretmenler ve araştırmacılar için dinamik deneyimleri sorgulamada bir araç olarak yaşayan sorgulama" (Leggo vd., 2011, s. 242) bir yaşam yazma ve yaşam yaratma biçimidir. Görsel ve yazınsal bileşenleri ile yaşayan sorgulamada, sanatçı, araştırmacı, öğretmen-öğrenen rolleri ile öznel olarak bilgi verilir ve birlikte üretilir.

Richardson (2000a)'a göre yazma, kendiniz ve konunuz hakkında bir şeyler bulup çıkarmanın bir yolu olan bir araştırma yöntemidir. Her ne kadar yazmayı, genellikle sosyal dünyayla ilgili bir anlatım biçimi olarak düşünsek de yazma, sadece bir araştırma projesinin sonunda bir düzeltme etkinliği değildir. Yazma bir de buluş ve analiz yöntemi, diğer bir deyişle keşfetmenin bir yoludur. Farklı şekillerde yazarak, araştırma konumuzun yeni yönlerini ve onunla olan ilişkimizi keşfederiz. Bir araştırma yöntemi olarak yazma, standart sosyal bilimler uygulamalarından ayrılır. O, ilave ya da alternatif araştırma uygulamaları sunar (s. 923).

A/r/tografinin yaşayan sorgulama fikrinde de yazma uygulamaları aracılığıyla, otobiyografik anlatılar paylaşılarak metin ve görselin etkileşimi ile anlam üretilmektedir. "Yaşamı yazma" ile

öğrenmenin yeni yollarını keşfetmeye açık olan a/r/tograflar anlamlandırmayı hem bireysel hem de ortaklaşa yapabilmektedir. Bir kişinin yaşamı yazma ve yaratma deneyimi başkalarına da yeni boşluklar ve yorumlar sunma olanağı tanıyabilmektedir.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma süreci, örnek uygulama, çalışma grubu, araştırma ortamı, veri toplama yöntemleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Resim Anasanat Atölye dersinde alternatif bir yöntem olarak a/r/tografi uygulamalarını incelemek amacıyla bu araştırmada, "gerçeği" yorumlamacı paradigma ile bulmaya çalışan nitel araştırma yöntemi ve "anlamı" bulmaya çalışan sanat temelli eğitim araştırmaları içerisinde yer alan "a/r/tografi" yöntemi kullanılmıştır. Çünkü McNiff (1998)'in bize hatırlattığı gibi, "eşit derecede farklı araştırma yöntemleri isteyecek olan, incelenecek çok yönlü sorunlar ve meseleler vardır. Her yaşam durumuna tek bir araştırma türü koyma girişiminin ötesine geçmeliyiz" (s. 12).

A/r/tografi, küçük ama büyüyen bir grup eğitim araştırmacısı ve onların UBC'deki lisansüstü öğrencileri tarafından geliştirilen sanatsal süreçlerden evrimleşmeye devam eden yerelleştirilmiş bir metodoloji olarak tanımlanabilir (Sinner vd., 2006, s. 1224). A/r/tografi, uygulamaya dayalı bir araştırma yöntemidir. A/r/tografi, özünde sanatçı/araştırmacı/ öğretmen olarak kişinin kendi kendisiyle (kendi yaşam deneyimleriyle) ilgilidir. Fakat ortak kullanılmış sorgulamalarla ilgilenmek, eleştirel arkadaş olarak hareket etmek, araştırma sorularının evrimini dile getirmek veya ortak çağrışım/kışkırtıcı çalışmalarını başkalarına sunmak için bir araya geldiği zaman da sosyaldir (Sinner vd., 2006, s. 1224). A/r/tografi, eğitim araştırmaları kapsamında sanat temelli araştırma uygulamalarının belirli bir kategorisidir (Leavy, 2009). Bu nedenle a/r/tografiyi anlamak sanat temelli araştırmaları anlamaktan geçmektedir.

4.1.1. Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları ve A/r/tografi

Sanat temelli araştırmalar (ABR) 1970'li yıllarda eğitim araştırmalarında sanatsal uygulamaların kullanılışıyla ilk sinyallerini vermiş, 1990'lı yıllarda da sanat temelli eğitim araştırmaları (ABER) olarak formüle edilmiştir (Sinner vd., 2006). McNiff (2008)'e göre sanat temelli araştırmalar hem araştırmacılar hem de çalışmalarında yer alan insanlar tarafından anlama ve inceleme deneyiminin özel bir yolu olarak sanatsal süreçlerin sistematik kullanımı şeklinde tanımlanabilir. Bu araştırmalar temelde akademik disiplinler içinde yer alan sorgulamalar için veri olarak kullanılmaktadır (s. 29). Sanat temelli araştırma uygulamaları, problem ortaya koyma, veri toplama, analiz etme, yorumlama ve temsil etme dahil olmak üzere araştırmanın herhangi bir veya tüm aşamaları boyunca disiplinlerarası araştırmacılar tarafından kullanılan yöntemsel araçlardır (Leavy, 2017, s. 4). Sanat temelli eğitim araştırmaları her ne kadar nitel araştırma yöntemi içerisinde görünse de bazı açılardan geleneksel araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır. Örneğin sanat temelli araştırma, Diamond (1998)'a göre, önceden belirlenmiş kurallar tarafından yönetilemez ve önceden belirlenmiş kriterlere göre değerlendirilemez. Bu kurallar ve kategoriler kısmen çalışmanın kendisinin aradığı şeydir (s. 392). Ayrıca sanat temelli eğitim araştırmaları, okuyucuları inandıracak çok fazla sonucun değil, çalışmanın gündeme getirdiği sorunun sayısı ve niteliğinin peşinde koşar (Eisner, 1997, s. 268). Bir diğer görüşe göre eğitim araştırmaları sadece, tüm sanatsal zenginliği insan öğrenmenin karmaşıklığını tam olarak ifade edemeyen bilimsel metotları benimser, sanat temelli araştırmacılar nitel araştırmacılar tarafından geliştirilen metodolojik manzarayı genişletmeye uğraşır (Sullivan, 2006, s. 21). Sanat temelli araştırmaların teşvik ettiği bilginin oluşturulması için mevcut perspektiflerin genişletilmesi de araştırmanın aydınlatıcı değerini artırır (Finley, 2005, s. 685).

Geleneksel eğitim araştırmaları *geçerli* ve *güvenilir* bilgiyi olabildiğince doğru ve güvenilir olarak bulma amacıyla yapılmıştır. Sanat temelli eğitim araştırmaları ise kesinlik arayışına yönelmek yerine *bakış açılarını geliştirme* olarak tanımlanabilir (Baronne & Eisner, 2006, s. 96). Sanat temelli eğitim araştırmacıları herhangi bir kontrol listesi, şablon veya formüle karşı çıkmaktadır. Bunun yerine, her yeni sanat temelli eğitim araştırması projesi, geçmiş projeler tarafından bilgilendirilmekle birlikte, daima hem araştırma hem de sanatı oluşturan şeylerin olanaklarını genişletmeye çalışmaktadır. Bu süreç yaratıcı ve gelişmekte olan, dinamik bir soruşturma sürecidir. (Sinner vd., 2006, s. 1229). Ayrıca sanatçılar ve eğitimcilerin sanat temelli uygulamaları ve sorgulama biçimleri araştırma yapma süreci hakkında bilgi verdiği için, "*yöntemler*" yerine "*uygulamalar"* terimi kullanılması gibi değişen terminolojiyi de beraberinde getirmiştir. Uygulamalar; sanat yapmaya yönelik geleneksel yaklaşımlar, yaratıcı ritüeller, özgün performanslar kadar yanıt verebilirlik ve sezgisel bir öznellik gibi araştırma merkezinde bir dizi

faaliyeti içerebilir. Buna karşın yöntemler, çoğu zaman sorgulamaya yönelik sıralı adım adım yaklaşım gerektiren veri oluşturma teknikleri ve prosedürleri, veri kaynaklarının seçimi ve örneklem konularını içeren daha geleneksel bir araştırma yönelimi önermektedir (Sinner vd., 2006, s. 1229). Barone ve Eisner (1997)'da sanat temelli eğitim araştırmalarının biçimsel unsurlarına dikkat çekmiştir: Önemli bir biçimsel unsur, metnin içeriğini düzenlemenin tarz ve stili veya formatıdır. Geleneksel nicel araştırma metinleri standartlaştırılma eğilimindedir. Onlar genellikle problem durumu, ilgili terminolojinin tanımları, ilgili literatürün gözden geçirilmesi, metodoloji ve amacın tanımlanması, güvenilirliği sağlanmış verilerin analizi ve sunumu, ileriki araştırmalar için öneriler, bulguların tartışılması ve özeti (bu sırayla) içermektedir. Geleneksel nicel araştırma metinlerinin aksine, sanat temelli araştırma metin biçimleri standartlaştırılma eğilimde değildir.

Ayrıca araştırmacıların çoğu, belirli bir araştırma sorusunu cevaplamak için kaynaklar seçmiş olsalar da sanat temelli bir araştırmacı belirli bir araştırma sorusunu cevaplamaya çalışabilir veya çalışmayabilir. Bunun yerine, kaynaklar, daha fazla soru üretebilir ve sorgulama sırasında yeni ve beklenmedik yönler alabilirler; bu da genellikle sanat temelli araştırmaların hem sürecini hem de ürününü kaynaklar yapar. Örneğin; bir resmin yaratılması, bir araştırma için birincil veri kaynağı olarak hizmet edebilir ve aynı resim, araştırma anlayışlarını paylaşmanın bir aracı olarak sergilenebilir (Sinner vd., 2006, s. 1242). Bu da Sullivan (2006) belirtmiş olduğu, sanat temelli araştırmacıların benzer olarak sorduğu, "sanatsal formlar eğitim sorgulamaları için temel olarak kullanılabilir mi?" (s. 21) sorunun yanıtı demektir.

Diğer taraftan sanat temelli araştırmalarda üretilen bilginin değerlendirilmesi, sanatın eleştirel bir incelemesini ve sanatsal uygulamaların estetiğini içerir; sanatın, tepkileri ve bağlantıları nasıl uyandırdığı konusunda yaratıcı bir inceleme; sanatın, kemikleşmiş düşünceyi sarsmak ve hayal gücünü kışkırtmak için kullandığı yöntemlere dair dikkatli bir sorgulama (Sinner vd., 2006, s. 1252).

Bu bağlamda sanat temelli eğitim araştırması yöntemi ve öğrenme/öğretme stratejisi olan a/r/tografi uygulamaları da önceden belirlenmiş belli formüller ya da kalıplarla ifade edilemez. Diğer bir deyişle a/r/tografi uygulamaları, "veri toplama sürecine rehberlik eden ve bu süreci şekillendiren sabit kurallar dizisi olarak anlaşılmamalıdır" (Armstrong, 2008, s. 29). A/r/tografi yanıtlanacak belirli sorular formüle etmek yerine, araştırma sürecini vurgular ve bu nedenle araştırmanın yönünü, projenin içinde bulunan *değişen ilişkisellik* olarak belirtilen sorular geliştirir. Buna ek olarak a/r/tografi, ilgili tüm kişileri a/r/tograflar olmaya teşvik eder ve yaygınlaştırma için sanat yaratma ve yazma niyeti ile başlar. Sanat yapma ve yazma, sorgulama süreci ve sürekli sorgulamayla yakından ilişkilidir (Irwin, Beer vd., 2006, s. 74-75).

Dahası sanatçı (müzisyen, şair, dansçı vb.), eğitimci (öğretmen/öğrenci) ve araştırmacıların uygulamalarını içeren uygulama temelli araştırmaların bir formu olarak a/r/tografi, anlam üretmek için sanat ve yazmayı iç içe kullanmaktadır (Irwin, 2013b, s. 104). A/r/tografi yaşayan sorgulama fikriyle sonuçla ilgilenmek yerine devam eden sürece vurgu yapmaktadır. Ayrıca o, sanat yapma, araştırma ve öğretim arasındaki boşluklar için somut bir sorgudur (La Jevic & Springgay, 2008, s. 67).

Bununla birlikte a/r/tografi için melez bir araştırma yöntemi de demek mümkündür. Çünkü a/r/tografi, yaşayan bir uygulama olarak eylem araştırması (bkz. Bölüm III), kültür bağlamı içinde kişisel deneyimlerin yazılması bakımından otoetnografi ve kişinin deneyimleri anlamlandırma ve yeni kavrayışlar ortaya çıkarması bakımından da fenomenolojiye (olgubilim) yaklaşmakta ve onlardan beslenmektedir. Kısaca bu araştırma desenlerini açıklayacak olursak:

McCutcheon ve Jung (1990)'a göre, eylem araştırması, araştırmanın katılımcıları tarafından üstlenilmiş eleştirel, öz-düşünsel, işbirlikçi ve yardımlaşma temelli olan sistematik bir araştırmadır (s. 148). Bir diğer tanıma göre ise sosyal ortamlarda katılımcıların kendi sosyal ya da eğitici uygulamalarının yargı ve rasyonalitesinin yanı sıra bu uygulamaların yerine getirildiği ortamların ve bu uygulamaların kavrayışını geliştirmek için katılımcılar tarafından üstlenen yardımlaşma temelli öz-düşünsel bir formdur. Katılımcılar grubunu öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, aileler ve paydaş olarak toplumun herhangi bir grubu oluşturabilir (Kemmis & McTaggart, 1988, s. 5).

Otoetnografi ise Ellis ve Bochner (2000)'e göre, kişisel olanı kültürel olana bağlayan, bilincin çoklu katmanlarını gösteren bir otobiyografik yazma ve araştırma türüdür (s. 739). Yeni etnografi terimini kullanarak benzer bir tanımla karşımıza çıkan Goodall (2000)'da bu terimle, bir kültür içinde yazarın kişisel deneyimleri ile şekillenen ve akademik ve toplumsal kitlelere hitap eden yaratıcı anlatımları kastetmektedir. Bazı disiplinlerde bu yeni etnografiler, otobiyografiler ve otoetnografiler olarak sınıflandırılmaktadır (s. 9). Ancak "temelde otoetnografiyi etnografiden ayıran şey, asıl veri kaynağı olarak kişinin deneyimleri ve iç gözlemlerini raporlaştırması ve bunlar hakkındaki öz farkındalığıdır" (Patton, 2014, s. 86).

Otoetnograflar, önce etnografik geniş açılı bir mercek aracılığıyla kendi kişisel deneyimlerinin sosyal ve kültürel yönleri üzerinden dışarıya odaklanarak ileriye ve geriye gözünü dikmektedir, sonra kültürel yorumlara direnme ve kırma ile hareket edebilen ve ettirilebilen benlikleri sergileyerek içe doğru bakmaktadır. Onlar içeri-dışarı, ileri-geri yoğunlaşırken, kişisel ve toplum arasındaki ayrım bulanıklaşarak bazen fark edilemeyecek hale gelmektedir. Genellikle ilk ağızdan yazılmış otoetnografik metinler; kısa hikayeler, şiir, kurgu, romanlar, fotoğraf denemeleri, kişisel

denemeler, dergiler, parçalı ve katmanlı yazma ve sosyal bilimsel nesir gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır (Ellis & Bochner, 2000, s. 739). Bu anlamda a/r/tografi ile benzerlik söz konusudur. Çünkü a/r/tografide de yaşam yazma aracılığı ile kişisel ve mesleki yönlerde yaşanmış hikâyeler ortaya konmaktadır.

İnsanlar bu tür kişisel yazılarla Richardson (1990)'a göre kendi kişisel biyografilerini organize etmekle birlikte hayat deneyimlerini açıklamak ve haklı kılmak için yarattığı hikâyeler aracılığıyla onları anlarlar. İnsanlara yaptıkları şeyi neden yaptıkları sorulduğunda, mantıki-bilimsel kategorik olanlar değil, anlatı açıklaması sağlarlar. Bireylerin kendi hayatlarını anlamaları ve başkalarının hayatlarını en iyi anlamalarının yolu budur. Deneyimler diğer deneyimlerle bağlantılıdır ve daha büyük bütünle ilgili olarak değerlendirilir (s. 23). Ayrıca insanlar kendi hayatlarını anlatabildiği için diğer insanların hayatlarını benzer şekilde biyografik olarak organize ederek anlama ihtimali doğar. Toplumsal ve kuşaklar arası uyumun yanı sıra toplumsal değişim, başkalarının yaşam öyküleriyle empati kurma yeteneğine bağlıdır. Sosyal etkileşim, başkalarının bakış açısından başkalarının eylemleri ve motivasyonlarını mantıklı düşünen aktörlere bağlıdır. Sosyal iş birliği, bu insan kabiliyetine, anlatıya dayanan bir beceriye dayanır (Richardson, 1990, s. 24).

Başkalarının deneyimlerini dinlemek ya da kendi deneyimlerimizi aktarmak öznelliği de beraberinde getirecektir. Ancak nitel araştırmacılar, Richardson (1990)'ın da belirttiği gibi, genel olarak, katılımcı gözlemci/bilgi veren, görüşen/görüşülen kişi vb. gibi belirli rollerde etkileşim yoluyla diğer insanlar hakkında bilgi sahibi olurlar. Sonuç olarak, insanların yaşamları hakkındaki bilgileri her zaman tarihsel ve zamansaldır. Çoğu etnograf, girdikleri dünyanın bilgisinin kısmi, yerleşik ve öznel bilgi olduğunun farkındadır. Bununla birlikte kısmîlik ve öznellik, araştırma ve yazmanın dezavantajları değildir. Çünkü bilgi her zaman kısmî, sınırlı ve bağlamsaldır, öznellikten kaçış yoktur (s. 28). Kendi yaşamlarının katılımcı gözlemcileri haline geldiği bu tür araştırmalarda ayrıca Bateson (1997)'a göre, hakkında genellikle sorulan sorulardan birisi, duyduğumuz sözlerin temsili olup olmadığıdır. Onlar istatistiksel bir örnek değil, bir dizi olasılık sunduğundan dolayı bu yanlış bir sorudur. Tüm kişisel anlatılarda olduğu gibi bu hikâyeleri ideal hale getirilmiş mahkeme ifadesiymiş gibi okumamalıyız, çünkü bu elde edilemez (s. viii).

Fenomenoloji de yaşam dünyasının çalışmasıdır (Schutz, 1970; van Manen, 1990; Jardine, 1998). van Manen (1990)'e göre fenomenoloji, günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında daha derin bir anlayışın kazanılmasını amaçlar. Ancak o, bize dünyayı şimdi açıklayıp denetleyebildiğimiz etkin bir teori imkânı sunmamakta, aksine, bize dünyayla daha doğrudan temas kurmamızı sağlayacak makul görüşlerin olasılığını sunmaktadır. Amaç gerçek ya da hayal ürünü, ampirik olarak ölçülebilir ya da öznel olarak hissedilebilir olsun, kendini bilince sunan herhangi bir

şey potansiyel olarak fenomenolojinin ilgi konusudur. Bilinçlilik insanların dünyaya tek erişimidir. Daha doğrusu bizim dünya ile mevcut ilişkimiz bilinçli olmamız sayesindedir. Bilincin dışına ne düşerse düşsün olası yaşanmış deneyimlerimizin de sınırları dışına düşer (s. 9). Ayrıca fenomenoloji, yaşanmış deneyimlerin yapılarını ortaya çıkarmak ve tanımlamak için sistematik bir girişimdir (van Manen, 1990, s. 10). Fenomenolojide de otoetnografide olduğu gibi kişinin yaşam deneyimlerine odaklanması ve onları anlamlandırması söz konusudur. Bu yaklaşım deneyimlere açık olma ve sorgulamayı da beraberinde getirecektir. Jardine (1998)'e göre, fenomenoloji bizi, hayatın etkileri ve etkileşimleriyle, bütün zorlukları ve belirsizlikleriyle, kurtarılmamış hatta daha da güzeli kurtarılmaya ihtiyaç duyulmayan bir şekilde, düşünme, müzakere etme ve kavrama durumunda bırakır (s. 23).

Tüm bu bilgilerin ışığında kısaca a/r/tografi, bu nitel yöntemlerden beslenen ancak sistematik olmaması ve gerçeği aramak yerine anlamı aramasıyla farklılıklar gösteren bir yöntemdir. Ayrıca a/r/tografi, araştırma sürecini sanat ve yazmanın birlikte örüldüğü uygulama temelli bir sürece dönüştürmesiyle de nitel araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır.

4.2. Araştırma Süreci

A/r/tografi uygulamaları sistematik bir yapı içermemekle ve standartlaşmaya karşı çıkmakla birlikte, araştırma sürecinde bazı basamakların izlenmesi gerekmiştir. Bu basamaklar aşağıda sıralanmaktadır:

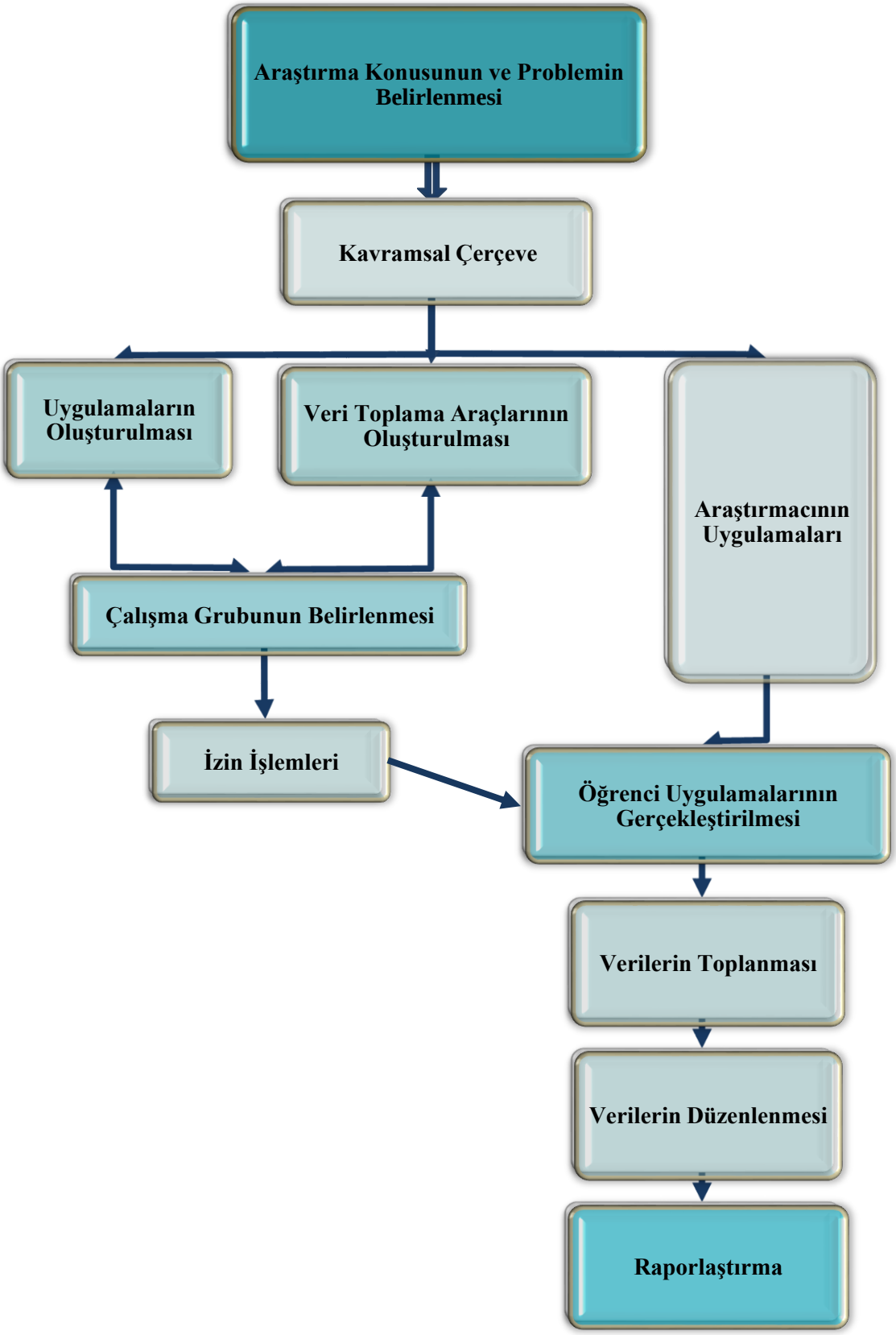
- Araştırma konusunun ve problemin belirlenmesi,
- Araştırma konusunun ve problemin kavramsal çerçevede ele alınması,
- Uygulamalara karar verilmesi,
- Veri toplama yöntemlerine karar verilmesi,
- Örnek uygulama olarak araştırmacının uygulamalarını gerçekleştirmesi,
- Çalışma grubunun belirlenmesi,
- İzinlerin alınması,
- Öğrenci uygulamaların gerçekleştirilmesi,
- Verilerin toplanması,
- Verilerin düzenlenmesi,
- Verilerin raporlaştırılması,
- Sonuç ve önerilerin çıkarılması.

Araştırma süreci, araştırma konusu ve problemin belirlenmesi ile başlamıştır. Araştırma konusunun kavramsal çerçevede ele alınması esnasında araştırmacı kendi uygulamalarını nasıl yapacağına karar vermiştir. Bu, araştırmanın örnek uygulamasını oluşturmuştur. Ardından uygulamaların verilerini toplamak için veri toplama yöntemlerini belirlemiş (bkz. 4.5. Veri Toplama Yöntemleri) ve uygulamalarına başlamıştır. Araştırmacı, kendi uygulamalarının ardından çalışma grubunu belirlemiş ve üniversitenin etik kurul komisyonuna gerekli izinler için başvurmuştur. Bu esnada, öğrencilerle yapacağı etkinliklerin hazırlıklarını yapmaya başlamıştır. Araştırmacı, bu etkinliklerde Resim Anasanat Atölye dersinde yeni anlamlar üretmeye ve sorgulamaya yönelik, kendi a/r/tografik uygulamalarında kullandığı, a/r/tografinin çıkış noktası olarak öne sürülen kavramsal uygulamalardan mecaz ve yaşayan sorgulamayı kullanmaya karar vermiştir. Bu doğrultuda ilk olarak öğrencilere anlatmak üzere mecaz konusunda bir sunum hazırlamıştır. Powerpoint programı üzerinde hazırladığı sunumu, uygulama öncesinde danışmanının görüş ve önerilerini alarak son şekline getirmiştir (sunumun metni Ek 4'te verilmiştir).

Araştırmacı, yaşayan sorgulama için ise öğrencilere göstermek üzere Irwin ve de Cosson (2004)'un editörlüğünü yapmış olduğu "*A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry"* adlı kitapta yer alan Wilson'ın *"Fragments Life Writing in Image and in Text"* ve Springgay'ın *"Body as Fragment Art-Making, Researching, and Teaching as a Boundary Shift"* isimli bölümlerindeki yaşam yazma örneklerini seçmiştir. Ancak yazma konusunda öğrencileri kendi yazım dillerini oluşturmaları konusunda serbest bırakmaya karar vermiştir. Yaşam yazma kalıplara sokulamayacağından araştırmacı her öğrencinin kendi tarzını ortaya koymasına izin vermiştir. Hazırlık süreci uygulamanın başlangıcı ile sınırlı kalmayıp süreç içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarına göre devam etmiştir.

Araştırmacı, üniversitenin Etik Komisyonundan uygulamanın öğrencilerle yapılmasında etik açıdan sakınca bulunmadığına dair iznin (Ek 6) çıkmasının ardından öğrencilerle uygulamalara başlamıştır. Uygulamalar esnasında araştırma verilerini toplamış ve süreç içerisinde ses kayıt dökümlerini yapmıştır. Araştırmacı, uygulama sonunda öğrenciler ve dersin öğretim üyesi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirmiştir. Veri toplama sürecinden sonra verileri düzenleyerek raporlaştırmıştır.

Araştırmanın sürecine ilişkin aşamalar Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Araştırma süreci

4.2.1. Örnek Uygulama: Araştırmacının A/r/tografik Uygulamaları

Araştırmanın, a/r/tografi uygulamaları üzerine yapılmasına karar verildikten sonra araştırmacı konuyu derinlemesine incelemeye başlamıştır. Ancak a/r/tografinin UBC'de ortaya çıkması (bkz Bölüm III) ve henüz çok yeni bir uygulama olması nedeniyle konuyla ilgili yapılan çalışmalar büyük ölçüde orada bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmacı, TÜBİTAK Doktora Sırası Araştırma Bursuna başvurmuş ve burs başvurusunun kabulünün ardından araştırma yapmak üzere 10 aylık süreyle Kanada'nın Vancouver şehrindeki UBC'ye gitmiştir. Araştırmacının kazandığı burs hem daha fazla kaynağa ve örneğe ulaşmasında hem de dil becerilerini geliştirerek bunları anlamasında oldukça faydalı olmuştur. A/r/tografiyi daha iyi anladıkça kendisini; sanatçı, araştırmacı ve bir öğretmen olarak kendi kendini sorgulayan bir deneyimin içerisinde bulmuştur. Bu deneyimle araştırmaya örnek uygulama olarak kendisini dahil etmeye karar vermiştir. Araştırmacının yaptığı uygulamalardaki öğrenmelerinin ardından öğrencileri a/r/tograflar olmaya davet etmiştir. Araştırmacının, araştırmaya örnek uygulama olarak kendisini dahil etmesi, a/r/tografi yönteminin doğasında yer almaktadır (bkz. 4.1.1. Sanat Temelli Eğitim Araştırmaları ve A/r/tografi).

4.2.1.1. A/r/tografide Sanat Yapma, Araştırma, Öğretme ve Öğrenme

Katılımcı-gözlemci olan araştırmacının hem sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerinin inşasının araştırılmasında hem de bu roller arasında bağlantı kurulmasında, sanat yapma ve yaşam yazmayla ilişkili devam eden bir süreç ele alınmıştır. Bu rolleri keşfetme sürecinde yeni düşünme biçimleri bulma, hayal etme ve iletişim kurma için sınırsız olanaklar sağlanabileceği vurgulanmıştır. Bunu yaparken a/r/tografi uygulamaları, sanatsal uygulamaları kullanmamıza ve yaşayan sorgulama içerisinde yaşam yazma / yaşam yaratma olarak otobiyografik hikâyeler söylememize izin vermiştir. Araştırmacı kendi yaşam hikâyesini yazarken, geçmiş bir olay dizisinin anlamlarını yeniden keşfetme için koşullar yaratmıştır. Böylece, geçmişi gerçekleştirmenin ve yaşamanın yeni yollarını oluşturmuştur (Denzin, 2008, s. 117).

Araştırma tasarımını şekillendiren araştırmacının yaşam hikâyesinden yola çıkarak oluşturduğu kişisel mecazı olan *transit* kavramını neden ve nasıl kullandığı araştırmanın bu bölümünde incelenmiştir. Ayrıca bu bölümde transit kavramını a/r/tografinin sunum kavramlarına ya da "kavramsal uygulamaları"na (Bickel, 2008, s. 42) ek olarak önermiştir. Sorgulama için başlangıç noktası sayılabilecek sunum kavramları kural olmadığı gibi anlam

üretme ve uygulamaları genişletmeye yardımcı olabilir. Bu bağlamda yeni anlamlar üretmenin hedeflendiği araştırmada bir a/r/tograf olarak araştırmacı kendi benzersiz deneyimlerini yansıtarak hem "*araştırmacı*" hem de "*araştırılmış*" (Cole, 1994) olmuştur. Bunu yaparken başkalarının yorum ve görüşlerini sunmak üzere davet etmek için fırsatlar yaratmıştır. Ayrıca bu çalışmada meydana gelen öğrenmeleriyle öğrenciler ile yaptığı uygulamalara da zemin hazırlamıştır.

4.2.1.2. Transit

Araştırmacının, a/r/tografi yöntemini UBC'de araştırmak üzere Kanada'nın Vancouver şehrine yapmış olduğu yolculuk, onun için eşsiz bir deneyimin hem başlangıcı hem de geçmiş deneyimlerini fark etmenin yolu olmuştur. Yaşayan sorgulama olarak a/r/tografi, araştırmacının araştırma süreçlerinin temelini oluşturarak günlük yaşam deneyimleri ile araştırmasını şekillendirmesine yardım etmiştir. Araştırmacı, a/r/tografi ile ilgilendikçe hem sanatçı, araştırmacı, öğretmen/öğrenen rollerinin hem de bu rollerin birbirinden ayrılamayacağının farkına varmıştır.

Böylece diğer a/r/tograflar (Irwin & de Cosson, 2004; Springgay, 2004a; Darts, 2004; Dias, 2006; Barney, 2009) gibi o da öğrenmenin yeni yollarını keşfetmeye diğer bir deyişle öğrenmeyi öğrenmeye başlamıştır. Sanat temelli eğitim araştırmaları ile ilgilenmek, araştırmacıların bir keşif yolculuğuna, kendileri hakkında öğrenmeye ve kendilerini başkalarıyla ilişki halinde öğrenmeye soktukları anlamına gelmektedir. Aslında, araştırmacı ve araştırmanın her zaman gelişmekte olan karmaşık bir dansın parçası olduğu organik ve canlı bir ilişki vardır. Başka bir deyişle sanat temelli eğitim araştırması, geçici ve sık sık gerginlik dolu, ancak genellikle dönüştürücü ve gerilimli olan yaratıcı bir süreçtir. (Sinner vd., 2006, s. 1242).

Araştırmacı doktora tezi ile ilgili araştırma yapmak için UBC'ye gidip gelirken dışarıda da neredeyse her gün onun için yeni olan durumlarla karşılaşmış ve farklı deneyimler kazanmıştır. Dewey (1965)'in, insan deneyimlerinin büyük ölçüde sosyal etkileşim ve iletişimle oluştuğu ve bu deneyimlerin de eğitimde büyük bir rolü olduğu yaklaşımı da bunu hatırlatmaktadır.

İşte bu noktada araştırmacı, kendi öğrenme yollarından biri olarak transitin farkına varmıştır. Transit (geçmek) bir yerden bir yere iletim yani taşımadır. Transit ile eve, işe, okula, parka, alışveriş merkezine yani bir noktadan başka bir noktaya ulaşırız. Bir anlamda transit, bizi

geçmişten geleceğe taşıyan şimdiki zaman gibidir. Diğer bir deyişle geçmiş ve gelecek arasındaki geçişi sağlayan bir mekân oluşturur (Güneş, 2018, s. 248). A/r/tografi, sanat, yazma ve araştırma mekânları arasında geçişler sağlayan ve sınırları eriten sorgulama mekânı sunarak bitirmek yerine bilmediğimiz yeniliklere ve anlamlara bizi taşımaktadır. A/r/tografi, aralarda hayat süren bir araştırma yöntembilimidir (Irwin & Springgay, 2008). Transit de bir iletme süreci olarak ara bir mekândır. Orada kesinlik yoktur. Transitle amaç istenilen noktaya ulaşmak olsa da farklı yollara sapılabilir ve hiç beklenmeyen sonuçlara ulaşılabilir. A/r/tografi, "diğeriyle bağlantı kurar, konuşur, bilgi verir, değer katar ve canlandırır" (Kind, 2006, s. 62). Bu nedenle yaşamdan ayrı düşünülemez. Transit de bize diğerleri ile birlikte öğretme, öğrenme, yapma ve araştırma mekânı sunmaktadır.

Transiti; otobüs, metro, vb. ile hatta bazen de yaya olarak gerçekleştiririz. Peki günde ne kadar zamanımız transitte geçer? Bir saat, iki saat, belki daha fazla belki de daha az. Transit esnasında birçok kimlik, olay, afiş, sanat eseri vb. ile karşılaşırız. Her karşılaşma bazen biz farkında olmasak da ayrı bir deneyim demektir. Transit aracılığıyla hem şekillenir hem de şekillenmeye katkı sağlarız (Güneş, 2018, s. 248).

A/r/tografik yolculukta araştırmacıyı mecaz olarak transite götüren süreç bu bölümde paylaşılmıştır. Barone ve Eisner (1997)'e göre, bir kez bireysel bir durumun kuvvetli betimlemesi aracılığıyla eğitim ya da öğretimin bazı açıları fark edildiği için, bir okuyucu diğer durumlar var olduğu zaman onlarda benzer özellikleri konumlandırma pozisyonundadır. Sanatsal bir şekilde temellendirilmiş araştırma genellikle hikâyeleştirilmiş anlatılar yoluyla sağlamlaştırılabilir, açık bir odağın çerçevelerini bize veren kurallara uygun görüntüler temin eder (s. 86). Araştırmacı da kendini transite götüren süreci betimlemek için hem yazımı hem de fotoğrafı birlikte kullanmıştır. Çünkü imgeler Weber (2008)'in bize hatırlattığı gibi, aynı anda birden fazla bakış açısı sunabilir veya çoklu yorum üretebilir ve yeni bir ışıkta tuhaf hale getirerek veya kalıba sokarak gündelik yaşama dikkati çekebilir (s. 50). Ayrıca Weber, araştırmada sanatla ilişkili görsel imgeyi kullanmak için bize 10 sebep sıralar. Bunlar:

1- Kelimelere dökmenin zor olduğu anlatılamayanı yakalamakta kullanılabilir. 2- Bize yeni yollarla nesnelere dikkat etmemizi sağlayabilir. 3- Unutulmaz olması muhtemeldir. 4- Daha bütünsel bir şekilde iletişim kurmak, çoklu katmanları bünyesinde barındırmak, hikâyeler ya da sorular çağrıştırmak için kullanılabilir. 5- Duygudaşlık (empati) anlayışını ve genelleştirme yapılabilirliği artırabilir. 6- Mecaz ve simge aracılığıyla sanatsal imgeler, kuramı zarif ve etkili bir şekilde taşıyabilir. 7- Somutlaştırılmış bilgiyi teşvik eder. 8- Çoğu

akademik söylem biçiminden daha erişilebilir olabilir. 9- Araştırma tasarımında yansıyabilirliği (reflexivity) kolaylaştırabilir. 10- Sosyal adalet için eyleme neden olur (Weber, 2008).

4.2.1.3. Yaşayan Sorgulama Olarak Transit

Yaşayan sorgulama, sanatçı, araştırmacı ve bir öğretmen olmanın süregelen yaşayan uygulamalarına gönderme yapmaktadır (Irwin & Springgay, 2008, s. xxix). A/r/tografide yaşayan sorgulama estetik bir karşılaşmadır. Kendimizi deneyim yoluyla oluşmuş olarak anlamlandırıyorsak, a/r/tografi sorgulama deneyiminden ayrı ya da dışarıda düşünülemez (Springgay vd., 2005, s. 902). Bu bağlamda araştırmacı da transitte akan günlük yaşamın doğasını, hareketini, yapısını ve içeriğini gözlemlemiştir. Bu tema aracılığı ile sanatçı, araştırmacı öğretmen/öğrenen rollerini ve sanatını şekillendirmiştir. Transit boyunca bu roller, uygulamada ve kuramsal olarak yeni anlamlar oluşturmasına izin vererek yeni bir uygulama ve yeni bir geniş görüşlülük (vizyon) geliştirmesinde etkili olmuştur. Böylece transit, araştırmacı için yaşayan sorgulamanın şekillenmiş ve simgesel bir formu olmuştur.

4.2.1.4. Yaşayan Transit: Süreç

Araştırmacı Kanada'da hemen hemen her gün okula ya da diğer yerlere gitmek için toplu taşıma araçlarını kullanmak durumunda kalmıştır. Bu sırada yaşamış olduğu deneyimler için günlük tutmaya başlamıştır. Günlük tutma birçok sanatçı, araştırmacı ve öğretmenin başvurduğu bir hatırlatma/hatırlama aracı ve öğretme/öğrenme için zengin bir kaynaktır. Hobson (1996)'a göre günlük, gelişimin organik doğasını açığa çıkartmaya yardım edebilir. Günlükte çok önemli araştırma süreçlerinin birçoğu tanımlanabilir, çizilebilir, yansıtılabilir, analiz edilebilir ve derste kullanılabilir. Her bir öğretmenin günlüğü, gelişmekte olan uygulama ve devam eden araştırmanın ders kitabı olabilir (s. 10).

"Otobüsten indikten sonra yürüyerek iki cadde geçiyorum. Hafta içi her gün hemen hemen aynı caddede yürüyorum ve neredeyse aynı şeylerin üzerine basıyorum. Ancak caddedeki rögar kapaklarını yolculuğum esnasında hemen fark edememiştim (Şekil 4). Bunlar sıradan rögar kapakları değildi. Her yerde görebileceğimiz bu sıradan nesneler bir sanat eserine dönüştürülmüştü. Onlar hakkında merak edip biraz araştırma yapıyorum. 2004'te 'Art Underfoot' temasıyla düzenlenen rögar kapağı tasarım yarışmasının ardından kazanan bu

iki tasarımın o tarihten bu yana şehirdeki rögarların üzerinde kullanıldığını (Kronbauer, 2013) *öğreniyorum"* (Nurhayat).

Şekil 4. Yaşayan transit 1

"Dört Kurbağa ve Dört Kurbağa Yavrusu", Susan Point ve kızı Kelly Cannell tarafından tasarlanmıştır (Kronbauer, 2013).

"Kapağın üzerinden geçme anımı fotoğrafladığım zaman yarışma ya da onun 'Art Underfoot' adlı teması hakkında hiçbir bilgiye sahip değildim. Üzerinden yavaşça yürüyerek geçtiğim kapaklar şimdiki zamandan beni geleceğe taşıyarak; geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki bağın temsili mekânları oldular" (Nurhayat).

Transit esnasında birçok kimlik bir araya gelmektedir. Ancak burada kimliklerin sınırları silikleşmeden kimi zaman değişmektedir. Çoğunlukla konuşmadan hatta göz temasına bile geçmeden sadece edilgen bir izleyici olarak gözlemlerimizle öğreniriz. Tıpkı bir tiyatro sahnesini izler gibi. Tabii kimi zaman da o sahnenin merkezinde ister istemez biz oluruz. Yani hem öğretmen hem öğrenciyizdir.

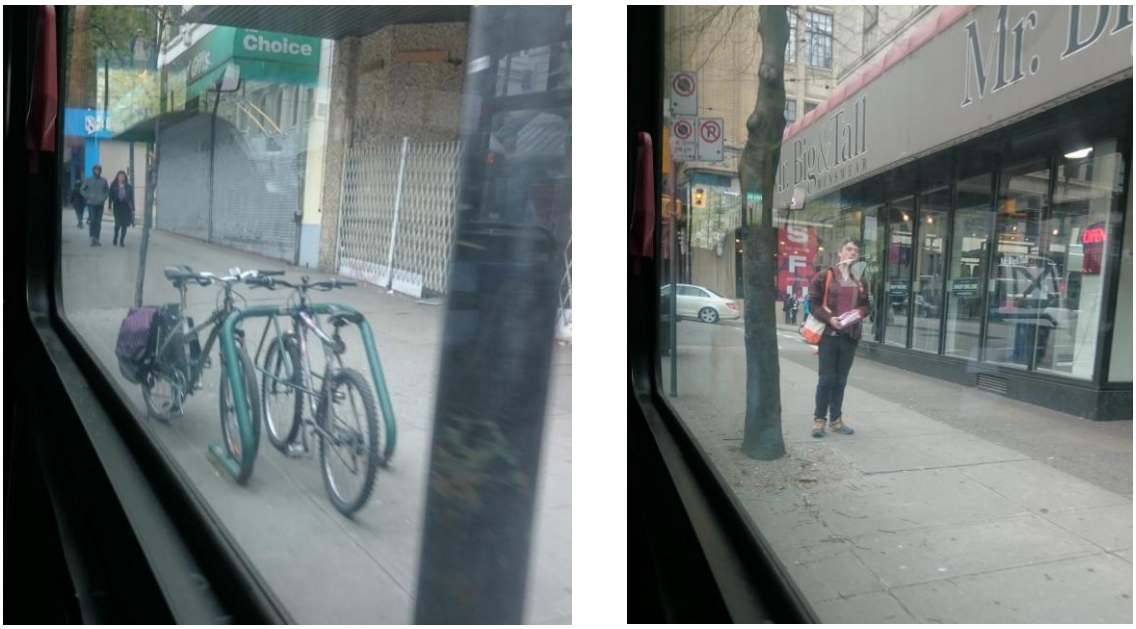
Transit, araştırmacı için bir yerden başka bir yere ulaşımı sağlamada önemli bir mekân olurken aynı zamanda keşfetme, deneyim ve doğrusal olmayan öğrenme için de olası bir mekân olmuştur.

Araştırmacı şehrin caddelerinde yürümeye devam ederken bir yaşam tarzının şehir planlamasını nasıl etkilediğine şahit olmuştur (Şekil 5-6). Vancouver'da bisiklet transit aracı olarak önemli bir yere sahiptir. Birçok insan okula, işe ya da gezmeye gitmek için bu aracı tercih etmektedir. Bu tercih, şehrin yolları ve caddelerinin tasarımının da ona göre şekillenmesine neden olmuştur. Bazen de bu değişim bizi şekillendirme eğilimine geçmektedir.

Şekil 5. Yaşayan transit 2

Şekil 6. Yaşayan transit 3

"Otobüsteyim. Transit, sadece içerideki mekânla sınırlı kalmıyor, aynı zamanda dışarıda akmaya devam eden bir hayat da ikinci bir mekân olarak yolculuğa kendini dahil ediyor" (Güneş, 2018, s. 249).



Şekil 7. Yaşayan transit 4

4.2.1.5. Mecaz Olarak Transit

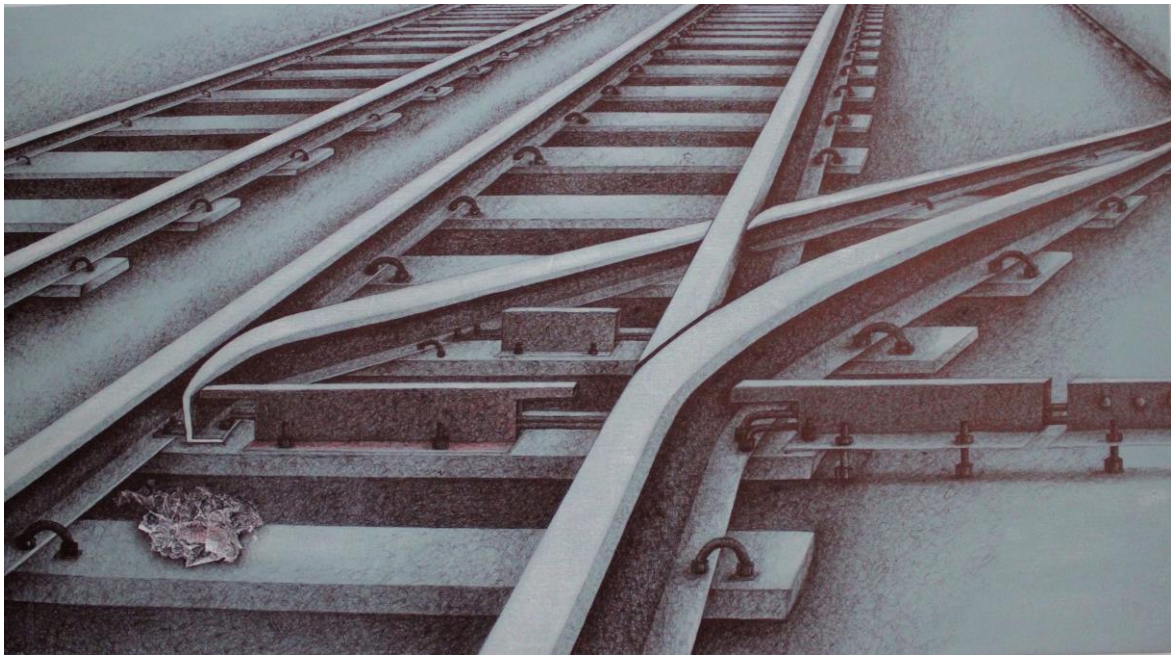
Sanatın tüm formları insanlar arasında bir köprü oluşturmaktadır. Transit de bir yerden bir yere ulaşmayı sağlayan ve aynı amaçla birçok kimliği bir araya getiren diğer bir deyişle bağlantıyı temin eden mecazî anlamda bir köprüdür. Bununla birlikte yeni deneyimler kazanmaya ve bizleri şekillendirmeye aracılık etmesi bakımından transit, araştırmacı için de hem bir "kapı, değişimin eşiği" (Irwin, Barney & Golparian, 2016, s. 197; Irwin, Beer vd., 2006) hem de bağlantıyı temin etmenin mecazı olmuştur.

Araştırmacının a/r/tografik yolculuğu; onun sanatçı, araştırmacı ve öğretmen/öğrenen rolleri arasındaki mekânların birbiriyle iletişimi aracılığı ile transitte edinmiş olduğu deneyimler, geçmiş yaşantılarında transitin onun için önemini fark etmesini ve böylece bu deneyimlerini sanatına yansıtmasına olanak tanımıştır. Sumara ve Carson (1997)'na göre, yaşanmış deneyimler insanlar ve şeyler arasında ilişkilerin karmaşıklığında bir açıklığa izin vermektedir (s. xv). Biz bu açıklıkları mecazlarla somutlaştırır ve anlamlandırırız. Mecazlar, kendimizi tanımaya ve olayları anlamaya ulaşabilmemiz için bir yoldur. Böylece mecazlar, insanların geçmişi, şimdiki zamanı ve geleceği deneyimlere dönüştürmelerini sağlamaktadır

(Gouzouasis, 2006, s. 33). Bu anlamda araştırmacının kullanmış olduğu transit mecazı da kendi geçmiş ve şimdiki zamanını deneyime dönüştürmesine izin vermiştir.

4.2.1.6. Transitle Başlangıç Noktası

"Herkes hatırlayamayacağımı söylüyor. Ancak ben hatırladığımı düşünüyorum ya da öyle zannediyorum. Çünkü henüz bir yaşındayım. Daha yürüyemiyorum bile... Transitle ilk tecrübem de o zaman. Ailem 1978 yılında Kars'tan İzmir'e, Türkiye'nin bir ucundan diğer ucuna trenle göç etti. Trenle yaklaşık 39 saat. Göç ettiğimiz zaman 5 kardeştik. Bu kadar çocukla trende ilgilenmek zor olmalı elbette. Benim gözden kaybolmam fark edilmemiş bile. Emekleyerek vagondan çıkmış ve iki vagon arasında rayları seyrederken iki yolcu tarafından fark edilip ailemin yanına getirilmişim. Eğer onlar olmasaydı muhtemelen hayatta olmayacaktım. Bu anının hep karanlıklar içinde gözümün önüne gelmesi ve duyduğum rayların sesi gerçekten hatırlamamdan mı yoksa bu anıyı defalarca dinlememden ötürü bilinçaltıma yerleşmesinden midir bilinmez ama benim için bir eşik olduğu kesin. Bu eşik yaşam tarzı, sosyal gelenekler, yakın ve uzak akrabalar gibi birtakım şeyleri geride bırakmayı içerirken öte yandan bambaşka bir hayatın da kapılarını araladı" (Nurhayat).



Şekil 8. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri, 2017, Tuval üzerine karışık teknik, 80x150 cm.

Araştırmacı transit mecazını, tuval üzerine akrilik ve tükenmez kalemle demir yolları resmederek sanat eserine dönüştürmeyi tercih etmiştir. Bu tercihinin en büyük sebebi ise ilk yolculuğunun trenle başlamasıdır.

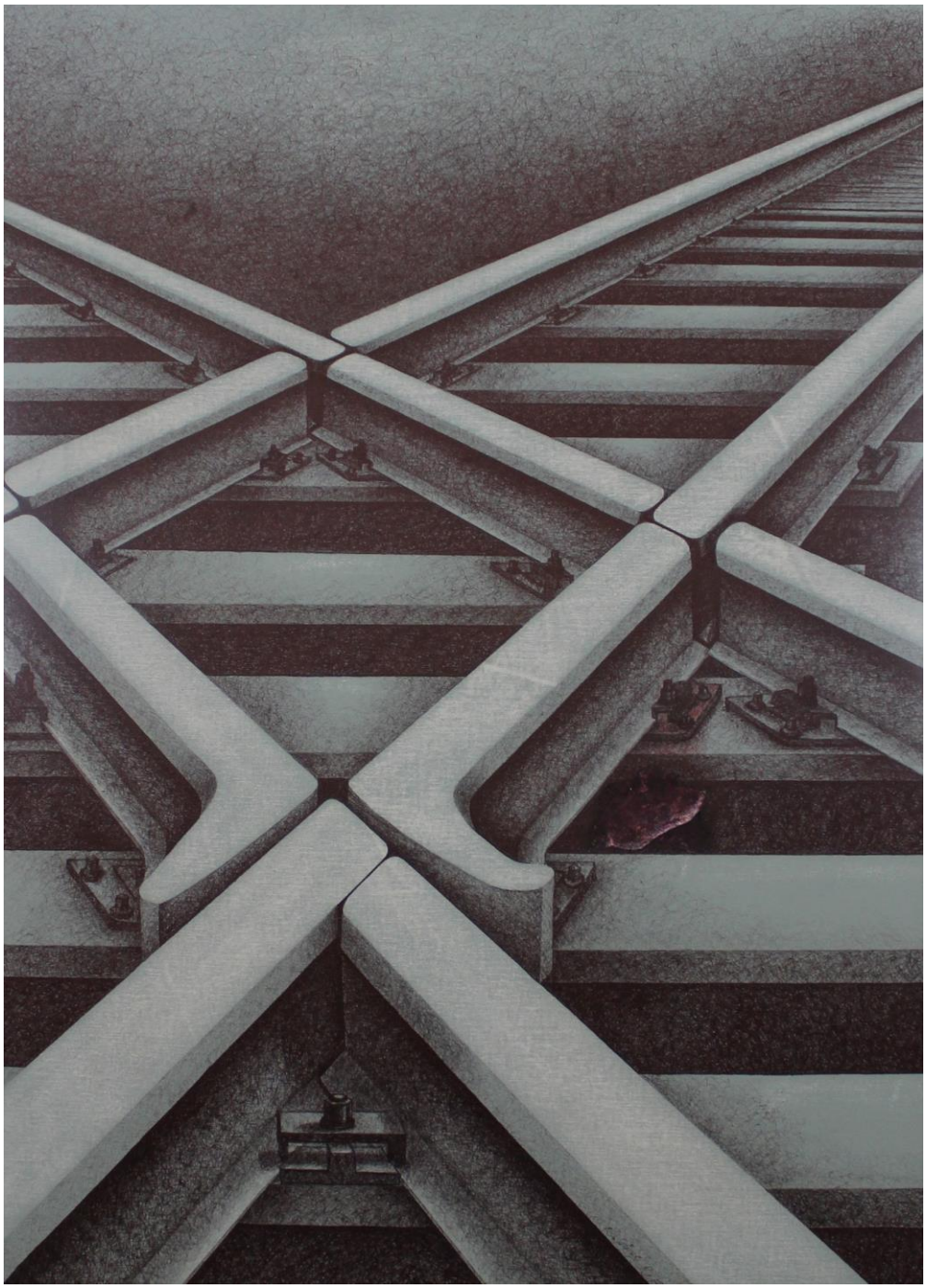
"Transit, yaşamımın her katmanında beni başka bir katmana ve deneyime taşımıştır. Daha önce bunları yazmayı düşünmemiştim ancak yazdıkça daha fazlasını hatırlamaya ve kelimelerin anlamları üzerine daha fazla düşünmeye başladım" (Nurhayat). Yazma, Leggo (2008b)'nun belirttiği gibi, yazarın dünyada anlamlı yaşamak için olanaklar keşfetmesini sağlamaktadır (s. 171).

"Hatırlaması biraz güç ancak sonraki uzun yolculuğum dört yaşımda İzmir'den Ankara'ya büyük babamla oldu. Büyük babam ve babaannemde yaklaşık sekiz ay kalmak üzere... Aslında bir anlamda sürülmüştüm. Benden bir yaş küçük kız kardeşimle çok fazla kavga etmem nedeniyle evden benim uzaklaştırılmama karar verilmişti. Ailemden uzak ilk yolculuğumdu. Benim için farklı bir deneyim olmuştu. Türkiye'de kaosun hâkim olduğu, 1980 askeri darbesinin yaşandığı dönemdi. Sabaha karşı birkaç askerin babaannemin evinde arama yaptığını hayal meyal hatırlıyorum. Biraz şaşkınlık, merak ve çoğunlukla da korku içerisinde olanları izliyorum. O zaman için anlamlandıramadığım şeyleri çok sonraları öğrenecektim. O dönem için okunması ve bulundurulması yasaklı olan kitaplar aranmıştı. Kitapların bir silah gibi askerler tarafından aranması ne garip" (Nurhayat).

Araştırmacının hayatında dönüm noktası olarak düşündüğü ve kendisi için eşik olarak nitelendirdiği epey yolculuğu olmuştur. Araştırmacı a/r/tografi aracılığı ile yazınsalın yanında görsel yazmayı da kullanarak, bu yolculuklarını sıradanlıktan çıkarıp tekrar deneyimleme fırsatı bulmuştur. Böylece tıpkı Bickel (2008) gibi araştırmacı da halka ve akademik araştırma topluluğuna sunduğu araştırma olarak sanatı ile sanatın kişisel sahipliğini etik dışı bırakarak otobiyografik olanı evrenselliğe çevirmiştir (s. 61).

"Çok heyecanlıyım. Sadece üniversitenin yetenek sınavına gideceğim için değil, bu sınava tek başıma 9 saatlik otobüs yolculuğundan sonra gireceğim için. Annemin yanıma yolculukta yemem için hazırladığı çıtır keteyi, sarıldığı kâğıttan çıkarıp molada aldığım bulanık bayat çayla yiyerek heyecanımı bastırmaya çalışıyorum. Yolculukta yanımıza yiyecek almak bir gelenek sayılır. Babam şoför olduğundan kamyonla şehirlerarası uzun yolculuklara çıkardı ve bazen dönmesi günler sürerdi. Annem her zaman babamın yanına yolda yemesi için yiyecek hazırlardı. Genellikle de onları gazete ya da okul defterlerimizin kullanılmış sayfalarına sarardı. Temiz boş sayfalar çok değerliydi. Çünkü onlar eğitimleri hemen hemen aynı dönemlere rastlayan altı çocuk için gerekliydi. Bütün bir gece uyumadan geçti. Gece

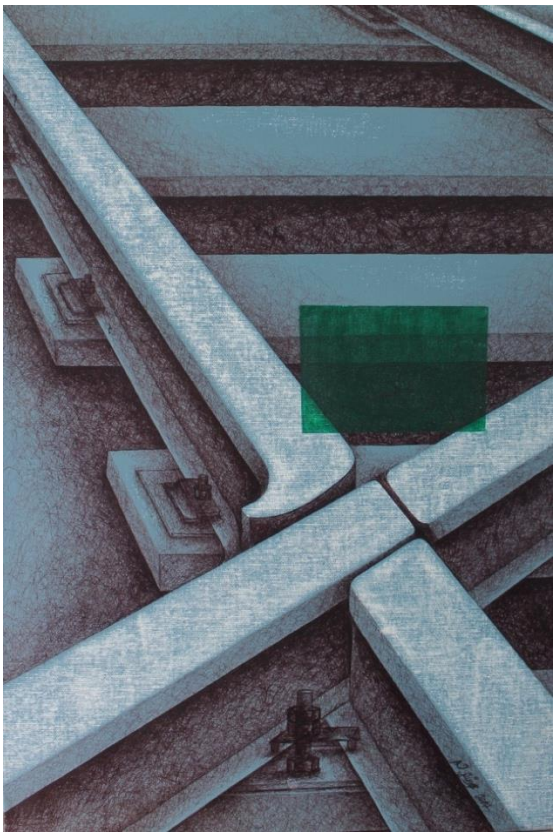
hiç bu kadar uzun olmamıştı. Bu yolu liseden sonra da birkaç kez kat etmiştim. Ancak o zamanlar hep ablamla birlikte yolculuk yapmıştık. Ablam Edirne'nin küçük bir köyünde ebeydi ve sağlık evinde yalnız kalmaması için bende dört ay onun yanında kalmıştım. Oradan dönerken fırtınalı havada boğazın hırçın dalgaları eşliğinde ablamla yaptığımız son feribot yolculuğunun ardından tekrar Edirne'ye geleceğimi hayal bile etmemiştim" (Nurhayat).



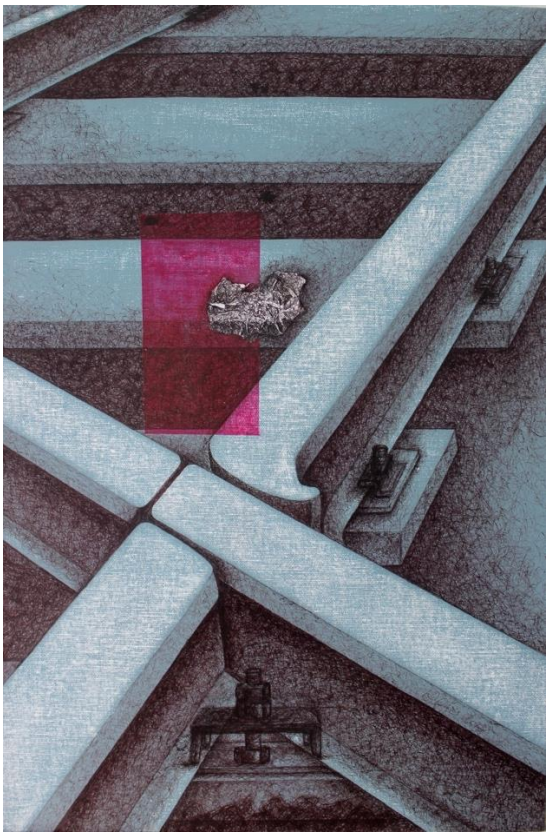
Şekil 9. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri5, 2018, Tuval üzerine karışık teknik, 70x100 cm.

Araştırmacı, transit mecazını kullanarak yaptığı eserlerin birçoğuna kullanılmış defter sayfalarını buruşturarak eklemiştir. Bu yazılı sayfalar, araştırmacının yolculuklarında ona eşlik eden annesinin hazırladığı yiyeceklerin sarılı olduğu kağıtların temsilidir. Onlar onun için transitin ayrılmaz parçalarıdır. Onun hem bilgiye ulaşma yolculuğunda hem de değişim yolculuğundaki aracılardır.

"Çocukluğumda yükseklik korkum vardı. Bu nedenle uçağa binebileceğimi rüyamda görsem inanmazdım. Ancak otobüsle yaklaşık 16 saatlik bir yolculuğu tek başıma yapmak çok daha ürkütücü gelmişti. Diyarbakır. Benim gibi İzmir'de büyümüş biri için oldukça farklı bir kültür ve coğrafya. Açıkçası gidip gitmemek arasında epey düşünmüştüm. Ancak işe başlama heyecanı ve isteği ağır bastı ve işe başlamam için son gün kendimi kavurucu bir çöl sıcağında havaalanından üniversiteye taksiyle giderken buluverdim. Her şey o kadar hızlı gelişmişti ki ben herhalde başlamam, vazgeçerim diye düşünürken evraklarımı teslim ediyorum. Sanki bir rüyadayım ve uçağın tekerleklerinin yere değmesiyle uyanacağım" (Nurhayat).



Şekil 10. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri2, 2017, Tuval üzerine karışık teknik, 40x60 cm.



Şekil 11. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri3, 2017, Tuval üzerine karışık teknik, 40x60 cm.

"Yıllar sonra Ankara'ya tekrar geleceğimi ummamıştım. Dört yaşında babaannem ve dedemle yaşadığım o dönemden sonra dedem her ne zaman İzmir'e bizi ziyarete gelse ben onun Ankara'ya döneceği gün saklanırdım. Beni tekrar götüreceğinden korkardım hep. O zamandan beri Ankara benim aklımda soğuk, kasvetli bir şehir olarak kaldı. Şimdi tekrar, bu defa doktora eğitimi için bu şehre gelecektim. Başlarda burada olmak beni biraz kaygılandırsa da bu üniversitede okumak ve danışman hocalarımla tanışmak hiç hayal edemeyeceğim bambaşka bir yolculuğun da kapılarını aralamış oldu: Kanada'nın" (Nurhayat).

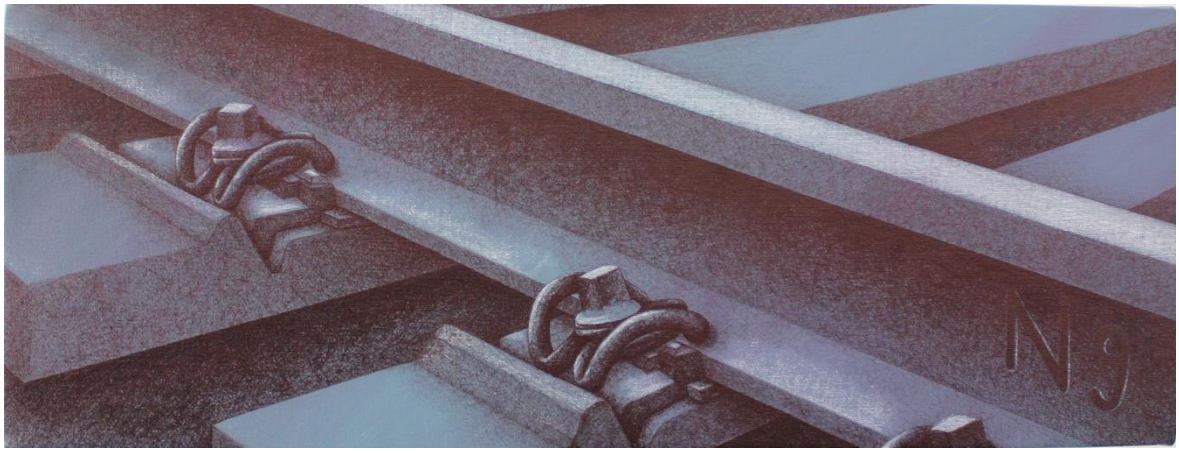
"Günlerdir gerginim ve geceleri uykumdan uyanıp oraya nasıl gideceğim? Orada ne yapacağım? Nasıl iletişim kuracağım? Sorularını kendi kendime soruyorum. 15 saatlik bir uçak yolculuğu mu yoksa orada nasıl iletişime geçeceğimin korkusu mu ağır basıyor bilmiyorum. Dünyanın öbür ucunda bambaşka bir kültür ve yaşam biçimi... Benim için müthiş bir deneyim. 11 ay orada yaşayacağım" (Nurhayat).

Şekil 12. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri6, 2018, Tuval üzerine karışık teknik, 70x100 cm.

"Hayat transitte akan yolculuk gibi hiç beklenmedik yollara aniden sapabiliyor. Biz her ne kadar planlarımız doğrultusunda hareket etmeye çalışsak da hayat bize transitte olduğu gibi

sürprizler sunabiliyor. Bu nedenle dümdüz bir raydan aniden kıvrılan başka raylar yaparak hayatın akışına gönderme yapmak istedim. Benim hayatımın akışına…" (Nurhayat).

Şekil 13. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri8, 2018, Tuval üzerine karışık teknik, 30x80 cm.



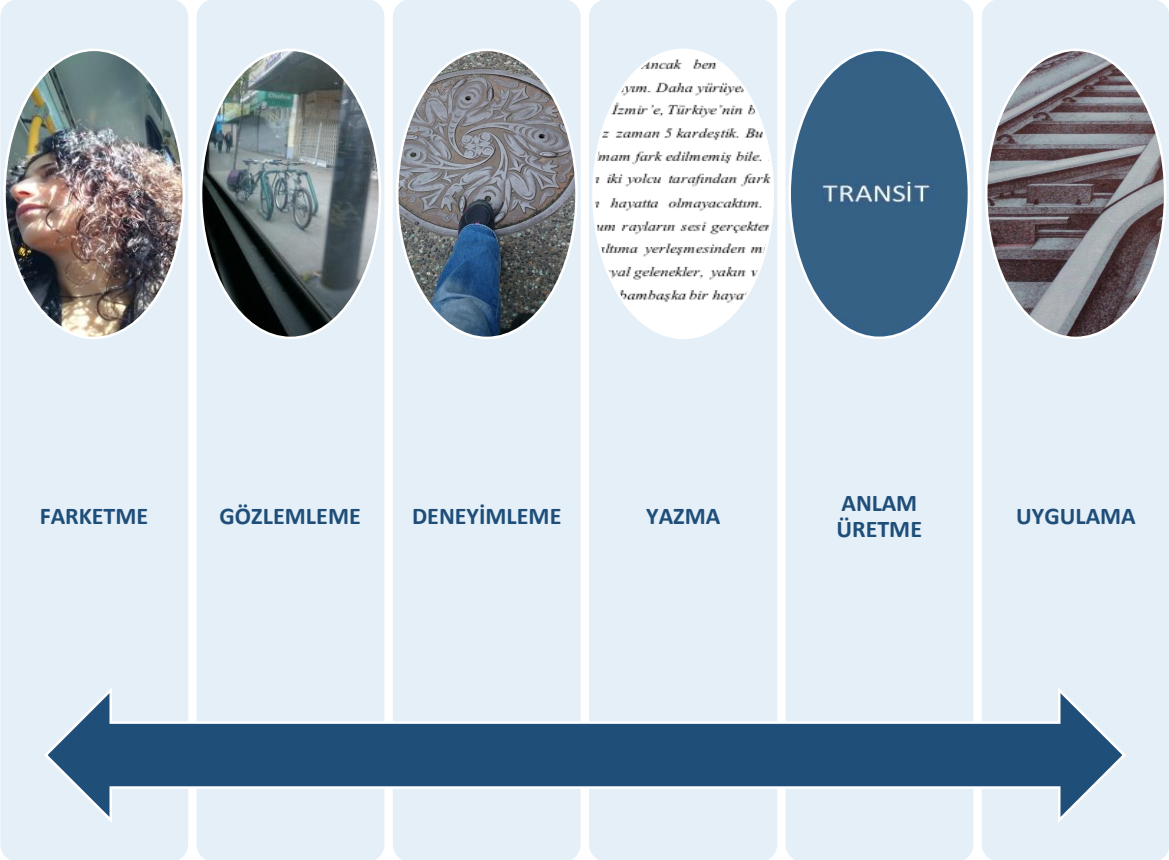
Şekil 14. Nurhayat Güneş, Yol hikayeleri9, 2018, Tuval üzerine karışık teknik, 30x80 cm.

Transit, araştırmacının geçmiş ve şimdiki zamanını birleştirmiştir. Onun için her yolculuk hem ayrı hem de aynı duyguyu uyandırmıştır. Yaşamını yazma aracılığıyla diğer bir deyişle kişisel hikâyelerini yazmayla kim olduğunu ve onu şekillendirmeye yardım eden bağlantıları hatırlamıştır. Ellis ve Bochner (2000) araştırmada kullanılan kişisel hikâyelerin anlamını şu şekilde yansıtmışlardır: Anlatısal hakikat, geçmişi şimdiki zamanda canlı tutmayı istemektedir. Hikâyeler geçmişin öneminin ve anlamının tamamlanmamış, değişken ve şuandaki hayat koşullarımızın olasılıklarına göre gözden geçirilebilir olduğunu bize göstermektedir. Hikâyeler yeniden düzenler, yeniden betimler, yaratır, çıkarır ve gözden geçirirler. Bu esnada ton, detay, ana fikir ve birçok konuda yanlışlıklar olabilir. Fakat hikâye anlatmanın bu özelliği kişisel anlatı projesini tehlikeye atmaz. Çünkü bir hikâye kişinin

hayatının gerçeklerini yansıtmak için yapılan tarafsız bir girişim değildir. Yaşam ve anlatı kaçınılmaz bir biçimde birbiriyle bağlantılıdır. Yaşam hem anlatımı hem de ondan anlam çıkarmayı beklemektedir. Anlatı hem yaşam hem de yaşamın bir parçası hakkındadır (s. 745-746).

Sosyal psikolog Kurt Lewin (1948)'e göre kişi kendi yaşam alanının merkezinde durmaktadır ve bu yaşamın anlaşılması ancak o kişinin perspektifiyle başlayarak gerçekleştirilebilmektedir (aktaran Hobson, 1996, s. 2). Bu bölümde araştırmacı kendi perspektifinden yapmış olduğu paylaşım ile yeni fikirlere kapı açarak araştırmacıların objektifini büyütmeyi ve genişletmeyi amaçlamıştır. Sanat temelli eğitim araştırmaları yöntembilimi ve pedagojik bir strateji olarak a/r/tografiyi kendi yorumuyla ele alma olanağı bulmuştur. A/r/tografi, *mecazlar* ve *yaşayan sorgulama* aracılığı ile yeni anlamlar ve kavramlar ortaya koymasını mümkün kılmıştır. Araştırmacının; sanatçı, araştırmacı, öğretmen/öğrenen rolleri arasındaki bağı görünür kılarak sanatsal çalışmalarına da zemin hazırlamıştır. "Üzerinde düşünmeye değer herhangi bir sanat yapıtı, dünyada gördüğümüze 'benzemeye' yeltenen basit bir temsilden çok, kadın ya da erkek sanatçının kendi deneyimi oranında sahip olduğu karmaşık bir algı ve duygu kümesinin ele avuca gelir bir cisimleşmesidir" (Fineberg, 2014, s. 15). Rosenberg (1952) de kaleme aldığı "The American Action Painters" adlı makalesinde resmin, sanatçının biyografisinden ayrılamayan bir eylem olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı da a/r/tografik sorgulama aracılığıyla sanat yapma, yazma ve araştırmayı bir arada kullanarak kendini deneyimleme imkânı bulmuştur. Bu yolla kişisel ve sosyal yaratıcılığın buluşma yerini keşfederek "kendi yaşamının katılımcı gözlemcisi" (Bateson, 1997, s. viii) haline gelmiştir. Bu deneyimlerden yola çıkarak öğrencileri de kendilerini deneyimlemeye davet etmiştir.

Araştırmacının örnek uygulamada bahsettiği a/r/tografik süreci Şekil 15'te gösterilmiştir.



Şekil 15. Araştırmacının a/r/tografik süreci (Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır)

4.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılı Bahar ve 2017-2018 eğitim öğretim yılı Güz döneminde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında okuyan ve Resim Anasanat Atölye dersini alan 4 kız ve 3 erkekten oluşan 7 öğrenci, dersin öğretim üyesi ve katılımcı-gözlemci olan araştırmacı oluşturmaktadır.

4.3.1. Dersin Öğretim Üyesi

Dersin öğretim üyesi, lisans eğitimini araştırmanın yapıldığı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında, yüksek lisans eğitimini yurtiçinde, yüksek lisans eğitimini yurtdışında Resim Anasanat Dalında ve sanatta yeterliğini de yine yurtiçinde Resim Anasanat Dalında almıştır. Akademik alandaki sanatsal ve bilimsel çalışmalarının yanı sıra eğitim ve sanat alanında birçok tez danışmanlığı da yapmıştır. Dersin öğretim üyesinin uzmanlık alanı ve deneyimlerinden yararlanmak amacıyla sanatsal uygulamalar dersin öğretim üyesinin resim dersi atölyesinde yapılmıştır. Dersin öğretim üyesi,

araştırmanın uygulama sürecinde atölyede yer alan ofisinde bulunarak uygulamaları yakından takip etmiş ve süreç içerisinde gerek sanatsal açıdan gerekse öğrencilerin fikirlerini değerlendirme ve geliştirmedeki görüşleriyle uygulamaya önemli katkılar sağlamıştır.

4.3.2. Katılımcı-Gözlemci Olan Araştırmacı

Araştırmada katılımcı-gözlemci olan araştırmacı, Trakya Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliğinden mezun olduktan sonra aynı üniversitede yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Bu esnada 1,5 yıl süreyle ilk, orta ve lisede resim öğretmeni olarak çalışmıştır. Doktora eğitimini Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Eğitimi Bilim Dalında yapan araştırmacı aynı kurumda 5 yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Ulusal ve uluslararası çok sayıda sergiye katılan araştırmacının bir de kişisel sergisi bulunmaktadır. Sanat eğitimi alanında yayınları bulunan araştırmacı, araştırma konusunu belirlemeden önce ve belirledikten sonra a/r/tografiyi geliştiren öğretim üyelerinin Türkiye'de vermiş olduğu konferanslara katılarak bu konuda bilgi sahibi olmuştur. Ardından a/r/tografi yöntemini derinlemesine araştırmak üzere yaklaşık 10 aylığına UBC'de uluslararası misafir araştırma öğrencisi [a Visiting International Research Student (VIRS)] olarak bulunmuştur. Orada çeşitli derslere katılmış ve yine a/r/tografiyi geliştiren öğretim üyelerinden yöntemle ilgili bilgiler almıştır. Ayrıca sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rolleri ile araştırmacı, Kanada'da bulunduğu süre içerisinde a/r/tografi uygulamalarını öncelikle örnek uygulama olarak kendisi gerçekleştirmiştir (bkz. 4.2.1. Örnek Uygulama: Araştırmacının A/r/tografik Uygulamaları). Bu bağlamda araştırmacı, edindiği bilgiler doğrultusunda Türkiye için yeni olan bu uygulamada hem uygulatıcı hem de gözlemci olarak yer almıştır.

4.3.3. Öğrenciler

Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde aynı Resim Anasanat Atölye dersini alan 8 öğrenciyle başlanmış ancak 1 öğrencinin özel nedenlerden dolayı bir süre okula ara vermesi sebebiyle uygulamaya 7 öğrenci ile devam edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılım etik kurallara uygun olarak gönüllülük esasına dayanmıştır. Katılımcıların konumları ve istenmeyen şeylere maruz kalmalarına karşı birincil koruma olarak kimliklerinin gizliliğini sağlamak adına araştırmada öğrencilerin isimleri yerine rumuz kullanılmıştır (Christians, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin aynı ve yaşlarının birbirine yakın olması etkili olmuştur. Ayrıca Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında bu araştırma öncesinde ve sırasında diğer doktora öğrencilerinin de araştırma uygulamaları yaptığı görülmüş ve onlarla bir çakışma ya da araştırma uygulamalarını etkileyecek bir durumun yaşanmaması adına daha önce başka bir deneysel uygulama ya da araştırmada yer almayan bu grup tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örneklemesi benimsenmiştir.

Patton (2014)'a göre amaçlı örneklem, nitel araştırmalarda derinlemesine ve mümkün olduğunca fazla bilgiye ulaşmak için amaçlı bir şekilde seçilmiş küçük örneklemdir. Amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örneklemesi ise yeni bir program veya uygulamanın tanıtılması istendiğinde bu uygulamanın içerisinden en tipik bir veya birkaç tane durumun seçilerek çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Burada amaç, bir veya birkaç tipik durumu sunarak genelleme yapmak değil, bunlar hakkında bilgi sahibi olmayanlara bu durumlar hususunda neyin tipik olduğunu göstermektir (Patton, 2014).

A/r/tografi, araştırmaya katılanların rollerini tekrar tanımlayan ve çerçevelerini bulanıklaştıran sınırda bir uygulama olarak çalışma grubunu oluşturan öğrenciler araştırma içerisinde birer a/r/tograf olarak yer almaktadır. A/r/tograflara ait demografik bilgiler Şekil 16'da verilmiştir.

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Lise Türü
Çağan	Erkek	20	Güzel Sanatlar Lisesi
Metin	Erkek	20	Güzel Sanatlar Lisesi
Fatih	Erkek	20	Güzel Sanatlar Lisesi
Şule	Kız	20	Güzel Sanatlar Lisesi
Betül	Kız	20	Güzel Sanatlar Lisesi
Serpil	Kız	21	Güzel Sanatlar Lisesi
Songül	Kız	21	Güzel Sanatlar Lisesi

Şekil 16. A/r/tograflara ilişkin demografik bilgiler

A/r/tograflardan 5'i 20 yaşında, 2'si ise 21 yaşındadır. A/r/tografların tamamı Güzel Sanatlar Lisesi mezunudur.

4.4. Araştırma Ortamı

Araştırmanın yapıldığı Gazi Üniversitesi, 1926 yılında kurulmuş olup bu araştırmanın yapıldığı dönemde 80000'in üzerinde öğrenci ve 3000'in üzerinde öğretim elemanı kapasitesi ile uluslararası standartlarda, Türkiye'nin en köklü üniversitelerinden biridir.

Üniversitede eğitim, her yıl Bahar ve Güz olmak üzere 2 dönemdir. Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında eğitim süresi 4 yıldır. Ana Bilim Dalına, Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavından (YKS) alınan baraj puanının ardından yetenek sınavıyla öğrenci alınmaktadır. Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenciler, alan derslerinin yanı sıra zorunlu eğitim ve kültür dersleri ile seçmeli dersler almaktadır. Alan derslerinin büyük çoğunluğu uygulamaya yöneliktir ve bu dersler atölyelerde yapılmaktadır. Atölyelerin içerisinde o atölyede ders veren öğretim üyesi/üyelerinin odası bulunmaktadır. Üniversite kampüsü içerisinde bağımsız binasıyla Ana Bilim Dalı, öğretim elemanları ve öğrencilerin sergi açabilecekleri bir de sergi salonuna sahiptir.

Ana Bilim Dalında; Resim, Heykel ve Grafik Anasanat Atölye dalı olup öğrenciler istedikleri Anasanat dalını seçebilmektedir. Anasanat Atölye dersleri 2. sınıftan itibaren başlamakta ve her dönem alınmaktadır. Anasanat Atölye dersi 2. sınıfta 2 saat teorik 4 saat uygulama olmak üzere toplam 6 saat, 3. sınıfta yine 2 saat teorik 4 saat uygulama olmak üzere toplam 6 saat ve 4. sınıfta 4 saat teorik 4 saat uygulama olmak üzere toplam 8 saattir.

Araştırmanın uygulamaları, öğrencilerin Resim Anasanat Atölye dersini işlediği her zamanki atölyede yapılmıştır. Böylece araştırma sırasında öğrenciler alışık oldukları bir ortamda çalışma olanağı bulmuştur. Bu da onların rahat olmalarını sağlamıştır. Ayrıca atölyede, öğrencilerin ders için kullandıkları malzemeleri muhafaza edebilecekleri kendilerine ait dolapları olduğundan uygulamalarda kullandıkları malzemeleri taşımada sorun yaşamamışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin uygulamada kullandıkları boya, tuval, fırça ve kâğıt gibi malzemelerin büyük bir çoğunluğunu araştırmacı temin etmiştir. Böylece uygulama sürecinde araç gereç temin etmede olası bir sorunla karşılaşılmaması için gerekli planlamaları yapmıştır.

Araştırmacının, a/r/tografi uygulamalarını bu kurumda gerçekleştirmesinin en önemli sebebi ise burada çalışması ve doktora eğitimini yine burada yapması olmuştur. Bu durum, araştırmacının araştırma ortamına kolay ulaşımını ve dolayısıyla öğrencilerle ders içi ve dışında daha fazla ve daha çabuk iletişime geçmesini sağlamıştır.

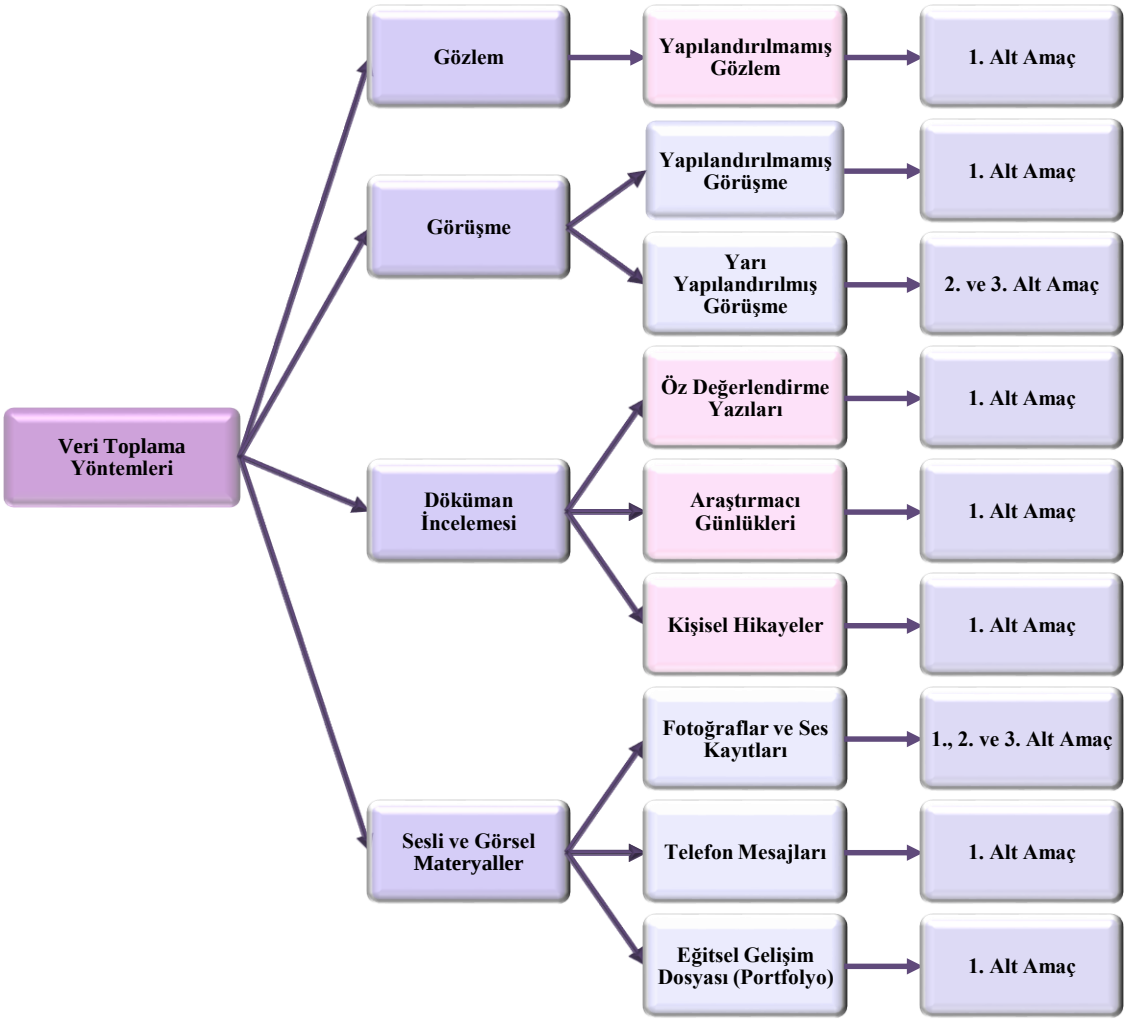
4.5. Veri Toplama Yöntemleri

A/r/tografi uygulamaları belli standartlara ya da ölçütlere dayalı sistematik bir yapı içermemekle birlikte, çağdaş uygulamalara yanıt verilebilmesi adına sanatsal süreçlerin ve ürünlerin ya da veri toplama ve analiz etmenin belirli formlarının standartlaştırılmasına da karşı çıkmaktadır (Irwin, 2013b, s. 105). "A/r/tografik araştırmalarda veri elde etme ve analiz süreçleri kendiliğinden oluşabilmektedir" (Irwin vd., 2016, s. 203). Çünkü o, dinamik ve sürekli yeniden yapılanmaya açık, yaşayan bir araştırma yöntemidir. Bundan dolayı verilerin toplanma süresi ve sıklığı süreç içerisinde gelişmektedir. A/r/tograflar, veri toplama yöntemleri olarak; anket, doküman inceleme, görüşme, gözlem gibi bir takım nitel veri toplama yöntemleri kullanmakla birlikte çoğunlukla kişisel hikâyeler, hatıralar ve fotoğraflarla ilgilenmektedirler. Diğer bir değişle a/r/tograflar, kendi sanatsal ve eğitsel sorgulamalarını da veri olarak kullanabilmektedirler (Irwin, 2013b, s. 105).

Bu bağlamda araştırmada, araştırmanın amacına yönelik derinlemesine bilgiler elde edebilmek için aşağıdaki veri toplama yöntemleri kullanılmıştır:

- Gözlem - Yapılandırılmamış gözlem
- Görüşme - Yapılandırılmamış görüşme
  Yarı yapılandırılmış görüşme
- Doküman incelemesi - Öz değerlendirme yazıları
  Araştırmacı günlükleri
  Kişisel hikâyeler
- Sesli ve görsel materyaller - Fotoğraflar ve ses kayıtları
  Telefon mesajları
  Eğitsel gelişim dosyası (Portfolyo)

Veri toplama yöntemleri ve hangi alt amaçlar için kullanıldığı Şekil 17'de gösterilmiştir.



Şekil 17. Veri toplama yöntemleri

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden süreç içerisinde gerçekleştirilen gözlem, yapılandırılmamış görüşmeler, fotoğraf ve ses kayıtları, telefon mesajları, eğitsel gelişim dosyaları (portfolyo), öz değerlendirme yazıları, araştırmacı günlükleri ve kişisel hikayeler a/r/tografi uygulamalarının sürecini yapılandırmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrenciler ve dersin öğretim üyesi ile a/r/tografi uygulamaları sonunda yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve ses kayıtları ise bu uygulamalara yönelik katılımcıların görüşlerinin incelenmesi amacıyla kullanılmıştır.

4.5.1. Gözlem

Nitel araştırmada en yaygın kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan gözlem "herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. …Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa

ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir" (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 199). Çünkü bilginin en zengin damarı doğrudan gözlem yoluyla bulunur (Eisner, 2017, s. 182). Nitel araştırmalarda gözlem, "sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir" (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 200). Gözlem yönteminde araştırmacılar, araştırma yerindeki etkinlikleri yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış bir şekilde kaydedebilirler. Gözlemciler, katılımcı olmayandan tam katılımcıya kadar çeşitli rollerle ortama dahil olabilirler (Creswell, 2013). Patton (2014)'ın belirttiği üzere "özellikle katılımcı gözlemcideki gözlem verisi, tek başına mülakat yoluyla elde edilen bilgilerin kullanılmasıyla asla mümkün olmayan bir şekilde, değerlendirme çalışması yapan araştırmacının uygulanan programı veya işlemi anlamasını sağlar" (s. 22 -23). Katılımcı gözlemci olarak doğrudan gözlem yapmanın çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bunlardan biri, araştırmacının doğrudan gözlem yoluyla insanların etkileşim kurduğu bağlamı daha iyi anlayabilmesidir. Bir diğeri, ortamdaki kişilerle gerçekleşen birinci elden deneyimler araştırmacının açık, keşif odaklı ve tümevarımsal olmasına olanak tanımasıdır (Patton, 2014, s. 262). Katılımcı gözlemde, analiz aşaması veri toplama aşamasındayken devam etmekte olup veri toplamaya ve geliştirilmesine katkı sağlar. Ayrıca katılımcı gözlemci yapılandırılmamış yaklaşımları kullanmaya yönelir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 141-142). Bu da çerçeveleri çizili ve çeşitli formüllere dayalı olmayan a/r/tografi için en uygun yöntemdir. Bu nedenle tüm süreci bütüncül bir yaklaşımla tanımlamak ve süreç içerisinde gelişime açık olmak için katılımcı gözlemci rolü üstlenilmiş ve yapılandırılmamış gözlem yöntemi kullanılmıştır.

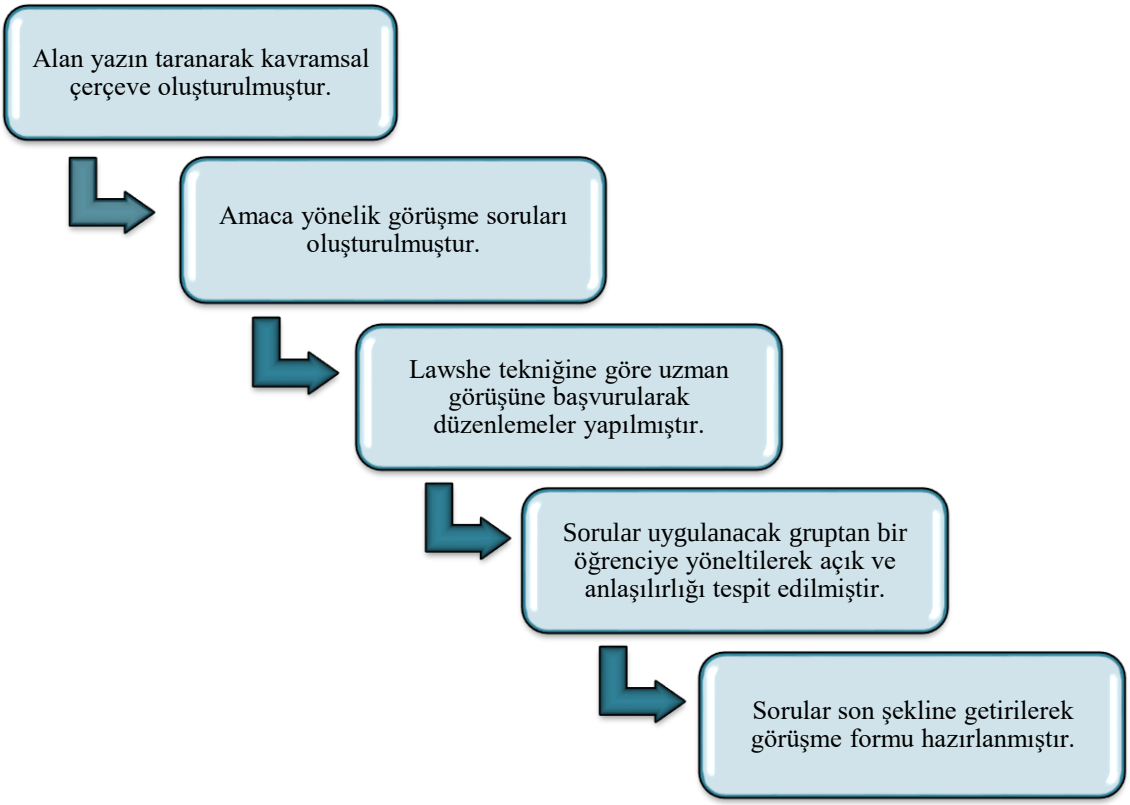
Araştırmada katılımcı gözlemin temel özelliği gereği araştırmacı gözlemlediği grubun bir üyesi olmuştur. Bu yalnızca fiziksel olarak gruba dahil olması anlamına gelmeyip bunun yanı sıra gruptaki üyelerin sosyal, psikolojik, sembolik, sözel ve sözel olmayan anlatımlarını, davranış biçimlerini ve iç dinamiklerini paylaşabilmesi anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 142). Katılımcı gözlemci olarak araştırmacı, araştırma süreci boyunca grup üyeleri ile yakın ilişkiler kurmuş ve aralarında bir güven ortamı doğmuştur. Bunda, araştırmacının araştırmaya başlamadan önce, bir dönem boyunca çalışma grubunun derslerine katılarak grup üyelerini tanımasının büyük etkisi olmuştur. Ayrıca grup üyeleri araştırmacıyı dersin hocası olarak görmüşlerdir. Katılımcı gözlemci, öğrencilerle uygulama süresince ve uygulama dışında resim atölyesinde uzun süre vakit geçirme olanağı bulmuştur. Bu da grup üyeleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasına katkı sağlamıştır.

4.5.2. Görüşme

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olup çoğunlukla yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, telefon ve görüntülü telefon gibi anında ses ve resim ileticileriyle de yapılabilir (Karasar, 2014, s. 165). Patton (2014)'a göre görüşmenin amacı, diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır. Görüşmeler diğer insanların bakış açılarının anlamlı, bilinebilir ve açığa çıkartılabilir olduğu varsayımı ile başlamaktadır (s. 341). "Yapılandırılmış görüşme", "Yapılandırılmamış görüşme" ve "Yarı yapılandırılmış görüşme" olmak üzere genellikle üç tür görüşme vardır. Yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş bir dizi soruyu, yapılandırılmamış görüşme, sorular ve sıralamaları sabit olmayan açık uçlu soruları, yarı yapılandırılmış görüşme ise hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi içermektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bağlamda araştırmada öğrencilerle hem yarı yapılandırılmış görüşme hem de yapılandırılmamış görüşme, dersin öğretim üyesi için ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

a) Görüşme sorularının hazırlanması:

Görüşmeler nedeniyle hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular için Lawshe kapsam geçerlilik indeksi kullanılmıştır. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri "madde hedeflenen yapıyı ölçüyor" "madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz" ya da "madde hedeflenen yapı ile ilişkisiz" şeklinde derecelendirilmektedir (Gilbert & Prion, 2016). Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak için Gazi Üniversitesi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Dicle Üniversitesinde, biri Türkçe Eğitimi, dördü Görsel Sanatlar Eğitimi alanında çalışan toplamda beş öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinin ikisi profesör, ikisi doçent, biri doktor öğretim üyesidir. Uzman görüşleri doğrultusunda; sorunlu, yetersiz ve kapsam dışı görülen maddeler görüşme sorularından çıkarılmıştır. Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular uygulamanın yapıldığı gruptan bir öğrenciye yöneltilerek soruların anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. Görüşme sorularının geçerliliği sağlandıktan sonra katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Görüşme sorularının hazırlık aşamaları Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 18. Görüşme sorularının hazırlık aşaması

b) *Görüşmenin yapılması:*

Görüşmeler; uygulamanın yapıldığı öğrenciler ve dersin öğretim üyesi ile bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularını yanıtlarken birbirlerinden etkilenmemesini ve her bir öğrencinin sorulara yanıt verebilmesini sağlamak adına bireysel görüşme tercih edilmiştir. Görüşmeler farklı amaçlarla hem araştırma süreci içerisinde hem de uygulama süreci tamamlandıktan sonra yapılmıştır. İlk görüşmeler yapılandırılmamış görüşmeler olup uygulama içerisinde öğrencilerin fikir bulma süreçlerini derinlemesine konuşmak, tartışmak ve onlara rehberlik etmek için yapılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de a/r/tografi uygulamalarına yönelik öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Dersin öğretim üyesi ile yapılan görüşme ise a/r/tografi uygulamalarının öğrencilere katkısı ve uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için yapılmıştır.

Görüşmeler öğrencilerle uygulamanın yapıldığı atölyede, dersin öğretim üyesi ile atölyede bulunan odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Apple iPad tablet ile kayıt altına

alınmıştır. Öğrenci görüşme formu Ek 1'de, dersin öğretim üyesi görüşme formu Ek 2'de verilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de görüşmelerin zamanı, türü, kiminle gerçekleştirildiği ve amacı gösterilmiştir:

Tablo 1

Görüşmelerin Zamanı, Türü, Görüşme Yapılan Katılımcı ve Amacı

Görüşme Zamanı	Görüşme Türü	Görüşme Yapılan Katılımcılar	Görüşme Amacı
2., 3., 4., 5., 6., 7. Hafta (3 saat 55 dk.)	Yapılandırılmamış Görüşme	Öğrenciler	Öğrencilerin fikir bulma süreçlerini derinlemesine tartışmak ve rehberlik etmek
02.01.2018 (2 saat 16 dk.)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Öğrenciler	Öğrencilerin a/r/tografi uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak
17.04.2018 (41 dk.)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Dersin Öğretim Üyesi	Dersin öğretim üyesinin a/r/tografi uygulamalarının öğrencilere katkısı ve uygulanabilirliğine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak

4.5.3. Doküman İncelemesi

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerine destek amacıyla da kullanılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.218). Araştırmacı araştırma süresince gazete, dergi, toplantı tutanağı gibi umumi dokümanlar toplayabileceği gibi kişisel günlükler, anı defterleri, mektuplar gibi özel dokümanlar da toplayabilmektedir (Creswell, 2013). A/r/tografi uygulamalarında günlük, hikâye ve anı kaydı veri toplama araçları arasında önemli bir yere sahip olduğundan dolayı araştırmada, araştırmacı ve öğrencilerin anı kaydı ve yaşam hikâyeleri kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini süreç içinde ve sonunda değerlendirdikleri öz değerlendirme yazıları da veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

a) Öz değerlendirme yazıları:

Öğrenci öz değerlendirmesi, öğrencilerin değerlendirme yargıları ve kararları alarak öğrenmeleri için sorumluluk üstlenmelerinde somut fırsatlar sağlaması olarak kabul edilmektedir (Tan, Teo & Ng, 2011, s. 1). Öz değerlendirme, öğrencilerin değerlendirme

ölçütlerini oluşturmak, dış standartlara karşı müzakere etmek ve bu ölçütleri kullanarak yargılamalar yapmak için becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Thomas, Martin & Pleasants, 2011, s. 3). Bu araştırma kapsamında, öz değerlendirme yazıları uygulamaya başlanılan andan itibaren uygulamanın bitimine kadarki süreç içerisinde öğrencilerin yaşadıkları problemleri, deneyimleri ve öğrenmeleri hakkında fikir verebileceği düşüncesiyle kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri, kendileri hakkında farkındalık yaratarak diğer bir deyişle uygulamada kendilerinin zayıf ve güçlü yanlarını tespit ederek araştırmanın etkilerine dair veri sağlayacağı düşünülmüştür. Öz değerlendirme formu araştırmanın amaçlarına yönelik olarak Gazi Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında çalışan bir doçent ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinde Görsel Sanatlar Eğitimi alanında çalışan bir profesör olmak üzere iki uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Son şekline getirilen form, uygulamanın sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Öz değerlendirme formu Ek 3'te verilmişti.

b) Araştırmacı günlükleri:

Nitel araştırmalarda araştırmacı ve katılımcılar tarafından yazılan günlükler veri toplama araçlarından biri olarak kullanılmaktadır. Burada kullanılan günlükler çeşitli özel amaçlar için tutulan günlükler değildir. Buradaki "günlük" terimi, açıklamalı bir kronolojik kaydı veya seyir defterini belirtmek için kullanılmıştır (Zimmerman & Wieder, 1977, s. 481). Günlüğün bir araştırma aracı olarak sağladığı avantajlardan biri, kısa süreli belleğe duyulan güvendir. Günlükler, bu nedenle anketler ve görüşmeler gibi diğer veri toplama yöntemlerinden daha az hatırlama hatasına sahiptir. Çünkü bu araçlar, haber kaynaklarının geçmişe dönük görüşleri nedeniyle çarpıtılmış veriler sağlayabilir (Woll, 2013, s. 3). Bu anlamda araştırmadaki günlükler de araştırmanın sürecine ve içeriğine dair araştırmacının gözlemleri, yaşanan problemleri, yorumları, duygu ve düşüncelerini kayıt altına almak için kullanılmıştır. Araştırma için günlük tutmak oldukça kullanışlıdır. Altrichter, Posch ve Somekh (1993) bunun sebeplerinden bazılarını şöyle sıralamıştır:

1. Günlük yazmak diğer birçok araştırma yöntemine göre organize edilmesi daha kolaydır. Kâğıt ve zamanın mevcut olması durumunda bir günlük girişi yapmak her zaman mümkündür.
2. Bir günlük diğer araştırma yöntemleri tarafından toplanan verileri de içerebilir. Örneğin, yapılandırılmamış sınıf gözlemlerinden notlar kaydetmek veya yeni bir görüşmenin bağlamı ve koşullarının açıklamasını kaydetmek için iyi bir yerdir.

3. Araştırma konularıyla ilgili kısa notlar veya fikirler günlükte, gerekirse günlük olarak sıkça kaydedilebilir. Bu süreklilikten dolayı, bir günlük diğer araştırma yöntemlerinden daha değerli kılan bir kaliteyi geliştirebilir: Araştırma yoluyla kendi kişisel gelişiminizin bir arkadaşı olur; araştırmacı ve yenilikçi faaliyetleri birleştirir; araştırma sürecinin farklı aşamalarındaki algı ve anlayışların gelişimini belgeler. Bu şekilde, başarılı ve (görünüşte) başarısız öğrenme ve keşif yollarını görünür kılar, böylece yeniden gözden geçirilebilir ve analize tabi tutulabilirler (s. 12-13).

Yukarıda sayılan sebepler araştırmada günlük tutulmasına karar vermede büyük rol oynamıştır. Ayrıca araştırmacı günlüklerinin a/r/tografi uygulamalarını anlamada önemli bir veri kaynağı olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı, günlükleri uygulama süreci boyunca her dersin ve ders dışı görüşmelerin sonunda hem bilgisayar ortamında Word belgesi üzerinde hem de bilgisayara ulaşamadığı durumlarda deftere el yazısı olarak tutmuştur. Araştırmacı el yazısı olarak tuttuklarını daha sonra bilgisayar ortamına aktarmış ve her yazılan gün için tarih vermiştir.

c) Kişisel hikâyeler:

Hikâye, insanların deneyimlerini geçici olarak anlamlı bölümlerle organize ettiği temel yoldur. İnsanlar olayları hikâyelerle ilişkilendirir. Her olayın anlamı, onun zamansal konumu ve rolü tarafından anlaşılır bir bütün içinde üretilir (Richardson, 1990, s. 21). Otobiyografik olarak hikâye, insanların, geçmişin bugünle nasıl ilişkili olduğunu nasıl açıkladığıdır. Olayların başlangıcı, ortası ve sonu vardır. Geçmiş şimdiki zamanda geri alınabilir ve yeniden canlandırılabilir. Hikâye, kişisel tarihsellikle bu zamanın deneyimini organize eder (Richardson, 1990, s. 23).

Sanatçılar/araştırmacılar/öğretmenler de a/r/tograflar olarak, otobiyografi, derin düşünce yazısı, hikâye, anı kaydı vb. yoluyla kendi yaşam deneyimlerini paylaşırlar. Çünkü a/r/tografi bir kişinin yaşamının tüm yönleriyle bir yaşam yazma deneyimi olarak yaşayan sorgulamadır (Springgay vd., 2005). Bu nedenle bu yazma biçimleri a/r/tografide *yaşam yazma* olarak kavramsallaştırılmıştır.

Yaşam yazma, a/r/tografi yönteminin; sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen modeli oluşturmada etkisine dair veri sağlaması adına araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca yaşam yazmalar, aynı zamanda araştırmanın katılımcısı olan araştırmacı ile öğrencilerin kişisel hikâyelerinden yola çıkarak sanat eserleri ortaya

koymalarından dolayı sanat yapma, araştırma, öğretme-öğrenme aracı olarak da kullanılmıştır.

Nitel yazım geleneğinde, köklü bazı anlatı duruşlarının yanı sıra yeni ortaya çıkan bazı duruşlar da vardır. Tek bir doğru duruş yoktur. Bir yazar için eskiden çalışan şey, diğer yazarlar veya aynı yazar için farklı zamanda çalışmayabilir. Seçme, kişinin becerilerine, hükmüne, estetik tercihlerine ve kişisel ve politik hedeflerine bağlı olacaktır. Bununla birlikte, kişinin kendi anlatı sesini bulma sorunu önkoşul ve merkezdir (Richardson, 1990, s. 35). Bu bağlamda araştırmada, öğrenciler belli bir formata bağlı kalınmaksızın kişisel hikâyelerini yazma konusunda serbest bırakılmıştır. Böylece her bir katılımcıya kendi anlatım dilini ortaya koyması için fırsat verilmiştir. Öğrencilerin yaşam yazmaları Bölüm V'te tırnak içinde ve italik olarak verilmiştir.

4.5.4. Sesli ve Görsel Materyaller

Nitel veri toplama araçlarından olan sesli ve görsel materyaller; fotoğraflar, sanat nesneleri, video kasetleri, web sitelerinin ana sayfaları, e-postalar, telefon mesajları, sosyal medya yazıları, her türlü ses biçimi vb. kapsamaktadır (Creswell, 2013). Araştırmada gözlem ve günlük tekniğinde veri kaybı yaşanmaması adına uygulamalar sırasında ses kayıtları alınmıştır. Bunula birlikte süreci anlatmada destek sağlaması bakımından uygulama sırasında fotoğraflar çekilmiştir. Ders dışı iletişimde genellikle telefon mesajları kullanıldığından dolayı bunlar da araştırmada süreci açıklayıcı veriler olarak yer almıştır. Ayrıca uygulamada öğrencilerin yaptıkları resimler, taslak çizimler ve çektikleri fotoğraflar da birer veri olarak kullanılmıştır.

a) Fotoğraflar ve ses kayıtları:

Araştırmacı aynı zamanda katılımcı gözlemci olarak araştırmada yer aldığından dolayı uygulamalar sırasında konuşmaların yazılması oldukça güç olmaktadır. Bu güçlüğü gidermek için araştırmacı gerekirse video kamera veya ses kaydedici cihazlar kullanmak zorunda kalabilmektedir. Çünkü araştırmanın amacına göre araştırmacının önemli bulduğu her şeyi kaydetmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 209). Araştırmacı, a/r/tografi uygulamaları boyunca veri kaybı yaşamamak adına derste öğrencilerle yapılan konuşmalar için ses kaydı almıştır. Ses kayıtlarının alınması, a/r/tografi uygulamalarının nasıl gerçekleştiğini ve katılımcılar üzerindeki etkisini betimlemede fikir oluşturması bakımından önemli bir veri toplama aracı olmuştur. Ses kayıtları Apple iPad Air 2 tablet ile

kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtlarının dökümü, uygulama süreci içerisinde tarih ve ders saati verilerek bilgisayar ortamında Word belgesi üzerinde yapılmıştır. A/r/tografi uygulamalarının başlangıcından sürecin sonuna kadar toplam 6 saat 52 dakikalık 36 adet ses kaydı alınmıştır.

Ayrıca veri toplama aracı olarak uygulamalar sırasında önemli görülen durumlarda fotoğraflarda çekilmiştir. Fotoğraflar, dilbilimsel olarak ifade edilemeyen şeyleri canlandırmak için güçlü kaynaklar olabilir (Eisner, 2008, s. 5). Çünkü farklı türde görüntüler, sosyal bilim araştırmalarında sanatla ilgili yaklaşımların merkezinde yer alır ve farklı şekillerde bilgi edinme yolları sunar. Bir görüntü, mantığın bulanıklığını ve karmaşasını ya da belirli insan tecrübelerinin çelişkili niteliğini işaret eden, aynı zamanda göz önüne almamız gereken çelişkili meseleleri de öneren çok katmanlı teorik bir açıklama olabilir. Bir resim, yalnızca bin kelime değerinde değil, aynı zamanda bir bakışta neredeyse anında yakalanabilir, oysa bu bin kelimeyi dinlemek veya okumak için zaman gerekir (Weber, 2008, s. 43). Bu bağlamda araştırmada, a/r/tografi uygulamalarına yönelik atölye ve sergi alanında çekilen fotoğraflarla görsel veriler sağlanmıştır.

b) Telefon mesajları:

A/r/tografi uygulamaları büyük ölçüde ders dışında da devam ettiğinden dolayı bu süreç içerisindeki verilerin bir kısmı telefon mesajlarından elde edilmiştir. Telefon mesajları akıllı telefon uygulamalarından olan WhatsApp üzerinden gerçekleştirilmiştir. WhatsApp uygulamasında öğrencilerle "3R1" isimli grup kurulmuştur. Mesajlaşmalar kimi zaman bu grup üzerinden kimi zamanda bireysel hesap üzerinden yapılmıştır. Bu mesajlaşmalarda ders dışında ya da derse gelemeyen öğrencilerle onların geliştirdikleri fikirler üzerinde tartışmalar yapılmıştır.

c) Eğitsel gelişim dosyası (Portfolyo):

A/r/tografi uygulamaları, yazma ve sanat eseri üretme aracılığıyla sorgulama yapmak anlamına gelmektedir (Irwin, 2003; Springgay, 2003; Irwin & de Cosson, 2004; Springgay vd., 2005). Sanatsal çalışmalar yoluyla yaratıcı ya da gözlemci olarak katılımcılara, kavramlar ve duygular sunulabilir. Ayrıca sanatsal çalışmalar diğer iletişim modelleriyle aktarılamayan benzersiz, eşsiz olan bilginin ve hayatın görsel özelliklerinin anlaşılmasına yardımcı olur (Özsoy, 2015, s. 35). Bu anlamda a/r/tografi uygulamalarının süreci içerisinde öğrencilerin yapmış olduğu sanatsal çalışmalar araştırmaya veri kaynağı teşkil etmektedir.

Bu kapsamda; öğrencilerin her türlü taslak çizim, sanatsal çalışmalar ve çekmiş olduğu fotoğraflardan oluşan süreç dosyalarından faydalanılmıştır.

4.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplama sürecinde öncelikle araştırma konusu kavramsal bir bağlamda ele alınmıştır. Araştırma konusu Türkiye için çok yeni bir konu olması nedeniyle araştırmacı, 2015 yılında TÜBİTAK – 2214/A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı ile 10 aylığına araştırmalar yapmak üzere Kanada'nın Vancouver şehrinde yer alan UBC'de bulunmuştur. Burada konuyla ilgili alanyazın taramasını yapan araştırmacı daha sonra kendi yaptığı uygulamayla ilgili verileri toplamaya başlamıştır. Araştırmacı verilerin kalan kısmını ise Türkiye'ye döndükten sonra toplamaya devam etmiştir. Ardından uygulama yapılacak gruba karar verilerek gerekli izinler alınmış ve 2016-2017 bahar dönemi, 13.02.2017 tarihinde öğrencilerle ilgili veri toplama sürecine başlanmıştır. Öğrencilerle ilgili veri toplama sürecinde vize, final ve okul gezileri nedeniyle 4 haftalık bir kayıp yaşanmıştır. Ardından dönem sonu ile birlikte öğrencilerin yaz tatiline girmesi de veri toplama sürecini kesintiye uğratmıştır. Bu nedenle veri toplamaya 2017-2018 güz döneminde de devam edilmiş ve 27.04.2018 tarihinde veri toplama süreci sona ermiştir. Daha sonra toplanan veriler çözümlenerek raporlaştırılmıştır. Son olarak araştırmadan sonuç ve öneriler elde edilmiştir.

4.7. Verilerin Analizi

Araştırma hem nitel hem de sanat temelli olarak desenlendiği için araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır.

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Ardından neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256).

Bu bağlamda araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, betimsel analizin dört aşaması olan; "betimsel analiz için çerçeve oluşturma", "tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi", "bulguların tanımlanması" ve "bulguların yorumlanması" aşamaları izlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256). Buna göre ilk

aşamada, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve görüşmelerden yola çıkarak analizler için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından bu çerçeveye göre verilerin sunulacağı temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada, yarı yapılandırılmış görüşmelere verilen yanıtlar araştırmacı tarafından farklı zamanlarda birkaç kez okunarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamada gereksiz olan veriler elenmiştir. Üçüncü aşamada, veriler tanımlanarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son aşamada ise bulgular neden-sonuç ilişkisiyle açıklanarak ilişkilendirme ve anlamlandırılma yapılmıştır.

İçerik analizinde ise amaç, "toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır… İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde biraraya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 242).

İçerik analizinde, katılımcı öğrencilerin ortaya koydukları eserler hem görüşmeler hem de eserlerin eleştirel olarak incelenmesiyle derinlemesine çözümlenmiştir. Böylelikle katılımcıların anlatılarında ve görsel olarak ortaya koydukları eserlerde oluşturulan anlamlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama yöntemleri olan; doküman incelemesi (öz değerlendirme yazıları, araştırmacı günlükleri, kişisel hikayeler), gözlem, yapılandırılmamış görüşmeler, sesli ve görsel materyallerden (fotoğraflar ve ses kayıtları, telefon mesajları) elde edilen veriler betimsel yaklaşımla sunulmuştur.

4.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı bazen araştırma sonuçlarını istemeden etkileyebilir (Bordens & Abbott, 2011). Nitel araştırma, yorumlamaya dayalı bir araştırma olup, araştırmacı, katılımcılarla genellikle süreklilik ve yoğun bir deneyim içerisindedir. Bu nedenle, araştırmacılar araştırma konusu ve süreçleriyle ilgili önyargılarını, etik ve kişisel çıkarlarını açık bir şekilde belirlemesi önemlidir. Bir araştırma alanına ve ortaya çıkacak etik sorunlara giriş yapmak da araştırmacının rolünün unsurlarıdır (Creswell, 2003).

Bu bağlamda araştırmanın yapıldığı kurumda 5 yıldır çalışan araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce araştırmanın yapıldığı atölyede de sıkça bulunduğundan dolayı hem mekân hem de katılımcıları yakından tanımaktadır. Bu da içeriden biri olarak olay ve kişileri kolayca tanımlamakta ve rahat iletişim kurmakta avantaj sağlamıştır. Katılımcıları yakından tanımak etik ve nesnel olma konusunda araştırma süresince hiçbir dezavantaj yaratmamıştır.

Diğer taraftan araştırmacı, araştırmaya başlamadan önce üniversitenin Etik Komisyon'undan gerekli izinleri almıştır (bkz. Ek 6).

Araştırmacı, araştırmanın uygulama sürecinde uygulatıcı rolünün yanında gözlem ve görüşme yapan kişi rollerini de üstlenmiştir. Araştırmacı uygulamaların başında öncelikle öğrencilere uygulamada kullanılacak olan yaşayan sorgulama ve mecazı tanıtmak için Powerpoint programı üzerinde sunum ve örnekler hazırlamıştır (bkz. 4.2. Araştırma Süreci). Ancak uygulamalar için çerçeveleri belli bir program hazırlamamış a/r/tografinin doğası gereği süreç içerisinde gelişmesine izin vermiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

5.1. A/r/tografi Uygulamalarının Nasıl Gerçekleştirildiğinin Belirlenmesi ile Sürecin Yapılandırılması ve Öğrencilerin A/r/tograf Olmaları Üzerine Araştırmacının Görüşleri

"A/r/tografi uygulamalarının Resim Anasanat Atölye derslerinde nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesi ile sürecin yapılandırılması ve öğrencilerin a/r/tograf olmaları üzerine araştırmacının görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi" araştırmanın birinci alt amacını oluşturmuştur. Bu alt amaca ulaşmak için kullanılan; yapılandırılmamış gözlem, yapılandırılmamış görüşme, öz değerlendirme yazıları, araştırmacı günlükleri, kişisel hikâyeler, fotoğraf ve ses kayıtları, telefon mesajları ve eğitsel gelişim dosyalarından (portfolyo) elde edilen veriler ışığında katılımcı-gözlemci olan araştırmacı, öğrencilerle gerçekleştirmiş olduğu a/r/tografi uygulamalarına ilişkin tüm süreci başından sonuna kadar detaylarıyla gözler önüne sermiştir. Ardından araştırmacı, a/r/tografi uygulamalarında sürecin nasıl yapılandırıldığını ve öğrencilerin birer a/r/tograf olmalarını yorumlamıştır.

5.1.1. Öğrencilerin A/r/tografik Uygulamaları

Yaşayan sorgulama ve *mecaz* aracılığıyla sanat yapma ve yazmanın birlikte işe koşulduğu a/r/tografi uygulamalarıyla öğrenciler, sanat dersinde a/r/tograflar olarak çalışmaya davet edilmiştir.

5.1.1.1. İlk Karşılaşma

Resim Anasanat Atölye dersinin öğretim üyesi uygulamanın yapılacağı gruba, uygulama konusunda ve bu uygulamaya katılmalarının faydalı olabileceği hususunda ilk konuşmasını yapmıştır. Araştırmacı, uygulama yapılacak olan Resim Anasanat Atölye dersine daha önce de dersleri izlemek için geldiğinden dolayı öğrencilerle zaten tanışmaktadır.

Öncelikle dersin öğretim üyesi öğrencilere a/r/tografi uygulamasının Kanada'da UBC'de geliştirildiğini, orada son yıllarda bu konuda çokça araştırma yapıldığını ve ders olarak da verildiğini, fakat ülkemiz için oldukça yeni olduğunu belirtmiştir. Araştırmacının da bu konuda yaklaşık bir yıl Kanada'da araştırmalar yaptığını ve orada edindiği bilgiler ışığında onlarla a/r/tografik bir uygulama gerçekleştirmek istediğini söylemiştir.

Bu sırada öğrencilerin yüzlerindeki ilk şaşkınlık ifadesi yerini yavaş yavaş meraka bırakmıştır. Öğrencilerin hepsi çalışmaya katılma konusunda istekli olmuştur. Açıklamalardan sonra atölyeden ayrılırken öğrenciler araştırmacının etrafını sararak ona uygulamanın ne olacağı, nasıl olacağı ve ne kadar süreceği konusunda sorular sormaya başlamışlardır. Onlara nasıl ve ne olacağı konusunda bir sonraki derste bilgi vereceğini belirten araştırmacı, ancak belli bir ölçüt ve süre konusunda bilgi vermenin doğru olmayacağını, süreç içerisinde bunları birlikte öğreneceklerini ifade etmiştir.

Dersin öğretim üyesi uygulama yapılacak olan Resim Anasanat Atölye öğrencileriyle altı saatlik olağan derslerine, diğer bir değişle kendi programına devam edecek; araştırmacı da bu süre boyunca orada bulunarak öğrencilerle görüşmek, tartışmak, fikir yürütmek ve düşüncelerini paylaşmak için dersin yaklaşık iki saatini kullanacaktı. Bu konuda dersin öğretim üyesi atölyenin tüm imkânlarını araştırmacıya açmakta tereddüt etmedi. Bu esnada da kendisi yapılan uygulamaları yakından takip etme imkânı bulabilecekti. Öğrencilerin fikirlerini geliştirme ve onları esere dönüştürme aşamasında ise kendisinin sanatsal görüşlerine başvurulacaktı.

Görsel sanatlar öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerle yapılacak olan a/r/tografi uygulamaları yaşam yazma ve kişisel mecazlarını oluşturmayı kapsadığından etkinlikler büyük ölçüde ders dışında da devam edecekti. Dolayısıyla uygulamaları her hafta aynı atölyede öğrencilere ayrılan saatlerde ve boş zamanlarda gerçekleştirmek üzere öğrencilerle mutabık kalınmıştır.

5.1.1.2. Fikir Bulma Sancıları

20 Şubat 2017 - 1. hafta

Araştırmacı, çalışmanın ilk haftasında öğrencilere ilk açıklamaları yaparak bu çalışmayla onların, sanatçı, araştırmacı, öğretmen-öğrenen rollerini kavramsallaştırmayı amaçladığını belirtmiştir. Kendilerinden kişisel mecazlar oluşturmalarını istediğini eklemiştir. Ufacık bir konudan bile mecazlar üretebileceklerini, kendilerinin birer araştırmacı olabileceklerini söylemiştir.

Amacımız tıpkı Ingold (2013) gibi öğrencileri araştırma sanatı alanında eğitmek, gözlem güçlerini geliştirmek ve ondan sonra gözlemlemek aracılığıyla düşünmeye teşvik etmekti. Avcılar gibi onlar da öğrenmeyi öğrenmek, varlıkların ve şeylerin hareketlerini izlemek ve sırayla onlara hassas yargı ile yanıt vermek zorundaydılar. Böylece bilginin yolunun, akademik metinlerin kendini ima yollu alanına bir kaçış değil bu uyuşmalarda olduğunu keşfedeceklerdi (s. 11). Çünkü bilmek, aktif olarak takip eden, devam eden bir süreçti (Ingold, 2013, s. 1). Bu nedenle de amacımız "bitirmeyi istemek değil, yeni olasılıkları ortaya çıkarmak"tı (Ingold, 2013, s. 11).

Şekil 19. Derste kuramsal altyapı oluşturmak amaçlı sunum

Araştırmacı atölyede, eserlerinde mecazı kullanan sanatçılardan oluşan bir Powerpoint sunumu gerçekleştirmiştir (Şekil 19) (sunum metni için bkz. Ek 4). Çünkü öğrenciler, daha önce sanatsal uygulamalarında mecazla ilgili hiçbir çalışma yapmamışlardı ve bu nedenle zihinlerinde oldukça fazla soru bulunmaktaydı. Araştırmacının hazırlamış olduğu sunumda yer alan sanatçıların hepsi kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak eserler üretmişlerdir.

Fenomonolojik araştırma metotları ve pedagoji alanında uzman olan van Manen (1990)'in bize hatırlattığı gibi, her sanatsal araç (resim, heykel, müzik gibi) kendi ifade diline sahiptir. Sanat nesneleri görsel, dokunsal ve işitsel metinlerdir. Sözel dilden oluşmayan fakat kendi grameri olan bir dil. Çünkü sanatçılar yaşadıkları deneyimleri şekillendirmeyi işin içine katmaktadır. Sanat eseri, bir bakıma, üstün biçimlere dönüştürülmüş yaşanmış deneyimlerdir (s. 74).

Çalışma grubundaki öğrencilerden Şule, sanatçıların ürettiği mecazlar sunusunu izlemenin ardından (özellikle Joseph Beuys'un keçe mecazı) *"Benim çok sıradan bir yaşamım var, ben buradan nasıl mecaz üretebilirim ki?"* diyerek endişeli bir biçimde ilk soruyu soran olmuştur. Araştırmacı da *"Şu an alelacele bir bakışla duvardaki sıvanın altındaki resmi fark edemeyebilirsiniz ancak dikkatli ve etraflıca incelediğinizde orada küçücük bir nokta bulup onu derinlemesine kazıdığınızda altında aslında ne kadar büyük bir resim olduğunu göreceksiniz. İşte bu kazımayı yaşam yazma ile yapacağız."* İfadesini kullanmıştır. A/r/tografi yaşayan sorgulama aracılığıyla güzel sanatlar ve bilimsel yazmayı birbirine bağlamaktadır. A/r/tografi uygulamalarında sanatçı/araştırmacı/öğretmen rolleri ve anlayışları, dünyayı sanatsal ve eğitsel olarak algılamaya adamış sosyal bilim araştırmalarına bir yaklaşımla iç içe geçmiş durumdadır (Springgay, Irwin & Kind, 2008, s. 84).

Araştırmacı, öğrencilerden yaşam yazma yoluyla kendileri hakkında hikâyeler yazmalarını, diğer bir değişle otobiyografik hikâyeler oluşturmalarını istemiştir. Burada araştırmacının amacı, öğrencilere bir kapı açıp o kapıdan geçmelerini istemek değil kendi kendilerine birçok kapı açmalarına izin vererek hangi kapıdan geçmek istediklerine kendilerinin karar vermesini sağlamaktır. Bunun için de öğrencilerin birer a/r/tograf olarak kendilerini etkileyen geçmiş ve şimdiki deneyimleri hakkında düşünmeleri ve onlar hakkında yazmaları, diğer bir değişle yaşam yazmaları gerekmektedir.

Yaşam yazma ile "dünyayı, kendimizi ve diğerlerini nasıl inşa ettiğimizi sorgulayabiliriz. …Dil, gerçeklik ve benlik hakkında belirli bir görüş oluşturan kurucu bir güçtür" (Richardson, 2000b, s. 5). Bunlar bir anlamda hatırlatıcı betimlemeler de sayılmaktadır. Hatırlatıcı betimlemeler, yaşadığı deneyimi yeniden yaratmak ve duygusal tepkiler

uyandırmak için edebî araçları etkili kullanma biçimlerinin bir çeşididir (Richardson, 2000b). Yaşam yazma yoluyla "hem kendi dönüşümsel hem de kendini oluşturmanın dönüşümsel sürecini yaşayabiliriz" (Richardson, 2000b, s. 11).

Araştırmacı öğrencilerden, yazma uygulamasından önce ya da sonra yaşam deneyimlerinden kendileri için kişisel mecazlar araştırmalarını ve bunu sanatsal üretime nasıl geçirebilecekleri konusunda çok yönlü düşünmelerini istemiştir.

Kişisel mecazlar aramayı Lakoff ve Johnson (1980)'ın bize hatırlattığı gibi, başkası ile ortak noktamızı, kendi geçmişlerimizi, aktif çalışmalarımızı, hayallerimizi, umutlarımızı ve hedeflerimizi vurgulamak ve tutarlı hale getirmek için yaparız. Kendini anlamanın büyük bir kısmı, hayatımızı anlamlandıran uygun kişisel mecazların araştırılmasıdır (s. 232-233). Çünkü mecazlar, fikirler ve anlayışları bir alandan diğerine taşımanın bir yolunu sağlar, böylece hem fikirler hem de yeni bağlam süreç içinde değişir. Bu kavramı öğretime uyguladığımızda, daha kişisel anlam ifade eden ve uygulamanın nitel boyutunu daha yeterli yakalayabilen öğretmeyi anlama ve temsil etme yollarına sahip oluruz. Kişisel olarak üretilen öğretim mecazları, sınıf uygulamasının soyut ve zorlayıcı yönlerini anlamlandırır; zihinsel imgelerin dilsel temsilidirler (Cole & Knowles, 2000, s. 67).

27 Şubat 2017 - 2. hafta

Araştırmacı, ilk hafta öğrencilere kısa bir bilgi olarak verdiği yaşam yazma konusunda bu hafta örnekler göstermiştir. Bu da onlar için yepyeni bir uygulama olduğundan dolayı başlangıçta algılamakta zorlanmışlardır. Araştırmacı, her adımda öğrencilere rehberlik edebileceğini ve yazma konusunda endişelenmemelerini söylemiştir. Öğrencilere daha hevesle yazmaları için aynı zamanda resim de yapabilecekleri birer defter vermiştir. Daha sonra araştırmacı, *"Anlattığım konu hakkında bir şeyler düşünen oldu mu?"* diye sorduğunda bir öğrenci parmak kaldırmıştır. Öğrenci çok istekli görünmüştür. Araştırmacı, geçen hafta anlatılan konuyu hatırlayıp hatırlamadıklarını sorduğunda ise öğrenciler mecazın ne olduğunu kendi cümleleriyle anlatmaya çalışmışlardır. Kişisel mecaz oluşturmanın kendi hayatlarıyla ilgili soyut şeyleri somut bir nesne ile anlatma olduğunu ifade etmeye çalışmışlardır. Her ne kadar cümleler net olarak ifade edilememiş olsa da konunun özünün anlaşıldığı açıkça görülmüştür. Ancak öğrencilerin kafasını karıştıran asıl nokta "yaşam yazma"dır. Öğrenciler günlük tutar gibi mi, yoksa sadece etkilendikleri konuları mı ya da geçmişleri ile ilgili mi, yazı yazacaklarını sormuşlardır. Araştırmacı, onlara hayatlarında küçücük bir olayın dahi büyük bir öğrenmeye yol açmış olabileceğini ve onlara yeni yollar açabileceğini belirtmiştir. İşte o küçük zannettikleri yeri bulup kazıyarak

büyük bir yaşam yaratabileceklerini ifade etmiştir. Bu nedenle hayatlarında büyük olaylar aramak yerine ayrıntılara dikkat etmeleri gerektiğini ve yazmaya başladıklarında başka ayrıntılar ve yollar da bulabileceklerini eklemiştir.

Çünkü Rasberry (2001)'nin ifade ettiği gibi yazma, öğretme ve öğrenmeyi içeren bir hayatı hayal etmenin gerçek bir yolunu oluşturur, başka kelimelere götüren sözcükleri bulmak için sözcükleri takip etmenin bir yolu. Diğer bir deyişle, yazma, bir dolambaç (labirent) dünyası ihtimalinin yanı sıra beklenmedik sonlarla dünyayı ifade etmenin bir biçimidir (s. xxi). Yazma aynı zamanda, bizim ve diğerlerinin deneyimlerinin anlatımlarının kaçınılmaz olduğunu göstermek için bir araç haline gelir (Sumara & Carson, 1997, s. xxvii).

01 Mart 2017 - ders dışı

Araştırmacı okuldan çıkarken öğrencilerden Serpil ve Betül ile karşılaşmıştır. Öğrenciler akıllarında birkaç fikir olduğunu ve yazma konusunda tereddüt yaşadıklarını söylemişlerdir. Araştırmacı, yaşam yazma ile ilgili derste örnek göstereceğini ama ondan önce içlerinden geldiği gibi özgürce yazmalarını söylemiştir. Böylece yazdıkları üzerinden tartışma olanağı bulacaklarını ve eğer hata yapsalar bile hatalarından da çok şey öğrenebileceklerini belirtmiştir.

06 Mart 2017 - 3. Hafta

Araştırmacı, bu hafta da yine öğrencilere yaşam yazma ve mecaz ile ilgili örnekler göstermiştir. A/r/tograf Serpil ve Fatih, mecaz bulmakta zorlandıklarını ve nasıl oluşturabileceklerini sormuşlardır. Kendilerini yetersiz gördüklerini, çok sıradan bir yaşantılarının olduğunu ve bundan nasıl anlam çıkarabileceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı, onların cesaretlerinin biraz kırıldığını ve motivasyona ihtiyaçları olduğunu fark etmiştir. Bu nedenle onlara hayatları hakkında çok küçük ayrıntıların bile büyük ve derin anlamlar içerebileceğini ve ayrıntıları küçümsememelerini söylemiştir. Böylece Fatih, ailesinin daha önce Ankara'da oturduğunu ancak daha sonra taşınmak zorunda olduklarını ve bu esnada balkonda bisikletini unuttuklarını anımsamıştır. Araştırmacı da bu durumun onu nasıl etkilediği, nasıl hissettirdiği ve onun için neleri değiştirdiğini düşünmesini ve ardından da yazmasını istemiştir. Ne yazık ki Şule de aynı şekilde yazacak bir şey bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Araştırmacı da *"Hayatınız her ne kadar rutin olursa olsun sizi etkileyen, size bir şeyler katan ve öğreten durumlarla doludur. Ancak yavaş da olsa onu keşfetmeyi ve öğrenmeyi öğreneceksiniz."* ifadesini kullanmıştır. Sumara ve Carson (1997)'un bize hatırlattığı gibi, "yazma, farkındalıklarla dolu bir hayat

yaşayan yazar gerektirir" (s. xv). Bunun gerçekleşmesi için de öğrencilerin öncelikle kendi deneyimlerinin farkına varması gerekiyordu.

Araştırmada betimsel analizde ve içerik analizinde veri olarak kullanılmak üzere uygulama boyunca, öğrencilerle yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ilk olarak öğrencilerle bireysel olarak yapılmıştır. Fikir bulma aşamasının ilk haftalarında öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerinden endişelenilmesi ve öğrencilerin kişisel hikayelerini toplulukta söylemekten çekindiklerinin fark edilmesinden dolayı bu yolun izlenmesi tercih edilmiştir. Öğrenciler rutin atölye derslerini yaparken atölye içerisinde yer alan bölmede sırayla görüşmeler yapılmıştır. Sonraki görüşmelerde onların kendilerini daha rahat hissettikleri ve istedikleri gibi sorular sorabildikleri gözlemlenmiştir. Görüşmelerde süreç içerisinde öğrencilerin yazdıkları ve ürettikleri fikirler üzerinden birlikte sorgulamalar yapılmıştır. Bu esnada onlara rehberlik edilmiştir. Öğrenciler uygulamada kendilerini daha rahat hissetmeye başladıklarında ise tüm öğrencilerle birlikte atölyede fikirler ve yazılanlar üzerine konuşup tartışmaya geçilmiştir.

Bireysel görüşmede a/r/tograf Serpil biraz çekinerek bir şeyler düşündüğünü ve kısacık bir yazı yazdığını söylemiştir. Ancak yazdıklarını gösterirken oldukça çekingen davranmıştır. Araştırmacı ona, bu konunun atölyedeki herkes için yeni olduğunu o nedenle yanlışlar yapabileceklerini, bunda çekinecek bir durum olmadığını söylemiştir. Sonra yazdıklarını isterse anlatabileceğini belirtmiştir. Serpil, geçmişte kronik bir rahatsızlığı nedeniyle uzun zamanlarının hastanede geçtiğini ve onunla ilgili yazabileceğini dile getirmiştir. Fakat bu konuda çok istekli görünmemiştir. Araştırmacı ona, bu konuda yazabileceğini ayrıca başka konularda da düşünmeye devam edebileceğini söylemiştir. Serpil, bir sonraki hafta başka bir konuyla gelmiş ve o konuda oldukça kararlı olduğu görülmüştür.

A/r/tograf Betül, yapmış olduğu bir taslakla gelmiş ve onun üzerinden düşüncelerini paylaşmıştır. Resim onun için daha kolay bir ifade aracı olup taslaklarının hikâyelerini anlattıktan sonra yazmayı tercih etmiştir. İlk taslağı gitar hocasıyla ilgilidir. Fakat o konu üzerinde fazla durmamıştır. İkinci taslağının aslında hayatını daha fazla etkilediğinden bahsetmiştir. Bu taslak babasıyla ilgilidir. Betül, çocukluğunda babasını çok fazla göremediğini ve ondan uzakta bir yabancı gibi büyüdüğünü, hatta babasını ilk gördüğünde ona nasıl hitap edeceğini bilmediğini anlatmıştır. Araştırmacı, ondan bu konu üzerinde düşünmesini, babasını hatırlatan detayları ve onu çağrıştıran nesneleri ayrıntılı olarak yazmasını istemiştir. Ayrıca bu konuda yapacağı çalışmanın bu ayrıntılarda gizli olduğunu belirtmiştir. Betül ertesi hafta birkaç farklı tasarımla gelmiştir. Böylece sanat yapma, yazma

ve sorgulama davranışı bitişiklik aracılığıyla onun anlamlar ortaya çıkarmasına yardımcı olmuştur. Yazı, görüntü ve araştırma arasındaki üretken gerilimler görülmeyene, bilinmeyene ve anlatılmayana şekil vermesini sağlamıştır (Springgay vd., 2005; Irwin, 2004).

A/r/tograf Metin, çocukluğu köyde geçtiğinden ve daha sonra tatillerde de köye anneannesinin yanına gittiğinden dolayı oradaki yaşamla ilgili yazmıştır. Ancak konuya daha genel olarak bakmıştır. O nedenle araştırmacı, ondan detayları düşünmesini istemiştir.

13 Mart 2017 - 4. Hafta

A/r/tograf Songül, özgürlük konusunda çalışmak istemiş fakat bununla nasıl mecaz oluşturabileceği hakkında bir fikri olmadığını ifade etmiştir. Araştırmacı da ona sadece çocukluğunda yaşadıkları değil şimdiki zaman içinde yaşadıkları hakkında da düşünmesini ve detaylara dikkat etmesini tavsiye etmiştir.

Şule önce dedesiyle olan ilişkisi üzerinden mecaz oluşturmak istediğini belirtmiş ancak o da diğer arkadaşları gibi ilk fikrinden çok çabuk vazgeçmiştir. Ricoeur (1976)'a göre mecaz, bir şeyi başka bir şeyin yerine koyarak gerçeği ifade etme olarak kavramsallaştırmada yeni olasılıkları görmemizi mümkün kılar ve farklı oluşumlar arasında yeni bağlantılar algılamamızı sağlar (aktaran Berk, 2004, s. 63). Bu nedenle öğrencilerin çoğu, başlangıçta oluşturdukları mecazlardan yola çıkarak farklı deneyimlerinin farkına varmaya ve onlardan başka mecazlar üretmeye başlamışlardır.

A/r/tograf Betül, bu hafta malzeme arayışı yapmış ve birkaç metal plakayla derse gelmiştir. Plakaların üzerini nasıl ve neyle boyayacağına karar vermek için çeşitli denemeler yapmak istemiştir. Bunlar daha önce kullanmadığı malzemelerdir. Betül, hangi malzemelerle çalışabileceğini araştırmacı ile birlikte tartışırken dersin öğretim üyesi de onlara katılmıştır. Araştırmacı ve dersin öğretim üyesi, sprey boya ve yağlı boya deneyebileceğini belirtmiştir.

Serpil ilaç ve hastane eldivenleri ile çalışmak istemiş olup o konuda malzeme arayışı yapmıştır. Ancak mecaz ve ürün ortaya çıkarmada zorlandığı için araştırmacı, başka arayışlara girmesini önermiştir. Araştırmacı ayrıca daha önce anlattığı mecaz örneklerini tekrar anımsatarak onu daha fazla düşünmeye yönlendirmiştir.

A/r/tograf Çağan, köy yaşamında aklında kalan bir korkudan yola çıkarak kaz üzerine çalışmak istemiştir. Araştırmacıya onunla ilgili anısını anlatmış ve yapmış olduğu taslağı göstermiştir. Araştırmacı da mecazını oluşturma konusunda ondan biraz daha araştırma yapmasını istemiştir.

20 Mart 2017 - 5. hafta

A/r/tograf Fatih, daha önce bahsetmiş olduğu Ankara'dan taşınma olayını bu kez daha detaylı anlatmıştır. Ankara'yı çok sevdiğini, ailesi oradan taşınırken çok üzüldüğünü söylemiştir. Metro istasyonlarını çok sevdiğini ve kendisine Ankara'yı hatırlattığını belirtmiştir. Bu nedenle tren konusu üzerine çalışmak istemiştir. *"Fatih'in farklı fikirleri var ancak bunları kendisi hakkında sorular sordukça açığa çıkartabiliyoruz. Yazma konusunda da oldukça zorlandığını gördüm. Nereden başlayacağını bilmiyor. Soru cevap şeklinde konuştukça hikayesini genişletti. Böylece ondan konuştuklarımızı yazmasını istedim"* (Nurhayat).

A/r/tograf Serpil, babasıyla ilgili yaşadığı olayları anlatmıştır. Geçirdiği trafik kazası ve yüzündeki kaza izleri ile babasının kırmızı arabasıyla olan anısını anlatmıştır. O da Betül gibi babasıyla çok vakit geçiremediğini ve baba özlemi yaşadığını söylemiştir. Kırmızı rengin kendisi için baba özleminin mecazı olduğunu belirtmiştir.

A/r/tograf Metin, yine köy özlemini anlatmıştır. Küçük yaşta kaybettiği ağabeyinden bahsetmiştir. Özlemle ilgili mecaz üretmek istediğini belirtmiştir. Metin bir de yazı yazmakta zorlandığını anlatmıştır. Konuştuğu ya da kafasında tasarladığı şeyleri yazmakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Araştırmacı da onun köy yaşamıyla ilgili detayları fark etmesini sağlamaya çalışmış ve ardından konuştuklarını hemen yazmasını tavsiye etmiştir.

Songül hayatını, yaşadıklarını ve deneyimlerini oldukça sıradan bulduğundan dolayı hiçbir anlam üretemediğinden yakınmıştır. Sonra onu resme teşvik eden öğretmenini anlatmıştır. Bu konuda mecaz oluşturup oluşturamayacağını sormuştur. Araştırmacı da öğretmenle ilgili oluşturulan bazı mecazlardan bahsetmiş ve hem bu konuda hem de başka konularda tekrar düşünmesini istemiştir.

27 Mart 2017 - 6. hafta

A/r/tograf Betül, metal plaka üzerine yapmış olduğu bir denemeyi göstermiştir. Bu, araştırmacının da daha önce kullanmadığı bir malzeme olduğundan dolayı o da Betül'le birlikte süreç içinde bazı malzemeleri deneyimleme fırsatı bulmuştur. Henüz bu dönem yağlı boya çalışmalarına geçen öğrenciler için bu denemeler oldukça öğretici olmuştur. Ayrıca bu süreçte farklı malzemeler de keşfetmeye başlamışlardır.

Şule önce dedesiyle ilgili bir şeyler yazmak istemiş ancak bu hafta başka bir konuyla gelmiştir. Genelde bütün hayvanlardan korktuğunu ama dedesinden kaynaklı olarak atlara karşı özel bir ilgisi ve sevgisi olduğunu belirtmiştir. Fakat buradan nasıl mecaz

üretebileceğini bilmediğini söylemiştir. Yine çok sıradan bir yaşantısı olduğundan yakınmıştır. Araştırmacı da ilk derste anlattığı mecaz örneklerinden bahsetmiştir. Çok küçük bir noktadan bile büyük anlamlar üretilebileceğini yinelemiştir. Araştırmacı ondan biraz daha kendisinden bahsetmesini istemiştir. Şule, farklı birkaç anısını daha anlatmıştır. Araştırmacı, çok fazla geriye gitmeden günlük yaşamda hemen her gün karşılaştıkları ancak onların fark etmedikleri birçok durumun olduğunu ve bu durumların sadece bizi değil başkalarını da etkileyebileceğini, onlara dikkat etmesini ve yeniden düşünmesini istemiştir. Kendisi için önemli olan nesneleri sıralamasının da onu yaşadığı deneyimlere götürebileceğini eklemiştir.

A/r/tograf Çağan, korkunun mecazı olarak kazla ilgili yapmış olduğu iki çizimi göstermiştir. *"Onun üzerine yazdığı yazıyı konuştuk. Yazının biraz daha geliştirilmesi gerekiyordu"* (Nurhayat). Bunun için araştırmacı Çağan'a eksiklerinin neler olduğunu ve nasıl geliştirebileceğini söylemiştir.

Serpil baba mecazı ile ilgili kırmızı araba parçaları resmetmek istediğini söylemiştir. Araştırmacı da uygulamaya geçmeden önce ondan eskizlerini biraz daha arttırmasını istemiştir. *"Böylece bu fikri geliştirebileceğini ve başka fikirlerde düşünebileceğini umuyorum"* (Nurhayat).

A/r/tograf Fatih, Ankara özlemiyle ilgili yazdıklarını anlatmıştır. Taşınma esnasında balkonda unutulan bisikletini ve onun Ankara özlemini hatırlattığını söylemiştir. Araştırmacı, ona bu konuyu tuval üzerine yağlı boya çalışabileceğini belirtmiştir.

A/r/tograf Metin, yazmak yerine yaptığı çizimleri göstermiştir. Zaten daha önce yazmakta zorlandığını ifade etmiştir. Metin ve Songül mecaz üretmekte zorlandığı için araştırmacı onlara da kendileri için önemli olan nesneleri sıralamalarını tavsiye etmiştir.

24 Nisan 2017 - 7. hafta

"A/r/tograf Şule ile ayaküstü kısa bir görüşme gerçekleştirdik. Daha önce mecaz üretme konusunda çok zorlandığını söylemişti. Onun için çaresizliğin mecazı olarak yağmuru düşündüğünü ve bu konuda çalışma yapmak istediğini belirtti. Ancak yazısında erkek arkadaşı ile ilgili bahsetmek istemediğini ve bunu kimsenin bilmesini istemediğini de ekledi. Ona bunun gayet normal olduğunu, bu konuyu yazıp yazmamakta özgür olduğunu, elbette bu isteğine saygı duyduğumu ve istemediği konulardan bahsetmeyeceğimi söyledim. Ancak açıklamakta başlangıçta çekindiği bu durumu sonunda yazmaya karar verdi" (Nurhayat).

Betül de tıpkı Şule gibi bazı özel durumlardan bahsetmiş ve bu konuya girmek istemediğini belirtmiştir. Araştırmacı, bu isteğine saygı duyduğunu ve sadece onun istediği kısmı araştırmada yazacağını söylemiştir.

8 Mayıs 2017 - 8. hafta

Araştırmacı, öğrencilerin yaptığı işler konusunda onlarla genel bir görüşme yapmıştır. Öğrenciler artık fikir üretme konusunda daha istekli ve heveslilerdir.

A/r/tograf Serpil, baba mecazı ile ilgili askeri malzemeler kullanmak istemiştir. Babasının bir asker olduğunu, işi nedeniyle onu çok fazla göremediğini ve bu nedenle ne zaman asker görse babasını hatırladığını anlatmıştır. Bunun için arkadaşından ödünç aldığı asker kıyafetini ve bazı askeri malzemeleri göstermiştir. Araştırmacı ona başka özel eşyalar da toplayabileceğini ve bellek oluşturabileceğini söylemiştir. Bu görüşme esnasında Şule de Serpil'in çalışması ile ilgili fikirlerini belirtmiştir. A/r/tograflar yazma süreçleri, sanat yapma olasılıkları ve anlamları kolektif bir şekilde üretebileceğinden Şule'nin bu yaklaşımı memnuniyet vericidir.

Çaresizliğin mecazı olarak yağmuru ele alan Şule, telefonuyla çektiği videoları araştırmacıya göstermiştir. *"Onlar üzerinde beraber fikir yürüttük. Teknik konusunda neler yapılabileceğini tartıştık. Şule, yağmurla ilgili sesleri de kaydedebileceğini söyledi. Ağır çekim videoları dikkat çekiciydi. Onunla aynı model telefonu kullanıyordum ama telefonumun bu fonksiyonundan haberim yoktu. Şule'den bunu nasıl yaptığını bana öğretmesini istedim"* (Nurhayat).

Şule artık her şeye araştırma gözüyle baktığını, etrafına karşı daha dikkatli yaklaştığını ve algılarının açık olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bundan böyle her şeye araştırma ve çalışma konusu olabileceği gözüyle bakmaya başlamaları onların araştırmacı rollerinin ortaya çıkmaya başladığı anlamına gelmektedir. Sınıf içerisindeki görüşmelerde diğer arkadaşlarına yorum yapmaları da öğretmen rollerinin gelişiminde olumlu olmuştur. Gösterilen örnekler, görüşmeler esnasında ilgiyle dinlemeleri, etraflarında olup bitenlere karşı daha duyarlı olarak öğrenmeye istekli olmaları, öğrenen rollerinin sürekliliği diğer bir ifadeyle öğrenmeye açık bireyler olmaları açısından da önemlidir.

Songül, daha önce evlerinde her zaman kilitli tutulan bir kapıyla ilgili anısını anlatmıştı. Bu hafta bu konu üzerinde çalışmak istediğini ifade etmiştir.

Araştırmacı, dersin sonunda öğrencilere çalışmaların ardından sergi açma planından bahsetmiş ve bu da onları oldukça heyecanlandırmıştır.

22 Mayıs 2017 - 9. hafta

"Bugün ilk olarak Şule'nin yazdığı yazı üzerine konuştuk. Daha önce yağmurla ilgili yaşadığı çaresizliği anlattı. Açıklamakta başlangıçta çekindiği duruma da yazısında yer vermiş. Bu konuyu yazıp yazmamakta özgür olduğunu tekrar hatırlattım" (Nurhayat).

"A/r/tograf Metin'in yazmış olduğu yazı üzerine görüştük. Onunla yazısındaki eksiklerin neler olduğunu konuştuk. Çalışmayla ilgili çektiği fotoğraflar hakkında tartıştık. Yazısında, yaz tatillerinde köye anneannesini ziyarete gittiklerinde yaşadığı büyük kabusundan bahsetmişti. Köylerde tuvaletin evin dışında, bahçe ya da ahırların yanında bulunduğunu, geceleri onu kullanmanın büyük bir sorun olduğunu yazmıştı. Bu nedenle tuvalet onun için korkunun mecazıydı. Metin'in hikayesi köyde büyümüş biri olarak benim de yaşamış olduğum bir durumdu. Ancak köyde hiç yaşamayan biri için bu durum oldukça garip görünebilir" (Nurhayat). Ellis (2004)'e göre, bazı hikayeler aşina olmadığımız insanlar ve yaşamlar hakkında okuyucuyu bilgilendirir. Söylenmiş şeylerin dolaylı deneyimine sahip olarak bir dünyadan başka bir dünyaya haberler getirir ve okuyucu için fırsatlar temin eder (s. 195).

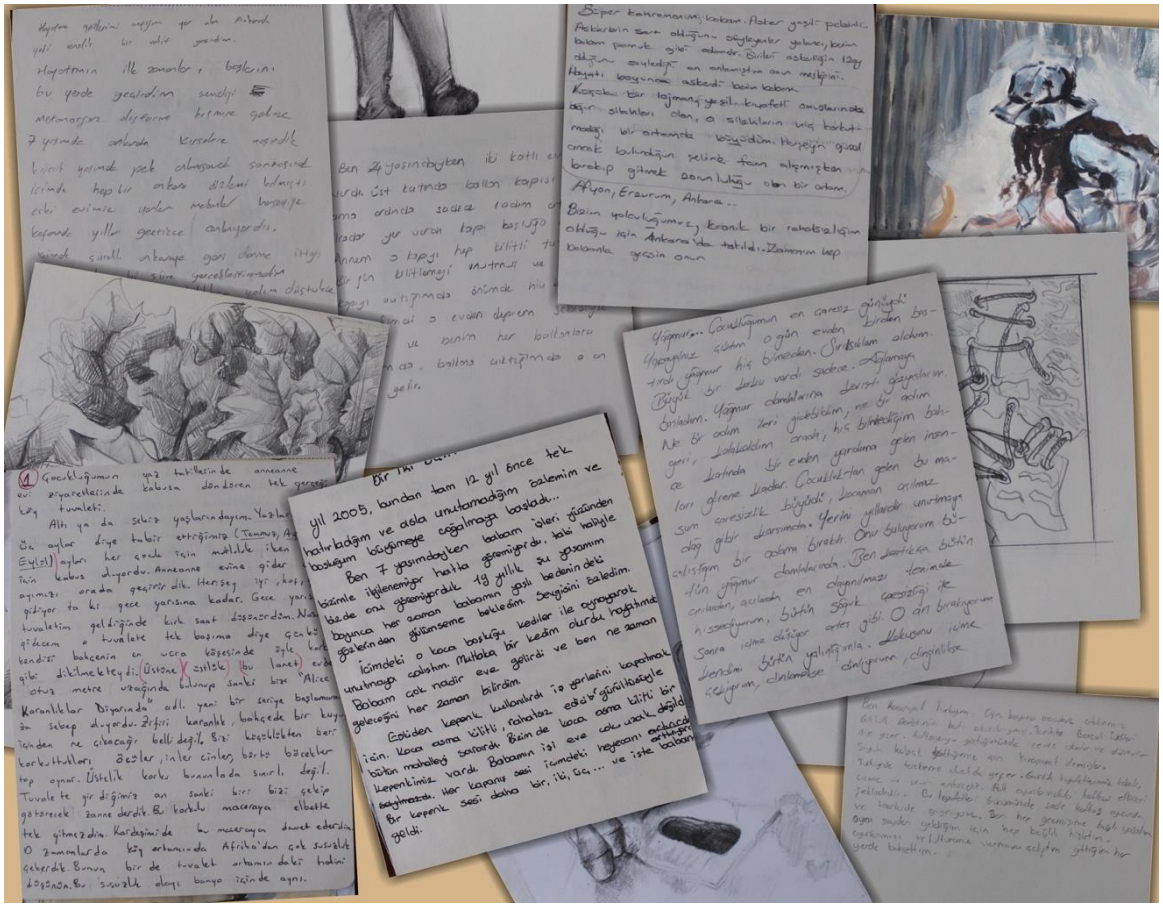
Bu hafta a/r/tograf Çağan, aidiyet ile ilgili çalışma yapmak istediğini söylemiştir. Hatta kökleriyle ilgili daha fazla fikir sahibi olmak için bir de kitap satın aldığını ifade etmiştir. Çağan, *"Onu okuyacağım, iyice araştıracağım hocam ondan sonra bir şeyler üretebilirim."* demiştir. *"Açıkçası bu konuyu çalışmaya başladığımda öğrencilerin iyi birer araştırmacı olmasını istiyordum ancak bu konuya bu derece kendilerini adayacaklarını beklemiyordum. Bu davranışları beni oldukça şaşırttı ve sevindirdi"* (Nurhayat).

Öğrenciler yaşayan sorgulamayla deneyimler üzerine daha derin bir şekilde düşünme fırsatı bularak onlara karşı farkındalık kazanmaya başlamışlardır. Ortak bir konu üzerinde düşünmek yerine herkes kendi yaşadıkları, kendi deneyimleri ve fikirleri üzerinde yoğunlaşarak yaşanmışlıklarını istedikleri yolla ifade etme özgürlüğünü tatma imkânı bulmuşlardır. Bu yolla kendileri ve çevreleri hakkında daha fazla şey keşfetmeye başlamışlardır. Ayrıca yaşadıkları deneyimlere farklı açılardan bakmaya, her şeyin araştırma olabileceğini düşünmeye ve anlam üretmede daha özgür olmaya başladıkları gözlenmiştir. İlk zamanlarda fikir üretmede zorlanmalarına karşın çalışma ilerledikçe ufak detayların bile ne kadar önemli olduğunu ve onlardan büyük fikirler ortaya çıkarabileceklerinin farkına varmaya ve artık daha fazla fikirle gelmeye başlamışlardır.

Zaten öğrenme yaşam deneyimlerimizle yakından ilişkilidir. Her deneyim Dewey (1951)'in belirttiği gibi, "canlı bir varlığın içinde yaşadığı dünyanın herhangi bir yönüyle etkileşiminin sonucudur. …İnsan ile nesne arasındaki karşılıklı etkileşim bu deneyimin tümünü oluşturur ve bir uyum birliği kurulduğu zaman sona erer" (aktaran Eco, 2001, s. 196-197). Etkileşim hayatımızın her aşamasında ve sürekli gerçekleşebileceğinden dolayı öğrenme de hayatımızın her aşamasında gerçekleşebilir.

Gadamer dünyayla karşılaşmalarımızda deneyime açık kalmanın önemini vurgular (Smits, 1997, s. 286). Deneyimler üzerinde duran sanat temelli araştırmalarla da "dünyada yaşam ve anlayışın çoklu, yeni ve farklı yolları keşfedilebilir" (Finley, 2008, s. 71). Böylece daha fazla anlam yaratma imkânı bulunabilir ki "anlam yaratmak gerçek öğrenmedir ve çoğunlukla ...kolay bir şekilde gerçekleşmez" (Burnaford vd., 1996, s. xii).

Öğrencilerin yaşam yazmaları ve taslak çizimleri ile ilgili görseller Şekil 20'de verilmiştir.



Şekil 20. Öğrencilerin yaşam yazmaları ve taslak çizimleri

5.1.1.3. Fikirleri Eserlere Aktarma Heyecanı

9 Ekim 2017 – 10.-16. hafta

Yaşam yazma, öğrencilerin deneyimlerini kelimeler yoluyla keşfetmeleri için bir mekân oluşturmuştur. Daha sonra buldukları fikirleri mecazlara oradan da eserlere dönüştürmeye fırsat yaratmıştır.

Öğrenciler yapmak istedikleri çalışmalara hemen hemen karar vermiş olarak gelmiştir. Son olarak dersin öğretim üyesi, araştırmacı ve öğrenciler bir araya gelerek öğrencilerin sorgulamaları üzerine bir görüşme yapmışlar ve onların esere dönüştürecekleri mecazları fikir alışverişi yaparak daha da belirginleştirmişlerdir. Elbette bu son nokta olmamış ve öğrenciler, süreç içerisinde bu kararlarını geliştirmeye devam etmişlerdir. Zira öğrenme ve araştırma onlar için bitmemiştir. Örneğin a/r/tograf Çağan, çalışmak istediği kimlik mecazını tuvale geçirme aşamasında birkaç kez fikir değiştirmiştir. *"Kendi öğrenciliğimde hatırlıyorum da araştırma konumu süreç içerisinde edindiğim bilgiler ışığında değiştirmek istediğimde dersin öğretim üyesinin çok büyük tepkisiyle karşılaşmıştım"* (Nurhayat). Fakat bu durum a/r/tografik sorgulama için gayet doğaldır. Çünkü a/r/tografik sorgulama süreç içerisinde farklı yollar keşfetmeye teşvik etmektedir ve bu sayede de daha fazla bilgi edinilebilmektedir. Çağan ayrıca, fikirlerini tuvale nasıl aktaracağı konusunda da bazı sıkıntılar yaşamıştır. Bu durum dersin öğretim üyesinin dikkati çekmiş ve ona kolaj tekniğini kullanarak da fikirler üretebileceğini ve çalışmasını zenginleştirebileceğini tavsiye etmiştir.

A/r/tograf Songül hasta olduğu için bu haftaki derse katılamamıştır. Akşam araştırmacıya telefonla mesaj göndererek kendisinin de bir an evvel çalışmasına başlamak istediğini dile getirmiştir. Diğer arkadaşlarının çalışmalarına başlamış olması onu biraz telaşlandırmıştır. Araştırmacı, telaşlanmasının onu üretim sürecinde kötü etkileyebileceğini belirtmiştir. Songül, çekmiş olduğu birkaç fotoğrafı mesajla yollamıştır. Araştırmacı da onlar arasından seçim yapması konusunda fikir vermiş ve seçim yapmaktan korkmamasını önermiştir. Böylece herkes fikirlerini esere aktarmaya hazır hâle gelmiştir. Tabii bu, sonuca ulaşıldığı anlamına gelmemekte, aksine başka bir başlangıca doğru yol alındığını göstermektedir. Çünkü öğrencilerin eser üretme sürecinde, yaptıklarını geliştirme ya da değiştirme olasılıkları hâlâ devam etmektedir. La Jevic ve Springgay (2008)'in belirttiği gibi, a/r/tografi samimi anları ve sürekli büyümeyi ortaya çıkaran otobiyografik sanat eserlerinin bir toplamıdır. Yaşayan sorgulamanın bu kırılma alanında, nihai sanat eserinden öğrenilenleri değil anlam oluşturma ve yaratma işlemi sırasında öğrenilen şey üzerine odaklanmaktadır. Bu öğrenme süreci, öğrencilerin/öğretmenlerin çevrelerini daha iyi fark etmelerini ve takdir

etmelerini sağlayabilmekte ve dünyada bilinçli kararlar ve farklılıklar yaratmalarına izin verebilmektedir (s. 82).

Etkinliğin başında bireysel görüşmeler yapmak öğrencilerin kendi özellerini açmalarında rahatlık sağlamak ve fikir bulma aşamasında birbirlerinin etkisinde kalmamalarını sağlamaktı. Fikirler oluşmaya başladıktan sonra ise grup olarak görüşmeye ve beyin fırtınası yapılmaya başlanmıştır. Öğrenciler fikirlerini esere dökme aşamasında da bir arada bulunduklarından dolayı sürekli bir etkileşim ve değişim içerisinde olmaya devam etmişlerdir. Bu süreçte dönüşüm süreçleri de hızlanmıştır. Başlangıçta daha güvensiz olan öğrenciler birbirlerinden de destek alarak yapacakları işte güvenle ilerlemişlerdir.

Öğrencilerin fikirlerini esere aktarma süreci Şekil 21-22-23'te verilmiştir.

Şekil 21. Fikirlerini esere aktarma süreci (Öğrencilerin izniyle)

Şekil 22. Fikirlerini esere aktarma süreci (Öğrencilerin izniyle)

Şekil 23. Fikirlerini esere aktarma süreci (Öğrencilerin izniyle)

5.1.1.4. Sergi Hazırlıkları (29 Kasım – 01 Aralık 2017)

Sergi hazırlıklarında yaşanan heyecan ve mutlulukları sözler yerine sadece görsellerle anlatmanın daha anlamlı olacağı düşünülmüştür (Şekil 24-25-26-27-28). Çünkü a/r/tografinin esas bileşenlerinden biri görsel belgelemedir ve "bazı insanlara göre görsel imgeler metnin bir biçimidir" (Irwin, 2004, s. 32).

Şekil 24. Sergi hazırlıkları ilk aşama (Öğrencilerin izniyle)

Şekil 25. Sergi hazırlıkları ilk aşama (Öğrencilerin izniyle)

Şekil 26. Çalışma ortamında mutluluğun resmi (Öğrencilerin izniyle)

Sergi hazırlıklarının ilk aşaması atölyede tamamlandıktan sonra, Serpil'in yerleştirmesinde kullanacağı çerçeve, sergi öncesinde öğrenciler için mutluluğun resmini çerçevelemiştir. Ardından sergi salonunda hazırlıklara geçilmiş ve orada öğrenciler arkadaşlarının resimleri ile performanslar gerçekleştirmişlerdir. Hepsi birbirlerinin hikayelerinde kendilerini hayal etmiştir.

Şekil 27. Sergi hazırlıkları ve hikayelerle özdeşleşme (Öğrencilerin izniyle)

Şekil 28. Sergi hazırlıkları son aşama (Öğrencilerin izniyle)

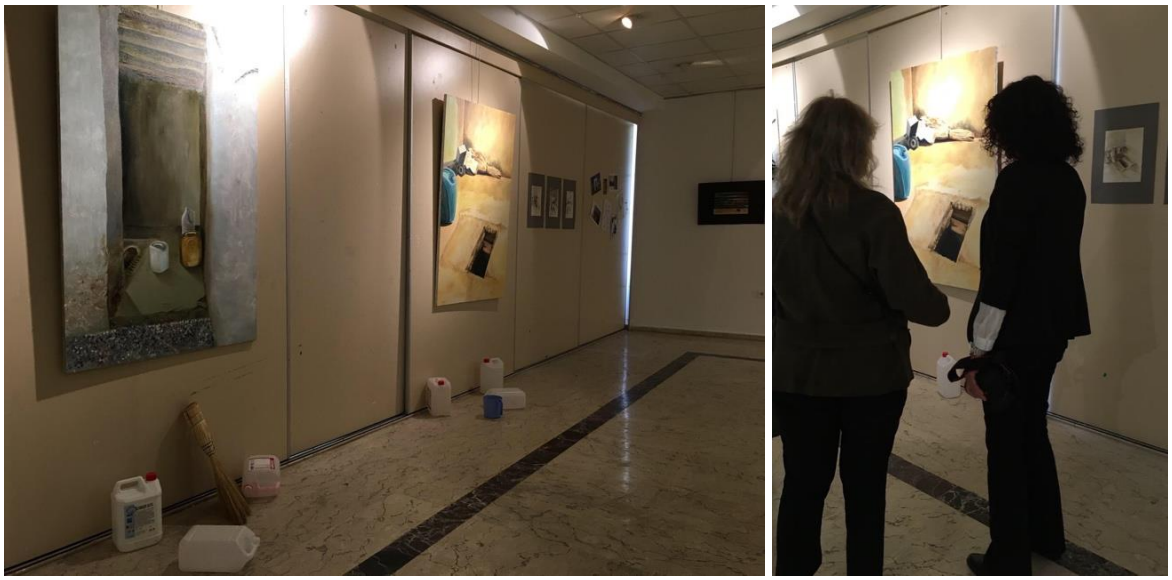
5.1.1.5. Sergi (4 – 8 Aralık 2017)

A/r/tografik yaşayan sorgulamayla öğrenciler, kendi hayatlarından yola çıkarak belirledikleri kavramları mecaza dönüştürüp görselleştirirken yeni anlamlar üretmişlerdir. Öğrenciler kendi belleklerinden yola çıkarak eserler ürettikleri için dersin öğretim üyesi ve araştırmacı serginin isminin "Bellek Metaforları" olmasına karar vermiştir.

Sergi sürecini araştırmanın uygulama sürecine dahil etmekle izleyicinin de hem araştırma sürecinde hem de araştırmanın sonunda ortak yaşanmışlıklarından yola çıkarak kendi anlamlarını üretmesine imkân tanınmıştır (Şekil 29). Böylece sergi sırasında öğrencilerin kişisel mecazları ile izleyicilerin yaşamlarında kesişen noktaların hep birlikte gözlemlenme

imkânı bulunmuştur. Buna, a/r/tograf Metin'in sergi ve kendi mecazı hakkında izleyiciden almış olduğu tepkileri ifade ettiği şu sözler örnek olarak verilebilir:

"Sergide hep olumlu ve teşvik edici tepkiler aldım. Bu nedenle çok mutlu oldum. Çok güzel işler yaptığımıza dair sözler duyduk. Konularımızı söyleyince insanlar şaşırdı. 'Aaa! O öyle miymiş?' Falan dediler. Sonra onlar da kendi anılarını düşündü. Çünkü benzer şeyleri yaşayanlar da vardı. Özellikle yaşı büyük olanlar ve köyde büyüyenler benzer anılara sahipti. Tekrar o anı hatırladılar. Bu nedenle kendimi çok iyi hissettim. Ben mecazımı resme dökerken bazen isteksiz oldum. 'Şimdi ben tuvaleti mi sergileyeceğim?' dediğim anlar olmuştu. Sergide aldığım olumlu tepkilerden ve izleyicinin yaptığım işle bağ kurmasından sonra iyi ki bunu yapmışım dedim. Kendime daha çok güvenmeye başladım. Cesaretim arttı."



Şekil 29. İzleyici ile buluşma

Çalışması sırasında fikir bulmakta zorlanan ve geç kaldığı için endişelenen Songül, sergiden sonra sergi ve çalışması ile ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

"Sergi çok keyifliydi. Birçok olumlu tepkiler aldık. Sergiyi gezenler çalışmama oldukça ilgiyle ve merakla bakıyordu. Meraklarını gidermek için birçok soru soruyorlar ve beğendiklerini açıkça belli ediyorlardı. Bu, bende daha çok heyecan, istek ve zevk uyandırıyordu. İlk başlarda çok tedirgin olduğum konuyu şimdi sevinçle izleyicilere sunuyordum."

A/r/tograf Betül, kepenk resmini yaparken kompozisyonun çok fazla birim tekrarı gerektirmesinden dolayı zaman zaman sıkılmıştır. Fakat sergide aldığı tepkilerden sonra şunları dile getirmiştir:

"Sergide bir hocamızın, 'kepenk çok iyi işlenmiş, beni çocukluğuma götürdün' demesi büyük bir mutluluktu benim için. Çok gururlandım. Onunda kepenklerle ilgili anısı varmış. Bir de sergideki kedili resimlerim ve yazıyla olan çalışmam çok beğenildi. Onlarda çok sevindiriciydi."

A/r/tograf Serpil, yaprak resimlerinde çok fazla detay çalıştığından dolayı oldukça bunalmış, buna ek olarak eserlerini sergiye yetiştirememe korkusu yaşamıştır. Sergiden sonra ise Serpil, duygularını şu şekilde ifade etmiştir:

"Sergi sırasında çok heyecanlıydım. Çok güzel tepkiler aldım ve çok mutlu oldum. Keşke daha fazla eser ortaya çıkarsaydım dedim. Hatta bütün arkadaşlarım öyle dedi."

A/r/tograf Çağan, kökleriyle ilgili çalışmak istediğinde çok heyecanlanmıştı. Çünkü kökleri insanların çok bilmediği bir isimle anılmaktaydı. Bununla ilgili a/r/tograf Çağan, sergi sonunda şunları söylemiştir:

"Herkese Karapapakları anlatmaya çalışırdım ama görsel olarak onları kimse bilmiyordu. Bu sergiyle daha çok duyurmuş oldum. Herkes öğrenmiş oldu. Çünkü sergide herkes neyi anlattığımı merak ediyordu. Sergiye de köklerimle ilgili kısa bir bilgi koymuştum. İzleyicinin hoşuna gitti farklı bir bilgi öğrenmiş oldular. Böylece kendimi daha rahat anlatmış ve ifade etmiş oldum."

A/r/tografi nasıl uygulanır sorusuna yanıt vermek tek bir bakış açısıyla hareket etmek anlamına gelmektedir. Oysaki a/r/tografi her bir a/r/tografın kendi dinamizmi içinde bireyselleşerek yeni kavrayışlar ortaya çıkaran *yaşayan bir uygulamadır*. Barney (2009)'in belirttiği gibi a/r/tografi, a/r/tografi eserlerinin yaratılması sürecinde diğer a/r/tograflarla çelişerek gelişen bir değişim kavramıdır. Bundan dolayı a/r/tografiyi herhangi bir kesinlik içinde (ve yeni açılımların yaratılmasını amaçlayan bir kuramdan bağımsız bir şekilde) tanımlamaya çalışmak oldukça zordur.

5.1.2. A/r/tografi Uygulamalarında Sürecin Yapılandırılması ve Öğrencilerin A/r/tograf Olmaları Üzerine Araştırmacının Görüşleri

Araştırmada öncelikle örnek uygulama olarak katılımcı-gözlemci olan araştırmacı kendi kişisel deneyimlerinden yola çıkarak a/r/tografinin kuramsal mekânlarından olan yaşayan sorgulama ve mecazı kullanmıştır. Ardından öğrencilerle yapılan uygulamalarda da aynı şekilde yaşayan sorgulama ve mecazlar oluşturma yoluna gitmiştir. Uygulama içerisindeki bu iki kuramsal mekân öğrenciler için tamamen yeni olduğundan dolayı 3 hafta tamamıyla bu konuları anlatmak ve örnekler üzerinde onları düşündürmekle geçmiştir. Öğrenciler tarafından konun kavranması uygulamada yaşanan önemli bir güçlük olmuştur.

Öğrenciler konuyu anladıktan sonra onlardan kendi yaşamları ve deneyimleri üzerinde düşünmesi, araştırması, sorgulaması, onun hakkında yazması ve oradan kişisel mecazlarını üretmesi istenmiştir. Bu kısım uygulamada tüm öğrencilerin yaşadığı bir diğer önemli güçlük olmuştur. Çünkü öğrenciler ne Resim Anasanat Atölye dersinde ne de diğer derslerde kendileri hakkında düşünüp anlam üretme, yaşam yazma ve mecaz oluşturma uygulaması yapmamışlardır. Yazma konusu normalde de günlük tutan sadece öğrencilerden Betül için zor olmamıştır. Kendileri hakkında yazmanın ve mecaz oluşturmanın öğrencilerden Şule, Serpil, Songül ve Fatih için zor olmasının bir diğer nedeni ise kendilerinin yaşamlarını ve deneyimlerini çok sıradan ve önemsiz görmeleridir. Ayrıca bu aşama, öğrencilerin güçlükler yaşamasından dolayı kimi zaman onlar için sıkıcı olmuştur.

Öğrencilerin geçmiş ve şimdiki yaşamlarındaki deneyimlerini fark etmeleri için onlarla sık sık bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde kendileri için önemli detayların ne olduğu, nesneler ve olaylar üzerinden konuşulmuş ve böylece kendileri hakkında daha önce fark etmedikleri, önemsiz olarak gördükleri detayların farkına varmaları sağlanmıştır. Bu aşama öğrencilerin yazma sürecine de büyük katkılar sağlamıştır. Çünkü görüşmelerde yapılan konuşmalar onların yazıya dökeceği hikayeleri için birer veri oluşturmuştur.

Öğrencilerden bazıları 3. haftadan itibaren yavaş yavaş birer fikirle gelmeye başlamış ve sonraki haftalarda görüşmelerle birlikte hepsinin fikirlerinin sayısı da artarak devam etmiştir. Öğrencilerin bu sırada buldukları fikirleri yazmaları ve araştırma yapmaları, çevrelerini gözlemleyip onlarla etkileşime geçmeleri, öğrencilerin deneyimlerine karşı farkındalık kazanmalarını da sağlamıştır.

Öğrencilerin araştırma yapmaları ve sürekli bir sorgulama içerisinde olmaları fikirlerini esere dönüştürme aşamasında da onlara yeni kapılar açılmasını sağlamıştır. Böylece

öğrenciler kendi kişisel yaşamlarından yola çıkarak eserler üretmeleriyle yaratıcılığı ve özgünlüğü yakalamışlardır. Fikirleri esere dönüştürme aşamasında dersin öğretim üyesi de öğrencilerin fikirlerini ve eserlerini etkilemeden, sanatsal anlamda görüşleriyle onlara yardımcı olmuştur.

A/r/tografik araştırma, öğrencilerin sanat yapma becerilerini geliştirmekle ilgilenmenin ötesinde daha çok araştırma, fikir geliştirme, yorumlama, düşünme ve sorgulama becerileri üzerine odaklanmıştır. Diğer bir deyişle a/r/tografları yaşayan sorgulamanın aktif alanlarına taşıyarak, cevaplardan daha çok araştırma sorularına teşvik etmeyi amaçlamıştır (Gouzouasis, 2006, s. 26). Bu bağlamda öğrenciler, yazma ve yapma yoluyla daha fazla düşünmeye yöneltilmiştir. Ayrıca geçmişi bir olaylar silsilesi olarak değil bir dizi sahne, icatlar, duygular, resimler ve hikâyeler olarak görmeleri ve yeniden keşfetmeleri istenmiştir (Denzin, 2008, s. 118).

Öğrenciler uygulamanın sanat yapma kısmında farklı anlatım biçimleri kullanmaları konusunda serbest bırakılmıştır. Böylece kendi yaşayan sorgulamalarına en uygun anlatım biçimini yine kendileri seçebilme imkânı bulmuşlardır. Bu da sanatsal anlamda farklı anlatım biçimlerini keşfetmelerini sağlamıştır. Eser üretme aşaması öğrencilerin en çok keyif aldıkları aşama olmuştur. Bu aşamada değişen ve gelişen fikirler de olmuştur. Bunlar a/r/tografinin doğası gereği olup hepsine kucak açılmıştır.

A/r/tografi uygulamaları bu süreçlerle bitmemiş öğrencilerin yapmış olduğu eserler bir de sergi düzenlenerek seyirciyle buluşturulmuştur. Sergi düzenleme aşaması, öğrencilerin kolektif çalışmalarıyla gelişmiş ve şekil almıştır. Bu esnada da yine, eserler üzerinde fikirlerin gelişmesi devam etmiştir. Ayrıca sergi düzenlemek öğrencilerin çalışma motivasyonunu da olumlu yönde etkilemiştir. Dahası izleyiciye de a/r/tografik uygulamada söz söyleme imkânı tanımıştır.

A/r/tografi uygulamalarının Resim Anasanat Atölye dersinde uygulanması öğrenciler için çok farklı bir deneyim olmuştur. Çünkü atölye derslerinde geleneksel olarak verilen sanat eğitimi düşünme ve sorgulama temelli olmamış, öğrenciler daha önce kendi deneyimlerine odaklanmamış ve yazma uygulaması yapmamıştır. Bu nedenle öğrenciler ilk başta uygulamaya adapte olmakta problem yaşamışlar ancak, a/r/tografi uygulamalarıyla süreç içerisinde bu problemleri aşmışlardır. Bu nedenle fikir bulmada ve yazmada güçlük çekilmesinin azaltılmasına katkı olarak a/r/tografi uygulamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte esere dönüştürme aşamasının başında da öğrenci dersin normal şartlarda içeriğinin etkisinde kalarak resim yapmayı düşünmüştür. Bu nedenle içeriği

önceden belli (burada içerik olarak kastedilen; yazma, sanat yapma ve araştırma olarak yaşayan sorgulama olacağıdır) ve farklı bir ders olarak açılması öğrencilerin a/r/tografi uygulamalarına yönelik daha özgür olarak geniş bir perspektiften ve yelpazeden bakmalarına olanak sağlayacaktır. Çünkü a/r/tografi tek başına sanat yapmayı, öğretimi ya da araştırmayı değil tüm alanları harekete geçiren bir sorgulama biçimidir. Bickel (2005)'in hatırlattığı gibi, a/r/tografi, sanatçının yaratıcı özgürlüğü ve risk almasını, akademik araştırmacının titizliğini ve sorumluluğunu ve eğitimcinin etik ve merhameti ile birleştirmeyi teşvik etmektedir (s. 13-14). Bu bağlamda a/r/tografi uygulamalarının ayrı bir ders olarak açılması ve öğrencinin burada deneyimlediklerini diğer derslere de aktarması doğru bir yaklaşım olacaktır.

5.1.2.1. A/r/tograf Betül ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama

"Bir İki Üç…

Yıl 2005, bundan tam 12 yıl önce tek hatırladığım ve asla unutamadığım özlemim ve boşluğum büyümeye, çoğalmaya başladı. Ben 7 yaşındayken babam işleri yüzünden bizimle ilgilenmiyor hatta birbirimizi yeterince göremiyorduk. 19 yıllık şu yaşamım boyunca her zaman babamın yaşlı bedenindeki gözlerinden gülümseme bekledim. Sevgisini özledim.

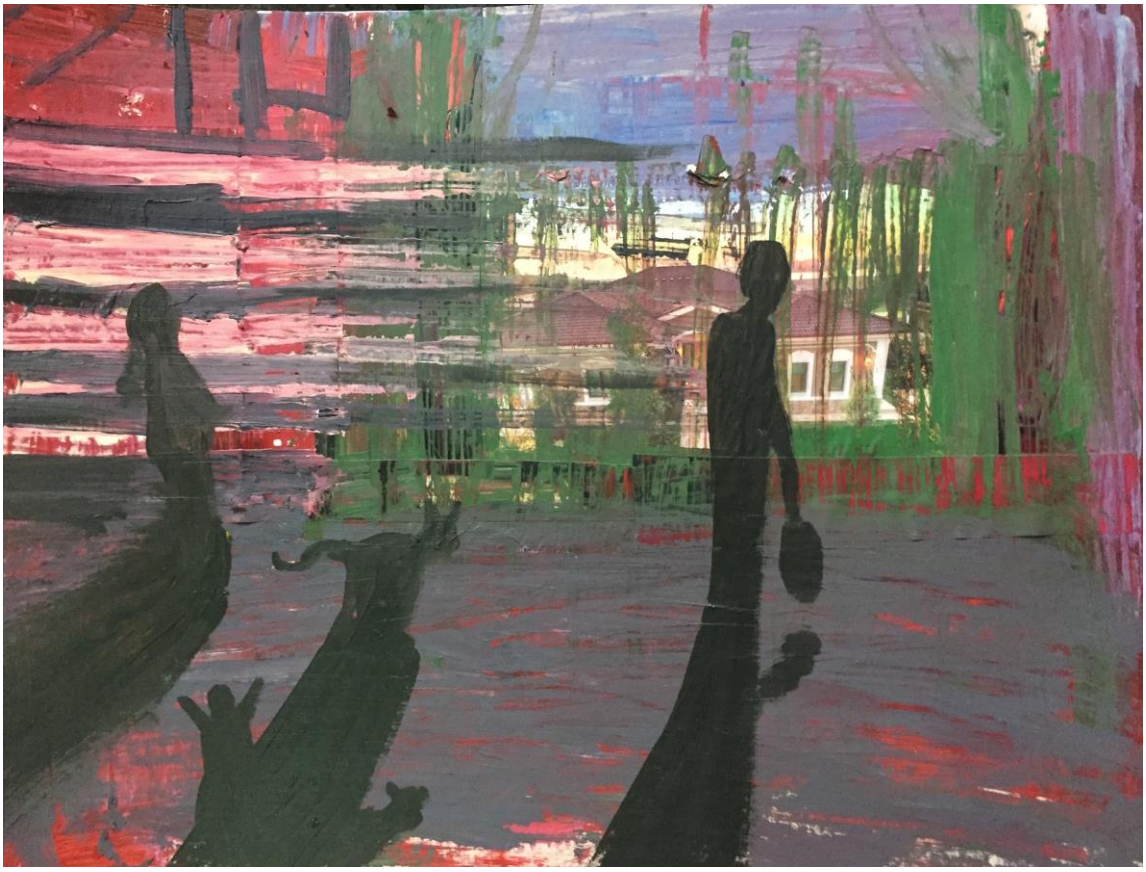
İçimdeki o koca boşluğu kediler ile oynayarak unutmaya çalıştım. Mutlaka bir kedim olurdu hayatımda. Babam çok nadir eve gelirdi ve ben ne zaman geleceğini her zaman bilirdim. Eskiden iş yerlerini kapatmak için kepenk kullanılırdı. Koca asma kilitli, bütün mahalleyi rahatsız edici gürültüsüyle saran eski kepenkler... Bizim de öyle bir kepengimiz vardı. Babamın işi eve çok uzak değildi. Her kapanış sesi içimdeki heyecanı arttırıyordu. Bir kepenk sesi daha bir, iki, üç… ve işte babam geldi.

Tahmin ettiğim gibi, her kepenk sesinden sonra kapı çalardı ve babam gelirdi. Ben, kucağımda kedim (badi) ile her akşamüstü sokakta, bahçede ya da pencere kenarında kepenk sesini duymayı beklerdim. Çocuksu bir coşku ile kapıya koşup aradığım sevgiyi kucaklamayı umardım. Hayatımın en büyük metaforu işte bu kepenk sesleri; gürültülü, kaba hatta rahatsız edici ama sonunda aradığım sevgiyi bana veriyordu. Ne zaman bir kepenk sesi duysam, akşamüstü eve gitmeye hazırlanan bakkal amcaları görsem, içimdeki küçük Beyza merhaba diyor bana. Buruk bir gülümseme beliriyor yüzümde. Koşup sarılmak istiyorum yılların çöktürdüğü babama. 'Baba' terimi sadece biyolojik katkısı olan bir insanı temsil etmez. Baba demek birçok şeydir. Benim için de baba demek en çok kepenkler, sesleri ve bir kedi yavrusu ile beklemek oldu." (Betül)

Şekil 30. Betül, Babam, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 120x160 cm.

"A/r/tograf Betül, çalışmasında oldukça heyecanlıydı. Sürekli sergileme sırasında eserine daha neler ekleyebileceğini düşünüyordu. Oluşturduğu kişisel mecazında, baba mecazı olarak kepenk, kepenk sesi ve babasının siluetini nasıl bir bütün olarak esere dönüştürebileceğini sürekli olarak düşünerek 'Şöyle mi yapsam? Böyle yapsam daha mı iyi olur?' diye sorularla dile getirdi" (Nurhayat). A/r/tograf Betül, kişisel mecazını esere ne şekilde yansıttığını şu şekilde anlatmıştır:

"Öncelikle kıvırcık saçlı, şapkalı küçük bir kız olmalıydı (ben) sonrasında altın tüyleri olan minik bir kedi (Badi). Bu iki figürü kepenk ile bağdaştırmak için metal bir plaka üzerine yağlıboya ile resmettim. Resmin arka planını oluşturan kepenge ek olarak asma kilidin olması gereken yere gerçek bir asma kilit takmak istedim. Ancak yaptığım denemeler sonucunda resimde kullanacağım malzemenin kesici ve ağır olması Nurhayat hocam ve beni tuval üzerine kepengi birebir resmetmeye götürdü. Resmetme aşamasından sonra ışık ve gölge efektleri kullandım. Bir kedi figürünü karton vb. malzemeden yaparak tuvalin önüne yerleştirmenin ardından sarı ışık kullanarak kedinin gölgesini tuvale yansıttım." (Betül)



Şekil 31. Betül, Babam: Kepenk serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.

Şekil 32. Betül, Babam: Kepenk serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.

"Ardından babamın o kepengi açıp kapatırken ki hali geldi aklıma ve yarı açık kepenk ve kedimin gölgesini resmettim. Küçük Badim… Onu asla eksik bırakamazdım. Resimlerimde ona da rol verdim. Babamı beklerken beni hiç yalnız bırakmayan, bıkmadan usanmadan benim gibi bekleyen küçük Badim..." (Betül)

Şekil 33. Betül, Babam: Kepenk serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.

"Yıllar geçmişti bu anıların üzerinden. Düşündüm de şimdi gidip baksam yine o emektar kepenge, üstünde kopmuş, yırtılmış parça parça afişler, yazılmış yazılar ve önlerinde çöpler görürdüm herhalde. Ne de olsa yılların yorgunluğunu taşıyor. Tıpkı babam gibi…" (Betül)

Şekil 34. Betül, Babam: Kepenk serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.

A/r/tograf Betül, yaşayan sorgulamada hayatıyla ilgili ilk detayları veren kişi olmuştur. Bunun sebebi onun zaten günlük tutmasıdır. Betül, yaşam yazmanın nasıl gerçekleştirileceği konusunda yaşadığı kısa süreli bir tereddütten sonra önce eskizler çizip ardından da hiç sorun yaşamadan yazmaya başlamıştır. Sanat yapmaya geçerken de malzeme olarak epey araştırma yapmış ve *kepengin doğasını* yerinde incelemiştir. Bu sayede hemen her hafta farklı fikirle gelmiştir. Öğrenmeye, araştırmaya açık biri olarak sanatçı rolünü de bu uygulamayla geliştirmiştir. Uygulama sürecinde öğrendiklerini de bizimle paylaşarak öğretmen rolünün de farkına varmıştır. Bu anlamda onun için tam bir a/r/tograf diyebiliriz.

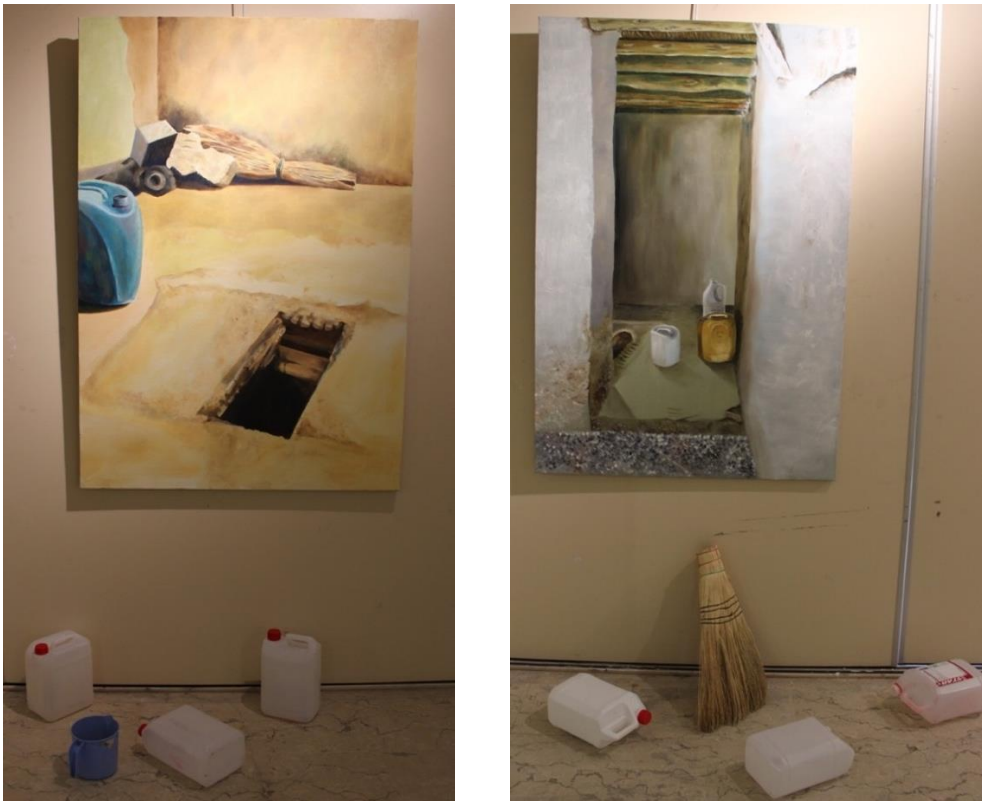
5.1.2.2. A/r/tograf Metin ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama

"Çocukluğumu kâbusa döndüren tek gerçek, yaz tatillerinde anneannemin evini ziyaretlerimdeki, köy tuvaleti.

Altı ya da sekiz yaşlarındayım. Yaz ayları her çocuk için mutluluk iken bizim için kâbus oluyordu. Yaz mevsimi geldiğinde anneannemin evine gider üç ayımızı orada geçirirdik. Her şey iyi, hoş giderdi ta ki gece yarısına kadar. Gece yarısı tuvaletim geldiğinde kırk saat düşünürdüm. 'Tek başıma nasıl gideceğim o tuvalete?' diye sorardım kendi kendime. Çünkü kendisi bahçenin en ücra köşesinde, öyle korkuluk gibi dikilmekteydi. Üstelik evin otuz metre uzağında bulunup, bizim 'Alice Karanlıklar Diyarında' adlı hikâyenin yeni bir serisine başlamamıza sebep olurdu. Zifiri karanlıkta, içinden ne çıkacağı belli olmayan, adeta bahçedeki dipsiz bir kuyu gibiydi. Bizi küçüklükten beri korkuttukları öcüler, inler, cinler, börtü böcekler top oynardı. Üstelik korku bununla da sınırlı değildi. Tuvalete girdiğimiz an sanki biri bizi çekip götürecek zannederdik. Bu korkulu maceraya elbette tek giremez, kardeşimi de davet ederdim. O zamanlar köyde Afrika'dan daha çok susuzluk çekerdik. Bunun bir de tuvalet ortamındaki halini düşünün. Bu susuzluk olayı banyo için de aynıydı. Dört tas su ile duşumuzu halletmeye çalışıyorduk.

Anlayacağınız tuvalette su endişesi bile oluyordu. Tuvalete geliş maceramızı anlattığıma göre bunun bir de dönüşünü anlatabilirim. Tuvaletten eve gidişimiz genelde daha bir tempolu olurdu. Arkamızdan sanki atlılar kovalıyormuşçasına öyle bir koşardık ki korkudan ayağımızdaki terlikler havada uçar, biz yalın ayak hala koşmaya devam ederdik. Eve geldiğimizde ise hiçbir şey olmamış gibi uyur ve o geceyi öyle tamamlardık. Bu durumu da kimseye anlatamazdık." (Metin)

Şekil 35. Metin, En büyük korkum, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.



Şekil 36. Metin, En büyük korkum, 2017, Tuval üzerine yağlıboya ile Yerleştirme

Öğrencilerin kendi hikayelerinden yola çıkarak ürettikleri kişisel mecazları her ne kadar öznel olsalar da izleyici ortak alanlar bulabilir. Tıpkı kendi geçmişi üzerine eserlerini temellendiren İlya Kabakov'un çalışmalarında olduğu gibi (bkz. Ek 5). Boym (1998)'a göre, sanatçının her yerleştirmesi (enstalasyonu) onun geçmişi ile samimi bir karşılaşma göstererek izleyicileri aynı şeyi yapmaya davet etmektedir. Fakat geçmişle bu tür samimi bir karşılaşma asla tam anlamıyla kişisel değildir; Kabakov'un yerleştirmeleri Sovyet döneminin içten deneyimlerinden oluşan ortak anıları hatırlatmaktadır. Kabakov'un yerleştirmesi "The Toilet", otobüs ve tren istasyonlarında karşılaşılan bir tür Sovyet dönemi taşra tuvaletlerinin tam bir kopyasıdır. Kabakov onları "insanların bulantı ve çaresizlikle baş etmeden bakamayacakları müstehcen grafitlerle kaplı, kirli ve perişan hale gelmiş beyaz kireç duvarları ile üzücü yapılar" olarak tanımlamaktadır. Orijinal tuvaletlerin herhangi bir kapısı yoktur. Herkes birbirini kara delik üzerinde tünemiş olarak farz edip doğanın çağrısına cevap vereceğini görebilmektedir. Tuvaleti kullanan herkes bu görünürlüğü kabul etmek zorundadır. Kabakov, bir röportajında, projenin iki kökeni olduğunu belirtmiştir: Çocukluk anıları ve enstalasyonu hayata geçiren koşullar. Kabakov, iç mekânlarında, tuvaletinin yanında yaşanmış vahaları ile benzer bir tür bellek topografyası sunmaktadır.

Şekil 37. Metin, En büyük korkum, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.

A/r/tograf Metin, hikayesinde köy tuvaletlerinin genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- *"Evden uzakta yapılır.*
- *İçinde türlü türlü böceklerin olması ve kokması bahanesi ile evin içine yapılmamaktadır.*
- *Evin uzağında bir kuyu üzerine genellikle tahtadan ya da kerpiçten yapılmış ufak bir dam ve damın zemininde açılmış bir kare delikten ibarettir.*
- *Çocukken köy tuvaletine gitmek zordur, özellikle geceleri ancak el feneri ile gidilebilir.*
- *Köy tuvaletinde çeşme olmadığından ibrikle su taşımak zorundasınız.*
- *İçerisinde birçok haşere yaşar.*
- *Geceleri korkudan en az iki kişi gidilen, diğer kişinin kapı önünde beklediği yerdir.*
- *Eğer etrafta hayalet hikayeleri varsa en az üç kişi gidilir. Böylelikle bekleyen kişi yalnız kalmamış olur."*

Şekil 38. Metin, En büyük korkum: Köy tuvaletleri serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.

"Görüntüsüyle insanların tiksindiği köy tuvaletleri, çok derin deliklere sahip olmasıyla da bir o kadar ürkütücüdür. Bu nedenle attığınız adımlara dikkat etmeye çalışırsınız. Küçükken yavru bir kuzumuz yanlışlıkla tuvalete girip tuvalet deliğine düşmüştü. O zaman o yavru kuzuya çok üzülmüştüm. Zamanla üzüntü yerini korkuya bırakmıştı. Bende köy tuvaletlerini resmederken insanları ürküten ve tiksindiren çukurları vurgulamak istedim. Oradaki karanlık ve derinliğin verdiği gerilimi insanların görmesini istedim. Aynı zamanda susuzluğun verdiği çaresizliği göstermek için geri dönüşüm bidonlarını ekledim." (Metin)

Şekil 39. Metin, En büyük korkum: Köy tuvaletleri serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.

Şekil 40. Metin, En büyük korkum: Köy tuvaletleri serisi, 2017, Fotoğraf

A/r/tograf Metin'in sorgulaması *köy tuvaletleri* olup okul çalışması için sınırlarda gezen çok alışık olunmayan bir konu sayılabilmektedir. Bu nedenle başlangıçta arkadaşlarından ilginç tepkiler de almasına rağmen Metin, konusundan vazgeçmeden sabırla çalışmaya devam etmiştir. Bu anlamda bir sanatçı gibi düşünüp davranmıştır. Ayrıca konusu hakkında daha fazla görsel bulabilmek adına araştırmalar yapmış ve fotoğraflar çekmiştir. Bu esnada da çeşitli sorularla karşılaşan Metin, yine de yılmamıştır. Sergi anına kadar çalışmasını geliştirmeye devam etmiştir. Böylece hem sanatçı hem araştırmacı hem de öğrenen rollerini vurgulamıştır. Atölye içerisinde arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunması ise öğretmen rolünü açığa çıkarmıştır.

5.1.2.3. A/r/tograf Songül ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama

"Metaforuma konu olan aralık kapılar, çocukluğumda yaşadığım bir olayla başladı. Ben 4-5 yaşlarında iken iki katlı bir evimiz vardı. Evimizin üst katında balkon kapısı olarak yapılmış bir kapı vardı fakat balkonu yoktu. Annem herhangi bir tehlikeye karşı o kapıyı hep kilitli tutardı. Bir gün kapıyı kilitlemeyi unutmuştu ve ben kapıyı açtığımda kocaman bir boşlukla karşılaşmıştım. O kapıyı açmadan önce boşluk olma ihtimalini hiç düşünmemiştim. Tıpkı o olayın şimdiki yaşamıma konu olacağını düşünmediğim gibi. Şimdi bile ne zaman balkonlara baksam veya balkona çıksam o an aklıma geliyor. Binaların yanından geçerken acaba balkonsuz boşluğa açılan kapılar var mıdır diye hala bakarım." (Songül)

Şekil 41. Songül, Boşlukta, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.

Songül yapacağı çalışma için geçmiş yaşamını irdeleme fırsatı bulurken kendisi için çok farklı olan yaşamlarla da ilk kez karşılaşma fırsatı yakalamıştır. Songül bununla ilgili yaşadıklarını şöyle kaleme almıştır:

"Uygulamanın başlarında eskizimi yapmak için çevreyi gözlemlemem gerekiyordu. Fırsat buldukça hem memleketim olan Bolu'da hem de öğrenim gördüğüm Ankara'da gözlemler yaptım. Özellikle Ankara'da çok garip durumlarla karşılaştım. Eski kapıları incelemek için kentin eski yerleşim mekânlarına gitmem gerekiyordu. Gittiğimde ise karşılaştığım durumlar hiç de düşündüğüm gibi değildi. Örneğin, öncelikle bir evin kapısının dışarıdan fotoğrafını çektim daha sonra içeriden görünümünü çekmek istedim. Belki dışarı çıkan ya da pencereden bakan olur diye çevrede biraz bekledim. İçeri girmeye tereddüt ettim. Sonra bir kadın içeri giriyordu ona, 'içeri girip içeriden fotoğraf çekebilir miyim?' diye sordum. 'Gir ama çıkarken kapıyı tekrar kapat' dedi. İçeri girdiğimde hiç böyle bir manzarayla karşılaşacağımı düşünmüyordum. Çünkü iki katlı bu evin her odasında farklı aileler kalmaktaydı. İçinde bulunduğumuz dönemde, böyle hayatların yaşanıyor olması beni çok şaşırttı. Çevremde böyle bir yaşam olduğunun farkına vardım."

Şekil 42. Songül, Boşlukta: Aralık kapılar serisi, 2017, Kâğıt üzerine yağlıboya.

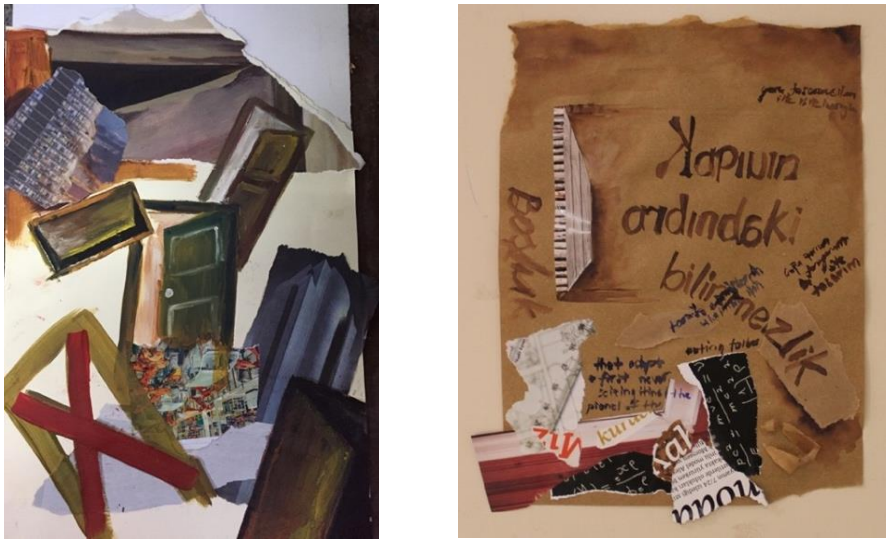
Greene (1995)'in belirttiği gibi çevremizdeki nesnelerin ve insanların yönlerini görürüz, hepimiz bir türlü eksiklik içinde yaşarız, daima göreceğimiz daha fazla şey vardır (s. 26). Songül yaptığı gözlemlere şunları eklemiştir:

"Civarda sandığımdan çok daha fazla eski yapı vardı. Ama o kadar aramama rağmen çocukluğumdaki gibi, balkon kapısı olan fakat balkonu olmayan bir evle karşılaşmadım."

Şekil 43. Songül, Boşlukta, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.

"Eskizimi hazırladım. Sıra onu tuvale aktarmaya geldi. O benim için en zevkli aşamalardan biriydi. Sonuçta sadece bana özgüydü. Tuvalimde özgürce çalıştım. Tüm çalışmalar bitip sıra sergi aşamasına geldi." (Songül)

Şekil 44. Songül, Boşlukta: Aralık kapılar serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik



Şekil 45. Songül, Boşlukta: Aralık kapılar serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik

Şekil 46. Songül, Boşlukta: Aralık kapılar serisi, 2017, Fotoğraf

A/r/tograf Songül, uygulamaya başladığımızda oldukça çekingen davranmıştır. Kendi yaşamını ve deneyimlerini sıradan bulmuş ve görüşmelerde çok fazla konuşmamıştır. Ancak ilerleyen haftalarda o da kendisiyle ilgili çok küçük detayları fark ederek araştırmalarına başlamıştır. Sorgulaması *aralık kapılar* olan Songül, süreç içerisinde çevresinden de çok şey öğrenmiş ve bunu eserlerine başarıyla yansıtmıştır. Bu anlamda Songül; sanatçı, araştırmacı ve öğrenen rollerini açığa çıkartırken öğretmen rolünü çok fazla gösterememiştir.

5.1.2.4. A/r/tograf Şule ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama

"Yağmur… Çocukluğumun en çaresiz günüydü. Yapayalnız çıktım o gün evden. Birden bastırdı yağmur hiç beklemediğim anda ve sırılsıklam oldum. Büyük bir korku vardı sadece. Ağlamaya başladım, yağmur damlalarına karıştı gözyaşlarım. Ne bir adım ileri gidebildim ne de bir adım geri; kalakaldım orada. Hiç tanımadığım bahçe katındaki bir evden yardıma gelen insanları görene kadar. Çocukluktan gelen bu masum çaresizlik büyüdü; kocaman, aşılmaz bir dağ gibi oldu ve yerini, yıllardır unutmaya çalıştığım bir adama bıraktı. Onu buluyorum bütün yağmur damlalarında. Ben kaçtıkça bütün acıların en dayanılmazını tenimde hissediyorum bütün soğuk çaresizliği ile. Sonra içime düşüyor ateş gibi. O an bırakıyorum kendimi bütün yalnızlığımla. Kokusunu içime çekiyorum; dinlemekse dinliyorum, dinginlikse dinginleşiyorum. Sonra tüm gerçekliği ile içimi titretiyor. Her damlasında bir daha asla olamayacağım yerde buluyorum kendimi, yine onun yanında. Bazen yağmur damlaları ile dolu kaldırım taşları arasında, bazen dilim dilim, rengârenk şemsiyenin altında, bazen tüm Ankara'ya bakan teras katta ama her damlada onun yanında. En kötüsü de belki o hiç yok, o hiç olmadı…

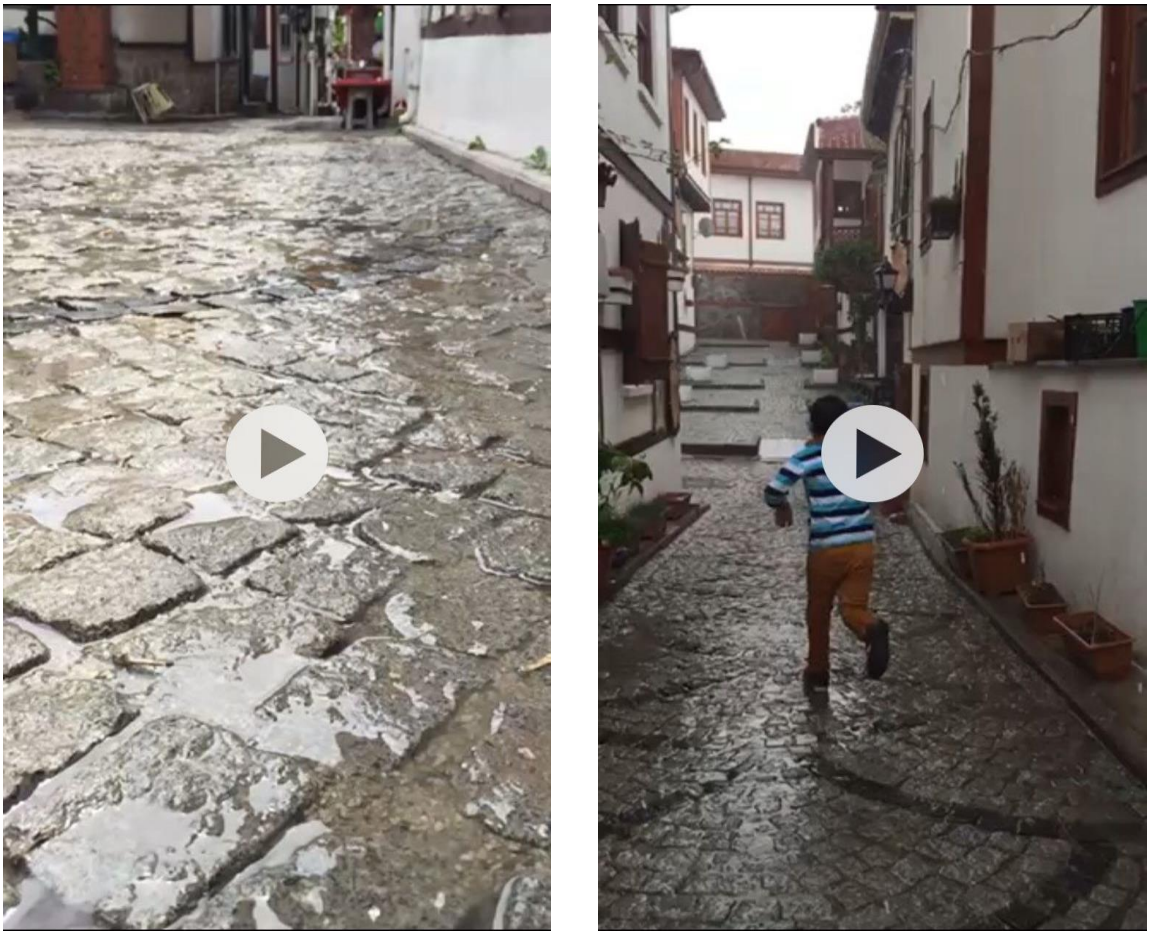
İşte tam da burada çaresiz bırakıyor ya beni hiç olmayışıyla. Ama alışıyorum, öğreniyorum aslında yapayalnız olduğumu bu koca dünyada. Sonra küçücük yağmur damlalarına sığınıyorum. Her defasında olmak istediğim yere onlarla gidiyorum. Birini sevmeyi biliyorum ben, işte o zaman bir mevsimi de seviyorum, bir şarkıyı da. O mevsim hep aynı yere götürür mü? O şarkı hep aynı sancıyı verir mi? İşte en çaresiz zamanlarda bile bunlara sığınıyorum. Onu da o mevsimi de o şarkıyı da çok seviyorum. Ben onu sevmeyi seviyorum bütün çaresizliğimle." (Şule)

Şekil 47. Şule, Çaresizliğim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 70x100 cm.

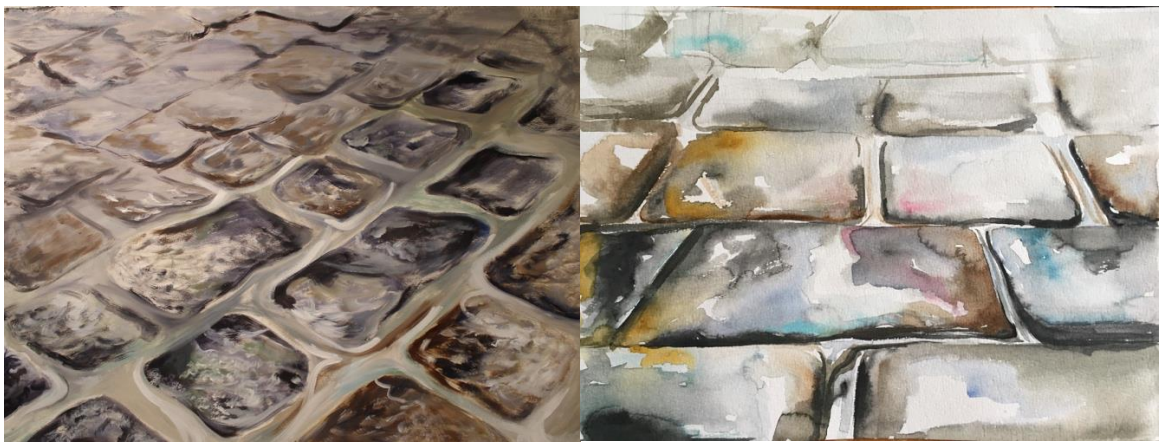
"Kaldırım taşları arasında sıkışmış ufak sıçramalar... Resimlerimde yağmuru, araları yağmur sularıyla dolmuş, ıslak ve çamurlu bu kaldırım taşları ile ele aldım. Çaresizlik içinde yağmurlu bir günde yürüdüğüm kaldırım taşlarına geri döndüm. Bu duygu tuvale başladığımda biraz daha hafifledi. Kendimi özgürce ifade etmekle birlikte farklı bakış açısı kazandırdı bana. Öncelikle ufak eskizler ve yazılar yazarak başladım. Video ve fotoğraflar

çekerken insanlarla iletişime geçtim. Çocukları kendi yerime koydum. Düşüncelerimi resme ilk aktarırken çok zorlandım hatta zaman zaman sıkıldım. Daha sonra burada öğrendiklerimle ikinci resmime büyük bir hevesle başladım. Artık daha da rahattım." (Şule)

Şekil 48. Şule, Çaresizliğim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.



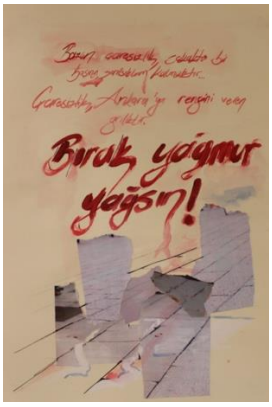
Şekil 49. Şule, Çaresizliğim: Yağmur serisi, 2017, Video



Şekil 50. Şule, Çaresizliğim: Yağmur serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya.

Şekil 51. Şule, Çaresizliğim: Yağmur serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya

Şekil 52. Şule, Çaresizliğim: Yağmur serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik



A/r/tograf Şule, genel olarak çalışkan bir öğrenci olup kendisine verilen görevleri fazlasıyla yerine getiren disiplinli bir öğrencidir. Ancak o da alışık olmadığı bu uygulama karşısında başlangıçta çok zorlanmıştır. Birkaç hafta sonra bireysel görüşmelerde kendisinin önemsemediği detayları fark ederek yazmaya başlamasıyla küçük bir noktadan büyük bir duygu ortaya çıkarmış ve oradan eserler üretmiştir. Sorgulaması *yağmur* olan Şule, bu süreçte farklı disiplinleri de deneme yoluna gitmiş ve böylece sanatçı, araştırmacı ve öğrenen rollerini ortaya çıkarmıştır. Hatta başlangıçta hiçbir fikir bulamadığından yakınan Şule, uygulamanın sonuna yaklaşırken artık her şeye araştırma olarak baktığını ifade etmiştir. A/r/tograf Şule, öğrenciler içerisinde arkadaşlarının fikirlerine ve çalışmalarına en fazla yorum yapan kişi olarak öğretmen rolünü de tamamıyla açığa çıkarmıştır.

5.1.2.5. A/r/tograf Fatih ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama

"Doğduğum yer olan Ankara'da yedi sene yaşadım. Hayatımın ilk ve en güzel zamanlarını burada geçirdim. Dolu dolu yedi senenin ardından babamın işi dolayısıyla, aslen memleketimiz olan Kırşehir'in Mucur ilçesine taşındık. İlk zamanlarda oluşmasa de Kırşehir'de zaman ilerledikçe, içimde Ankara'ya karşı bir özlem belirmeye başladı ve bu özlem zamanla iyiden iyiye arttı. Yaşım biraz büyüyünce yazları Ankara'ya gitmeye başladım. Arada sırada, birkaç haftalığına da olsa çoğu yaz tatilimi bu şekilde geçirdim.

Ankara'ya dair aklımda kalanlar; Batıkent, metro istasyonu, babamın eski iş yeri olan tekel büfemiz, akrabalar, arkadaşlar, eski evler ve o oturduğumuz evin balkonunda unuttuğumuz bisikletimdi. Hiç kullanamadığım bisikletim içimde hep bir yer etmiş olmalı ki hâlâ aklıma geliyor, on üç sene sonra bile. Bazen onunla Ankara'nın sokaklarında turlarken hayal

ediyorum kendimi. Şimdi o bisiklete ne oldu, birileri kullanmış mıdır? Hiçbir fikrim yok. Düşünüyorum, ancak onu kullanan kişinin yüzünü hayal edemiyorum." (Fatih)

Şekil 53. Fatih, Özlem, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.

"Bu imgeyi de resimlerimde, Ankara özlemiyle birleştirerek anlatmayı tercih ettim. İlk yağlı boya tablomda, zihnimde bile net olarak canlandıramadığım bisikletimi hayali bir şekilde resmettim. Üstüne de tanımadığım, hiç tanıyamayacağım, karşılaşma ihtimalim bile olmayan, onu kullanan insanı resmettim. Bu insana kendi kıyafetlerimi giydirdim ama yüzünü silik yaparak bilinmediğini tasvir ettim. Sonrasında yine küçük sulu boya resimlerimde farklı bisiklet tipleri ile çeşitlendirmeler yaptım. Bisikletimin nasıl olduğunu bile hatırlayamadığım için çeşitli tiplerde bisikletler yaptım; yine olmayan yüzler, bilinmeyen insanlar ve yerler. Kim bilir belki artık Ankara'da bile değildir bisikletim. Kullanan kişi ne düşünmüştür tam olarak bilemiyorum ama empati kurup, ben olsam ne düşünürdüm diye sorguladığımda; 'sanırım biri unutup gitmiş, arayan soran da yok, ben kullanayım bari' derdim. Elbette onu kullanan çocuğun hiçbir suçu yok." (Fatih)

Şekil 54. Fatih, Özlem: Bisiklet serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya

Şekil 55. Fatih, Özlem: Bisiklet serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya

Şekil 56. Fatih, Özlem: Bisiklet serisi, 2017, Kâğıt üzerine suluboya

Şekil 57. Fatih, Özlem: Bisiklet serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik

A/r/tograf Fatih, yazma konusunda en çok zorlanan öğrenci olmuştur. Ancak yazmaya başladıktan sonra hayatı hakkında detayları fark edip ardından konuyla ilgili araştırmalar yapmaya başlamıştır. Sorgulaması *bisiklet* olan Fatih, başlangıçta eserlerini yaparken çok hevesli olmamış fakat sergi zamanına yaklaştıkça daha istekli çalışmıştır. Bu anlamda sanatçı, araştırmacı ve öğrenen rollerini kısmen açığa çıkarabilmiştir. Ayrıca uygulamalar esnasında genel olarak sessiz kalmış ve öğretmen rolünü çok fazla yansıtamamıştır. Fakat

bu onun bir a/r/tograf olmadığı anlamına gelmemektedir. A/r/tograf Fatih'in yukarıda yer alan yaşayan sorgulama ve mecazı bunun bir kanıtı sayılabilir.

5.1.2.6. A/r/tograf Serpil ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama

"Asker olmak, asker çocuğu olmak… Gözlerini açtığından beri yeşil kıyafetli, kollarında büyük silahlar olan insanları görmek ve asla onlardan korkmamak demektir. Bir şehirde uzun süre kalamamak, tam alışacakken başka bir şehre taşınmak. Babanla gurur duymak, gurur duyduğun kadar can vermesinden korkmak demektir.

Süper kahramanım babam; asker yeşili pelerinli. Askerlerin sert olduğunu söyleyenler yanılıyor, benim babam pamuk gibi bir adamdır. Birileri askerliğin 12 ay olduğunu söylediği an anlamıştım onun mesleğini. Hayatı boyunca askerdi benim babam.

Afyon, Erzurum, Ankara…

Bizim yolculuğumuz, kronik bir rahatsızlığım olduğu için Ankara'da takıldı. Afyon'da doğmak yerine Eskişehir'de doğmamın sebebi de babamın asker olması. Çünkü askeri hastaneleri kullanmamız gerekiyormuş. Babamın tayini ben doğduktan kısa bir süre sonra Erzurum'a çıkmıştı. Karların arasında yeşil elbiseli, siyah botlu insanların kocaman yeri vardı içimde. Lojmanda kaldığımız için sürekli asker çevresini görüp, asker aileleri ile içli dışlı halindeydik. Sanki farklı bir dünyada doğmuş, soyutlanmış gibiydik. Göçebe, her an gidecek gibiydik. Bizim de Erzurum'dan Ankara'ya göçme zamanımız gelmişti Ankara çok farklı bir memleketti; güzel, eğlenceli ve pahalıydı. Ankara içinde bile üç ev değiştirmiştik. Tam arkadaşlarıma alışmış, yerimi yadırgamazken başka bir şehre geçiyorduk. Bu durumu bir süre sonra sevmeye başlamıştım. Artık ben de bir yerde uzun süre kaldığımızda sıkılıyordum.

Ankara, yeşil elbiseli kahramanımla bir şeyler paylaşma yaşıma geldiğimde, paylaşabildiğim için özel bir şehirdi. Babam benim güvenebildiğim tek dağdı. Kocaman bir dağı göremediğimde 14 yaşındaydım. Annemle babam ayrılmışlardı ve babamı artık zor görebiliyordum. Pencereden yolunu gözlerdim. Oysa ne kadar az gelirdi. Arkadaşlarımın babaları işten askeri kıyafetle döndüklerinde hep babam geliyor sanıp ağlardım. O kadar sevdiğin birini artık yabancı gibi görmek, ihtiyacın olduğunda uzakta olması, 'babammm!' deyip sarılamamak benim için çok zordu.

Zamanla her duruma alıştığım gibi bu duruma da alışmıştım. Ancak nerede asker elbiseleri giymiş birini görsem baba diye sarılmak isterim. Benim hayatımda baba mecazı askeri kamuflaj kıyafetleridir." (Serpil)

Şekil 58. Serpil, Baba özlemim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 70x100 cm.

Şekil 59. Serpil, Baba özlemim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 70x100 cm.

"Bu mecaz için aklımdan daha farklı konular geçmişti ancak kamuflaj konusunu içselleştirmiştim. Yeşil kamuflaj bende bir baba güveni, baba sevgisi ve çokça hatıra bıraktı." (Serpil)

"Konumu belirledikten sonra bu konu ile ilgili nasıl bir çalışma yapacağımı düşünmeye başladım. Bunu tasarlarken de bir kamuflaj edinmemin iyi olacağını fark ettim. Harp okulunda okuyan bir arkadaşım bana bu konuda yardımcı oldu. Üniformasının ceketini bana

hediye etti. Şapka, rütbe gibi küçük malzemeleri de Maltepe metro altı çarşısında buldum. Öncelikle küçük tuvallere çeşitli kamuflaj desenleri çizmeyi ve boyamayı düşünmüştüm. Ancak ünlü bir sanatçının daha önce onunla ilgili yapmış olduğu benzer çalışmaları görünce konuyu başka bir açıdan ele alma arayışına girdim. Bu arayışta kamuflajın çıkış noktasını düşünmeye başladım. Kamuflajın özellikle askeri savunmada doğa içinde fark edilmemek ve nötrlenmek amacıyla ortaya çıkmış olduğunu fark ettim. Böylece çalışmalarımı doğaya yönlendirmeye ve onun tadını çıkarmaya başladım." (Serpil)

Şekil 60. Serpil, Babam, 2017, Yerleştirme (Enstalasyon)

"Mevsimlerden sonbahardı ve bu oldukça işime yaradı. Yerde kurumuş yaprakların estetiğini fark ettiğim her an elimde ne iş varsa bırakıp ona koştum, fotoğrafını çektim, inceledim ve inceledim... Bu çalışmayı yaparken sonbaharın hüzün mevsimi olmadığını anladım. En azından benim için öyle değildi. Çünkü yerdeki, yeşilin bin bir tonundaki yapraklar benim için baba sıcaklığı ve baba sevgisiydi. Yaprakların içindeyken küçük bir çocuk gibi zıpladım, arkadaşlarımla yaprak savaşı yaptım ve çok eğlenceli anlar yaşadım. Sanki babam yanımdaymışçasına ve ona dokunur gibi içim ısındı.

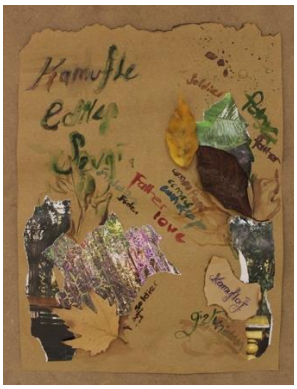
Yapraklarla ilgili çektiğim fotoğraflar arasından seçimler yaparak tasarımlar oluşturmaya başladım. Önce birkaç yaprakla eskiz çalışması için pilot kalemi elime aldım. Pilot kalemle elde ettiğim sonuç beni bu zamana kadar en mutlu eden çalışmalarımdandı, ne güzel ki

tecrübe kazandım. Bu çalışmalar için hocamın yardımı ile iki tuval edindim. İki tuvali de yan yana getirip çalışmayı gözümün önüne getirince bitmeyecek olma ihtimalini düşünmeye başladım. Çünkü genelde yavaş ve ayrıntılı çalışırım ancak işin bir yerinden başlamak gerekiyordu. Atölye hocam bana yapraklarla çalışırken resmin içine bir şeyler gizlememi tavsiye etti. Ben de gizlilik amaçlı kullanılan kamuflaj içine bir göz yerleştirmenin güzel bir detay olacağını aklımdan geçirdim. Aynı zamanda çevreden toplayıp kutular içinde biriktirdiğim yapraklarla sergi alanında bir tuval çerçevesinin içinde enstalasyon oluşturma fikri geldi. Çalışmam çok fazla detay içerdiğinden beni gerçekten çok zorlamıştı. Bu nedenle ders haricinde de akşamları atölyeye gelip resim yaptım. Akşam saatlerinde atölyenin boş olması kimi zaman beni ürkütse de çalışmamı bitirdiğimde büyük bir gurur ve mutluluk duydum." (Serpil)

Şekil 61. Serpil, Babam, 2017, Yerleştirme (Enstalasyon)

Şekil 62. Serpil, Babam: Kamuflaj serisi, 2017, Fotoğraf

Şekil 63. Serpil, Babam: Kamuflaj serisi, 2017, Fotoğraf



Şekil 64. Serpil, Babam: Kamuflaj serisi 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik.

Şekil 65. Serpil, Babam: Kamuflaj serisi, 2017, Kâğıt üzerine pilot kalem.

A/r/tograf Serpil, hayatında birkaç önemli durum yaşadığından neredeyse her hafta bir hikâyeyle gelmiştir. Ancak bunlardan nasıl mecazlar üreteceği onun için problem olmuştur. Bu aşamada araştırmalar yapan Serpil, çevresiyle de etkileşimler sonucunda kararını vermiştir. Sorgulaması *kamuflaj* olan Serpil, eserlerinde farklı disiplinleri başarıyla kullanmış ve uygulamalar sırasında sanatçı, araştırmacı ve öğrenen rollerini tamamıyla göstermiştir. Ancak o da atölyede kısmen fikirlerini dile getirmesi ve yorumlar yapması ile öğretmen rolünü yeteri kadar açığa çıkaramamıştır.

5.1.2.7. A/r/tograf Çağan ile Mecaz ve Yaşayan Sorgulama

"Ben, Oğuz boylarına mensup, Karapapak Türklerindenim. Kafkasya'ya göç ettiğimizde çevredekiler ve düşmanlarımız, siyah kalpak giydiğimiz için Karapapak ismini takmışlar. Türkiye'de de Terekeme olarak geçer. Kafkas; savaş, düğün, asker uğurlamaları gibi törenlerde kullandığımız, duygu ve düşüncelerimizi, o anki hırçın tavırlarımızı sergilediğimiz yöresel halk oyunumuzdur. Yüzyıllardır hayatımızda olan Kafkas; benim için varlığımı, ailemi ve geçmişimi anlatıyor. Bende, bir halk oyunundan ziyade aidiyetlik

duygusu barındırır. Bir tarafım bu sayede geçmişte kalır; atalarım ne yaşamışsa, ben de bu sayede onları yaşayıp yaşattığımı hissederim. Günlük kıyafetlerimiz kalpak, çizme ve uzun entariymiş. Günümüzde bu kıyafetleri sadece Kafkas oyununda ve törenlerde giyiyoruz. Zamanla yöresel kıyafetlerimizden uzaklaşmış olsak da Kafkas elbisesini giydiğim anda geçmişimi hissedebiliyorum. Bu şekilde, bir nebze de olsa köklerimle aramdaki bağı koruyabiliyorum. Köklerime bağlı yaşamaya, oyunlarımızı ve kültürümüzü yaşatmaya, gittiğim her yerde de onları anlatmaya çalışıyorum." (Çağan)

Şekil 66. Çağan, Kimliğim, 2017, Tuval üzerine yağlıboya, 100x150 cm.

"İlk resmimde kendimi günümüz kıyafetlerinde resmederken arkamda gölge gibi atalarımı yöresel kıyafetleriyle resmime dahil ettim. Onların varlığını, nefesini hep arkamda hissettim. Sürekli geçmişe gitmek, o zamanları yaşayıp eski geleneklerimizi o zamana göre yaşamayı istiyordum. Bu nedenle kendimi onlarla birlikte hayal ettim." (Çağan)

Şekil 67. Çağan, Kimliğim: Köklerim serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik

Şekil 68. Çağan, Kimliğim: Köklerim serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik

Şekil 69. Çağan, Kimliğim: Köklerim serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik

"Atalarımın bir zamanlar geçtiği, ayak bastığı Ardahan'da Çıldır gölünde sanki aynı zaman diliminde yaşıyormuşuz gibi kendimi onlarla birlikte kolajla kurguladım." (Çağan)

Şekil 70. Çağan, Kimliğim: Köklerim serisi, 2017, Kâğıt üzerine karışık teknik

"Atalarımı da benim yaşadığım zamanda ve benim yaşadığım yerlerde görmek istedim." (Çağan)

A/r/tograf Çağan, konusu ile ilgili yaptığı araştırmalar ile uygulamada en çok doküman araştırmasına yönelen öğrenci olmuştur. Çağan, eserini oluştururken çalıştığı konunun geniş olmasından kaynaklı olarak biraz zorlansa da yılmadan çalışmaya devam etmiştir.

Sorgulaması *kökleri* olan a/r/tograf Çağan, sanatçı, araştırmacı ve öğrenen rollerini uygulama sırasında tamamen gösterse de öğretmen rolünü kısmen açığa çıkarabilmiştir.

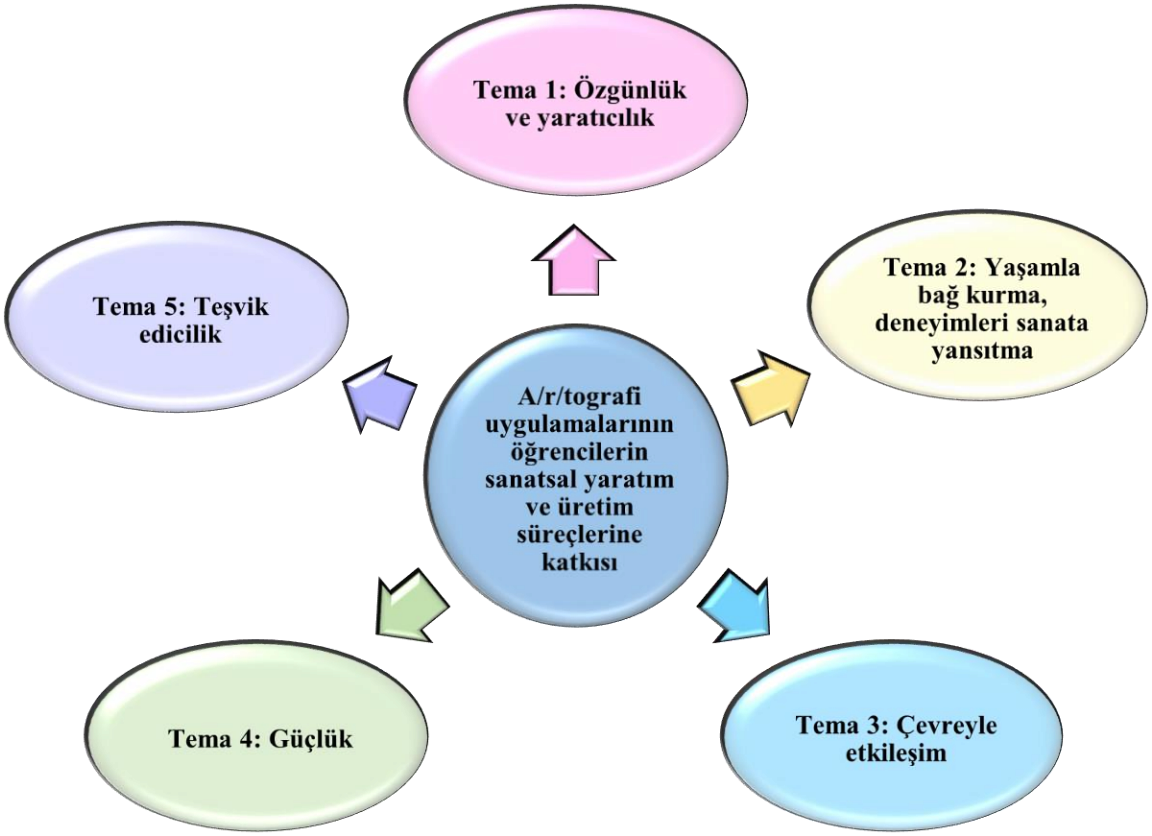
5.2. A/r/tografi Uygulamalarının Öğrencilerin Sanatsal Yaratım ve Üretim Süreçlerine Katkısı ve Bu Süreçte Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen-Öğrenen Rollerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

"A/r/tografi uygulamalarının öğrencilerin sanatsal yaratım ve üretim süreçlerine katkısının ve sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmada etkisinin nasıl olduğunun öğrenci görüşlerine göre değerlendirmesi" araştırmanın ikinci alt amacı olarak belirlenmiştir. Bu alt amaca ulaşmak için veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve ses kayıtları kullanılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır. A/r/tografi uygulamalarının; öğrencilerin sanatsal yaratım ve üretim süreçlerine katkısı ve sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmadaki etkisi analizler için bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçeveye dayanarak analizleri yapılan görüşmelerden kodlar ve bu kodlardan aşağıdaki temalar saptanmış ve yorumlanmıştır. Temalar soru temelli değil görüşmelerin bütününden elde edilmiştir. Ayrıca görüşülen öğrencilerden doğrudan alıntılara da yer verilerek betimlemeler zenginleştirilmiştir.

a) A/r/tografi uygulamalarının, öğrencilerin sanatsal yaratım ve üretim süreçlerine katkısı ile ilgili temalar:
    - Tema 1: Özgünlük ve yaratıcılık
    - Tema 2: Yaşamla bağ kurma, deneyimleri sanata yansıtma
    - Tema 3: Çevreyle etkileşim
    - Tema 4: Güçlük
    - Tema 5: Teşvik edicilik
b) A/r/tografi uygulamalarının, sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmadaki etkisi ile ilgili temalar:
    - Tema 1: Keşfetme ve sorgulama
    - Tema 2: Sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini geliştirme
    - Tema 3: Ders dışı öğrenme ve araştırma yapma

5.2.1. A/r/tografi Uygulamalarının Öğrencilerin Sanatsal Yaratım ve Üretim Süreçlerine Katkısı

Araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve görüşmelerden yola çıkarak a/r/tografi uygulamalarının, öğrencilerin sanatsal yaratım ve üretim süreçlerine katkısı analizler için bir çerçeve oluşturmuş ve bu çerçeveye göre veri içinde tekrarlardan kodlar ve bu kodlardan temalar saptanmıştır (Şekil 71).



Şekil 71. A/r/tografi uygulamalarının, öğrencilerin sanatsal yaratım ve üretim süreçlerine katkısı ile ilgili temalar.

5.2.1.1. Özgünlük ve Yaratıcılık

Görüşmeye katılan öğrencilerden a/r/tograf Betül, uygulamaların *özgünlük ve yaratıcılığa* yönelik çok büyük katkıları olduğunu ifade etmiştir. Uygulamaya başladığı andan itibaren farklı fikirler geliştirmek için sürekli düşünme halinde olduğunu ve bu durumun onun yaratıcı fikirler geliştirmesine zemin hazırladığını belirtmiştir.

"Soyut bir fikri somuta dönüştürmeye çalışmak ve bunu yaparken de anlatımcılıktan kaçarak izleyicinin de düşünmesine ve tamamlamasına yönelik olması çabasıyla sürekli düşünme ve

eskiz yapma halindeydim. Bu da hayal gücümü epey zorladı. Daha fazla şey gelişti ve yaratıcılık açısından çok faydalı oldu." (Betül)

Güzel sanatlar lisesi mezunu olan Betül, eğitimi süresince atölye derslerinde hep onlar için hazırlanan kompozisyonları çizdiklerini ve hiç düşünme, fikir üretme ya da özgün ve yaratıcı bir çalışma içerisine girmediklerini belirtmiştir. Betül, bu eğitiminde ve sonrasında üniversite eğitiminde de fikirlerinin sorulmadığını, düşünmeye teşvik edilmediğini, bir araştırma yapmaya, kendilerinin bir şeyler kazanmasına ve bir şeyler geliştirmesine yönelik hiçbir uygulama olmadığını ileri sürmektedir.

"Tabii el becerisi olarak geliştik ama özgün bir ürün yaratmak için yetersizdi. Bu çalışmanın en belirgin farklılığı, düşünmemizi sağlayıp özgün ürünler ortaya koymak ve farklı materyalleri bir arada kullanabileceğimizi göstermesiydi. Yazma uygulaması da daha önce hiç yapmamıştık. Bu da düşünmemize ve fikir üretmemize katkı sağladı." (Betül)

A/r/tograf Metin de uygulamanın yaratıcılık açısından çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Hayatlarındaki küçük bir detaydan yola çıkarak işler üretmenin hem özgün olduğunu hem de yaratıcı olduğunu ekleyen Metin, uygulamayı film yapmaya benzetmiştir. Çünkü uygulama, öncelikli olarak yaşam deneyimlerinden yola çıkarak kişisel hikâyelerini yazmayı ve ardından da onu sanat eserine dönüştürmeyi gerektiriyordu.

"Çizmenin dışında senaryoya ihtiyaç vardı. Yazmamız lazımdı. Yazdıktan sonra onu uygulamaya dönüştürmek için materyal gerekiyordu. Bu kısım en kolayıydı. Yazmayla başlamak ve fikir oluşturmak en zoruydu. O kısım bizi epey zorladı. Ama getirisi de çok büyük oldu." (Metin)

Uygulamanın başlangıcında farklı fikirlerle gelen Metin, kendi hayatı hakkında yazdıkça ve düşündükçe sonrasında fikirlerinin hiç beklemediği bir biçimde evirildiğini ve başka yerlere gittiğini belirtmiştir. Memleketiyle ilgili olarak önce koyun resmetmek istediğini söyleyen Metin, yazma yoluyla deneyimleri ile ilgili küçük detayları keşfettiğini ve bu sayede daha özgün bir konu bulduğunu ifade etmiştir. Metin, daha önce güzel sanatlar lisesinde de memleketiyle ilgili bir çalışma yaptığını eklemiştir.

"Ancak o zaman bize verilen fotoğrafı resmetmiştik. Bu uygulamayla ilk defa içimden gelerek ve bir şeylerin farkına vararak işler yaptım." (Metin)

A/r/tograf Serpil de Betül ve Metin gibi özgünlük ve yaratıcılık açısından uygulamaların kendilerine çok katkıları olduğunu belirtmiştir. Serpil, bunu sergiye gelenlerle arasında geçen diyaloğu örnek vererek açıklamıştır:

"Sergide, 'Neden yaprak çalıştın?' diye soranlar oldu. Ben de 'kamuflaj' diye cevap verdiğimde şaşırdılar. Bu anlamda düşünmemişlerdi." (Serpil)

Ayrıca Serpil, uygulamalarda öncelikle konuyu kendilerinin bulduğunu, buldukları bu konular üzerinde düşünme fırsatını yakaladıklarını ve bunun da yaratıcı fikirlere zemin hazırladığını belirtmiştir. Kendisiyle ilgili daha önce hiç düşünmediğini ekleyen Serpil, bu uygulamayla bunu yapma olanağı yakaladığını ifade etmiştir. Esere dönüştürme aşamasında da kullanacakları tekniğe kendilerinin karar verdiğini ekleyen Serpil, bunun bir ilk olduğunu ve kendileri için büyük bir sorumluluk olduğunu belirtmiştir. Ancak kendi yaratıcılıklarını ortaya koymak için bunun bir fırsat olduğunu düşünen Serpil, uygulamanın yazma bölümü içinde aynı fikirde olduğunu söylemiştir.

"Yazma, daha önce yaptığımız bir uygulama değildi. Yazma kısmı benim için sıkıntılı oldu. Çünkü hiç beceremiyorum. Ama yazmanın devam etmesini isterim çünkü hem düşünme hem de yaratıcılık alanında bizi geliştirdi." (Serpil)

A/r/tograflardan Songül de uygulamaların özgün olmaya katkılarını ön plana çıkararak bunun yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmiştir. Uygulamalarda kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak eser meydana getirmenin burada kilit rol oynadığı söylenebilir.

"Çalışmalarımızda başkalarında olmayan kendi hayatlarımızdan özgün bir şeyler var. Başkaları da kapı çalışmış olabilir ama arkasındaki düşünce farklıdır. Bir de benim çalışmam aralık kapılar." (Songül)

A/r/tograf Şule de bu düşünceye katılarak uygulamaların kendilerine yaratıcılık kattığını ifade etmektedir. Uygulamanın başında fikir bulmakta çok zorlandığını belirten Şule, uygulamalar ilerledikçe çok fazla fikir geliştirdiğini söylemiştir:

"Normalde ne yapsam diye düşünsem aklıma bir şey gelmez. Mecaz kendi içinde çok geniş bir konu. Küçük şeylerden bile fikirler bulmamıza olanak tanıdı."

Şule ayrıca daha önce düşünmeye, fikir üretmeye yönelik herhangi bir çalışma yapmadığını belirtmiştir. O da diğer öğrenciler gibi güzel sanatlar lisesini bitirmiş ve orada hep röprodüksiyon, desen, kompozisyon vb. yani bakarak çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle uygulamanın başlarında fikir üretme kısmından çok hoşlanmadığını dile getirmiştir. Bunun sebebinin de lisede ve üniversitede diğer derslerde buna benzer uygulamalarla karşılaşmamasının olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin özellikle atölye derslerinde kendilerine özgü bir tema bulmakta zorlandıkları bir gerçektir. Diğer

taraftan Şule, uygulamaların kendisine bir tema bulmasına diğer bir deyişle bir konu belirleyip onun üzerine gitmesine de yardımcı olduğunu ön plana çıkarmaktadır. Dahası Şule, bulduğu konu üzerinde farklı açılardan düşünüp farklı teknikler ve yöntemlerde çalışma fırsatını da bu uygulama sayesinde yakaladığını belirtmiştir.

"Bulduğum konu, içselleştirdiğim, beni çok anlatan bir konuydu sonuçta ilk düşündüğümüzde direk aklımıza gelmeyecek metafor; unutulmayan bir yaşantıyı gün yüzüne çıkararak bende farkındalık oluşturdu. Yazma, bu anlamda fikir bulmamda çok faydalı oldu. Bunun devam etmesini isterim. Bir de burada yağlıboya dışında video, kolaj gibi farklı teknikler kullandım ki ben daha önce bu teknikleri hiç kullanmamıştım." (Şule)

Güzel sanatlar lisesinden gelen Fatih de diğer öğrenciler gibi lisede çoğunlukla röprodüksiyon çalıştıklarını ve yaratıcı bir uygulama yapmadıklarını belirtmiştir. Yapılmış işleri tekrarladıklarını, bazen de kompozisyon kurup çalıştıklarını ekleyen Fatih, üniversitede de durumun aynı olmasından yakınmıştır. Öte yandan Fatih, bu uygulamanın onlara, kendilerine özgü bir şeyler bulabileceklerini gösterdiğini ifade etmiştir. Dahası uygulamanın, çabalayınca içinde kendilerinden bir parça olan bir konu bulabileceklerini, bir şeylerin üzerine gidince yeni şeyler ortaya çıkarabileceklerini öğrettiğini vurgulamıştır.

"Kendi geçmişimize veya bizi etkileyen bir olaya gitmek fikir üretmede çok etkili bir uygulama oldu. Bu sayede süreç içerisinde birkaç konu buldum. Özgün bir şeyler bulmamda yardımcı oldu. Fikir bulmakta zorlandığımda yine kendimle ilgili düşünüp bir şeyler çıkarabilirim. Yani yine metafor oluşturmaya çalışırım. Yazmayı da kullanırım. Oturup kendimi önce dinler ve not alırım. Bu anlamda tamamen düşünmeye iten bir uygulamaydı." (Fatih)

Öğrencilerin de belirttiği gibi a/r/tografi uygulamaları içerisinde kişisel hikâyelerden yola çıkarak kullandığımız mecaz, öğrencilerin özgünlük ve yaratıcılığına yönelik olumlu katkılar yapmıştır. Lakoff ve Johnson gibi çağdaş bilişsel dilbilimcilere göre mecazlar, algı, bellek, kavram oluşumu ve davranış gibi bilişsel süreçleri düzenler (Gillespie, 2005, s. 136).

Ayrıca öğrencilerin ifade ettiği gibi hepsi güzel sanatlar lisesi mezunu olup hepsinin ortak paydası lisede yapılan desen, kompozisyon, röprodüksiyon gibi düşünmeye değil gördüğünü resmetmeye dayalı eğitim sisteminden gelmeleridir. Yine öğrencilerin belirttikleri gibi üniversitede de durum pek farklı olmamıştır. Ancak a/r/tografi uygulamalarıyla diğer bir deyişle yaşam yazma ve mecazla ilk kez tanıştıklarını söyleyen öğrenciler; bu sayede düşünme, fikir üretme ve özgün eserler ortaya koyabilme becerileri kazandıklarını dile

getirmişlerdir. Böylece a/r/tografik anlam oluşturmada ilişkisel bir anlayış olarak yaşam yazma ve mecazı birlikte nasıl kullanabileceklerini öğrenen öğrenciler, kendi perspektiflerinden, kendi anlamlarını sunarak birçok farklı bakış açısıyla da karşılaşma imkânı bulmuşlardır. Zaten amacımız tek bir gerçeği sunmak yerine öğrencileri karşılaşmalar yoluyla kendi anlamlarını oluşturmaya ve çoklu çağrışımlar ortaya çıkarmaya teşvik etmektir.

Çünkü a/r/tografi, dağınık, rahatsız edici ve karmaşık olan alanlar ile düşünülmemişi vurgular. Görüntülerin ve metinlerin kesişimi yoluyla, öğrencilerin yüzeyde belirgin olmayan gizli deneyimleri aramak için farklı ve parçalanmış kaynaklardan anlam yaratmaları istenir ve öğrenciler, öğretmenlerin katı kurallar ve oluşturulmuş beklentileri onlara vermeleri yerine anlayışların çerçevelerini bir araya getirirler. Böylece öğrenciler kendi görsel-yazınsal anlayışlarını kuran ve arabuluculuk yapan sanatçılar, araştırmacılar ve öğretmen haline gelirler (La Jevic & Springgay, 2008, s. 84-85).

5.2.1.2. Yaşamla Bağ Kurma, Deneyimleri Sanata Yansıtma

A/r/tograf Betül, uygulamaların *yaşamla bağ kurma, deneyimleri sanata yansıtmaya* yönelik katkılarının bu uygulamanın temelini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Uygulamanın iki ayağını oluşturan yaşam yazma ve mecaz oluşturmayı öğrendikten sonra yaptığı çalışmalarda hep bunları düşünmeye, kendi deneyimlerini ve duygularını yansıtmaya başladığını belirtmiştir. Bu uygulamadan önce de birçok kolaj çalışması yaptığını ve bundan büyük keyif aldığını söyleyen Betül, kolaj çalışmalarına eskiden kesip yapıştırma, boyama ve sadece estetik açıdan baktığını, şimdi ise kendi hayatından parçalar yansıtarak daha anlamlı eserler ortaya çıkarmaya çalıştığını ifade etmiştir. Normal hayatında da günlük tutan Betül:

"Bir gün bu günlüklerimde yazdıklarımı uygulamaya dökeceğim, resim olarak yapacağım hiç aklıma gelmezdi. Bu nedenle artık günlüklerime sadece anı defteri olarak değil eserlere dönüştürülebilecek birer çalışma notları olarak bakıyorum." şeklinde ifadesiyle uygulamanın en farklı yönünü vurgulamıştır. Bu anlamda uygulamaların yaşamla bağ kurabilmede ve deneyimleri sanata yansıtmada çok etkili olduğunu belirten Betül, daha önce çok etkilendiği yaşadığı deneyimleri resme belki farkında olmadan istemsiz olarak yansıttığını ancak bu uygulamayla deneyimlerine karşı farkındalık oluştuğunu ifade etmiştir. Böylece her şeye sanat eserine dönüşebilecek gözle baktığını ve bambaşka şeyler yapabileceğini düşünmektedir.

A/r/tograf Çağan'ın da daha önce kendi yaşamları ya da deneyimleriyle ilgili uygulama yapmadıkları ve bu uygulamaların onlarda deneyimlerine karşı farkındalık kazandırdığı yönündeki düşüncesi Betül'e tamamen katıldığını göstermektedir.

"Daha önce yapmış olduğumuz uygulamalar alışılmış, herkesin yaptığı uygulamalardı ama burada yaptıklarımız tamamen farklı bir uygulamaydı. Kendimize özgü, kendimizin konusu, geçmişimizle ya da hissettiğimiz bir şeyle ilgiliydi. Benim için çok farklıydı. İlk defa yaptım. Bir de uygulama sırasında bol bol hayal kurdum. Hep geçmişi düşündüm. Araştırma yaparken de böyle düşündüm. Hatta geçmişe gitmek istedim. Mutlu oldum. Bir şeye baktığımda düz bakmıyorum artık. Çok farklı düşünebiliyorum ve en ufak bir nesneyi kendimle bağdaştırmaya çalışıyorum. Üretememe sorunum vardı bu sayede bir şeye bakınca daha yaratıcı şeyler düşünebiliyorum." (Çağan)

A/r/tograflardan Serpil ve Songül de uygulamaların yaşamla bağ kurma ve deneyimleri sanata yansıtma yönünün onun en ayırt edici özellikleri olduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. Bu özelliği sayesinde çok fazla düşünme ve fikir üretme fırsatı yakaladıklarını da eklemişlerdir:

"Sanatsal çalışmalarımda çıkış noktası olarak geçmişimi de kullanabileceğimi öğrendim. Geçmişime yönelik daha çok düşünmeye başladım. Bu uygulamaya başladığımda çok fazla fikir geldi aklıma ve değiştirdim. Hatta ilerleyen zamanlarda onları da kullanabilirim." (Serpil)

"Hayatımı irdelemeyi, hayatımdan sanata neler aktarabileceğimi, neler çıkarabileceğimi öğrendim. Ayrıca sürekli birileriyle iletişime geçme ve kendi yaşadığım her şeye ve deneyimlerime dikkat etmeyi, yaşamla bağ kurabilmeyi öğrendim. Diğer bir deyişle farkında olarak yaşamayı öğrendim. İleride yine bunlarla ilgili farklı metaforlar üretebileceğimi düşünüyorum." (Songül)

Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere uygulamaların yaşamla bağ kurmalarında, deneyimlerini ve hayatlarını sanatlarına yansıtmalarında onlara katkı sağladığı söylenebilir. Dahası uygulama sayesinde öğrencilerin, yaşamlarına daha dikkatli baktıkları, deneyimlerine karşı farkındalık kazandıkları ve her şeyden konu ve anlam üretebileceklerini fark ettikleri belirtilebilir. Gillard (2014) araştırmasında tsunamiyi kendi hayatındaki geçmişte olan güvensizliğin her deneyiminin bir mecazı olarak merkez teması yapmıştır. Kendi tsunamilerini yaşamın anlamı, kişisel değerler ve insanlığı yeniden gözden geçirdiği bir evrim olarak anlamaya başlayan araştırmacı, araştırmasında kendi tsunamilerinden bir

seri içeren dört sergiye bölünmüş bir etkinlik sunarak yaşamla bağ kurmuş ve deneyimlerini sanatına yansıtmıştır. Golparian (2012) da sanat yapma ve yazma yoluyla eleştirel bir kendini keşfetme ve kendi kişisel deneyimlerini paylaşma yolculuğu olan araştırmasında, sonuç olarak kişinin kendi yarattığı mekânlarda kendi için bir ev oluşturabileceğini önererek kişisel deneyimlerden anlam üretmenin öğrenmenin bir yolu olduğunu göstermiştir. Bateson (1997)'un da bize hatırlattığı gibi, "deneyim en iyi öğretmendir, ancak deneyim birçoklarının öğrenemediği bir öğretmendir" (s. viii). Bu nedenle öğrencilere bu öğretmenin farkında olmalarını sağlamak önemlidir.

5.2.1.3. Çevreyle Etkileşim

Uygulamalar sırasında gerek malzeme gerek konuları gereği araştırma yapmak durumunda kalan öğrenciler, görüşmelerde *çevreyle etkileşime* geçtiklerini sık sık dile getirmişlerdir.

A/r/tograflardan Betül, özellikle konusunu daha iyi öğrenmek ve ona uygun malzeme bulmak için araştırma sürecine girmiş ve bu süreçte birçok insanla görüşmüştür. Böylece sosyal açıdan oldukça etkileşim içerisinde bulunan Betül, bu süreçte de farklı birkaç konu dahi bulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Betül, çevreyle etkileşiminde bulduğu fikirleri hep daha fazla nasıl geliştirebilirim sorusunu kendine sorduğunu belirtmiştir.

"Çevreyle olan etkileşimim sırasında acaba bu işi nasıl daha farklı yapabilirim? Neye dönüştürebilirim? diye düşündüm. Hatta sadece kendi yaşamımdan değil etrafımdakilerin yaşamlarından nasıl metafor oluşturabilirim? diye kendi kendime sordum. Bunlarla ilgili notlar alıyorum. Yeni yapacağım çalışmada da onları denemek istiyorum." (Betül)

Uygulamaya katılan öğrenciler kendi yaşamlarına karşı farkındalık kazandıkları kadar çevrelerine karşı da ilgili olmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. A/r/tograf Fatih'in*:*

"Uygulama sayesinde yaptığım konuyla ilgili olarak çevreme karşı algım açıldı. Çevreme daha dikkatli bakıyorum." şeklindeki ifadesi, uygulamaların kendinde oluşturduğu değişikliği vurgulamaktadır.

A/r/tograf Songül, Şule ve Serpil de uygulamaların çevreyle etkileşimlerini teşvik ettiğini ve bu esnada bazı farkındalıklarının oluştuğunu belirtmişlerdir. Uygulama sayesinde daha fazla merak duygusu ve gözlemleme -ki bunlar yaratıcılığın temel ögeleridir- isteğinin oluştuğunu söyleyen Songül, bu sayede etrafındaki yaşamların farkına vardığını ifade etmiştir.

"Çevreme karşı artık daha dikkatli bakıyorum. Bu uygulama daha geniş açılardan bakmayı ve düşünebilmeyi geliştirdi." (Songül)

Uygulamalar sırasında fotoğraf ve video çekimleri yapan a/r/tograf Şule de atölye dışında gerçekleştirdiği bu uygulamalar sırasında çevresiyle iletişime geçme fırsatı yakalamıştır. Uygulamaların farklı yanlarından biri, çeşitli ifade biçimlerini kullanmada öğrencilere serbestlik tanımasıdır. Öğrencilerin hemen hepsi bazı yöntemleri bu uygulama sayesinde deneme fırsatı bulduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin seçmiş olduğu bu yöntemlerden bazıları fotoğraf ve video çekimi olup bunlar öğrencilerin daha önce bulunmadıkları mekânlarda bulunmaları ve çevreyle etkileşime geçmelerini gerektirmiştir. Şule, bunun çalışmalarına büyük katkı sağladığını vurgulamıştır.

"Yapacağım çalışmayla ilgili olarak video çekerken çocuklardan model olmaları konusunda yardım istedim. Onlar çok istekli ve meraklıydı. Küçük şeylerden mutlu oldular. Bazılarının aileleri müsaade etmedi onlardan izin aldım. Yağmur yağarken çekim yapıyordum ve arkadaşlarım bana bu esnada şemsiye tutarak yardım ettiler. Bu anlamda çevremdekilerle hep bir dayanışma ve etkileşim içerisinde oldum. Ben sadece kendi bilgimle bir yola çıkmış olsam bu kadar mesafe kat edemezdim. Sizden, diğer hocalarımdan, arkadaşlarımdan ve çevremdeki diğer insanlardan çok şeyler öğrendim. Bunların hepsini uygulamalarımı yaparken dikkate aldım." (Şule)

Uygulama aşamasında, çalışmalarıyla ilgili malzeme temin ederken ve fotoğraf çekerken arkadaşları ve çevresiyle sürekli etkileşime girdiğini belirten Serpil de bunun çalışmalarına ve kendisine çok büyük katkı sağladığını ifade etmiştir. Askeri malzemeler konusunda sık sık arkadaşlarının yardımına başvurduğunu söyleyen Serpil, buradan yapraklar ve doğaya yönelmesinin çıkış noktasında yine çevreyle etkileşiminin büyük katkısı olduğunu eklemiştir.

A/r/tograf Metin de uygulamalar esnasında çevreyle etkileşime geçmenin kendisi için kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir.

"Tuvaletleri çalışmaya karar verdiğim zaman ister istemez çevreyle etkileşime geçmek zorundaydım. Çünkü çocukluğumdaki tuvaletler gibi benzer tuvaletleri araştırdım. Onların fotoğrafını çektim. Benim gitme imkânım olmadığı zamanlarda annem benim için fotoğrafladı. Bu sırada herkes bunu niye yaptığımı soruyordu. Ben de okulda bir çalışmayla ilgili dediğimde şaşırıyorlardı. Bu anlamda ilginç durumlar yaşadım. Atölyede

düşüncelerimi resme döktüğüm sırada da gelip görenlerden hep ilginç tepkiler aldım." (Metin)

Öğrencilerin de belirtmiş olduğu gibi, uygulamalar esnasında hepsi çevreyle etkileşime geçmek durumunda kalmıştır. Bunun da onların fikirlerinin gelişmesinde ve farklı yönlere evirilmesinde büyük ölçüde katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü a/r/tografi uygulamaları, bir noktadan başlayıp tek bir yolla son noktaya ulaşmayı değil, köksap (rizomatik[4]) ilişkiler gibi farklı bağlantı yolları ve yeni noktalara saparak daha fazla anlamlar keşfetmeyi teşvik etmektedir. Diğer bir deyişle a/r/tografide, bilgiye ulaşmada "olasılık için açıklıklar" (Greene, 1995, s. 5) ortaya çıkarmanın yolları araştırılır. Bu yolla deneyimlerimizin farkına varabilir ve ilişkiler kurabiliriz. Irwin, Beer vd. (2006) de araştırmasında, bir grup Çinli ailenin göçmenlik deneyimlerini içeren ve ailelerle birlikte sanat eseri oluşturdukları "*The City of Richgate*" adlı projesini ele almışlar ve köksap ilişkilerle sonuç çıkarmayı amaçlamak yerine, yaşayan sorgulamayı ilerletmek için metodolojik alanlar olarak a/r/tografik durumları araştırmışlardır. Beare (2011) de araştırmasında öğrencilerin sosyal koşullarının öğrenmede oldukça kritik olduğunu ortaya koymuştur.

5.2.1.4. Güçlük

Görüşmeye katılan öğrenciler, a/r/tografi uygulamalarının bazı aşamalarında *güçlükler* yaşadıkları yönünde ifadeler kullanmışlardır. Özellikle yazma ve fikir bulma aşamalarında zorlandığını belirten Songül, bu kısımları aştığında rahatladığını ifade etmiştir.

---

[4] Rizom (Rhizome) köksap anlamına gelen biyolojik bir terimdir. Bir bitkinin toprağın altında yatay olarak uzanan kalın gövdesidir. Deleuze ve Guattari, rizom terimini felsefede bir metafor olarak geliştirmiştir. Rizomatik de buna bağlı bir düşünme ve araştırma yoludur. Deleuze ve Guattari, köksapı ağaç ve kökle karşılaştırma yaparak kavramsallaştırmıştır. Köksap, bir ağaçtan ya da bir kökten çok farklıdır, onun ilerleyen noktaları ya da kurduğu bir düzeni yoktur. Sadece çizgileri vardır. Köksap, birbiriyle aynı özelliklere sahip olmaksızın herhangi bir noktası başka herhangi bir şeye bağlanabilir. Köksap kırılabilir, belirli bir yeri çatlayabilir, ancak eski ya da yeni çizgilerden devam eder. Belki de bir köksapın en önemli özelliklerinden biri her zaman çoklu girişlerinin olmasıdır. Köksap, çeşitlenme, genişleme, ele geçirme ve filizlenme yoluyla işler. Hiyerarşik iletişim tiplerine ve önceden kurulmuş yollara sahip merkezli (hatta çok merkezli) sistemlerin aksine köksap merkezsiz, hiyerarşik olmayan gösterge dışı bir sistemdir. Köksap ne Bir'e, ne de çoğulluğa indirgenebilir. Birimlerden değil boyutlardan, daha ziyade hareket halindeki yönlerden meydana gelir. Başı ya da sonu yoktur, ancak büyüdüğü ve içinden taştığı yer her zaman ortasıdır. Ortadan başlar, ortadan gider ve başlangıç ve bitiş yerine geliş ve gidiş vardır. Orta, hiçbir şekilde ortalama değildir; aksine, işlerin hızlandığı yerdir. Bir şeylerin arasındadır. Ağaçta soy, köksapta ittifak vardır, özgün bir ittifak. Ağaç "olmak" eylemini uygular, ancak köksapın dokusunda "ve…ve…ve…"nin birlikteliği vardır. Bu birliktelik "olmak" eylemini köklerinden söküp sarsmaya yeterlidir (Deleuze & Guattari, 2005). Bu anlamda a/r/tografide köksap, iç içe geçen anlamların ve değişimin akışı olarak kavramsallaşır. Köksap, ara mekânları harekete geçirdiği gibi a/r/tografi de sanat yapma, araştırma ve öğretmenin ara mekânlarını keşfetmek için davet eder (Irwin & Springgay, 2008).

"Konumu bulma aşamasında diğer bir deyişle fikir bulma aşamasında çok zorlandım ve bu süreçte çok sıkıldım. Yazma aşamasında da zorlandım. Ama konuyu bulduktan sonra tuvale aktarırken çok güzeldi ve zaman çok çabuk geçti." (Songül)

Uygulamaları diğer atölye uygulamalarından ayırt eden en önemli özellik öğrencilerin kendi yaşam deneyimlerini yazmaları ve fikir üretmeleridir. Bunları uygulamaya dökme kısmı ise zaten mevcut ders uygulamalarında yapılanlarla oldukça yakındır. Bu nedenle esere dönüştürme kısmında öğrenciler güçlük yaşamamışlardır.

Normal hayatta da günlük tutan Betül, yazma kısmında güçlük yaşamadığını ancak fikir bulma kısmında biraz zorlandığını ifade etmiştir.

"Aslında günlük tuttuğum için hazırlıklıymışım da sadece farkında değilmişim." (Betül)

A/r/tograf Fatih de kendisi ile ilgili güzel ve etkili bir şeyler bulmanın zor olduğunu ifade etmiştir. Yazma konusunun da onu çok zorladığını, ne anlatacağını bildiği fakat bunu yazıya dökmenin oldukça güç olduğunu belirtmiştir. A/r/tograf Metin de Fatih'e katılmakla birlikte fikir bulma ve yazmanın birbiriyle yakından ilişkili olduğunu ileri sürmüştür.

"Fikir bulma aşamasında zorlandım. Birkaç fikir bulduğumuzda da hangisini seçebilirim konusunda kararsız kaldım. Ayrıca yazma konusu da beni zorladı. Zaten yazma, fikir bulmayla bağlantılıydı. Fikir bulup yazıyordum. Yazarken farklı düşünceler buluyordum ve tekrar yazıyordum." (Metin)

Yazma aşamasında kısmen, ancak fikir bulma aşamasında oldukça fazla güçlük yaşadıklarını ifade eden Serpil ve Şule de bu kısımları atlattıklarında epey rahatladıklarını ifade etmişlerdir.

"Fikir bulma aşaması zordu elbette. Konuyu bulunca 'oh be' dedim. Sonra yapraklar beni zorladı çok detaylıydı. Ama bu benim seçimimle ilgiliydi." (Serpil)

"Düşünme ve fikir üretme, uygulamaya geçene kadar beni çok zorladı. Çünkü ne yapacağımı bildiğim zaman ilerlemem daha kolay oluyor." (Şule)

Uygulama, yaşam yazma ve mecaz kullanarak fikir üretmeye dayalı olduğundan öğrencilerin hemen hemen hepsi çok zorlandığını dile getirmiştir. Çünkü eğitim sistemimiz, yazmaktan ziyade daha çok test çözmeyi, fikir üretmeyi destekleme yerine de öğrencilere hazır bilginin verilmesi üzerine temellenmektedir. Bu da öğrencilerin giderek hem yazmaktan uzaklaşmalarına hem de pasif alıcılar olmalarına sebep olmaktadır. Yazma konusunda sadece normal hayatında da günlük tutan Betül zorlanmamıştır. Bu durum yazmanın ne denli

önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir. Pourchier (2012) de araştırmasında mecaz kuramlarını kullanmış ve pedagojinin yazma ile nasıl bağlantılı olduğunu göstererek, a/r/tografik sorgulamanın süreç sonrası hareket içinde yeni olasılıklar için açılımlar yarattığını ileri sürmüştür.

5.2.1.5. Teşvik Edicilik

A/r/tograf Çağan, uygulamaların öğrencinin kendi fikirleri üzerine kurulu olması ve kendi konularını bulmalarında özgür olmaları nedeniyle uygulamaları *teşvik edici* bulduğunu belirtmiştir. Konusuna karar verdikten sonra oldukça heyecanla ve şevkle onu araştırmaya başladığını söyleyen Çağan, konusunun araştırmaya çok müsait olduğunu da eklemiştir. Bunun da kendisini daha fazla güdülediğini ifade etmiştir.

A/r/tograf Metin ise uygulamanın fikir bulma aşamasında zorlandığını ve bunun da kimi zaman sıkılmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Ancak fikir bulduktan sonra durumun tam tersine döndüğünü belirtmiştir.

"Fikir çıkınca çorap söküğü gibi devamı geldi. Fikirlerimizi esere dönüştürme kısmı çok zevkliydi. Bu da beni başka konular düşünmeye teşvik etti. Hatta şimdi onları çalışıyorum." (Metin)

A/r/tograf Serpil, Songül ve Şule de uygulamanın kendilerini fikir bulmaya ve daha fazla düşünmeye teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Böylece çok fazla fikir bulduklarını ve bunları da ilerleyen zamanda hayata geçirebileceklerini söylemişlerdir.

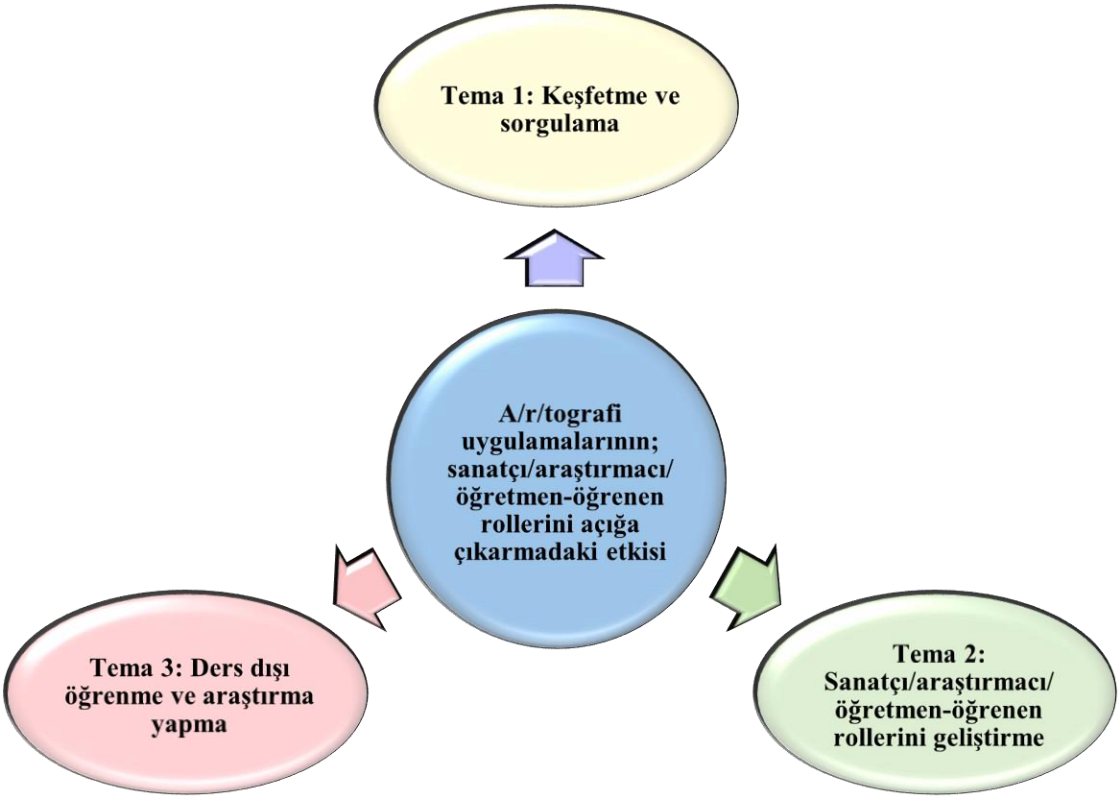
"Ben araştırmaktan ve düşünmekten pek hoşlanmıyorum. Ama uygulama beni bunlara teşvik etti." (Songül)

"Uygulamalar özellikle konuyu bulduktan sonra beni daha çok çalışmaya ve araştırmaya teşvik etti. Şimdi bir konum var ve nasıl konu üretebileceğimi de artık biliyorum." (Şule)

Öğrenciler, başlangıçta fikir bulma aşamasında çok zorlandıklarını ve sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun da alışık oldukları sistemin dışında ilk kez karşılaştıkları bir uygulamadan ileri geldiği söylenebilir. Fikir geliştirme aşamasından sonra konularını bulup araştırma ve uygulamaya geçtiklerinde ise çok memnun kaldıkları ve uygulamaların teşvik edici olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

5.2.2. A/r/tografi Uygulamalarının Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen-Öğrenen Rollerini Açığa Çıkarmadaki Etkisi

Araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve görüşmelerden yola çıkarak, a/r/tografi uygulamalarının, sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmadaki etkisi analizler için bir diğer çerçeveyi oluşturmuş ve bu çerçeveye göre veri içinde tekrarlardan kodlar ve bu kodlardan temalar saptanmıştır (Şekil 72).



Şekil 72. A/r/tografi uygulamalarının, sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmadaki etkisi ile ilgili temalar

5.2.2.1. Keşfetme ve Sorgulama

A/r/tograflardan Betül, bu uygulamadan önce *keşfetme ve sorgulamaya* yönelik bir uygulama yapmadığını ve uygulamanın düşünme konusunda çok faydalı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Betül, bu uygulamayla sürekli fikir arayışı içerisinde ve fikre aç olduğundan dolayı daha fazla düşünüp sorguladığını belirtmiştir.

"Sorgularken bir yandan da öz eleştiriler yaptım. Çünkü kendime ait tamamen özgün bir çalışma ve ona bakarken 'bunu ben yaptım', 'burası yanlış oldu', 'şurası böyle', 'şunu yapmalıyım' diye sürekli düşündüğüm ve fikir alışverişi yaptığım bu anlamda çok aktif

geçirdiğim bir uygulamaydı. En güzeli de bir şeyler yapabileceğimi keşfettim. Bunu bana kazandırdığınız için çok teşekkür ederim. Çünkü daha önce hep istenilen şeyleri yapmıştım. Bana özgü değildi. Şimdi ise kendi keşfettiğim şeyleri yaptım." (Betül)

Diğer taraftan Fatih'in de uygulamaların, bundan sonra yapacaklarını daha fazla düşünüp sorgulaması gerektiğini öğrettiğini belirtmesi uygulamanın sorgulamayı teşvik ettiğini kanıtlar niteliktedir.

A/r/tograflardan Metin, Serpil ve Songül ise uygulamanın hem kendileri ve ufak detayları keşfetmelerini hem de sorgulama becerilerini geliştirdiğini dile getirmişlerdir.

"Uygulamayla ilk başta her şeye sorgulayarak baktık. Metafor, yaşam, anılar ve geçmişi eserlerde dile getirdik. Bir şeyleri araştırarak işler yaptık. Keşfettik, bir şeylerin farkına vardık yani geçmişe bakarak tekrar o anları yaşadık ve farkında olmadığımız şeylerin farkına vardık." (Metin)

Bu uygulama sayesinde kendi kendini keşfettiğini belirten Serpil, ayrıca kavramlar ve değerler üzerinde düşünmeyi de öğrendiğini ifade etmiştir. Baba ve sevgi kavramları üzerine daha fazla durduğunu vurgulayan Serpil, babasıyla ilgili yaşadığı ufak detayları fark ederek onun içinden çalışmasını şekillendirdiğini söylemiştir. Böylece farklılıkları görmeyi ve kendi deneyimleriyle ilgili daha fazla düşünmeyi kazandığını eklemiştir.

Uygulamanın başlarında kendisiyle ilgili hiçbir şey bulamayacağını düşündüğünü belirten Songül de yaşamında fark etmediği küçük detayların farkına vardığını, onları keşfettiğini ve sorguladığını ifade etmiştir.

"Ben yazacak bir şey yok sanıyordum ama var olduğunu gördüm. Sonra bu kesitlerden eserler ürettim. Ayrıca bu uygulamalar bana farklılıkları görebilmeyi kazandırdı. Örneğin çalışmamla ilgili fotoğraf çekmeye gittiğimde çevreyi inceledim ve oradaki farklı yapıları ve yaşamları keşfettim." (Songül)

Öğrencilerin görüşlerine göre daha önce keşfetme ve sorgulama ile ilgili bir uygulama yapmadıkları, bu uygulama sayesinde kendi hayatlarındaki ufak detayları keşfettikleri ve her şeye sorgulayarak baktıkları söylenebilir. Bateson (1997), eğitim dediğimiz şeylerin çoğunun, keşif süreçlerini kolaylaştırmaktan ziyade sonuçlara varmakla ilgili olduğunu belirterek eğitim anlayışını eleştirmiş ve aslında tüm toplum, tamamlanmamış bilgi konusunda bir farkındalık paylaştığımız, öğrenme ve gelişme isteğiyle dolu bir yer olması gerektiğini ileri sürmüştür (s. vii-viii). Detlefsen (2009) de araştırmasında sanat derslerinde öğrenciyi sorgulamaya, öğrenmeye ve olasılıklara karşı tetikte olmaya iten soyut kavramları

ve düşünme becerilerini ele alan bir müfredata ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur. Bu düşünceye katılarak a/r/tograflar olarak biz de öngörülebilir ya da ölçülebilir, sosyal kontrol olarak düşünülen şeylerle değil, açık alanlarla, keşfedilmemiş olasılıklarla, ilgileniyoruz. Bizim için eğitim; görme, işitme, hissetme, hareket etmenin yeni yollarına öncülük etmeyi ifade etmektedir. Anlamlara ulaşma, öğrenmeyi öğrenme, özel bir çeşit yansıtıcılık ve dışavurumculuğu besleme anlamına gelmektedir (Greene, 2001, s. 7).

5.2.2.2. Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen-Öğrenen Rollerini Geliştirme

A/r/tograflardan Betül, uygulamaların *sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini geliştirmeye* yönelik katkıları konusunda özellikle kendisini ilk defa gerçekten bir sanat projesi ya da uygulaması yapıyor gibi hissettiğini belirtmiştir. Bunun da onu çok heyecanlandırdığını ve sanatçı rolü için çok büyük temeller atıldığını ifade etmiştir. Ayrıca daha önce bir eser üzerinde çalışırken hiçbir araştırma yapmadığını söyleyen Betül, bu sayede bilinçli bir araştırma yaptığını ve kendisi için çok yararlı olduğunu vurgulamıştır. Bu sürecin kendisi için epey zor olduğunu çünkü neye nereden başlayacağını bilmediğini belirten Betül, bu süreçte birlikte çok yol kat ettiğimizi ve araştırma alışkanlığını kazandığını ifade etmiştir.

"Artık bir çalışmaya başlamadan önce daha fazla düşünüyorum, kendi hayatıma ya da daha önce yapılmış çalışmalara bakıyorum. Eskiden böyle bir şey yapmıyordum. Ayrıca eserime başlamadan önce epey malzeme araştırması yaptım. Farklı malzemeler tanıdım. Farklı bakış açıları kazandım. Bu nedenle süreç içerisinde kendimi tam bir araştırmacı gibi hissettim." (Betül)

Betül, uygulama içerisinde arkadaşlarıyla çok diyalog içinde olduklarını ve bu süreçte fikir alışverişi de yaptıklarını belirtmiştir. Arkadaşlarına zaman zaman fikirler verdiğini söyleyen Betül, bu sırada kendisini öğretmen olarak düşündüğünü ifade etmiştir. Diğer yandan öğrenen rolünün bunların hepsini içine aldığını belirten Betül, bu sayede araştırmayı, fikir paylaşmayı öğrendiğini söylemiştir. Sonuçta uygulamanın, kendisi için çok faydalı olduğunu ve en çok bu sene belli bir olgunluğa ulaştığını vurgulayan Betül hem teknik hem düşünce hem de fikir olarak çok fazla ilerlediğini ve bunu da yansıttığına inandığını ifade etmiştir.

A/r/tograf Çağan da tıpkı Betül gibi uygulama sürecinde kendisini daha çok bir sanatçı gibi hissettiğini belirtmiştir. Bunun sebebinin ise kopya çekmeden kendi içlerinden gelen şeyleri

üretmiş olmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Çağan, konusunu daha iyi öğrenebilmek için epey araştırma yaptığını hatta ilk defa kökleriyle ilgili bir kitap aldığını söylemiştir. Bu anlamda kendisini tam bir araştırmacı olarak hissettiğini vurgulayan Çağan, bilmediği çok şey olduğunu ve bu sayede onları da öğrendiğinin altını çizmiştir.

A/r/tograf Fatih ise uygulamalarda öğrenen rolünün araştırma yaptığı süreç boyunca hep ön planda olduğunu söylemiştir. İlk olarak bu uygulama aracılığıyla konu bulmayı öğrendiğini ifade eden Fatih, arkadaşlarına ufak tavsiyeler dışında öğretmen rolünü çok hissedemediğini belirtmiştir. Diğer yandan uygulama boyunca kendisini bir araştırmacı olarak hissettiğini vurgulayan Fatih, her şeyden önce kendisini araştırdığını ve sürekli geçmişe gittiğini, geçmişi ve yaşadığı deneyimleri düşündüğünü ifade etmiştir.

A/r/tograf Metin de Betül ve Çağan gibi uygulamaların sanatçı rollerini geliştirmeye çok katkı sağladığını ifade etmiştir. Metin, özellikle sergi aşamasında bunu daha çok düşündüğünü ve hissettiğini vurgulamıştır. Ayrıca uygulamaların kendisinin öğrenmeye açık, meraklı kişiliğini de öne çıkardığını belirten Metin, uygulamada kimi zaman arkadaşlarına bir şeyler öğretme amaçlı fikirler verdiğinde de öğretmen gibi hissettiğini söylemiştir. Bununla birlikte Metin, uygulamanın başından sonuna kadar sürekli araştırma içerisinde olduğundan dolayı kendini hep araştırmacı olarak gördüğünü de eklemiştir.

"Sergi hazırlıkları esnasında dahi resmime daha neler ekleyebilirim konusunda araştırmalarım devam etti. Son dakika bile bir şeyler ekledim ve eserim resimden çıkıp enstalasyona dönüştü. Bu nedenle araştırmacı rolüm bu uygulamayla oluştu diyebilirim." (Metin)

A/r/tograf Serpil ise uygulamalar sırasında kendini hem araştırmacı hem öğrenci hem de öğretmen gibi hissettiğini ve düşündüğünü dile getirmiştir. Bu rollerin birleşimiyle bir şeyler üretmeye çalıştığını belirten Serpil, bunun her zaman hissettiği bir şey olmadığını ve bu uygulama sayesinde tüm bunları hissettiğini vurgulamıştır. Serpil, araştırmacı rolünün gelişmesinin ise tamamen bu uygulamalar sayesinde olduğunu ifade etmiştir.

"Uygulamalarda kendimle ilgili araştırdım. Geçmişimi düşündüm. Kamuflaj fikrine karar verdikten sonra onunla ilgili neler yapılmış, ben nasıl yapabilirim, şu an hangi kamuflajı kullanıyoruz gibi araştırmalar içerisine girdim. Bunların neticesinde kamuflajın çıkış noktası olan doğaya gittim. Uygulamaya geçerken de fotoğraf çekimleri için bol bol doğada araştırmalar yaptım." (Serpil)

A/r/tograf Songül de tıpkı Serpil gibi belirlediği konu hakkında sürekli araştırma yaptığından dolayı kendisini hep bir araştırmacı gibi hissettiğini ifade etmiştir. Öğrenen rolünü ise zaten her aşamada hissettiğini belirten Songül, çevresinden de çok şey öğrendiğini ve hayat boyu her an bir şeyler öğrenebileceğini fark ettiğini söylemiştir. Songül, öğretmen olarak da daha çok sergide işlerini anlatırken ve atölyede çalışırken dışarıdan gelip çalışmalarıyla ilgili sorular sorduklarında hissettiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte uygulama süresince kendini sanatçı gibi hissettiğini de eklemiştir.

"Hazır bir işi değil de kendi hayatımdan bir kesiti, kendime özgü bir şeyi yaptığım ve yeni bir şey ürettiğim için kendimi sanatçı gibi düşündüm." (Songül)

A/r/tograf Şule'nin de bu noktada Songül'ün söyledikleriyle paralel ifadeler kullanması uygulamaların sanatçı rollerini geliştirmeye katkı sağladığını kanıtlar niteliktedir.

"Konum ve onu aktarım biçimim bana ait ve özgündü, bu anlamda kendimi sanatçı olarak gördüm." (Şule)

A/r/tograf Şule, ayrıca uygulamalarda kendisini hep bir öğretmen ve öğrenen olarak gördüğünü belirtmiştir. Şule, sınıf içerisinde fikirler tartışılırken herkese fikir verme ve bir şeyler öğretme gibi davranışlarının eskiden de olduğunu ancak bu uygulamaların bu durum için daha fazla zemin hazırladığına vurgu yapmıştır. Buna ek olarak Şule, uygulamalar boyunca kendini araştırmacı olarak gördüğünü de ifade etmiştir.

"Kendi hayatımızdan, belleğimizden metaforlar üretebilmek için kendimizi araştırdık. Video çekerken de hep bir arayış içerisindeydim. Gözüm sürekli uygun ortamı aradı. Konum itibariyle hava durumunu bile araştırıyordum. Sürekli hazır vaziyetteydim. Planlarımı ona göre yapıyordum. Yazma aşamasında da ufak araştırmalarım oldu." (Şule)

Öğrencilerin yukarıdaki ifadeleri uygulamaların, kendi yaşamlarından ortaya çıkan eserler üretmelerine izin vermesi ve özgünlüğü açısından sanatçı rollerini açığa çıkarmada etkili olduğuna dair ipuçları sunmaktadır. Yine öğrencilerin söylemlerinden anlaşılacağı üzere sınıf içerisinde birbirlerine yaptıkları yorumlar, verdikleri fikirlerle zaman zaman kolektif çalışmaları onların öğretmen rollerini fark etmelerine izin vermiştir. Öğretme eylemi, Kind, de Cosson, Irwin ve Grauer (2007)'e göre, "öğrenme, gelişme ve değişim için açıklıklar yaratır" (s. 843).

Öğrencilerin süreç içerisinde yaptıkları araştırmalardan, çevrelerinden ve birbirlerinden bir şeyler öğrendikleri ifadesi de onların öğrenen rollerinin ders dışında da aktif olduğunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca süreç içerisinde konularıyla ilgili araştırma, inceleme ve

sorgulama yaptıklarından dolayı uygulamanın, öğrencilerin araştırmacı rollerinin oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Kincheloe ve Steinberg (1998)'in belirttiği gibi,

> ...İyi bir eğitim, öyle bir şekilde öğrencilere "dünyayı okuyabilen" araştırmacılar olarak hazırlamalıdır ki böylece dünyayı sadece anlamakla kalmazlar bir de onu değiştirebilirler. Araştırmacılar olarak öğrenciler, "ne olabilir" vizyonuna ve "gerçekte ne olduğunu" ortaya çıkarmak için bir dizi beceriye sahiptir. Araştırmacılar olarak öğrencilerimiz, çelişkili dinamiklere duydukları takdiri giderek derinleştirirken, aynı zamanda bir okuryazarlık yeteneği kazanırlar. Böylece, araştırmacılar olarak öğrenciler bilgi üretmenin ve bilmenin yeni yollarını kazanırlar (s. 2).

5.2.2.3. Ders Dışı Öğrenme ve Araştırma Yapma

Uygulamaların *ders dışı öğrenme ve araştırma yapmaya* yönelik katkılarının çok fazla olduğunu belirten a/r/tograf Metin, bu anlamda başka hiçbir çalışmada yapmadığı kadar araştırma yaptığını ifade etmiştir. Metin ayrıca uygulamanın ders dışında da devam etmesinden dolayı burada da aslında çok fazla öğrenmenin gerçekleştiğini fark ettiğini söylemiştir.

"Çalışmaya karar verdiğim köy tuvaletleri ile ilgili Ankara'da çok fazla araştırma imkânım olmadı. Bu nedenle bazı fotoğrafları Karaman'da annem benim için çekti. Sonra tatilde gittiğimde de ben araştırmalarımı yapıp fotoğraf çekebildim. Bu anlamda hem araştırma hem de düşünme süreci yaşadım." (Metin)

A/r/tograf Serpil de Metin gibi, uygulamayı araştırmaya yönelten bir uygulama olarak nitelendirmiştir. O da Metin gibi, fikir bulma aşamasının büyük ölçüde ders dışında gerçekleştiğinden dolayı dışarıda birçok araştırma yaptığını ve bu sayede çok şey öğrendiğini dile getirmiştir.

"Sergileri araştırdım. Kamuflajla ilgili çalışmaları inceledim. Türkiye'de hangi kamuflajlar kullanılıyor, ben hangilerini temin edebilirim diye araştırdım. Zaten bu uygulama hem bilgi hem teknik hem de düşünme anlamında bize çok katkı sağladı." (Serpil)

Songül de lise ve üniversitede daha önce yapılan uygulamalara değinerek gördüğünü çizmenin ötesine geçmediğini yinelemiştir. Diğer taraftan bu uygulamada kendi hayatından bir şeyleri araştırıp, bulup, çıkarıp onları uygulamaya döktüğünü diğer bir deyişle uygulama sırasında hep araştırma yaptığını ve düşündüğünü belirtmiştir.

A/r/tograf Betül de araştırma gerektiren bir uygulama olması nedeniyle ister istemez ders dışı öğrenmelerin gerçekleştiğini belirtmiştir. Kendisinin bu anlamda özellikle ders dışında çok fazla malzeme arayışında bulunduğundan farklı alanları da öğrenme fırsatı yakaladığını ifade etmiştir.

"Kepengin doğasını tanıdım. Malzemeleri tanıdım. Bu arada malzemeleri dönüştürürken kaynak da yaptım. Şimdi metal heykel de yapmak istiyorum. Marangoz atölyesini ziyaret ettim. Orada da malzemeleri inceledim. Resmin sadece tuvalden ibaret olmadığını deneyimleme fırsatı buldum. Bu öğrenmelerimin hepsini de çalışmama yansıttığımı düşünüyorum. Ayrıca birçok sanatçı araştırdım. Onların çalışmalarından da çok şey öğrendim. Algım gelişti. Bundan sonra bir çalışmaya başlamadan önce onu çok yönlü araştırmakla işe başlarım." (Betül)

A/r/tograf Çağan uygulama sürecinde kendi konusu ile ilgili öğrenmelerin çoğunun ders dışında gerçekleştiğini ifade etmiştir. Çünkü kökleriyle ilgili konunun kendi hayatındaki deneyimlerden ziyade kütüphane ve aile büyüklerinden elde edilebileceğini belirtmiştir. Böylece o da konuyu aile büyüklerine sorarak ve kökleriyle ilgili kitaplar okuyarak öğrenebildiğini ifade etmiştir.

"Ders dışında epey araştırma yaptım ve böylece birçok şey öğrendim. Bu sayede kompozisyonlarımı oluşturabildim. Öğrendiklerimi tamamen yansıtabildim. Ayrıca bana köklerimle ilgili sorulacak her soruya da cevap verebilecek kıvama geldim." (Çağan)

Öğrencilerin söylemlerinden de anlaşılacağı üzere a/r/tografi uygulamaları çoğunlukla ders dışı araştırmaya yöneliktir, diğer bir deyişle araştırmaya açık bir uygulamadır. Araştırma, sürekli yaratılmış, yeniden oluşturulmuş ve dönüştürülmüş karmaşık ilişkilerin devam eden yorumlarıyla ortaya çıkan anlamın zenginleştirilmesidir (Irwin, 2004, s. 31). Diğer yandan Kincheloe ve Steinberg (1998)'e göre, öğrenciler kendi bilgilerini üreten ve usta bir öğretmen tarafından kolaylaştırıldığında kendi müfredatlarını oluşturan çok yönlü araştırmacılar olabilirler. Öğretmenler ile ortak araştırmacılar olarak öğrenciler, yaratıcı öğrenicilerin hayal edebileceği kadar eşi görülmemiş birçok hedefe ulaşabilirler (s. 14). Bu bağlamda uygulamaların araştırmaya teşvik etmesi ile öğrencilerin, kendi bilgilerini oluşturma ve yeni anlamlar üretme imkânı buldukları söylenebilir.

Öğrenciler kendi konularını büyük ölçüde dışarıda gözlem ve araştırma yaparak pratiğe dönüştürdüklerinden dolayı uygulamaların ders dışında da öğrencilerin öğrenmeleri için zemin hazırladığı anlamına gelmektedir. Öğrenme salt okul içinde gerçekleşmemektedir. Öğrenmenin nasıl yaşamdan bağımsız algılandığını Clifford ve Friesen (2003b) şöyle açıklamaktadır:

> Öğrencilerin okul dışında öğrendiklerinin çok azının sınıf içinde yer almasından dolayı, birçoğu işte, alışverişte ve birbirlerine karşı nasıl davranacakları konusunda her gün öğrendiklerini çok fazla dikkate almamaktadırlar. Kitaplar, dersler, çalışma kâğıtları ve testler dışında öğrendikleri bir zaman dilimi hatırlayamamaktadırlar. Öğrencilere bu hafta ne öğrendikleri sorulduğunda,

> birçoğu cevabı verirken yalnızca okulda öğrendiklerini düşünürler. Muhtemeldir ki birçoğu bu soruya "hiçbir şey" diye cevap verecektir. Onlara göre öğrenme okul içinde yaptıklarıyla sınırlıdır. Yaşam ise gerçek dünyada ne yaptıklarını ifade etmektedir (s. 93).

Bickel (2004)'in araştırması da ritüel olarak a/r/tografinin genişliği ve derinliği, öğrencilerin, eğitimcilerin, sanatçıların ve yaşam boyu öğrenicilerin öğrenme hayalini büyük ölçüde genişletebildiğini ortaya koymuştur. Zaten Rudduck ve Flutter (2004)'in ifade ettiği gibi, okulun dışındaki dünyayı okulun içindeki dünyadan uzak tutamayız ve tutmayı istememeliyiz. Bu, sadece öğrettiğimiz gençler hakkındaki algılarımızı değiştirme anlamına gelmemekte aynı zamanda geleneksel yapıları ve ilişkileri yerinde tutan varsayımlara ilişkin algılarımızı da değiştirme anlamına gelmektedir (s. 7-8). Ancak Eisner (2008)'ın bize hatırlattığı gibi, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilgi ya da anlama her zaman dile indirgenemeyeceği gittikçe daha açık hale gelmiştir. Michael Polanyi (1966/1983)'nin belirttiği gibi "söyleyebileceğimizden fazlasını biliyoruz. ...Böylece, bilgi sadece farklı biçimlerde gelmez, yaratılış biçimleri de farklıdır. Tarif edilemez bilgi fikri bir tezatlık değildir" (s. 5). Bu anlamda öğrencilerin ders dışı öğrenmeler diğer bir deyişle edindikleri bilgiler için somut bir şeyler söylemeleri zor olabilmektedir.

5.3. A/r/tografi Uygulamalarının Öğrencilere Katkısı ve Uygulanabilirliğine İlişkin Dersin Öğretim Üyesinin Görüşleri

"A/r/tografi uygulamalarının öğrencilere katkısı ve uygulanabilirliğine ilişkin Resim Anasanat Atölye dersi öğretim üyesinin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi" araştırmanın üçüncü alt amacı olarak belirlenmiştir. Bu alt amaca ulaşmak için veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve ses kayıtları kullanılarak dersin öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Bunun amacı yalnızca modelin uygulanması hakkında bir alan uzmanı olarak görüşlerini almak değil, aynı zamanda uygulanan modelin öğrencilerin gerçekleştirdiği diğer çalışmalara olan etkisini de saptamaktır. A/r/tografi uygulamalarının öğrencilere katkısı ve uygulanabilirliği analizler için bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçeveye dayanarak analizleri yapılan görüşmelerden kodlar ve bu kodlardan aşağıdaki temalar saptanmış ve yorumlanmıştır. Temalar soru temelli değil görüşmelerin bütününden elde edilmiştir. Ayrıca görüşülen dersin öğretim üyesinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

a) A/r/tografi uygulamalarının öğrencilere katkısı ile ilgili temalar:
    - Tema 1: Yaratıcılık
    - Tema 2: Özgünlük

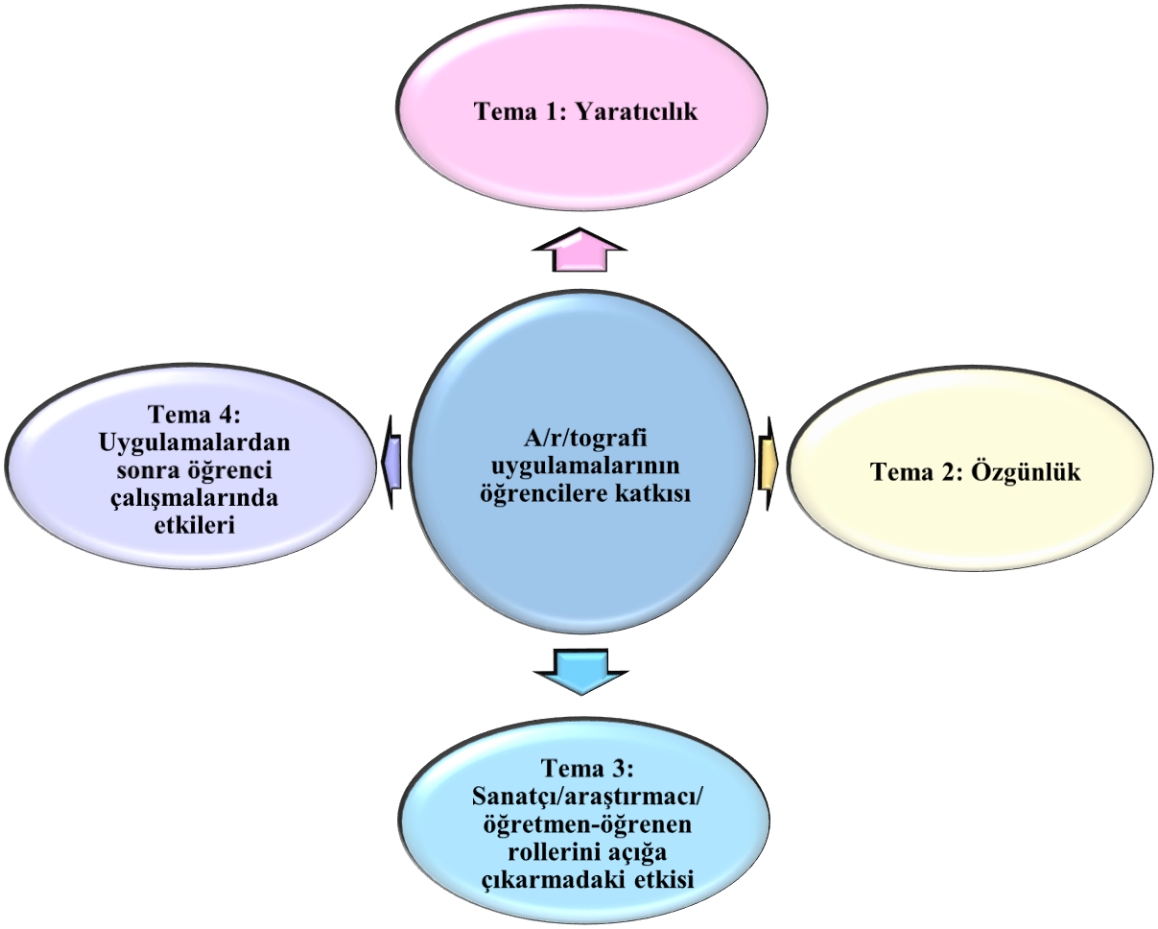
- Tema 3: Sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmadaki etkisi
- Tema 4: Uygulamalardan sonra öğrenci çalışmalarında etkileri

b) A/r/tografi uygulamalarının uygulanabilirliği ile ilgili temalar:

- Tema 1: Güçlük
- Tema 2: Uygulanabilirliği

5.3.1. A/r/tografi Uygulamalarının Öğrencilere Katkısı

Araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve görüşmelerden yola çıkarak, a/r/tografi uygulamalarının, öğrencilere katkısı analizler için bir çerçeve oluşturmuş ve bu çerçeveye göre veri içinde tekrarlardan kodlar ve bu kodlardan temalar saptanmıştır (Şekil 73).



Şekil 73. A/r/tografi uygulamalarının öğrencilere katkısı ile ilgili temalar

5.3.1.1. Yaratıcılık

Görüşmeye katılan dersin öğretim üyesi uygulamalarda öğrencilerin buldukları fikirleri ve yaptıkları çalışmaları oldukça *yaratıcı* bulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca dersin öğretim üyesi, a/r/tografi uygulamalarının öğrencilerin hiç alışık olmadıkları bir uygulama olmasına rağmen ortaya çıkan çalışmaların onların seviyelerine göre çok iyi olduğunu belirtmiştir.

"Sergide gerek öğretim üyelerinden gerek diğer öğrencilerden çok olumlu tepkiler aldık. Hatta bazı öğretim üyeleri öğrencilerin son sınıf olduklarını düşündüler. Böyle bir uygulamayla aşama aşama çalışmanın öğrenciye büyük katkısı oldu. Öncelikle kendilerini vererek çalıştılar. Uygulamaların süreçlerini hazmederek ilerlediler. Bu da onların işlerine olumlu yansıdı. Neticede kendileriyle ilgili özgün ve yaratıcı konulara ulaştılar. Bu uygulamalar olmasaydı yapmış oldukları konulara yönelmeleri zor olabilirdi. Çünkü güzel sanatlar liselerinde sürekli dersin öğretmeninin yönergeleri ve istekleri doğrultusunda çalışmaya alışmış olan öğrenciler, uygulamalar başladığında ikinci sınıftı ve henüz bu eğitim sistemini tam olarak üzerlerinden atamamışlardı.

Dersin öğretim üyesi, bu uygulamalar sürecinde öğrencilerin değişik disiplinleri de denemelerinin onların yaratıcılığı açısından faydalı olduğunu vurgulamıştır. Şu anda öğrencilerle büyük boy portre çalıştığını belirten dersin öğretim üyesi, aslında bu konuyu uygulamadan önce verdiğini ancak o zaman öğrencilerin düşünce üretemediğini ifade etmiştir. Buna karşın uygulamadan sonra büyük boy portre konusunda hepsinin iddialı başladığını ve hiç zorlanmadığını vurgulamıştır. Ayrıca dersin öğretim üyesi, öğrencilerin uygulama öncesinde böyle iddialı ifade biçimlerinin olmadığını da eklemiştir. Bu da uygulamaların öğrencilerin yaratıcılığına katkısını kanıtlar niteliktedir.

Dersin öğretim üyesinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, a/r/tografi uygulamalarının öğrencilere, farklı disiplinleri deneyerek anlam üretme, kendi yollarını arama ve bulma için fırsat tanıdığı söylenebilir. Ayrıca sınırları belli, düşünmeden ve sorgulamadan uzak baskın otoritenin aksine a/r/tografi uygulamaları ile öğrenciler durağan fikirler ve yerleşik bakış açıları yerine beklenmediklere doğru bir yolculuğa davet edilmişlerdir. Bu da dersin öğretim üyesinin açıklamaları ışığında, uygulamaların, öğrencilerin aşina olmadıkları bir uygulama olmasına karşın eski çalışmalarına göre oldukça yaratıcı işler ortaya çıkarmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Direnç, hayal gücü, açık kapasiteler, yaratıcılık ve sürprizlerin katılması, öğretim ve öğrenmeye bu şekilde yaklaşmak, davranış değil eylemle ilgilenmektir. Eylem, girişimde

bulunmayı ima eder; katılımcı ya da temsilcinin gözlem noktasından görülen bir geleceğe doğru ilerlemeyi ifade eder. Bitişlerle değil, başlangıçlarla ilgilenirler. Reçetelerle, uzaktan empoze edilen değerlendirmelerle, sistematikleştirmelerle kavgalıdırlar (Greene, 1995, s. 15). Bu bağlamda yaşayan sorgulamayla öğrenciler sistematiğin dışına çıkarak farklı yollarla deneyimlerini yeniden oluşturmak için girişimde bulundukları söylenebilir. Böylece öğrencilerin, yaratıcılık için Özsoy (2015)'un bize hatırlattığı; "herkesin gittiği yoldan başka bir yola sapma", "sürekli deneme" ve "kalıplardan kurtulma" (s. 130) gibi olguları deneme fırsatı yakaladığı ifade edilebilir.

5.3.1.2. Özgünlük

Dersin öğretim üyesi, öğrencilerin konu seçimlerini ve ifade biçimlerini farklı ve *özgün* olarak nitelemiştir. Özgün çalışmalar ortaya konulmasının sebeplerini de öğrencilerin uygulamalarla kendilerine dönmelerine ve yaşadıkları deneyimleri sorgulamalarına bağlamıştır. Uygulamalarla öğrencilerin kendilerini yazarak düşündüklerini ve bir şeyleri onlarla ifade etmeye çalıştıklarını belirten dersin öğretim üyesi, daha önceki yıllarda üçüncü sınıfın ikinci yarısında bulunan atölye öğrencilerine kavramlara yönelten benzer çalışmalar yaptırdığını ancak hiçbir zaman deneyimleriyle ilgili düşünme ve yazma çalışmaları yaptırmadığını eklemiştir. Bu nedenle kavramlara yönlendiren yöntemler içerisinde uygulamaları farklı bulduğunu vurgulamıştır.

"Uygulamalardan önce öğrencilerden kendileriyle ilgili işler yapmalarını istesem bu şekilde bir anlatıma giremeyebilirlerdi. Ancak burada yazarak ve mecaz üreterek kendi hayatlarını sorguladıkları için özgün fikirler ortaya çıkardılar. Özellikle, kamuflaj çalışan öğrencimizin yapraklarla subay olan babasını temsil etmesi oldukça güzel bir düşünceydi. Neticede ortaya çıkan çalışma da özgün bir çalışma oldu. Bir diğer öğrencimiz çocukluğundan kalan kepenkleri çalıştı. Bu da ilgi çekici bir düşünceydi. Yağmurla ilgili yaşadığı çaresizliği çalışan öğrencinin de bunu ıslak kaldırımlarla bağdaştırması oldukça ilginçti. Ayrıca bu konuyla ilgili video çekmesi onun için güzel bir deneyim oldu. Bu bağlamda uygulamalar, özgün konular ortaya çıkarmada etkili oldu."

Öğrencilerin daha önce belirtmiş olduğu Resim Anasanat Atölye derslerinde ve diğer derslerde düşünmeye ve özgün fikirler geliştirmeye yönelik herhangi bir uygulama yapmadıklarını benzer ifadelerle dersin öğretim üyesi de yinelemiştir. Ancak dersin öğretim üyesi öğrencilere kavramlar üzerinde düşünmeye ilişkin çalışmaları üçüncü sınıfın sonlarında yaptırdığını bu gruptaki öğrencilerin ise uygulama başladığında ikinci sınıf

olmaları nedeniyle henüz böyle bir uygulama yaptırmadığını eklemiştir. Dolayısıyla dersin öğretim üyesinin açıklamalarına göre, a/r/tografi uygulamaları ile öğrenciler düşünmeye ve sorgulamaya yönelik olan bir uygulamayla ilk kez karşılaşmışlardır. Dahası yazma uygulaması da öğrenciler için yeni bir uygulamadır ve bu uygulamaların, yazma ve yapma yoluyla özgür davranma, yaratıcı ve özgün fikirler ortaya çıkarmada öğrencilere mekân hazırladığı söylenebilir.

Dünyayı bildiğimiz şekliyle yeniden sunmak için yazmayı, çizmeyi, dans etmeyi ve şarkı söylemeyi öğreniriz. Kullanmayı istediğimiz sunuşun şekillerinden biri olarak metin içinde yaratabildiğimiz dünya, bir fotoğrafta sunacağımız dünyadan farklı bir dünyadır. Dünya hakkında bilmek istediğimiz şey sahip olduğumuz mevcut araçlardan etkilenir. Burada önemli ve ince bir husus bulunmaktadır ki diğer tüm sunum biçimleri gibi dil sadece deneyimin nakledicisi değil bir de onun kurucusudur. Dil dikkatimizi şekillendirir, odaklar ve yönlendirir (Eisner, 1998, s. 28). Bu anlamda dersin öğretim üyesinin açıklamalarına göre, uygulamada kullanılan yazmanın; öğrencilerin deneyim oluşturması, oluşturduğunu yeniden deneyimlemesi ve sorgulaması için onlara fırsatlar tanıdığı belirtilebilir. Çünkü yaşam yazma, tıpkı anlatı gibi "eylemlerimizin etkilerini düşünmemize ve hayatımızın yönlerini değiştirmemize olanak tanır… *Ayrıca* hem bir akıl yürütme biçimi hem de bir temsil biçimidir" (Richardson, 1990, s. 21 *italik eklenmiştir*).

5.3.1.3. Sanatçı/Araştırmacı/Öğretmen-Öğrenen Rollerini Açığa Çıkarmadaki Etkisi

Dersin öğretim üyesi, görüşme sorularına yanıtlarında uygulamaların öğrencilerin *sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerinin* hepsini birlikte açığa çıkaran bir uygulama olduğunu vurgulamıştır. Uygulamalarda öğrencilerin bir araştırmacı gibi araştırmalar yaptıklarını ve fotoğraflar çektiklerini belirten dersin öğretim üyesi, diğer yandan bunun çok dokümanteri diğer bir deyişle belgesel nitelikli bir araştırma olmadığını da eklemiştir. Dersin öğretim üyesi, öğrencilerin kavramlar üzerine çok derin düşünmediklerini ancak bu kavramları kütüphanede araştırabileceklerini ve onların felsefesi hakkında düşünebileceklerini ifade etmiştir. Uygulamaları kendi içerisinde araştırmayı gerektiren bir çalışma olarak gören dersin öğretim üyesi, fakat öğrencilerin derin bir araştırmaya gerek duymadıklarını söylemiştir. Bunun sebebinin ise öğrencilerin başlangıçta kendilerini, kendi geçmişlerindeki bir şeyi araştırmaya layık bulmadıklarından kaynaklandığını ifade etmiştir.

"Başlangıçta kendi deneyimlerini önemsemediler. Oysaki bisiklet yapan öğrencimiz merak edip bisikletin tarihini hatta bisikletle ilgili çekilmiş filmleri dahi araştırabilirdi. O kadar çok araştıracak şey var ki ama onlar öyle bir şey düşünemediler. Yine tuvaletleri çalışan ve kendi memleketinden gidip fotoğraflar çeken öğrencimiz tarihsel köklerine inebilirdi. Genel olarak öğrenciler araştırmada biraz zayıf kaldılar. Merakları sınırlı kaldı. O da öğrencilerin kişisel tarihleri ile ilgili aslında. Daha önce böyle bir sorgulama uygulaması yapmamışlar ve hocaları onlara sürekli neleri yapmaları gerektiğini söylemiş. Hiçbir zaman kendi düşüncelerini aktarmamışlar. Ayrıca derslerdeki konuşmalarımızdan onların sanatla ilgili okumadıklarını ve güncel sanat olaylarını çok fazla takip etmediklerini biliyorum."

Dersin öğretim üyesi ayrıca öğrencilerin uygulamalarda derinlemesine araştırma yapmamalarının eğitim sistemimizin öğrencilere kazandırdığı iyi olmayan alışkanlıklardan ileri geldiğini belirtmiştir. A/r/tografi ise bu sistemin aksine, devam eden bir sorgulama eylemi ve sanatsal bir uygulama olarak öğretime girmektedir (Kind, 2006, s. 54). Ayrıca sanatçıların araştırması, katı bir şekilde sistematik olan araştırmayı içermediği gibi tek başına "sezgisel" (sanatçıların nasıl çalıştığıyla ilgili bir söylenceyi (mit) sürdürmeye yarayan talihsiz bir sıfattır) de değildir. Aslında, her çeşit sanatçının eserleri, derin, karmaşık araştırma gerektirir (Barone, 2001, s. 26). Bu bağlamda öğrenciler her ne kadar çok fazla belgesel nitelikli, sistematik bir araştırma içerisine girmemiş olsalar da yine de birtakım araştırmalar yapmışlar ve bu onlar için bir başlangıç ve araştırmaya yönelik farkındalık oluşturmuştur. Bu uygulama tıpkı Meyer'in açmış olduğu "Yaşayan Sorgulama" adlı dersinde olduğu gibi araştırma hakkında öğretim vermemiş sadece bir sorgulama uygulaması oluşturmuştur. Meyer (2010)'in bize hatırlattığı gibi, "sorgulamanın ufukları günlük hayatımız ve gündelik hayatımıza doğrudan katılımımızdır" (s. 86).

Diğer yandan dersin öğretim üyesi, uygulamalarda öğrencilerin sanatçı tavrı benimsediklerini vurgulamıştır. Öğrencilerin bir sanatçı gibi düşündüklerini hatta bir kısmının çok cesur anlatımlara da girdiğini eklemiştir. Neticede çıkan sonuçları güzel bulduğunu ve sanat yönünün yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Irwin (2013b)'in de bize hatırlattığı gibi, sanatçılar, merak ve estetik duyarlılıklarına ilham veren konuları, temaları ya da fikirleri bulmalarına yardım eden sanatsal sorgulamayla ilgilenirler. Eğitimciler ise öğrenmelerini ve öğrenmeyi öğrenmelerini teşvik eden konuları, temaları ve fikirleri bulmalarına yardım eden eğitsel sorgulamayla ilgilenirler. Bu süreçler yaşayan sorgulama için temel oluşturur (s. 105). Burada yapılan yaşayan sorgulamayla da

öğrenciler hem sanatsal hem eğitsel sorgulamalara teşvik edilerek onların sanatçı, araştırmacı, öğretmen-öğrenen rolleri arasındaki ilişkiyi görünür kılmaktır.

Ayrıca dersin öğretim üyesi, öğrencilerin bu süreçte ders içinde ve dışında her an öğrenen olduklarını belirtmiştir. Birbirlerine yardımcı olmaya çalışmaları ve fikir vermelerinin de öğrencilerin öğretmen rolünü açığa çıkarmada etkili olduğunu ifade etmiştir.

"İlk baştan sonuna kadar öğrencilerin gelişim aşamalarını düşünürsek oldukça önemli mesafeler kat ettiler. Bu açıdan bakıldığında aslında yapılan çalışmalar başarıyla sonuçlandı."

Zaten a/r/tografik bir uygulamada bu rollerin birbirinden tümüyle ayrı değil aksine birbirleriyle ilişkili olduğu ve dolayısıyla araştırma, öğretme-öğrenme ve sanat yapma süreçlerinin birbirine bağlandığı söylenebilir. A/r/tografi bu bağlantıları, "köksapların (rizomların)" birbirine bağlı roller fikirler ve kavramlar ağlarıyla mecazi olarak nasıl ilişkili olduğunu tanımlayan Gilles Deleuze ve Felix Guattari'nin (1987/2007) çalışmalarından almaktadır. Köksapların bir yol haritasında çizgilerin örgüsü gibi, başlangıçları veya ortaları yoktur, yalnızca ara bağlantıları vardır. Bu anlamda, sanatçının eserini yazar, öğretmen ve araştırmacıya bağlayan bir dizi güçlü kökü görselleştirirse, görünüşte ayrı roller arasındaki ara boşluklar kaybolur; bunun yerine, yeni yönler/yaklaşımlar/fikirlerin ortaya çıkmasına izin vererek her rolünü güçlendirir (Carter & Irwin, 2014, s. 4).

Ancak Rudduck ve Flutter (2004)'in belirttiği gibi, bugün okuldaki öğrenme koşulları, her zaman tüm gençlerin gelişimlerini öğrenen olarak desteklememektedir. Nitekim okullar son 20-30 yılda derin yapılarında gençlerin değişimine göre daha az değişmiştir (s. 1). Oysaki okullarda daha çok sorgulama ve araştırma yapmaya yönelik ortam hazırlamak ve öğrencilerin deneyimlerine karşı farkındalık oluşturmak, onlara bir şey öğretmekten daha önemli olan öğrenmeyi öğrenme için fırsat yaratacaktır. Bu da sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerinin açığa çıkarılmasını sağlayacaktır.

Diğer bir husus da genel olarak her ne kadar öğrenciler kendilerini çok fazla öğretmen olarak ve öğretmenler de kendilerini bir öğrenen olarak görmeseler de aslında Dewey (1963)'in belirttiği gibi, "öğretmen bir öğrenendir ve öğrenen bunu bilmeden bir öğretmendir" (s. 160).

5.3.1.4. Uygulamalardan Sonra Öğrenci Çalışmalarında Etkileri

Dersin öğretim üyesi, *a/r/tografi uygulamalarının sonrasında öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalarda uygulamaların etkilerini* gözlemlediğini belirtmiştir. Uygulamalardan sonra

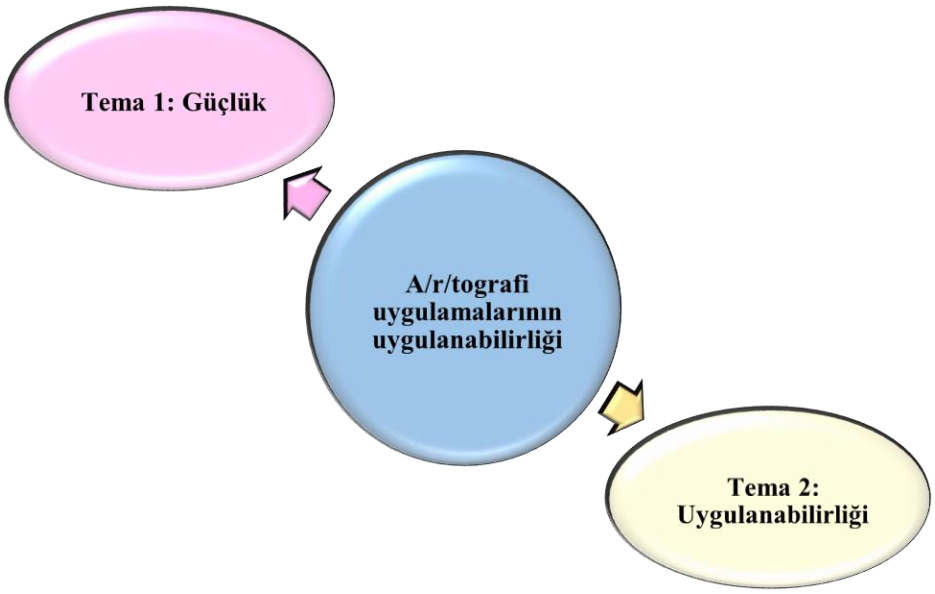
öğrencilere kendilerini olmak istedikleri mekânda yapacakları büyük boy portre ödevi verdiğini söyleyen dersin öğretim üyesi, burada öğrencilerin hem kendilerini hem de mekânı bir arada düşündüklerini eklemiştir. Dersin öğretim üyesi, bu çalışmanın da yine öğrencilerin kendileriyle ilgili olması nedeniyle onların hiç zorlanmadan konularına başladığını belirtmiştir. Bu da uygulamalar sayesinde öğrencilerin küçük anılarla biriken ve onlarda izler bırakan deneyimleriyle çalışmalarının ve bunlardan kişisel mecaz üretmelerinin çok faydalı olduğunu göstermektedir.

"Yaprakları çalışan öğrenci kendini yine ormanda, doğa ve yeşilin içinde resmetti. Yağmur çalışan öğrencimiz ise teknik açıdan o yansımalar hoşuna gittiği için şu an camla ilgili bir çalışma yapacak, bir anlamda onun devamı oldu. Aralık kapıları yapan bir diğer öğrencimiz kendini mutfakta kapalı bir mekân içinde resmederek yine bir mimari unsuru kullanmış oldu. Tuvaletleri çalışan öğrencimiz boy portre konusunda yine bir mekân içinde ve bu sefer kendini koltuğa yatmış bir şekilde yaptı. Bu anlamda, kendi hayatlarıyla, kendi deneyimleriyle ilgili düşünmeye yeniden devam ettiklerini gözlemledim."

Bu ifadeler uygulamaların öğrencilerin deneyimlerine karşı farkındalık kazandırdığını ve sonraki çalışmalarında bunu kullanabileceklerini kanıtlar niteliktedir. Deneyimlerin farkına varmak öğrenmeyi öğrenme için önemli bir adımdır. Richardson (1990)'a göre, genel olarak, sosyolojik keşif, insanların yaşamlarını insanlardan öğrenmek yoluyla gerçekleşir; insanların hayatlarını nasıl deneyimlediklerini dinlemek ve dünyalarını çerçevelemek, tümdengelimden ziyade tümevarım olarak çalışır (s. 28).

5.3.2. A/r/tografi Uygulamalarının Uygulanabilirliği

Araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve görüşmelerden yola çıkarak, a/r/tografi uygulamalarının, uygulanabilirliği analizler için bir diğer çerçeveyi oluşturmuş ve bu çerçeveye göre veri içinde tekrarlardan kodlar ve bu kodlardan temalar saptanmıştır (Şekil 74).



Şekil 74. A/r/tografi uygulamalarının uygulanabilirliği ile ilgili temalar

5.3.2.1. Güçlük

Dersin öğretim üyesi yanıtlarında, öğrencilerin uygulamalarda *güçlük* yaşadığını birçok kez yinelemiştir. Dersin öğretim üyesi, öğrencilerin zorlanmasının nedeninin öncelikle uygulamalar başladığında onların ikinci sınıf olmalarından ve çok fazla kavramsal düşünememelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunun sebebini ise öğrencilerin bu zamana kadar aldıkları sanat eğitiminin düşünce odaklı değil gördüklerini çizme odaklı olması olarak göstermiştir. Böylece öğrencilerin, eserlerin direk biçimsel yönleriyle ilgilenmiş olduklarını, arkasındaki düşünceleri anlamaya çalışmamış olduklarını vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin birinci sınıfta almış oldukları Temel Tasarım dersinde hocalar tarafından çok yönlendirildiğini belirten dersin öğretim üyesi, bu sebeple aslında öğrencilerin ne yaptığını tam olarak bilemediğini ifade etmiştir. Buna ek olarak dersin öğretim üyesi, öğrencilerin konuyu başlarda anlamakta zorluk çekmelerinin onların kültürel birikimleriyle de yakından ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

"Buradan öğrencilerimizin çok okumadığı anlaşılıyor. Edebiyatla ya da sanatın diğer alanları ve felsefeyle çok ilişkili değiller. Hayatlarında kimse onlara şunu düşün dememiş. O yüzden uygulamada güçlük çektiler."

Öğrencilerin daha sonra fikir bulma aşamasında çok zorlandığını ifade eden dersin öğretim üyesi, bunun sebebinin ise daha önce kendileriyle ilgili hiç düşünmediklerinden

kaynaklandığını vurgulamıştır. Sürecin başlangıcında öğrencilerin kendileriyle çok fazla yüzleşemediklerini de eklemiştir.

"Elbette kendine dönmek, kendini böyle ifade etmeye çalışmak oldukça zor bir şey. Zaten yapılan çalışmalar farkında olmadan deneyimlerle ilgili bazı ipuçları barındırabiliyor ancak bu uygulamada bunun daha bilinçli, araştırarak ve sorgulayarak yapılması istendi. Bu yüzden başlangıçta öğrenciler kendilerini ortaya koymaktan korktular. O da toplumuzdaki değer yargılarından diğer bir deyişle insanların onları yanlış değerlendirebileceklerini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir."

Görüşmeye katılan öğrencilerin, konuyu anlama ve fikir bulma konusunda yaşadıkları güçlükleri dile getirdikleri gibi dersin öğretim üyesi de benzer ifadelerle aynı durumu vurgulamıştır. Dersin öğretim üyesi bu durumun nedeni olarak, bugüne kadar öğrencilerin almış olduğu sanat eğitiminin düşünce ve sorgulama temelli olmaması daha önce bahsedildiği gibi büyük ölçüde didaktik eğitim sistemimizden kaynaklandığını göstermiştir.

Chan (2012)'in öğretmen adaylarının öğrenme deneyimlerini araştırdığı çalışmasında, onların, öğretme ve öğrenmenin didaktik biçiminin uzun vadeli etkisi altında, öğrenmede pasif olma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmacı, öğretmen adaylarının pasif öğrenme biçimlerine örnek olarak öğrencilere dersle ilgili kendileri için en değerli öğrenmeyi sorduğunda ve sadece ne düşündüklerini söylemelerini, mutlak bir cevabın olmadığını belirtmesine rağmen yine de sınıftan cevap alamadığını bununla birlikte birçoğunun başlarını indirip cevapları kitapların satırlarında arıyor gibi olduklarını belirtmiştir (s. 112).

Dersin öğretim üyesi, uygulamalarda öğrencilerin konularını bulmalarından sonra onu görselleştirmede de çok güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Diğer yandan onların farklı anlatım biçimleriyle diğer bir ifadeyle biraz fotoğraflarla, biraz da desenler çizerek beslendiklerini düşünmektedir. Ancak başlangıçta öğrencilerin çok basit anlatıya düştüklerini ifade eden dersin öğretim üyesi, onların sanatın diliyle değil de doğrudan anlatıya girdiklerini eklemiştir. Bu durumda dersin öğretim üyesi, zaman içerisinde birlikte ufak yönlendirmelerimizle onları sanatın diline çevirebildiğimizi ifade etmiştir. Ayrıca dersin öğretim üyesi, öğrencilerin uygulamanın yazma kısmında da çok güçlük çektiklerini belirtmiştir. Bunun sebebinin de atölye ya da başka bir derste öğrencilerin daha önce bu şekilde bir yazma uygulaması yapmadıklarından kaynaklandığını vurgulamıştır.

Oysaki yazma, kendini ifade etmenin çok önemli bir biçimidir. Yazma, düşünmeye, sorgulamaya ve anlamlandırmaya teşvik etmenin yoludur. Geçmişi, kişisel tarihi ve deneyimleri kısaca sözel olarak ifade edemediklerimizi söylemenin aracısıdır. Burada kullandığımız kelimeler Eisner (2008)'ın belirttiği gibi, sanat eseri olarak kullanıldığı zamanlar dışında, doğrudan deneyim için vekillerdir. Kelimeler bu anlamda bize bir yolculukta yol göstermek için ipuçları gibidir. Bu ipuçlarının faydası, kaçınmak veya karşılaşmak istediğimiz durumu öngörmemize yardımcı olma kabiliyetine bağlıdır (s. 5). Bu da öğrencilere yaşayan sorgulama olarak a/r/tografiyle diğer bir deyişle sanat ve yazmanın birbiriyle örüldüğü yaşam yazmayla kazandırılabilir.

5.3.2.2. Uygulanabilirliği

Dersin öğretim üyesi, a/r/tografi uygulamalarını öğrencilere çok katmanlı düşünmeyi öğrettiği için önemli bir süreç olarak nitelendirmiştir. Diğer yandan adı konmamış olarak benzer şeyleri atölye dersinde yaptırdığını vurgulayan dersin öğretim üyesi, ancak bu kadar derinlemesine gitmediğini de eklemiştir. A/r/tografi bir sanat temelli araştırma olarak derinlemesine araştırma ile anlam bulma çalışmasıdır. Dersin öğretim üyesi ayrıca a/r/tografiyle kısa yoldan öğrencinin deneyimlerine ya da ilgilendiği şeye ulaştırılabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda a/r/tografi uygulamalarının Resim Anasanat Atölye derslerinde *uygulanabilirliğine* yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğrencinin deneyimlerine dikkat çekmek ve bunu hayatlarının parçasına dönüştürmek için a/r/tografi uygulamaları, sadece Resim Anasanat Atölye dersinde bir konu olarak değil, 'a/r/tografik düşünme' adı altında disiplinlerarası/çok disiplinli ayrı bir ders olarak da işlenmesi uygun olacaktır. Çünkü Resim Anasanat Atölye dersinde ister istemez yapılanlar resimle sınırlı kalıyor. Ancak uygulamanın farklı alanlarla da beslenmesi öğrencinin gelişmesi için daha faydalı olacaktır. Örneğin bir müzik parçası ya da metaforlarıyla bütünleştirecekleri edebiyat eserleri seçtirilebilir. Maalesef genel öğrenci karakterinden yola çıkarak bir de uygulamanın not alma kaygısı içinde yapılması öğrenciyi daha fazla teşvik edecektir."

Dersin öğretim üyesinin de belirttiği gibi a/r/tografi uygulamalarının Resim Anasanat Atölye derslerinde kullanılması öğrenciyi kısıtlamaktadır. Her ne kadar uygulamalarda öğrenci farklı disiplinleri kullanmaya yöneltilse de resmin sınırlarından çıkmakta kendisini çok fazla rahat hissedememektedir. Resim Anasanat Atölye dersinin genel olarak işleniş biçiminin bu yönde olması öğrencide de haklı olarak sadece resim yapma algısı oluşturmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma araştırmacının yaşadığı pek çok ikilemi bir araya getirmiştir. Bunlardan en önemlileri sınırları belli metodolojik bir çerçeve içerisinde akademik yazma biçimlerini kullanma, doğrusal ve kanıtlanabilir bir sonuca ulaşma gibi sosyal bilimlerin katı kuralları ile ilgilidir. Ancak a/r/tografi sınırları belli olan bir metodolojinin ötesinde akışkan ve doğrusal olmayan dinamik bir süreci içermektedir. Çünkü a/r/tografi, sanat yapma ve yazmayı birlikte kullanır ve sanat yapma akademik yazmadan farklı olarak sezgi ve duygu durumlarıyla da ilgilidir. Bu nedenle sonuçla değil yaşayan sorgulama fikirlerini genişletme ve devam ettirmeyle ilgilenir.

Bu bağlamda, sınırları belli yöntembilimler ile a/r/tografinin bir arada kullanıldığı bu araştırmada sonuç ve öneriler kuramsal mercekler içerisinde çerçevelenmiştir.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

A/r/tografi uygulamalarının Resim Anasanat Atölye derslerinde nasıl gerçekleştirildiğine yönelik bulgulardan çıkarılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Uygulamalara yaşayan sorgulama ve mecazın genel hatlarıyla anlatılmasıyla başlanmış, ardından da yaşam yazma için öğrencilere örnekler gösterilmiştir. Öğrencilerle başlangıçta kendilerini rahat hissetmeleri ve birbirlerinden etkilenmemeleri için bireysel görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler konuya adapte olduktan sonra ise grup olarak fikirler tartışılarak önerilerde bulunulmuştur. Böylece a/r/tografinin doğası olarak kolektif anlam üretilmiştir.

Öğrenciler, a/r/tografi uygulamalarında yaşam yazma ile sorguladıkları ve ürettikleri anlamları görselleştirmiş diğer bir değişle yazma ve sanat yapma ile bizlere iki katı

görüntüleme sunmuşlardır. Bunu yaparken hayatları ve deneyimlerine karşı farkındalık kazanmışlardır.

Uygulamalara sergi hazırlıkları ve sergi de dahil edilerek sürece izleyiciler de davet edilmiş ve onların da söz söylemesi için fırsat yaratılmıştır. Ayrıca öğrenciler de kendilerini dışardan gözlemleme imkânı bulmuşlardır. Bu şekilde araştırmanın a/r/tografik süreci yapılandırılmıştır. Araştırmada yer alan bu uygulama biçimi ve adımları, sadece sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen olarak araştırmacının bakış açısından bir uygulama örneğini içermektedir. Her bir a/r/tograf kendi yaşam deneyimlerini de göz önünde bulunduracağından her birinin özgün uygulama olması kaçınılmaz olacaktır.

Sonuç olarak, araştırmada yer alan 7 öğrenci a/r/tografi uygulamaları sayesinde hem araştırma hem sanat hem de eğitim uygulaması gerçekleştirerek sanatçı/araştırmacı/ öğretmen-öğrenen rollerinin farkına varmıştır.

Atölye derslerinde geleneksel olarak verilen sanat eğitiminin düşünme ve sorgulama temelli olmaması, öğrencilerin daha önce kendi deneyimlerine odaklanmaması ve yazma uygulaması yapmaması nedeniyle öğrenciler ilk başta uygulamaya adapte olmakta problem yaşamışlardır. Ancak a/r/tografi uygulamalarıyla süreç içerisinde fikir bulma ve yazma güçlüklerinin azaldığı görülmüştür.

6.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

A/r/tografi uygulamalarına yönelik öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular şu sonuçları çıkarmıştır:

Öğrencilerin hepsi a/r/tografi uygulamalarında kullanılan sanat yapma ve yazma ile uygulamaların fikir geliştirmeye yönelik olduğu ve sürekli düşünmeleri gerektiğini, bunun da yaratıcı fikirler ortaya çıkmasına yol açtığını düşünmektedirler. Ayrıca öğrencilere göre uygulamalarda kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkmaları ve böylece küçük ayrıntıları fark etmeleri özgün eserler oluşturmalarını sağlamıştır.

Öğrenciler, uygulamalarla kendi kişisel hayatlarından anlam üretme ve sanat yapmanın hayata dair farkındalık oluşturduğunu, diğer bir deyişle deneyimleri sanata yansıtarak deneyimlerinin farkına vardıklarını ve yaşamla bağ kurmayı öğrendiklerini düşünmektedirler.

Öğrenciler a/r/tografi uygulamaları ile genel olarak ders dışında araştırma ve uygulama yaptıklarından dolayı çevreyle sık sık etkileşime geçtiklerini ve bunun yaptıkları çalışmaları olumlu yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çevreye karşı da farkındalık oluştuğu gözlemlenmiştir.

Öğrenciler uygulamada güçlük çektikleri kısımların daha çok fikir bulma ve yazma kısmında olduğunu belirtmişlerdir. Uygulamada fikirlerini bulduklarında ise çok rahatladıklarını ve fikirlerini esere dönüştürürken çok keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden yazma konusunda güçlük yaşamayan, normal hayatında da günlük tutan sadece bir öğrenci olmuştur.

Öğrenciler uygulamalarda kendi fikirlerini bulmaları ve onları hangi yolla esere dönüştüreceklerine yine kendilerinin karar vermesinin uygulamayı teşvik edici yaptığını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, daha önce sorgulamaya yönelik bir uygulama yapmadıklarını ancak bu uygulamada deneyimleriyle ilgili çok fazla düşündüklerini ve her şeye sorgulayarak baktıklarını belirtmişlerdir. Bu sayede öğrenciler, kendi kendilerini keşfettikleri ve küçük ayrıntıların bile çok önemli olduğunu fark ettikleri görüşündedirler.

Öğrenciler genel olarak a/r/tografi uygulamaları sayesinde kendilerini bir sanat projesi içinde gördüklerini, kendilerine özgü konularda ve kendi istedikleri yöntemlerde çalışma yaparak kendilerini bir sanatçı gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulamalar süresince meraklı, sorgulayan ve araştıran kişiler olarak kendilerini birer araştırmacı olarak gördüklerini de ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ders içinde ve dışında sürekli bir şeyler öğrendiklerini ve fikirler ürettiklerini söyleyen öğrenciler, süreç içerisinde daima öğrenen olduklarını, birbirleriyle yardımlaşma, fikir alışverişi içerisinde olmalarıyla da zaman zaman öğretmen gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler, a/r/tografi uygulamalarının sanatçı/araştırmacı/öğretmen-öğrenen rollerini açığa çıkarmada etkili olduğu görüşündedirler.

Öğrenciler, a/r/tografi uygulamalarının ders dışında da devam etmesi nedeniyle buralarda da çok fazla öğrenmenin olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamaların araştırmaya yönelttiğini ifade eden öğrenciler, bunun da ders dışı öğrenmeye katkı sağladığı görüşündedirler.

6.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

A/r/tografi uygulamalarına yönelik dersin öğretim üyesinin görüşlerine ilişkin bulgular şu sonuçları çıkarmıştır:

Dersin öğretim üyesi, a/r/tografi uygulamalarından önce öğrencilerden kendileriyle ilgili bir çalışma istemiş olduğunu ancak bunda başarılı olamadıklarını, bu uygulamadan sonra ise çok iddialı ve yaratıcı işler ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Uygulamada farklı disiplinleri denemelerinin de bunda etkili olduğunu belirten dersin öğretim üyesi, uygulamaların öğrencilerin yaratıcılığına katkı sağladığı görüşündedir.

Dersin öğretim üyesi; uygulamalarda öğrencilerin kendi deneyimlerine, kendi yaşam hikâyelerine dönmeleri, hayatlarındaki küçük detayları araştırmaları ve bunu yaşam yazma ile yapmalarının onların özgün fikirler ve konular bulmalarını sağladığı görüşündedir.

Dersin öğretim üyesi; uygulamalarda öğrencilerin belgesel nitelikli bir araştırma olmasa da yine de bir araştırmacı gibi araştırmalar yaptıklarını belirtmiştir. Dersin öğretim üyesi, uygulamaların araştırma gerektirdiğini ancak öğrencilerin derin bir araştırma içerisinde olmamalarının sebebinin başlangıçta öğrencilerin kendilerinin araştırılacak bir yaşantılarının olmadığını düşündüklerinden ve en önemlisi olarak da eğitim sistemimizin öğrencileri araştırmaya yönlendirmemesinden kaynaklandığı görüşündedir. Dersin öğretim üyesi, uygulamalarda öğrencilerin sanatçı gibi düşünüp hareket ettikleri ve sanat yönü yüksek çalışmalar ortaya koydukları görüşündedir. Ayrıca, uygulamalar süresince öğrencilerin ders içinde ve dışında öğrenen olduklarını, dahası ders içinde ortaklaşa çalışmaları, birbirleriyle fikir alışverişi yapmalarıyla öğretmen rollerinin açığa çıktığı görüşündedir.

Dersin öğretim üyesi, uygulamalardan sonra öğrencilere kendilerini olmak istedikleri mekânda resmedecekleri büyük boy portre çalışması verdiğini ve bu çalışmada öğrencilerin güçlük çekmeden yine kendi deneyimlerini yansıttıkları iddialı çalışmalar içine girdiklerini belirtmiştir.

Dersin öğretim üyesi, uygulamaların başlangıç aşamalarında öğrencilerin oldukça güçlük yaşadığı görüşündedir. Öğrencilerin başlangıçta konuyu anlamada zorlandıklarını belirten dersin öğretim üyesi, bunun sanat eğitiminin düşünce ve sorgulama odaklı olmaması ve bu nedenle öğrencilerin kavramsal düşünmede zayıf olmalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin fikir bulma aşamasında da güçlük çektiğini belirten dersin öğretim üyesi, bunun sebebi olarak onların kendi deneyimleri hakkında daha önce düşünmediklerini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma konusunda da güçlük yaşadığını ifade eden dersin

öğretim üyesi, bunun da öğrenciler için ilk olmasından, diğer bir deyişle yazmanın atölye ya da başka derslerde uygulanmamasından kaynaklandığı görüşünü belirtmiştir.

Dersin öğretim üyesi, uygulamaları çok katmanlı düşünmeyi geliştirmesi ve deneyimlere karşı farkındalık oluşturması bakımından faydalı bulmakla birlikte, onun Resim Anasanat Atölye derslerinde gerçekleştirilmesinin yanı sıra ayrı bir ders olarak da okutulmasının faydalı olacağı görüşündedir. Uygulamaların bu ders içerisinde resimle kısıtlandığını belirten dersin öğretim üyesi, ayrı bir ders olarak da okutulduğunda müzik, edebiyat gibi farklı alanlarla da daha fazla desteklenebileceğini belirtmiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. A/r/tografi Uygulamalarına Yönelik Öneriler

- A/r/tografi uygulamaları, liselerde görsel sanatlar dersi içerisinde bir uygulama örneği olarak, güzel sanatlar liseleri ve üniversitelerin güzel sanatlar fakülteleri ve resim-iş öğretmenliği programlarında ise "A/r/tografi" ya da "Yaşayan Sorgulama" adı altında ayrı bir ders olarak yer alabilir.
- Bu araştırmada a/r/tografi uygulamaları Resim Anasanat Atölye dersinde 7 öğrenci ile uygulanmış olup sayı arttıkça uygulamada da farklılıklar gösterebilecektir. Öğrencilerin az sayıda oluşu uygulamayı birebir görüşme, fikir alışverişi vb. açılardan kolaylaştırmıştır. Bu anlamda öğrencilere daha fazla zaman ayrılmıştır. Bu nedenle a/r/tografi uygulamaları için yapılacak derste öğrenci sayısı göz önünde bulundurulabilir.
- A/r/tografi içerisinde yer alan yaşam yazma uygulamaları düşünme, fikir geliştirme ve deneyimlere karşı farkındalık oluşturmada önemli bir unsur olması bakımından ilköğretimden itibaren hem görsel sanatlar hem de diğer derslerde öğrencilere uygulatılabilir.
- A/r/tografi uygulamaları içerisinde yer alan mecaz üretme okul öncesinden itibaren hem görsel sanatlar derslerinde hem de diğer derslerde öğrencilere uygulatılabilir.
- Öğrenciler ilköğretimden itibaren tüm kademelerdeki görsel sanatlar dersinde daha fazla sorgulama ve araştırma yapmaya yöneltilebilir.
- Güzel sanatlar liselerinin özel yetenekle öğrenci alan üniversitelerin bölümleri için hazırlık okulları olarak görülmesi nedeniyle yetenek sınavlarında başarılı olmaları hedeflenerek sadece öğrencilerin el becerilerinin geliştirilmesinden öte,

yaratıcılıklarının da geliştirilmesi bakımında öğrencilerin fotoğraf, video, müzik, enstalasyon, yazınsal vb. alanları da kapsayacak farklı disiplinlerde çalışmalar yapmaları için fırsatlar verilebilir.

- A/r/tografi uygulamaları düşünme ve sorgulama yaklaşımı bakımından felsefe ile yakından ilişkili olduğundan okul öncesinden üniversiteye kadar her sınıf düzeyinde üst düzey düşünme becerileri geliştirir. Bu özelliği dolayısıyla öğretmen yetiştiren tüm programlarda sanat eğitimi kapsamında a/r/tografi derslerine yer verilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma konusu, ilköğretim, ortaöğretim, güzel sanatlar ve diğer liselerde görsel sanatlar dersi ya da atölye derslerinde hem bir uygulama örneği olarak hem de öğrenci görüşleri bağlamında ele alınabilir.
- A/r/tografi özünde kişinin kendi yaşam deneyimleriyle ilgili olduğundan dolayı araştırmacıların yalnızca kendilerini araştırdığı araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sürecini ve süresini etkileyen faktörler göz önüne alındığında Bahar Döneminde öğrencilerin sınavlarının, etkinliklerinin daha yoğun olması nedeniyle çalışmanın sonbahar döneminde başlanması, öğrencilerin katılımının daha etkin olmasını ve araştırmanın kesintisiz halde yürütülmesini sağlayabilir.
- Her alanda olduğu gibi akademik alanda da pek çok değişim meydana gelmektedir. Son yıllarda nitel ve nicel araştırma yöntemlerine ek olarak "Sanat Temelli Araştırma Yöntemleri" de bilim insanları tarafından araştırmalarında sıkça kullanılmaktadır. Bu araştırma yöntemi biçim, dil ve içerik bakımından sanatsal ve sosyal konularda çalışan araştırmacılara daha fazla serbestlik tanımaktadır. Bu bağlamda sanat temelli araştırmalardan olan a/r/tografi yöntemi araştırmacılar tarafından daha fazla kullanılabilir.
- Sanat temelli araştırma yöntemlerinden birisi olması açısından diğer disiplinlerde de "anlamı" ortaya koymak isteyen ya da "anlam oluşturmak" isteyen araştırmalarda a/r/tografi bir yöntem olarak kullanılabilir.

KAYNAKLAR

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research.* London: Routledge.

Aoki, T. T. (2005). Spinning inspirited images in the midst of planned and live(d) curricula. W. F. Pinar & R. L. Irwin (Ed.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* içinde (s. 414-423). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Aristoteles (2004). *Retorik* (M. H. Doğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Aristoteles (2011). *Poetika* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say.

Armstrong, J. (2008). Researching DIY grrrl (e)zine culture: A methodological and ethical account. S. Holland (Ed.), *Remote relationships in a small world* içinde (s. 11-33). New York: Peter Lang.

Bakan, D. L. (2014). *A sing of songs: A/r/tography, autoethnography, and songwriting as music education research.* Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Barney, D. T. (2009). *A study of dress through artistic inquiry: Provoking understandings of artist, researcher, and teacher identities*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. *Educational Researcher*, *30*(7), 24-28.

Barone, T. & Eisner, E.W. (1997). Arts-based educational research. R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* içinde (s. 73-115). Washington: American Educational Research Association.

Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. J. L. Given, G. Camilli & S. B. Elmore (Ed.), *Handbook of complementary methods in educational research* içinde (s. 95-109). New York: Routledge.

Bateson, M. C. (1997). Foreword. A. Neumann & P. L. Peterson (Ed.), *Learning from our lives: Women, research, and autobiography in education* içinde (s. vii-viii). New York, London: Teachers College.

Beare, D. M. (2011). *Social art effect: The a/r/tography and complexity of theatre education learning systems, developmental stages, and change mechanisms.* Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Beck, B. E. F. (1978). The metaphor as a mediator between semantic and analogic modes of thought. *Current Anthropology*, *19*(1), 83-97.

Berk, O. (2004). Mythmaking and metaphor in the color purple. Ö. Öğüt & O. Berk (Ed.), *Image, metaphor and irony as centralising/de-centralising devices in contemporary British and American literature* içinde (s. 61-73). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi & Haliç Üniversitesi.

Bickel, B. (2004). *From artist to a/r/tographer: An autoethnographic ritual inquiry into writing on the body.* Yüksek Lisans Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Bickel, B. (2005). From artist to a/r/tographer: An autoethnographic ritual inquiry into writing on the body. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 2*(2), 8-17.

Bickel, B. (2008). *Living the divine spiritually and politically: Art, ritual and performative/pedagogy in women's multi-faith leadership*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. London, New York: Verso.

Black, M. (1955). Metaphor. *Proceedings of The Aristotelian Society, New Series*(55), 273-294. http://www.jstor.org/stable/4544549 sayfasından erişilmiştir.

Bordens, K.S. & Abbott, B. B. (2011). *Research design and methods: A process approach*. New York, NY: The McGraw-Hill.

Boulton-Funke, A. (2015). *An arts-based methodology of intuition: Secondary visual art teacher becomings and encounters with schooling*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Boym, S. (1998). On diasporic intimacy: Ilya Kabakov's installations and immigrant homes. *Critical Inquiry*, *24*(2), 498-524.

Burke, P. (2003). *Afişten heykele, minyatürden fotoğrafa tarihin görgü tanıkları* (Z. Yelce, Çev.). İstanbul: Kitap.

Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (Ed.). (1996). *Teachers doing research: Practical possibilities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Carter, M. R. (2012). *The teacher monologues: Exploring the experiences and identities of artist-teachers.* Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Carter, M. R., & Irwin, R. L. (2014). Between signification and illumination: Unfolding understanding a/r/tographical turn on practicum. *International Journal of Education & the Arts*, *15*(3). http://www.ijea.org/v15n3/ sayfasından erişilmiştir.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

Cevizci, A. (2012). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say.

Chan, E. Y. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 37*(3), 110-127.

Christians, C. G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* içinde (s. 61-80). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Clifford, P. & Friesen S. (2003a). The transgressive energy of mythic wives and wilful children: Old stories for new times. D. W. Jardine, P. Clifford & S. Friesen (Ed.), *Back to the basics of teaching and learning: Thinking the world together* içinde (s. 163-174). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Clifford, P. & Friesen S. (2003b). Hard fun: Teaching and learning for the twenty-first century. D. W. Jardine, P. Clifford & S. Friesen (Ed.), *Back to the basics of teaching and learning: Thinking the world together* içinde (s. 89-110). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Cole, A. L. (1994, April). *Doing life history research- in theory and in practice. Draft.* The Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, New Orleans, LA.

Cole, A. L. & Knowles J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Boston: Allyn and Bacon.

Coleman, K. S. (2017). *An a/r/tist in wonderland: Exploring identity, creativity and digital portfolios as a/r/tographer*. Doktora Tezi, Melbourne Graduate School of Education, Melbourne.

Creswell J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Danto, A. C. (2012). *Sıradan olanın başkalaşımı* (E. Berktaş & Ö. Ejder, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Darts, D. G. (2004). *Visual culture jam: Art, pedegogy and creative resistance*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

de Cosson, A. (2003). *(Re)searching sculpted a/r/tography: (Re)learning subverted-knowing through aporetic praxis*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *A Thousand plateaus capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Çev.). Minneapolis: University of Minnesota

Demir, G. Y. (2005). Çevirenin önsözü. G. Lakoff & M. Johnson, *Metaforlar hayat, anlam ve dil* (G.Y. Demir, Çev.) içinde (s. 11-15). İstanbul: Paradigma.

Denzin, N. K. (2008). Interpretive biography. J. G. Knowles & A. L. Cole (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* içinde (s. 117-125). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Detlefsen, J. D. (2009). *A conversation about art education: What are the qualities in process that foster a qualitative whole in art education?*. Doktora Tezi, The University of Nebraska, Lincoln.

Dewey, J. (1934). *Art as experience.* New York: Minton, Balch & Co.

Dewey, J. (1963). *Democracy and education an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1965). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Diamond, C. T. P. (1998). Brethren [and sisters] in bonds: Arts-based release from marginalization. *Curriculum Inquiry, 28*(4), 387-395.

Dias, B. (2006). *Border epistemologies: Looking at Almodovar's queer genders and their implications for visual culture education*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Draaisma, D. (2007). *Bellek metaforları: Zihinle ilgili fikirlerin tarihi* (G. Koca, Çev.). İstanbul: Metis.

Eco, U. (2001). *Açık yapıt* (P. Savaş, Çev.). İstanbul: Can.

Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum.* New York: Teachers College.

Eisner, E. W. (1997). The new frontier in qualitative research methodology. *Qualitative Inquiry, 3*(3), 259-273.

Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Merrill.

Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education?. *International Journal of Education & The Arts, 5*(4), 1-12.

Eisner, E. (2008). Art and knowledge. J. G. Knowles & A. L. Cole (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* içinde (s. 3-12). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice (reissued with a new prologue and foreword).* New York, NY: Teachers College.

Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography.* Walnut Creek, CA: AltaMira.

Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (s. 733-768). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Fels, L., & Meyer, K. (1997). On the edge of chaos: Co-evolving world(s) of drama and science. *Teaching Education Journal*, *9*(1), 75-81.

Fineberg, J. (2014). *1940'tan günümüze sanat: Varlık stratejileri* (S. A. Eskier & G. E. Yılmaz, Çev.). İzmir: Karakalem.

Finley, S. (2005). Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (s. 681-694). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Finley, S. (2008). Arts-based research. J. G. Knowles & A. L. Cole (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* içinde (s. 71-81). Los Angeles: SAGE.

Gilbert, E. G., & Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's content validity index. *Clinical Simulation in Nursing, 12*, 530-531.

Gillard, T. (2014). *Trust through art and its practice: A/r/tography study*. Yüksek Lisans Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Gillespie, D. (2005). Misreading Charlie: Interpreting a teaching story through metaphor analysis. *McGill Journal of Education*, *40*(1), 131-142.

Girak, S. (2015). *Forget me not: An exhibition -and- creative reuse: How rescued materials transformed my a/r/tographic practice: An exegesis*. Doktora Tezi, Edith Cowan University, Joondalup.

Golparian, S. (2012). *Displaced displacement: An a/r/tographic performance of experiences of being unhomed*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Goodall, B. H. L. (2000). *Writing the new ethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira.

Gouzouasis, P. (2006). A reunification of musician, researcher, and teacher: A/r/tography in music research. *Arts & Learning Research Journal, 22*(1), 23-42.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education.* New York, NY: Teachers College.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Philadelphia: The Falmer.

Güneş, N. (2018). In the context of public pedagogy: Transit. *International Journal of Education Through Art, 14*(2), 247-256.

Hamilton, L. J. (2015). *Art in the face of death: Art therapy with a family*. Yüksek Lisans Tezi, Kutenai Art Therapy Institute, Nelson, BC.

Hobson, D. (1996). Beginning with the self: Using autobiography and journal writing in teacher research. G. Burnaford, J. Fischer & D. Hobson (Ed.), *Teachers doing research: Practical possibilities* içinde (s. 1-17). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. New York: Routledge.

Irwin, R. L. (2003). Toward an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 1*(2), 63-78.

Irwin, R. L. (2004). A/r/tography a metonymic métissage. R. Irwin & A. de Cosson (Ed.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* içinde (s. 27-38). Vancouver, BC: Pacific Educational.

Irwin, R. L. (2013a). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research, 54*(3), 198-215.

Irwin, R. L. (2013b). A/r/tography. M. L. Buffington & S. W. McKay (Ed.), *Practice theory: Seeing the power of art teacher researchers* içinde (s. 104-108). Reston, VA: National Art Education Association.

Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Ed.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts- based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational.

Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., & Bickel, B. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education, 48*(1), 70-88.

Irwin, R. L., Gouzouasis, P., Grauer, K., Leggo, C. & Springgay, S. (2006). *Investigating curriculum integration, the arts and diverse learning environments.* United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) World Congress on Arts Education'da sunulmuş bildiri, Lisbon.

Irwin, R. L. & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Ed.), *Being with a/r/tography* içinde (s. xix-xxxiii). Rotterdam: Sense.

Irwin, R. L., Barney, D. T. & Golparian, S. (2016). A/r/tografi, görsel araştırmalar için bir yöntem. S. D. B. Erişti (Ed.), *Görsel araştırma yöntemleri: Teori, uygulama ve örnek* içinde (s. 191-221). Ankara: Pegem.

Jardine, D. W. (1998). *To dwell with a boundless heart: Essays in curriculum theory, hermeneutics, and the ecological imagination*. New York: Peter Lang.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Australia: Deakin University.

Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat, kültür, yaratıcılık, görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi.* Ankara: Pegem.

Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1998). Students as researchers: Critical visions, emancipatory insights. S. R. Steinberg & J. L. Kincheloe (Ed.), *Students as researchers: Creating classrooms that matter* içinde (s. 2-19). London: Falmer.

Kind, S. C. (2006). *Of stones and silences: Storying the trace of the other in the autobiographical and textile text of art/teaching*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Kind, S., de Cosson, A., Irwin, R. L., & Grauer, K. (2007). Artist-teacher partnerships in learning: The in/between spaces of artist-teacher professional development. *Canadian Journal of Education, 30*(3), 839-864.

Kronbauer, B. (2013). *YOU can design Vancouver's next manhole covers!.* https://www.vancouverisawesome.com/2013/03/09/you-can-design-vancouvers-next-manhole-covers/ sayfasından erişilmiştir.

La Jevic, L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as an ethics of embodiment: Visual journals in preservice education. *Qualitative Inquiry, 14*(1), 67-89.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago & London: The University of Chicago.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma.

Lazo, V. G., & Smith, J. (2014). Developing thinking skills through the visual: An a/r/tographical journey. *International Journal of Education Through Art, 10*(1), 99-116.

Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice.* New York: Guilford.

Leavy, P. (2017). Introduction to arts-based research. P. Leavy (Ed.), *Handbook of arts-based research* içinde (s. 3-22). New York: Guilford.

Le Blanc, N., Davidson, S. F., Ryu, J. Y., & Irwin, R. L. (2015). Becoming through a/r/tography, autobiography and stories in motion. *International Journal of Education Through Art*, *11*(3), 355-374.

Leggo, C. (2008a). Autobiography: Researching our lives and living our research. S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo & P. Gouzouasis (Ed.), *Being with a/r/tography* içinde (s. 3-23). Rotterdam: Sense.

Leggo, C. (2008b). Astonishing silence: Knowing in poetry. J. G. Knowles & A. L. Cole (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* içinde (s. 165-174). Los Angeles: SAGE.

Leggo, C., Sinner, A. E., Irwin, R. L., Pantaleo, K., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2011). Lingering in liminal spaces: A/r/tography as living inquiry an a language arts class. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *24*(2), 239-256.

Lieberman, A., & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education, 59*(3), 226-234. http://jte.sagepub.com/ sayfasından erişilmiştir.

MacDonald, A. (2017). A diptych of dilemma: Becoming an artist and a teacher. *International Journal of Education Through Art*, *13*(2), 163-77.

McCutcheon, G., & Jung, B. (1990). Alternative perspectives on action research. *Theory into Practice, 24*(3), 144-151. http://www.jstor.org/stable/1476916?seq=1&cid=pdf - reference#references_tab_contents sayfasından erişilmiştir.

McNiff, S. (1998). *Arts-based research.* London: Jessica Kingsley.

McNiff, S. (2008). Art-based research. J. G. Knowles & A. L. Cole (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* içinde (s. 29-40). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Meyer, K. (2010). Living inquiry: Me, my self, and other. *Journal of Curriculum Theorizing, 26*(1), 85-96.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Nietzsche, F. W. (1993). *Philosophy and truth: Selections from Nietzsche's notebooks of the early 1870's* (D. Breazeale, Çev. Ed.). New Jersey: Humanities.

Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1946). *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. New York: A Harvest Book.

Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz.

Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi, resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Pegem.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Pinar, W. F. (2004). Foreword. R. L. Irwin & A. de Cosson (Ed.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* içinde (s. 9-25). Vancouver, BC: Pacific Educational.

Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography*. London, UK: SAGE.

Pourchier, A. N. M. (2012). *Guided wanderings: An a/r/tographic inquiry into postmodern picturebooks, Bourdieusian theory, and writing*. (Doktora tezi). https://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/99 sayfasından erişilmiştir.

Purton, F. L. (2013). *Exploring students' experiences of arts-based pedagogy: An a/r/tographical journey.* Yüksek Lisans Tezi, University of Alberta, Edmonton, AB.

Ramirez, J. A. (2007). *Gaudi'den Le Corbusier'ye arı kovanı metaforu* (A. T. Garcia, Çev.). Ankara: Dost.

Rasberry, G. W. (2001). *Writing research/researching writing: Through a poet's I.* New York: Peter Lang.

Reisberg, M. (2006). *An a/r/tographic study of multicultural children's book artists: Developing a place-based pedagogy of pleasure*. Doktora Tezi, Washington State University (College of Education).

Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences (qualitative research methods)*. London: SAGE.

Richardson, L. (2000a). Writing: A method of inquiry. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (s. 923-948). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Richardson, L. (2000b). New writing practices in qualitative research. *Sociology of Sport Journal*, *17*, 5-20.

Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Texas: The Texas Christian University.

Ricoeur, P. (1977). *The rule of metaphor: The creation of meaning in language*. Toronto: University of Toronto.

Rosenberg, H. (1952). *The American action painters.* http://www.artnews.com/2007/11/01/top-ten-artnews-stories-not-a-picture-but-an-event/ sayfasından erişilmiştir.

Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus interaction- A terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English, 19*(1), 96-107. http://www.jstor.org/stable/40171006 sayfasından erişilmiştir.

Rudduck, J. & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice.* London: Continuum.

San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim: Yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya.

Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations.* Chicago: University of Chicago.

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R. L., Gouzouasis, P., & Grauer, K. (2006). Arts-based education research dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education, 29*(4), 1223-1270.

Smits, H. (1997). Living within the space of practice: Action research inspired by hermeneutics. T. R. Carson & D. Sumara (Ed.), *Action research as a living practice* içinde (s. 281- 297). New York: Peter Lang.

Springgay, S. (2003). Cloth as intercorporeality: Touch, fantasy, and performance and the construction of body knowledge. *International Journal of Education & the Arts*, *4*(5). http://ijea.asu.edu/v4n5/ sayfasından erişilmiştir.

Springgay, S. (2004a). *Inside the visible: Youth understandings of body knowledge*. Doktora Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, BC.

Springgay, S. (2004b). Body as fragment art-making, researching, and teaching as a boundary shift. R. Irwin & A. de Cosson (Ed.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* içinde (s. 60-74). Vancouver, BC: Pacific Educational.

Springgay, S. & Irwin, R. L. (2004). Women making art: Aesthetic inquiry as a political performance. A. L. Cole, L. Neilsen, J. G. Knowles & T. C. Luciani (Ed.), *Provoked by art: Theorizing arts-informed research* içinde (s. 71-83). Halifax, Nova Scotia: Backalong.

Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, *11*(6), 897-912.

Springgay, S., Irwin, R. L. & Kind, S. (2008). A/r/tographers and living inquiry. J. G. Knowles & A. L. Cole (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* içinde (s. 83-91). Los Angeles: SAGE.

Sullivan, G. (2004). Studio art as research practice. E. W. Eisner & M. D. Day (Ed.), *Handbook of research and policy in art education* içinde (s. 795-814). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Sullivan, G. (2006). Research acts in art practice. *Studies in Art Education*, *48*(1), 19-35.

Sumara, D. J. & Carson, T. R. (1997). Reconceptualizing action research as a living practice. T. R. Carson & D. J. Sumara (Ed.), *Action research as living practice* içinde (s. xiii-xxxii). New York: Peter Lang.

Şahin, A. (2013). Temel öğretme-öğrenme yaklaşımları (stratejileri). G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 214-250). Ankara: Pegem.

Tan, K. H. K., Teo, C. T., & Ng, C. S. (2011). Variation in students' conceptions of self-assessment and standards. *Education Research International, 2011*, 1-9.

Thomas, G., Martin, D., & Pleasants, K. (2011). Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 8*(1). http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss1/5 sayfasından erişilmiştir.

Uz, A. (2008). *Köy enstitülerinde verilen görsel sanatlar eğitiminin günümüz görsel sanatlar eğitimi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/EĞİTİM+FAKÜLTESİ%20ÖĞRETMEN+YETİŞTİRME+LİSANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382 sayfasından erişilmiştir.

van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: SUNY.

Zimmerman, D. H., & Wieder, L. (1977). The diary: Diary-interview method. *Urban Life, 5*(4), 479-498.

Weber, S. (2008). Visual images in research. J. G. Knowles & A. L. Cole (Ed.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* içinde (s. 41-53). California: SAGE.

Wilson, S. (2004). Fragments life writing in image and in text. R. Irwin & A. de Cosson (Ed.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* içinde (s. 41-59). Vancouver, BC: Pacific Educational.

Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. The *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 13*(2), 1-11.

EKLER

Ek 1. Resim Anasanat Atölye Dersi Öğrencileri İçin Hazırlanan Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: A/r/tografi Uygulamalarına Yönelik Öğrencilerin Görüşleri Nelerdir?"

Merhaba, benim adım Nurhayat Güneş, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Sizlerle yürüttüğümüz Resim Anasanat Atölye dersinde a/r/tografi uygulamalarını gerçekleştirmiş bulunmaktayız. Araştırmamın amacı, sanat eğitimcisi yetiştirmede alternatif bir yöntem olarak Resim Anasanat Atölye dersinde a/t/tografi uygulamalarını incelemektir.

Sizlerle gerçekleştireceğimiz görüşmelerin aynen korunabilmesi ve değerli veriler olarak eksiksiz kullanılabilmesi için görüşme süresince ses kaydı almama izin verir misiniz? Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılacak olup araştırma raporu dışında herhangi bir yazılı kaynakta veya sosyal medyada yayınlanmayacaktır. Görüşme kayıtlarında kullanılmasını istemediğiniz bölümler olduğu takdirde o bölümlerin rapora dahil edilmeyerek silineceğinden emin olabilirsiniz. Ayrıca araştırma raporunda isimleriniz yerine kodlar kullanılacaktır.

Samimi cevaplarınız ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nurhayat Güneş

Görüşme Soruları:

1. Resim Anasanat Atölye dersinde yapılan uygulamalar sizde ne gibi fikirler, hayaller ve çağrışımlar oluşturdu, bunları yaptığınız sanat ürünlerine nasıl yansıttınız?
2. Uygulamalar sizi sanatçı/araştırmacı/öğretmen/öğrenen rollerinden hangisinde hangi yönde etkiledi?
3. Bu uygulamaların derslerinizdeki diğer uygulamalardan farklı yönleri nelerdir?
4. Bu a/r/tografi uygulamalarının sanatsal anlamda sizlere ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
5. Uygulamalar çevreyle etkileşiminiz konusunda sizde neler değiştirdi?

6. Uygulamalar sanatsal üretim süreçlerinize ne tür katkılar sağladı?
7. A/r/tografi uygulamaları ile ilgili ders dışında gerçekleşen öğrenmeler ve karşılaşmaları sanat eserlerinize ne kadar yansıttığınızı düşünüyorsunuz?
8. Uygulamaları yaratıcılık, zaman, araştırma, teşvik edici olma yönlerinden nasıl değerlendirirsiniz?
9. Uygulamalar esnasında güçlük çektiğiniz yönler nelerdir?
10. Yapılan uygulamalar sürecinde (baştan sona) kendinizi nasıl hissettiniz?
11. Yapılan uygulamalarda eleştirdiğiniz (beğendiğiniz ve/veya beğenmediğiniz) durumlar nelerdir?
12. Sergide izleyiciden nasıl tepkiler aldınız?
13. Yapılan uygulamaların bundan sonraki Resim Anasanat Atölye derslerinde de devam etmesini ister misiniz? Neden?
14. Bu uygulamaları öğretmen olduğunuzda kullanır mısınız? Nasıl?
15. Başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz.

Ek 2. Resim Anasanat Atölye Dersi Öğretim Üyesi İçin Hazırlanan Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: A/r/tografinin Uygulanmasına ve Sonuçlarına Yönelik Dersin Öğretim Üyesinin Görüşleri Nelerdir?"

Merhaba, benim adım Nurhayat Güneş, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Öğrencilerle yürüttüğümüz Resim Anasanat Atölye dersinde a/r/tografi uygulamalarını gerçekleştirmiş bulunmaktayız. Araştırmamın amacı sanat eğitimcisi yetiştirmede alternatif bir yöntem olarak Resim Anasanat Atölye dersinde a/t/tografi uygulamalarını incelemektir.

Sizinle gerçekleştireceğimiz görüşmelerin aynen korunabilmesi ve değerli veriler olarak eksiksiz kullanılabilmesi için görüşme süresince ses kaydı almama izin verir misiniz? Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu araştırma için kullanılacak olup araştırma raporu dışında herhangi bir yazılı kaynakta veya sosyal medyada yayınlanmayacaktır. Görüşme kayıtlarında kullanılmasını istemediğiniz bölümler olduğu takdirde o bölümlerin rapora dahil edilmeyerek silineceğinden emin olabilirsiniz. Ayrıca araştırma raporunda isminiz kullanılmayacaktır.

Samimi cevaplarınız ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Nurhayat Güneş

Görüşme Soruları:

1. Uygulamalar derse katılan öğrencileri, sanatçı/araştırmacı/öğretmen/öğrenen rollerinden hangisinde hangi yönde etkiledi?
2. Bu uygulamanın derslerinizdeki diğer uygulamalardan farklı yönleri sizce nelerdir?
3. Yapılan a/r/tografi uygulamalarının öğrencilere sanatsal anlamda ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?
4. Uygulamalar öğrencilerin çevreyle etkileşimleri konusunda onlarda neler değiştirdi?
5. Uygulamalar öğrencilerin sanatsal üretim süreçlerine ne tür katkılar sağladı?

6. Uygulamaları yaratıcılık, zaman, araştırma, teşvik edici olma yönlerinden değerlendiriniz.
7. Öğrencilerin uygulamalar esnasında güçlük çektiği unsurlar nelerdir?
8. Yapılan uygulamalarda eleştirdiğiniz (beğendiğiniz ve/veya beğenmediğiniz) durumlar nelerdir?
9. Yapılan uygulamaların bundan sonraki Resim Anasanat Atölye derslerinde de devam etmesini uygun buluyor musunuz? Neden?
10. Konuyla ilgili görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz?

Ek 3. Öz Değerlendirme Formu

Adı ve Soyadı : ……..

Sınıfı : …….

No : …….

1. Bu uygulamalarda neler yaptım?

.....

……..

2. Uygulamalar sonucunda ne öğrendim?

……..

……..

3. Uygulamalar neticesinde çalışmalarımda nasıl bir farklılık oldu?

……

……

5. Uygulamalarda en çok nerelerde başarılı oldum? Neden?

……

……

6. Uygulamalar esnasında hangi zorluklarla karşılaştım? Neden?

……

……

7. Uygulamalar sırasında hangi konularda yardıma ihtiyaç duydum?

……

……

8. Uygulamalar sonunda çalışmalarımı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım?

……

……

9. Uygulamalar yeni fikirler üretmemde hangi konularda, nasıl ve ne kadar etkili oldu?

……

……

10. Hangi konularda kendimi geliştirmeliyim?

……

……

11. Bu uygulamalar sonrasında sanatsal çalışmalarımda neleri uygulayacağım?

……

……

12. Öğretmen olduğumda bu uygulamaları kendi öğrencilerime uygulayacağım. Çünkü:

……

……

13. Uygulamalar sırasında sanatçı, araştırmacı, öğretmen ve öğrenen rollerimi hangi yönlerden açığa çıkarabildim?

……

……

Ek 4. Mecaz Sunum Metni

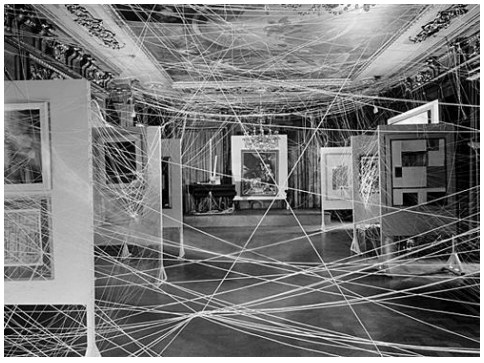
Vincent Van Gogh

Vincent'ın Sandalyesi ve Piposu, 1888

Gauguin'in Sandalyesi, 1888

Sandalye, Keder ve yalnızlık, dostluk ve düşmanlık için mecaz olabilir. Van Gogh'un sandalyesi, mütevazı ahşap bir sandalyedir. Üzerindeki tütün ve pipo haricinde boş ve yalnızdır. Gauguin'in sandalyesi ise çok daha süslü ve savurgandır. Van Gogh'un kendisini, dünyevi ve egoları yüksek Gauguin'den daha çok, sık sık resmettiği köylülere yakın görmüş olması mümkündür. Bir stüdyo paylaşma hayallerinin tamamen parçalandığı dönemde resmedilmiş olması da yalnızlık ve aralarındaki çatışmayı düşündürür.

Marcel Duchamp



Marcel Duchamp, "Bir Mil İplik, Gerçeküstücülüğün İlk Belgeleri" sergisinden görüntü, New York, 1942

http://www.e-skop.com/skopdergi/duchampin-labirenti-first-papers-of-surrealism-1942/1939 06.12.2016, 21:25

O'doherty (2010)'ye göre, Duchamp'ın buradaki işi mekânı elle tutulur hale getirerek gerçek kılmıştır. Çerçeve görevini üstlenen galeri mekânı bir kutu gibi algılanmaktadır. Etrafa dağılmış nesneler, kaba bir şema halinde bir araya getirilebilirler. Çeşitli fikirler içeren bu

kutu bir baş yerine mi geçmektedir? O halde pencereler, kapılar ve aralıklar duyu organları mıdır? Bu şekilde bakınca oldukça ikna edici bir mecazla karşı karşıyayız demektir.

O'doherty B. (2010). Beyaz Küpün İçinde: Galeri Mekânının İdeolojisi, (Çev. Ahu Antmen). Sel Yayıncılık, İstanbul.

Joseph Beuys

Joseph Beuys, "Sessiz Piyano", 1966

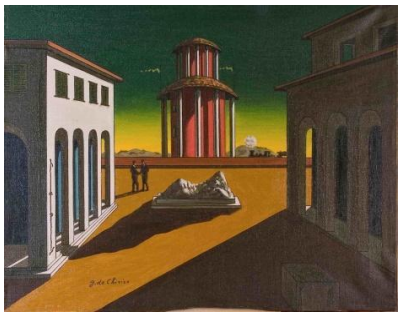
Joseph Beuys, "Sürü", 1969

Sanatçı geçirdiği kazada onu hayatta tutan keçeyi mecaz olarak kullanmıştır. Keçe; yaşam, sıcaklık, güven ve doğallık gibi kavramların yerini almıştır. Piyano ise sesten kavrama bir geçiştir. Sanatçı piyanonun sesine keçe ile set çekmiştir. Piyano ses üreten bir enstrümandır. Kullanılmadığında sessizdir fakat hâlâ potansiyel sese sahiptir. Piyano sessizliğe hapsedildiğinde mümkün olan şey yoktur. Eğer sessiz kalırsak insan pozisyonuyla ilgili acil bir durum söz konusudur. Bu nedenle acil durum işareti olan kırmızı haç kullanılmıştır. Buradaki mecaz, insanın konuşmayı öğrenmesi suskun kalmaması hayatîdir.

Sanatçının "Sürü" isimli çalışması ise aciliyetin yerine geçmektedir. Yani kaçış ve hayatta kalmanın mecazıdır diyebiliriz. Bir Volkswagen minibüsün arkasından çıkan yirmi tane kızak, her bir kızak sıcaklık için sarılmış keçe, beslenme için yağ ve yolu bulabilmek için el feneri taşır. Çalışma hem işgali hem de hayatta kalmak için kaçmayı işaret eder (Fineberg, 2014, s. 223). Beuys'un kendi ifadesiyle: "Bu bir mahrumiyet nesnesidir. Sürü tarafından yapılan bir istila… Mahrumiyet durumunda; Volkswagen minibüsü kısıtlı yarar sağlar ve dolaysız, daha ilkel araçlar ayakta kalmayı sağlamak için gereklidir. Yer üzerinde hareketin en dolaysız biçimi, kızağın demir ayaklarının kaymasıdır. Her kızak kendine ait can kurtaran teçhizatını taşır. Cep feneri yön düşüncesini temsil eder, keçe korumayı, yağ ise gıdayı canlandırır." (Akt. Şahiner, 2008, s. 152).

Şahiner, R. (2008). Sanatta Postmodern Kırılmalar ya da Modernin Yapıbozumu. Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

Chirico



De Chirico'ya göre, "insan hayatında, çocukluktan kalma ilk imajlar zamanla derin düşüncelere dönüşür." Ve bu derin düşünceler bir tür kişisel mitoloji oluşturur. İşte metafizik resimlerde bir dönem yer eden tren figürü, sanatçının kendi kişisel mitolojisinden bir fragmandır. Yunanistan'da, doğduğu Volos'ta, evlerinin arkasındaki bahçenin duvarının hemen ötesine döşenmiş olan raylardan geçen trenler.

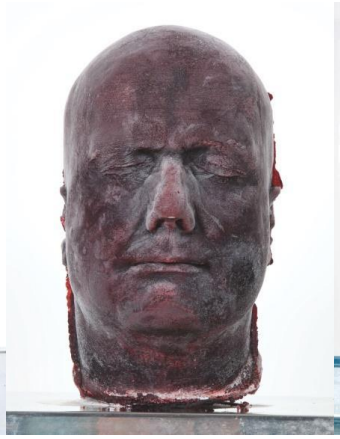
Mark Rothko

http://www.prensesemektuplar.com/wp-content/uploads/2013/01/rothkochapel.jpg
10.12.2016 21:53

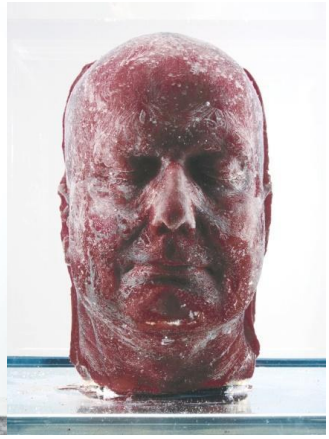
Amerika'ya göçen Yahudi bir ailenin çocuğuydu. Yahudilere yönelik şiddetlere tanık olan Rothko, babasını küçük yaşlarda kaybetmiş ve ailesi geçindirmek için çalışmak zorunda kalmıştır. Yoksulluk içerisinde sanat okulunu okumuştur. Hocası Arshile Gorky'nin resimlerinden sessiz bir dille pek çok şey anlatılabileceğini gördü. 2. Dünya savaşındaki katliam ve kan resimlerine de yansıyacaktı. Rothko'nun 1964 yılında Rothko Şapeli için yapmış olduğu soyut resimlerine ise sağlık sorunlarının, evliliğindeki bunalımın ve giderek baş gösteren ağır depresyonun kısacası onun içinde taşıdığı huzursuzluğun mecazı olarak sadece siyah renk olarak yansıyacaktı. Tavandaki 3 parçalı resim İsa'nın çarmıha gerilişinden esinlenmiş olsa da Rorhko'nun Şapel resimlerini yaptığı dönemde intihar etmesi kendisini kurban etmesine de gönderme sayılmaktadır.

Marc Quinn

Self 1991, 1991



Self 1996, 1996



Self 2001, 2001

Self 2006, 2006

Self 2011, 2011

http://marcquinn.com/artworks/self 10.12.2016 / 22:51

Quinn'in "Self" adlı eseri sanatçının kendi kanıyla yapılmıştır. Çalışma, sanatçının alkolik yani bağımlı olduğu dönemde rastlamaktadır. Şeyler hayatta kalmak için bir şeye bağlanır ya da fişe takılır. Heykel de donması için yani hayatta kalabilmesi için elektriğe ihtiyaç duymaktadır. Bu da bağımlı olamaya göndermedir. Daha sonra her beş yılda bir sanatçı kendi başından aldığı kalıpla heykeli tekrar yapmıştır. Heykelin bu serisi geçen zamanın kümülatif bir göstergesini sanatçının yaşlanmaya devam eden portresini ve değişimini de sunar. Eserin adı; kendi kanıyla yapılmış olması, kendi yüzü ve bağımlılığını işaret eden eserin saklanma koşulları, eserin sanatçının kendi hayatının bir mecazı olduğunu göstermektedir.

Jackson Pollock

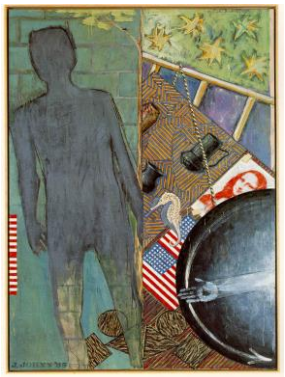
Sayı I, 1948, 1.73 x 2.64 m.

http://kizny.com/wp-content/uploads/2015/06/jackson_pollock__number_11341981782263.jpg 14.12.2016 / 19:47

Damlatma ve akıtma tuvallerini yerde çalışmasından dolayı yer çekiminden faydalanan Pollock, resimlerinde "bütün sembolleri ve göstergeleri yok etmiştir. Yalnızca jestin kendisi mitik bir metafor olarak kalmıştır" (Fineberg, 2014, s. 94). Mitik düşünceye göre; doğa, insan ve toplum, insanlar tarafından değil tanrılar tarafından yaratılmıştır. Dolayısıyla da denetlenemez ve değiştirilemez. Pollock'da Hofmann'a "Ben doğayım" (akt. Fineberg, 2014, s. 94) dediği zaman jestlerinin denetlenemeyen ve değiştirilemeyen tamamen içsel itkilerden (tanrının gücüyle) oluştuğunu ima etmiştir.

Fineberg, J. (2014). 1940'tan günümüze sanat, varlık stratejileri. (S. A. Eskier, G. E. Yılmaz Çev.). İzmir: Karakalem.

Jasper Johns



1. Mevsimler (The Seasons) serisinden Yaz (Summer), 1985. Tuval üzerine balmumu. 1,91x1,27 m. http://c300221.r21.cf1.rackcdn.com/image-detail-for-summer-jasper-johns-wikipaintingsorg-1365580434_org.jpg 22.12.2016 / 22:30

2. Korkulu Gece, (Perilous Night), 1982. Tuval üzerine balmumu ve objeler, 171,5x243,8x14 cm. http://farm4.staticflickr.com/3114/3137422696_6b716361c2_o.jpg 22.12.2016 / 22:26

Johns "mevsimler" adlı serisinden "yaz" adlı çalışması sanatçının yaşamının bir mecazı olarak okunabilir. Kendi yaşamının dört mevsiminin içinde bir ressam olarak yaşamının kalıntıları bu resimlerde yer alır. Sanatçının gölgesinin bir silueti arkadaşı tarafından günışığında aldığı bir şablondan yapılmıştır. Sanatçı bazı resimlerinde Barnett Newman'ın merkezden aşağıya inen ve kompozisyonun devinimine ket vuran merkezden aşağıya inen simetrik çizgiye rastlamaktayız. Aynı zamanda sanatçının erken dönem resimlerinden önemli motifler de yer almaktadır: Koleksiyonunu yaptığı George Ohr çömlekleri, altmışların sonlarında edindiği bir Mona Lisa ütülü yama baskısı, bayraklar, birbirine iple bağlanmış Periskop'tan araç çemberi ve merdiven (bir kolun damgası ve avuç içi saat gibi tasvir edilerek zamana yılların akışına, merdivenle birlikte sanatçının yaşlanmasına vurgu yapıldığı söylenebilir.), alt kısımda görünen geometrik şekiller… Resimde yer alan deniz atı ise basmakalıp cinsiyet kavramlarını sorgular (erkek denizatı kesesinden yumurtalar çıkararak yavrulamaktadır) başka bir görüşe göre sanatçının bu resmi resmettiği Karayipler'de bulunan St. Maarten Adası'ndaki yeni stüdyosuna işaret eder.

Sanatçının "Korkulu Gece" adlı resminde de üç kol dökümü her birinin üzeri üç ana renk ile boyanarak sağ üst köşeye asılmıştır. Kollar soldan sağa giderek büyür ve yetişkin hale gelir. Bu eserde yine sanatçının sanat yaşamının bir mecazı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başta yer alan kol ifadesiz koyu renk düz bir zemine asılarak gençliği, İkinci kol sanatçının daha sonraki daha ekspresyonist çalışmalarının üzerine, üçüncü kol ise John Cage'in 1945 yılı Korkulu Gece (Perilous Night) (Beste sevgili mutsuz olduğu zaman duyduğu yalnızlık ve dehşeti anlatır) adlı bestesinin elek baskısı üzerine asılmıştır.

James Rosenquist

1. Beyaz Sigara, 1961. Tuval üzerine yağlıboya, 153,7x90,8 cm
http://www.moca.org/storage/app/uploads/public/579/fee/c74/thumb_1643_1120x0_0_0_auto.jpg 25.12.2016 / 14:53

2. Ataç, 1973. Tuval üzerine yağlıboya ve akrilik, dört panel, 2,59x5,68 m.
http://www.vosizneias.com/wp-content/uploads/2014/04/Art-Everywhere-Billbo_sham.jpg 25.12.2016 / 14:56

Reklam afişlerinin düzenlenmesinde çalışan Rosenquest, çalışmalarında reklamcılığın sömürdüğü alanlara yönelik mecazlar kullanır. Beyaz Sigara'da "kadın bacaklarının üstünde dengelenmiş bir şişe ağzına doğru ilerleyen, yanar durumdaki fallik sigaranın cinsel metaforu" (Fineberg, 2014, s. 253) göze çarpmaktadır. Aşağıda devrilen bardak da Antik Yunan'a dayanan bekaretin kaybını sembolize eder.

Bir diğer çalışma "Ataç" ise sanatçının ailesi ile birlikte geçirdiği trafik kazasının ardından mali sıkıntı yaşadığı döneme rastlamaktadır. Bu nedenle resimdeki işaretler ve sanatçının hayatı ile bağlantısını düşündüğümüzde bu resmin paranın gücünün mecazı olduğunu düşünebiliriz. Ataç'ı "Bu 1971'de Aşktır" diyerek özetler: Toplanmış bir makine şeridi, eski bir cüzdan ve babasının Atwater, Minnesota'daki Mobil istasyonunun kuramsal sembolü olan uçan kırmızı at bir ataçla tutturulmuştur.

Eva Hesse

İştar, 1965. Ahşap üzerine kâğıt alçı, ip, akrilik boya, 91,4x19x9,3 cm.

https://classconnection.s3.amazonaws.com/513/flashcards/779513/jpg/droppedimage_11317575404816.jpg 25.12.2016 / 19:30

Eva Hesse küçük yaşta annesinin intihar etmesiyle, terk edilme ve benlik bilinci sorunları yaşamıştır. Sanatçı, "İştar" adlı eserinde yirmi göğüs benzeri (kendi çağrışımı) yarım küreyi, formların etrafına ip sarıp yapıştırarak alçı taşından bir yüzeye tutturmuştur. Her bir

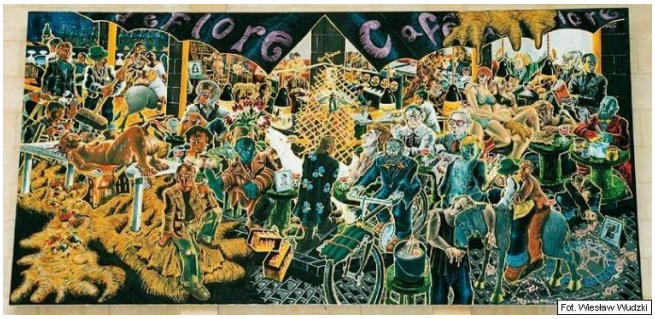
tepeciğin merkezinden de siyah plastik ipler sarkıtmıştır. Annelik rolünün bir mecazı olduğu düşünülmektedir.

Hannah Wilke

S.O.S. Starlaştıran Obje Serisi, 1974, siyah-beyaz fotoğraf.
https://d32dm0rphc51dk.cloudfront.net/flpu0Oq9-5cmDvkCpFYedA/tall.jpg

Sanatçı, sakız parçalarıyla kaplı vücuduyla bir reklam modeli gibi poz vermiştir Sanatçı sakızı seçmesini ise şöyle açıklamıştır: "Sakızı seçtim çünkü Amerikan kadını için mükemmel bir metafordu- onu çiğne, ondan istediğini al, onu tükür ve ağzına yeni bir parça at" (akt. Fineberg, 2014, s. 335).

Jörg Immendorff



1. "Gyntiana", 1992. Tuval üzerine yağlıboya 300 x 400 cm. https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/c0/9d/28/c09d283e025c9646cddb49a3ee552c11.jpg
http://archiwum.wiz.pl/images/duze/1998/08/98080601.JPG

2. "Gyntiana", 1992. Tuval üzerine yağlıboya 350 x 700 cm.

Gyntiana idealize edilmiş bir ülkenin mecazıdır. Orası var olmadığı halde uzun zamandır özlemi duyulan topraklardır. Sanatçının resmettiği diğer varsayımsal mekanlar gibi burasıda sanatçının hayal gücü alanını temsil etmektedir. Sanatçı gerçekleştirilemez bilginin daimî

arayıcısıdır. Mekânda Beuys (sanatçının öğretmeni) ve Duchamp birkaç yerde görünür. Onlar sanatçı için sanatta düşüncelerin gücünün kahramanlık sembolleridir. Onların yanı sıra Heiner Müller, Berthold Brecht, Arthur Rimbaud, Jean-Paul Sartre gibi önemli felsefecilerin portreleri yer almaktadır. Bu kişiler entelektüel konumlar dünyasını temsil etmektedir. Bazı resimlerinde yer verdiği soğan ise yaşamın evrelerinin mecazıdır. Soğanın katmanları sanatçının yaşamının katmanları dolayısıyla bir oto-portredir. Bu nedenle soğan doğuran kadın önemli ideolojik kahramanlar tarafında çevrelenmiştir. İdeolojik ve entelektüel beslenmenin katmanlaşmış zenginliğinde tekrar doğmayı ifade eder.

Anselm Kiefer

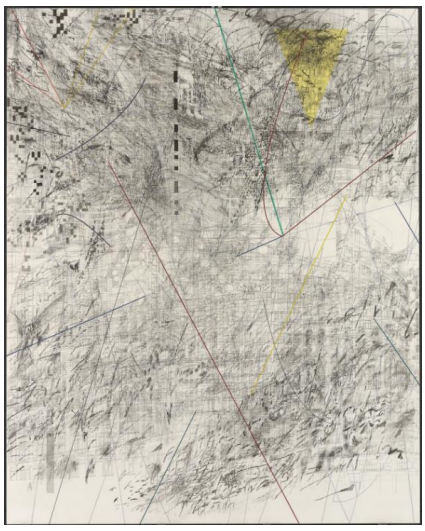
"Wayland'ın Şarkısı", 1982. Fotoğraf üzerine yağlıboya, emülsiyon ve kamış, tuvale tutturulmuş kurşun 2,8x3,8 m.
https://www.saatchigallery.com/aipe/imgs/kiefer/CS03_0009_Kiefer_OH_GCR.jpg
25.12.2016 / 21:21

Kiefer'in resim konuları sanatçının kişisel ve kültürel kimliği üzerine yoğunlaşır. Wayland'ın Şarkısı'nın öyküsü Töton tanrılarının tarihini anlatan anonim İskandinav şiirlerinden (Eddalar) alınmıştır. İsveç Kralı tüm demircilerin en iyisi olan Wayland'ı esir alır, kaçamaması için sakat bırakır ve bundan sonra saraya hazineler yapacağı bir adaya mahkûm olarak yerleştirir. Ama demirci Wayland intikamını almak için kralın kızına tecavüz eder ve iki oğlunu öldürerek krala onların kafataslarından yapılmış kadehler sunar. Ardından kendine kanatlar yapıp kaçar. Burada demirci sanatçının antik (simya ve kefaret) mecazıdır. Aynı zamanda büyüyle adi metali (kurşun) altına çeviren simyacıdır (Hristiyan sembolizminde, demirci kefareti sağlar). Kiefer adeta Almanya'ya çocuklarının başlarını tabaklarda uzatır. Daha sonra resimlerine kamışı dahil eden sanatçı, kamışın organik bozulmasının, ölüm ve ayrışmaya doğru ilerleyen doğal döngüsünü yansıtır.

Jim Hodges

Sanatçı yaşam, kimlik, kayıp, ölüm, aşk, geçicilik gibi temalar üzerine çalışmaktadır. Sanatçı İsimsiz heykelinde 4 adet 400 milyon yaşındaki büyük kayanın yüzeylerinin bir kısmını ateşli renk tonlarında çelikle kaplamıştır. Renk, ağırlık, canlılık ve ışık oyunları üretmesi içinde çeliği cilalamıştır. Sanatçının son Hindistan seyahatinden ilham alarak ürettiği bu çalışma renk, canlılık, performans üzerine abartılı bir odak göstermektedir. Gerçek ile hayal birleştirilerek pürüzsüz bir şekilde devasa heykel grubu yoğun organik formlar sentetik güzelliğin müdahalesi ile yan yana konur. Çelişen formlar ve bambaşka araçlar arasında hareket ederek sanatçı, onun kendini yaratma hissi yüklemesi ile çoklu mecazi olasılıklar sunar.

Julie Mehretu



Mogamma, A Painting in Four Parts: Part 3, 2012. Tuval üzerine mürekkep ve akrilik, 4,5 x 3,6 m.

Resimi Arap Baharı devrimiyle aynı yılda şekillenir. Mogamma, Kahire'deki hükümet binasından ismini alır. Bina, Başkan Hüsnü Mübarek rejimine karşı protestolar için zemin oluşturan bir binadır ve ülkenin yönetim bürokrasisinin de bir sembolüdür. Sanatçı Magamma'nın mimari çizimlerinin yanında diğer halk binalarının, halk kargaşalarıyla ilişkili meydanların ve New York'un Zuccotti Park'nın (burada resim yapıldığı yıl "İşgal" protestoları yapılmıştır.) da yeniden çizilmiş parşömenlerini kullanmıştır. Sanatçıya göre mimari politikanın entrikalarını yansıtır. Bu nedenle sanatçı bu tesisleri bir mecaz olarak kullanır. Diğer bir deyişle binalar sosyo ekonomik ve politik senaryoları gözler önüne sermek için mecazdır.

Hüsamettin Koçan

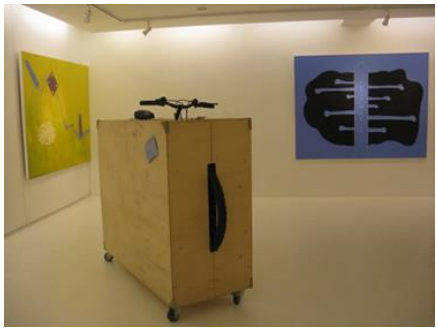
"Yüz Göz Resimleri", 2009

"Gölge Yüzler" serisinden, 110 x 200 cm., 2009

Herkesin kendine has yaşam öykülerinin olduğunu ve bunların insanın özünü ve kimliğini oluşturduğunu düşünen sanatçı, Buradan yola çıkarak gölge yüzleri yapmıştır. Sanatçı, resimlerdeki gölge halinin, sürekli ufukta gelişini beklediği babasının siluetinden çıktığı yine resmimdeki katmanlaşma ve motifleşme halinin zengin Anadolu'nun birikiminden kaynaklandığını düşünmektedir.

Yusuf Taktak

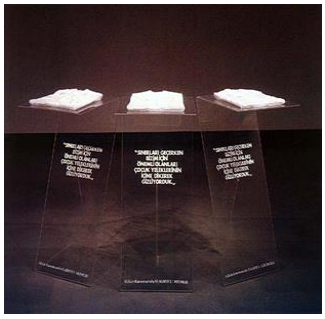
'Bisikletim II',2001, Tual üzerine akrilik



Yerleştirme, 2009

Sanatçı Bisikleti zaman ve insanın mecazı olarak kullanmıştır. “Bisiklet de bence düpedüz zamanla bağlantısı olan bir araç. Hem insanı simgeliyor hem de gitmek, sürmek, bir yere varmak açısından da zamanı anlatıyor. Yani bisiklet insan olmaksızın bir anlam ifade etmiyor. Geri dönüş vitesi yok, sürekli ileri gitmek zorundasınız. Enerjiniz tükendiği zaman insan yaşamı gibi yolculuk bitiyor, yere düşüyorsunuz.”

Gülsün Karamustafa



“Kuryeler”, 1991

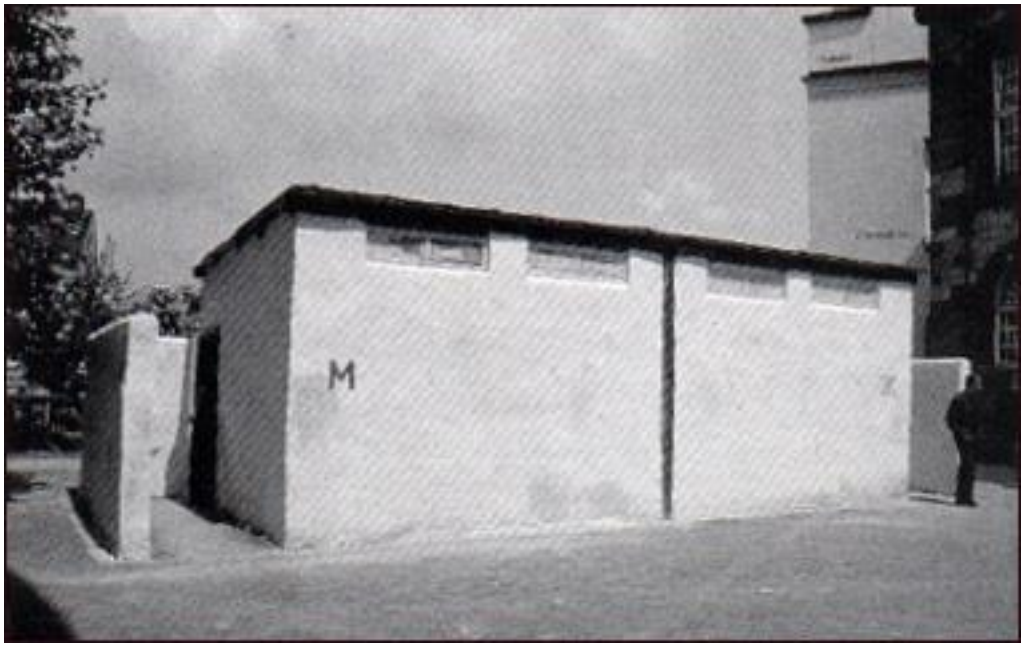
“Mistik Nakliye”

Gülsün Karamustafa, “Kuryeler”, üç adet elle dikilmiş çocuk yeleğinden oluşan eser sanatçının geçmişine dayanmaktadır ve yelekler mecaz olarak göçün yerine kullanılmıştır. “Sınırları Geçerken Bizim İçin Önemli Olanları Çocuk Yeleklerinin İçine Dikerek Saklıyorduk.”

Mistik Nakliye, Eser her biri tekerlekli sepetlere konulmuş toplam 20 adet renkli saten kaplama yorgandan oluşmaktadır.

Ek 5. Ilya Kabakov Çalışmalarından Örnekler

The Toilet, 1992, Installation at Documenta IX, Kassel
http://projects.mcah.columbia.edu/courses/russianart/pages/artists/kabakov.html sayfasından erişilmiştir.



Ilya Kabakov, 'The Toilet' (1992). Exterior view.
http://www.artmargins.com/index.php/3-exhibitions/435-ilya-kabakov-the-soviet-toilet-and-the-palace-of-utopias sayfasından erişilmiştir.

Ilya Kabakov, 'The Toilet' (1992). Men's side.
http://www.artmargins.com/index.php/3-exhibitions/435-ilya-kabakov-the-soviet-toilet-and-the-palace-of-utopias sayfasından erişilmiştir.

Ek 6. Etik Komisyon İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29/03/2017-E.47466

[redacted]

T.C.
[redacted]
Etik Komisyonu

[redacted]

Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05/01/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 2617 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Nurhayat GÜNEŞ'in, Prof.Şeniz AKSOY'un** danışmanlığında yürüttüğü ***"Resim-İş Öğretmeni Anasanat Atölye A/r/ Tografi Yönteminin Uygulanması"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **10.02.2017** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının Üniversitemiz [redacted] Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
[redacted]
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2017-127

Ek:1 Liste

[redacted]

[redacted]

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 7. Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ
LİSANS PROGRAMI

RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Tasarım I	4	4	6
A	Desen I	2	2	3
A	Perspektif	1	2	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		**17**	**8**	**21**

II. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Sanat Tarihine Giriş	2	0	2
A	Temel Tasarım II	4	4	6
A	Desen II	2	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		**18**	**6**	**21**

III. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye I	2	4	4
A	Seçmeli Sanat Atölye I*	2	2	3
A	Yazı	1	2	2
GK	Bilgisayar I	2	2	3
GK	Batı Sanatı Tarihi	3	0	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
MB	Seçmeli	2	0	2
TOPLAM		**15**	**10**	**20**

IV. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye II	2	4	4
A	Seçmeli Sanat Atölye II*	2	2	3
A	Çocuğun Sanatsal Gelişimi	2	0	2
A	Sanat Felsefesi*	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		**12**	**10**	**17**

V. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye III	2	4	4
A	Seçmeli Sanat Atölye III*	2	2	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
GK	Türk Sanatı Tarihi	3	0	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
TOPLAM		**13**	**8**	**17**

VI. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye IV	2	4	4
A	Seçmeli Sanat Atölye IV*	2	2	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
GK	Sanat Eleştirisi	2	0	2
GK	Çağdaş Sanat	3	0	3
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
TOPLAM		**16**	**8**	**20**

VII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye V	4	4	6
A	Seçmeli Sanat Atölye V*	2	2	3
A	Müze Eğitimi ve Uygulamaları*	2	2	3
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
TOPLAM		**14**	**12**	**20**

VIII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Anasanat Atölye VI	4	4	6
A	Seçmeli Sanat Atölye VI*	2	2	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		**11**	**14**	**18**

GENEL TOPLAM	**Teorik**	**Uygulama**	**Kredi**	**Saat**
	116	76	154	192

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, **MB:** Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, **GK:** Genel kültür dersleri

RESİM İŞ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI DERS İÇERİKLERİ

I.YARIYIL

Temel Tasarım I **(4-4-6)**
Sanat eserini düzenleyen elemanlar (çizgi, doku, form, şekil, mekan) ve ilkeler (ritim, hareket, denge, vurgu, kontrast, birlik, bütünlük, çeşitlilik) ,iki boyutlu uygulama çalışmaları, iki ve üç boyutlu sanat eserlerinde bu eleman ve ilkelerin ilişkisi, tasarım eleman ve ilkeleri ile biçim ve içerik ilişkisini dikkate alan özgün çalışmalar.

Desen I **(2-2-3)**
Canlı model ya da nesnelerin gözlemine dayalı kompozisyon, oran-orantı, ışık-gölge, hareket, bütünlük, denge gibi eleman ve ilkeleri temel alarak görsel algının geliştirilmesi çalışmaları, çeşitli malzeme ve tekniklerle çizgisel çalışmalar.

Perspektif **(1-2-2)**
Özgün örnek çalışmalar üzerinden temel perspektif bilgileri (duruş noktası, ufuk çizgisi, kaçış noktası, ölçü, oran, perspektif çeşitleri vb.) , çizgi ve renk (hava) perspektifi uygulama çalışmaları.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I **(2-0-2)**
Kavramlar, tanımlar, ders yöntemleri ve kaynakların tanımı, Sanayi Devrimi ve Fransız Devrimi, Osmanlı Devleti'nin Dağılışı (XIX. Yüzyıl), Tanzimat ve Islahat Fermanı, I. ve II. Meşrutiyet, Trablusgarp ve Balkan Savaşları, I. Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Wilson İlkeleri, Paris Konferansı, M. Kemal'in Samsun'a Çıkışı ve Anadolu'daki Durum, Amasya Genelgesi, Ulusal Kongreler, Mebusan Meclisinin Açılışı, TBMM'nin Kuruluşu ve İç İsyanlar, Teşkilat-ı Esasi Kanunu, Düzenli Ordunun Kuruluşu, I. İnönü, II. İnönü, Kütahya-Eskişehir, Sakarya Meydan Muharebesi ve Büyük Taarruz, Kurtuluş Savaşı sırasındaki antlaşmalar, Lozan Antlaşması, Saltanatın Kaldırılması.

Türkçe I: Yazılı Anlatım **(2-0-2)**
Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar. Anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları). Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Yabancı Dil I **(3-0-3)**
Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste ilgi çekici bağlamlar yaratılarak, dilin işlekliğini

artırıcı alıştırmalar verilerek, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanımı gösterilerek öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri geliştirilecek ve yabancı dil yeterlikleri artırılacaktır.

Eğitim Bilimine Giriş **(3-0-3)**
Eğitimin temel kavramları, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri (eğitimin felsefi, sosyal, hukuki, psikolojik, ekonomik, politik temelleri), eğitim biliminin tarihsel gelişimi, 21.yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, eğitim biliminde araştırma yöntemleri, Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ve özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler.

II. YARIYIL

Sanat Tarihine Giriş **(2-0-2)**
Anadolu'da Paleolitik Çağ'dan, Roma devrine kadar süregelen sanat gelişmeleri, geçmiş uygarlıkların sanat eserlerinde toplumsal ve tarihsel değerler, bunları temsil edebilen karakterler, farklı kültürler arasındaki sanat ilişkilerinin değerlendirilmesi.

Temel Tasarım II **(4-4-6)**
Tasarım eleman ve ilkeleri ile renkli ve üç boyutlu çalışmalar, tasarımın görselleştirilebilmesi için farklı teknikler, farklı tekniklerde renk bilgisi ile ilgili uygulama çalışmaları, farklı malzemelerle (kağıt,mukavva, alçı, kil, ahşap, v.b.) üç boyutlu uygulamalar.

Desen II **(2-2-3)**
Canlı model ya da nesnelerin gözlemlerine dayalı desen çalışmalarının yanı sıra imgeleme dayalı desen çalışmaları, üsluplaşma, yorum katma, deforme etme gibi bireysel yaklaşımların geliştirilmesine yönelik uygulamalar.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi II **(2-0-2)**
Siyasi alanda yapılan devrimler, siyasi partiler ve çok partili siyasi hayata geçiş denemeleri, hukuk alanında yapılan devrimler, toplumsal yaşayışın düzenlenmesi, ekonomik alanda yapılan yenilikler. 1923-1938 Döneminde Türk dış politikası, Atatürk sonrası Türk dış politikası, Türk Devriminin İlkeleri: (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Laiklik, Devrimcilik, Devletçilik, Milliyetçilik). Bütünleyici ilkeler.

Türkçe II: Sözlü Anlatım **(2-0-2)**
Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları(konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluşu). Konuşma türleri:(karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtma, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözlü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

Yabancı Dil II **(3-0-3)**
Bu ders, üniversite öğrencilerinin kendi alanlarında yürüttükleri her türlü akademik faaliyette okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini belirli bir etkinlikte kullanabilmelerini sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu derste öğrencilerin "Yabancı Dil I" dersinde kazandıkları bilgi ve becerilerin bir üst seviyeye çıkartılması hedeflenmelidir. Bu yapılırken ilgi çekici bağlamlar yaratılmasına, dilin işlekliğini artırıcı alıştırmalar yapılmasına, dilin gerçek iletişim becerilerinde kullanılmasına ve bu yolla öğrencilerin dilsel ve iletişimsel yetileri ile yabancı dil yeterliklerinin artırılmasına özen gösterilmelidir.

Eğitim Psikolojisi **(3-0-3)**
Eğitim-Psikoloji ilişkisi, eğitim psikolojisinin tanımı ve işlevleri, öğrenme ve gelişim ile ilgili temel kavramlar, gelişim özellikleri (bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişim), öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi).

III. YARIYIL

Anasanat Atölye I **(2-4-4)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye I* **(2-2-3)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Yazı **(1-2-2)**
Çeşitli yazı türleri ile ilgili(dik temel yazı büyük ve küçük harfler, eğik temel yazı büyük ve küçük harfler, dik el yazısı, eğik el yazısı, dik ve eğik dekoratif yazılar, noylant yazı vb.) bilgi ve beceriler, yazı türleri ile blok uygulamaları, gelişen teknoloji içerisinde yazının kullanımı, grafikte yazının yeri ve önemi, kitap kapağı, afiş vb. çalışmalar için yazı uygulamaları, üsluplaşma ve güzel yazı yazma becerisi kazandırmaya dönük çalışmalar.

Bilgisayar I **(2-2-3)**
Bilişim teknolojileri, yazılım ve donanım ile ilgili temel kavramlar, genel olarak işletim sistemleri, kelime işlemci programları, elektronik tablolama programları, veri sunumu, eğitimde İnternet kullanımı, bilişim teknolojilerinin sosyal yapı üzerindeki etkileri ve eğitimdeki yeri, bilişim sistemleri güvenliği ve ilgili etik kavramları.

Batı Sanatı Tarihi **(3-0-3)**
Bizans devri sanatından başlanarak, 19. yüzyıla kadar süregelen (Romanesk, Gotik, Rönesans, Maniyerizm, Barok, Rokoko, Neoklasik, Romantizm, Realizm) sanat akım ve üslupları, her dönem ve sanat akımında yer alan belli başlı sanatçıların resim, heykel ve mimari örnekleri.

Öğretim İlke ve Yöntemleri **(3-0-3)**
Öğretimle ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretim ilkeleri, öğretimde planlı çalışmanın önemi ve yararları, öğretimin planlanması (ünitelendirilmiş yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örnekleri), öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri.

IV. YARIYIL

Anasanat Atölye II **(2-4-4)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye II* **(2-2-3)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Çocuğun Sanatsal Gelişimi **(2-0-2)**
Çocuk resimlerinin, çocuğun eğitimdeki yeri ve önemi, çocuk resimlerinin özellikleri, görsel algılama tipleri ve çocuğun karalama döneminden yetişkinlik dönemine kadar sanatsal gelişim basamakları, özgün çocuk resimlerinden örnekler, "çok alanlı sanat eğitiminde kopya yöntemi" içeriğine uygun proje çalışmaları.

Sanat Felsefesi* **(2-0-2)**
Sanat kavramının, sanatçı, sanat eseri, tüketici ve doğa, toplum gibi unsurlarla ilişkisi, sanatın kaynağına ilişkin kuramlar, sanat kuramları (yansıtmacı, anlatımcı, biçimci, işlevsellik), sanat kuramlarında söz sahibi olan düşünürlerin görüşleri.

Bilgisayar II **(2-2-3)**
Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili temel kavramlar, öğeleri, kuramsal temelleri, yararları ve sınırlılıkları, uygulama yöntemleri, bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yaygın formatlar, ders yazılımlarının değerlendirilmesi ve seçimi, uzaktan eğitim uygulamaları, veri tabanı uygulamaları, bilgisayar ve internetin çocuklar/gençler üzerindeki olumsuz etkileri ve önlenmesi.

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı **(2-2-3)**
Öğretim Teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarlama, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, İnternet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye'de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumu.

V. YARIYIL

Anasanat Atölye III **(2-4-4)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye III* **(2-2-3)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Bilimsel Araştırma Yöntemleri **(2-0-2)**
Bilim ve temel kavramlar (olgu, bilgi, mutlak, doğru, yanlış, evrensel bilgi v.b.), bilim tarihine ilişkin temel bilgiler, bilimsel araştırmanın yapısı, bilimsel yöntemler ve bu yöntemlere ilişkin farklı görüşler, problem, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve veri toplama yöntemleri (nicel ve nitel veri toplama teknikleri), verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması.

Türk Sanatı Tarihi **(3-0-3)**
Hun Sanatından başlayarak, Göktürk, Uygur, Karahanlı, Gazneli, Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı dönemine ait sanat üslupları, bu dönemlere ait mimari, heykel ve resim örnekleri.

Sınıf Yönetimi **(2-0-2)**
Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar, sınıf içi iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin tanımı, sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve özellikleri, sınıf ortamını etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı etkenler, sınıf yönetimi modelleri, sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama, sınıfı fiziksel olarak düzenleme, sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi, sınıfta zamanın yönetimi, sınıf organizasyonu, öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamı oluşturma (örnekler ve öneriler).

Özel Öğretim Yöntemleri I **(2-2-3)**
Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alanının başta Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası olmak üzere yasal dayanakları, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi(amaç, kazanım, tema, ünite, etkinlik, v.b.). Ders, öğretmen ve öğrenci çalışma kitabı örneklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi.

VI. YARIYIL

Anasanat Atölye IV **(2-4-4)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye IV* **(2-2-3)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Özel Öğretim Yöntemleri II **(2-2-3)**
Sanat eğitiminde aktif ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarıyla, çoklu zeka kuramı ve oluşturmacı yaklaşımlar. Görsel sanatlar eğitiminde çok kültürlü ve kültürler arası bilgilenmeleri sağlayarak konuların ÇASEY'ne göre ders planlarına dönüştürülmesi. Ünite ve günlük plan hazırlama. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri. Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim görsel sanatlar derslerinde eğitim ve değerlendirme durumları. Sınıf yönetimi ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin temel bilgiler.

Sanat Eleştirisi **(2-0-2)**
Sanat eleştirisi kuramları, sanat eleştirisinin görsel sanatlar eğitimindeki yeri ve önemi, araştırıcı sanat eleştirisi yöntemi, eleştiri evreleri ve eleştiride sorgulama stratejileri, örnek sanat eserleri (reprodüksiyon) üzerinden sanat eleştirisi uygulamaları.

Çağdaş Sanat **(3-0-3)**
19. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar süregelen Empresyonizm, Ekspresyonizm, Pont Aven, Nabiler, Modern Stil, Fovizm, Kübizm, Orfizm, Rayonizm, Sektion D'or, Vortisiszm, Süprematizm, Neoplastizm, Soyut Sanat, Dadacılık, Sürrealizm, Kavramsalcılık vb. sanat akımları, bu akımlar içinde yer alan belli başlı sanatçıların eserlerinin değerlendirilmesi.

Türk Eğitim Tarihi* **(2-0-2)**
Türk eğitim tarihinin, eğitim olgusu açısından önemi. Cumhuriyetten önceki eğitim durumu ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Türk Eğitim Devrimi 1: Devrimin tarihsel arka planı, felsefî, düşünsel ve politik temelleri. Türk Eğitim Devrimi 2: Tevhid-i Tedrisat Kanunu: tarihsel temelleri, kapsamı, uygulanışı ve önemi; Türk eğitim sisteminde laikleşme. Türk Eğitim Devrimi 3: Karma eğitim ve kızların eğitimi, Yazı Devrimi, millet mektepleri, halk evleri. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler. Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulları. Üniversiteler ve öğretmen yetiştirme. Yakın dönem Türk eğitim alanındaki gelişmeler.

Ölçme ve Değerlendirme **(3-0-3)**
Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlik, geçerlik, kullanışlılık), eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtlı sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, özdeğerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.

VII. YARIYIL

Anasanat Atölye V **(4-4-6)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye V* **(2-2-3)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Müze Eğitimi ve Uygulamaları* **(2-2-3)**
Müzeciliğin tarihi, çeşitleri, amaçları, gerekliliği, müze ve eğitim, eğitim amaçlı müze ziyareti, ilköğretim/ortaöğretim öğrencileri için müze rehberi hazırlama ve uygulama, müze ziyareti için ön hazırlık, plan ve kurallar, müzenin tanımı, sergileme, müzedeki eserlerin tarihsel, estetik ve eleştirel incelenmesi, müzedeki eser ve kalıntılardan yararlanarak yapılan uygulama çalışmaları.

Özel Eğitim* **(2-0-2)**
Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu, bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

Rehberlik **(3-0-3)**
Temel kavramlar, öğrenci kişilik hizmetleri, psikolojik danışma ve rehberliğin bu hizmetler içerisindeki yeri, rehberliğin ilkeleri, gelişimi, psikolojik danışma ve rehberliğin çeşitleri, servisler (hizmetler), teknikler, örgüt ve personel, alandaki yeni gelişmeler, öğrenciyi tanıma teknikleri, rehber-öğretmen işbirliği, öğretmenin yapacağı rehberlik görevleri.

Okul Deneyimi **(1-4-3)**
Öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediğini, dersi hangi aşamalara böldüğünü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl uyguladığını, derste ne tür etkinliklerden yararlandığını, dersin yönetimi için ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığını, öğretmenin dersi nasıl bitirdiğini ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını, okul müdürünün görevini nasıl yaptığını ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini inceleme, okul deneyimi çalışmalarını yansıtan portfolyo hazırlama.

VIII. YARIYIL

Anasanat Atölye VI **(4-4-6)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Seçmeli Sanat Atölye VI* **(2-2-3)**
Bu dersin tanımı programın sonunda verilmiştir.

Topluma Hizmet Uygulamaları **(1-2-2)**
Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı yada düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması.

Öğretmenlik Uygulaması **(2-6-5)**
Her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, portfolyo hazırlama.

Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi **(2-0-2)**
Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, Türk eğitim sisteminin yapısı, yönetim kuramları ve süreçleri, okul örgütü ve yönetimi, okul yönetiminde personel, öğrenci, öğretim ve işletmecilikle ilgili işler, okula toplumsal katılım.

Anasanat Atölyeleri:
Aşağıda adları yazılı 9 (Dokuz) adet anasanat atölye dersleri Resim-İş Eğitimi Bölümlerinin öğretim elemanı ve fiziki ortamı ile kapasiteleri dikkate alınarak seçmeli ders olarak düzenlenir. Anasanat Atölye dersleri altı yarıyıl süresince verilir. Eleman ve atölye olanakları sınırlı bölümler bu dersleri mevcut durumlarına göre düzenler. Ancak geleceğe dönük olarak Anasanat Atölye derslerinin çeşitlendirilmesine, eleman, atölye sayısı ve olanaklarının artırılmasına önem verilmesi beklenmektedir. Bu derslerin içerikleri ve uygulanış biçimleri aşağıda verilmektedir.

Resmi anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında üç boyutlu (heykel ya da seramik) derslerinden biri zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Grafik Tasarımını anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer yarıyılda ise bölümlerin eleman ve atölye olanakları çerçevesinde üç boyutlu alanlardan birisi seçtirilir. Bunun mümkün olmaması halinde her bölümün kendi olanaklarına göre seçim yaptırılır.

Heykeli anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Tekstil Tasarımı anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında resim dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Seramiği anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında Resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci, bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Geleneksel Türk Sanatlarını anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci, bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Özgünbaskıyı anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçer.

Endüstriyel Tasarım'ı anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere, seçmeli sanat atölye derslerinin iki yarıyıllık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

Fotoğrafı anasanat atölye dersi olarak seçen öğrencilere seçmeli sanat atölye derslerinin en az bir yarıyıllık kısmında resim atölye dersi zorunlu olarak seçtirilir. Diğer seçmeli sanat atölye derslerinde öğrenci bölüm olanaklarına göre istediği atölye derslerini seçebilir.

1. Resim I-II-III-IV-V-VI
Temel resim kuram ve kavramları, bir resmi dönem, teknik ve içerik bakımından analiz edebilecek görsel ve kültürel bilgi ve beceriler, resmin özgün bir ifade aracı olarak algılanması, farklı teknik ve malzemeleri deneyip, sanat eserleriyle örnekleyerek kendi eğilimlerine uygun görsel bir dil oluşturma yeterliliğini geliştirici çalışmalar.

2. Grafik Tasarımı I-II-III-IV-V-VI
Çeşitli yazı formları, tipografi, görsel iletişim, bilgisayar destekli grafik tasarım, kurumsal kimlik, afiş, kitap kapağı, ambalaj, illüstrasyon ve animasyon çalışmaları, grafik tasarımın günlük yaşamdaki kullanım alanları.

3. Heykel I-II-III-IV-V-VI
Modelaj, ahşap, metal, yontu ve döküm biçimleri ile inşaları, alçak ve yüksek kabartmaların, figüratif ve soyut düzenlemelerine yönelik bireysel ve grup çalışmaları, heykel sanat eserlerinden örnekler.

4- Tekstil Tasarımı I-II-III-IV-V-VI

Elyaflı malzemelerle çeşitli çalışmalar (fiber), yüzey tasarımları, örgü ve dokuma, tekstil boyama ve baskı teknikleri, geleneksel, çağdaş ve özgün uygulama çalışmaları, tekstil tasarımın günlük yaşamdaki kullanım alanları.

5- Seramik I-II-III-IV-V-VI
Seramik sanatının tarihsel gelişimi ve seramiğin günlük yaşamdaki yeri, sanatsal ve endüstriyel seramik boyutlarında, çeşitli teknikleri, geleneksel, çağdaş ve özgün yorumlarla uygulama çalışmaları, seramik tasarımın günlük yaşamdaki kullanım alanları.

6- Geleneksel Türk Sanatları I-II-III-IV-V-VI
Geleneksel Türk sanatlarının tarihsel gelişimi ve günümüzdeki durumu, tezhip, minyatür, çini, vitray, ebru, geleneksel takı ve mücevher, halı ve kilim vb. ile yörelere özgü diğer dalları da içine alacak biçimde geleneksel yöntemlerle, çağdaş yorumlamaya yönelik uygulama çalışmaları.

7- Özgünbaskı I-II-III-IV-V-VI
Monotipi, linolyum. ahşap, gravür, litografi, serigrafi, plegsiglas vb. baskı teknikleri bilgisi ve uygulamalı çalışmalar.

8- Endüstriyel Tasarım I-II-III-IV-V-VI
Bireysel ve grup çalışmaları şeklinde yapılan maket ve proje çalışmalarının işlevsellik yönü olan sanatsal işler halinde uygulanması, endüstriyel tasarımın günlük yaşamdaki kullanım alanları.

9- Fotoğraf I-II-III-IV-V-VI
Fotoğraf sanatının tarihçesi. fotoğraf makinesinin mekanizması (objektif, filmler, aydınlatma, flaş, filtreler), fotoğraf çekme tekniği, portre, manzara, gece, yakın plan fotoğrafları, sanatsal çekimler, kompozisyon, karanlık oda, siyah-beyaz ve renkli baskı teknikleri, fotoğraf sanatının günlük yaşamdaki kullanım alanları.

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...