

**YER TEMELLİ
ELEŞTİREL SANAT EĞİTİMİ:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Ayça SESİGÜR

Eskişehir 2019

**YER TEMELLİ ELEŞTİREL SANAT EĞİTİMİ:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Ayça SESİGÜR

DOKTORA TEZİ

**Resim-iş Eğitimi Doktora Programı
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Şemsettin EDEER**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2019**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ayça SESİGÜR'ün "Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi: Bir Eylem Araştırması" başlıklı tezi 05.12.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof. Şemsettin EDEER
Üye	: Prof.Dr. Handan DEVECİ
Üye	: Prof. Alaybey KAROĞLU
Üye	: Doç.Dr. Tuğba SELANİK AY
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TOPRAK

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür
Vekili

ÖZET

YER TEMELLİ ELEŞTİREL SANAT EĞİTİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Ayça SESİGÜR

Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-iş Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2019

Prof. Şemsettin EDEER

Yer temelli eleştirel sanat eğitimi(YTESE) bireylere deneyimlerini anlamlandırma ve ifade etmesinde sorgulayıcı, yaratıcı düşünme kişisel, çevresel ve sosyal problemlere yanıt arama, doğa ve toplum gibi konular üzerine düşünerek sanat yapma fırsatı sunmayı hedefler. Bu hedefler doğrultusunda yerin belirgin özelliklerinden oluşan içeriği, öğrencilere sunacak olan görsel sanatlar öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde YTESE önemli görülmektedir. Bu araştırma öğretmen adaylarının sanatsal ifade becerilerini geliştirmesini ve bu deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirmesi için YTESE'nin nasıl uygulanacağını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde eylem araştırması deseni ile yürütülen araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örneklemiyle seçilmiş 2015-2016 ana-sanat atölye-III dersini almakta olan 6 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı ve araştırmacı günlükleri kullanılmış, elde edilen veriler NVivo 11 nitel veri analizi programı kullanılarak tümevarımsal analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Bu araştırmada, doğal çevre ve yerel toplumla etkileşim içinde gerçekleştirilen etkinliklerde sanat aracılığıyla yer deneyimleri yaşanmıştır. Katılımcıların bu deneyimlerini sanatsal ifade sürecinde öznel yaşamlarıyla ilişkilendirdiği, çeşitli sanat pratiklerini inceleyerek farklı ifade biçimlerini denediği, biçim-içerik sorgulamaları ve anlam arayışlarıyla, yaratıcı ve eleştirel ifade biçimleri geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada, yer ile geliştirilen bireysel ve toplumsal ilişkilerin doğal, kültürel, estetik ve eleştirel açılardan bütünlük olarak deneyimlendiği ve bu deneyimlerin günlük yaşamla ilişkilendirilerek sanat yapımına yansıtıldığı görülmüştür. Tartışma, etkileşim ve iş birliği içinde diyalog temelli iletişimle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin ve yer bilincinin gelişimine katkı sağlanarak yer-sanat ve eğitim ilişkilerinin kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yer temelli eğitim, Eleştirel pedagoji, Sanat eğitimi

ABSTRACT

PLACE-BASED CRITICAL ART EDUCATION: AN ACTION RESEARCH

Ayça SESİĞÜR

Department of Fine Arts Education, Arts and Crafts Education Program

Anadolu University, Faculty of Education Sciences, January 2019

Prof. Şemsettin EDEER

Place-based critical art education (PBCAE) aims to encourage individuals to produce art based on interpretations and consequently, their experiences, involving creative thinking; the search for solutions to personal, environmental and social problems; and nature and society. Visual arts teachers can reveal the significant characteristics of a place to their students for these purposes. PBCAE should therefore be considered highly significant in the education of teachers. This study aims to improve the skills of prospective teachers in artistic expression, and to demonstrate how PBCAE can be implemented by prospective teachers based on their own experiences. Following a qualitative research-based approach and incorporating an action-based research approach, the participants of the study were six candidate teachers who took part in the 2015–2016 main art workshop-III course, selected by way of a maximum variety sampling method. The data-collection tools included observation, semi-structured interviews, and participant and researcher diaries, and the obtained data was analyzed by way of an inductive analysis technique using NVivo11 program. The study encouraged the participants to experience places through art by taking part in activities that involved interactions with the natural environment and the local community. The participants were found to associate these experiences with their personal lives, to experiment with different ways of expression by examining various art practices, and to develop creative and critical means of expression by questioning style and content, and searching for meaning. The personal and social relationships developed with a place were found to be experienced in an integrated manner in natural, cultural, aesthetic and critical terms, and these experiences were associated with daily life and reflected in the developed works of art. It was concluded that dialogue-based communication that involved interaction and cooperation contributed to the development critical thinking skills among the prospective teacher, allowing them to form connections between art, place and education.

Key Words: Place-based education, Critical pedagogy, Art education

ÖNSÖZ

Şair Edip Cansever (1974) yaşanan yerlerin kimliklerle ve yaşamlarla benzerliğini “İnsan yaşadığı yere benzer/ O yerin suyuna, o yerin toprağına benzer/ Suyunda yüzen balığa/ Toprağını iten çiçeğe/ Dağlarının, tepelerinin dumanlı eğimine/ Konya’nın beyaz/ Antep’in kırmızı düzlüğüne benzer/ Göğüne benzer ki gözyaşları mavidir/ Denize benzer ki dalgalıdır bakışları/ Evlerine, sokaklarına, köşe başlarına” dizeleriyle ifade eder. Beni bu tezi yazmaya yönelten, deneyim şairin belirttiği gibi “Konya’nın beyaz düzlüğü”nden başlar. Konya’da lisans eğitimimi tamamladıktan sonra 2008-2013 yılları arasında Hatay’da öğretmenlik yaptım. Öğretmenlik yıllarımda bir dersimiz sırasında kar yağmıştı, benim için çok sıradan olan bu durum öğrencilerim için bir ilkti ve o dersi bahçede geçirdik. O zamanlar okul bahçesinde bulduğumuz ağaç dalı, taş, toprak, yaprakla tasarım yapmak fikri hepimize iyi gelmişti, başka bir derste ise öğrencilerime solucan bakış açısını anlatırken bir öğrencimin “öğretmenim biz dün zeytin topladık ben onu çizebilir miyim?” sorusu beni heyecanlandırmıştı. Buna benzer pek çok deneyimimi yer temelli sanat eğitimi ile ilgili araştırmalar yaparken anlamlandırma olanağı buldum ve yerle kurduğum bağı öğrenen ve öğreten olarak fark etme olanağı buldum. Bu süreçte pek çok kişinin sabrı ve emeği vardır.

Öncelikle tüm heyecanları ve emekleri ile dürüstçe ve samimiyetle bu araştırmanın ortaya çıkmasını sağlayan eylem araştırması uygulamasını birlikte yürüttüğümüz öğretmen adaylarının her birine teşekkürü borç bilirim. Bu konudaki heyecanımı paylaşan ve deneyimleriyle katkı sağlayan danışmanım Şemsettin Edeer’e ve araştırmaya sağladığı katkıların yanı sıra akademik ve mesleki gelişimim için rehberliğini ve manevi desteğini her zaman hissettiren değerli hocam Handan Deveci’ye teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunarım. Eylem araştırması sürecinde görüşlerine başvurduğum Mustafa Toprak ve Müfit Ercan’a ve kritik geri bildirimler veren ve yol arkadaşlığı yapan Ahmet Musa Koç ve Bahar Karaman Güvenç’e teşekkür ederim.

Nitel araştırma konusunda akademik rehberliğinin yanı sıra nitel bakış açısını yaşamımda anlamlandırma çabalarımda manevi desteğini her daim hissettiğim değerli hocam Elvan Günel’e ve yere ilişkin kavramsallaştırmalarım sürecinde beni cesaretlendiren, bilgisini ve deneyimlerini paylaşan Feryal Aysin Koçak Turhanoglu’na teşekkür ederim.

Tez jürimde yer alan ve lisans öğreniminden bu yana sanatsal ifade arayışlarımda her zaman heyecanımı paylaşan ve beni cesaretlendiren hocam Alaybey Karoğlu'na ve görüşleri ile tezime katkı sağlayan değerli jüri üyesi Tuğba Selanik Ay'a teşekkür ederim.

Tez sürecinde bana destek olan çalışma arkadaşlarım, Suzan Arslan, Ulaş Önder, Yasemin Arıman, Deniz Özeskici ve Hatice Türe'ye teşekkür ederim. Ayrıca kıymetli öğretmen arkadaşım Sevcan Şeker'e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteğini hissettiğim değerli ailem; babam İsmail Sesigür, annem Aynur Sesigür ve kardeşim Ahmet Sesigür'e ve yer hissimi paylaşan Fırat Yurtsever arkadaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayça Sesigür

Eskişehir, 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

04/01/2019

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

Ayça Sesigür

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

04/01/2019

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “scientific plagiarism detection program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Ayça Sesigür

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	v
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmada kullanılan kavramların tanımları.....	8
2. ALANYAZIN.....	9
2. 1. Yer: Tanım, Kapsam ve Eğitim Bilimi ile İlişkisi	9
2. 2. Yer Temelli Eğitim (YTE)	13
2.3. Yerin Eleştirel Pedagoji ile İlişkisi.....	18
2. 4. Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi (YTESE)	26
2.4.1. Doğal çevre	33
2.4.2. Kültürel gazetecilik	37
2.4.3. Eylem araştırması.....	40
2.5. Öğretmen Eğitiminde Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi.....	42
2.6. İlgili Araştırmalar	47
2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	47

2.6.1.	Yurt dışında yapılan araştırmalar	49
3.	YÖNTEM	55
3.1.	Araştırmanın Dayandığı Paradigma	55
3.2.	Araştırmanın Dayandığı Kuram	55
3.3.	Nitel Araştırma Yaklaşımı	57
3.4.	Eylem Araştırması Deseni	57
3.5.	Araştırma Ortamı	59
3.6.	Katılımcılar	61
3.7.	Araştırmacı Rolü	64
3.8.	Eylem Araştırması Süreci.....	66
3.8.1.	Odaklanılacak alan.....	69
3.8.2.	Veri toplama süreci	69
3.8.2.1.	Veri toplama araçları.....	70
3.8.2.1.1.	Gözlem	70
3.8.2.1.2.	Yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	71
3.8.2.1.3.	Araştırmacı ve katılımcı günlükleri	72
3.8.2.1.4.	Katılımcıların ürünleri.....	72
3.8.3.	Uygulama Süreci.....	73
3.8.3.1.	Uygulama öncesi hazırlık.....	73
3.8.3.2.	Uygulama ve geliştirme.....	75
3.8.3.2.1.	Doğal çevre.....	78
3.8.3.2.2.	Yer duygusu	90
3.8.3.2.3.	Kültürel gazetecilik.....	99
3.8.3.2.4.	Sosyal adalet	108
3.9.	Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	114
3.10.	İnandırıcılık	117
4.	BULGULAR	119

4.1.	Yer Deneyimleri	120
4.1.1.	Doğal çevreyi keşfetme.....	121
4.1.2.	Yerel toplumla etkileşim	126
4.1.3.	Sosyal katılım	131
4.1.4.	Deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirme	137
4.2.	Yer Deneyimlerinin Sanatsal İfadesi.....	140
4.2.1.	Anlamlandırma.....	142
4.2.2.	Biçimle birlikte anlam arama.....	149
4.2.3.	Eskizler üzerinden fikir geliştirme	153
4.2.4.	Yaratıcı ifade.....	159
4.2.5.	Eleştirel ifade	165
4.3.	Eleştirel Düşünme	174
4.3.1.	Sorgulama	175
4.3.2.	Etkileşim.....	179
4.3.3.	İş birliği	181
4.3.4.	Tartışma	187
4.3.5.	Çoklu bakış açısı geliştirme	191
4.3.6.	Değerlendirmeleri uygulamada yansıtma	194
5.1.	Sonuç	202
5.1.1.	Yer deneyimlerine ilişkin sonuçlar	202
5.1.1.1.	Doğal çevreyi keşfetme.....	204
5.1.1.2.	Yerel toplumla etkileşim	204
5.1.1.3.	Sosyal katılım	204
5.1.1.4.	Deneyimlerini mesleki hayatına yordama.....	205
5.1.2.	Yer Deneyimlerinin Sanatsal İfadesine İlişkin Sonuçlar	205
5.1.2.1.	Anlamlandırma.....	206
5.1.2.2.	Biçim ile birlikte anlam arama.....	206

5.1.2.3. Yaratıcı ifade.....	206
5.1.2.4. Eleştirel ifade	207
5.1.2.5. Eskizlerle fikir geliştirme.....	207
5.1.3 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sonuçlar.....	207
5.1.3.1. Sorgulama	208
5.1.3.2. Etkileşim.....	208
5.1.3.3. Tartışma	209
5.1.3.4. İş birliği	209
5.1.3.5. Çoklu bakış açısı geliştirme	210
5.1.3.6. Değerlendirmeleri uygulamada yansıtma	210
5.2. Tartışma	211
5.2.1 Doğal çevre	211
5.2.2 Kültürel Gazetecilik	217
5.2.3 Eylem Araştırması.....	223
5.3. Öneriler	231
5.3.1 Uygulamaya yönelik	231
5.3.2. Araştırmaya yönelik.....	233
KAYNAKÇA	235
EKLER.....	246
EK-7. Ders Planları	255
ÖZGEÇMİŞ	266

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Katılımcıların Yaşadığı Yerlere İlişkin Bilgiler	64
Tablo 3.2. Doğal Çevre Konusuna İlişkin Ders Planı	79
Tablo 3.3. Yer Duyusu Konusuna İlişkin Ders Planı	91
Tablo 3.4. Kültürel Gazetecilik Konusuna İlişkin Ders Planı	100
Tablo 3.5. Sosyal Adalet Konusuna İlişkin Ders Planı	109
Tablo 3.6. Yaşam Alanların Daralmasını Göstermeye İlişkin Kod	115
Tablo 3.7. Nesillerarası İletişime İlişkin Kod	115
Tablo 3.8. Nvivo 2011 Paket Programı İle Yapılan Analizde Kodlardan Oluşturulan Bir Tema Örneği	116

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 2.1. Yerin Eleştirel Sanat Eğitimi	29
Görsel 3.1. Araştırma Yöntemi	58
Görsel 3.2. Atölye Planı	61
Görsel 3.3. Diyalektik Eylem Araştırması Döngüsü.....	67
Görsel 3.4. Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi Eylem Araştırması Uygulama Süreci.	68
Görsel 3.5. Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi Eylem Araştırmasında Veri Toplama Araçları	70
Görsel 3.6. Uygulama Süreci Konu Başlıkları.....	75
Görsel 3.7. Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi Eylem Araştırması Uygulama Süreci	77
Görsel 3.8. Araştırmanın Veri Analizi Süreci	114
Görsel 3.9. Kodlardan Temalara Ulaşma	116
Görsel 4.1. Temaların Bulgulara Göre Dağılımı.....	120
Görsel 4.2. Yer Deneyimi” Başlıklı Bulgulara İlişkin Temaların Dağılımı	121
Görsel 4.3. Doğal Çevreyi Keşfetme	123
Görsel 4.4. Doğal Çevreyi Keşfetme	125
Görsel 4.5. Doğal Mazemeler Kullanarak Ortaya Koyulan Ürünler	126
Görsel 4.6. Sözlü Tarih Çalışması.....	127
Görsel 4.7. Sözlü Tarih Çalışmasına İlişkin Görüntüler	130
Görsel 4.8. Katılımcıların Tasarladıkları Sergi Afişi Ve Davetiyesi	135
Görsel 4.9. Sosyal Katılım	136
Görsel 4.10. “Yer Deneyimlerinin Sanatsal İfadesi” Başlıklı Bulgulara İlişkin Temaların Dağılımı.....	142
Görsel 4.11. Kerem’in Doğal Çevre Konusuna İlişkin Çalışmaları.....	143
Görsel 4.12. İlkay’ın Kültürel Gazetecilik Konusuna İlişkin Çalışmaları	144
Görsel 4.13. İlkay’ın Doğal Çevre Konusuna İlişkin Eskiz Çalışmaları	145
Görsel 4.14. İlkay’ın Yer Duyusu Konusuna İlişkin Eskiz Çalışmaları	146
Görsel 1.15. Ayşegül’in Yer Duyusu Konusuna İlişkin Video Çalışması.....	146
Görsel 4.16. Özden’in Yer Duyusu Konusuna İlişkin Çalışmasından Kesit	147
Görsel 4.17. Esra’nın Yer Duyusu Konusuna İlişkin Çalışmaları	148
Görsel 4.18. İlkay’ın Yer Duyusu	149
Görsel 4.19. Doğal Çevre Konusuna İlişkin Grup Çalışması	150
Görsel 4.20. Buse’nin Doğal Çevre Konusuna İlişkin Eskiz Çalışması	155

Görsel 4.21. Kerem’in Doğal Çevre Konusuna İlişkin Eskiz Çalışmaları.....	155
Görsel 4.22. Doğal Çevre Konusunda Grup Çalışması İçin Yapılıp Birleştirilen Eskizler	157
Görsel 4.23. Kerem’in Yer Duyusu Konusuna İlişkin Eskiz Çalışması	158
Görsel 4.24. Kerem’in Kültürel Gazetecilik Konusuna İlişkin Eskiz Çalışması	158
Görsel 4.25. Buse’nin Yer Duyusu Konusuna İlişkin Çalışması	160
Görsel 4.26. İlkay’ın Yer Duyusu Konusuna İlişkin Çalışması.....	161
Görsel 4.27. Özden’in Yer Duyusu Konusuna İlişkin Eskiz Çalışmaları	162
Görsel 4.28. Kerem’in Yer Duyusu Konusuna İlişkin Eskiz Çalışmaları.....	163
Görsel 4.29. Kerem’in Yer Duyusu Konusuna İlişkin Çalışması	164
Görsel 4.30. Kerem’in Kültürel Gazetecilik Konusuna İlişkin Çalışması	165
Görsel 4.31. Doğal Çevre Konusuna İlişkin Grup Çalışması	166
Görsel 4.32. Doğal Çevre Konusuna İlişkin Grup Çalışmasından Kesitler	167
Görsel 4.33. Doğal Çevre Konusunda Kerem’in Eskiz Çalışmaları ve Grup Çalışması	168
Görsel 4.34. Doğal Çevre Konusunda Grup Çalışmasından Kesit	169
Görsel 4.35. Doğal Çevre Konusunda Esra’nın Eskizinden Yola Çıkararak Grup Olarak Gerçekleştirilen “Labirent” Çalışması.....	170
Görsel 4.36. Esra’nın Eskiz Çalışması	170
Görsel 4.37. Ayşegül’in Kültürel Gazetecilik Konusunda Çalışması ve Eskizi	171
Görsel 4.38. Özden’in Kültürel Gazetecilik Konusunda Eskiz Çalışması.....	172
Görsel 4.39. Özden’in Kültürel Gazetecilik Konusunda Çalışması	172
Görsel 4.40. Grubun Sosyal Adalet Konusuna İlişkin Gerçekleştirdiği “Sek Sek” Performansından Görüntü	173
Görsel 4.41. “Eleştirel Düşünme” Başlıklı Bulgulara İlişkin Temaların Dağılımı	175
Görsel 4.42. İş Birliği	183
Görsel 4.43. İş Birliği	185
Görsel 5.1. Bulgular Doğrultusunda Araştırma Sonucu	203

KISALTMALAR DİZİNİ

- AG : Araştırmacı Günlüğü
DV : Ders Videosu
G : Görüşme
KG : Katılımcı Günlüğü
KPSS : Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
YK : Yüksek ğretim Kurumu
YTE : Yer Temelli Eğitim
YTESE: Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi
TDK : Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Yer, bireyin bastığı topraktan, evine, odasına, aile ilişkilerine, sokağına, mahallesine, arkadaşlarına, komşularına, kentine, yaşadığı bölgeden evrene, yakından uzağa doğru açılan bir alandır. Bu alanda fiziki, kültürel açılardan bireysel ve toplumsal deneyimler iç içe yaşanır ve anlamlandırılır. Gruenewald'a (2003) göre yerler kimliklerin ve olanakların şekillenmesine etki eden, bireylere dünyanın nasıl işlediğini, hayatlarını işgal eden mekânlar içinde nasıl konumlandıklarını anlamalarına rehberlik eden bir role sahiptir. İnam'ın (2007) belirttiği gibi, bir yerde "bulunma tarzı", o yerde nasıl yaşandığına bağlıdır. Bireyin ifade ediş biçimi o coğrafyada bulunma tarzıyla ilgilidir ve duruma, ortama, iklime göre değişkenlik gösterir. Bulunma tarzı yerin fiziki yapısı (fiziki coğrafya), yerin kültürel yapısı (kültürel coğrafya) ve bu yapılar içindeki bireysel ve bireylerarası ilişkilerden oluşur. Bu nedenle bireylerin kendini ve dünyayı anlamlandırma sürecinde yaşadığı deneyimlerin coğrafi bağlamı olduğunun kabul edilmesi, eğitimde yer temelli bir yaklaşımın yolunu açar (Gruenewald, 2003).

Yer Temelli Eğitim (YTE), yeri benlik ve toplum ile ilişkilendirir. Standartlaşmış özelliklere dayalı içerikler yerine yerel içeriğe odaklanan, okul, öğrenci, öğretmen ve toplum arasındaki duvarları yıkmayı amaçlayan bireylere toplumun aktif birer üyesi olması için olanaklar yaratır. Çevreye ve yerel kültüre duyarlı öğrenme süreci geliştirerek akademik başarı ile birlikte eleştirel, yaratıcı ve dönüşümsel düşünme becerilerini geliştirmeye hizmet eder (Knapp, 2005; Smith ve Sobel, 2010; Smith, 2002; Woodhouse ve Knapp, 2000; Gruenewald, 2008). Bu becerilerle öğretmenler ve öğrenciler bildikleri yaşadıkları yerleri okuyabilir ve gerektiği yerde bu okumalardan yansıtma yaparak yaşadıkları yerleri korumak ve iyileştirmek için eyleme geçebilirler (Gruenewald, 2003).

Bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazanması yönünde çalışmalar ortaya koyan eleştirel eğitim bilimi (pedagoji) dönüşümün öncelikle bireyin kendini daha sonra dünyayı tanıyabileceği düşüncesinden hareket eder. Eleştirel pedagoji okulların, bireylerin gerçekleştirdikleri eylemlerin kendi yaşamlarını ve dünyayı dönüştürücü olabileceğine dair inançlarını ve umutlarını besleyen sosyal dönüşüm ve özgürlük alanları olması gerektiğini savunur (Friere, 2014; McLaren, 2007). Bu nedenle eleştirel pedagoji yerlerin şekillenmesinde bireylerin etkin rol almasına yönelik hedefi açısından yer temelli eğitimle kesişerek yerin eleştirel eğitimini oluşturur (Graham, 2007a; Gruenewald, 2008).

“Yerel olanın göz ardı edildiği küresel ekonomiye hizmet eden standardizasyon anlayışı yaşam alanlarının bozulmasına, doğal hayatı kaybetmeye, yabancılaşmaya, köksüzleşmeye ve toplumlarda iletişim eksikliğine” yol açabilir (Graham, 2007, s. 375). Bu durum yerleri ve toplumları etkilediği gibi öğrenci, öğretmen, çevre ve toplum arasında kurulan bağları da şekillendirmektedir. Bildikleri, yaşadıkları yerlerden uzak yerlerin bilgilerine yönlendiren standart eğitim içerikleri ile öğrenciler ve öğretmenler öncelikle kendilerine olmak üzere çevrelerine ve birlikte yaşadıkları topluma daha geniş bir ifadeyle yaşadıkları yerlere yabancılaşabilir. YTE ile öğrenciler ve öğretmenler yerel çevrelerinde neler olup bittiğini katılımcı olarak anlayabilir, böylelikle yerlere karşı aidiyet kurma ve sorumluluk alma bilincini geliştirebilir (Smith, 2002).

Coğrafi eleştirmenler, özellikle de Harvey geniş bir sosyal süreçte gerçekleşen sanat ve edebiyat gibi kültürel uygulamaların yer, bölge, ulus, yerel ve küresel kavramlarıyla ilgili uzamsal ya da coğrafi varsayımların içselleştirilmesiyle zamana, yere ve doğaya göre oluşturulduklarını savunur (Ball ve Lai, 2006; Harvey, 1996). Bu nedenle sanat, yerin doğal çevresi, şehir hayatı ve yerel toplumu ile bütünleşen uygulamalarının nasıl yaratıldığına yönelik ilgi çekme; sanatçıların çevresel (ekolojik) ve kültürel olarak değişen yerlere karşı aldıkları tavır ile sanatsal ifadeleri arasındaki ilişkiyi sorgulama ve yeni sanatsal görüşler geliştirebilme açısından önemli bir kaynaktır. Bu bağlamda sanat eğitimi, sanatın fikirle iletişim kurma, problemlere dikkat çekme, nelerin korunması gerektiği ve nelerin gelecek nesillere aktarılması gerektiğini sorgulama, toplumlara bunu hatırlatma ve onları harekete geçirme rolünü üstlenir (Graham, 2007; Hicks ve King, 2007; Inwood, 2013). Görsel sanatlar dersi bu rolüyle birey ve toplum açısından önemli bir yere sahiptir.

Türkiye’de diğer derslerde de olduğu gibi görsel sanatlar dersi okulların her kademesinde standardize edilmiş öğretim programları üzerinden yürütülmektedir. Tüm programlarda olduğu gibi görsel sanatlar dersinde de programların çevreye ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak uyarlanabileceği belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak; öğretmenlerin böyle bir değişikliği yapabilmeleri için öncelikle yerin özelliklerinin öğretimde nasıl kullanılabilceğinin bilgisine sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde program içeriğinin uygulanmasında uyarılama yapılabilmesi zordur. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmen adaylarının bu bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olarak lisans öğrenimini tamamlamaları son derece önemlidir. Lisans düzeyi sanat eğitiminde teori ve uygulama derslerinde içeriğin yer temelli olarak ele

alınmasının, öğretmen adaylarının yer, sanat ve eğitim ilişkisini kurmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sanat eğitiminde yer temelli eleştirel yaklaşımla öğretmen adaylarının sanatsal ifade sürecinde yer kavramını çeşitli boyutlarıyla anlamlandırması ve yerin olanaklarını keşfetmesi, yerel olanın bilgisinden yola çıkarak küresel durumları ve sorunları tanımlaması ve bu sorunlara dikkat çeken sanat pratiklerini yorumlama becerisini geliştirmesi beklenmektedir. Bununla birlikte YTE'in öğretmen adaylarının yerin eğitimsel boyutuna yönelik düşünceleri ve program içeriklerinin nasıl yerleştirilebileceğini öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle yerin belirgin özelliklerine odaklanan, yerel çevreyi öğretim programının içeriği için kullanan YTE'in lisans düzeyinde eleştirel sanat eğitimi ile harmanlanarak nasıl uygulanacağı, öğretmen adaylarının sanatsal ifade sürecinde yerin kaynaklarından nasıl besleneceği ve bu süreçteki deneyimlerini sanat eğitimi ile nasıl ilişkilendireceği sorularına odaklanılmıştır. Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Araştırmacı lisans öğrenimi tamamladıktan sonra coğrafi ve kültürel açıdan farklılıklar gösteren başka bir yerde öğretmenlik mesleğine başlamış daha sonra farklı bir yerde akademik hayatına devam etmiştir. Bu deneyimlerinin yansıması olarak araştırmacının çalışmalarına yer ve yerele olan merakı yön vermiştir. Çeşitli kültürlerle ve yere özgü durumlarla yaşanan karşılaşma araştırmacıyı yerel içerikle sanat eğitimi nasıl gerçekleşir sorusuna yöneltmiştir.

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören görsel sanatlar öğretmen adaylarından sanatsal görme ve uygulamaya yönelik beceriler geliştirmeleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin gerekli donanıma sahip olmaları beklenmektedir. Sekiz dönemden oluşan resim öğretmenliği programı kapsamında öğrenciler, eğitim bilimlerine ilişkin dersler, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi, alana özgü temel kavramların alan öğretimiyle ilişkisini kurma amacını taşıyan özel öğretim yöntemleri dersi, okul deneyimi ve toplum hizmeti uygulamaları derslerinden oluşan temel bir çerçeveye ile öğretmenlik mesleğine hazırlanmaktadır. Bununla birlikte altı dönem boyunca sanatsal ifade dili geliştirmeyi amaçlayan resim ana-sanat atölye derslerini almaktadır. Anasanat atölye resim dersi, "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” olarak tanımlanmaktadır (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2007).

Öğretmen adaylarının görsel dil oluşturma yeterliliğini kazanmaları, sosyal, ekonomik, kültürel, politik boyutlarıyla her dönemin sanatını disiplinlerarası bir bakışla kavramaları, yalnızca uygulamaya değil konuyla ilgili yazılı anlatım, okuma, araştırma ve tartışmalara etkin katılımı hedefleyen bu ders 2018 yılında güncellenen resim–iş öğretmenliği programı kapsamında şu şekilde tanımlanmaktadır (YÖK, 2018):

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 çalışmaları içerir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çalışmalarını farklı disiplinlerle ilişkilendirmeleri ve güncel sanat uygulamalarını kavramaları sağlanır. Öğrencilerin imkânlar dâhilinde bianel, fuar, sergi vb. yerleri ziyaret etmeleri önerilir. Atölye çalışmaları kapsamında gerçekleştirilecek uygulamalarda iş sağlığı ve güvenlik önlemlerinin alınmasına dikkat edilir. Ayrıca öğrencilerin sergileme yöntemleri, süreci, sunum teknikleri ve portfolyo hazırlama hakkında bilgi edinmeleri, bu bilgilerini uygulamaları ve tüm süreçlerde etik kurallara uymaları sağlanır.

Türkiye’nin farklı yerlerinden gelip lisans öğrenimi gören ve yine farklı yerlerde mesleklerini sürdüreceği olan görsel sanatlar öğretmen adayları her kademedeki ve disiplinde olduğu gibi yaşadığı yerlerin deneyimlerinden uzak olan standart program içerikleri ile sanatçı, öğrenen ve öğretici rollerini harmanlamaya çalışmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde ya da mesleğe başladıklarında edindikleri bilgiyi yerel içerikle bütünleştirerek öğrenimlerine ve öğretimlerine nasıl yansıtacaklarının bilgisini veren çok sınırlı kaynağa ve deneyime sahiptir. Bireyleri kendilerini keşfetmeye, gereksinim duydukları bilgiyi aramaya, yaşadıkları yerlerin ihtiyaçlarına yönelmeye ve tüm bunlar doğrultusunda çözüm önerileri üretmeye yönlendiren program içerikleri onları özgürleştirmektedir. Bu ilgi ve ihtiyaçlardan uzak olarak oluşturulan standartlaştırılmış program içerikleri ise bireyleri sınırlandırabilmektedir Standartlaştırılmış program içerikleri (Berry, 1987’den aktaran Ball & Lai, 2006). Yer temelli sanat eğitimi yerel içerikle sanat öğretmek için, kentsel toplum, kırsal kesim ve küçük toplumlar da dâhil olmak üzere her ortamın ilham kaynağı olabileceğini ve öğretmenlerin bu kaynakları bulmaları için öğrencilerini cesaretlendirmesini önermektedir (Ball & Lai, 2006; Estey, 2014). Öğretmen eğitim programlarının bunun nasıl uygulanacağına olanak tanıyan bir yapısı olmasına rağmen

adayların buna ilişkin deneyimleri oldukça sınırlıdır. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmen adaylarının eğitiminde yer temelli eleştirel sanat eğitiminin (YTESE) nasıl uygulanacağı araştırmanın temel sorusunu oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarının yaşadığı yerin deneyimlerini sanatsal ifade süreçlerine ve mesleki gelişimlerine yansıtılabilmeleri için, ilk olarak, yeri oluşturan dinamikleri tanımaları, değerlendirmeleri; yaşadıkları yer ile ilişkilerini fark etmesi önemli görülmektedir. Böylelikle yer kavramının bütünsel olarak anlamlandırılmasının öğretmen adaylarını alana özgü olan uygulama derslerinde (ana sanat, yan sanat atölye dersleri) öncelikle kendinde ve çevresinde olanı araştırmaya yönlendirmesi beklenmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının ezbere olarak ve salt tekniğe odaklanarak daha önce yapılmış olan çalışmaların türevlerini yapma kolaycılığında uzaklaşması hedeflenmektedir. İkinci olarak, yaşanan yerin bilgi ve deneyiminden yola çıkılarak gerçekleştirilen öğretim ile öğretmen adaylarının kendilerinin ve yaşadıkları yerlerin ihtiyacı olan öğrenmeleri gerçekleştirme olanağı bulabilecekleri düşünülmektedir. Son olarak, yer temelli eleştirel sanat eğitimi ile öğretmen adaylarının farklı coğrafyalarda sürdürecekları mesleki hayatlarında o yerin bilgisinin nasıl edinebileceğini, nasıl kullanabileceğini ve o yerdeki öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceğini çözümlenecek bilgi ve deneyime sahip olması beklenmektedir.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının yer temelli bakış açıları geliştirerek günlük yaşam deneyimleri ile yaşadıkları yerlere ilişkin problemleri belirlemeleri, bu problemlerin çözümüne odaklı sezgisel ifade ile analitik yaklaşım geliştirmelerinin görsel ifade arayışlarında da kendilerini bulmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Böylelikle sorunu tespit eden, çözüm yolu arayan ve bulduğu çözümü sanatsal bir dille ifade eden görsel sanatlar öğretmen adaylarının, mesleki hayatlarına başladıklarında da ilk elden deneyimledikleri öğrenme sürecini hayata geçirerek farklı coğrafyalara ve toplumlara olumlu katkı sağlamaları beklenmektedir.

Sanat eğitiminde eleştirel yer temelli eğitimin nasıl uygulanacağını ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma öncelikle, öğretmen adaylarına yaşadığı yerle kendisi arasındaki ilişkiden yola çıkarak; yer, sanat ve eğitim ilişkisini kurarak; yaşamına, sanat yapımına ve gelecekte mesleki hayatına yaşadıkları yerlerin bilgisini yansıtma olanağı sağlayı hedeflenmektedir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının mesleki hayatlarına başladıklarında çalıştıkları bölgenin tarihi, kültürel ve sosyal ilişkilerinin bilgisine sahip olması, bu doğrultuda eğitim faaliyetlerini yürütmesi, gelecekteki

öğrencilerin de yer bilinci gelişimine yardımcı olması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendini yerin olanakları ile tanımasını ve yaşadıkları yerlere farklı bir gözle bakarak sanatsal bir duyarlılıkla yerlere katkı sağlayacak sanat yapmalarını teşvik etmenin, yerlerin yapılanmasında etkin rol alan vatandaşların yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YTE doğası gereği belirli yerlere özgü olduğundan bu yaklaşımın görsel sanatlar eğitiminde uygulama alanına yansımalarının nasıl olacağını ortaya koymak teori ile pratik arasında bağ kurmak açısından önemli görülmektedir. Yer temelli sanat eğitiminde görsel kültür ya da ekolojik eğitim yaklaşımının tek başına uygulanmasının (biri olmadan diğersinin uygulanmasının) eksik olacağı göz önünde bulundurulursa araştırmada yer temelli yaklaşımın ekolojik vurgusu ile, eleştirel pedagojinin kültürel vurgusunun nasıl harmanlanacağını belirlemenin araştırmanın ve öğretmen adaylarının eğitimsel bakış açısını ve öğretim becerilerini geliştirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada yer temelli eleştirel sanat eğitiminin lisans düzeyinde yerin belirgin özelliklerine odaklanarak nasıl uygulanacağını ortaya konulması ve öğretmen adaylarının sanatsal ifade becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

- ✓ Öğretmen adaylarının sanatsal ifade sürecinde yaşadıkları yerden esinlenmeleri nasıl sağlanmaktadır?
- ✓ Öğretmen adaylarının yere ilişkin deneyimleri sanatsal ifade sürecine nasıl yansımaktadır?
- ✓ Öğretmen adayları yaşadıkları yer, sanat ve eğitim ilişkisini nasıl kurmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

YTE, öğrenmenin, öğrenci ve öğretmenin ait olduğu yerde (çevre ve kültürde) gerçekleşmesinin değerli olmasından yola çıkarak yerel şartlar, kaynaklar, değerler ve kültür ön planda tutularak oluşturulacak bir programa odaklanır (Smith ve Sobel, 2010; Gruenewald, 2003; Woodhouse ve Knapp, 2000). Yer temelli eğitim görsel sanat eğitimi alan öğrencilere sanatsal üretim süreçlerinde beslenebilecekleri sürdürülebilir kaynaklar sunar. YTE doğası gereği belirli yerlere özgü olduğundan bu yaklaşımın lisans düzeyinde

uygulama alanında nasıl gerçekleştiğini ve ne gibi güçlüklerle karşılaştığını tanımlamak, teori ile uygulama arasında bağ kurmak açısından önem taşımaktadır.

Yer temelli sanat eğitimi öğrencilerin yaşadıkları yerle ve akranlarıyla bağlantısını güçlendirerek, modern toplumun yer ile ilişkili yabancılaşma ve izolasyonunu aşmayı hedefler. Öğrenciler toplum ile kurulan bağlar aracılığıyla aktif bir birey olarak toplumsal sorumluluk kazanabilir. Bu nedenle araştırmada yer temelli eleştirel sanat eğitiminin nasıl uygulanabileceğini ortaya koymak öğretmen adaylarının bireysel ve sanatsal gelişimine katkı sağlayarak ve yerel toplum ile ilişkilerini güçlendirecek uygulamaları deneyimlemek açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, gelecekte farklı yerlerde öğrencilerle karşılaşacak olan öğretmen adaylarıyla kentsel ve de kırsal bölgelerde uygulayabilecekleri bir öğretim şeklini deneyimlemelerine ve sorgulamalarına olanak sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Johnson (2015) teori ile pratik arasındaki boşluğun çoğu öğretmenin eğitim araştırmalarını gerçekçi bulmamasına neden olduğunu belirtir. Bu araştırmada uygulama ortamında yer temelli eğitimin nasıl gerçekleştirileceğini ortaya koymak kuram ile uygulama arasında bağ kurmak açısından önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma İç Anadolu Bölgesinin bir ilindeki üniversitede gerçekleştirilmiştir. Araştırmada lisans üçüncü sınıf anasanat atölye dersine odaklanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz dönemi güzel sanatlar eğitimi resim-iş öğretmenliği programında anasanat atölye-III dersi alan öğretmen adaylarından odak olarak belirlenen 6 öğretmen adayından elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmaya katılmakta gönüllü olan öğretmen adayları arasından odak katılımcıların seçiminde çeşitliliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Ancak; dersi alan ve araştırmaya katılmakta gönüllü olan tek erkek öğrenci olması nedeniyle odak katılımcılar arasında da tek erkek öğrenci yer almış ve cinsiyet eşitliği sağlanamamıştır.

Araştırmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz dönemi boyunca toplanan veriler değerlendirme haftalarının (vize, final) dâhil olduğu 15 hafta ile sınırlıdır. Buna ek olarak bahar döneminde gerçekleştirilen sergi hazırlıkları ve sergi açılışı ile ilgili veriler destek veri olarak kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde uzun soluklu bir çalışma gerektiren yerel sanatçılarla iş birliğine gidilmemiştir. Farklı olarak katılımcılar sözlü tarih çalışmasıyla kentteki zanaatkarlar ile röportaj yapmış, okullarındaki bir öğretim üyesininin (Toprak,

Demiryolu, 1996) yaşadığı yerden ilham aldığı sanat yapıtlarını incelemiş, ona sorular sormuştur. Ayrıca katılımcıların her birinin geldiği yerlere has özellikleri çalışmalarına yansıtan sanatçıların çalışmaları disiplinlerarası bir boyutta incelenmiştir.

1.5. Araştırmada kullanılan kavramların tanımları

Yer Temelli Eğitim (YTE): YTE, yerel toplumu ve çevreyi konu alan, okul içinde ve dışında doğal çevrede ve yerel toplumla etkileşim içinde öğrenmeye dayanan disiplinlerarası bir yaklaşım (Smith ve Sobel, 2010). Smith ve Sobel (2010) kavramı yer –ve toplum- temelli eğitim (Place-and Community- Based Education) olarak; Gruenewald (2008) ve Graham (2007) yer temelli eğitim (Place-based Education) olarak kullanmıştır (Graham, 2006; Gruenewald, 2008; Smith ve Sobel, 2010). Bu çalışmada yer kavramının tanımı, kapsamı ve eğitim bilimi ile ilişkisi açıklanmış ve “yer temelli eğitim ” ifadesi kullanılmıştır.

Pedagoji: Türk Dil Kurumu (TDK) pedagoji kavramını “Öğretim ve eğitimi kurallara bağlayan bilim kolu, eğitim ve öğretmenlik sanatı, uygulaması veya mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalı” olarak tanımlar. McLaren (2011, s. 277). pedagojiyi “Pratikte, belirli bir eğitim programı içerik ve projesinin, sınıf içi strateji ve teknikler ve değerlendirme, amaç ve yöntemleri ile bir araya getirilmesi” şeklinde açıklar (McLaren, 2011, s. 277).

Eleştirel Pedagoji: “Öğrenci etkileşimi ile öğretmenlerin uygulamalarını, ders kitapları ile müfredatı, kutlamalar ile ritüelleri, eğitim yöneticileri ile eğitsel politikanın savunucularının söylemlerini bir araya getiren”, “sınıflarda neler olduğu ve neyin olması gerektiği ile nelerin olabileceği üzerine değerlendirmeler sunan” ve düşünme ile eylem sürecinde bireylerin bilinçlenmesini ve özgürleşmesini daha geniş anlamda toplumsal olanaklarının genişletilmesini amaçlayan yaklaşım (Ewing, 2010, s.24-29).

Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi (YTESE): Yer, kültür ve sanatın birbiriyle ilişkisinin anlaşılması için duyuşsal deneyimlere dikkat çekmeyi, yaşanan yerin çevresel ve toplumsal boyutlarını sanat aracılığıyla sorgulamayı ve yansıtmayı amaçlayan; yer temelli öğrenme ve eleştirel pedagojiye dayalı sanat eğitimi (Drexler, 2012; Graham, 2007a).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde ilgili alan yazın problem durumu kapsamında tartışılacaktır. İlgili alan yazın tartışmasında ise öncelikle “yer” kavramı ve kavramın eğitim bilimi ile ilişkisi incelenecek, ardından YTE tanımlanacaktır. Eleştirel pedagojinin, YTE yaklaşımı ile keşişen noktaları, bunun öncüsü olarak bilinen Freire'nin bakış açısı ile açıklanacaktır. Son olarak da problem durumu ile bağlantılı olarak eleştirel YTE yaklaşımının görsel sanat eğitiminde uygulanması alanyazın taraması üzerinden tartışılacaktır.

2.1. Yer: Tanım, Kapsam ve Eğitim Bilimi ile İlişkisi

Kavramsal olarak yer sözcüğünün incelenmesi ve eğitim bilimleri ile olan ilişkisini açıklamak araştırma sorusunun arka planını ortaya çıkaracaktır. Yer sözcüğü Türkçede “bir şeyin, bir kimsenin kapladığı ya da kaplayabileceği boşluk, mahal, mekân, bulunan, yaşanan, oturlan bölge” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015) anlamına gelmektedir.

Yer kavramı farklı disiplinlerden yola çıkılarak çoğunlukla mekân kavramı ile birlikte tanımlanmıştır. Harvey kim olduğumuzu büyük oranda zaman ve mekan koordinatlarına dayanarak tanımladığımızı söyler (Harvey, 2012; Koçak Turhanoğlu, 2013). Harvey (1996)'e göre yer kelimesi konum, bölge, yöre gibi yerin genel özelliklerine işaret eden anlamlarda kullanıldığı gibi yerin çeşitli niteliklerine dayalı olarak gruplandırılan şehir, kasaba, köy, semt, mahalle gibi alanlar için kullanılan çok amaçlı ve çok katmanlı anlamlara sahiptir. Yer kavramı, ev, yuva, muhit, topluluk ve milliyet gibi birbiriyle güçlü bağlantıları olan, biri olmadan diğerinden söz etmenin zor olacağı anlamları da içerir. Bununla birlikte yer kelimesi sosyal hayatta sanatın yeri, toplumda erkeğin yeri, evrendeki yerimiz gibi pozisyon belirten ifadelerde kullanılan çeşitli metaforik anlamlara da sahiptir. Harvey (1996) bu kavramların başkalarına saygı duyma ya da başkalarından etkilenme ile oluşan duyguları anlamak üzere psikolojik olarak içselleştirildiğini ve aslında insanların, olayların ve eşyaların uygun yerlerine konmasıyla normların ifade edildiğini söyler. Diğer yandan da yerlerin bu normları yıkmamanın baskı altındakilerin özgürce konuşabileceği yerlerden sınırda anlamına gelen “*on the marigin*”, “*on the border*” gibi yeni yerler tanımlama çabasıyla araştırıldığını vurgular (Harvey, 1996, s. 208). Bu nedenle yer kavramı dünyanın oluşumunu ve bu

oluşumda bireylerin kendini nasıl konumlandığını çözümlemesi ve yerlerin yeniden inşasında etkin rol alması için harekete geçilecek noktalardan biridir.

Kültürel coğrafya alanında çalışan Cresswell *yer* kavramının fiziksellikten başka bir şeyi ifade ettiğini söyleyerek *yeri* mekânla ilişkili olarak açıklar. Cresswell insanların, mekânda bulunarak, mekâna dokunarak, mekân ile bir şekilde iletişime geçerek, mekânı *yer* haline getirdiğini savunur. Fenomenoloji ve varoluşçuluk anlayışından yola çıkan beşeri coğrafyacılar ise *yeri* bir var olma hali olarak düşünürler. Bu anlamda Yi-fu Tuan insan ile yer arasındaki duygusal bağa dikkat çekerken Edward Relph varoluşçu bir yaklaşım ile yer-insan ilişkisini inceler. Fenomenolog Ponty'yi takip eden coğrafyacı Seamon ise *yerin* anlamını bedensel hareketlilik üzerine kurar. Hayatın akışı içinde beden hareketlerinin mekân ve zamanla birleşerek bir yere duyulan aidiyeti ürettiğini savunur. Böylece hareket üzerinden yerin deneyimsel özelliklerini vurgular. *Yeri*, üzerinde eylemlerin meydana geldiği boş bir sistem olarak nitelendiren Certeau var oluşun yerle bütünleşik olduğunu savunur. Bu bütünleşmenin öznenin deneyimleri, düşünceleri ve bedeniyle gerçekleştiğini ve öznel bir varoluş mekânı olarak *yerin* oluştuğunu vurgular. Ona göre bu bütünleşme deneyimlerimizi, düşüncelerimizi, hafızamızı taşıyan bedenlerimiz yoluyla gerçekleşir bu nedenle de mekânlar bedenlerimiz aracılığı ile kurgulanıp algılanır (Tuncer Gürkaş ve Barkul, 2012). Tuncer Gürkaş ve Barkul (2012)'un belirttiği yer kavramsallaştırmalarına göre yer mekânın içinde oluşan fiziksel, zihinsel, deneyimsel ve toplumsal oluşumların iç içe geçmesiyle oluşan bir yapıdır ve varoluştan, mekândan, zamandan, bedenden ve bunların arasındaki ilişkiler açısından ayrılmaksızın çok yönlü olarak düşünülebilir.

Yeri mekândan ayrı yaratamayız, yine, her şeye rağmen mekândayızdır. Fakat yerin kendisi olagelmek için, illa, her defasında, sınırlara, forma, geometriye mahkûm değildir. Yer fiziksel olandan, mekânsallıktan öte, tanışıklığı, ilişkiselliği, var olma biçimini, sebebini, hatta bazen aidiyeti, arzuyu sevmeyi içeren akıldaki bir deneyim olarak tanımlanabilir (Tuncer Gürkaş ve Barkul, 2012, s. 9).

Ormond (2013)'a göre olaylar yaşanan yerlerde gerçekleşir ve bu yer neresi olursa olsun olayın algılanışını biçimlendirir. Yerler karakterlere şekil verir, o yerin özellikleri hareket alanlarını etkileri böylelikle hayata dair seçimleri belirler, değerleri şekillendirir, özgürlükleri sınırlandırır ya da genişletir, bireylerin nerede ve nasıl birbirine karışacağına karar verir.

Yer kavramının yerellik ile ilişkisi incelenirse Estey (2014)'e göre YTE ve yerelcilik arasındaki bağ etimolojik açıdan da bir altyapıya sahiptir; yerel (local) kelimesi

Latince *locus* ya da *place* (*yer*) kelimesinden gelmektedir. Ona göre yakın çevrelerde uzaklardaki güçlerin etkisi daha yakından hissedilir. Küreselleşmenin bir sonucu olarak uzak yerlerin menfaatleri için yakın yerlerde hissedilen güçlerin etkisine karşı direnmek amacıyla gelişen yeni yerleşme hareketleri eğitim alanında da yer temelli (bilinçli) eğitim yaklaşımıyla kendini göstermiştir. Bu yaklaşım bir yerleşme hareketi olarak eğitim sürecini, kültürlemeyi ve insan gelişimini toplumsal hayatın refahı ile yeniden ilişkilendirir. Ayrıca bireyselleşmeye karşı çıkararak birlik ve beraberlik yönünde harekete geçme ihtimallerini güçlendirerek, öğrencileri çeşitliliğe yönlendirerek (hem yerler içinde hem de arasında) ve toplumu refaha teşvik etmeyi amaçlar (Estey, 2014, s.125, 126).

Gruenewald (2003) eğitim yapısı içerisinde yere gereken değerin verilebilmesi için öncelikle yerin anlamlarını keşfetmek gerektiğini vurgular. Yer kavramını çokdisiplinli bir çerçevede açıklayarak yerin temel yapısını algısal, sosyolojik, ideolojik, politik ve ekolojik bağlamda eğitim bilim boyutuyla ilişkilendirir: Yerin ideolojik yapısını Husserl, Ponty ve Abram'ın fenomenolojisi ile açıklar ve onların düşüncelerinin yerin yaşayan dünyasına karşı algıları açtığını belirtir. Yaşanan yere olan bakış açısının, duygudaşlığın ve etişin gelişiminin yer ile olan tüm deneyimlere yansıdığını anlatır. Yer ile ilgili deneyimlerin ise yalnızca kültür, eğitim ve kişisel deneyim tarafından yönlendirilmediğini, yerin kendisinin başlı başına kültürün bir ürünü olduğunu ve bu nedenle yer temelli deneyimlerin ırk, cinsiyet, güç ve politika konularıyla iç içe olduğunun kabullenilmesinin gerekliliğini vurgulayarak yerin sosyolojik yapısına değinir. Yerin ideolojik yapısını ise, mekânsal ilişkilerin nasıl şekillendiği üzerine araştırmalar yapan, Foucault, Harvey, Lefebvre gibi yazarların perspektifi ile anlatır. Foucault'nun mekânın, hükümet, okullar ya da sosyal kurumlar tarafından kontrol edilmesinin, bu kurumların otoritesini yasallaştırdığı ve arttırdığı düşüncesinden hareketle bir durum içinde yer almanın mekânsal, coğrafik ve bağlamsal boyutunun olduğunu söyler.

Gruenewald (2003) birinin içinde bulunduğu durumu yadırgamanın onun yaşadığı yeri de yadırgamak anlamına geldiğini, birinin durumuna müdahale etmenin ise onun yer ile olan ilişkisinin değişmesi anlamına geldiğini ifade eder. Örneğin McLaren'in (2007, s.197) "Neden tarihte "büyük adamlarla" ilgili bilgiler öğrenirken kadınların, azınlıkların ve sömürgeleştirilmiş ekonomik sınıflardaki insanların mücadeleleri yoluyla tarihte buldukları katkıları öğrenmek için daha az vakit harcıyoruz?" sorusu yerin ideolojik yapısıyla birlikte politik yapısını da içseler. McLaren (2007) yerin politik

boyutunu açıklarken ise sosyal ilişkilerin mekânsal boyutuna dikkat çeker. Ötekiler nedir, nasıl oluşturulmuştur, hükmetmeye karşı direnme ve onun değişmesi nasıl sağlanır, daha doğru toplum ve topluluklara doğru ilerleme sağlayacak bir eğitim nasıl olur gibi çokkültürlülüğü kucaklayan sorularıyla insanların canlı ve cansız çevreleri ile olan ilişkilerini sosyal açıdan irdeler.

Koçak Turhanoğlu (2008), mekânın toplumsal ilişkilerin aracı olmakla birlikte ürünü de olduğunu, bu nedenle bir toplumu anlamak için mekânın üretim sürecinin çözümlenmesine ihtiyaç olduğunu belirtir. Mekânın üretimi sürecinde okulların üstlendiği rolü sorgulamak yer temelli eğitimin eleştirel pedagojiyle bağlarını kuvvetlendirmektedir. Yerlerin yapılandırılması sürecinde okullar dikkatleri yaşanan yerlerden uzaklaştırarak bakış açılarını çarpıtmada olumsuz bir rol üstlenebilir. Bu rolün toplumsal ilişkileri de şekillendirdiği dikkate alınırsa, okulların yapılarını sorgulamak ve bu süreçte yer yapıcılarını aktif rol alabilmek öğretmenlerin alacakları sorumluluklardandır. Yer temelli eleştirel eğitim ile dikkatleri düşünülmüş, algılanmış, yaşanmış, yaşanan yerlere ve o yerlerdeki günlük hayatın gerçek deneyimlerine çevirmek öğretmenler için yerlerin yeniden yapılanmasında yerin farklılıklarına odaklanılması nedeniyle eleştirel olduğu kadar girişimci bir süreçtir (Gruenewald, 2003; Middleton, 2017). Burada kritik olan, mekânı “yalnızca fiziksel olanları değil, toplum-mekânı da içinde barındıran ‘yer’i, tarihsel, ekonomik, politik, toplumsal, zihinsel, algısal, deneyimsel, görsel vs. katmanlarıyla irdelene gereğidir” (Tuncer Gürkaş ve Barkul, 2012, s. 2).

Gruenewald, sosyal ve ekolojik sorunlara duyarlı bakış açılarının yer bilincini geliştirmede önemli bir yere sahip olduğunu vurgular. YTE doğal çevre, farkındalık, bilgi, duygusal yakınlık, sürdürülebilirlik ve eyleme geçme kavramlarını birbiriyle ilişkilendiren bir öğrenmeyi hedefler. Bu bakımından, yer ile ilgili, yerel-ekonomik geçim, eşitlik ve toplumsal adalet, kaynak tükenmesi, ekolojik sınırlar, kültürel ve biyolojik çeşitlilik ve tahrip olmuş canlı ve cansız toplumların yenilenmesi için siyasi açıdan harekete geçilmesi için yer bilinci geliştirmeye odaklanır. YTE çevresini tahrip etmeden yaşayan bilinçli vatandaşlar yetiştirme amacıyla yerler için sosyal ve ekolojik konulara yönelik duyarlı bakış açıları sunarak, bireyleri yaşadıkları yerler için sorumluluk almaya teşvik eder (Gruenewald, 2003; Roux, 2014).

2. 2. Yer Temelli Eğitim (YTE)

Yerin eğitiminin kökleri Dewey'in okul ve toplum üzerine çalışmalarına, William Kilpatrick'in ilerlemeci hareketine, George Counts gibi yeniden yapılandırmacıların çabalarına kadar dayanır. Smith ve Sobel (2010)'e göre birçok açıdan YTE yeni bir yaklaşım sayılmaz. 1890'larda John Dewey'in, okul ve toplum arasında başlayan kopukluğu görerek eğitimsel yaklaşımında örgün eğitim ve toplum hayatı arasındaki ilişkiyi geliştirme çalışmalarına kadar dayanır. Sobel (2010)'in YTE anlayışının öncüsü olarak gördüğü Dewey ve meslektaşları Chicago Üniversitesi'nde çalıştığı sıralarda çağdaş akademik disiplinlerin meydana getirildiği belli başlı toplum faaliyetlerine öğrencilerin de dâhil edilmesini amaçlayan bir eğitimsel süreç modeli oluşturmuşlardır. Okulu küçük ve etkileşimsel bir toplum haline dönüştürerek öğrencileri düşünme ve karar verme süreçlerine dâhil etmeyi amaçlamışlardır. Böylelikle öğrenciler gelecek için değil şu an ilgilenmek zorunda oldukları, okulun dışında bulunan toplumdaki yetişkin bireylerin karşı karşıya kaldıklarını gördükleri sorunlarla baş edebilmek için öğrenmeyi gerçekleştirmişlerdir. Dewey'in meslektaşlarından biri olan William Heard Kilpatrick ise bu anlamda gündelik hayatla örgün eğitimin bağdaşması için proje yöntemini önermiştir (Smith ve Sobel, 2010).

Yer temelli yöntemleri uzun süre uygulamış olan Clifford Knapp'a göre ise YTE alanyazında kısmen yeni bir terim olsa da zengin bir tarihe sahiptir. Çünkü YTE yüz yıl öncesinde Dewey'in savunduğu çevresel ve deneyimsel öğrenmeyi esas alır. Dewey'in bakış açısından yola çıkarak geliştirilen çevre, deneyim ve okul dışında öğrenim odaklarıyla geliştirilen toplum temelli, çevresel, ekolojik, biyobölgesel eğitim yaklaşımları YTE ile ilişkilidir. Knapp bu ilişkiyi açığa kavuşturmanın önemine dikkat çeker: Eğitimcilerin YTE uygulamalarında toplum-temelli öğrenim, hizmet-öğrenimi, çevre-temelli öğrenim, dışarıda (outdoor) öğrenim, biyobölgesel öğrenim, ekolojik öğrenim gibi terimlerin kullanımının kavramları karmaşık hale getirmiş olduğunu söyler. Okul dışı eğitim (outdoor education) okul kampları, kamp eğitimi konusunda olgunlaşmış olduğu örneğindeki gibi bu yaklaşımların her birinin eğitimciler tarafından ayrı olarak geliştirildiğini belirtir. Aynı şekilde YTE "toplum temelli eğitim", "ekolojik eğitim", "biyo-bölgesel eğitim" gibi yaklaşımlara işaret eder (Estey, 2014, s. 125; Woodhouse ve Knapp, 2000, s. 2). YTE uygulamalarında bu yaklaşımlar kullanılsa da tek başlarına YTE'yi açıklamak için yeterli olmayabilir. YTE daha genel anlamda söz konusu yaklaşımları bünyesinde toplayan bir "şemsiye" gibi düşünülebilir. Başka bir deyişle

Sobel ve Smith (2010, s.25)'in belirttiği gibi yer temelli öğrenme düşüncesi deneyimsel öğrenme, yaşantısal öğrenme, bağlamsal öğrenme, proje tabanlı öğrenme, toplum temelli öğrenme çevresel öğrenme, otantik öğrenme, okul dışı eğitimi (outdoor education) ve çevresel eğitim teorilerini birleştirmektedir (Gruenewald, 2003; Knapp, 2005; Smith, 2002).

Yerin belirli niteliklerinden yola çıkarak ortaya çıkan YTE, yerel toplumu ve çevreyi konu alan disiplinlerarası bir yaklaşımdır. Yerel toplum bağlamında öğrenmenin gerçekleşmesinde YTE kavramı Smith ve Sobel (2010) tarafından açıklanmış ve eleştirel eğitim bilimi ve kırsal eğitimin, toplumsal bağlamların, ekolojik kimliğin ve deneysel öğrenmenin de dahil olduğu konuyla ilgili fikirler genişletilmiştir.

YTE, “kazanmak için öğrenmek” düşüncesinden daha derin bir eğitimsel felsefenin yansımasıdır. Yeri benlik ve toplumla ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin yaşadığı yerel çevreyi ve yerel toplumu en önemli içerik olarak görür. YTE, yerel fenomenlere ve öğrencinin sosyal gerçekliğine odaklanan dönüşümsel bir gündeme sahiptir (Graham, 2007; Gruenewald, 2003, 2008; Smith ve Sobel 2010, s. 25-27; Woodhouse ve Knapp, 2000; Zandvliet, 2013). Smith ve Sobel (2010) John Dewey'in eğitimsel yaklaşımı, Kilpatrick'in proje yönteminin Counts ve Rugg'un toplumsal iyileşme çalışmalarının, gençleri, toplumu ve toplumsal şartları iyileştirmeye yönelik çalışmaların içine dâhil etmeyi hedefleyen hizmet öğreniminin, doğa ve çevresel eğitimin, kültürel gazetecilik ve yerel girişimciliğin yer temelli eğitimin öncüleri olduğunu söyler.

Dewey'in Chicago Üniversitesi'nde çalıştığı sırada, meslektaşları ile okulu, küçük ve etkileşimsel bir toplum haline dönüştürerek, öğrencileri ekonomi ve siyasal bilimin temelini oluşturan düşünme ve karar verme süreçlerine ortak eder. Dewey'in meslektaşlarından biri olan William Heard Kilpatrick, eğitim sürecinde içeriğin belirlenmesinde öğrenciyi ve ihtiyaçlarını temel alır. Projeler öğrenci ya da öğrenci grupları tarafından seçilir. Böylelikle örgün eğitimin, öğrencilerin hayatıyla bağdaşmasına bir çözüm olarak sunduğu proje yöntemi ile derinlemesine öğrenimi teşvik eder. 1930'ların sonlarında Öğretmen eğitimi alanında çalışan iki profesör Counts ve Rugg'in çalışması, okulların, toplumsal iyileşmede problem çözme ve analiz etme açısından bir araç olarak hizmet verebileceğine vurgu yapar.

Smith ve Sobel yerel toplumsal sorunlara doğrudan dahil olmanın, yer ve toplum temelli eğitimin kaynaklarından biri olan hizmet öğreniminde görüldüğünü söyler. On dokuzuncu yüzyılın sonlarından itibaren Dewey ve William James gibi eğitmenler ve

sosyal filozoflar, gençleri anlamlı faaliyetler ile uğraşmaya yönlendirecek bir araç olarak toplumsal hizmeti teşvik eder (Smith ve Sobel, 2010). Smith (2002) öğrencilerin karar üreten kişiler olarak “toplumsal süreçte görev başlatma” amacını taşıyan hizmet öğrenimine vurgu yapar. yerlere dair daha çok ekonomik konularla ilgilenme çabalarını içeren hizmet öğrenimi, deneyimsel öğrenme, okuldışı öğrenme olarak da adlandırılan “girişimcilik ve katılımcılık fırsatları”ndan söz eder. Bu eğitim yaklaşımının öğrencileri toplumsal hizmete, toplumsal şartları iyileştirmeye yönelik çalışmalara katılımlarını teşvik eden kişiler olarak öğrencilerin toplumda aktif rol almalarını sağladığını belirtir (Smith, 2002; Knapp, 2005). Günümüz Türkiyesinde Eğitim Fakülteleri lisans eğitimi de dahil olmak üzere her kademe programında yer alan “Topluma hizmet uygulamaları”dersinin benzer amaçlarla işe koşulduğu söylenebilir.

Yer temelli eğitimin bir diğer kaynağı olan çevresel eğitim; yerin derinlemesine anlamlandırılması, özellikle öğrencilerin sınıfın dışına çıkıp doğaya ve topluma katılması amacıyla gelişir. Yirminci yüzyılın sonlarında okul dışı eğitimi de aynı şekilde çevresel eğitim gibi öğrencileri yerel konularla ve yerlerle ilişkilendirmeyi amaçlar. Yer temelli eğitimin diğer öncüleri olan kültürel gazeteciler, antropologlar ve tarihçilerin uygulamaları edebiyat ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışmalarında da görülebilir. Bu çalışmalardan biri olan Foxfire Faaliyetleri 1970 ve 1980’lerde öğrencilerin, içinde buldukları toplumda yaşayan insanların hayatlarını araştırmasına odaklanır. Foxfire faaliyetlerinin çoğunluğu sözlü tarihe dayansa da, aynı zamanda çağdaş toplumsal meseleleri inceler ve bu tür projeler öğrencileri, yerel konularla ilgili karar verme süreçlerine dahil eder (Smith ve Sobel, 2010). Bununla birlikte öğrencilerin günlük yaşamları, kültürel mirasları ve “deneyimlerinin etnografyaları”nı anlamlandırma sürecinde iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı gibi sanatsal ifade becerilerini geliştirme hedefini de gerçekleştirir (Gay, 2014, s. 188).

Smith ve Sobel (2010)’e göre günümüzde doğadan ve toplumdan kopuk olarak yaşayan çoğu genç için gerçeklik, bilgisayar ekranı, tv ekranı gibi teknolojik dünyada ve sanal mekânlarda neler olduğudur. YTE, deneyimin değer kaybettiği bu çağda yerel bir içerikle başlayarak günlük yaşamdan kesitler sunarak gençlerin pasif birer gözlemci olmaları yerine onların aktif ve yaratıcı bireyler olmalarını sağlayan bir süreçtir. YTE, formal eğitim ile okul dışındaki hayatı başka bir deyişle teori ile uygulama arasındaki bağı güçlendirmeye yönelik bir öğretim süreci ile okulları yeniden şekillendirebilir. Öncelikle, öğrencilerin toplumla bağlarını geliştirmeyi hedefler. Bu eğitim teorisinin

amacı öğrenmeyi öğrencinin kendi içinde ve toplumsal hayatında yaşadığı deneyimlere dayandırmaktır. Yer temelli yaklaşım, eğitimin temel mekânı olarak sınıfı merkez almak yerine kırsal ve doğal ortamları, kent ve kentsel toplumları kapsayan gelişmiş çevrelerin yer aldığı çeşitlenmiş mekânsal çerçevelerin üzerinde durmaktadır. Öğrencinin öğrenme eylemini gerçekleştirdiği mekânsal bağlam bu yaklaşımın özünü oluşturmaktadır. Bir sınıfı merkezi olmaktan çıkarmak onu gözden çıkarmak anlamına gelmez; YTE ile ilgilenen, onu geliştirenler bazen sınıf ortamında çözülmesi kolay olmayan problemlerin üstesinden gelebilmek için bunu yapmaktadır. YTE ilkeleri sınıf dışında işe koşularak sınıf içinde de devam ettirilebilir. Bunu yapabilmek için sınıfın kendi içinde doğruları olan, dersin yapıldığı çevrenin yakından gözlem ve inceleme yapılması gerekli olan bir alan olduğu göz önünde bulundurulabilir. Koridorlar, diğer sınıflar, diğer binalar hatta tüm kampüs konu ile ilişkisi olan mekânlardır (Estey, 2014; Smith ve Sobel, 2010).

Graham (2007a), bölgenin ilgi ve ihtiyaçlarından uzak eğitimciler tarafından, sanat gibi test edilemeyen alanların göz ardı edilmesiyle düzenlenen standartlara dayalı yeniliklerin öğrencilerin disiplinlerarası ilişkileri ve bireysel gelişiminin etik boyutlarıyla ihlal edildiğini belirtir. Bu nedenle yer temelli eğitim yerel çevreyi ve insanı göz ardı eden standart eğitime karşı bir yanıttır (Graham, 2007a). Yer temelli eğitim, tek şekilci standartlaşmayı değiştirerek, yerine yerele özgü benzersiz güçler, tarihler ve özelliklere odaklanmış bir program ortaya koyabilme yolunu bulmayı amaçlar. Bu amaçla öğrenciler bilginin yaratıcıları olarak cesaretlendirilir; onların soruları ve kaygıları okul programının içeriğine katkıda bulunur. Böylelikle öğretmen, okul, toplum ve öğrenci arasındaki engelleri azaltan yeni bir yapılanmayı hedefler. Bu engellerin yıkılması hem öğrencilerin bireysel gelişimi için hem de ekolojik sürdürülebilirliğe ve sosyal adalete duyarlı bir toplumsal dönüşüm için önemli görülmektedir (Smith ve Sobel, 2010; Graham, 2006a; 2007b; Gruenewald, 2008). Öğretim çevreye ve yerel kültüre duyarlı hale geldikçe, öğrenmenin pek çok akademik alanı, sosyal farkındalığı, yansıtıcı ve dönüşümsel düşünmeyi kapsayacak şekilde gerçekleşmesi beklenir (Graham, 2007a).

Yerin belirgin özelliklerine odaklanarak okul ile öğrencilerin yaşamları arasındaki kopukluğu gidermeyi amaçlayan YTE beş belirleyici özellik ile tanımlanmıştır (Gruenewald, 2008; Knapp, 2005; Smith, 2002; Smith ve Sobel, 2010; Woodhouse ve Knapp, 2000): İlk olarak YTE “*yerin belirli niteliklerinden yola çıkarak ortaya çıkmıştır*”. Bu özelliğiyle program içeriğinin öğrencileri ve öğretmenleri çevreleyen

fenomenlerden oluşması ve bu deneyimlere dayanarak daha uzak ve soyut yerlerin bilgilerinin incelenmesini sağlar (Smith ve Sobel, 2010).

“*Yer ile ilişki geliştirmeyi sağlayan deneyimdir*” (Smith, 2002; Sanger, 1997). Bu nedenle YTE “*deneyimseldir*”. Bu özelliğiyle öğrencilere bilginin tüketicileri olmaktan ziyade üreticileri olduğunu öğrenme deneyimini sunar. Sanger’e (1997) göre öğrencilerin deneyimleri onların neyle ilişki kuracaklarını ve bu kurdukları ilişkilerin doğasını belirler. Eğer öğretmenler öğrencilerin hayatlarında yeri olmayan bir şey için değer yaratırlarsa o zaman öğrencileri gerçekten kendi çevrelerinden ayırmış olur. Öğretmenler, öğrencileri etraflarındaki doğal süreçlerle deneyim yaşamaları için dışarı çıkararak, iyi bir eğitim ve yer hissi için olanak tanımış olurlar. Yerin deneyimsel eğitimi, öğrencilere yalnızca kendi yerleri ile ilgili bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda yerin, öğrencinin sınıf dışında edindiği deneyimin ve öğrencinin kendi kişisel bilgisinin de değerli olduğuna işaret eder ve öğrencilerin bunu fark etmesini sağlar (Sanger, 1997).

YTE “*çokdisiplinlidir*”. Hangi konular üzerine çalışılacağına karar verirken öğrencilerin soru ve sorunları merkezi bir rol oynar (Smith, 2002, s. 580). YTE “*kazanmak için öğrenmenin temel alındığı rekabetçi öğrenme düşüncesinden daha derin bir eğitimsel felsefenin yansımasıdır*”. Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte öğrenen olarak hareket etmeleri ve onlara toplumsal kaynaklar ve öğrenme olanaklarını sunmak için birer rehber olması beklenir. İşbirliğine dayalı öğrenme her bireyin öğrenme sürecine katkı sağlamasına ve öğretmen ile öğrenci arasında sürekli bilgi alışverişi yaşanmasına değer vermesi açısından rekabetçi bir ortam oluşmasına engel olur. Böylelikle öğrenciler, öğretmen ile kişisel ilişkiler kurarak öğrenmek için hem aidiyet hem de sorumluluk duygusu kazanırlar (Sanger, 1997; Smith, 2002, s. 580).

YTE “*yeri, benlik ve toplum ile ilişkilendirmektedir*”. Birlikte yaşanan toplumla iş birliği içinde olma özelliğiyle, öğrencilerin ve toplum üyelerinin birbiri ile bağlar kurabilmesine olanak tanır (Smith, 2002, s. 580). YTE, öğrencilerin yaşadıkları bölgeyle ve akranlarıyla ilişkilerini güçlendirir ve modern toplumlarda oluşan yer ile ilişkili yabancılaşmayı ve izolasyonu aşmayı hedefler (Graham, 2007a). Yer temelli eğitimi uygulayanlar çocukları ve gençleri onları çevreleyen sosyal, doğal toplulukların bir üyesi haline getirme çabasındadırlar. Ayrıca gençlere, büyüklerin ve daha deneyimli olan kimselerin günlük yaşamlarına dâhil olma fırsatı sunarak gönüllülükle, kültür bir nesilden diğerine aktarılmış olur (Smith ve Sobel, 2010, s. 25).

2.3. Yerin Eleştirel Pedagoji ile İlişkisi

Yer temelli eğitim, öğretmen ve öğrencileri gerçek yaşam deneyimleri ile karşı karşıya bırakırken yerel mekânların değerinin bilinmesi, buraların anlamlandırılması ve geliştirilmesini sağlar. Bir çeşit toplum hissiyatı yaratır, öğrencileri anlamlı çalışmalar yapmaya ve önemli soruları cevaplamaya yöneltir. Bu alandaki pek çok eğitimci “yerin eleştirel pedagojisi”ni benimsemiş ve alanyazında belirtmiştir (Pasiachnyk, 2018).

“Eğitimin yeni sosyolojisi” ya da “eleştirel eğitim kuramı” olarak tanımlanan eleştirel pedagoji; okulları, baskın toplumu şekillendiren, siyasal ve sosyal yapının bir parçası olarak kendi tarihsel bağlamı içerisinde güç ilişkilerini sorgulayarak inceler (McLaren, 2011, s.273-277; Tezcan, 2015, s.55-56; Yıldırım 2010, s.60). Eleştirel pedagoji öğretmen-öğrenci, okul-çevre ilişkisi ile birlikte ekonomik, sosyal, kültürel, felsefi, ideolojik ve politik ilişkileri de içine alan çok yönlü bir alandır (Yıldırım , 2010; Tezcan, 2015). Pedagoji “Öğretim ve eğitimi kurallara bağlayan bilim kolu, eğitim ve öğretmenlik sanatı, uygulaması veya mesleği için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran bilim dalı” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). McLaren (2011, s. 277) pedagojiyi “pratikte, belirli bir eğitim programı içerik ve projesinin, sınıf içi strateji ve teknikler ve değerlendirme, amaç ve yöntemleri ile bir araya getirilmesi” olarak ifade eder”. Ewing (2010) ise pedagojiyi “Öğrenci etkileşimi ile öğretmenlerin uygulamalarını, ders kitapları ile müfredatı, kutlamalar ile ritüelleri, eğitim yöneticileri ile eğitsel politikanın savunucularının söylemlerini bir araya getirir. Bu nedenle kavram, sınıf ve okulu içerir, ama genel olarak içeriği bu gibi kavramların ötesindedir. Pedagoji birbirinden farklı, ama aynı zamanda birbiriyle ilişkili iki ayrı seviyeyi içinde barındırır. Sınıflarda neler olduğu ve neyin olması gerektiği ile nelerin olabileceği üzerine değerlendirmeler sunar” şeklinde açıklar (Ewing, 2010, s. 24-29).

Eleştirel pedagojinin tarihsel kökleri Marksist eğitim kuramından, Frankfurt Okuluna, Dewey ve yeniden yapılandırmacılara kadar dayanır. Eleştirel Pedagojinin şekillenmesinde yabancılaşma, kültür endüstrisi, kamusal alan ve kapitalizm gibi kavramlara odaklanan, eğitim ve kültür alanında öznelliklerin ideolojik yeniden üretimine değer veren Thedor Adorno, Herbert Marcuse ve Habermas gibi eleştirel kuramcılar rol almıştır. Yeni bir okuryazarlık anlayışıyla eleştirel pedagojiye “Ezilenlerin Pedagosu”yle katkı getiren Freire’in düşüncelerini Peter McLaren, Paul Willis, Michael W. Apple, Henry Giroux gibi eleştirel pedagojinin önemli temsilcileri geliştirmiştir. Disiplinler arası

pek çok araştırmacı eleştirel pedagoji alanına katkıda bulunmuştur (Apple, 2017; Aslan, 2012; Friere, 2014; İnal, 2009; McLaren, 2011, s. 273; Tezcan, 2015; Yıldırım, 2010).

McLaren (2011) eğitim programını, ders çalışma programı, sınıfta kullanılan bir metin ya da ders içeriği olmakla birlikte belli bir yaşam biçimine girişi temsil eden, öğrencileri kısmen var olan baskın mevkilere hazırlamaya hizmet eden, belirli bilgi formları üzerinde duran bir yapı olarak tanımlar (McLaren, 2011). Bu yapının analizinde eleştirel kuramcılarının göçü ve politika merkezli bakış açısının odak alındığını belirtir (McLaren, 2011, s.273):

Eleştirel pedagoji, muhafazakar ve liberal eleştirmenlerin –eğitim faklterimizde uygulanan programlarda da çok rahatlıkla görebileceğimiz gibi- eğitim ile ilgili savundukları pozitivist, tarihten kopuk ve politikadan arınmış analizlere karşı önemli bir takım karşıt mantıklar ileri sürer. Eleştirel kuramcılar okulların nasıl işlediğini anlamamızda temel olarak göçü ve politika merkezli bir bakış açısı benimserler ve okullaşma, devletin ve eğitimin siyasal ekonomisi, metinlerin neyi temsil ettikleri ve ğrenci öznelliği gibi konularda eleştirel açıdan yaklaşarak çeşitli çalışmalar üretirler.

Eleştirel pedagojinin ele aldığı konular eğitim- sosyal kurumlar (okul, aile, sermaye kurumları, devlet vb.), kültürel çalışmaların etkileşimleri, ilişkileri ve bunların birbirine karşı nasıl yaptırımlarda bulduklarıdır. Başka bir deyişle eleştirel pedagoji bu kurumlarla eğitim arasındaki göçü ilişkilerini konu alır. Eğitimin, gücü ritelleştiren ve dikey hiyerarşik dolaşımı sağlayan ğretmen ve ğrenci arasındaki ilişkiyi meşrulaştıran, örtük bir hâkimiyet kurmada gizli bir rolünün de olduğuna dikkat çeker. Bu nedenle eleştirel pedagojinin dayandığı temel öğeler eğitim faaliyetleri ve özellikle okulun pozisyonudur. Eğitim ve okula eleştirel açılardan bakan pedagoji için okullar ve eğitim iktidar ilişikilerinin yeniden üretildiği yerler olmakla birlikte bu güce karşı direnişin de var olduğu alanlardır (Yıldırım, 2010). Okullaşma sosyal kontrolün bir aracı olarak işliyor olsa da eğitim “ğrencinin bireysel ve sosyal dönüşüme adanmış aktif bir fert olması ile toplumu dönüştürücü potansiyeli kazanmasıdır” (McLaren, 2011, s. 285).

McLaren (201, s.272) eleştirel pedagojinin, ğretmen ve vatandaş olarak, “ahlki bir tercih” olduğunu savunur. Bu tercihin ise okulların risklerden uzak kapitalist düzende işlevselleşen pasif vatandaşlık mı, yoksa toplumsal yaşamın farklı Şekilleri ile ilgili abalaları başarabilen, eşitlik ve sosyal adalet konularında duyarlılığa sahip, aktif bir vatandaşlık mı yaratmasını istiyoruz sorusunun yanıtını içerdiğini vurgular. Eleştirel pedagojinin amacı olan bireysel ve sosyal güçlenmenin, liberal sistemin, daha iyi işlemesi için piyasa mantığına bağlı olan uzmanlaşmayı ve teknik beceriyi kazanma amacına

hizmet eden bireysellik ve başkalarına ihtiyaç duymadan özerklik kazanma konularını ön plana alan eğitimsel amaçlardan çok daha öncelikli ve etik bir amaç olduğunu vurgular. Bu nedenle eleştirel pedagoji okulların, öğrencilerin eleştirel düşünce ile gerçekleştirdikleri eylemlerin kendi yaşamlarını ve dünyayı dönüştürücü olabileceğine dair inançlarını ve umutlarını besleyen sosyal dönüşüm ve özgürlük alanları olması gerektiğini savunur (McLaren, 2011).

“Okullaşma, asıl olarak sosyal kontrolün bir türüdür, eğitim ise öğrencinin bireysel ve sosyal dönüşüme adanmış aktif bir birey olması ile toplumu dönüştüren potansiyeli kazanmasıdır” (McLaren, 2011, s.285). Bu nedenle eleştirel pedagojinin temel ilkesi birey ile başlayan dönüşümün toplumsallaşması ile dünyayı iyileştirmek, dönüştürmektir. İnsan, doğası gereği tamamlanmamış varlıklar olması nedeniyle daima arayış içindedir. Eğitimin temelinde de insanın tamamlanmamış olduğunun farkındalığı yatar, eğitim insanların kendilerini fark etmelerine yardımcı olmaktır. Daima oluş biçiminde olan bu arayış bireysel bir deney olmanın ötesinde toplumla düşünülmesi, öğrenilmesi ve hayata geçirilmesi mümkün olan bir süreçtir (Vittoria, 2017).

Giroux (2007) eleştirel pedagojinin, serbest piyasa köktencililiği tehdidine karşı kültürel politikalar ve tam demokrasi yönünde eleştirel bir dil ve olasılık yaratarak öğretmenler, öğrenciler ve kültürel çalışma yandaşları için hayati bir öneme sahip olan eleştirel düşünceyi ve radikal hayal gücünü şekillendirici bir rolü olduğunu savunur (Giroux, 2007). Bununla birlikte eleştirel yurttaşlar yaratmayı amaçlayan bir pedagojinin politikadan uzak duramayacağını belirtir. Ancak politikayla olan bu ilişkinin propoganda düzeyine de indirgenmemesi gerektiğini vurgular. Eleştirel yurttaşlar yaratma yolunda ise öğretmenlerin kendi hayatlarını keskin çizgilerle belirleyen teorik ve ideolojik sınırlarını terk ederek dönüşüm ve eleştiri diliyle evrensel gerçekleri onaylama ve sürdürme izleğini takip etmek yerine keşif ve inşa izleğini yaşayarak ve öğreterek sosyal emeğin tüm alanlarında etkin olabileceklerini dile getirir (Giroux, 2007).

Eleştirel pedagoji alanında Freire Brezilya’da yetişkinler için okuma yazma programları yürütürken eğitim yöntemlerinin Marksist bilinç kavramıyla birleştirerek, eleştirel düşünme, etkileşimli pedagoji veya eleştirel okumayı öğretme konularında kendisinden söz ettirmiştir. Freire’nin eğitim pedagojisinin temelinde Marx’ın bireysel billincin gelişmesi ve modern toplumda yabancılaşma teorisine uzanan bir insanlık kavramı vardır. Freire pedagojik açıdan bilinci geliştirmenin yolunun kişinin kendi yaşam süreçlerini farkına varması olarak açıklar (Spring, 2014). Freire öğrenmeyi, düşünce ve

eylem arasındaki farklılıkların giderilmesi ve bu farklılıkların toplumsal eyleme yansıtılması olarak tanımlar. Bu nedenle toplumsal gerçeklikle bireysel bilinç arasındaki bağın öğretim yöntemleri açısından temel kaynak olduğunu savunur (Spring, 2014). Freire “Ezilenlerin Pedagojisi” olarak adlandırdığı eleştirel pedagojinin özgürlükçü ve hümanist bir yapıya sahip olduğunu vurgular ve iki aşamadan oluştuğunu belirtir. İlk aşamasının ezilenlerin içinde bulunduğu dünyayı deşifre etmesi bu dünyayı değiştirmeye kendini adanması, ikinci aşama ise içinde ezildikleri gerçeğin zaten dönüştürülmüş olması sebebiyle yalnızca ezilenlere ait olmaktan çıkarak tüm dünyanın pedagojisi haline gelmesidir. Her iki aşamada da egemenlik kültürüne bir karşı çıkış yer almaktadır (Freire, 2014a).

Freire pedagojiyi oluşturan temel problemleri irdeler ve pedagojinin merkezine “insanileşmeyi” yerleştirir. Ona göre; insan olmanın anlamı tercihler yapabilmek ve tercihlerini yaşayarak kendi kaderini yönlendirebilen eyleyenler (aktör) olabilmektir. Bir eyleyen olmanın, bireyin kim olduğunu ve çevresindeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmesi olarak tanımlar. Bireyin öznel bakış açısının çevresindekilerle karşılıklı etkileşiminden bağımsız gelişmesi oldukça güçtür. Başka bir deyişle bireytoplumla ilişkisinin yapısına bağlı olarak kendini tanıyıp aynı zamanda bir dünya görüşü, bir ideoloji üretir. Dünyanın “insanileşmesi” ya da toplumun dönüşümü öncelikle insanın kendini tanımasıyla başlayacağı için özgürleştirici öğretim programlarıyla insanın kendi yaşam süreçlerini farkına varması sağlanabilir. Bu kapsamda günlük yaşamın keşfi ile nesnel dünyanın anlamlandırma süreçleri harekete geçirilebilir (Spring, 2014, s. 59; Tezcan, 2015, s. 33-36; Yıldırım, 2010, s. 7). Freire’nin eğitim alanına kazandırdığı temel kavramlar eleştirel pedagojinin YTE ile ilişkisini çözümlenmek açısından önemli görülmektedir (Gruenewald, 2008; Woodhouse ve Knapp, 2000). Gruenewald (2008) Freire’in eleştirel pedagojinin kökeni açısından mekân ya da yerin önemini “Durumsallık” kavramı ile açıkladığını söyler (Gruenewald, 2008, s.310):

İnsanlar kendilerini ‘bir durum içerisindeki’ varlıklar olarak zamansal mekânsal koşulları içinde kök salmış bulurlar; koşullar onlara damgasını vururken onlarda koşullara kendi damgalarını vururlar. Kendi ‘durumsal’lıkları üzerinde eylemde bulunmalarını gerektiren bir meydan okuma ile karşılaştıkları ölçüde düşünme eğilimindedirler. İnsanlar vardır çünkü bir durum içerisinde vardır ve varoluşları üzerinde eleştirel şekilde düşünmekle kalmayıp eleştirel eylemde buldukları ölçüde daha fazlası olacaklardır.

Bir durumun içinde olmak mekânsal, coğrafik ve bağlamsal boyuta sahip olmaktır. Birinin içinde bulunduğu durumu yansıtması, aynı zamanda yaşadığı mekânı da

yansıtması anlamına gelir bu nedenle birinin içinde bulunduğu duruma etki etmek, o kişinin yer ile olan ilişkisinin değişmesi demektir. Freire ‘in durumsallığının bu mekânsal boyutu ve onun toplumsal değişime olan ilgisi, eleştirel eğitim bilimini YTE ile birleştirir. Her ikisi de insanları ve insanların buldukları koşulları şekillendirmek için yaptıkları eylemleri şekillendiren bağlamsal, coğrafik koşullarla ilgilenir. Bu noktada en temel kesişme noktası ise yer temelli eğitimin yerel toplumsal eylemi savunması ile eleştirel pedagojinin, deneyimin, ya da Freire’in “durumsallığının” coğrafik boyuta sahip olduğunu kabullenmesidir. Deneyimin coğrafi açıdan bir bağlamı olduğunun kabullenilmesi, yerin anlaşılması ve eğitimde yerin rolünün kabul edilmesi anlamına gelir. Böylelikle çevresel ve toplumsal sorunların da eğitime katılımının yolu açılmış olur (Gruenewald, 2008, s. . 310-317).

[...] şu anki eğitimsel söylemler, farklı coğrafya ve kültürel yerlerden gelen öğrencilerin, küresel ekonomi ile rekabet edebilmelerini sağlamak için onları tekdüzeleştirmeye çalışmaktadır. Bu tarz bir hedef yerin, deneyimsel ve eğitimsel bir bağlam olduğu fikrini reddetmekte, geleneksel disiplin bağlamı ve teknolojik becerileri ön planda tutmakta ve yerleri, küresel pazarın ellerine bırakmaktadır. Yer temelli eğitimciler bağlam ve becerinin önemini küçümsememektedir; fakat yerleri çalışmanın, çok disiplinli, deneyimsel ve hem yararlı hem de toplumsal hayata katkı sağlayan nesillerası öğrenim yoluyla öğrenci katılımını teşvik edeceğini ve öğrencinin kavrama becerisini arttırmasına yardımcı olacağını savunmaktadır”.

Gruenewald’a göre YTE, deneyimi ön plana çıkararak öğrencileri pazar rekabetinden ve kazanmak için öğrenmek düşüncesinden daha ileriye taşıyacak bir hedefi içerir. Öğrencilerin doğrudan dünya ile ilişki halinde olarak insan-toplum için yaşam kalitesini iyileştirme hedefiyle eleştirel pedagojinin hedeflerine benzer. Ancak YTE toplumsal dönüşüm için yerin ekoloji temelinde çalışılmasını ön planda tutuşu ile eleştirel eğitim biliminin sosyo-kültürel vurgusundan ayrılır. İki yaklaşımın ayrıldığı bu nokta diğer yandan birbirlerinin tamamlayıcısı olarak da düşünülmektedir (Gruenewald, 2008, s. 315):

İnsan toplulukları ya da yerler çoğunlukla bireyleri, grupları ve aynı zamanda ekosistemleri ötekileştiren siyasileştirilmiş toplumsal yapılardır. Eğer eğitimciler yeri, benlik ve toplum ile ilişkilendirmek istiyorlarsa, insanlar ve insan olmayan diğerleri açısından olasılıkları sınırlamak için değişik ortamlarda gücün ne şekilde faaliyet gösterdiğini tanımlamalı ve bununla yüzleşmelidirler. Yani diğer bir deyişle onların bilimi eleştirel olmalıdır.

Eleştirel pedagoji YTE’den farklı olarak muhalif bir yapıya sahiptir. Yer Temelli eğitimcilerin bazıları, siyasal bakış açılarının yanlış zamanda ortaya konulmasının öğrenende endişe, korku, umutsuzluk ve bu sebeplerden dolayı toplumsal ya da çevresel

olarak bir eylemde bulunmaya karşı isteksizlik yaratabileceği düşüncesiyle, eğitim bilimine siyaseti aşırı şekilde dâhil etmenin stratejik bir hata olduğunu düşünür. Ekolojik bir anlayışa ve bilinçli siyasal bir harekete yol açabilecek yer ile ilgili yoğun bir farkındalık geliştirmek için, yer temelli eğitimciler, öğretmen ve öğrencilerin tanıdık, bilindik yerlerle uzun ilişkiler kurarak düzenli aralıklarla açık havada vakit geçirmeleri gerektiği konusunda ısrar eder. Öğrenci ve öğretmenlerin takip etmeleri gereken eğitimsel deneyimler, yaşadıkları yerlerin belirleyici özelliklerine ve kullandıkları öğretim hedefleri ile yöntemlerine bağlıdır. Bu yöntemlerle yaratılan bağlantılar bireyi yerlerle ilgili araştırma yapmaya, harekete geçmeye ve bilgilenmeye sevk eder ve bilindik çevre içerisinde bireye ortak deneyimler yaşatır. Öğrenme deneyimi sunması açısından empati kurmak ve araştırma yapmak Freire'in bakış açısıyla ekolojik bir yaklaşımla dünyaya bakış açısını yansıtır (Gruenewald, 2008, s. 315,316).

Eleştirel pedagojiyi benimseyen eğitimciler insanların yaşadıkları deneyimler ve deneyimi şekillendiren sosyal yapılar açısından durumsallığın değişmeye ihtiyacı olup olmadığını sorgularken yer temelli yaklaşımı benimseyen eğitimciler yerel yerlerin ekolojik, kültürel açıdan korunmaya ihtiyacı olup olmadığını sorgular. Eğitimin öncelikli hedefi değişim olduğundan, bazı şeyler gözden kaçabilir. Oysa neyin korunması gerektiğine karar verilmesi, eleştirel bir araştırma gerektirir. Yerin eleştirel eğitim bilimi tarafından ortaya atılan eleştirel sentez, neyin değiştirilmesi ve neyin korunması gerektiği ile ilgili soruların eş değerde eleştiriye açık ve gerekli olduğunu savunur. Çünkü kültürel ve ekolojik bağlamlar her zaman aynı bütünün iki parçasıdır. İnsanların ve yaşadıkları yerlerin refahına gerçekten katkı sağlayan yönlerini tanımlayıp iyileştirmek için neyin korunmaya ihtiyaç duyulduğunun tanımlanması önemlidir (Gruenewald, 2008). Ball ve Lai'ye göre (2006) YTE için durumsallık sadece öğrencilerin yaşadıkları yerleri değil, onların bu yerlere karşı ne kadar ilgili ya da bu yerler için ne kadar endişeli olabileceklerini de kapsmalıdır.

Freire göre (2014a, 2014b) eleştirel eğitim bilimi sorun tanımlayıcı bir yaklaşımı içerir. Sorun tanımlayıcı eğitime göre, insan kendini içinde bulunduğu dünyayı eleştirel biçimde algılamak ve anlamak için geliştirir. Başka bir deyişle, insanlar eleştirel bakış açısıyla dünyada var olma tarzlarını kavrama gücünü geliştirerek dünyayı durağan olarak değil, değişim süreci içinde bir gerçeklik olarak görmeye başlarlar.

Hümanist ve özgürleştirici bir praxis olarak problem tanımlayıcı eğitim, egemenliğe tabi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etmek zorunda oldukları temel tezinden hareket eder. Bu

hedef yolunda öğretmenlerin ve öğrencilerin otoriterliğinin ve yabancılaştırıcı entelektüalizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin öznelere olabildiğini sağlar. Ayrıca insanların, gerçeklik hakkındaki yanlış anlayışlarının da üstesinden gelmelerini sağlar. Dünya -artık aldatıcı kelimelerle ve dinlenmesi gereken bir şey değildir- insanların sonucunda anlaştıkları bu dönüştürücü eylemin nesnesi haline gelir (Freire, 2014a, s. 72).

Eleştirel pedagojinin amacı öğrenenleri, Freire'in "*bilinçlenme*" (conscientizacao) olarak adlandırdığı harekete dâhil etmektir ki bu da "Sosyal, politik ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin baskıcı unsurlarına karşı harekete geçmek" anlamına gelir. Yerine eleştirel pedagojisi de aynı amaca sahiptir ve "yerler"i bu olayların algılandığı ve harekete geçildiği bağlamlar olarak tanımlar (Gruenewald, 2008, s. 311).

Eleştirel pedagoji gibi YTE de insanları yetkilendirerek içinde buldukları durum konusunda harekete geçirmeyi hedefler. Gruenewald (2008) Sobel'in bu konuda vurguyu eleştirel pedagojinin devrimci değişim söyleminden alarak, yer temelli eğitimin empatik deneyim söylemi üzerine çektiğini söyler: "Eğer çocukların gelişip gerçekten yetkilendirilmesini istiyorsak o zaman onlardan dünyayı kurtarmalarını istemeden önce onların dünyayı sevmelerine izin verelim" (Sobel, 2014, s.31). Bugünkü eğitime şekil veren standartlar öğretmenlerin Sobel'in sözünü ettiği empati geliştirme ve yerel yerlerin araştırılmasına izin verecek şekilde bir program uygulama önerisi ile tezatlık gösterebilir. Gruenewald (2008, s.317) aslında böyle bir hedefin öğretmenin işi olmadığını ve aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının da öğretmenleri bu şekilde eğitim vermeye hazırlamadığını belirtir. Gerçek dünya ile gerçek deneyimler yaşatmanın yerine öğretmenlere tekdüzeleştirilmiş, içinde "yer olmayan" programlarla, öğrenciyi yalnızca soyut düşünmeye yönlendirerek sınıf içi simülasyonlarla öğrenimi sağlayacak şekilde emirler verildiğini ve onların da bu verilen emirleri çoğunlukla kabul ettiğini söyler. Bu tarz bir deneyimde önemli ve yararlı öğrenim gerçekleşebiliyor olsa da bir öğrenme aracı olarak sınıfın, yerel coğrafik deneyimi sınırladığı, değerini düşürdüğü ve çarpıttığı göz ardı edilemeyeceğine vurgu yapar.

Yerine eleştirel eğitim bilimi, sınıf ve kültürel politika arasındaki bağlantıyı kucaklar. Öğrenci ve öğretmenlerin okulun dışında olan ve ortak kültürel politikaların yerel bağlamını oluşturan yerlerle okul müfredatının bir parçası olarak gerçekten deneyim yaşamaları ve o yerleri araştırmaları yönünde ısrar eder. Benzer şekilde eleştirel pedagoji okul binası dışında bulunan yerlerdeki kültür ile deneyimin eğitimsel etkisini hedef alır (Graham, 2006; Gruenewald, 2008). Eleştirel pedagoji bilginin nasıl oluştuğunu sınıf dışındaki alanlarda sorgularken, günlük hayattaki ortak anlayışların toplumsal

oluşumların ya da öznelliklerin nasıl üretildiğini ve hayata geçirildiğini araştırır. McLaren (2007)'e göre eleştirel kuramcılar bilginin toplum tarafından yaratıldığını iddia ederken, içinde yaşanan dünyanın sembolik olarak zihinler tarafından diğer kişilerle olan toplumsal etkileşim ile yaratıldığını ve kültüre, geleneğe, tarihsel belirliliğe bağlı olduğunu ifade eder.

Güç/bilgi ilişkilerini anlamaya çalışmak eğitimcilerin ne türden teorilerle çalışmaları gerektiği ve öğrencileri yetkilendirmek için ne tür bilgiyi sağlayabilecekleri ile ilgili önemli konuları da gündeme getirmektedir. Yetkilendirme sadece öğrencilere, etraflarındaki dünyayı anlama ve onunla ilişki içinde olmaları için yardım etmekle kalmaz, aynı zamanda gerektiği yerde toplumsal düzeni değiştirebilmeleri için gerekli olan cesareti kazanmalarını da sağlamaktadır. [...] Eleştirel eğitimler, bilginin, doğruluğu konusunda değil, baskıcı mı, istismarcı mı olduğu konusunda analiz edilmesi gerektiğini iddia etmektedir (McLaren, 2007, s. 211).

McLaren (2007) bilginin günlük hayatla ilgili gerçek koşulların anlaşılmasına zemin hazırlaması nedeniyle öğretmenler tarafından incelenmesi gerektiğini vurgular. “O halde öğretmenler, hem dünya görüşlerini yanlış temsil ettiği ya da ötekileştirdiği için, hem de öğrencilerin, üretimin var olan kapitalist ilişkileri içinde dünyalarının nasıl oluşturulduğunu daha iyi anlayabilmelerinin sağlanması açısından bilgiyi analiz etmelidir” (McLaren, Critical Pedagogy, 2007, s. 197-211).

Freire'e göre bilgi; bireysel olduğu kadar sosyal yaşamı da şekillendiren sürekli, değişken, inşacı ve birikimsel bir yapıya sahiptir. Bilginin bu sürekli ve değişken yapısı ona sahip olanın ayrıcalıklı ve uzman kılınmasının mümkün olamayacağını gösterir. Bu nedenle Freire'in eğitim anlayışında bilgi herhangi birinin hâkimiyetini, üstünlüğünü meşrulaştırmak yerine kesinliklerden sıyrılan bir yapıya sahiptir. Bilgiye ilişkin bu bakış açısı karşılıklı öğrenenlerin bilgi akışı ile “*diyaloğun*” belirleyici olduğu bir öğrenim ortamını yapılandırır. Bu nedenle öğretmenler öğrenen, öğrenenler de öğretmen olabilirler. Ayrıca diyalog sadece öğretmen ve öğrenci eksenli değil, birlikte yaşanan toplumla, dünya ile de ilişkilidir (Yıldırım, 2010). Freire eğitimin eleştirel diyalogla başlaması gerektiğini ve bunun da kişilerarası diyalog oluşturulması ile mümkün olacağını vurgular. Ona göre kişiler arası diyalog ötekiye yaklaşan, ötekiye anlamaya çalışan bir iletişime, etkileşime dayalıdır. Dewey'in eğitimi demokrasiyle bağdaştırması gibi Freire de eğitimi öteki ile yüzleşme olarak düşünür (Yıldırım, 2010). Diyalog sürecindeki karşılıklı etkileşimde özneyi ve bilginin insani boyutlarını iyileştirmeye dönük bir ilgi yer alır. Böylelikle öğrenme, kişi ve nesnel dünya arasındaki diyalektik bir etkileşim, bilgi de toplumsal bir yapılanma olarak görülür. Diyalog uzmanlık sağlama

konusundan öte öğrencilerin bu etkileşim üzerinden anlamı nasıl yapılandığına odaklanır (Giroux, 2014, s. 246).

Freire bilinçlenmeyi (conscientizacao) amaç edinen problem tanımlayıcı eğitimde iletişimi hayata geçirir ve böylece öğrenciler öğretmenle diyalog içinde eleştirel araştırma ortakları haline gelirler. Diyalog yoluyla öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri terimleri yerini öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci terimlerine bırakır. Öğretmen ve öğrenciler, içinde herkesin birlikte büyüdüğü bir sürecin sorumluları olurlar. (Freire, 2014a) “Diyolojist” bir ilişki (karşılıklı diyalog) keşfetmeye ve sorgulamaya açıktır ve diyolojist bir ilişkide katılımcılar bir özne olarak sorgulama nedenlerini bilirler. Gerçek bir diyolojist tutum bilgiye karşı merak uyandırır ve sorgulamayı teşvik eder. Katılımcıların sadece sormuş olmak için ya da dinleyiciye uyanık görünmek için soru soracakları bir ortam yerine onların sorular uydurmasına gerek kalmayacak bir diyalog ortamı gerçek bir diyolojist tutumu belirler (Freire, 2014b, s. 100).

Diyalogcu, problem tanımlayıcı öğretmen için eğitimin içeriği bireylerin bilmek istedikleri şeyler üzerinedir, öğretmenlerin ya da eğitim programını yapılandıranların kişisel gerçekliklerine göre değildir (Freire, 2014a). Bu nedenle bilginin üreticileri olan öğrencilerin yerlerdeki ihtiyaçlarına cevap oluşturacak konuları belirlemeleriyle yapılandırılan yerin eğitimi Freire’in bakış açısıyla örtüşür.

2. 4. Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi (YTESE)

Lynch’ın (1996) belirttiği gibi imgelem sürecinde yerin kaynakları bireylerin süzgecinden geçer ve bireyin deneyimleriyle kaynaşarak öznelleşir, birey gözlemleri aracılığı ile imgeyi değiştirebilme ve dönüştürebilme gücüne erişebilir. Yer gözlemci için birtakım bağlantılar sunar; birey kendi amaçları ışığında gördüklerini seçer, düzenler ve bunlara anlam verir. “İmge, nesnenin gözlemciyle ve başka nesnelere olan uzamsal ya da biçimsel bağını içermektedir. Nesnenin gözlemci için, uygulama açısından olsun, duygusal açıdan olsun bir anlamı olmalıdır” (Lynch, 1996, s. 156). İmge seçiminde bireylerin yaşadığı yerlerdeki deneyimlerinin büyük oranda belirleyici olması nedeniyle belirli gerçeklerin imgesi farklı bireylerin farklı biçimlerde algılaması ve anlamlandırmasından oluşur. Lynch (1996, s. 156)’a göre sanat eğitimi alan bireylerin çevresindeki her parçanın bir öyküsü olsa bile yaratıcılıkları ile yeni öyküler üretebilmeleri ve farklı biçimlerde algılanan durumların çeşitli anlamlandırmalarını sanatsal yollarla ifade etmeleri beklenir

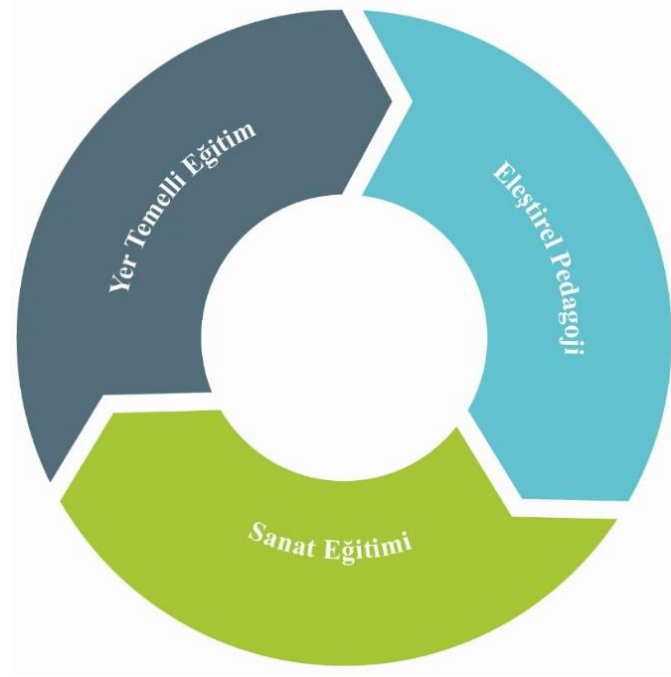
Drinkwater (2011), sanat eğitiminin günümüzdeki sosyal ve çevresel problemler de dâhil olmak üzere toplum-temelli zorluklarla ilgilenmek ve onlara cevap vermek konusunda oldukça yavaş olduğunu söyler. Sanatçıların 1970'lerden beri sosyal ve çevresel problemleri çözmeye yönelik düzenlemeler yaparken diğer yandan sanat eğitimlerinin çoğunlukla zamanın gerisinde kalarak bu türden sanatı daha geniş bir izleyici kitlesi ile paylaşmak adına yeterince uğraş vermediğini belirtir. Eleştirel pedagoji, yereli ve ekolojiyi, kültürel farkındalık ve toplumsal eleştiri ile harmanlayarak bu ihtiyaca bir cevap oluşturur. Çevresel sorunların sosyal ve siyasi sorunlar ile ayrılamayacak şekilde iç içe geçmiş olduğunu bu nedenle yerlerin önemli kültürel boyutlara sahip olduğunu kabul eder (Graham, 2007b). Benzer şekilde yer temelli sanat eğitimi sanatın her şey ile bağlantılı olduğu anlayışını temel alır.

Yeri tanımakla başlayan öğrenme sürecinde yeri anlamak için öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmenlerin daha katılımcı ve yansıtmacı olmasını beklenir. Yer temelli sanat eğitimi koleksiyonerler ya da müzeler tarafından satın alınıp seğilene marjinalleşmiş izole sanat anlayışını eleştirir. Bu nedenle insanların dünya ile ilişkilerini keşfetmesini ve insanları daha sağlıklı bir çevre için harekete geçirmeyi hedefleyen bir sanat anlayışını savunmakla eleştirel eğitim bilimi ile keşşir. Hicks ve King (2007) yeri ve insanın doğaya olan etkisini yeniden düşünmek, hayal etmek için, insanların buldukları yerlerden başlamaları gerektiğini söyler. Buradan hareketle sanat eğitiminin, doğa ve sosyal hayatın birleşiminde ortaya çıkan çevresel sorunlara hitap etmek açısından iyi bir keşşime noktası olduğunu ve hizmet ettiği toplumların belirli çevresel bağlamlarındaki çevresel yozlaşma ile ilgili bir farkındalık yaratma konusundan sorumlu olduğunu savunur (Hicks ve King, 2007). Yerlere karşı sorumluluk geliştirmek yeri tanımak ve deneyimlemek ile başlar. Bulunulan yer ister kentsel ister kırsal bir alan olsun ders içeriğinde yeri merkeze koyarak yapılan saha çalışmaları ile öğrencinin kendi deneyimlerini ilişkilendirebileceği görsel bir çağrışım fırsatı yaratılabilir. Böylelikle bilgi ve öğrencinin belirli bir yerde edindiği duyuşsal deneyim arasında bir bağ oluşturulabilir. Bu bağı oluşturmak amacıyla yer temelli sanat eğitimi, öğrenimi gündelik yaşamla harmanlayarak okulun/sınıfın dışına taşır. Öğrenim sürecindeki saha çalışmaları ile öğrencilere öğrenirken etkileşimsel deneyimler yaşama fırsatı sunar. Dewey'in savunduğu gerçek deneyimler zihinsel ve estetik niteliklere sahiptir. Bu deneyimlerin zihinsel nitelikleri eğitimde sınıf içeriği ve gerçek dünya arasında bağlantılar bulmaya

yönlendirirken, estetik niteliği öğrenimin teşvik edilmesine yardımcı olan sosyal ve duyusal farkındalığın artırılmasına katkı sağlar (Dewey, 2005; Drexler, 2012).

Hicks ve King, (2007) günlük hayat deneyimleri yaşayabilme fırsatı sunabilmek için program içeriğinin yerel olması gerektiğini savunur. Bu nedenle de içeriğin yerden yere göre farklılık gösterebileceğini vurgular. Bununla birlikte yer temelli eleştirel sanat eğitiminin deneyimsel öğrenme süreci için yerel çevrenin ve topluluğun ihtiyaçlarını dikkate alarak yerel içerik için uygun materyaller aradığını belirtir. Bu materyallerin, özellikle öğrenciler ve yerel halk arasında geçen diyaloglarla yerel içerik ne olursa olsun, öğrencilere tanıdık geleceğini ve bir şekilde onlar açısından anlamlı olacağını savunur. Yerel materyaller öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarabilir ve okul, toplum güncel yaşam arasındaki bağları güçlendirerek öğrencilerin sosyal katılım becerilerini artırabilir. (A.Graham, 2007a; 2007b; Selanik Ay ve Deveci, 2011). Bu nedenle elit/yüksek kültürün uzaklığının ve yapaylığının aksine günlük hayattan gelen deneyimleri içeren konular yerel materyallerle çalışılabilir. Bu çalışmalar öğrencilerin yeniyi ve bilindik olmayı öğrenmeyi bırakmaları ya da eğitimcilerin onları daha geleneksel sanat üzerinde çalışmalarını teşvik etmemeleri gerektiği anlamına gelmez; fakat bunlar yerel materyallerle beraber içiçe geçip bir bütün halinde sunulduğunda daha etkili bir öğrenme gerçekleşebilir. “Yerel bakış açısından edebi ve sanatsal söylemlerin sınırlarını zorlamak eleştirel bir harekettir, hatta kültürün koşullarını değiştirmek için doğrudan bir eylemdir. Yer temelli eğitimciler yerel içeriği öğrenciler açısından öğrenmeyi anlamlı kılmakla birlikte yerel toplumun birer üyesi olan öğrencilerin, kültürün uzamsal politikasında daha büyük bir sese sahip olmalarını da sağlayan bir eğitimbilimi sunarlar” (Ball ve Lai, 2006, s. 276).

Eleştirel eğitim bilimi ve YTE yaklaşımında olduğu gibi sanat eğitimi de standartlaşmış programlara, test odaklı eğitim sistemi gibi rasyonalist yaklaşımı vurgulayan eğitimsel amaçlara uzaktır. Bu üç eğitimsel söylemin birleşiminde sanat eğitimi sorgulayıcı, yaratıcı düşünme, kişisel, çevresel ve sosyal problemlere yanıt arama, doğa, yer, ekoloji, toplum gibi konular üzerine düşünerek sanat yapma fırsatları sunan bir rol üstlenir (Bkz. Görsel 2.1).



Görsel 2.1. Yerin eleştirel sanat eğitimi

Ekolojik uygulamalar ve toplum temelli içerik geliştirme yollarını arayan bir program tekdüze standartlaşmayı teşvik eden yerel olanı tüketim odaklı geniş ölçekli ekonomilerin yararına olacak şekilde dışlayan bir ilerleme olarak tanımlanan eğitim politikalarına karşı çıkar. Sanat eğitimi ile ekolojik ilişkiler, yönetim, yenileme ve sosyal ve eko-adalet sorunları ile ilgilenen sanatçı uygulamaları ile toplum, çevre ve kültür konuları irdelenebilir. Böylelikle sanat eğitimi, önemli ama sınırlı olan ve yalnızca kişisel ifadenin yansıtıldığı sanat kavramının ötesine geçerek, öğrencilerin, daha büyük toplumlarla yansıtıcı bir sosyal süreç içerisinde ilgilenmelerini sağlayacak bir öğretim görüşüne sahip olabilir (Graham, 2007b).

Gruenewald'a (2008) göre yer temelli eleştirel eğitimi geliştirmek, kendi hayatlarımıza ait metinleri okuma yönünde birbirimize meydan okuma ve sürekli neyin değişmesi ve neyin korunması ile ilgili sorular sorma anlamına gelir. Öğrenmenin amacı ve uygulaması hakkında yapılan her konuşma, yerin kültürel, siyasal, ekonomik ve ekolojik dinamiklerine bağlıdır. Bu bağlamda eleştirel sanat pedagojisi, sanat öğretiminin okullardaki işlevini yeniden düzenler. Graham'a (2007b) göre sanat yapımı yansıma, eleştirel düşünme ve dönüşüm süreçlerinin bir parçası için eleştirel yer temelli sanat eğitimi, sanat yapımının eylemsel ve dönüştürücü özelliklerine vurgu yapar ve okul dışında öğrenmeye duyulan ihtiyacı dikkate alır (Graham, 2007b).

Graham'a (2006a) göre çağdaş sanatçılar yerel kültür ve çevreye odaklanarak yerel yerler ve kültüre duyarlı sanat yapan çağdaş sanatçıların çalışmalarının doğa, toplum ve kültür ile ilişkili kışkırtıcı sorular sorarak, değişim için farkındalık sağlayarak, insan ve doğal topluluklar için saygıyı vurgulayarak eleştirel yer temelli anlayışı yansıttığını ifade eder. Bu nedenle doğal çevreye ve topluma duyarlı eğitim uygulamalarının, eleştirel pedagoji ve yer temelli öğrenmenin çağdaş sanat kavşağında güçlü bir çerçeve sağlayacağını belirtir.

Sanat objesini izole bağımsızlıktan sosyo-kültürel ortama yeniden yerleştiren eleştirel sanat eğitimi, yer temelli eğitimin sosyal katılım hedefi ile kesişerek öğrencinin, sanatçının ve öğretmenin sosyal bağlamın etkisinden soyutlanmış izole bireyler olarak davranmaları yerine bir toplumun üyesi olarak davranmalarına kaynaklık eder. Bununla birlikte ekolojik ve kültürel alanları kapsayan yeri çoklu anlamları ile değerlendiren YTE eleştirel eğitim biliminin çokkültürlü felsefesi ile de bütünleşir. Cary'e (2011) göre öğrenciler çoğul kültürlere ulaşarak çoğul sanat dünyalarını da keşfetme fırsatı bulur. Bu açıdan eleştirel sanat eğitimi çok çeşitli sanat dünyalarını tanır, okul sanat eğitimi programı içine dâhil edilecek değerli bir sanat deneyimi kaynağı olan arşivin yüksek sanatını yok saymaz yalnızca onun ayrıcalıklı ve tek anlamlılaştırıcı yapısına meydan okur. Bu noktada eleştirel itiraz okulların, "arşivi" ("yüksek sanatı": modernist anlayışı), sanatı ve onun anlamsal olarak birçok çeşidini göz ardı ederek tek sanat olarak kabul etmesidir. Cary (2011, s. 58-60) eleştirel sanat pedagojisi yüksek kültürün sanat dünyası ile öğrenci sanat dünyası arasında bir uzlaşma sağlanması gerektiğini savunur. Yüksek sanatı halen yalnızca birkaç öğrencinin ulaşabileceği özel ve ayrıcalıklı bir alan olarak tanımlayan eğitimsel sürecin değişimine hem baskın kültürün sanatını hem de ortaklık ve farklılıklarıyla hiyerarşik olmayan diğer sanat türlerini içeren uygulamalarla katkı sağladığını belirtir. Yer temelli eğitimin kültür temelli çalışmalarıyla çokkültürlü sanat eğitiminin arşive karşı tutumu hiyerarşik yapılara olan eleştirel yaklaşım konusunda da ortak bir anlayış sergiler.

Cary'nin (2011) belirttiği gibi Graham da sanatta izole edilmiş bireyci yaklaşım sosyal ya da ekolojik ihtiyaçları yanıtlayamayacağını savunur. Graham (2007a) okullarda sera çiçekleri gibi yetiştirilen sanatçıların stüdyolarında toplumdan izole bir şekilde, galeri açılışları için çalıştıklarını ve bu nedenle sanat nesnesinin metalaşmasına katkı sağlayarak sanatın ticarileşmesine ve baskıcı tüketim sisteminin hayallerine suç ortağı olduğunu söyler. Çağdaş sanatçıların özel yerlerin özellikleri ile ilişkili eserlerinin ise

eleştirel YTE anlayışını yansıttığını ileri sürer. Bu sanatçıların doğal dünya ile kurulan ilişkinin karmaşık karakterini yansıtan doğa, toplum ve kültür ile ilgili kışkırtıcı sorular ortaya attığını ve bu soruların değişim için farkındalık yarattığını vurgular. Çoğu çağdaş/güncel sanatçının çağın problemlerini konu alan ya da bu problemlere yanıt olan çalışmalar yapmasına rağmen görsel kültür ve sanat programlarında onlara yer verilmemesini eleştirir. Yalnızca geleneksel sanat eğitimi ile görsel kültür çalışmalarıyla ilgili olan, cinsiyet, ayrımcılık, güç, politika ve sosyal değişimin pek çok konusunun dışarıda bırakılmış olacağını belirtir. Bununla birlikte çağdaş sanatı göz ardı eden bir sanat eğitiminin, öğrencileri sanatsal söylemlerini ortaya çıkaran alanları sorgulamaktan, ekoloji ve sosyal adalet konuları hakkındaki bakış açılarından mahrum bırakacağını vurgular (Graham, 2007a; 2007b). Benzer şekilde Bell ve Desai (2014), baskıcı yapılardan dolayı görünmez olan insanların, seslerin, deneyimlerin görünür kılınması açısından önemli bir rol oynamaktadır. Görünür olanı görünmeyen üzerinden yeniden inşa etme ihtimalleri yaratması açısından, farklı bakış açılarının gelişimine buna bağlı olarak da toplumsal ilişkilerin yeniden şekillenmesine katkı sağladığını savunur. Bu açıdan YTESE ile öğrencileri çağdaş sanat çalışmalarıyla karşılaştırmak önemli görülmektedir.

Graham (2007b)'a göre yer temelli eleştirel sanat eğitimi, pek çok çevresel sorunu, alışlagelik rekabeti, tüketim ve doğaya egemenlik sağlamayla ilgili imge ve metaforlarla bağdaştırmak açısından önemlidir. Görsel kültürün eleştirel eğitimi, öğrencilerin, güç, ikna, ayrıcalık ve siyasi konuları göz önünde bulundurarak sanatın imgelerini eleştirme kabiliyetlerini geliştirmelerini amaçlar. Görsel kültürün aktivist, dönüştürülebilir vurgusu, yerin eleştirel eğitim bilimini karakterize eden sosyal ve eko-adaletin çıkarları ile kesişir. Görsel kültürün eleştirel eğitimi, kendi kültürel varsayımlarını farklı yönlerden gözönünde bulundurabilmeleri ve adalet, güç, temsil ve ayrıcalık konularında düşünmeleri açısından öğrenciler için fırsatlar yaratır. Doğal yaşamı takdir etmeye yönelik çizime ve resme olan geleneksel yaklaşımlar, doğa ile ilgili imgelerin ve bu imgelerin ortaya koyduğu öğretilerin eleştirel eğitimi ile tamamlanır. Bununla birlikte doğayı çevreleyen kültürel gelenekler, çevreyle olan ilişki ve yaşanan yerlerle ilgili ne tür bir sanat yaratılabileceği konusunda şaşırtıcı soru işaretleri yaratır. Çağdaş eko-sanatçıların yapıtları, var olanı ve var olabilecek olanın hayalini sorgular. Yer temelli fikirler, eleştirel teori ile birleştiğinde mekânlarla ilgili sanat yapmak, öğrencileri, farklı boyutlarda düşünmeye ve hareket etmeye yönlendirebilir. Görsellere ve taşıdıkları

anlamlara yönelik eleştirel bakışın kazanılması ile sanatın sosyoekolojik öneminin ve anlamının tartışılması aynı zamanda popüler medya aracılığı ile sunulan yer ile ilişkili imgelerin de farkına varılması ve sorgulanmasına rehberlik eder (Hicks ve King, 2007).

YTE, birbiri ile iç içe geçmiş konuları tek bir derste öğrencinin önüne sunan çapraz müfredatla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve onların bu konularla çevresi arasında bağlantılar kurmasını sağlar. Görsel sanatlar, çapraz müfredat yaklaşımı ile belirli derslerin içeriğinin ötesine geçip öğrenimi genişletmek için hayal gücü daha kuvvetli ve daha açık bir öğrenim yaratma kabiliyetine sahiptir. Görsel sanatlar aracılığıyla öğrenciler değişik içerikli derslerdeki bilgileri hayal gücü kuvvetli ve keşfe yönelik öğrenme uygulamaları ile öğrenebilir. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler, öğrenenin hayal gücünün gelişimini, yerin anlaşılmasındaki kilit nokta olarak görmektedir. Bir sanat müfredat programında çapraz müfredat öğretim, görsel sanat, sanat tarihi, üretim ve tasarımın; Fen Bilgisi, İngilizce, Çevre Eğitimi ve Sosyal Bilimler ile içiçe geçmesi ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle görsel sanat eğitimde çapraz müfredatın birleşimi ile içerik oluşturarak yaratıcı ve duyuşal eğitim yaklaşımları arasında bir denge yaratılabileceğini savunurlar (Drexler, 2012; Inwood, 2008). Ball ve Lai (2006)'ye göre yerler hayalgücünün gelişiminde olduğu kadar edebiyat ve sanat sistemlerini anlaşılır hale getirmesi açısından da bir çeşit rehberdir. Yerlerin edebiyat ve sanat dallarının ırkçılık, sınıf ve cinsiyet ile ilgili varsayımları içselleştirdiği gibi, yer(ler), bölge(ler), ulus(lar), yerel, küresel ve bununla ilgili uzamsal ya da coğrafik varsayımları da içselleştirir. Belirli sosyolojik oluşumlar ile ilişkili olan bu varsayımlar edebiyat ve sanat söylemleri tarafından içselleştirilen uzamsal varsayımların göz önünde bulundurulması, belirli yerlere özgü metin, yapıt ve performansların anlaşılmasına ışık tutar. Böylelikle öğrencilerin dünyasıyla sanat dünyası arasındaki ilişkinin yeniden gözden geçirilmesine olanak tanınmış olur. Cary (2011) bu konuda eleştirel sanat eğitiminin rolünü şu şekilde açıklar (Cary, 2011, s. 61).

Eleştirel sanat pedagojisi, sanat öğretiminin okullardaki fonksiyonunu yeniden düzenlemektedir. Ekonomik çıkarlar sanat müfredatında çok az bir etkiye sahip olmalıdır ve yalnızca özgürleştirici sonlara erişilmesini ve eleştirel alayışın teşvik edilmesini sağlayan eleştirel araçsallığı desteklemek adına müfredatta yer bulmalıdır. Eleştirel sanat pedagojisi yüksek kültürün sanat dünyası ile öğrenci sanat dünyası arasında bir uzlaşma sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Sanat eğitiminde eleştirel uygulama hem baskın kültürün sanatını hem de ortaklık ve farklılıklarıyla kavramsal olarak insan başarısının hiyerarşik olmayan kategorisi altında bütünleşmiş olan diğer sanat türlerini içermektedir. Eleştirel sanat pedagojisi, postmodernizmi ve özellikle onun sanat

objesini, bağlam ve bağımsız sanat objesinin mitinin reddedilmesi ile birleştirme eğilimini kucaklamaktadır. Eleştirel sanat pedagojisi okulun öğrenci sanat dünyaları ve geleneksel sanat eğitim uygulamalarının gölgede bırakılması ile olan ilişkisini şekillendiren bu üç gücün yeniden iş birliği yapmasını göz önüne getirmektedir.

Öğrencilerin kendi dünyasından hareketle sanatı anlamlandırması Dewey'in öğrenci merkezli ve öğrencinin çevreyle uyum sürecini gerçekleştirmesini sağlayan eğitim anlayışının bir yansımasıdır. Deneyimsel sanat gerçeklik ile ideali, eski ile yeniyi, objektif ile sübjektif materyali, bireysel ile evrenseli, yüzeysel ile derini, duyu ile manayı deneyimle tamamlar. Deneyim olarak sanat deneyim kavramı gibi maddesel olanla tinsel olanı birleştiren özne ile nesneyi bütüncül bir ilişki çerçevesinde anlamlandıran duygu, hayal ve düşüncenin bir aradalığıdır (Eroğlu, 2017).

Öğrencinin kendi yaşam deneyiminden hareketle sanat yapma süreci estetik deneyimin yolunu açmaktadır. Dewey estetik deneyimin sadece duyumsal değil kavramsal yönlerinin olduğunu belirtir. Dewey'e göre deneyimin tamamlanmasının koşulları duyum, zekâ-zihin, irade, uzam-zaman ve bunların bütünleşmesini sağlayan bilinçtir. Bilinçli olmak deneyimde benliğin ve dünyanın sürekli yeniden inşası demektir. Düşünmenin bir sembolü olan bilinç eski deneyimlerle yeni deneyimleri, hatalarla olgunlaşmayı ve duyguları deneyime katmayı sağlar (Eroğlu, 2017). Bu nedenle yer deneyimi ile edinilen yer bilinci; eleştirel düşünme, sanatsal yaratı ve bireyin tekil ve toplumsal olarak varlığını ortaya koyuşu ile ilişkilidir. Bu nedenle öğrencilerin kendi dünyalarından esinlenerek geliştirdiği yer bilinci hayalgücüyle etkileşimlere yol açan estetik deneyim açısından önemli görülmektedir. Yer temelli eğitim, uygulamalarda odaklanabilecek yaklaşımlar olarak doğal çevre ve yerel kültürel araştırmalar, toplum sorunu araştırması ve problem çözümü, toplumsal açıdan karar vermeye dâhil olma, yerel faaliyetlere katılım gibi eğitimsel araştırmaları önerir (Smith ve Sobel, 2010; Gruenewald, 2008; Ormond, 2013). Gruenewald (2003) yer-temelli eğitimi, onun biçimlenmesine yardımcı olmuş olan doğal çevre, kültürel habercilik ve eylem araştırması olarak üç eğitimsel gelenek üzerinden açıklar. Bu üç gelenek yer bilinci geliştirmek, yerin birbirinin tamamlayan boyutlarını anlamak açısından yer temelli eleştirel sanat eğitimine rehberlik eder.

2.4.1. Doğal çevre

Sözer ve Sel (2015) Dewey'in görüşlerini ontolojik ve epistemolojik açıdan

inceleyerek evrimsel bakış açısının eğitim yaklaşımına yansımalarını açıklamıştır. Dewey'in eğitim felsefi doğa karakterli olduğu için Darwinizmden etkilenerek doğal oluşumu ve zihnin çevreye uyum sağlama hedefi ile evrimselleştiği düşüncesinin eğitim aktarılmasını temel almıştır. Evrim teorisinde olduğu gibi deneyimin yaşama anlam verdiği, doğanın sürekli değişim içinde olması gibi insan zihninin ve yaşamının da deneyimler aracılığı ile evrimselleşebileceği düşüncesi tür ve çevre arasındaki ilişkinin yaşam ve eğitim arasındaki ilişkiyle düşünülmesine yol açmıştır. Bu ilişki evrimselci bakış açısında olduğu gibi bireyin çevreye uyum sağlama sürecinde doğal ortamda çevresel problem üzerine odaklanan, deneyerek yaşamı algılama ve her çevreyle etkileşiminde bu algıyı gelecekte karşılaşılabilecek problemlere aktarabilme fırsatı sağlayan bir eğitim yaklaşımı ile bireyin çözüm önerileri keşfedebileceğini savunur. Eğitim ortamlarının gerçek hayattan kopuk olması ve soyut ortamlarda edinilen bilgilerin gerçek deneyimlerle bütünlük oluşturamaması sonucunda edinilen bilgilerin işlevsel olamayacağını ve bilgi yığınlarına dönüşeceğini belirtir. Bilgi yığınlarının eğitimde ezber ve tekrarı besleyeceğini ve bireyi gerçek hayattan toplumsal sorunlardan uzaklaştıracağını, bireyi çevre ile etkileşiminin doğurduğu yeniliğe karşı kapalı hale getireceğini, bireyleri mekanikleştirerek içinde bulunduğu çevreye yabancılaşmasına neden olabileceğini vurgular. Bu nedenle deneyimin gerçekleştirilmesi için öğrencilere soyut ortamlar sunmak yerine sosyal hayatın içinden deneyimler yaşama olanağının sağlanmasını ve sosyal problemlerin eğitimin merkezine yerleştirilmesini önerir (Sözer ve Sel, 2015).

Estey'e (2014) göre John Dewey'in bir yüzyıl önce endüstrileşmenin çevre üzerine olan etkilerinden dolayı duyduğu endişeyi aynı şekilde çevresel eğitim üzerinde çalışan yer-temelli eğitimciler de duyar. Yirminci yüzyılın başlarında doğa araştırmalarının artması sonucunda çevresel eğitim, çevresel bütünlüğü bozacak sistematik durumlara karşı yeni bir düşünme biçimine ihtiyaç duyar. Yer temelli eğitimin doğa ve çevre inşası üzerinde durması bu bu ihtiyaca yönelik düşünme olanağı sağlar. Çevresel eğitim geleneği içinde yer-temelli eğitimin doğuşu, bu eğitim bilimi ve onun literatürüne kırsal bir yaklaşım kazandırdı ancak, diğer açıdan Estey için "bu tarz bir yaklaşım nasıl şehirselleşen alanlara da hitap edebilir?" gibi önemli bir soruyu da doğurmuştur (Estey, 2014, s. 126). Hicks ve King'e, (2007) göre sanat eğitimi, doğa ve sosyal hayatın birleşiminde ortaya çıkan çevresel sorunlara hitap etmek açısından iyi bir yerde bulunmaktadır. Görsel kültür, tabiatı gereği şehirle ilgilidir ve toplum temellidir ve

başlangıç noktasını da belirli yerlerde ve zamanlarda yaşayan insanların kültürel kimlikleri, inançları ve geleneklerinden almaktadır. Bu nedenle yeri ve insanın doğaya olan etkisini yeniden hayal etmek için görsel kültür eğitimi ile tamamlanan sanat eğitiminin, hizmet ettiği toplumların belirli çevresel bağlamlarındaki çevresel yozlaşma ile ilgili bir farkındalık yaratma hedefini gerçekleştirmesi beklenir.

Knapp'a (2005) göre Aldo Leopold'un önerdiği doğayı anlamının yolları deneyimsel öğrenme yoluyla yer ile ilişki kurabilmek açısından yer temelli eğitimin bir parçasıdır. Leopold (2004) çevremizi saran her şeyi fark etmenin merak ve soru sorma ile başladığını, doğayla iç içe olmanın, bazen onun sesini dinleyerek, bazen onu içselleştirip kişileştirerek, bazen geçmişten izler arayarak, bazen toprağı hissederek, kuşların sesini dinleyerek, bir ağacın güdüklerini sayarak, mevsim değişimlerini gözlemleyerek, güzellikler arayarak bazen ise hissetmek için ıssızlık arayarak, toprak ile doğa ile ilişki kurulabileceğini anlatır (Knapp, 2005; Leopold, 2004).

Leopold'un doğanın deneyimlenmesine ilişkin tanımlamaları Dewey'in estetik deneyimde doğayla etkileşime yaptığı vurguyla benzerlik gösterir. Dewey'e göre estetik deneyimin aşamalarından ilki önceden gelen bir bilinçliliğin üzerine eklenen tanımadır. Tanıma ise duyumlarla gerçekleşir. Estetik deneyimin dayandığı iki kaynak olarak insan ve doğayı duyumsama, insanın kendi benliği ile dünyayı özdeşleştirmesini sağlar ve böylelikle estetik deneyimi bu iki kaynak başlatır. Dewey'in natüralist bakış açısının estetik deneyimde doğa ile etkileşimi başlangıç olarak görmesinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu bakış açısından yola çıkarak araştırmada doğal çevre ile etkileşimin duyumu, duyumun ise estetik deneyimi başlattığı söylenebilir (Eroğlu, 2017).

Yerin sanat eğitiminin amacı, öğrencilere sanatın her şey ile bağlantılı ve ilişkili olduğunun anlaşılmasını teşvik eden bir sanat anlayışını öğretmektir diyen Blandy ve Hoffman (1993), eğitimin daha az insan-merkezli (antroposentrik) olması için sanat eğitimcilerine toplum kavramının genişletilmesini, içinde ekolojik bakış açısını da barındıran bir toplum algısı yaratılmasını tavsiye eder. Gruenewald (2003) yerin ekolojik hayatı ile algısal iletişim eksikliğinin, insanları, kapıları kapalı halde içerde tuttuğunu ve daha derin kültürel kalıplarda düşünülecek olursa hem düşünce hem de dil açısından insan olmayan doğanın ilişkisini reddeden boş zaman, eğlence ve iş kalıpları ile bu içerde tutma halini daha da şiddetlendirdiğini öne sürer. Yakın çevredeki unsurların belirsizleşmesi ile bireylerin giderek yabancılaştığını, daha az umursar hale geldiğini ve daha çok kayıtsız kaldığını, bu tarz toplu dışlanmışlıkların daha ileri boyuttaki tükenmelere ve deneyimlerin

değersizleşmesine yol açtığını belirtir. Bireylerin bildiği şeylere değer verdiğini farkedemediği şeylere ise değer veremeyeceğini savunur. Buna bağlı olarak bireylerin deneyimlerinin çeşidinin azaldıkça biyotik ve kültürel çeşitliliği daha az farkederek daha az takdir ettiğini vurgular. Bu nedenle alana yapılan pedagojik gezintilerin, özellikle kentsel alanlarda hem insan olarak deneyimlerin genişletilebileceğini hem de dışarıda başka neler olduğunun algılanmasına yardımcı olacağını belirtir Gruenewald (2003)'a göre doğal çevre, doğa tarihi, öğretmenlere deneyimleme, keşfetme ve yaşayan yerlerin çeşitliliğini bulmak için zaman ve alan yaratmaları konusunda hatırlatma yapabilen disiplinlerarası eğitimsel bir gelenektir. Gruenewald (2003) eğitimcilerin kendilerini ve öğrencilerini bu deneyimlerden uzak tutmaya devam ettikçe fark etmek için gözlem yeteneklerini kaybedeceklerini, algısal, kültürel ve biyolojik tükenmelere bu şekilde olumsuz katkıda bulunarak kendi yoksullaşmaları konusunda suç ortağı olacaklarına dikkat çeker.

Oğuz'a göre geleneksel olarak sanat üretimi kişisel bir konu olsa da çevresel sanat bu kişisel davayı kamulaştırır. Doğal çevre ile ilgili çoğu sanatsal yaklaşım ve bakış açısı kültür ve doğa ilişkisini yeniden düzenler ve çevresel problemlere dair çözüm önerileri sunar (Oğuz, 2015). Graham'a (2007b) göre pek çok eko-sanatçının çalışmaları sanat yapımının ekolojik açıdan aktivist olabileceğini yansıtır böylece sanat yapımının amaçlarını, sanatçının rolünü yeniden belirler. Çünkü eko-sanatçılar sanat yapımını, topluluğun yeniden oluşmasını teşvik edecek, toplumsal benliğin tanımlanmasına yardımcı olacak ve ekolojik sorumluluklar geliştirecek sosyal bir uygulama olarak görürler. Onların çalışmaları, doğal dünya ile olan ilişkilerle ilgili süregelen öğretileri altüst ederek sanat yapımının disiplinlerarası ilişkiler içerebileceğini ve çevresel yeniden yapılanmaya aktif olarak dahil olabileceğini savunur. Öğrencileri, bu tarz sanat çalışmaları ve uygulamalarla karşılaştırmak sanat eğitimini, kendi hayatlarındaki önemli konular ile birleştirmekte ve yaşadıkları yerdeki siyaseti, gücü ve kültürü bir bütün olarak düşünmelerini sağlamaktadır. Onların eserleri hayati önem taşıyan ekolojik sorunları gün ışığına çıkarmakta ve öğrencilere, çevresel sorunları farklı şekillerde nasıl yansıtabilecekleri konusunda da fikirler sunmaktadır.

Hicks ve King, (2007) sanatçı ve öğretmenler olarak sanatın ekoloji, sosyal adalet ve sanat eğitimi ilişkisinde yeni bakış açıları geliştirmek adına önemli bir kaynak olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

Doğayı günlük hayattan ayrı olarak, yeniden canlanmak için gezilmesi gereken güzel bir manzara olarak görmeyi öğrenmiş olabiliriz. Fakat sorumlu bir vatandaş olabilmek için aynı zamanda doğanın ekolojik açıdan nasıl işlediğini de daha iyi anlamak, doğayı günlük hayatımıza katmak ve onunla iş birliği yapmak gerekmektedir. Bizim, sorumluluk sahibi bir insan hayatını doğanın ekolojik sınırlarına yerleştirecek yeni yollar gösteren yeni sanatsal görümlere ve öykü temelli anlayışlara ihtiyacımız vardır (Hicks & J.H.King, 2007, s. 333)

Blandy ve Hoffman (1993), bu kaynaklığı eden sanat eserlerinin doğal çevre dünya ilişkilerinin keşfedilmesine olanak sağladığı gibi sanat piyasasında alım satım değeri olmamasından dolayı değersizleştirilen anlayışa da bir çeşit meydan okumayı içerdiğini belirtir. Smith (2002), Blandy ve Hoffman (1993) ve Graham (2007b) de dâhil olmak üzere bazı araştırmacılar ekoloji konusuna odaklanan bir sanat eğitimi savunmaktadır. Bu nedenle bu eğitimciler görsel sanat unsurlarını resmeden yer-temelli sanat eğitimi desteklemektedir. Ekolojik sanat eğitiminin imgeleri yerleri ve fikirlerin yerlere özel olarak geliştirilmesinin gerekliliğini savunan Inwood ise (2008) ekoloji odaklı öğrenme açısından daha yaratıcı, etkili ve duyumsal olacağını ve öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme ve öz-yansıtıcı öğrenme konusunda katkı sağlayacağını vurgular.

2.4.2. Kültürel gazetecilik

“Yer, kültürel olarak inşa edilmiş olan kurumlar ve uygulamalar ile yayılan bütün bir varlıktır. Yer nasıl aşağıdan yukarıya uzayı işgal ediyorsa kültür de sanki baştan aşağı yerin içinden geçmektedir” (Basso, 1996, s. 46). McLaren (2007, s.195) kültürü “toplumsal bir grubun, yaşam şekillerini, bunların getirdiği sonuçları ve koşulları anlamlandırışı” olarak tanımlar. Ortak tarihsel deneyimlere sahip olan bireyler tarafından değer ve inançların ifadesinin, bireylerin toplumdaki ortaklaşa güçleri ile belirlendiğini söyler. Bireylerin kültürlerini ifade etme yetisinin ise toplumsal düzende yalnızca belirli gruplar tarafından kullanılabilen güç ile ilişkili olduğunu belirtir. Bu nedenle toplumsal ilişkiler ve gücün nasıl üretilip gösterildiğini anlamının okulun toplumsal işlevinin kültürel politikalar açısından anlaşılmasına yardımcı olacağını vurgular. Eleştirel pedagoji bilginin nasıl oluştuğunu, eğitimde bazı bilgilerin neden üstün tutulduğunu, bunların egemen güçlerin politikalarıyla ilişkisini sorgular. Eğer bilgi toplumsal olarak üretiliyorsa, gündelik hayattaki ortak anlayışların nasıl üretilip hayata geçirildiğinin bilgisine, ezilmiş olan toplumların ya da ötekileştirilmiş grupların pratik bilgilerine eğitimde yer verilmesi gerektiğini savunur (Giroux, 2007, McLaren, 2007).

Eğitimde kültürel çalışmaların sembolik ve somut olarak üretilen güç

eşitsizliklerine karşı koyabilecek politik bir zemin olduğunu varsayar ve bu çalışmaların öğretmenlerin geleneksel anlamda yalnızca birer bilgi aktarıcısı oldukları inancına meydan okur. Giroux (2007), öğretmenlerin halkın sorunlarıyla ilgili kültürel üreticiler rolü ve sorumlulukları olduğunu belirtir. Bu sorumlulukla öğretmenlerin batı merkezli alıntıların kültürünü ve teknolojik sürecini sorgulayan bilginin ve otoritenin üretiminde, koşulların değiştirilmesinde etkin rol alan egemen ideolojilerin her türlü yaptırımına karşı dikkatli olmaları gerektiğini söyler (Giroux, 2007; Kincheloe, 2018). Bu yaptırımlara karşı dikkatli olmak yerleri ve dolayısıyla toplumsal yaşamı üreten süreçleri farkında olmak, yaşadığımız yerler yapılandırılırken pasif kalmamak açısından önem taşır.

Yer temelli eğitimin önerdiği yerel metinlerin, yapıtların eğitim sürecine dâhil edilmesi, başlı başına eleştirel bir davranış olabilir. Çünkü bu durum dolaylı olarak yerin ötekileştirildiğine karşı kültürel politikaları da göz önünde bulundurarak daha fazla eleştirel araştırma için bir yol daha açmış olmaktadır (Ball ve Lai, 2006). Kültürel gazetecilik ile yerlerin tarihini anlamak bağlamı kuvvetlendirirken öğrencilerin deneyimlerinin anlamını da güçlendirir. Öğrenciler “kendilerini geçmişten günümüze uzanan çizginin bir parçası olarak görebilirlerse o zaman gelecekteki rollerini de dikkate alarak yerlerin geleceği için kendilerine değer yaratabilirler” (Sanger, 1997, s.4). Gruenewald’a (2003) göre doğa tarihinin eğitimin eksik kalan yönlerini kültür odaklı çalışmalar tamamlar. Öğrencilerin küresel ekonomiye hazırlandığını öne sürerek günümüzdeki eğitimsel uygulamaların meşrulaştırılmasına karşıt olan kültürel habercilik uygulamalarının öğrenci ve öğretmenlerin, ekonominin insafsızca etkilediği tüm insanların ve yerlerin bakış açısından analiz etmelerini ve yakınlarındaki kültür ile uzak yerlerdeki kültürü ilişkilendirmek için yollar bulmalarını sağlayacağını belirtir. Ekoloji odaklı eğitiminin amacı öğrenci ve öğretmenleri insan olmayan yaşam ile doğrudan iletişime geçirme iken, kültürel haberciliğin amacı öğretmen, öğrenci ve okulların toplumların kültürel hayatları arasında iletişim yaratmaktır. Öğrencileri toplum üyeleri ile görüşme yapmak, yerel gelenekler hakkında hikâyeler toplamak ve yerel kültürel hayat hakkında makale, dergi ve kitap basarak bilgi üretmek adına teşvik eder. Öğrencilerin kendi toplumunun dışında yer alan diğer yerlerle ilgili daha derinlemesine öğrenme ve değer verme sürecine girmesine katkı sağlar.

Tek merkezci sanat anlayışına karşıt olarak sanat eğitimcileri çokkültürlü bir anlayış ile öğrencileri sorgulamaya ve fark etmeye davet eder. Yer temelli sanat eğitimi yerli, yabancı, yerel kültürü yansıtarak üretim yapan ustaları ve görsel kültürle ilişkili her

türlü eseri kapsar bununla birlikte komşu hikayelerini, yerel kahve sohbetleri, aile toplantıları kısaca bir yer anlayışı yaratan yerel hikayeleri, bu yerde yaşayanların günlük hayatlarını da eğitim sürecine dâhil eder. Çünkü bu yerel materyaller öğrencinin ilgisini çekmeyi başarabilir, üzerinde düşünülen tartışılan bu konular günlük hayattan gelen deneyimleri içerir ve böylelikle öğrencinin kendine ve içinde bulunduğu topluma yabancılaşma çekmesini önleyebilir. Bununla birlikte geleneksel materyaller sonradan farklı konu ve yeni konuların ortaya çıkmasına da yol açabilir (Ball ve Lai, 2006). Graham’a göre öğrencilerin ait olduğu toplumları tanımalarına ve anlamalarına vurgu yapan yer temelli sanat eğitimi antropomerkezli bakış açısını terk etmesine katkı sağlar. Bununla birlikte önemli ama sınırlı olan kişisel ifadenin yansıtıldığı sanat kavramının ötesine geçerek, öğrencilerin toplumlarla yansıtıcı bir sosyal süreç içerisinde sanatla ilgilenmelerini sağlayacak bir öğretim görüşü sunabilir (Graham, 2007b). Sanatın bu açıdan (sosyoekolojik ya ekoloji toplum ya da dönüştürücü vs.) öneminin ve anlamının tartışılmasının yanı sıra yerin sanat eğitimi popüler medya aracılığı ile sunulan yer ile ilişkili imgelerin farkına varılması ve sorgulanmasına da rehberlik eder (Hicks ve King, 2007).

Caunce (2001) insanların çoğunlukla çeşitli grupların ve toplulukların bir parçası olarak yerel sınırlar içinde yaşadığını, yerel toplumun şekillenmesinde her bireyin bir rol oynadığını, her mekânın, her ailenin kendi tarihi olduğunu bu nedenle sözlü tarih çalışmalarının bugünü anlayabilmek ve geleceği yönlendirebilmek için geçmişin anlamlandırılmasına katkı sağlayacağını belirtir. Sözlü tarihin günümüzde yaşanan hızlı değişime karşı unutmaya direnen, yaşanan bu değişim sürecinin bilincinde olmaya davet eden bir yapısı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Caunce (2001)’nin belirttiği gibi aile ve toplum gibi sosyal çevreyi oluşturan kurumlarındaki değişimini sorgulayabilme açısından da eleştirel bir bakış açısı sunabilmektedir. Sözlü tarih çalışması herkes tarafından yapılabilmesi ile eşitlikçi olanaklar sunduğu gibi “sözlü tarih hem sözlü malzeme sağlayana hem de araştırmacıya bir şeyler veren hem bilgi toplayandan hem de konuştuğu insanlardan bir şeyler talep eden iki yönlü bir süreçtir” (Caunce, 2001, s. 27). “Okullar ve baskın kültür teknolojiye taparken ve gençleri ve yaşlıları birbirinden ayırıp uzaklaştırırken, yer temelli eleştirel eğitim yüz yüze, nesillerarası insan iletişimi yenilenmeli midir sorusuna yanıt arar” (Gruenewald, 2008, s. 319). Bu nedenle sözlü tarih gibi kültür temelli çalışmalar yer temelli eğitimin yerel

içeriğine ve toplumlarla bağ kurma amacına, eleştirel pedagojinin ise diyalog temelli eğitim amacına hizmet etmektedir.

2.4.3. Eylem araştırması

Gruenewald (2003)' a göre eğitimde ekolojik ve kültürel hayat ile deneyim yaşamının iki farklı yolu doğa tarihi ve kültürel haberciliktir. O'na göre üçüncü bir yol olan eylem araştırması ise öğrencileri ve öğretmenleri yerleri anlamının ve deneyimlemenin bir adım daha ötesine taşır ve onları yerlere karşı sorumluluk hissetmeleri ve yerlerin yapılanmasında katılımcı rol almaları yönünde teşvik eder. Eylem araştırması öğrencileri yaşadıkları yerleri araştırmaya, o yerlerin sorunlarını belirlemeye, onları analiz etmeye sonra bununla ilgili eylemler planlamaya ve uygulamaya yönlendiren bir süreci kapsar (Gruenewald, 2003).

Gruenewald'ın eylem araştırması olarak tanımladığı bu eğitimsel süreç katılım, meydan okuma, harekete geçirme ve toplumsal dönüşümü hedefleme yönleriyle eylemci sanat ve eleştirel eğitim bilimi ile keşisir. Harekete geçmeye yönlendiren ya da içinde eşitsizlik ve adaletsizlik barındıran sistemlerin önüne geçmeye çalışan sanat anlayışları toplumsal dönüşümü hedeflemesi açısından sanat eğitiminde etkin rol oynar. Sosyal eşitsizlik ve adaletsizliğe hitap eden ya da ona doğrudan etkide bulunmayı hedefleyen sanat eseri pek çok şekilde isimlendirilir. Bunların arasında eylemci sanat, toplum-temelli sanat, toplum sanatı, toplumsal değişim için sanat, Ezilenlerin Tiyatrosu, demokrasi için sanat ve toplumsal adalet için sanat sayılabilir (Dewhurst, 2013). Bu tür sanatlar baskıcı sosyal ilişkileri fark etmek, eleştirmek ve onlara meydan okumak adına gücün toplumlarda ve dünyada nasıl işlediğini göstermek amacıyla, insanların saklı kalmış tarihlerini, hikâyelerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmaya çalışır. Ayrıca insanların buluşup etkileşim sağlayabilmeleri ve kendilerinin diğer kişilerle olan ilişkisini görme şekillerini değiştirerek bu sayede toplumsal bilinçliliği ve toplumsal sorumluluğu arttırmak için insanların birbirleriyle bağlantı kurabileceği geçici ya da kalıcı sosyal alanlar yaratarak bu alanları diyalog oluşturmak adına kullanır. Çoğunlukla müze galeri gibi geleneksel alanların dışında, halka açık alanlarda ortaya konulan bu sanat türleri sanat aracılığıyla seyirciye aktif katılım olanağı sunar. Bununla birlikte karşılaştığı fikirlerle kendisi arasında hiçbir kişisel bağ bulunmadığını düşünen uzak seyircilere meydan okur diğer yandan da seyirciyi sanat yapımının kendisi ve estetiği ile de meşgul eder. Bu tür sanatlarla aynı amacı taşıyan içinde eşitsizlik ve adaletsizlik barındıran

sistemlere etki etmek eleştirel pedagoji ile sanat eğitimini buluşturur (Bell ve Desai, 2014).

Dewhurst' a (2013, s.89) göre "sosyal adalet yanlısı eğitimcilerin, öğrencileri eleştirel tartışmalara, yansımalara yöneltecek, hayatlarındaki eşitsizlik ve adaletsizliğe karşı bir duruş sergilemelerini sağlayacak deneyimler yaratmaya çalıştıkları eğitimsel bir ortamda eylemci sanat yapımının sunacağı imkânlar oldukça fazladır. Toplumsal adalet sanatları, farklı sanat türlerinin (tiyatro, görsel sanatlar, dans, müzik, şiir) kendine has özelliklerine dikkat çeken belirli metotlar geliştirmiştir. Sanat ve sosyal adalet arasındaki bağa verebilecek önemli bir örnek, Brezilyalı sanatçı Augusto Boal'ın Freireci doğaçlama tiyatro sanatı yoluyla bilinçlilik arttırıcı yaklaşımları yasalaştıran Forum Tiyatrosudur. Bu stratejiler vicdanileştirmeyi arttırmak için tiyatro oyunları kullanarak baskının sistematik olarak nasıl çalıştığıyla ilgili seyirciyi aktif katılımcı yapmakta ve katılımcıların baskıcı ilişkilere meydan okuyarak daha eşitsel çözümler yaratmalarını sağlamaktadır. Eylemsel sanatçı, gerçeğin farklı versiyonlarını sunar. Bu şekilde farklı olasılıkların olabileceğini hayal etme kabiliyeti, insanın kendi kapasitesini ve toplumun değişebilme potansiyelini anlaması üzerinde derin bir etki yaratır (Bell ve Desai, 2014; Dewhurst, 2014). Bu sanatların sanat eğitimine dâhil edilmesi öğrencilerin çoklu bakış açılarını geliştirecek ve aktif birer izleyici, sanatçı ve vatandaş olmaları için harekete geçirecek bir etkiye sahiptir.

Ball ve Lai (2006)'ye göre; duyularımızı ve var olanın dışındaki alternatifleri hayal etme yetimizi harekete geçiren sosyal adalet uygulamaları, baskıcı ve eşitliklessiz durumlara meydan okumak ve farklı bir dünya yaratmak için ortak çalışmanın devamlılığını sağlar. Toplumsal değişim için dünyayı yeniden anlamlandırma sanatı ve toplumsal adalet eğitimini kesiştiren hayalgücü ve yaratıcılığın yolundan geçer. Varolanın ötesinde olasılıklar düşünme, yeni fikir ve ürünlerin gelişimi için karar verme, risk alma hayalgücü ve yaratıcılığın bir ürünüdür. Sanat bu nedenle toplumsal adalet uygulamalarının "eleştirel bir unsuru olarak tarihsel ve toplumsal çevreleri genişleterek dünyayı anlamlandırma ve ihtimalleri hayal etme açısından farklı estetik ve duyuşsal bilgiyi açığa çıkarma rolünü üstlenir" (Hanley, 2013, s. 2). Bu noktada sosyal adalet ile sanatı buluşturan sanat eğitimi yalnızca var olan sosyal düzenin normları ve hiyerarşilerini ortaya çıkarmakla kalmaz aynı zamanda başka bir düzen yaratmak için, alternatif bakış açıları sunar.

Gruenewald'a (2008) göre eleştirel eğitim biliminde yerler sosyal dönüşüme giden yolda bir köprü görevini üstlenmelidir. Başka bir deyişle eğitim sürecinde tek amaç öğrencilere yeri bir yapıt gibi incelemek değildir. Yerleri tanımak, yerel halkla iletişime geçmek ve yerlere karşı daha sorumlu hissetmek için öğrencilere farklı yollar sunmaktır. Yerel halkı dinlemek, onlara yetki vermek, her zaman onlarla hemfikir olmakla, kültürel etkinliklerde onların heyecanını paylaşmak ya da yerel estetik hassasiyetlere ortak olmak anlamına gelmez. Ancak öğrencilerin ilgisini çekerek onları günümüz toplumlarının ihtiyaç duyduğu kamu yararı, sosyoekolojik dönüşüm konusunda eleştirel düşünmeye teşvik ederek eğitimde yer(lere) ayrıcalık tanınmasına yardımcı olabilir (Ball ve Lai, 2006, s. 281,282). Yükseköğretimde bu konuların ele alınmasıyla Giroux (2008) öğrencilere toplumun sorunlarına dâhil olarak kamu yaşamına katılım olanağı sunulabileceğine dikkat çeker. Bununla birlikte yükseköğrenimin öğrencilerin toplumsal temsilciler olarak kendi duygularının ve kamusal seslerinin farkına varmaları için demokratik bir kamusal alan olduğuna değinir. Bu nedenle de akademisyenlerin toplumun vicdanını temsil etmeleri gerektiğini, dış dünya ile etkin ve sürekli bir alışveriş içinde olmak için yetki ya da otoritenin her türlü kötüye kullanımının eleştiri biçimleri ile meşgul olmaları gerektiğini vurgular. Eğitim biliminin öğrencilerin kendi yaşamlarını ve dünyayı etkileyen meseleler hakkında düşüncelerini sağlamlaştırmakla birlikte bu süreci politika güç ve sosyal adalet sorunları ile ilişkilendirerek dünya üzerinde eylemde bulunmak için fırsat olarak değerlendirmelerini sağlayacağını ve onları harekete geçirebileceğini savunur (Giroux, 2008).

2.5. Öğretmen Eğitiminde Yer Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi

Eğitim, toplumlarda politika ve ideolojinin uygulama alanı olma rolünü üstlenen ve toplumun inşasında etkin olan bir kurumdur. Bu işlevi nedeniyle eğitim, toplumu yönetenler tarafından yeni işlevler ve değerler yüklenerek yeniden kurgulanır. Bu yeniden kurgulamalarla yaşanan değişimler bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmeyi derinden etkiler (Güven, 2015; Yılmaz, 2017). Tezgiden Cakcak (2016)'a göre, yetiştirilecek olan öğretmenin hangi rolleri üstleneceği, nasıl bir programla yetiştirileceği ve neye hizmet edeceği yalnızca yüksek öğretim kurumlarının insiyatifine bırakılmayacak şekilde piyasayı ve ekonomiyi şekillendirenlerin de etkisiyle yapılır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitimine standartize edilmiş öğretim programlarıyla başlanıp, merkezi sınavlar aracılığıyla devam edilmektedir.

Ball ve Lai (2006), belirli yerlerdeki toplum ve ekolojinin refahı açısından pek çok yönden eğitimi yeniden gözden geçirme ve iyileştirme ihtiyacının, yirminci yüzyılın üçüncü yarısından sonra, bireyci liberal teoriye karşı çıkan ekolojileşmiş humanist gelenekten ortaya çıktığını belirtir (Ball ve Lai, 2006; Harvey, 1996). Bu geleneği tam anlamıyla temsil edenlerden biri yer-temelli yaklaşımı savunan Berry (1987)'dir. "Berry, eğitimcileri, öğrencileri, içinde buldukları çevrenin doğal ve toplumsal hayatını korumak için "iyi bekçiler" olma isteği ve yeteneğine sahip olacak şekilde yetiştirme sorumluluğunu yerine getirmeye çağırmaktadır" (Ball ve Lai, 2006, s. 52).

Türkiye'de 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programı yönergesinde öğretmenin bu toplumsal sorumluluğu dikkate alınarak öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmalarının yanı sıra sosyal, kültürel, ahlaki, entelektüel yönlerden donanımlı olmalarının hedeflendiği ifade edilir. Bu hedef doğrultusunda geliştirilen programlardan mezun olacak öğretmen adayının; "(i) evrensel, milli ve yerel/bölgesel kültürleri ve bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan; (ii) kültürel, etik, ahlaki değerler ve kişilik yönünden rol model olması, (iii) teknoloji okur yazarı, araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun olması beklenmektedir" Böylelikle öğretmen adaylarının ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak bilinç ve donanıma sahip olarak yetişeceği vurgulanır (YÖK, 2018, s.12).

Öğretimin toplumsal sorumluluğu kapsamında yaşanan yer ile ilgili farkındalık geliştirmek yer temelli eğitimin amaçlarındandır. Yer-temelli eğitimciler, öğretmen ve öğrencilerin tanıdık, bilindik yerlerle uzun ilişkiler kurarak düzenli aralıklarla açılımlarda vakit geçirmeyi önerir. Öğrenci ve öğretmenlerin takip etmeleri gereken eğitimsel deneyimlerin, yaşadıkları yerlerin belirleyici özelliklerine ve kullandıkları öğretim hedefleri ile stratejilerine bağlı olduğunu dile getiren Sobel yer-temelli eğitim programında bilindik olana empati geliştirmenin sağlanmasından başlanarak evin civarının araştırılması ve sonrasında toplumsal hareketlilik ve yeniden yerleşime giden bir süreçle eleştirel eğitimcileri ilgilendiren sorunlu toplumsal çevrelere de uyarlamaya doğru yönelinebileceğini belirtir. Bir toplumda öğrenciler ve öğretmenlerin insanlarla empatik ilişki şekillerini yaşamalarının onları keşfetmeye, araştırmaya ve dışarıya dönük öğrenim fırsatları geliştirerek toplumsal hareketliliğe yönlendirebileceğini savunur (Gruenewald, 2008; Sobel, 2014).

Güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programları hedeflerinde öğretmen adaylarının “iyi ahlâklı, örnek, mesleki değer ve idealleri içtenlikle özümsemiş öğretmen adayları yanında, pedagojik alan bilgisi yüksek nitelikli öğretmen adaylarının da yetiştirilmesine” önem verildiği belirtilmiştir (YÖK, 2018, s.6). Öğretmen yetiştirme lisans programları yönergesinde, öğretmenlikle ilgili alan bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi olmak üzere üç temel bilgi ve yeterlik alanından söz edilmiştir. Alan bilgisi, öğretmenin, anlatacağı konunun temel kavramlarına ilişkin bilgi yeterliğinin olması ve bu bilgileri “konunun içeriğine uygun olarak düzenleyebilmesi” olarak ifade edilmiştir. Pedagoji bilgisi, “öğretmenin eğitim ve öğretime ilişkin genel ilke ve yöntemleri bilmesi” olarak tanımlanmıştır. Pedagojik alan bilgisi ise, “alan bilgisi ve pedagojik bilgi arasında köprü işlevi gören konu alanının nasıl öğretileceğine ilişkin bilgi türünü kapsayan, bir konuyu başkaları için daha anlaşılır şekilde sunma ve formüle etme becerisi” olarak açıklanmıştır (YÖK, 2018, s.6). Bu programda pedagojik alan bilgisi yüksek nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi amacıyla Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) derslerine %30-35; Genel Kültür (GK) derslerine %15- 20 ve Alan Eğitimi (AE) derslerine de %45-50 oranında yer verilmiştir (YÖK, 2018, s.15). Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında bu üç alan bilgisini “konunun içeriğine uygun olarak düzenleyeyip” uygulamaya yansıtılabilmeleri için teori ile uygulama arasındaki ayrımı meydan okuyan deneyimlere ihtiyaçları vardır. Eleştirel öğretmen yetiştirme yaklaşımıyla gerçekleştirilen YTE içeriği ve hedefleriyle bu deneyimlere olanak yaratır.

Kinchole (2018, s.195-197) öğretmen eğitiminde çoğunlukla pozitivist bir bakış açısıyla teoride üniversiteye ayrılmış bir alan, uygulamanın alanı olarak da görüldüğünü söyler. Bu nedenle teorinin uygulamaya doğrudan hizmet ettiğini belirtir. Eleştirel öğretmen eğitiminde ise teori ve uygulamanın “bilgiye dayalı eylem üreten karmaşık bileşimini” nin işe koşulduğunu böylelikle öğretmen adaylarının belli düşüncelerle karşılaşarak yaşadıkları deneyimler ve bunların arasındaki ilişkilere yönelik sorularla ilginir ve teori ile uygulama arasındaki çok boyutluluğu kavrar. Bu kavrayış öğretmen adaylarının teori ile uygulama arasındaki çelişkileri, kendi eleştirel duruşunu ortaya koyarak, deneyimini eylemsel bir boyuta taşımasına ve ortak akıl bozumunu yaparak “positivist bir ortalamayı öğretmek” ten daha fazlasını yapabilmesine olanak yaratır.

Edwards (2016)’a göre öğretmen eğitiminde teori ile uygulama arasındaki ayrımı meydan okumak bu ikili arasındaki diyalektik ilişkinin anlaşılması açısından önemlidir.

Eđitim pogramının kendisinin bir eylem olarak dűşünűlmesi ve bu programın toplumlari dűnűstűrecek yapıya sahip olduđunun algılanmasının uygulama arasında kurulan bađ ile oluřabileceđini belirtir. Bu bađın kurulabilmesi için ise ۆđretmen yetiřtirme programının yalnızca eđitsel teknikler olarak ele alınması yerine ۆđretmen adaylarının bu programda ۆđretmenlerin, deneyimlerini, yařam ۆykűlerini, eđitimcilerin eđitimin çeliřkileri ile uđrařırken kendilerinin neler yaptığına iliřkin hikűyelerini de içerecek řekilde ele alınması gerekliliđine dikkat çeker. Bu nedenle Edwards (2016) “eđitime yűnelik her tűr eleřtiri, okullardaki somut uygulamalarla iliřkilendirilmeli, ۆđretmenlerin mesleklerinin daha geniř tarihsel, ekonomik ve kűltűrel evre ile bađlantısını kuracak kolektif bir eleřtirel bilince ulařmaları amaçlanmalıdır” der. Geniř anlamda bu çevreyi tanıma ve onunla bađ kurarak sorumluluk geliřtirme- bařka bir deyiřle yer bilinci geliřtirme- hedefiyle YTE, ۆđretmen yetiřtirme programlarının hedefleriyle kesiřmektedir. Eleřtirel pedagoji ile harmanlanan YTE’nin bađlama yaptıđı bu vurguyu Dewey (1997) ۆđretmenliđin ۆnceden belirlenmiř eylemlerin rutin bir sıralamayla gerçekleřtirildiđi mekanik bir etkinlik olmadıđını, “içinde bulunulan bađlama gűre hareket etmeyi gerektiren yaratıcı ve dűřűnsel bir etkinlik” olduđunu sűyleyerek belirtmiřtir (1997’den aktaran Dewey Tezgiden Cakcak, 2016, s.62).

Kincheloe (2018, s.189) ۆđretmen eđitiminde, ۆđrencilerin “kendilerini çevreleyen sosyal, kűltűrel, politik, ekonomik ve tarihsel dűnyayla iliřki içinde- kendilerini ۆđretmen olarak yetiřtirirken dűřűnme biçimleriyle yűzleřmeye” teřvik edilmesinin kimlik ve bilinci řekillendiren gűclere iliřkin igűrű geliřtirmeyi sađlayacađını belirtir. eleřtirel bir ۆđretmen olabilmek için bu igűrűnűn kiřisel dűnűřűmű gerçekleřtirmeyi tetikleyeceđine vurgu yapar. Benzer řekilde Dewey (1997) “ۆđretmen adaylarına yalnızca etkili uygulamaların ۆđretilmesinin yetmeyeceđini, ۆđretmen adaylarının rutin, mekanik ۆđretim etkinliklerine savrulmamaları için ۆđretmenlik uygulamalarında dűřűnsel eylem içine girmeyi de ۆđrenmeleri gerektiđini savunur” (1997’den aktaran Dewey Tezgiden Cakcak, 2016, s.62). Eleřtirel dűřűnme becerileri kapsamında yansıtıcı olan ۆđretmeni dűřűnsel ۆđretmen olarak tanımlayan Tezgiden Cakcak (2016) dűřűnsel ۆđretmen eđitiminin “model alma, taklit etme, uygulama gibi ۆđretmenlik becerisi kazandırmaya yűnelik klasik teknikleri yeterli gűrmez, o nedenle ۆđrtmen adaylarından kendi sahip oldukları deđer yargıları űzerine dűřűncelerini sergiledikleri yazılar yazmaları istenir” (Tezgiden Cakcak, 2016). Bu nedenle eleřtirel ۆđretmen eđitiminde yer deneyimleriyle

kendi yaşamlarını sanat aracılığıyla anlamlandıran ve ifade eden öğretmen adaylarının kendi sahip oldukları değer yargılarını incelemeyi öğrenmesi önemli görülmektedir.

Drinkwater (2011), dünyadaki neoliberal eğitim politikaları, standartlaştırılmış müfredatı ve okuryazarlık ve aritmetik alanında yüksek puanlı sınavları ön plana çıkaran bu dönemde; pek çok araştırmacı ve eleştirel kuramcı gibi sanatın hayati bir eğitim aracı olduğunu ileri sürer. Sanatın güçlü bir demokratik toplum için farklı toplumsal konuların eleştirel analizi ve araştırmasıyla gerekli olan yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için ortam sağlayabileceğini belirtir. Çeşitli sanat pratiklerinin eğitimi genişletmek ve derinleştirmek için çeşitli bağlamlarda kullanılacak bazı benzersiz özelliklere sahip olduğunu ve bu özelliklerin eleştirel pedagoji çerçevesinde kullanımıyla öğrenme-öğretme sürecinin demokratikleşeceğini vurgular.

Kincheloe (2018, s. 184), sanat alanında öğretmen yetiştirmenin öğretmen eğitimi programının geliştirilmesinde önemli bir payı olduğunu belirtir:

Öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler ve pratikte yer alan öğretmenleri, eğitimin içinde gerçekleştiği çoklu bağlamların ve süreci biçimlendiren güçlerin çokluğunun çok daha karmaşık kavramsal anlayışını kazanmaya gereksinimleri vardır. Eğitim alanındaki meslektaşlarının; sanat ve fen alanındaki meslektaşlarının bu dinamikleri ve bu dinamiklerin sanat ve fen alanında öğretmen yetiştirmeyle ilgili müfredat geliştirmeye uygunluğunu anlamalarında yardım etmeleri gerekir

Best, MacGregor ve Price (2017), yer temelli öğrenme deneyimlerinin sanat alanında öğretmen eğitiminde öğrencilerin, tasarım süreçleri, ürünler, insan ve yerlerin ihtiyaçları arasındaki ilişkileri anlamaları adına bilgi, farkındalık ve anlam geliştirmeleri için fırsatlar sunduğunu savunur. öğrenme deneyimlerinin yer temelli eğitim yaklaşımıyla otantik öğrenme bağlamlarına yerleştiğini belirtir ve öğretmen adaylarına kişisel ve mesleki anlamda katkı sağladığını vurgular. Yer temelli eğitim yaklaşımıyla çevreyi keşfetme, sorular sorma, çoklu bakış açıları inceleme, tartışma, gerçek dünya deneyimleriyle bilgiye dayalı karar vermeyi kapsayan otantik öğrenme bağlamlarıyla insanlarla ve yerlerle ilişki kurma geleceğin öğretmenlerini geleneksel sınıf sınırlıklarının dışına çıkmaya teşvik eder (Best, 2017; Elbistanlı, 2015). Böylelikle günlük yaşamla akademik bilgiler arasında bağ kurularak öğretmen adaylarının teori ile uygulama arasındaki çok boyutluluğu fark etmesine olanak yaratılmış olur.

Sanger (1997), pek çok eğitimcinin bilgi vermenin istenen şekilde davranış değişikliğine yol açacağına inanmasına karşıt olarak, bilgi ve farkındalığın daha büyük bir yapbozun yalnızca bir parçasını oluşturduğuna inandığını söyler. Öğrencileri harekete geçmek için eğitimcilerin kabiliyet, inanç, destek ve aidiyet duygusunun yaşanmasına

olanak tanıyacak ortamların sağlanması gerektiğini belirtir. Bunun için ise yerin hissiyatının yaratılması ve öğrenme sürecinde bilgi, uygulama, güçlendirme, aidiyet ve toplumun bir parçası olarak öğrencilere kendi yerlerine doğrudan dâhil olma şansının tanınması gerektiğinin savunur. Bu nedenle öğretmen adaylarının toplumlarında eyleme geçebilen potansiyel vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmak adına onların hayatlarını ve yaşadıkları yerleri şekillendiren olaylara dâhil olmaları için fırsat verilmesi beklenmektedir. Yüksek kültürün sanat dünyası ile öğrenci sanat dünyası arasında bir uzlaşma sağlanması gerektiğini savunan eleştirel sanat pedagojisi, öğretmen yetiştirme programlarına teori ve uygulama alanında dâhil edilmesi öğretmen adaylarının çevrelerinin yalnızca incelemek üzere değil, bu sürecin bir parçası olmalarını sağlayacak şekilde eyleme geçmelerine de yarayacak uygulamalarda bulunmalarında teşvik eder (Cary, 2011; Sanger, 1997).

2.6. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelemesi sonucunda sanat eğitiminde lisans düzeyinde yer temelli yaklaşım alanında ele alınan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili araştırmalar başlığı altında yer temelli eğitim yaklaşımıyla gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Selanik Ay (2010), “Sosyal Bilgiler Dersinde Yerel Toplum Çalışmalarından Yararlanma: Bir Eylem Araştırması”adlı çalışmasının amacı Sosyal Bilgiler dersinde uygulanacak olan yerel toplum çalışmalarının nasıl uygulanacağını belirlemektir. Araştırmanın uygulaması 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Alpu İlçesi merkezi Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu’nda 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Öğretim boyutu 5/A sınıfında yer alan 13 öğrenciden; üç odak öğrenci belirlenmiştir. Araştırmada yerel toplum çalışmaları 11 hafta süre ile uygulanmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, video kayıtları, yarıyapılandırılmış görüşme, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü ve tutum ölçeği ile toplanan veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ise Bu araştırma kapsamında yerel toplumda yer alan kaynak kişilerden yararlanmaya ilişkin olarak kaynak kişi davet etme etkinlikleri (zabıta, halk eğitim merkezi müdür yardımcısı ve polis), sözlü tarih etkinliği, aile anayasası etkinliği ve tarih sergisi etkinliklerinin nasıl

gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının yerel toplum çalışmalarıyla işlenen Sosyal Bilgiler dersi sonunda olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Keşaplı Can (2015), “Kuş Eğitimi İle Biyoloji Öğretmenlerinin Yer Temelli Eğitimi Kullanmalarını Desteklemek: Eylem Araştırması Yoluyla Açımlayıcı Bir Sorgulama Çalışması”nın amacı, kuşlar ile ilgili çalışmalar yapan öğretmenleri desteklemek ve Türkiye’de yer temelli eğitimi geliştirmek için bu konudaki yöntem ve kaynakların araştırılmasıdır. Araştırmada öğretmenleri motive etmek ve kuş eğitim çalışmalarına hazırlamak için kuş eğitim seti, eğitim çalıştayı, iki arazi gezisi ve bir Facebook grubu olmak üzere farklı yöntemler ve kaynaklar kullanılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Veriler, çalıştay değerlendirme anketi ve altı öğretmen ile yedi öğretmen adayına uygulanan görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmada, bu çalışmada kendilerine sunulan stratejilerin ve kaynakların öğrencileriyle kuş eğitim çalışmaları yapmak açısından öğretmenleri teşvik ettiği ortaya çıkmıştır.

Çakmak (2018)’ın, karma yöntemle gerçekleştirdiği “Yer Temelli Eğitim Yaklaşımına Dayalı Proje Çalışmalarının Öğrencilerin Problem Çözme ve Sosyal Becerilerine Etkisi” adlı çalışmada yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi araştırmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trabzon ili Akçaabat ilçesinde bulunan bir ortaokuldaki 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilere yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı çeşitli araştırma konularıyla ilgili proje görevleri verilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin problem çözme ve sosyal becerileri incelenmiş ve sürece yönelik öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir. yle çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Problem Çözme Algı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme Formu, Öğrenci Günlükleri ve öğrencilerin Proje Görevleri kullanılmıştır Araştırmada öğrencilerin özellikle yapılan gezilerden büyük keyif aldığı, çevrelerine farklı gözlerle bakma ve yaşadıkları yeri farklı bakış açılarıyla inceleme olanağı buldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yer temelli öğretim ile öğrencilerin, proje çalışmalarına bakış açılarının olumlu şekilde değişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yer temelli eğitimi ele alan sınırlı sayıda araştırma olduğu ve bu araştırmaların sosyal bilgiler ve biyoloji eğitimi alanında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca

bu çalışmalarda yer temelli eğitim ile eleştirel pedagoji arasındaki bağı sınırlı bir şekilde ele alındığı söylenebilir.

2.6.1. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Tanzer (2011) “Yerin’in Duyusu”nun Gelişmesi: Bir Öğretmenin Eylem Araştırması” adlı çalışmasında “yer duygusu” gelişimini teşvik etmek adına yer-temelli eğitimsel pedagojik yaklaşımları etkili bir şekilde uygulamayı amaçlamıştır. Bu çalışma gençlik yaz programlarında 8. Sınıf aralığındaki Teton Bilim Okulları öğrencileri için yürütülmüştür. Öğretmen ve öğrencilerden öğretim günlüğü, program bilgileri, öğrenci gözlemleri, öğrenci çalışmaları ve fotoğraflar aracılığıyla toplanan nitel veri yer temelli eğitim kuramı kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak yer-temelli eğitim pedagojisi için toplum; yer-temelli eğitim müfredatı; eleştirel düşünme; keşfetme ve deneyim; yaratıcı ifade ve öğrencinin dâhil olması şeklinde altı konunun ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen kendi öğretim uygulamasını geliştirmek ve öğrencilerde “yer duygusunu”nun gelişimini daha etkili bir şekilde teşvik etmek için bu bulgulara dayanarak deneyimsel bir eğitim müfredatı uygulama; yaz programlarının ihtiyaçlarını gerektiği gibi karşılamak adına değerlendirme stratejilerini yenileme ve öğretim günlüğü girdileri aracılığıyla yansıtıcı uygulamalara devam etme şeklinde eylem basamakları oluşturmuştur. Araştırmada yer ile bağlantı kurmanın öğrencilere öğrenme deneyimleri yaşamaları adına ilham verdiği ve öğrenmenin, öğrencinin hayatı ile doğrudan ilişkili olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Drexler (2012), “Yer Temelli Eğitimin Sanat Açısından Sorgulanması” adlı araştırmasında Batı Virginiadaki ortaokullarında görsel sanatlar programında yer-temelli sanat eğitimi yöntemlerinin uygulanışı, okul yönetmelikleri, bütçe ve eğitimsel işbirliklilikleriyle ilişkilendirilen görev talepleri ile ilgili bilgileri keşfetmeye odaklanmıştır. Üç devlet okulu sanat eğitmeni ve sanat, ekoloji ve sanat eğitimi alanlarında çalışan üç toplum uzmanı ile yapılan görüşmelerden oluşan veriler nitel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında ise eğitimciler tarafından ifade edilmiş olan yer-temelli eğitimin sınırlılıklarını gözden geçirmekte ve toplum uzmanlarının bu türden derslere olanak sağlayan okullarla nasıl bir “köprü” kurabileceği ortaya koyulmuştur.

Beach (2014), “Öğrencileri Yer-Temelli Eğitime Dâhil Etme” adlı çalışmasında İngilizce dili sanat sınıflarında öğrencilerin yerin kendi fikirlerini nasıl etkilediğini anlamaları için edebi metinlerde ya da yazılar açısından yer-temelli eğitimin önemli bir

rol oynadığına dikkat çekmiştir. Yerelin artan nesnelleştirmesine ve standartlaşmasından dolayı bu yerlerde ve meydana gelen deneyimlerin kimlik oluşturmaya bağlantılı olarak yerel mekânlara değer vererek, yer-temelli eğitime odaklanmanın önemini belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin, hava değişiminin gezegene etkisi gibi küresel sorunlara gönderme yapmak adına kozmopolit bakışaçıları benimsemeleri için öncelikle yerel olanı tanımalarının gerektiğinin ve öğrencileri, edebiyat, okur-yazarlık ve sanat ile bütünleşik bir halde yer-temelli eğitime nasıl etkili bir şekilde dâhil edebilme üzerine daha fazla araştırma yapılması gerektiğinin vurgulamıştır.

Morgan (2014), “Yer-Temelli Eğitimde Yöneticilik ve Vatandaşlığın Teşvik Edilmesi: Eylem Araştırması” adlı çalışmasında Oregon’da, Forest Grove Devlet okulunda yer-temelli eğitim (YTE) programı içinde bir öğretmenin 8. Sınıflardaki eylem araştırmasını açıklamaktadır. Öğrenciler arasında yöneticilik ve vatandaşlığı teşvik etmek açısından becerilerin, bilginin, değerlerin verilmesi ve içsel yerin kontrolünün sağlanması açısından programın etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. İşbirlikli eylem araştırması olarak desenlenen çalışmada toplanan veriler öğrenci ve velilerle yapılan bir araştırmayı, öğretmen yansımalarını, öğrenci çalışma örneklerini ve profesyonel gelişim toplantı kayıtlarını içermektedir. Araştırma sonucunda YTE programının değerlendirilmesi, araştırma ile ortaya çıkan güçlü yönleri ve gelişime açık alanları detaylandırmış ve okul için öğrenciler arasında yöneticilik ve vatandaşlığı arttıracak önerilere yer verilmiştir.

Roux (2014), “Big Barn: Yer-Temelli Eğitim ve Tasarım’da Bir Durum Çalışması” adlı araştırmasında Otizm ve diğer engellere sahip bireyler için yer temelli eğitim ve tasarıma odaklanmıştır. Michael Ritchie Big Barn Çevresel Sağlık ve Eğitim Merkezi’de gerçekleşen araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Big Barn sakinleri için, a) inşa edilmiş çevrenin, b) Doğal çevrenin c) program aktiviteleri ve deneyimlerinin insanlar ve yer arasında iletişimi teşvik etmeleri açısından göreceli ve sinerjik önemi nedir? Big Barn personelinin deneyimlerini betimleyen bu araştırmada doğal tarih ve tasarımla ilişkili dersler arasında bir değer çakışması olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çakışma alanyazına dayalı olarak yerin üç temel unsuruyla tanımlamıştır.

Nolan (2015), “Yer-Temelli Eğitim için Fenomenolojik, Çalışma: Yer-Duyarlı Pedagojiye Doğru” adlı çalışmasının amacı Doğu Arizona White Mountains’ta doğan ve büyüyen beş bireyin yer deneyimlerini keşfetmektir. Her katılımcıyla derinlemesine ve tekrarlanarak yapılan görüşmelerle araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmacı Edward

Relph'in yer, içindelik ve dışındalık ile ilgili fenomenolojik çerçevesinin araştırmada katılımcı anlatılarını yapıllaştırdığını ve katılımcının yer ile ilgili deneyimlerinin anlaşılmasını sağladığını ve bu konuda bilgilendirici rol üstlendiğini belirtmiştir. yapılan görüşmelerin kodlaması ve analiz edilmesi sonucunda ortak tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Yerin Kısımları (oyun ve keşif, yerin işlenmesi, yerin hikayeleri, tehlikeler-gayretler ve yerin özeni), Yer Algıları (dikkate değer anlar, duyuşsal tetikler ve zamanda işaretlenmiş özellikler) ve Yer Dünyasında Kırılmalardan (önemli anlar, bariyerler-sınırlar- engeller, önemli değişimler ve hasarlar) oluşan bu temalar bireylerin yer ile olan deneyimleri içindelik ve dışındalık arasında diyalektik bir ilişki şeklinde ortaya çıktığını göstermiştir. Araştırma sonucunda, yerin teorik ve bağlamsal anlamı ile ortaya çıkan bulgular fenomenolojik bakışaçılarına bağlı kalmış ve yerin yer-temelli eğitimdeki tartışmasını, yerin nasıl deneyimlendiğini ve bu deneyimlerin insanların hayatında ne derecede önemli oldukları görüşlerini güçlendirmiştir. Bununla birlikte araştırma bulguları yer-temelli eğitim ve kültürel açıdan alakalı uygulamaların eğitimsel açıdan harmanlanmasının gerekliliğini ortaya koymuştur.

Boland (2016), "Yer-Temelli Eğitim Gözünden Okul-Toplum İşbirliktelikleri: Yararlar ve Zorluklar" adlı eylem araştırmasında çalışmasında, okul-toplum işbirlikteliklerinin yararlarını ve zorluklarını yer-temelli eğitimin (YTE)'nin gözünden bakarak iki bağlamda ncelemiştir. Bu her iki bağlam Comox Vadisi Okul Bölgesi'nde biri kırsal bölgede diğeri de bir banliyö okulu olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Bağlamlardan birinde bir araştırma tamamlanmıştır ve öğrenciler, personel ve toplum işbirlikçilerinin de dâhil olduğu çeşitli paydaşların yer aldığı odak grup her iki yerde tutulmuştur. Elde edilenlere göre beş yarar ve beş zorluk ortaya çıkmıştır. Yararlar , motivasyon, zenginleşme, ilişkiler, sağlık ve güvenlik, ve yöreye özgü bilgi ve bakışaçısı olarak sıralanabilir. Zorluklar ise zaman ve planlama, fonlama, uzmanlık ve beklentiler, organizasyonlar ve iletişim, yöneticilerin zihniyeti. Okul- toplum işbirlikteliklerinde yerin rolü ile ilgilidir. Buna bağlı olarak üç konu ortaya çıkmıştır: doğal bilimler, kültür, bağlantılar ve ilişkiler. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul-toplum işbirlikteliklerinin öğrenciler, personel, işbirlikçiler ve daha geniş toplum açısından yarraları ortaya koyulmuştur. Ayrıca kentsel ve banliyö ortamlarında YTE'ye daha fazla vurgu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla iki farklı ama aynı zamanda coğrafi olarak birbirine yakın bağlamların okul-toplum işbirlikteliklerinin benzerlik ve farklılıklarını göstermesi açısından alanyazına katkı sağlamaktadır.

Deringer (2016), “Duyarlı Yer-Temelli Eğitim: Yer-Temelli Eğitimciler İçin Bir Araç Olarak Duyarlılık” adlı araştırmasında yer-temelli pedagojik yöntemleri göz önüne almak ve duyarlılığın, yer-temelli eğitim ile ilgilenen eğitimcilerin deneyimlerini nasıl etkileyebileceğini incelemiştir. Araştırma verileri, YTE’yi merkez olarak kullanan İçeri Dışarı Okul’da toplanmıştır. Çalışma, bu okulda duyarlı bir çalıştay yürüterek başlatılmış ve sonra öğretmenlerin duyarlılık ve YTE’yi birlikte kullanarak nasıl anlam yarattıklarını anlamak için veriler toplanmıştır. Bu çalışma sonucunda duyarlılık ve YTE birlikte uygulandığında öğretmenler için YTE planını geliştirerek, yerin daha derinden deneyimlenmesini ve daha zengin bir problem çözme formatı sağlayarak, öğrenme ortamını güçlendiren bir sinerji yaratabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Madden (2016) “Yer-Temelli Eğitim: Eleştirel Pedagoji Üzerine Eğitimci Bakış açısı” adlı çalışmasında nitel araştırma metodları ile – anket, görüşme ve odak grupları dahil olarak Albuquerque, New Mexico’da bir ilkokuldaki eğitimcilerin bireysel yer hissiyatı geliştirme şekillerini araştırmaktadır. Araştırma bir eğitmenin yer anlayışının kendi öğretim uygulamaları ile nasıl bütünleştiğini ve geniş çapta sınıflarda yer-temelli eğitim ilkelerine ne şekilde yer verildiğini ortaya koymaya amaçlamaktadır. Bu çalışmanın bulguları yer ve insan ilişkileri ile genç öğrenenlerin aidiyet duygusu geliştirebileceğini ve bunun sonucunda da kişinin hem yerel hem de küresel boyutta yerler için sevgi ve sorumluluk hissedebileceğini göstermektedir.

Langdon (2017), “Yer-Temelli Ve Nesillerarası Sanat Eğitimi” adlı işbirlikli eylem araştırmasında nesillerarası öğrenmenin yerel sanatçılar aracılığı ile yer temelli sanat eğitimine dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemini ve anlatıma dayalı analizi temellendiren teori olarak Gilles Deleuze’un (1969/1990) “Duyunun Mantığı”(LOS) teorisini ve duyu, olay ve süre kavramları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sanatçılar, onların sanatı ve sanat yapımı işlemleri ile olan nesillerarası (IG) deneyimleri yerel mekânın anlaşılmasına farklı bir bakış açısı getirdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, nesillerarası öğrenmenin Yer temelli eğitim ile birlikte uygulandığında, bir sanat müfredatında yer alan eğitimciler ve öğrenciler açısından yerel mekânla ilgili zengin ortaklıklar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Best, MacGregor, ve Price (2017), “Farklı Öğrenme için Tasarlama: Tasarım ve teknoloji hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer-temelli öğrenim vakası incelemesi” adlı çalışmasında yer-temelli öğrenimden yararlanarak, Güney Avustralya Üniversitesi Tasarım ve Teknoloji bölümü son sınıfta okuyan sekiz eğitim öğrencisinin deneyimlerini

betimlemektir. Bu çalışma farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip çocukların etkileşim, kordinasyon ve motor becerilerinin gelişmesini sağlamak açısından hizmet öncesi öğretmenlerin duyuşal öğretim kaynağı üretmek için benimsedikleri tasarım ve gelişim süreçlerini yansıtmaktadır. Bir araştırma ve grup tasarımlarını kapsayan nitel veriler, tasarım temelli kararların yer-temelli deneyimler aracılığıyla nasıl etkilendiğini anlamak için hizmet öncesi öğretmenler tarafından toplanmıştır. Araştırmada yer-temelli öğrenimin insanlar ve toplumlar arasında anlamlı eğitimsel ve sosyal bağlar oluşması için fırsatlar sağladığı bulunmuştur. Özel eğitim bağlamında katılım yoluyla yer-temelli deneyimler, hizmet öncesi öğretmenlerin, yerel seviyede toplum ve vatandaşlara karşı sorumluluk ve değer hissiyatı geliştirmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, daha üst düzeydeki eğitimde yer-temelli öğrenim deneyimlerinin, Tasam ve Teknoloji hizmet öncesi öğretmenlerinin tasarım süreçleri, ürünler, insan ve yerlerin ihtiyaçları arasındaki ilişkileri anlamaları adına bilgi, farkındalık ve anlam geliştirmeleri için fırsat sunmak açısından değerli olduğunu önermektedir.

Miller ve Twum (2017) “Yer-Temelli Eğitimin Uygulanmasında Seçilmiş Öğretmenlerin Deneyimleri” adlı çalışmasında kırsal bir bölgede yer-temelli eğitim (YTE) uygulayan seçilmiş öğretmenlerin deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve YTE uygulamak için ne bildiklerini ve gerekli olan becerileri keşfetmeyi amaçlamaktadır. YTE uygulayan beş öğretmen ve iki kişiden oluşan bir öğretim ekibi ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, bu öğretmenlerin farklı uygulamalarının, yerel ortamlarda kök salmış bütüncül, araştırma-temelli yöntemlerle ilgilenen eğitimciler için bilgilendirici nitelik taşıdığı bununla birlikte bu türden uygulamalar yürütmeleri açısından öğretmen eğitim programlarına yön gösterici olduğu ortaya koyulmuştur.

Pasiechnyk (2018)’ın meta sentez çalışmasını anımsatan, “Yer-Temelli Eğitim: Öğrencileri Toplum ve Çevre ile İletişime Geçirirken Öğrenmenin İyileştirilmesi” adlı alanyazın taramasına ilişkin çalışmasında Web of Science veritabanını kullanarak “yer tabanlı öğrenme” taraması sonucunda lise düzeyinde eğitim ve öğretmen eğitimi ile ilgili başlıkları incelemiştir. Araştırma alanyazınının yer-temelli eğitim çerçevesinden gerçekleşen öğretimin, öğrencinin sürece dâhil edilmesinde, derinlemesine öğrenmesinde tam bir iyileşmeye işaret ettiğini bulmuştur. Ayrıca yer-temelli eğitimin hem öğrenci öğrenimi hem de toplum hayatına katkı sağlamasına rağmen bu ileri görüşlü yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanmasını engelleyecek pek çok engel çıkabileceğini de bulmuştur. Araştırmada, yer-temelli eğitimin, araştırmacılar için ilgi çekici bir konu

haline gelmesinin yanı sıra daha büyük eğitimsel toplumlar için de öğrencilerin ‘yer duygusu’ gelişimi, toplumu teşvik etmesi ve öğrencinin ona dâhil edilmesi ve öğrenci öğrenimini iyileştirmesi açısından olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında farklı disiplinlerde ve düzeylerde yer temelli eğitime ilişkin araştırmaların yer aldığı ancak lisans düzeyinde yer temelli eleştirel sanat eğitimini ele alan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın dayandığı paradigma, kuram, nitel araştırma yaklaşımı, eylem araştırması deseni, araştırma ortamı, katılımcılar, araştırmacı rolü, eylem araştırması süreci, verilerin analizi, yorumu ve araştırmanın inandırıcılığına yer verilmiştir. Eylem araştırması süreci başlığı altında odaklanılacak alanın belirlenmesi, veri toplama süreci ve uygulama süreci ayrıntılarıyla betimlenmiştir. Uygulama süreci başlığı altında uygulama öncesi hazırlık ve uygulama konusunda açıklamalara yer verilmiştir. Uygulama başlığı altında 4 konu başlığı altında ders süreci, alan uzmanları ve katılımcılarla işbirliği içinde sürecin nasıl iyileştirildiği gerçekleştirilen eylem planlarıyla ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Dayandığı Paradigma

Johnson (2015), paradigmayı gerçeğin belli bir görünüşünü betimleyen, yeni öğrenmelere ve anlamlandırmalara rehberlik eden, belli alandaki sınırları ve ilkeleri temellendiren, bir ya da daha fazla kurama dayalı olarak paylaşılmış bir dünya görüşü olarak tanımlar. Glesne'ye (2013) göre araştırmacılar farkında olarak ya da olmayarak gerçekliğin doğasına ilişkin kabulleri ile araştırmalarını şekillendirir ve üst düzey bir kuramla biçimlendirirler. Bu çalışmada araştırmacının araştırmayı eleştirel kuram paradigması etrafında biçimlendirdiği söylenebilir. Eleştirel kuram paradigmasından hareket eden araştırmacılar genellikle düşünce ile eylem, kuram ile uygulama arasındaki ilişkiye odaklanarak varolan yapıları sorgulamanın ve değiştirmenin yollarını arar (Glesne, 2013). Bu paradigmayla örtüşen eylem araştırması Creswell'in (2013) belirttiği gibi araştırma felsefesinde dönüştürücü bir çatıdır. Dönüştürücü çatı, başka bir deyişle dünya görüşü ya da eleştirel paradigma bilginin tarafsız olmadığı ve toplumdaki güç ve sosyal ilişkileri yansıttığı bu nedenle bilgiyi inşa etmenin aynı zamanda toplumsal bir amaç olduğu ilkesinden hareketle bireylerin ve toplumların özgürleşmesini hedefler. Bu araştırma sürecinde araştırmacının katılımcılarla işbirliği içinde olması ve çoklu bilme yollarını ortaklaşa üretmeye çalışmasına dayanarak, Creswell (2013, s. 37)'in belirttiği gibi yöresel değerlere saygı ve değerlerin sorgulanması açısından araştırmanın dönüştürücü bir çatı altında şekillendirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

3.2. Araştırmanın Dayandığı Kuram

Eleştirel pedagoglar gerçekliği veya deneyimi verili, olmuş bitmiş, sabit ve düz çizgisel olarak görmez; aksine denetlenemez, değişken, karmaşık ve yorumlanabilir olarak görür. Bu nedenle dünyayı anlamlandırmada tek doğruya odaklanmayı öneren pozitivizmi kabul etmezler. Bilimsel problemlerin karmaşık yapıda olduğu düşüncesinden hareketle yöntemlerin de bağlama göre değiştiğini merkezden üretilen yöntemlerin (Batı, pozitivist akılcılık, etnikmerkezci Avrupa vb.) bu karmaşık ve değişken gerçekliği anlayamayacağını, bu nedenle de yerli bakış açılarının kullanılması gerektiğini öne sürerler (İnal, 2018). Eleştirel pedagoji, Frankfurt Okulu kökenli eleştirel kurama dayanır. Okulunun kuramcıları eğitimi kültürel ve siyasal bir girişim olarak irdeler ve okulları kurumsal yerler olmaktan öte bir kültür arenası olarak değerlendirirler. Bu sebeple de öğretmenlerin eleştirel ve etkin bireyler yetiştirebilmek için bilgi ve iktidarın ilişkisinde okulun üstlendiği rolü anlamalarının gerekliliği üzerinde dururlar (Tezcan, 2005). Eleştirel kuram “kendine dönük eleştirinin doğasına, bir sosyal dönüşüm söylemi geliştirme ihtiyacına ve kendi doktriner varsayımlarına dogmatik şekilde bağlanmayan bir özgürleşmeye işaret eder” (Giroux, 2014, s. 38). Giroux’a göre herhangi bir kuramın resmettiği dünya ile gerçekte olan dünya arasındaki ayrımla yüzleşmeye iten bu bakış açısı eğitim alanına bütüncül bir eleştiri ve düşünme biçimi sunar. Giroux (2014) bu düşünce biçiminin pratiğe taşınmasının araştırmacı öğretmenler ve öğrenciler tarafından edinilen deneyimin şeffaflaşmasıyla, öznenin deneyiminden ötede her deneyimin değerinin tatışılmasına zemin yaratmasıyla kuram ve pratik arasındaki işbirliğinin sağlanabileceğini belirtir (Giroux, 2014).

YTE yaklaşımı ve eleştirel pedagojinin birlikteliğiyle yerin eleştirel eğitimini sanat eğitiminde nasıl uygulanacağını ortaya koymayı hedefleyen araştırma eleştirel eğitim kuramına dayanmaktadır. McLaren’in (2011) belirttiği gibi eleştirel kurama dayanan bir araştırmacı, okulu sadece zorunlu doktrinleri aşılama ve sosyalleşme alanı ya da yalnızca öğretim merkezi olarak düşünmez, aynı zamanda öğrencilerin kendini tanımasını, bilinçlenmesini, güç kazanmasını ve öz dönüşümünü sağlamasını destekleyen bir kültür alanı olarak görür. Başka bir deyişle eleştirel kuramın diyalektik düşüncesi bağlamında okulları hem hegemonya kurma hem de özgürleşme alanları olarak görür. Bu nedenle de eleştirel eğitim kuramı eğitimin politik olduğu kabulü ile yola çıkar. Mc. Laren (2011), bu diyalektik sorgulama biçimi ile bilginin sosyopolitik rolüne odaklanarak öğrencilerin kapitalist toplum katmanlarının altında yatan ekonomik, sosyal, politik temelleri incelemelerine olanak sağlar.

Eğitimci olarak kendisinin yetiştirilme süreçlerinden memnun olmayan ve mesleki hayatında karşılaştığı sorulara yanıt arayan araştırmacı, eleştirel pedagoji ile yer temelli eğitimin sanat eğitiminde nasıl uygulanacağı sorusuyla kendi pedagoji ve politikasını geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu amaç araştırmacıyı, araştırmanın nitel araştırmanın eylem araştırması deseniyle gerçekleştirmesine yöneltmiştir. Araştırmanın dayandığı eleştirel kuram eleştirel pedagoji, yerin eleştirel sanat eğitimi ve eylem araştırmasının kesişim noktasıdır.

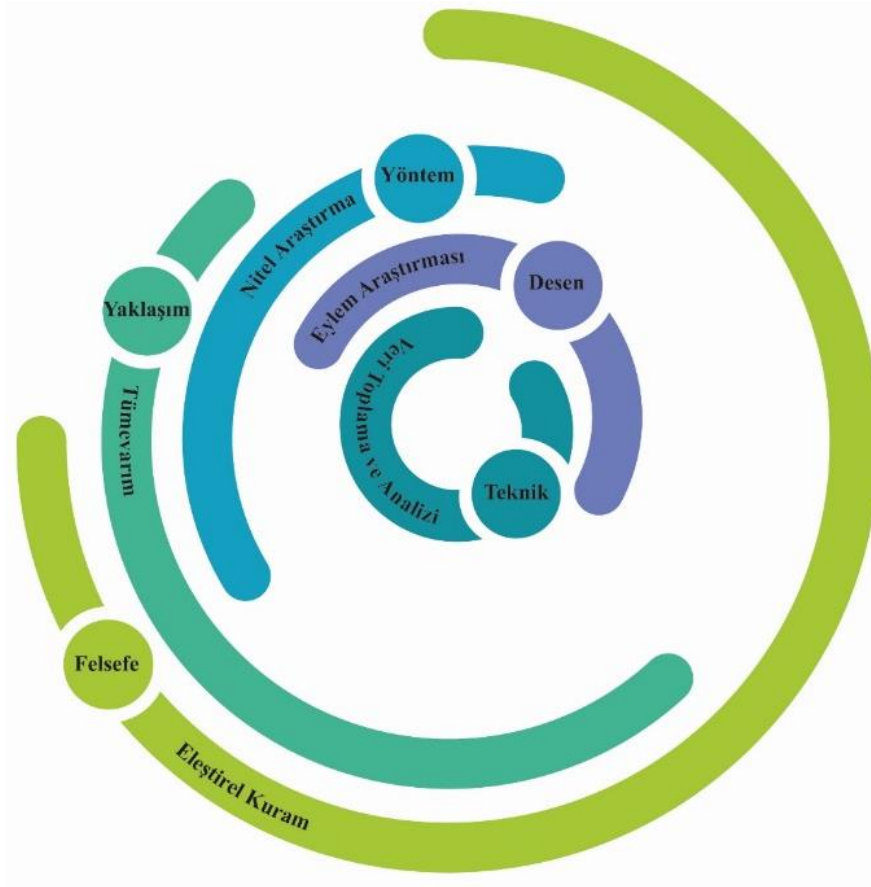
3.3. Nitel Araştırma Yaklaşımı

Araştırma yaklaşımının seçimi Creswell'e göre (2014) araştırma deseni ve yöntemleriyle birlikte araştırmacının paradigmatik bakış açısına, kişisel deneyimi ve çalışmanın hedef kitlesine göre şekillenir. Çalışmada araştırma sorusunun doğasına uygun olması başka bir deyişle nasıl sorusuna yanıt araması nedeniyle çalışmada nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiği söylenebilir. Nitel araştırma yaklaşımı, gerçeğin dışarıda olduğu ve sabit gözlenebilir, ölçülebilir olduğunu öne süren pozitivist yaklaşımın aksine, gerçeğin sosyal olarak inşa edildiği dolayısıyla gözlenebilir tek bir gerçek olmadığı, çoklu gerçeklerin var olabileceği varsayımına dayanır. Nitel araştırmanın anahtarı "katılımcının penceresinden görebilmek"tir. Johnson, (2015, s. 7) bu açıdan nitel araştırma yaklaşımının araştırmada yer temelli eleştirel sanat eğitiminin nasıl uygulanacağını katılımcı penceresinden görme ve katılımcılarla iş birliği içinde ortaya koyma amacına uygun olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte eylem araştırmacılarının dünyayı (kendi sınıflarını, okullarını) keşfetmeye çalıştıkları için çoğunlukla nitel araştırma yaklaşımını benimsemesi göz önünde bulundurulduğunda araştırmacının dâhil olduğu öğretim-öğrenme sürecini keşfetme amacının araştırmacıyı nitel araştırma yaklaşımına yönelttiği söylenebilir.

3.4. Eylem Araştırması Deseni

Johnson'a (2015) göre eylem araştırması bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak için kullanılan bir araştırma desendir. Eğitim alanında eylem araştırması ise öğretmenlerin öğretim sürecinin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek bir öğretim ortamında çalışma, sorgulama sürecidir. Planlı olarak yürütülen ve diğerleri ile paylaşılan bu süreçte karşılaşılan problemlere ilişkin çözüm önerileri geliştirilir ve bu önerilerin uygulamada nasıl işlediği çözümlenir.

Araştırmanın uygulamada karşılaşılan problemlere çözüm üretebilme, teori ile uygulama arasında bağ kurma, YTE yaklaşımı ile yerin eleştirel pedagojisi-bilgi-güç ilişkisini sorgulama ve daha demokratik, işbirlikçi öğrenme ortamları yaratma hedeflerinin eylem araştırması deseni hedefleri ile kesişmektedir. Bu nedenle, görsel sanatlar öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen ana-sanat atölye derslerinde YTESE yaklaşımının nasıl yürütülebileceğinin merakıyla başlayan araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir (Bkz. Görsel 3. 1).



Görsel 3.1. Araştırma yöntemi, "Araştırma yöntem soğanı" ndan uyarlanmıştır (Saunders, Lewis ve Thornhill, 2012).

Gruenewald'a göre eylem araştırması öğrencileri ve öğretmenleri yerleri anlamının ve deneyimlemenin bir adım daha ötesine taşır ve onları yerlere karşı sorumluluk hissetmeleri ve yerlerin yapılanmasında katılımcı rol almaları yönünde teşvik eder. Eylem araştırması öğrencileri yaşadıkları yerleri araştırmaya, sorunları tanımlamaya ve onları analiz etmeye sonra bununla ilgili bazı eylemler planlamaya ve uygulamaya yönlendiren bir süreci kapsar (Gruenewald, 2003). Bu hedeflerle yerin

eleştirel sanat eğitiminin nasıl uygulanacağına sorusu araştırmayı eylem araştırması desenine yöneltmiştir.

Patton'a (2104, s.221) göre "eylem araştırması bir program, örgüt ve topluluktaki özel problemleri çözmeyi amaçlar". Bu desende araştırmaya katılan bireyler günlük hayatta dâhil oldukları toplumlarda problemlere ve çözümlerine ortak oldukları gibi araştırma sürecine de amaçlı ve etkin bir şekilde dâhil olarak değişimin bir parçası olma fırsatı yakalar. Bu araştırmada, günlük yaşamla yakından ilişkili olarak yerin eleştirel eğitiminin nasıl uygulanacağına odaklanması nedeniyle kolektif sorgulama, harekete geçme; burada ve şu an ilkesinden hareketle karşılaşılan problemlere anında çözüm üretebilme olanağı sunan eylem araştırması deseninin tercih edildiği söylenebilir. Bu odak etrafında yerin deneyimlenmesine ve bu deneyimden yola çıkarak sanatsal üretim sürecinin nasıl gerçekleşeceğini, başka bir deyişle katılımcıların görsel olarak kendilerini deneyimlerini ifade etme arayışlarını ortaya koyacak araştırmanın Winter (1998, s.53-55)' in "bireyin kendi sesini araması" olarak tanımladığı eylem araştırması desenine uygun olduğu söylenebilir. Bilgi üretimini çoğulcu bir bakış açısıyla tek merkezlikten çıkararak eylem araştırması kendi sesini bulma sürecinde deneyimlerin paylaşımını ve bu deneyimlerden öğrenmeyi içerir. Eylem araştırması katılımcıları sorgulamaya ve kendi seslerini bulmaya teşvik etmesi nedeniyle öğretmeni ve öğrenciyi sunulan bilgiyi ya da reçeteyi uygulayanlar olma rolünden çıkararak onların bilginin üretimine aktif katılımını sağlar (Ekiz, 2009; Winter, 1998).

Bilgi üretiminin ve kullanımının demokratikleştirilmesi, bilgi üretme sürecine katkı sağlama konusunda etik ve adil olma, topluma ve doğaya karşı ekolojik tavır alma, insanların yansıtma, öğrenme ve değişme becerilerine değer verme, şiddet içermeyen sosyal değişime bağlılık eylem araştırmasının dayandığı temel ilkelere (Berg, 2001; Güler , Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013).

3.5. Araştırma Ortamı

Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde İç Anadolu Bölgesinin bir ilinde Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Resim- İş Öğretmenliği ana sanat atölye-III dersinde gerçekleşmiştir.

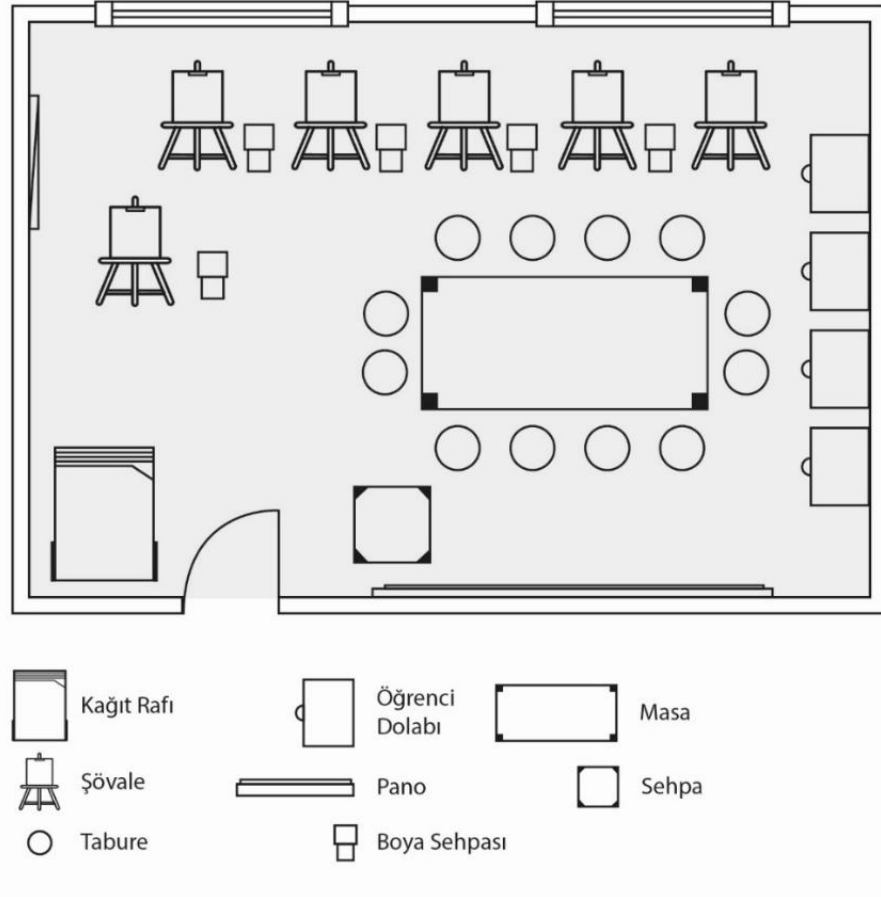
Berry (1987)'nin yüksek eğitim ile ilgili eleştirileri sistemin işleyişi için profesyonel meslek sahiplerini yetiştirirken onları yerlere bağlılıkları olmayan, yerel bakış açısına sahip olmayan, böylelikle kişisel gelişimi kesintiye uğratmayan, hiçbir

duraklamaya ve yerle bağ kurmaya izin vermeyen bir hedefe hizmet edecek bir rolünün olmasıdır. Bu nedenle yerlerin yok oluşunda üniversitelerin içinde buldukları yerlere ve toplumlara hizmet etme rolünü ihmal etmesinin önemli ölçüde payı vardır (Berry 1987'den aktaran Ball ve Lai, 2006). Bu nedenle yer temelli eğitimin okul toplum arasındaki bağları güçlendirme ve eleştirel pedagojinin okul dışında öğrenme amacı önem kazanmaktadır.

Araştırmada, YTE yaklaşımının doğasına uygun olacak şekilde dersler atölye ortamı ile birlikte, okul dışı öğrenme ortamlarında da yürütülmüştür. Uygulamanın 3. haftasında doğal çevre konusunda yaklaşık 5 bin metrekarelik alanda 92 farklı bitki ve ağaç türünün ve yaklaşık 373 odunsu bitkinin yer aldığı botanik bahçesinde (arboretumda) ve kampüs içinde gezinti, eskiz çizimleri ve uygulama yaparak gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın 10. haftasında kültürel gazetecilik konusunda ise ders, kentin zanaatkârlarının bulunduğu tarihi arastada ve ahşap süslemeli, cumbalı tarihi evlerin ve geleneksel sanatların isimleriyle anılan sokakların yer aldığı bölgede gezintilerle ve sözlü tarih çalışmalarıyla kentin kültürel belleğini oluşturan tarihi bir ilçesinde; gerçekleştirilmiştir. Derslerin yürütüldüğü ortamlara ilişkin görseller bulgular bölümünde yer almaktadır. Uygulamanın 14. haftasında sosyal adalet konusunda ise katılımcıların tasarladıkları performans çalışması kampüsün içinde yer alan hukuk fakültesi önünde, valilik meydanında, kentin ticari açıdan işlek olan bir alışveriş merkezinin önünde olmak üzere kamusal alanlarda gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte bahar döneminde gerçekleştirilen sergi organizasyonu için kentin tarihi ilçesinde yer alan sergi salonu incelenmiş, belediye başkanı ile görüşmeler yapılmış ve aynı zamanda tarihi bir mekân olan sergi salonunda uygulama süreci boyunca üretilen sanat çalışmaları yerel toplumla paylaşılmıştır.

Araştırma sürecinde atölye ortamı dönemin ilk dersinde öğretmen adaylarıyla birlikte karar alınarak düzenlenmiştir. Düzenleme yapılırken kişisel resim sehpaalarında uygulama çalışmalarının yapılabileceği ve değerlendirmelerin yürütülebileceği aynı zamanda eskiz çizimlerinin yapılabileceği çok yönlü bir şekilde kullanılacak bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır (Bkz. Görsel 3. 2). Masanın sağ arka kısmında her katılımcının malzemelerini koymak için kendisine ait dolabı yer almaktadır. Kapının girişinde solda ise öğretmen adaylarının çalışmalarını yerleştirmeleri için raflar bulunmaktadır. Atölye ders saatleri dışında da öğretmen adayları tarafından

kullanılmaktadır. Dönem sürecinde öğretmen adayları zaman zaman akşamları atölyede çalışmak için gerekli izinleri alarak ders saati dışında da bu alanı kullanmışlardır.



Görsel 3.2. Atölye planı

3.6. Katılımcılar

Araştırmacı, katılımcıları belirlerken, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak “amaçlı örneklem”in “maksimum çeşitlilik örnekleme” (Patton, 2014, s.243) stratejisini kullanmıştır. Merriam’a (2015, s. 76) göre “amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği, bir örnekleme seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır” (Merriam, 2015, s. 77). Maksimum çeşitleme örnekleme ise “farklılıklarda birleşen önemli ortak örüntüleri belirleme olarak” tanımlanmaktadır (Patton, 2014, s.243).

Araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının seçiminde üçüncü sınıf olmaları ve anasanaat atölye dersi almaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Üçüncü sınıf olmalarının ölçüt alınmasının nedeni, görsel ifade sürecinde kompozisyon ilkelerini çözümlemiş

olmaları başka bir deyişle temel tasarım eğitimini tamamlamış olarak hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesidir. Bununla birlikte ölçüt belirlemede öğretmen adaylarının üçüncü ve dördüncü sınıfta okul dışında özel dersanelerde Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlanmaları ve hazırlık kurslarına devam etmeleri nedeniyle yoğun bir programa sahip olmalarının araştırmaya etkin ve verimli bir şekilde katılımlarını güçleştirebileceği ihtimali dikkate alınmıştır.

Araştırmaya Resim- iş Öğretmenliği programı kapsamında lisans Anasanat Atölye-III dersini alan 9 kadın 1 erkek olmak üzere 10 öğretmen adayı gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Resim-iş Öğretmenliği programına kayıtlı erkek öğretmen adayı sayısının kadın öğretmen adayı sayısından oldukça az olması derse katılan erkek öğretmen adayı sayısına da yansımıştır ve katılımcıların belirlenmesinde cinsiyet eşitliği sağlanamamıştır. Katılımcılara araştırmanın, konusu, kapsamı, amacı ve önemi hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve hazırlanan gönüllü katılım formu ile katılımcıların izinleri alınmıştır (Ek-1). Katılımcılar arasından 4 kadın 1 erkek olmak üzere 5 öğretmen adayı odak olarak belirlenmiştir. Odak grubun belirlenmesinde ise katılımcıların derse ilgili olmaları ve derslere düzenli devam etmeleri dikkate alınmıştır. Araştırmada yer temelli yaklaşıma yönelik uygulamalar tüm katılımcılarla gerçekleştirilmiş etkinliklerin video dökümü ve analizi tüm katılımcılara yönelik ele alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yalnızca odak grup ile gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte katılımcı günlükleri ve uygulama çalışmalarında ortaya çıkan görsel dökümanlar odak gruptan elde edilen verilerden sunulmuştur.

Kod isimleri verilerek kimlikleri korunan odak öğretmen adaylarının genel özellikleri ve odak olarak seçilme nedenleri şöyledir:

Kerem: Grupta yer alan tek erkek öğretmen adayı olan Kerem sessiz, sakin, çalışkan, karşılaştığı sorunlara çözüm önerileri getirebilen bir kişidir. Denemekten, yapıp tekrar bozmaktan korkmayan, yeni malzeme ve teknik arayışlarında oldukça meraklı ve araştırmacı olan Kerem tartışmalara daha az katılan, daha çok dinlemeyi, sessiz kalmayı ve gözlemlemeyi tercih eden bir yapıya sahiptir. Sorumluluk sahibi olan Kerem zamanı yönetme konusunda oldukça titiz ve başarılıdır.

İlkay: Resim-iş öğretmenliği programının yanı sıra özel eğitim çift anadal programında da öğrenimine devam etmektedir. Oldukça heyecanlı, grubun hareketliliğini sağlayan, her konuda kendi görüşünü ortaya koyma cesaretini gösteren ve soru sormaktan çekinmeyen bir yapıya sahiptir. Çalışmalarına odaklanma süresi uzun ve yavaş olan İlkay

uygulamalarının hızlı sonuç alacak şekilde olmasını tercih eder. Günlük hayatla, izlenen politikalarla, konular arasında ilişki kurup araştırmalar, okumalar yapma konusunda istekli olan İlkey'in bu yönüyle grup tartışmalarında soru ve eleştirileriyle grubu sorgulamalara iten bir rolü vardır.

Ayşegül: Sakin ve sessiz bir yapıya sahip olan Ayşegül genellikle kendisine sorulmadıkça görüş bildirmekten kaçınan, ancak sorulduğunda da çok iyi bir dinleyici olduğunu gösteren, çözüm arayan ve üretici yanıtlar vererek düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilen bir kişidir. Grup çalışmalarında kendini daha rahat ifade edebilmektedir.

Özden: Genel olarak uç noktalarda gezinen kimi zaman içine kapanık, kimi zaman tam tersi bir şekilde paylaşımcı özellikler gösteren bu yönüyle grubu yönlendirebilen bir özelliğe sahiptir. Özden bir fikri kabul etmekte oldukça dirençli olmakla birlikte grupta ilginç fikirler üreten bir yapıya sahiptir. Dağınık çalışan Özden, bireysel çalışmalarda daha rahat kendini ifade edebilmektedir.

Buse: Grup çalışmalarında oldukça uyumlu, değişik fikirler üretebilen, grubun beraberlik ruhunu canlandıran, hassas, duyarlı, sorumluluk sahibi bir kişidir. Bireysel çalışmalarda zamanı iyi yönetebildiği gibi grup çalışmaların da bu becerisi ile grubu yönlendirebilmektedir. İyi bir gözlemci olan Buse planlı bir şekilde çalışmalarını yürütmektedir.

Esra: Resim-iş öğretmenliği programının yanı sıra moda tasarımında yandal öğrenimini devam ettiren ve tiyatro kulübünde aktif olarak çalışmaktadır. Farklı sanat alanlarında da ilgili ve aktif bir öğretmen adayıdır. Oldukça hareketli ve heyecanlı bir yapıya sahip olan Esra tartışmalara katılmakta istekli, grup çalışmalarında sorumluluk alan, harekete geçmek konusundaki enerjisiyle grubu hareketlendiren ve grubun motivasyonunu sağlayan bir role sahiptir. Bireysel çalışmalarındaki kararsızlıktan kurtulmak için çaba sarf eden, azimli, yeni şeyler denemekten korkmayan bir kişidir.

Araştırmada, Sobel'in (2010) yer duygusu için 9-12 yaş aralığının bireylerin gelecek yaşamlarını belirleyen bir dönem olduğu vurgusuna dayanarak ve Gruenewald'un (2003), bireylerin yaşadıkları yerle kurdukları ilişkiyi yerli ya da sakin olarak o yerde bulunma şekilleriyle ilişkilendirmesinden yola çıkarak kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form, özellikle yer duygusu konusunda öznel yaşamlara odaklanılacağı düşünülerek katılımcıların yaşadıkları yerde kaç yıldır buldukları, çocukluk dönemlerinin nerede geçtiği ve ailelerin nerede yaşadığı bilgilerini almaya yönelik uygulanmıştır (Bkz. Tablo 3. 1).

Tablo 3.1. *Katılımcıların yaşadığı yerlere ilişkin bilgiler*

Adı	Doğum yeri ve 9-12 yaşında bulunduğu bölge	Aile'nin bulunduğu bölge	Araştırmanın gerçekleştiği şehirde bulunma süresi
Özden	İç Anadolu	İç Anadolu	20 yıl
Ayşegül	İç Anadolu	İç Anadolu	20 yıl
Esra	Ege	Ege	2 yıl
Buse	Akdeniz	Ege	3 yıl
İlkay	Karadeniz	Karadeniz	3 yıl
Kerem	İç Anadolu	İç Anadolu	2 yıl

3.7. Araştırmacı Rolü

Glesne'ye göre; nitel araştırmacının araştırmacı olarak ve öğrenen araştırmacı olarak iki rolü vardır. Araştırmacı olarak araştırmacı rolünde çalışılan grupla resmi ya da gayri resmi diyaloglarında ve davranışlarında bırakacağı etki konusunda farkında olarak öz-bilinç geliştirmesidir. Araştırmacı bu farkındalığı sağlamak ya da artırmak için dışarıdan güvendiği bir gözün kendisine dönüt vermesini isteyebilir. Araştırmacının öğrenen olarak rolü ise katılımcıların her birinden bir şey öğrenme merakıyla onlarla doğal bir etkileşime girmek, onları kendilerini rahat ifade edebilmeleri için cesaretlendirmek, öğrenen olarak iyi bir dinleyici, uzman olarak da iyi bir konuşmacı olmak biçimindedir (Glesne, 2013). Araştırmada, araştırmacı her iki role de uygun şekilde davranmaya çalışmıştır.

Araştırmanın etik kuralları ihlal eden amaç, yöntem ve konuları içermediğine ilişkin sırasıyla Güzel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan, Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğünden ve son olarak Etik Kurulu'ndan resmi izin alınmıştır (EK-2). Araştırmacı, 29.09.2015 tarihinde öğretmen adaylarına araştırmanın konusu, kapsamı, veri toplama süreci ve katılımcılardan beklentilerine ilişkin ayrıntılı bilgi vermiştir. Araştırmacı, rolüne dışarıdan bakışı sağlayan ve dönüt veren uzmanların görüşlerini daima dikkate almıştır.

Araştırmacı katılımcılarla olan diyalogunda da her iki role uygun davranmayı amaçlamıştır. Lisans döneminde ana sanat atölye derslerinde kendi uygulama sürecinde yaşadığı sorgulamaları hatırlatarak ders sürecinde öğretmen adaylarının sanatsal ifade sürecinde kendi seslerini ararken onları anlamaya ve cesaretlendirmeye çalışmıştır. Çoğunlukla uygulama sürecinde “nasıl yapayım” sorularına “senin kararın, senin çalışman, buna sen karar vereceksin, senin olduğu için değerli olacak” şeklinde yanıtlar

vererek kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirmeye çalışmıştır.

Eylem araştırması aynı zamanda sosyal ve politik yönü olan bir araştırma desendir. işlevsel, demokratik bilginin geliştirilmesini hedefleyen, değer odaklı ve uzun soluklu bir araştırma sürecidir (Güler , Halıcıoğlu, ve Taşğın, 2013). Araştırma desenin bu yönleri dikkate alınarak uygulama sürecinde, araştırmaya katılan grubun istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak eylem planları oluşturulmuş her katılımcıya eşit söz hakkı verilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte mümkün olduğunca geniş katılımı ortak kararlar alınmaya çalışılmış, araştırma sonucunda hedeflenen kazanımları tüm katılımcıların faydalanacağı şekilde planlanıp gerçekleştirilmiş, katılımcılar arasında adaleti sağlamak için tüm katılımcıların görüş ve önerilerinin dikkate alınması konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı katılımcı grubu oluşturan öğretmen adayları ile de hiyerarşik bir diyalog kurmaktan kaçınarak şeffaf ve dürüst olmaya çalışmış ve onların istekli bir şekilde katılımlarını sağlamaya ve onlarla iş birliği gerçekleştirmeye çalışmıştır. Araştırmacı, katılımcıların ona bu araştırmayı neden yapmak istediğine ve araştırmaya yönelik sorularını çoğunlukla öğretmenlik deneyimlerini paylaşarak yanıtlamıştır. Araştırmacı, katılımcılarla birlikte ders sürecine yönelik değerlendirmeler ve geliştirmeler yapmış ve ders dışındaki sosyal-kültürel faaliyetlere onlarla birlikte katılmıştır. Öğretmen adaylarının çalışmalarını değerlendirirken de benzer şekilde tek karar merkezi olmaktan kaçınarak grup içinde her çalışmanın eleştirisini herkesin yapması için zaman ve ortam yaratmaya çalışmıştır.

Araştırmacının hangi deneyim, eğitim ve bakış açılarını alana getirdiğini anlamak açısından onun performansını etkileyen olumsuz noktaların betimlenmesi nitel araştırma sürecinin bir parçasıdır (Patton, 2014, s. 566). Bu araştırmayı yürüten araştırmacının lisans döneminde tamamladığı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği yandal programı ve doktora eğitimi sürecinde tamamladığı Sosyoloji Lisans Programında kazandığı bakış açılarının da öncelikle odaklanılacak alanın belirlemesi olmak üzere her aşamada araştırmaya farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bununla birlikte araştırmacının 2014-2015 eğitim öğretim yılında atölye derslerine gözlemci olarak katılmış, nitel araştırma dersleri almış, nitel araştırmayla ilgili eğitim ve çalıştaylara katılmış, sosyoloji alanında “tarih, mekân, bellek” ve modernizm, postmodernizm ve mekân” derslerini alarak yerin eğitimsel ve sosyolojik bağlantıları üzerinde fikir sahibi olmaya çalışmıştır.

Freire (2014a) ve Kincheloe (2018) eleştirel öğretmen araştırmasında araştırmacının öğretmen-öğrenci olarak başka bir deyişle öğrenen olarak öğrencilerle diyaloga girmesini savunur. Bu şekilde araştırmacıların öğrencilerin kendilerini ve diğeri insanlar ve onların sosyal gerçekliğı ile olan birbirine bağılı ilişkilerini anlayabileceklerini bununla birlikte kendilerinin de eğitim ile yaşam dünyalarının bağıını anlamlandırabileceklerini belirtir. Bu araştırmayı yürüten araştırmacı ana-akım eğitim sisteminin başarılı kabul ettiğı bir şekilde öğrenim hayatını tamamlamıştır. Eğitim alanında her ne kadar alternatif çözüm önerilerini hayata geçirmeye çalışsa da kendi öğrenim deneyimlerine rağmen ana-akım eğitime gösterdiği direnç, gerçek hayatta karşılaştığı öğretmenlik deneyiminin kazandırdığı bakış açısı ve atandığı program itibari ile akademik dünyada var olma karmaşası içinde araştırmacının da eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çabası ve konformizme kapılmama direncinin araştırmacının aynı zamanda öğrenen konumunda olmasına katkı sağladığı ve bu durumun onun katılımcılarla hiyerarşik bir ilişki kurmamasına yardımcı olduğu söylenebilir.

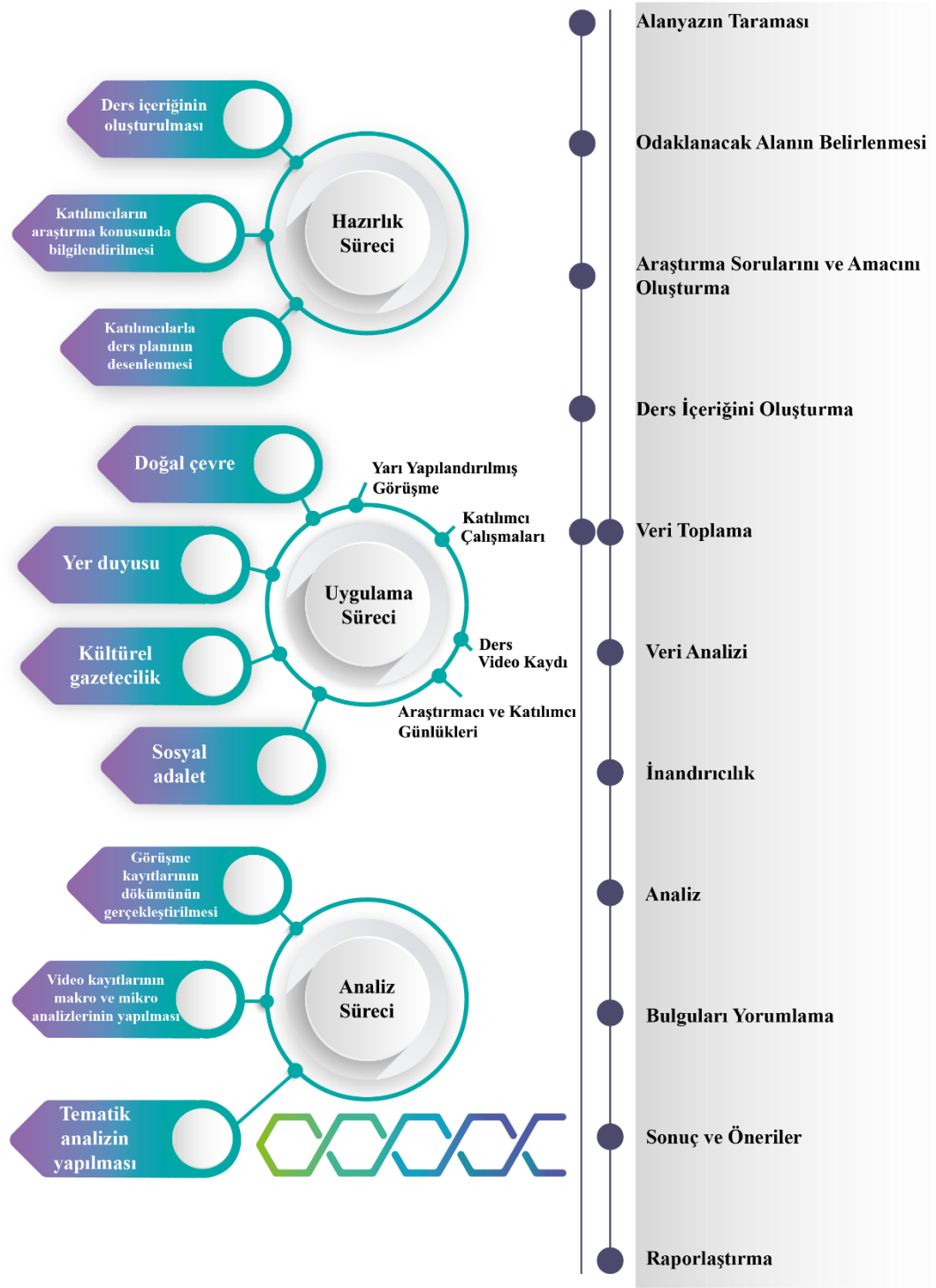
3.8. Eylem Araştırması Süreci

Mills (2003)'e göre eylem araştırması 4 adımlı bir süreçten oluşmaktadır: Odaklanılacak bir alan tanımlama, veri toplama, veriyi analiz etme ve yorumlama ve bir eylem planı geliştirmedir (Bkz. Görsel 3. 3).



Görsel 3.3. *Diyalektik eylem araştırması döngüsü'den uyarlanmıştır (Mills, 2003, s. 19).*

Bu araştırmada eylem araştırması süreci odaklanılacak alanın belirlenmesi, veri toplama süreci, uygulama süreci, uygulama ve verilerin analizi başlıkları altında anlatılacaktır. Makro analizlerle veriyi yorumlama ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan eylem planları ve eylem planlarının uygulamaya yansıtılması uygulama başlığı altında anlatılacaktır. Tüm bu aşamaları anlatan eylem araştırması süreci aşağıda yer almaktadır (Bkz. Görsel 3.4).



Görsel 3.4. Yer temelli eleştirel sanat eğitimi eylem araştırması uygulama süreci. Eylem araştırması sürecinden uyarlanmıştır (Mills, 2003, s. 16; Baumfield, Hall, ve Wall, 2008, s. 5).

3.8.1. Odaklanılacak alan

Johnson'a (2015) göre eylem araştırması yaygın olarak bir öğrenme yöntem ve tekniğini çalışmak veya değerlendirmek, bir problem araştırmak veya tanımlamak, ilgilenilen bir alanı incelemek amacıyla tercih edilen bir nitel araştırma desenidir. Bu araştırmada, araştırmacının YTE yaklaşımının lisans düzeyi sanat eğitiminde nasıl uygulanacağı sorusundan hareketle yeni bir öğrenme yaklaşımının denenmesine odaklanılarak eylem araştırmasına başlanmıştır.

Araştırmacı önyargılarının açıklanması, okuyucunun araştırmacının durumunu eğilimlerini, varsayımlarını anlaması açısından önemlidir (Patton, 2014). Araştırmacı, lisans öğrenimini doğup büyüdüğü, doğasını, tarihini, insanlarını bildiği Konya ilinde tamamlamıştır. Daha sonra Hatay İli İskenderun ilçesinde bir ilköğretim okulunda görsel sanatlar öğretmenliğine başlamıştır. Kültürel çeşitliliği ile tanınan ve Konya'dan farklı bir iklime, yapıya sahip olan ilçede bir köy okulunda öğretmenlik yapan araştırmacı yaşadığı yerin kültürünü tanımaya, anlamaya ve öğretmenliğinde de bu kültüre duyarlı öğretimi nasıl gerçekleştirebileceği sorusu ile karşılaşma fırsatı bulmuştur. Coğrafi açıdan (fiziki ve beşeri) bölgesel farklılıkların öğrencilerin öğrenimine ve öğretim içeriğine nasıl yansıdığını, malzeme sınırlılıklarının öğretmeni ve öğrencileri yerel çevreye ve doğal malzemeye nasıl yönlendirdiğini yaklaşık beş yıllık öğretmenlik süreci içinde deneyimlemiştir. Araştırmacı mesleki deneyiminde öğretmenin yaşadığı yeri tanınmasının ve o yer ile bağ kurmasının öğrenci, okul idaresi, veli, yerel yönetim ve toplum ile olan ilişkilerine nasıl yansıdığını anlamaya çalışmıştır. Araştırmacı lisans döneminde görsel sanatlar eğitimi konusunda edindiği teorik bilgi ile öğretmenliğe başladığında bu bilgilerin pratiğe yansımaları arasındaki boşlukları sorgulamıştır. Buradan hareketle öğreten ve öğrenen konumundaki, araştırmacı kendisinin ve öğretmen adaylarının sanatsal üretim süreciyle birlikte öğretim sürecinde, yerin bilgisini nasıl kullanacağı ve yer bilincini nasıl geliştirebileceğinin arayışıyla yer temelli eleştirel sanat eğitiminin öğretmen adaylarıyla nasıl gerçekleştirileceğini araştırmaya odaklanmıştır.

3.8.2. Veri toplama süreci

Eylem araştırmasında veri toplama süreci araştırmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenerek araştırma sürecinde sistematik olarak gerçekleştirileğinden dolayı (Johnson, 2015; Patton, 2014) veri toplama araçları araştırmanın uygulama sürecinden önce Etik Kurul İzin Başvuruları sürecinde belirlenmiştir. Alan uzmanlarının yer aldığı

tez izleme ve eylem araştırması komitesince veri toplama araçları incelenmiş ve geliştirilmiştir.

3.8.2.1. Veri toplama araçları

Veri toplama araçları şu şekilde çeşitlenmiştir: Gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, katılımcı çalışmaları (doküman analizi) ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerin kayıtları (Bkz. Görsel 3. 5).



Görsel 3.5. Yer temelli eleştirel sanat eğitimi eylem araştırmasında veri toplama araçları

3.8.2.1.1. Gözlem

Eylem araştırması araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması ile yürütülen bir süreç olması nedeniyle araştırmacının kendisini gözlemlemesi oldukça güçtür. Bu noktada video kamera kullanmak araştırmacı öğretmenin gözlem yapabilmesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009; Merriam, 2015; Mills, 2003). Araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olması nedeniyle araştırmada, gözlem verileri video kayıtları aracılığıyla elde edilmiştir. Haftada 6 ders saati olarak yürütülen anasanat atölye dersleri uygulama ağırlıklı olarak yürütüldüğü için dersin tartışma, fikir geliştirme ve

değerlendirme aşamaları video aracılığı ile kaydedilmiş; katılımcıların uygulama sürecine ilişkin yarı yapılandırılmış gözlemler ise araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır.

Ders sürecine yönelik oluşturulan tüm video kayıtlarını öncelikle araştırmacı inceleyerek ders sürecini gözlemlemiş ve gözlemlerinin makro analizini yaparak komiteye sunmuştur. bu komite sanat eğitimi alanında çalışan beş uzmandan oluşmaktadır. Uzman 1, Uzman 2 ve Uzman 3 yaklaşık 25 yıldır anasanat atölye ve öğretmenlik deneyimi, öğretmenlik uygulaması derslerini, Uzman 4, 3 yıllık ana sanat atölye derslerini yürütmektedir. Uzman 5 ise nitel araştırma alanında çeşitli derslere ve seminerlere katılmıştır ve araştırmacıyla eşzamanlı olarak eylem araştırmasını deneyelemektedir. Makro analizler bu alan uzmanlarıyla video kontrol listeleri (Ek-3) aracılığıyla gözlemlenmiş, belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı değerlendirilmiş, gerekli iyileştirmeler ve geliştirmeler üzerine görüşler alınmıştır. Video kayıtlarının dökümü ise her hafta Uzman 4 ve Uzman 5 ile paylaşılarak ilk kodlamalar birbirinden bağımsız olarak yapılmış ve süreç hakkında fikir alışverişinde bulunulmuştur.

3.8.2.1.2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Görüşme, insanların duygu, düşünce, eğilim ve değer yargılarını anlamayı sağlayan özellikle araştırmacının göremedikleri hakkında bilgi edinme gördükleri hakkında da alternatif açıklamalar yapma fırsatı sunan bir veri toplama aracıdır (Glesne, 2013; Ekiz, 2009). Araştırmanın uygulama sürecinde, araştırma katılımcılar ile görüşme türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere yönelik uygulama öncesinde görüşme soruları hazırlanmış ve bu görüşme sorularına ilişkin tez izleme komitesinden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda son biçimi verilen görüşme soruları ile uygulama sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öncelikle katılımcılara görüşme hakkında bilgi verilmiş, ders sürecine, sanatsal üretim sürecine ilişkin deneyimlerine ve ortaya çıkan eskizler ve sanatsal ürünler hakkında sorulara yer verilmiştir (Ek-4). Yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulama sürecinde ders aralarında o gün içinde kullanılmayan başka bir atölyede gerçekleştirilmiştir. Doğal çevre, yer duygusu, sosyal katılım etkinliklerinin sonunda kültürel gazetecilik etkinliğinin ise ikinci haftasında ve sonunda olmak üzere odak grupta yer alan her öğretmen adayı ile 5'er kez yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ancak özel bir nedenle bir derse katılamayan öğretmen adayı ile 1 yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilememiştir.

3.8.2.1.3. Araştırmacı ve katılımcı günlükleri

Johnson'ın belirttiği gibi (2015) araştırma günlüğü araştırmacının araştırmayla ilgili gözlem ve düşüncelerini kaydettiği bir veri toplama aracıdır. Gözlemlerin yanı sıra analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, katılımcı yorumları, değerlendirmeler, düşünceler, duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verileri de içerebilen araştırmacı günlüğü araştırmacının kendi eylem sürecini anlamlandırabilmesi, kişisel duygu ve deneyimlerle ilgili özdeğerlendirme yapabilmesi adına önemli bir veri kaynağıdır (Ekiz, 2009). Araştırmacı günlüğü bir seyir defteri gibidir; hatta görsel sanatlar alanında sıklıkla kullanılan üretim sürecinin seyrinin her açıdan gözlenebileceği eskiz defterlerine benzer. Eskiz defterleri sonuç olarak ortaya çıkan sanat ürünü oluşana kadar deneyimlenen sürecin görselleşmesidir. Araştırma günlüğü de bir araştırma sürecindeki parçaların birleştiği yerdir.

Araştırmada, araştırmacı günlüğü araştırma sürecinin her parçasını yansıtır şekilde, öğretim esnasında tutulan kısa notlar, gözlemler, alıntılar, düşünceler, değerlendirmeler, şekiller, çizimler, hatırlatmalar, akran sorgulama notlarından oluşmuştur. Bu notlar eskiz defterlerine ders ortamında kısa notlar halinde aktarılmıştır. Uygulama gününün sonunda ise verilerin metne yansıtılması ile harmanlanarak metne dökülüp analize hazırlanmıştır.

Araştırmacı günlüğüne benzer şekilde öğretmen adaylarının eskiz defterleri aynı zamanda katılımcı günlüklerini de içermektedir. Johnson' a göre (2015) katılımcı günlükleri, taslak defterleri onların dünyayı nasıl gördükleri hakkında bir resim sağlar. Ayrıca onların tutumları, duygusal durumları, benlik kavramları veya sosyal bakış açılarını anlamayı sağlayan önemli veri kaynaklarıdır. Araştırmada, öğretmen adayları ders sürecini ve öznel üretim sürecini defterlerine görsel ve metinsel olarak yansıtmıştır. Öğretmen adaylarının uygulama sürecine ilişkin deneyimlerinin, gözlemlerinin, düşüncelerinin, duygularının, günlüklerinin, hatırlatıcı notlarının, alıntılarının, araştırmalarının, görsel dökümanlarının ve çizimlerinin yer aldığı defterler veri analizinde ve bulguların aktarılmasında kullanılmıştır.

3.8.2.1.4. Katılımcıların ürünleri

Araştırmada, katılımcıların performanslarını ve zaman içindeki değişimlerini öğretim sürecinin uygulama çalışmalarına yansımalarını anlamlandırabilmek için farklı zaman periyotlarında elede edilen temsili örneklerdir. Bu örnekler katılımcı günlüklerini,

katılımcıların konuya ilişkin araştırma dökümanlarını ve eskiz çalışmalarını içeren eskiz defterleri ve uygulama çalışmalarında çeşitli sanat pratiklerine ilişkin bireysel veya grup olarak ortaya çıkardıkları ürünleri ve katılımcıların program sonucundaki sergi etkinliklerini kapsamaktadır. Ortaya çıkan ürünler öğretmen adaylarının betimlediği ifadelerle sadık kalınarak kodlanmış ve analize dahil edilmiştir.

3.8.3. Uygulama Süreci

Araştırmada uygulama süreci uygulama öncesi hazırlık ve uygulama başlıkları altında betimlenmiştir. Uygulama öncesi hazırlık başlığı altında uygulama için gerekli izinlerin alınması, katılımcılarla araştırma sürecine ilişkin bilgilerin paylaşılması ve ders planının oluşturulma aşamalarından söz edilmiştir. Uygulama sürecinde ise her konu başlığı altında ders süreci ve uygulamayı geliştirmeye yönelik uzman ve katılımcı görüşleriyle oluşturulan eylem döngüleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.8.3.1. Uygulama öncesi hazırlık

Smith ve Sobel (2010) yer temelli eğitimin doğası gereği belirli yerlere özgü olduğundan, kapsamlı programların bu yaklaşım için uygun olmadığını belirtir. Yer temelli uygulamalarda odaklanabilecek yaklaşımlar olarak doğal çevre, yerel ve kültürel araştırmalar, toplum sorunu araştırması ve problem çözümü, toplumsal açıdan karar vermeye dâhil olma, yerel faaliyetlere katılım gibi eğitimsel araştırmaları önerir (Smith ve Sobel, 2010; Gruenewald, 2008 Ormond, 2013). Bu öneriler doğrultusunda araştırmacı, Haziran 2015- Eylül 2015 tarihleri arasında alanyazındaki ders içeriğini yeri oluşturan doğal, kültürel çevre ve yer duygusu ve problem çözümü olmak üzere dört temel başlık altında tasarlamıştır. Oluşturulan çerçeve planla birlikte Etik Kurul ve uygulama izni alınmıştır. Ders içeriğinin oluştururken doğal çevre konusunda lisans düzeyinde sanat eğitiminde yerin eleştirel eğitimi alanında uzman olan Mark Graham'ın e-posta aracılığı ile vermiş olduğu önerilerin katkısı olmuştur. Oluşturulan çerçeve plan Tez İzleme Komitesi ve beş alan uzmanından oluşan eylem araştırması komitesiyle birlikte incelenip değerlendirilmiş ardından katılımcılarla birlikte yapılandırılmıştır.

Mills'a (2003) göre araştırmanın öğrenciler üzerinde uygulanmasında şeffaflık ve dürüstlük olmalıdır ve öğrencilerin bu sürece istekli bir şekilde dâhil olmaları ve bağlılık göstermeleri gerekmektedir. Bunun için de öğrencilere eylem araştırmasının yalnızca

bireysel bir araştırma olmadığı iş birliği gerektirdiği anlatılmalıdır (Mills, 2003). Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce katılımcılara etkileşim içinde, birlikte öğrenerek, yaşanan yerin doğal yapısı ile kültürel yapısından yola çıkarak üretimler yapılmasından ve dersleri rahat bir ortamda eleştirel bir yaklaşımla sorgulayarak yürütmekten yana olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı öncelikle sürecin birlikte karar alınarak yönetileceğini, uygulama çalışmalarında ise görselleştirilmek istenen duruma, içeriğe uygun olacağı düşünülen her türlü yöntem ve tekniğin kullanılabilceğini hatırlatmıştır. Ardından, öğretmen adayları ile yer kavramı üzerine beyin fırtınası yapılmış, tartışılmış, kent özelinde değerlendirilmiş ve ortaya çıkan alt kavramlar araştırmacının sunduğu temel başlıklar ile ilişkilendirilerek etkinliklerin gerçekleştirilme sırasına, nerelerde gerçekleştirilebileceğine ve uygulamaların bireysel mi yoksa grup olarak mı yürütüleceğine ilişkin ortak kararlar alınmıştır. Bu karar doğrultusunda araştırmacının planladığı ders izlencesi öğretmen adaylarına birer eskiz defteri ile birlikte verilmiştir (Ek-5). Araştırma sürecinde ders içinde ve dışında düzenli olarak kullanılacak eskiz defterlerinin görsel ve metinsel bir seyir defteri olacağına ve günlüklerin de bu defterlerde yer almasına katılımcılarla birlikte karar verilmiştir. Doğal çevre, kültürel gazetecilik, yer duygusu ve sosyal adalet olmak üzere dört konudan oluşan uygulama süreci, değerlendirme haftaları (vize ve final) dâhil olmak üzere 15 hafta olarak 6 Ekim 2015-12 Ocak 2016 tarihleri arasında planlanmıştır (Bkz. Görsel 3. 6).

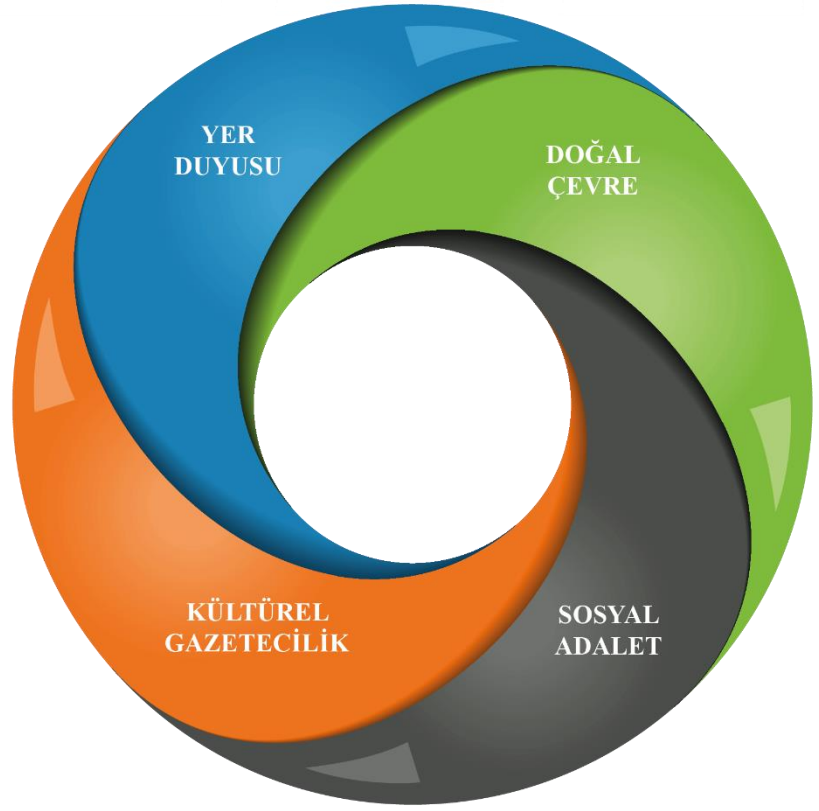
Doğal çevrede sanatsal ifade yolları arar. Doğal çevre deneyimlerini sanatsal yollarla ifade eder. Yer, sanat ve ekoloji ilişkileri üzerine tartışır ve bu ilişkileri sanatsal üretim sürecinde sorgular. Deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirir.

Çevresiyle arasındaki bağı sorgular. Yer hissi üzerine düşüncelerini paylaşır. Çevresiyle kurduğu bağı ya da yer hissini sanatsal yollarla ifade eder. Yer duygusuna yönelik çalışmaların sanat eğitimindeki yerini tartışır.

Sözlü tarih araştırmasıyla yerel toplumla etkileşimde bulunur. Sözlü tarih araştırmalarını sanatsal ifade sürecine yansıtır. Deneyimlerini sanat eğitimiyle ilişkilendirir.

Yerel toplumla etkileşimleri ile sosyal katılım etkinliğini ilişkilendirir. Aktivizm, eyleme geçme ve katılım kavramlarını sorgular ve sanat ve sosyal adalet ilişkisini kurar. Çevresinde belirlediği bir problemi ya da o probleme yönelik çözüm önerisini sanatsal yollarla ifade eder.

- Konuya ilişkin materyalleri inceleme
- Tartışma
- Eskiz çalışması
- Eskizlerle fikir geliştirme
- Uygulama
- Değerlendirme
- Yansıtma



Görsel 3.6. Uygulama süreci konu başlıkları

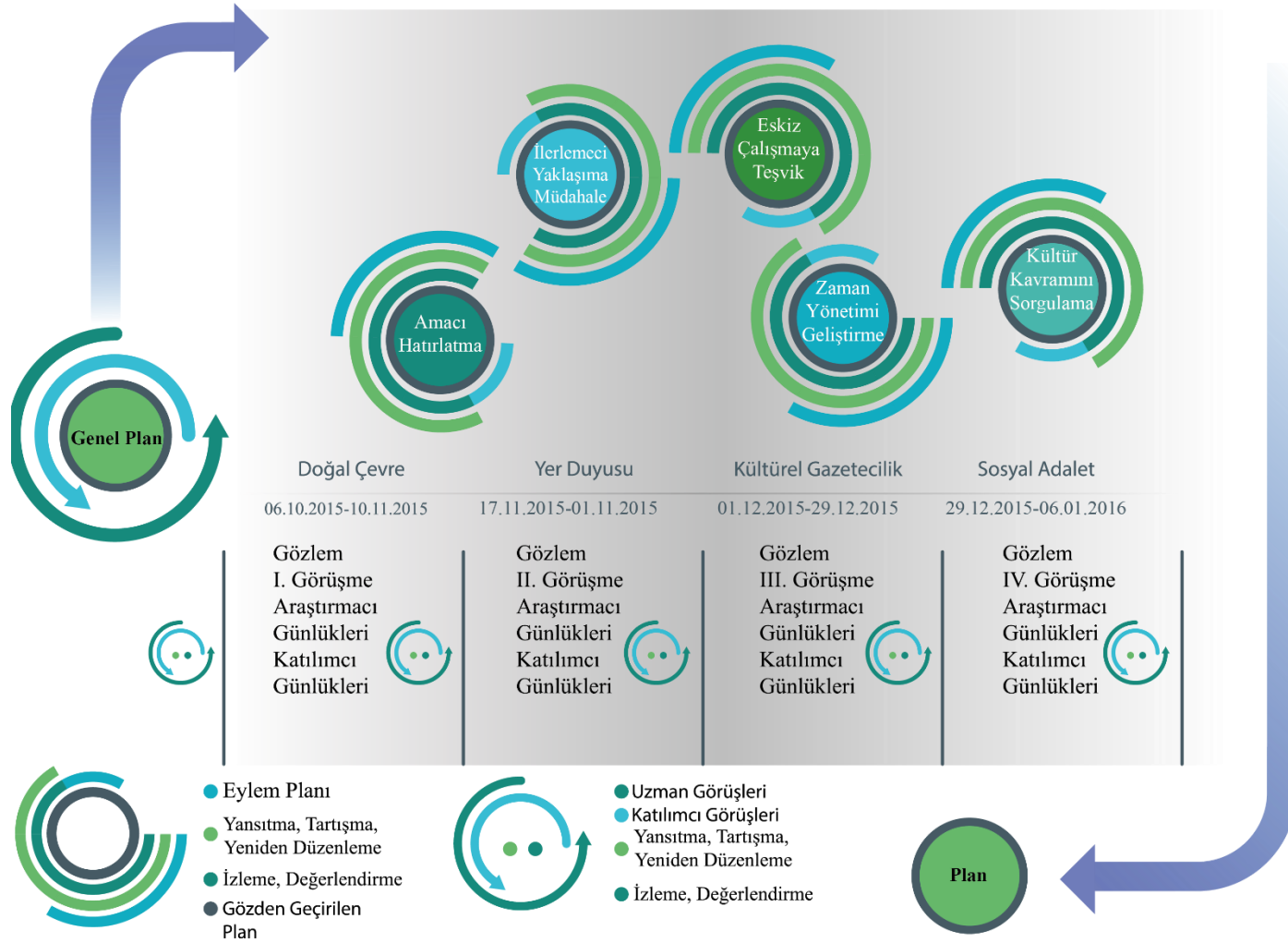
3.8.3.2. Uygulama ve geliştirme

Uygulama öncesi planlanan doğal çevre, yer duygusu, kültürel gazetecilik, sosyal adalet olmak üzere 4 konu başlığı kapsamında uygulama süreci ve bu süreçte eylem araştırması komitesi ve katılımcı işbirliğiyle yapılan geliştirmeler ayrıntılarıyla açıklanmıştır(Bkz. Görsel 3.7).

Atölyede gerçekleştirilen her ders, grup olarak dairesel bir düzende oturum ile konuyla ilgili fikir paylaşımı, çeşitli sanat pratiklerinden örneklerin incelenmesi, yapılan araştırmaların sunulması ve tartışmasıyla başlamıştır. Ders süreci, eskiz çalışmaları ile devam etmiş ve eskiz çalışmalarının grup içinde incelenmesi ve tartışılması her dersin son saati ders sürecinin değerlendirilmesi ve bir sonraki dersin planlanmasına ayrılmıştır. Sanatsal ifade sürecinin her aşaması grup olarak incelenmiş, üzerine tartışılmış ve önerilerde bulunulmuş ve geliştirmeler yapılmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan çalışmalar ise grup olarak çalışmaların tek tek incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanmıştır. Her konunun sonunda katılımcılar ve araştırmacı özdeğerlendirme formları ile değerlendirme yapmış bununla birlikte grup içinde etkinlik olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilmiş, etkinlik sürecinde yaşanan deneyimin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görsel sanat eğitimiyle nasıl ilişkilendirileceği üzerine konuşulmuştur (Ek-6).

Eylem araştırması, planlama, uygulama, gözden geçirme ve geliştirme iyileştirme çalışmalarıyla tekrar planlayıp uygulama aşamalarından oluşan döngüsel bir süreçtir (Baumfield, Hall ve Wall, 2008; Ekiz, 2009; Glesne, 2013; Güler , Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013; Johnson, 2015; Yıldırım ve Şimşek). Eylem planı geliştirme, araştırmacının bir problemin çözümüne yönelik bulduklarını, düşündüklerini uygulamaya aktarmasının sistematik bir şekilde planlanması sürecidir (Johnson, 2015, s.45; Yıldırım ve Şimşek s.303).

Uygulama sürecinde eylem araştırması komitesiyle her etkinliğin sonunda toplantı yapılmış, ders gözlemlerinin makro analizi incelenmiş ve sürece ilişkin görüş ve öneriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve her etkinlik sürecinde karşılaşılan durumlar ve süreci geliştirmeye yönelik alınan kararlar geliştirilen eylem planlarıyla birlikte açıklanırken bu dökümlerden alıntılara yer verilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının ders sürecine yönelik görüş ve önerileri alınmış ve bu öneriler alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelere ve eylem planlarına yansıtılmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin adı, uygulanma tarihi ve sırası, uygulandığı ortam ve her bir etkinliğe yönelik kullanılan veri toplama araçları, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve oluşturulan eylem planları Görsel 3. 6' da sunulmuştur.



Görsel 3.7. Yer temelli eleştirel sanat eğitimi eylem araştırması uygulama süreci

Mills (2003).’a göre eylem araştırmasında veri, araştırmacı öğretmen olarak içgörü kazanmak, yansıtıcı uygulamaları geliştirmek ve öğrencilerden elde edilen sonuçlar ile eğitim ile ilgili uygulamalarda olumlu yönde değişimlerin yaşanmasına katkı sağlamak amacıyla toplanmaktadır. Eylem araştırmasının en önemli özelliklerinden biri, değişimden etkilenen kişilerin araştırmacı uygulamacı tarafından planlanan eylemler için sorumluluk alması böylece araştırmadaki değişim süreçlerinin grup kararına dayanmasıdır. Bu nedenle eylem araştırması bilgi üretiminin yerelleşmesi olarak düşünülebilir. Bilginin merkezi olarak üretimine karşıt olarak, eylem araştırması aracılığı ile bilgi uygulamacılar ve onlarla birlikte sorumluluk alanlar tarafından üretilebilir. Böylece bilgi ve kültürel otorite arasındaki ilişki sorgulanarak daha demokratik bir öğrenme sürecinin gelişimine katkı sağlanabilir (Ekiz, 2009; Winter, 1998). Bu nedenle araştırmada alan uzmanları ve meslektaşların deneyimlerine ve önerilerine başvurulduğu kadar katılımcılarla birlikte süreç sürekli değerlendirilerek onların yaşadıkları problemleri ifade edebilmesine ve çözüm önerileri sunmasına olanak sağlanmaya çalışılmış ve bu önerilerin dikkate alınmasına özen gösterilmiştir.

Uygulama sürecinde “yer odağından uzaklaşarak konuyu öznelletirmede zorlanma”, “eskiz çalışmalarında çekingen olma”, “estetik sorgulamalarda doğrusal-ilerlemeci yaklaşım anlayışı”, “zamanı etkin yönetememe”, “kültür kavramını yalnızca geçmişle ilişkilendirme” sorunlarıyla karşılaşmıştır. Bu sorunların giderilmesi için “amacı hatırlatma”, “ilerlemeci yaklaşıma müdahale”, “eskiz çalışmaya teşvik”, “zaman yönetimi geliştirme” amaçlarına yönelik eylem planları geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Ek-7). Uygulama süreci sorunların ya da iyileştirme ihtiyacı hissedilen durumların tespiti, iyileştirme ve geliştirmeye yönelik fikir alışverişleri, bu sürecin uygulamaya nasıl aktarıldığı her konu başlığı altında ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.8.3.2.1. Doğal çevre

Doğal çevre konusu; 6 Ekim-10 Kasım 2015 tarihleri arasında çalışılmıştır. Bu konunun hedefleri; doğal çevreyi gözlemlene, doğal çevre deneyimlerini sanatsal yollarla ifade etme, sanat ve ekoloji ilişkisini tartışma ve bu konudaki deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirmedi (Bkz. Tablo 3.2).

Tablo 3.2 Doğal çevre konusuna ilişkin ders planı

Hedefler		
Doğal çevrede sanatsal ifade yolları arar.		
Doğal çevre deneyimlerini sanatsal yollarla ifade eder.		
Yer, sanat ve ekoloji ilişkileri üzerine tartışır ve bu ilişkileri sanatsal üretim sürecinde sorgular.		
Deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirir.		
2.Hafta	06 Ekim 09.00-12.00 14.00-17.00	Ekolojik sanat uygulamaları üzerine örnekler incelenir ve tartışılır. Andy Goldsworthy Richard Long Brandon Ballange Andres Amador'un sanat yapımları incelenir. Eskiz çalışmalarına başlanır. "Sanat Perspektifinden Çevre Sorunları Makalesi" incelenir ve tartışılır.
3. Hafta	13 Ekim	Doğal çevre yürüyüşlerine çıkılır, gezinti boyunca eskizlerle doğal mekân ve malzemeler üzerine düşünerek sanatsal ifade yolları aranır. Doğal çevreden yola çıkarak eskizler yapılır. Doğal çevrede uygulama çalışması gerçekleştirilir.
4.Hafta	20 Ekim	Doğal çevre etkinliği ile ilgili eskiz çalışmalarına devam edilir. Eskizler değerlendirilir ve geliştirilir. Uygulanacak olan tasarımlara birlikte karar verilir. Sonraki derse hazırlık için: Fluxus, kolaj, asamblaj nedir örnekleri ile araştırmaları istenir.
5.Hafta	27 Ekim	Fluxus hareketi üzerine tartışılır, Joseph Beuys'in "7000 Oaks" çalışması incelenir ve ekoloji sanat ilişkisi üzerine tartışılır. Eskizler değerlendirilir ve geliştirilir ve uygulamaya yansıtılır.
6.Hafta	03 Kasım	Öğretmen adayları tercihlerine göre bireysel ya da grup olarak doğal çevreden yola çıkarak uygulamaları gerçekleştirirler.
7.Hafta	10 Kasım 09.00-12.00	Değerlendirme (Vize) Doğal çevre etkinliği değerlendirilir ve öğretmen adaylarının bu konudaki araştırma ve uygulamalarını sanat eğitimi alanında (mesleki boyutta) nasıl kullanabilecekleri üzerine fikir yürütmeleri istenir. Sonraki etkinliğe hazırlık: Öğretmen adaylarından Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun, Ahmet Güneştekin'in ve Yaşar Kemal'in sanat anlayışları üzerine araştırma yapmaları istenir.

Katılımcılar doğal çevre konusunun grup çalışması olarak yürütülmesine karar vermiştir. 6 Ekim 2015 tarihli derste ekolojik sanat uygulamalarına ilişkin Andy Goldsworthy (River And Tides), Richard Long (Rocks And Landscape), Brandon Ballengee (Biologist, Ecology, Science and Art), Andres Amador'un (Artist, Ocean) çalışmalarının videoları incelenmiş ve üzerinde tartışılmış ve yapılacak çalışmalar için fikir alışverişinde bulunmuştur (Ek-8.1, Ek-8.2, Ek-8.3, Ek-8.4). Katılımcıların tartışmalarında ve eskiz çalışmalarında betonlaşma ve doğal yaşamdan uzaklaşma temaları odak olmuştur. Katılımcılar betonlaşmanın doğanın sürdürülebilirliğini ve canlılığını engellediği, toprağın ise doğa için tam tersi bir anlam ifade etmesinin zıtlığından yola çıkarak karşılaştırmalı olarak toprak ve beton imgeleri üzerine nasıl çalışabileceklerini tartışmıştır. Araştırmacı katılımcılardan paylaşılan düşüncelerin nasıl biçimselleştirileceği ve görselleştirileceği üzerine eskiz çizerek düşünmelerini istemiştir. Katılımcılar ders süresince eskiz çalışmışlarına devam etmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına bir sonraki derse hazırlık için okuma olarak Oğuz'un, (2015) "Sanat perspektifinden çevre sorunları" makalesini verilmiştir (Ek-8. 5) (D.V.06 Ekim 2015).

13 Ekim 2015 tarihli derse eskiz çizimlerinin incelenmesiyle giriş yapılmıştır. Eskizlerle beraber alınan notlar, yapılan araştırmalar paylaşılmış, okunan makaledeki "sürdürülebilirlik", "ihtiyaç" ve "ilerleme" kavramları üzerine tartışılmış ve katılımcıların tasarladığı çalışmalarla bu kavramların ilişkisi değerlendirilmiştir. Katılımcılar eskizlerini harmanlayarak grupça bir uygulama planı oluşturmuş, kullanılacak tekniklerin belirlenmesinin ardından malzemeleri tespit etmiş ve bir sonraki haftaya yapılacak çalışmaları planlayarak aralarında iş bölümü yapmıştır. Öğleden sonra ise doğal çevre keşfine çıkılmıştır. Kampüste bir gezinti yapıldıktan sonra arberatum olarak adlandırılan yüze yakın farklı çeşit ağaç ve odunsu bitkinin yer aldığı bahçedye gezintiye devam edilmiştir. Bu süreçte katılımcılar, fotoğraf çekmiş, eskizleri ile doğal çevrenin olanaklarını malzeme ve mekân açısından ilişkilendirmeye çalışmıştır. Katılımcılar, Buse'nin eskizinden esinlenerek yeşil alanların azalması ve bireylerin betonlaşma arasında sıkışıp kalması düşüncesini gezinti sürecinde doğal malzemelerle ve buldukları doğal ortamda çalışmaya karar verip uygulamaya geçmişlerdir.

Katılımcılar gezintide ağaç dalları yerine kurumuş çam yapraklarının (pürleri) kullanılabileceğini düşünüp küçük bir deneme yapmaya başlamış, daha sonra yaptıkları çalışmanın boyutlarının büyütülmesiyle daha iyi bir etki yaratabileceği, malzemenin

tasarladıkları çalışmaya uygun olacağı kararını alarak çalışmanın boyutlarını genişletmiş ve uygulama sürecini video ile kaydetmiştir (13.109.2015, A.G.).

Alan uzmanlarıyla yapılan toplantıda doğal çevre konusunda katılımcıların genel olarak bahsedilebilecek ekolojik sorunlara yöneldiği ve bu durumun sanatsal üretim sürecinde yakın çevre gözlemlerinin daha geri planda bırakıp bırakmadığı sorgulanmıştır. Alan uzmanları katılımcıların görselleştirmek üzere seçtikleri konunun evrenselliği ve yerelliği üzerine şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

Uzman 1: Yerden yola çıkarak dedik ama konulara bakış daha evrensel mi oldu sizce?

Uzman 2: Eskiizleri yaparken nereden yola çıkmışlardı?

Araştırmacı: İlk olarak Çağlayan Park'tan kente bakılığında hep bina yığını olarak gördüklerinin fakat üniversitenin o betonlaşma arasında yeşil olarak kalan nadir alanlardan olduğu fikrinden yola çıkarak birlikte eskiz yaptılar. Bireysel fikirlerde ise mesela Esra Porsuk'ta yüzen bir plastik şişe görmesinden yola çıktığını, Özden yolda gördüğü betonların ya da kaldırım taşlarının arasından çıkmaya çalışan yeşilliklerden etkilenecek yola çıktığını. İlkay hep aynı yolları yürüyerek belirli çevrelerden geçerek yaşadığını düşünerek konuya yaklaştı.

Uzman 1: Mesela Kerem genel bir fikirden yola çıktı, çevre kirliliği her yerde yok mu?

Araştırmacı: Evet her yerde olan bir problem daha özelleştirmeli miyiz? Yola çıkış fikirlerinin yerel olması yakın çevrelerinden yola çıkmaları önemli sonrasında evrensele ulaşabilmeleri iyi değil mi?

Uzman 3: Yerel olmadan evrensele ulaşamaz.

Uzman 1: Öğrenciler genel konulara ulaştı yerelin vurgusu azaldı.

Araştırmacı: Evet. Yerel bir problemden yola çıktıklar ama bunu nasıl öznelştirecekleri konusunda (görselleştirirken) çözüm üretememiş olabilirler.

Uzman 1: Evet, nasıl öznelştirebilecekleri üzerine konuşulabilir öğrencilerle. Onlar odaktan uzaklaşırlar, arada onları odağa getirmek, hatırlatmak iyi olur. Bir sonraki ders çıkış noktalarını tekrar anlatmalarını isteyebilirsin (14.10.2015).

Kerem'in gaz maskesi kullanarak yaptığı eskizden yola çıkarak alan uzmanlarıyla katılımcıların sanatsal ifade sürecinde yerden yola çıkışları şu şekilde sorgulanmıştır.

Uzman 4: Konuya Greenpeaceci gibi değil kapısının önünü süpüren teyze gibi baksalardı keşke, popüler olduğu için herhalde. Bu çalışma "yer"den uzaklaştırdı mı? Yoksa uyarladılar mı?

Araştırmacı.: Yakın çevreden yola çıktılar ama konu genişledikçe eskizler çoğaltılırken fikrin çehresi de değişti, genelleşti. [Çağlayan] Park'tan kentin tepeden betonlaşmış görüntüsünden yola çıkıp Kerem'in eskizleriyle yeşil alanların azalmasının orada yaşayanlara etkisi ve betonlaşma üzerine yoğunlaştılar. Ekolojik sanat çalışmalarınınndan etkilenmelerinin de bir yansıması olabilir bu akış açısı. Ama bu konuda önemli olanın en yakınlarındaki bir şeyi çıkış fikri olarak değerlendirebilmeleri. Gaz maskesini kullanmaları ise görsel kültürün açık bir yansıması, Araştırmacı: bu konuda haklısın ülkede son zamanlarda popüler olan bir imge. Ama bunu eleştirel dil ile kullanmaları olumlu değerlendirilebilir mi?

Uzman 4: Benimki temenni niteliğinde aslında nelerin etkisinde kalınacağını görmek açısından önemli olabilir. Zihinlerindeki kodlar belirli. Çünkü çalıştıkları bu konu hakkında önceden oluşmuş belirli şeyler var zihinlerinde (14.10.2015).

Alan uzmanlarıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda derslerde katılımcılara konunun odağının tekrarlarla hatırlatılmasına ve ele aldıkları konuyu kalıplaşmış ifade biçimlerine yönelmeden kendi yaşamlarından ve çevrelerinden yola çıkarak öznelştirebileceklerini anlatabilecek bir etkinlik yapılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle araştırmacı, 20 Ekim 2015 tarihli derse konunun odak noktasını hatırlatma adına herkesin yola çıkış fikrini kısaca anlatmasını istemiştir. Katılımcılar bireysel ve grup çalışmalarında yola çıkış fikirlerini eskizleri üzerinden anlatmıştır. Katılımcılar bireysel olarak yaptıkları eskizleri birleştirerek Kerem'in tasarladığı heykel çalışması ile birlikte sunmayı planlamıştır. Bir önceki derste planlanan işleri yapmak üzere atölye düzenlenmiş ve gerekli malzemeler hazırlanmıştır. Katılımcıların bir bölümü Esra'nın eskizinden yola çıkarak grup çalışması olarak tasarladıkları "labirent" çalışması için çimento kullanarak plastik şişelere çimento dökmüş, bir bölümü ise heykel kaidelerini ve iskeletini oluşturmuştur. Böylelikle katılımcıların her biri dönüşümlü olarak işe katılmıştır. Bu süreçte uygulama çalışmaları tamamlanmış ve kuruma bırakılmıştır. Öğleden sonra yapılan çalışmalar değerlendirilmiş, bir sonraki derste yapılacaklar ve getirilecek malzemeler kararlaştırılmış ve uygulamada iş bölümü yapılmıştır.

20 Ekim 2015 tarihli derste katılımcılar, İlkay'ın eskizinden yola çıkarak grup çalışması olarak gerçekleştirme kararı aldıkları kroki çalışması için ekonomik ve kolay erişilebilir malzemeler belirlemiştir. Ardından alan uzmanlarıyla kararlaştırılan konuyu öznelştirmeye rehberlik edecek etkinlik uygulanmıştır. Araştırmacı, ıraksak düşünme, yaratıcılık ve öznel hayatın ilişkilerini fark etmeleri ve yola çıktıkları fikirleri nasıl öznelştirebileceklerini çözümlenmelerine katkı sağlayacağını düşündüğü "ıraksak düşünme-imge oyunu" (Çağdaş Drama Derneği, 2015) etkinliği şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Araştırmacı bir kalemi masanın ortasına yerleştirerek, öğretmen adaylarından sırayla kalemin çağrıştırdığı, temsil ettiği, hatırlattığı şeylerden yola çıkmasını istemiştir. Özden etkinliği gönüllü olarak başlatmış ve "kömür" demiştir, kömürden yola çıkan diğer katılımcı "kaza" dedi, Esra kazadan yola çıkarak "acı", Kerem "ölüm", araştırmacı "varoluş", Nur "imkânsızlık", İlkay "çaresizlik", grup üyelerinden biri "sonsuzluk", Ayşegül "hayatın devamlılığı" kelimeleri ile düşündüklerini ifade etmişlerdir. Daha sonra araştırmacı öğretmen adaylarından kimin neler düşünerek bu

kelimeleri söylediğini tahmin etmelerini istemiştir. Öğretmen adayları yaşadıkları, hissettikleri özel bir anla bağlantı kuran Kerem ile grup üyelerinden birinin seçtiği kelimelerin bağlantısını kuramamışlardır. Buradan hareketle araştırmacı aynı nesnenin her katılımcı üzerinde farklı çağrışımlar yaratmasının herkesin yaşanmışlıklarıyla ilgili olduğunu ifade etmiş ve katılımcıları öznelles-tirmenin nasıl olabileceğini grup üyelerinden birinin ve Kerem'in kurduğu çağrışımlar üzerinden düşünmeye sevk etmiştir. Etkinliğin ikinci aşamasında araştırmacı çember formundan yola çıkarak farklı boyutlarda düşünerek imgeler oluşturmalarını ve söylemelerini istemiştir. Katılımcılar, çemberden yola çıkarak, alyans, gözlük çerçevesi, bisiklet tekerleği, kemer, küpe bilezik vb. gibi imgeleri dile getirmişlerdir. Bu etkinlik sonucunda ise araştırmacı aynı biçimin ne kadar farklı şeyler temsil edebileceğini belirtmiştir. Etkinliğin son aşamasında araştırmacı katılımcılardan “baston” kelimesinden yola çıkarak, bastonun ne işe yaradığını, temsil ettiği şeyleri düşünerek, baston kelimesini ve biçimini kullanmadan bastonu sözlü ya da beden dili ile ifade etmelerini istemiştir. Grup üyelerinden biri hemen söz alarak “destek” demiş, diğer katılımcı “arkadaşlık”, Ayşegül “güçsüzlük”, İlkay “muhtaç olmadan yaşayabilmek”, Özden “yaşlılık”, Kerem “çaresizlik” demiştir. Etkinlik sonucunda bastondan yola çıkarak nelerin ifade edildiği üzerinde konuşulmuştur.

Katılımcılar, doğal çevre konusunda gerçekleştirmeye karar verdikleri kroki çalışması için yapılan eskizleri geliştirmiştir. Araştırmacı Joseph Beuys'un sanat anlayışı hakkında bir metin paylaşmış ve sonraki hafta üzerinde tartışılacağını belirtmiştir (Ek-8.6). Daha sonra Moyer ve Harper'in, “The New Earthwork” (2011) adlı kitaptan konuya girişte sözü edilen sanatçıların çeşitli ekolojik sanat çalışmaları incelenmiştir (Ek-8.7). Katılımcılar bu çalışmaları incelerken “Aaaa, bizim fotoğrafını çektiğimiz kareler gibi, aynısını yapmışlar bile, ama biz düşünmüştük” ifadelerini eşzamanlı olarak kullanmış, bununla birlikte öğretmen adayları “Bir hayli ilerledik o zaman olayı anlamışız” şeklinde yorumlar yapmıştır. Alan uzmanları bu durumu şu şekilde değerlendirmiştir:

Uzman 4: Önceki çalışma biçimlerinin değerini göz ardı etmiş gibi olmuş bu kitaptan örnekleri göstermen

Uzman 5: Sanatçılarla benzerlik kurmuşlar, bu durum öğrencilerin "sanatçı böyle olur" fikrine kapılmalarına neden olmuş gibi.

Araştırmacı: Sanki onay merci gibi olmuş kitaptan gösterdiğim çalışmalar, bu durumda, şimdi oldunuz der gibi olmuş haklı olabilirsiniz. Ne kadar hassas bir noktadayız şu an. Aslında benim bunları uygulama sonrasında göstermemdeki amaç kendi çalışmalarını tasarlarken etkilenmelerine, uyarılma yolunu tercih etmelerine ortam oluşturmamaktı.

Uzman 4: Aksini de söylersen kafaları çok karışır. Zamanla derslerde farklı dönemlere ait örnek çalışmalar verebilirsin.

Araştırmacı: Evet. Bu durumu biraz gözlemlemeli (20.10.2015).

27 Ekim 2015 tarihli derse o ana kadar yapılan çalışmaların hangi aşamada olduğunun değerlendirilmesiyle başlanmış, daha sonra eskizler incelenerek günlük ders süreci planlanmıştır. Katılımcılardan her biri kroki eskizlerini göstererek anlatmıştır. Bu süreçte araştırmacı katılımcıların daha fazla tartışmalarını, sorgulayarak fikir yürütmelerini sağlayabilmek için sorular yöneltmiştir. Araştırmacı ve katılımcılar, bir önceki haftanın okuması olan J. Beuys'un sanatı ile ilgili metin üzerine konuşmuştur (Ek-8.6). Bu konuşmalarda sanatsal üretim sürecinde estetik kaygı üzerine bir tartışma ortaya çıkmıştır. Araştırmacı günlüğünde bu tartışmayı şu şekilde değerlendirmiştir:

Buse'nin estetik kaygı yaşadıklarını fakat bunun üretim sürecinde tek ve basit bir yönlendirici olmadığını ifade etmesinin, tüm tartışma sürecinin bir özeti olduğu söylenebilir. Grup tartışmasının gelişimi aslında kafalarını çok karıştırarak mı ilerliyoruz? Acaba endişeme bir parça cevap oldu. Öğrencilerin farklı ifade biçimlerine yönelik örnekler görmenin yarattığı heyecanla önceki çalışma tarzlarını ve eser inceleme yaklaşımlarını sorgulamaya başladıkları söylenebilir. Ancak heyecanlarının etkisiyle bu sorgulamaların yeni öğrendiklerini değerli kılıp önceki bilgilerini daha değersiz kılmalarına neden olabileceği gözden kaçmamalı (27.10.2015, A.G.).

Bir önceki derse ilişkin değerlendirmelerde uzmanların öngörmüş olduğu ve gözlenmesi gerektiğini düşündüğü bu durum dersin ardından şu şekilde değerlendirilmiştir:

Uzman 4: Bunun çatışma haline gelmemesini sağlamalı. Seviye atladıklarını düşünmemeliler. Bence tüm bu farklı tekniklerin farklı bir ifade şekli olduğunun vurgulanması gerektiğini düşünüyorum.

Araştırmacı: Ders kayıtlarını tekrar tekrar izliyorum. Bu anlayışın oluşmasına neden olmuşum sanırım. Aslında tam da konunun açılıp müdahale edileceği bir noktaymış ama konuşmaları hep eskiz değerlendirmeye devam etmek adına ilerletmemişim bazen planlanan programa uyma ya da yetiştirme kaygısından o andaki ihtiyaçları fark etmediğimi anladım. Sonraki derslerde tüm bunların farklı ifade biçimleri olduğunu ve her dönemin her ifade biçiminin kendi içinde önemli ve değerli olduğunu dile getirmeliyim.

Uzman 4: Bir sonraki etkinliğe başlamadan bu durumu daha iyi anlamaları için, çatışmayı ortadan kaldırmak için bir çalışma planlamalıyız (28.10.2015).

Bununla birlikte devam eden derste araştırmacı katılımcılardan eskizlerini anlatmalarını istemiş ve eskizler üzerinden nasıl bir iş yapacaklarını birlikte karar vererek tasarımlarını bekleyeceğini dile getirmiş ve masadan ayrılarak onların karar verme sürecini gözlemlemiştir. Araştırmacı "Özellikle bunu yaptım, bir karara ben olmadan

varabilecekler mi, fikir uyuşmazlıklarını nasıl çözümlenecekler, birbirleriyle nasıl iletişim kuracaklar merak ediyordum” (27.10.2015, A.G.) ifadesiyle gözlemleme isteğini dile getirmiştir. Katılımcılar bu süreçte on beş dakika boyunca aralarında konuşmuş, sık konuşanlar konuşmayanlara “siz ne düşünüyorsunuz fikrinizi söyleyin” diyerek onları da tartışmaya dâhil etmeye çalışmıştır. Fakat Kerem, Özden, Ayşe, diğer üç grup üyesi çok az tartışmaya katılmıştır. Araştırmacı “Kerem, Özden, Ayşe, onların fikrini alsak daha iyi olmaz mı” diyerek katılımcıları yönlendirmeye çalışmıştır. Böylelikle Özden ve Kerem başta olmak üzere diğerleri de harekete geçerek tartışmaya katılmıştır. Sonuç olarak, karar sürecinde, katılımcıların her biri fikrini söylemiştir. Ancak ortaya çıkan iki farklı fikir arasında grup karar verememiştir. Araştırmacı tekrar tartışmaya dâhil olarak, “bu iki seçeneği, tartışıp değerlendirelim ve ikisi arasında karar verelim” diyerek durumu netleştirmeye çalışmıştır (27.10.2015, D.V.). Araştırmacı bu ders sonunda nerede ne kadar yönlendireceği konusunda yaşadığı çelişkilerini günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir:

Alınacak kararları yönlendirmemeye özen gösterdim. Bana olur mu, olmaz mı ifadelerini içeren her soru sorduklarında bunu siz düşünüp, tartışıp karar vereceksiniz, bu sizin projeniz, sizin eskiziniz, sizin işiniz, siz karar vereceksiniz” şeklinde yanıt verdim. Çünkü onların benim isteğime ya da tercihlerime göre hareket etmelerini istemiyorum, en ufak bir onay cümlesi bile öğrencilerin zihninde böyle çalışmamız isteniyor fikrini besliyor. Kimin neyi beğenip onaylayacağını düşünmeden kendi fikirlerini nasıl ifade edeceklerine kafa yormaları gerektiğini anlamaları için daha fazla tartışıp, daha fazla karar almalarını sağlamaya çalışmalıyım. Tartışma sürecinde ve uygulama için karar verme aşamasında kendi fikirlerimi söylemek için bazen acele ediyorum. Bunu azaltmak istiyorum ve daha fazla soru sorarak eleştirel yaklaşımlarını sağlayarak karar verme süreçlerine katkıda bulunmak istiyorum. Bazen teknik konusunda soru yönelttiklerinde onlara alternatifler üretiyorum. Ama onları deneyerek karar vermeye yönlendirmem daha iyi olabilir (27.10.2015, A.G.).

Tartışmalar sonucunda katılımcılar her birinin eskize emek verdiğini, hepsinin iyi çalışmalar olduğunu ve bu nedenle tüm eskizlerden bir kolaj yapma kararı aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların, kartonların kesilmesi, krokinin dış hatalarının belirlenmesi, eskizlerin birleştirilmesi, boyaların hazırlanışı şeklinde aralarında iş bölümü yapmasıyla uygulamaya başlanmıştır (27.10.2015, D.V.).

Dersin sonunda katılımcılarla sürece yönelik yapılan değerlendirmede Özden tartışmaların çok uzun sürdüğünü ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı daha önce grupça bir atölye çalışması yapıp yapmadıklarını sormuş, katılımcılar ise daha önce bu

kadar ayrıntılı, tartışıp birlikte karar verdikleri bir çalışma yapmadıklarını söylemişlerdir. Araştırmacı Özden'in bu ifadesini günlüğünde şu şekilde sorgulamaya devam etmiştir:

Öğrencilerin tartışma sürecinin çok uzaması üzerine yaptığı bu eleştiriler beni düşündürdü. Bu sürecin nasıl olması gerektiği konusu üzerine biraz düşünmeliyim. Belki de grubun ilk kez böyle bir süreçle karşılaşması, belki benim tartışma süreçlerine çok müdahale etmek istemem nedeniyle uzuyor olabilir. Belki de Özden'in bundan neden sıkıldığı üzerinde durup bunu çözümlenem gerekebilir. Haftaya bireysel bir çalışmaya geçeceğiz ama tartışmalar devam edecek. Bir süre daha izlemem gerekir. Eğer bu yeni etkinlikte de uzun tartışmalar devam ederse o zaman problem var demektir. Çünkü grup çalışmasında karar sürecinin daha uzun ve zor olması olağandı. Sonuçta on kişi ortak bir noktada buluşmaya çalıştı. Aslında öğrenciler atölye derslerinde konuşmaya, tartışmaya, teorik bilgiler paylaşmaya pek alışkın değillerdi. Bu nedenle de bu süreci verimli kullanmamış olabiliriz. Çünkü ilk kez böyle bir durumla karşı karşıydılar. Sıkılanlar oldu bu durumdan ama kendini ifade edecek alan bulduğunu düşünüp heyecanla ve çokça konuşanlar da oldu (27.10.2015, A.G.).

Araştırmacı bu konuyu alan uzmanlarıyla da değerlendirmiştir ve katılımcıların motivasyonlarını düşürebilecek olan bu durumun önlenmesi için neler yapılabileceği üzerine fikir yürütülmüştür:

Uzman 2: Mesela eskizler üzerine tartışmak ne kadar sürüyor? Herkes iki üç dakika eskizleri üzerinde belki sırayla konuşabilir. Onu da denemekte fayda var.

Araştırmacı: Herkes mutlaka konuşuyor ama kimi az kimi çok. Şöyle bir durum var. Öğrencilerle görüşmelerimde tartışmaların çok uzun sürmesinden rahatsızlıklarımı dile getirenler var. Bunu dile getirenler ise daha az konuşanlar. Bu nedenle bu durum beni düşündürdü. Belki de bu problemi nasıl çözeceğimiz konusunda onların önerilerini alabilirim.

Uzman 1: Bu her ortamda olur normal bence. Evet onların fikirlerini alabilirsin.

Uzman 2: Bir de şu var. Herkesin bir eskizi var ve onu savunuyor. Ortak bir eskiz üzerine de karar veriyorsunuz. Ortak eskiz için belki de oy yöntemi ile daha kolay karara varılabilir.

Araştırmacı: O zaman çoğunlukçu bir anlayış olacaktır. Herkesin eskizini kullanarak kolajlamaya çalıştılar çünkü.

Uzman 3: Benim oradaki düşüncem şu, eğer bir kişinin yaptığı iş seçilecekse oradaki diğer öğrencilerin motivasyonunu kırabilir. Çünkü haliyle öyle olur. Yani evet belki destekler ama diğerlerinin motivasyonun...

Uzman 2: Evet o da var

Uzman 3: ...düşmesi, konudan uzaklaşmaları, heyecanlarını yitirmesi bence çok daha büyük bir olasılık. Araştırmacının tüm çalışmaları karma şekilde bir araya getirip yapmak isteyişi, öğrencilerin her birinin kendi işinin bir parçasının, noktasıyla, çizgisiyle orada olmasından dolayı motivasyonlarını artıracığını düşünüyorum. Kollektif olarak bir şey üretmek, bir tarlayı beraber sürmek gibi ondan herkesin nemalanması, iş birliği. Bence bu tartışmalar uzun sürse de ben ortak devam edilmesinden yanayım.

Uzman 1: Onu yapıyorlar burada zaten.

Uzman 5: Bence şu an uzun süren tartışmalar çok normal olabilir, zaman geçtikçe bu işi daha benimsedikçe daha hızlı karar verebilecek duruma gelebilirler daha sonraki etkinliklerde.

Uzman 2: Evet o da olabilir doğru.

Uzman 5: Şu an çok alışık olmadıkları bir şey yapıyorlar. Bunu yapmak düşünce süreci tasarlama süreci çok uzun sürer. Bu normal bence.

Araştırmacı: Grup çalışması olduğu için karar verme aşamasında tartışmalar sürüyor ilk kez bu kadar kişi ile ortak bir uygulama yapmaya çalışıyorlar. İlerleyen zamanlarda bireysel çalışmalarda gözleriz bu farkı belki.

Uzman 1: Bireysel farklılıkları mutlaka göz önüne alacağız burada. Mesela Ayşegül az konuştu ama çok güzel konuştu. Bazı etkinliklerde bazıları daha çok ön plana çıkacaklar, olacak.

Uzman 5: Evet sonraki etkinliklerde belki şu an az söz alanlar daha çok kendilerini ifade etmek isteyecekler.

Uzman 1: Evet, bence de.

Uzman 2: Bu grup içinde grup lideri gibi bir şey var mı yani lider demeyelim de grubu yönlendiren birisi olmalı mı yoksa herkes eşit şekilde mi geliyor?

Araştırmacı: Bazen Esra toparlayıcı oluyor, bazen İlkey bazen Özden oluyor.

Uzman 2: Mesela toparlayıcı birinin olması senin açıdan avantaj mı yoksa olmaması gereken bir şey mi?

Araştırmacı: Hep aynı kişilerin olmaması iyi diye düşünüyorum tek bir kişide liderlik olması ve diğerlerinin ona göre hareket etmesi iyi olmaz. Lider birinin olması her zaman öğretmenin işini rahatlatılabilir, ona kolaylık sağlar. Ama bence olmaması gereken bir şey.

Uzman 2: Evet o zaman iş sana düşüyor herkesi eşit şekilde yüreklendirmek gerekecek, sana iş düşüyor.

Araştırmacı: Evet

Uzman 3: Bence daha az konuşanlara, içe kapalı olanlara daha kendilerini açabilecek rahatlıkta bir şeyler sun. Mesela, sen böyle düşünmüştün, böyle yapmıştın, bu konu güzel ne dersin. Çünkü Çocukların bazıları gerçekten içe kapalı.

Uzman 2: Yönlendiren sen olacaksın o zaman mesela şu an ben bir şeyler söyledim ama bu akşama kadar da söylenebilir, başka birisine geçmek gerekir o zaman, orada sen yönlendireceksin. Ama bence güzel gidiyor. (28.10.2015).

Alan uzmanlarıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda tartışmaların seyrine bırakılmasının konuyu dağıtabileceği gerekçesiyle araştırmacının moderatörlük yapması gerektiğine, bununla birlikte tartışmaları uzun zaman alacağı kaygısıyla sonlandırmamak, aksine söz almaktan çekinen katılımcıları da yüreklendirerek konunun dağılmasını önleyerek zaman kaygısı duymaksızın devam ettirilmesine karar verilmiştir.

03 Kasım 2015 tarihli derse önceki hafta çalışılan kroki parçalarının yerde birleştirilip değerlendirilmesi ile başlanmıştır. Katılımcılar yaklaşık yirmi dakika boyunca değerlendirme, eksiklerin tespiti ve çözüm önerileri üzerine konuşmuşlardır.

Araştırmacı öncelikle katılımcıların değerlendirmelerini dinlemiş, tartışmalar ve değerlendirmeler, “şu parça kimin iyi olmuş, bu parçalarda bütünlüğü sağlayabilir miyiz” soruları etrafında yoğunlaşınca tartışmanın çözüm odaklı ilerlemediğini düşünerek “mutlaka herkes emek verdi, işler bir şekilde yürüyor. Bizim amacımız yapabileceğimizin en iyisine ulaşmak. Bu noktada tabii hepsi oldu ve oluyor. Ama eksikleri nasıl giderebiliriz ve eksikler nelerdir, bunun üzerinde tartışırsak daha çabuk ilerleyeceğiz” diyerek tartışmayı yönlendirerek odağı hatırlatmıştır (03.10.2015, A.G.). Tartışmalar sonucunda ise krokinin bazı parçalarının bütünlüğü sağlamadığı ve çok sade kaldığına karar verilmiş ve parçalar arasındaki bütünlüğün nasıl sağlanabileceği üzerine fikir yürütülmüştür. Katılımcılar tartışmaların ve değerlendirmelerin sonucunda bazı parçalardaki yoğun çizgi ve geometrik şekilleri diğer parçalara da taşıyarak bütünlüğü sağlayabileceklerine karar vermiştir ve zaman kaybetmeden bu kararı uygulamaya geçirmiştir.

Uygulama çalışmalarının tamamlanmasıyla doğal çevre konusu da tamamlanmış, katılımcılar ders sürecine ilişkin görüşlerini belirtmiş, zaman yönetimi ve uzun süren tartışmalar konusunda bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmacının uzun süren tartışmaların nasıl çözümleneceğine ve zamanın nasıl daha etkili kullanılacağına ilişkin sorusuna katılımcıların ifadeleri araştırmacının çözüm arayışlarına yol gösterici olmuştur. Katılımcılar süreçteki deneyimlerine dayanarak yaptıkları değerlendirmelerde “tıkandığımız yerde hemen uygulamaya geçerek”, “uygulama anında çözüm ürettildiği zaman hızlandığımızı keşfettik” ifadeleri ile yapılacak çalışmalar üzerine yapılan tartışmaların uygulamaya başlayarak sorunların somutlaşması ve çözümlenmesi ile zamanı daha etkili kullandıklarını ve tartışmaların odaktan uzaklaşmadığını belirtmişlerdir (03.10.2015, D.V.).

Araştırmacı, bu konunun uygulama sürecinde katılımcıların eskiz çalışmalarında çekingen olduklarını gözlemlemiş ve eskiz çalışmalarının daha verimli olmasının nasıl sağlanacağı konusunda çalışmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır:

Hafta boyunca herkes doğada çektiği fotoğrafları paylaştı (bir sosyal medya aracı olan whats up üzerinden) ayrıca ilgilerini çeken akıllarına gelen şeyleri anında paylaşımları ders süreci dışında da fikir paylaşımlarına devam etmemiz hiç planlamadığım bir şeydi araştırmaya başlarken. Öğretmen adayların günlük hayat deneyimlerine dair ders dışı paylaşımlarının çalışmalarımıza önemli ölçüde katkı sağlayacağını umut ediyorum. Bununla birlikte uygulama yapacağımız konu üzerine yeterince eskiz yapıyorlar ancak keşke eskizi yaşam tarzı haline getirmelerine yardımcı

olabilsem yani, daha fazla eskiz yapmalarını ve düşündüklerini gördüklerini çizimle ifade etmelerini sağlamak isterim. Eskizlerin yanına not tutma alışkanlıkları pek yok ve bunu geliştirmeyi istiyorum. Yolda gördükleri bir yaprağın fotoğrafını çekmekle sınırlı kalıyor ders dışı gözlemleri oysa ben o yaprağı kullanıp bir eskiz yapmalarını, onun üzerine denemeler yapmalarını, yapraktan yola çıkarak daha pek çok eskiz yapmalarını bekliyorum. Eskiz alışkanlığımı geliştirmek için ne yapmalıyım diye düşünüyorum. Öncelikle eskiz yapma konusunda onların yaklaşımını anlamalıyım. Bunun için onlara açık uçlu sorular hazırlayıp sunmayı planlıyorum” (21.10. 2015, A.G.).

Araştırmacının katılımcıların eskizi nasıl anlamlandırdıklarını anlamak üzere onlara verdiği cümle tamamlama çalışmasını katılımcılar 3 Kasım 2017 tarihinde teslim etmiştir (Ek-9). Bu çalışmadan yola çıkarak öğretmen adaylarının eskiz yapmayı yalnızca düşüncelerini aktardıkları bir şey olarak gördükleri başka bir deyişle düşünceden sonra yapılan bir eylem olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmacı katılımcı görüşlerini şu şekilde derlemiştir:

Bir şeyler üretebildiğim zaman, aklıma bir şey geldiğinde ve yalnızken eskiz yapıyorum. Eskiz çizmemenin sebebi olamaz herhalde. Eskiz yapmak özgürlüğüm gibi, yazı yazıyormuşum, anlatıyormuşum, dinliyormuş gibi bir şey. Aklıma yeni çağrışımlar, fikirler geldiğinde, anlatmak istediğimde eskiz yapmayı seviyorum. Sanırım biraz duygu grafiğim iç motivasyonum veya derste bazı ilgisizlik, gevşeklik olduğunda eskiz çizemiyorum. Eskiz çizmek beynimizden geçenleri dışa vurmak, düşünceleri hayata aktarmak gibi bir şey. Hayal dünyamdaki şeylerin kalıcılığını sağlamak istediğimde ve istekli bir ortam olduğunda eskiz yapmayı seviyorum. Zihnimde hiçbir şey düşünmeden, bir fikir üretmeden ve kendimi rahatsız hissettiğim ortam olduğunda eskiz çizemiyorum (03.11.2015, A.G.).

Araştırmacı ortaya çıkan bu duruma yönelik çözüm önerisini günlüğünde şu şekilde yansıtmıştır:

Eskiz çizmek düşünmek ve fikir üretmekle eşzamanlı olarak algılanan bir eylem olsaydı çizerken ya da karalarken de fikir üretebileceklerinin farkında olsalardı acaba eskiz çizmek için akıllarına bir şey gelmesini beklemek zorunda hissederler miydi? Bir sonraki derste çizim ile düşünce üretmenin eşzamanlı bir süreç olabileceğini şimdiye kadarki deneyimlerini irdeleyerek konuşabiliriz (03.11.2015, A.G.).

10 Kasım 2015 vize haftasıydı. Değerlendirme katılımcıların ve araştırmacının süreci değerlendirmesi, katılımcıların özdeğerlendirme formlarını doldurması ve daha önceki dönemlerde de bu atölye grubunun derslerini yürüten dersin öğretim üyesinin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Araştırmacı öncelikle öğretmen adaylarına ders sürecinin değerlendirmelerini ardından da yaşadıkları deneyimi öğretmenlik mesleği ile nasıl ilişkilendirdiklerini sorarak onların görüşlerini almıştır. Öğretmen adaylarının ders notları belirlenirken de özdeğerlendirme formlarına sadık kalınmıştır (10.11.2015, D.V.).

Ayrıca araştırmacının Uzman 1 ile yaptığı değerlendirme sonucunda onların odaktan yani konunun yer ile bağıntısından kopmadan teknik anlamda daha çoklu bir bakış açısı edinmelerini sağlamak gerektiği kararına varılmıştır. Edeer bir sonraki konuya (yer duygusu) giriş yaparken Neşet Günal'ın eserlerini incelemenin bu bakış açısını sağlamaya katkısının olacağını düşündüğünü belirtmiştir (10.11.2015, A.G.). Araştırmacı ilk konu kapsamındaki süreci günlüğünde şu şekilde değerlendirmiştir:

Öğretmen adaylarıyla farklı ifade biçimlerine yönelik ęalıřmalar incelemek belki de sadece kavramsal işler istemediğimizi üslup, teknik olarak her şeye açık olduğumuzu anlamalarımızı sağlar. Her ne kadar teknik konusunda zgr olduklarını ya da kendi tercihlerine bağlı olduklarını söylesek de etkili olmuyor. Bunun da ancak her tekniğe eşit mesafede yaklaştığımızı eğitmen olarak birini diğerine üstün bulmadığımızı yansıtma ile mümkün olacağını düşünüyorum. [...] ğretmen adaylarının "hoca nasıl istiyor, hoca bunu beğeniyor" gibi endişeleri varsa ve bu doğrultuda düşünüp uygulamalar yapıyorlarsa fikri beynimi kemiriyor." (10.11.2015, A.G.).

Doğal ęevre konusunda sanatsal ifade sürecinde "yer odağından uzaklaşarak konuyu znelleştirmede zorlanma", "eskiz ęalıřmalarında ęekingen olma" şeklinde sorunlarla karşılaşılmıştır. Alan uzmanları ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda bu sorunları gidermeye yönelik hazırlanan eylem planları geręekleřtirilmiřtir. "Yer odağından uzaklaşarak konuyu znelleştirmede zorlanma" sorununa yönelik olarak 4. hafta öznel ifade biçimleri geliştirmeye teşvik etmek amacıyla "Amacı hatırlatma" eylem planıyla "ırsak düşünme-imge oyunları" etkinlikleri geręekleřtirilmiřtir. "Eskiz ęalıřmalarında ęekingen olma" sorununun giderilmesi için ise 7. hafta "Eskiz ęalıřmaya teşvik etme" eylem planıyla katılımcıların eskizi nasıl anlamlandırdıklarına yönelik cümle tamamlama ęalıřması yapılmış, bu ęalıřmanın değerlendirmeleri ğretmen adaylarıyla paylaşılmış ve eskiz ęalıřma amacı üzerine konuşulmuştur.

3.8.3.2.2. Yer duygusu

Yer duygusu konusu 17 Kasım 2015 ile 01 Aralık 2015 tarihleri arasında geręekleřtirilmiřtir. Konunun hedefleri; insan-ęevre arasındaki bağı sorgulama, yere aidiyet duygusu üzerine düşünme, düşüncelerini sanatsal yollarla ifade etme ve bu konudaki deneyimlerin sanat eğitimi ile ilişkilendirme olarak belirlenmiştir (Bkz. Tablo 3.3).

Tablo 3.3 Yer duygusu konusuna ilişkin ders planı

Hedefler		
Çevresiyle arasındaki bağı sorgular.		
Yer hissi üzerine düşüncelerini paylaşır.		
Çevresiyle kurduğu bağı ya da yer hissini sanatsal yollarla ifade eder.		
Yer duygusuna yönelik çalışmaların sanat eğitimindeki yerini tartışır.		
8.Hafta	17 Kasım 09.00-12.00 14.00-17.00	Öğretmen adaylarıyla araştırma yaptıkları konular üzerine tartışılır. Cezanne “Mont Sainte Victoria”, Georgia O’Keefe “Desert Paintings” eserleri, incelenip yorumlanır. Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun ve Yaşar Kemal’in sanat anlayışları üzerine yapılan araştırmalar ışığında sanatçıların yaşadıkları bölge ile sanatları arasındaki ilişkiler sorgulanır. Öğretmen adaylarıyla çocukluklarındaki ve şu andaki yaşadıkları yerle ilişkileri üzerine konuşulur. Yer duygusu ve yere ait hissetme üzerine düşünceler paylaşılır. Yaşadıkları yere ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtan eskizler çizilir.
9.Hafta	24 Kasım	Nevin Aladağ’ın “City Language ”adlı çalışması izlenir: Konuya ilişkin eskizler geliştirilir. Uygulama çalışması yapılır. Yerin Duyusu etkinliği öğretmen adaylarıyla değerlendirilir ve öğretmen adaylarının bu konudaki araştırma ve uygulamalarını sanat eğitimi alanında (mesleki boyutta) nasıl kullanabilecekleri üzerine fikir yürütmeleri ve önerilerini, düşüncelerini defterlerine not etmeleri istenir. David Sobel’in bu alandaki fikirlerinden bahsedilir ve kaynaklar önerilir.

İki haftalık bir süreci kapsayacak şekilde tasarlanan etkinlik öngörülen tarihten bir hafta daha uzun sürmüştür. Ara sınav olarak belirlenen değerlendirme (vize) haftasında katılımcılar bu konu için çocukluklarını geçirdikleri veya şu an yaşadıkları yerle ilgili hissettiklerini ve bir yere ait ol-ma duygusu üzerine eskizler yaparak hazırlık yapmışlardır. Bu konuda bireysel olarak çalışmaya karar veren grup ilk etkinlikte olduğu gibi eskizlerini birbirleriyle paylaşmaya devam etmiştir. Katılımcılar çalışmalarında daha çok aidiyet duygusu üzerinde yoğunlaşmış ve anılarından beslenerek geçmişte yaşadıkları yerlere odaklanmış ve şu an yaşadıkları yere ilişkin hislerini de geçmişleri ile ilişkilendirmişlerdir. 10 Kasım 2015 tarihindeki değerlendirmenin hemen ardından katılımcılar yer duygusu konusu için yaptıkları eskizleri anlatmıştır. Araştırmacı öğretmen

adaylarına çok güzel fikirler ortaya koyduklarını bu fikirlerin eskizler ile daha ayrıntılı çalışılmasının daha iyi olacağını hatırlatmış, bununla birlikte araştırmacı yola çıkış noktalarını yer ile ilişkilendirerek anlatmakta zorlandıklarını gözlemleyerek eskiz çalışırken bu düşüncelerinin yer ile kurdukları ilişkiye odaklanmalarını önermiştir. Katılımcıların eskiz yapmaya yönelik yaklaşımlarını anlamaya çalışan araştırmacı çıkarımlarını onlarla şu şekilde paylaşmıştır:

Eskiz yapmayı düşünmekten üretmekten farklı bir aşamaymış gibi görmek yerine çizerek düşündüğümüz düşünerek çizdiğimiz birbiri ile iç içe bir süreç, bir düşünce bulmayı beklemek eskiz çalışmamıza engel olacağı gibi, iyi eskiz yapmaya çalışarak düşünmek de fikir üretmemize engel olacaktır. Bu nedenle yaptığımız eskizin iyi olup olmadığını düşünerek kaygılanmamıza gerek yok bence, eskiz çalışmayı rahatlıkla yansıtmaya yaparak hayatımızın bir parçası haline getirmek üretim sürecimize olumlu olarak yansıtacaktır. Eskiz sadece bir araç bizim için, mükemmel hedeflediğimiz bir sonuç değil (10.11.2015, D.V.).

17 Kasım 2015 tarihli derste, Cezanne'ın "Mount Sainte Victoria", "Georgia O'Keefe", "Desert Paintings" eserleri ve sanat anlayışı incelenmiş, Neşet Günel'in "Toprak Adamlar Belgeseli" izlenmiştir (Ek-8. 8, Ek-8. 9, Ek-8.10). Yaşar Kemal'in Çukurova tasvirleri okunmuş ve yorumlanmıştır (Ek-8.11). Sanatçıların yaşadıkları yerdeki özellikleri nasıl yansıttığı, o yerle nasıl bağlar kurmuş olabilecekleri üzerine fikir yürütülmüştür. Cezanne'ın "Mount Sainte Victoria" eserini incelerken bu dağın sanatçı için kutsallığı ve diğer eserlerine yansımaları üzerine konuşulmuş, O'Keefe'in ise yaşadığı yerdeki kaya parçalarını yansıttığı ilk çalışmalarından son soyutlama çalışmalarına geçişi, yaşadığı yerin yapısı ile kurduğu bağlantı değerlendirilmiştir. Ardından Neşet Günel'in eserleri incelenip analiz edilmiştir. Katılımcılar sanatçının yeri, yaşadığı coğrafyayı nasıl yansıttığı üzerine yorumlar yapmıştır. İncelemeler sonunda araştırmacı "istediğiniz teknikle çalışabilirsiniz, biri diğerinden daha iyi değil, önemli olan ifade etmek istediğiniz düşünceye uygun bir teknik bulmanız" şeklinde tekrar hatırlatma yapmıştır (17.11.2015, D.V.). Nevin Aladağ'ın video çalışması izlenerek yer odağı konusuna da dikkat çekilerek katılımcılara hatırlatma yapılmıştır (Ek-8.12).

24 Kasım 2015 tarihli derste uygulamalara devam edilmiştir. Bireysel bir çalışma olmasına rağmen gruptakiler birbirlerine yardımcı olmaya çalışmış, katılımcılardan her biri fikirlerini ve eskizlerini gruba anlatmıştır. Bunu takip eden bireysel çalışma sürecinde de araştırmacı katılımcılarla tek tek çalışmalarını üzerine konuşarak süreci takip etmiştir. Özden farklı zamanlara ait anılarını çizdiği desen çalışması ile yaptığı eskizini ayna üzerine çizip geçmişle bugün arasında kurduğu ilişkiyi ifade etmiştir. Özden doğal çevre

konusundaki katılımına kıyasla bu konuda daha aktif çalışmıştır. İlkey adiyet kavramını nesne üzerinden ayakkabı-bağ ilişkisini kurarak eskiz çalışmasında bir yerde bulunma halini gösterdiği krokileri büyük kâğıtlara çizerek uygulamaya başlamıştır. Bununla birlikte krokisinde baskı tekniği kullanarak yapacağı ayakkabıların kalıbını hazırlamıştır. Her zamanki gibi kendinden ve yapacaklarından emin bir şekilde devam etmiş, farklı zamanlarda iki üç arkadaşı nereden yola çıktığını sorduğunda ise hepsine çıkış fikrini özenle anlatmıştır. Esra öncelikle eskizlerini çalışmış sonra onları harmanlayarak yeni kompozisyonlar oluşturmuştur (24.11.2015, A.G, D.V.). Araştırmacı bireysel bir çalışma olan bu konuda katılımcılara ilişkin görüşlerini ayrıntılı olarak günlüğüne yansıtmıştır:

Esra yeni şeyler denemeyi çok seviyor. Bozup yapmaktan hiç korkmuyor, yeniliğe oldukça açık. Çıkış fikrinin değişime uğraması onu rahatsız etmiyor, aksine heyecanlandırıyor. Onun bu esnekliği benim de onunla iletişimimi kolaylaştırıyor. Çünkü hevesi kırılır mı gibi bir endişeye kapılmadan onunla fikir yürütebiliyorum (24.11.2015, A.G).

Ayşegül ise aidiyetle ilişkilendirdiği gölge kavramını nasıl ele alacağını eskizler yaparak çözümlemeye çalışmıştır. Araştırmacı Ayşegülle olan iletişimini ve onun çalışma sürecine ilişkin düşüncelerini şu şekilde günlüğüne yansıtmıştır:

Ayşegülle iletişimim de ise hevesini kırmamak için çok hassas davranmaya ve ifade etmeye çalışıyorum. Çok yoğun bir sorgulama içine girmesi onu yıldırıyor. Bu nedenle ona daha küçük adımlarla ve yavaş yaklaşıyorum. Adım adım fikir yürütüp çözümlemeye gitmeyi tercih ediyorum. Çünkü kendine yeterince güvenmiyor bu da onun kendini kısıtlamasına neden oluyor. Rahat hissettiği anlarda yaptığı çalışmaları beğendiği ve beğenildiğini düşündüğü anlarda daha iyi motive oluyor. Bu konuda ürettiği iki fikir de çok iyiydi. Zihnin gezintisi ve insanın gittiği yerlerde ayrılamadığı tek şeyin gölgesi olmasından yolsa çıkışı oldukça iyiydi. Özellikle ilk etkinliğe göre daha girişimci ve daha çok istekliydi. Ancak bu fikirlerin görselleştirilmesi sürecinde zorlanıyor. Ona nasıl yardımcı olabileceğimi düşünüyorum. Sorular yöneltip fikir yürütmesini istediğimde benim aklımda olan şeyi bulmak zorundaymış gibi hissettiğini düşünüyorum ifadelerinden. Çünkü benim ne beklediğime odaklanıyor. Alternatifler sunarak örneklendirdiğimde ise söylediklerimi olduğu gibi kabul edip işe koyuyor. Onu kendini daha rahat hissetmesini sağlayabilseydim keşke (24.11.2015, A.G).

Kerem her zamanki gibi pek çok eskiz çalıştı. Yapacağı çalışmaya eklediği her fikri önce eskizinde denedi, sonra uygulamaya geçti. Araştırmacı Kerem'in çalışma sürecine ilişkin görüşlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Eskizleri yaparken her fikrini çeşitlendirmesi, farklı malzemeleri eskizde de kullanması onun deneysel çalışmaları için çok yönlendirici ve esinlendirici oluyor. Fikirlerini uygulama ile birlikte yani eskizlerle sürekli deneyerek geliştirmesi onun görselleştirmesini çok kolaylaştırıyor. Bazıları çizim ile eskiz süreci ile fikir üretme aşamasını paralel götüremiyor ve bu paralelliği sağlayamayan öğrenciler uygulama çalışmasına başlamakta çok güçlük çekiyor ve ilk çıkış fikrinin değişmesi

ihtimali onları kaygılandırıyor. Kerem'in bu noktada rahatlığının sebebi ise eskiz çalışmalarını da bir uygulama çalışması gibi değerlendirmesi ve bunu ayrıca bir yüküm gibi düşünmemesi olabilir (24.11.2015, A.G).

Buse yalnızlık, yolculuk ve kendini bir yere ait hissetmemesi, yer duyusunun ona bulutları (boşluğu) hatırlatması düşüncelerini yansıttığı eskizinden yararlanarak hemen uygulamaya geçmiştir. Araştırmacı Buse'nin çalışma sürecine ilişkin görüşlerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Buse ders sürecini çok verimli kullanıyor. Yapacağı işe hemen odaklanıyor ve yoğun bir şekilde etraftan kendini yalıtarak çok az mola vererek çalışıyor. Bir parçanın kurumasını beklerken diğerine başlıyor, yapacaklarını gayet iyi planlıyor. Ne yapacağını anlatırken net kesin yargılardan kaçınıyor bunu uygularken şöyle yapmam gerekebilir ya da boyut büyüyünce şöyle olabilir şeklinde ifadelerle alternatifleri, karşısına çıkacakları göz önünde bulundurarak sürecin onu yönlendirmesine karşı hazırlıklı olarak ve esnek davranarak çalışmaya başlıyor (24.11.2015, A.G).

Uygulama sürecinde veri toplamayla eşzamanlı olarak yapılan kodlamalar ve makro analizler ışığında doğal çevre ve yer duyusu konusundaki durum karşılaştırılarak alan uzmanlarıyla sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesine devam edilmiştir. Katılımcıların çok heyecanlı olduğuna, farklı teknikler denemek istediklerine, samimiyetle derse aktif bir katılım sağladıklarına dair olumlu noktalar dile getirilmiştir. Bununla birlikte derslerin seyrindeki aksaklıklar tekrar gözden geçirilmiştir. Uzman 4 ve Uzman 5 sanatsal ifade sürecinde araştırmacının fikir üretmeye yaptığı vurgunun katılımcılar tarafından eksik yorumlanmış olabileceğine değinmişlerdir. Uzman 5 bu konuda öğrencilerin "sanatçı böyle olmalı" fikrine kapılmış olabileceğini belirtmiş, Uzman 4 ise bu çalışmalardan sonra ve derste ekolojik sanat, video art, fluxus üzerine örnekler verilmesiyle öğrencilerin geleneksel yaklaşımı (tuval resmini) reddetme noktasına geldiklerini ve güncel sanatın savunucuları haline gelmelerinin eleştirel bir yaklaşım olmadığını ifade etmiştir. Uzman 5 öğrencilerin bu konuda fazlasıyla özgüven hissetmesine dikkat çekmiş ve bunun nedeninin öğrencilerin yeni olan fikirleri çabuk kabullenmeleri, yeterince eleştirel yaklaşmamaları olabileceğini belirtmiştir:

Araştırmacı: [...] uzunca eskiz tartışmaları yapmak, grup çalışması olması nedeniyle ortak karara varmaya çalışılması ve karara varma süresinin çok yoğun ve uzun olması, fikir aşamasını her dersin odak noktasına taşıdı. İlk derslerde öğrenciler fikir süreçlerini paylaşma konusunda yeni bir şey keşfetmişçesine çok heyecanlılardı. Bu heyecan ve ilgi üretim süreçlerindeki estetik kaygılarını, kurgusal kaygılarını geri plana itmiş olabilir. İkinci etkinliğe başlamam ile görselleştirme konusunda yaşadıkları sıkıntılara yoğunlaşmaya, problemleri fark etmeye başladılar. Fikir üretme aşamasını da artık normal karşılıyorlar, bu durumun zamanla dengeye kavuşacağını düşünüyorum. Ama sanat tarihsel bir süreci, geleneksel uygulamaları reddetme

noktasına gelmeleri yani sadece güncel sanatı değerli görmeye başlamaları düzeltilmesi gereken bir durum.

Uzman 4: Amaç kavramsal işler üretmeye yönlendirmek değil, ekolojik sanatın her ne kadar aktivist, provokatör bir yanı olsa da yer duygusu ve yerden beslenme konusunda sadece bunu temel almak çok eksik olur, sezgilerimizi, duyarlılığımızı ve farkındalığımızı yansıtmamızın tek yolu kavramsal sanat değil. Üstelik amacımız popüler söylemlere çanak tutmak, ya da öğrencileri güncel sanatın misyonerleri olarak yetiştirmek de değil, sanat tarihsel süreçte bakıldığında güncel sanat geçmişten bugüne bir ilerleme kaydetmek de değil. Dolayısıyla öğrencilerin bunu bir ilerleme olarak anlamlandırmaları tehlikeli bir durum.

Araştırmacı: Şimdiye kadarki süreçte çeşitli görsel ifade biçimlerine yönelik çalışmalar incelemiş olmamıza rağmen öğrencilerin ilgisini doğal çevre etkinliğinde incelediğimiz çalışmalar daha çok çektik. Bunun nedeni yeni ifade biçimleri ile karşılaşmış olmaları olabilir. Ayrıca eskiz sürecine ve fikir aşamasına ders sürecinde çok fazla zaman ayırmamız alışkın olmadıkları bir durum. Bu süreçte gençlerin kullandığı "hoca bizden kavramsal çalışmalar bekliyor," "biz kavramsal sanat yapıyoruz", "resimselleştirmek o kadar önemli değil, aktarmak istediğimiz fikir önemli, verdiğimiz mesaj önemli", Rönesans ve Baroğa takılı kalıyoruz, bunları aşmalıyız" gibi ifadeleri anında dönütler vererek düzeltmeye çalıştıysam da demek ki eleştirel yaklaşımları noktasında onları yeterince teşvik edememişim. Önemli olan öğrencilerin sanat tarihsel süreçte sanatın anlamına ve uygulama şekillerine göre değişimlerini tarafsız ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleridir. Çünkü öznelliğe özgün ifadelerle ulaşmamamızın nedeni bu mesafeyi koruyamamak ve öykünmektir.

Uzman 4: Öğrencilere çeşitli üsluplarda eser üretmiş sanatçılardan faydalanarak pek çok uygulama şeklinin olabileceği gösterilmeli. Duyarlı, meseleleri daha derinden kavrayıp ve yorumlayabilme yeteneğine sahip gençlerimizin kendi çevrelerinden yola çıkarak karşılaştıkları sorunlara çözüm bulabilmeleri için, çalışmalarının batıda üretilmiş bir işe benzerliğiyle ya da herhangi bir sanatçıya öykünmeyle değer kazanmayacağını uygulama çalışmalarında da hissettirmeliyiz. Giovanni Bellini (Pieta), Menzel (Demir Dövme), Cezanne (Saint Victoria Dağı) eserleri üzerinden konuşarak öğrencilere her dönemin aynı nesnellikle değerlendirilmesini hatırlatabiliriz. Pieta sanatçının yaşadığı yere işaret ediyor arka plandaki manzara İsa'nın çarmıha gerildiği Kudüs değil, Bellini'nin yaşadığı yer Venedik.

Araştırmacı: Evet sanırım son derste incelediğimiz çalışmalar bu konuda yeterince dikkatlerini çekmedi. Çok güzel bir fikir bahsettiğin eser örneklerini çoğaltarak sonraki derste bunları gençlerle paylaşmalıyım.

Uzman 5: Evet farklı dönemlere ait çalışmalar incelemek iyi olabilir. Yer konusuna daha fazla mı dikkat çekmek gerekir? İkinci etkinlikte konudan uzaklaşıyorlar sanki?

Uzman 4: Evet daha öznel çalışmalara kapı açtığı için bu etkinlikte biraz dağıldılar, bunun aslında pek önemi yok, farklı çalışmalara yönlenebilirler, önemli olan onlara bir çıkış kaynağı sağlamak ama örneğin Esra çok belirgin bir şekilde yaşadı bunu. Mesele konudan uzaklaşmaları değil de karar verdikleri fikri görselleştirmede problemlerle karşılaştıkları noktada onları çözümlenmeden başka konulara yönelerek uzaklaşmaları bence.

Uzman 5: Gelecek derse çıkış noktalarını hatırlatarak etkinliği özetleyerek derse başlamak onları biraz toparlar diye düşünüyorum (28.11.2015, A.G).

Yapılan bu değerlendirmeler diğer alan uzmanlarıyla da paylaşılmış ve bir sonraki konuya başlamadan öğretmen adaylarına geleneksel ve güncel sanat çalışmalarını kapsayan çeşitli yerlerden sanatçıların yaşadıkları yerlerle kurdukları ilişkileri de inceleyerek onların farklı sanat pratiklerini yorumlamasına ve tartışmasına olanak sağlayacak bir sunum yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmen adayları ile üzerinde konuşulması planlanan sanat çalışmalarının seçimine ilişkin öneriler dikkate alınarak görsellerden oluşan bir sunum ve katılımcıları görsellerle ilgili düşünmek için harekete geçirecek sorular hazırlanmıştır.

01.12.2015 tarihli derste araştırmacı genel anlamda durumu şu şekilde özetlemiş ve ardından farklı dönemlere ait eser incelemeleri üzerine hazırladığı görselleri sunmuştur:

Konu çok geniş ve öznelleşmeye çok müsait bir konu, çıkış fikrinden kopup öznel hayatımıza yönelip çok farklı çalışmalar ortaya koyabileceğimiz rahatlığa da sahip olduğumuz bir konu aslında. Böyle tesadüfleri değerlendirmek çok güzel. Bizim ortak kaygılarımız var fikirlerimizi görselleştirmek gibi. Bazen fikirlerimiz ön plana çıktı bazen biçimsel kaygılarımızın bizi götürdüğü yere gittik, ama aslında her ikisini de birlikte götürmemiz görselleştirme noktasında yaşadığımız problemleri aşmamamızı sağlayacak. Bu nedenle birlikte bazı çalışmalar inceleyelim istedim (01.12.2015, D.V.).

Giovanni Bellini (Pieta), Brueghel (Hasat Zamanı), Hokusai (Büyük Dalga, Sarumarı Daiyu), Menzel (Demir Dövme), Turgut Zaim (Yörükler Köyü), Bedri Rahmi (Han Kahvesi), Neşet Günel (Köylüler), İman Maleki (Hafız Omen) eserleri incelenmiştir (Ek-8.13- Ek-8.20). Her sanatçının yaşadığı yerin fiziki ve kültürel özelliklerini nasıl yansıttığı üzerinden tartışmalar yürütülmüştür. Katılımcılar eserleri inceleyip, fikir yürütmüş, araştırmacı ise katılımcıları sorularla yönlendirmeye çalışmıştır. Araştırmacı Bellini'nin eserini incelerken İsa'nın Kudüste öldüğünü ancak Meryem'in kucağında İsa sahnesinin arkasında Venedik manzarası olduğunu söylemiş, İlkay hızla "Bellini nereli, nerede yaşıyor" demiş, Ayşegül ve Özden yaşadığı yeri yapmış diyerek yanıtlamıştır. Hasat zamanı resmini incelerken ise, "Buse ve İlkay o gün ne ise toplumsal problemler bugün de o aslında değişen bir şey yok" diyerek güncel toplumsal yaşamla eseri ilişkilendirmiştir. İlkay "bunlar işte neden klasik olmuş anladım" demiştir (01.12.2015, D.V.). Katılımcıların yapmış olduğu yorumlar alan uzmanlarından oluşan eylem araştırması komitesiyle şu şekilde değerlendirilmiştir:

Araştırmacı: Hava şartlarından dolayı ilk bu etkinlik üzerinden başladık. Ve giriş olarak direkt çok aşına olmadıkları ekolojik sanat örnekleri gördüler. Ve zannederim öğrencilerde dediğiniz gibi bir

algı oluştu: hoca böyle çalışmamızı istiyor ve biz artık böyle çalışacağız. Belki de başlangıçta problemleri aşmak için fikir aşamasına çok vurgu yaptığımız için kavramsal çalışmamız gerekiyor diye düşünmüş olabilirler.

Uzman 1: O süreç içinde farkında olmadan öğreniyor işte onlar süreç içerisinde. Şimdi konuşmaları değişmeye başladı yani ilk acemilikleri gitti.

Araştırmacı ise bu durumu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Aslında onlar için yabancı eserler değildi ama öğrencilerde bir şaşkınlık duygusu hâkimdi. Bu eserleri bu şekilde analiz etmemişler miydi, yoksa konunun heyecanına mı kapıldılar, yoksa bambaşka bağlantılar mı kurdular bilmiyorum. Bu şaşkınlık beni ne memnun etti ne de kaygılandırdı, garip bir şekilde meraklandırdı. Esra ve Buse sürekli eskiz defterine notlar aldı. Kerem oldukça sessiz ve pasifti bu aşamada. İlkay tüm eserleri inceledikten sonra "ne sağlam temelli resimlermiş" dedi. Bu tepkilerin ve yorumların ardından gerçekten böylesine bir eylem planı geliştirmenin ve uygulamanın ne kadar gerekli olduğunu kendimce onayladım. Zamanla onların fikirleri daha da dengeye kavuşacak ve bir bütün olarak görmeye başlayacaklar. Bu eylem planının gerçekleştirilmesi bütün içerisindeki bir parçanın daha tamamlanmasına neden oldu diye düşünüyorum (01. 12. 2015, A.G.).

Diğer yandan bu derste Esra bu ders sonunda tartışmaların sonunda kafasının çok dağıldığını bir şeylerin çok hızlı ve yoğun geçtiğini konuyu kısım kısım uyguluyormuş gibi hissettiğini son çalışmasının yarım kalmış gibi olduğunu söyleyerek rahatsızlığını dile getirmiştir. Araştırmacı Esraya tekrar gidişatını değerlendirerek gruba anlatmasını istemiştir. Esra bu dersten birkaç gün önce (30.11.2015) çalışmalarını araştırmacıya göstermiş, tanrıça figürlerinden yola çıkarak çalışmalarını sürdürdüğünü söylemiştir. Araştırmacı Esra'nın bu fikrinin çalışmalarıyla bağlantısının olup olmadığı konusunda kararsız kalmış, ondan çıkış fikrinin ne olduğunu ve şuanki çalışmalarıyla olan bağlantısını anlatmasını istemiştir. Esra "Hocam evet çıkış fikri di mi" derken konudan uzaklaştığını fark ettiğini belirtmiştir (30.11.2016 A. G). Ders sürecinde de Esra konudan uzaklaştığını söyleyerek gruba anlatmaya başlamıştır. Araştırmacı görselleştirmede problem yaşadığı noktada biçimsel olarak çalışmalarını çeşitlediğini bu nedenle de konudan uzaklaştığını hissetmiş olabileceğini söylemiş ve farklı bir çizgide devam ettiği çalışmalarını da çok beğendiğini ama görselleştirme sürecinde karşılaşılan problemleri görmemiş gibi davranmanın ilerleyen durumlarda aynı problemle tekrar karşılaşmaya neden olabileceğini dile getirmiştir. Araştırmacı ortaya bir iş çıkarmaktan daha önemli olanın düşünceleri görselleştirmeye çalışırken yaşanan problemleri aşmak olduğunu vurgulamıştır (01.12.2015, D.V.). Araştırmacı bu durumu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Diğer arkadaşlar Esra'ya farklı önerilerde bulundu. Esra çalışmaya devam edeceğini çözeceğini söyleyince ve bu konu benimle ilgili arkadaşlar sıkılabilir diyince ona “hayır hepimiz bu problemleri farklı boyutlarda yaşıyoruz, sen şu an bunu tartışma cesaretini gösterdiğin için senin sürecin üzerinden konuşuyoruz” dedim. Çünkü Esra'nın ben yanlış bir şey mi yapıyorum ya da sadece ben miyim gibi düşünmesi onun motivasyonunu kırardı elbette. Bu konuşmalardan sonra sıkılmış ve yorulmuş görünüyorlardı. Ders arası verdik. Ara verdiğimizde Buse, Özden, İlkay, Esra'nın çalışmalarını incelediler (01.12.2015, D.V.).

Alan uzmanlarıyla yapılan değerlendirmede katılımcıların zaman zaman odaktan uzaklaşabileceği bu nedenle araştırmacının sık sık hatırlatmalar yapmasının bu duruma engel olabileceği üzerine şu şekilde konuşulmuştur:

Uzman 1: Bizden hep yönlendirme bekliyorlar, yani genel öğrenci profili öyledir.

Araştırmacı: Kesin yargı vermemizi bekliyorlar

Uzman 1: Evet. Hoca gelecek ne istediğini söyleyecek, biz de onu yapacağız derler, kendilerini unuturlar.

Uzman 5: Evet kesinlikle

Araştırmacı: Evet. Mesela tam da örneği Esra'nın çalışmaları. Esra'nın çalışmalarını çok beğendik geçen ders ve Esra bu hafta o çalışmaların çeşitlemelerine devam etti. Hatta çıkış fikrinden uzaklaşarak rastlantısal olarak geliştirdiği çalışmalara farklı bir anlam uydurmaya çalıştı ve çıkış fikrinden tamamen uzaklaştı. Çünkü “hoca bunu beğendi” diye onun üstüne gitti. Bir de görselleştirme konusunda sıkıntı şu: bu oldu diyerek onu çeşitlendirmeye çalışıyorlar biraz denemekten kaçıp kolay olanı tercih ediyorlar. Bu çok süreç isteyen bir şey. Bu algıyı değiştirmek çok zor. Ama en aza indirgemeye çalışıyoruz.

Uzman 1: Evet. Kısa bir sürede, çok normal bence. Ama bir algı oluştuğunu ben düşünüyorum.

Uzman 5: Genel olarak şey olmuş bir şeyi söylemişsiniz hep kapılıp gitmişler ama bu ilk başlama heyecanlarından, yavaş yavaş normale dönüyor diye gözlemliyorum ben.

Uzman 1: Bana şey gibi geliyor hepsini bir şehrin ortasına koymuşuz herkes bi sokağa ve nerede olduklarını bilmiyorlar. Aslında şöyle bir şey yapmak uygun olabilir mi biraz yukardan kendilerine bakmalarını sağlasak. Bir konuşma yapıp aslında neredeyiz biz nereden çıktık onu bir yukardan görseler, çünkü gerçekten bazıları kaybolmuş gibi. Bazıları biliyor ama. Bir tartışma ortamı yaratmak çözüm olabilir nerden gelmiştik nereye gidiyoruz gibi.

Uzman 5: Evet ben de söyledim onu

Araştırmacı: Evet konuşmuştuk acaba bu konuda yerden uzaklaştılar mı diye. Derse başlangıçta çıkış fikirlerimizi hatırlayalım dedim hatta aynı cümleleri kullandım bu yolda bazılarımız çok farklı sokaklara girdi kaybolduğumuz yerler oldu, biraz hatırlayalım dedim. İlkay direk benim “çıktığım noktada belli geldiğim noktada belli dedi. Ben zaten ilk etkinlikle de bağlantı kurdum dedi. Diğerleri de anlattı hep çıkış noktasını hatta çoğu yerle ilgili işte dedi. Birkaç öğrenci de sendeledi işte ama çözümleyemedik.

Uzman 1: Olumsuzlukların çıkması da güzel bir şey.

Uzman 5: Tabi bunlar çıktıkça geliştireceğiz.

Uzman 2: Hedeflenen şeyden çok dağıldığı düşünülüyorsa tek tek eleştirerek değil de konu ana hatlarıyla tekrar hatırlatıp şu an ki durumu değerlendirebilirsiniz. Gerçi bence çok da dağılmış değil konu

Uzman 1: Yok yok o kadar da uzaklaşmış değiller.

Araştırmacı: Öğrenciler görüşmelerde ikinci konu için daha öznel bir çalışma olmasından dolayı biraz bocaladıklarını dile getirdiler. Bu nedenle olabilir.

Uzman 2: Çok genel bir şekilde konuyu hatırlatmak yeterli bence. Konunun dağılmış olması belki de çok olumsuz olarak değerlendirilmemeli. Biraz buna da izin verilebilir çok merkeze toplamadan sadece çok dağılanları biraz merkeze yaklaştırarak.

Uzman 1: Aslında her derste hafif geri gitmelerini hatırlamalarını sağlayacak belirli cümlelerle konuya dikkat çekilebilir. Biz şuradan gelmiştik bu konuya gibi. Ben bazen papağan gibi söylüyorum aynı cümleyi her hafta birkaç kez söylüyorum.

Uzman 5: Evet gerekiyor

Uzman 1: Uygulamalı bir ders olduğu için bir kerede evet anladım demekle olmuyor. Genel hatlarıyla iyi gidiyor bence (02. 12. 2015).

Yer Duyusu konusunda ders sürecinde “estetik sorgulamalarda doğrusal-ilerlemeci yaklaşım anlayışı” sorunu ile karşılaşılmıştır. Bu sorunun giderilmesine yönelik olarak alan uzmanları ile yapılan değerlendirmeler sonucunda “sanatta ilerlemeci yaklaşıma müdahale” eylem planı 10. Hafta gerçekleştirilmiştir. Bu plan kapsamında dersi konuya dikkat çekme amacıyla katılımcılara sunum yapılmıştır. Bu sunumda Giovanni Bellini (Pieta), Brueghel (Hasat Zamanı), Hokusai (Büyük Dalga), Menzel (Demir Dövme), Turgut Zaim (Yörükler), Bedri Rahmi (Han Kahvesi), Neşet Günal (Köylüler), İman Maleki (Hafız Omen) eserleri incelenmiştir. Katılımcılar çeşitli sanat yapımları ile karşılaştırılarak her sanatçının yaşadığı yerin fiziki ve kültürel özelliklerini nasıl yansıttığı üzerinden tartışmaya yönlendirilmiş ve her sanat yapımının döneminin özelliklerinin dikkate alınarak değerlendirilmesine dikkat çekilmiştir.

3.8.3.2.3. Kültürel gazetecilik

Kültürel Gazetecilik konusu 01.12.2015 ile 29.12.2016 tarihleri arasında gerçekleştirildi. (Bkz. Görsel 3. 7). Sanatsal üretim sürecinde yerel toplumla etkileşime geçme ve bu süreçteki deneyimlerini sanatsal yollarla ifade etme, yerel metinlerin, hikâyelerin, ritüellerin sanat eğitimi ile ilişkisini tartışma bu konunun hedeflerini oluşturmaktadır (Bkz. Tablo 3.4).

Tablo 3.4 *Kültürel gazetecilik konusuna ilişkin ders planı*

Hedefler		
Sözlü tarih çalışmalarıyla yerel toplumla etkileşimde bulunur.		
Sözlü tarih çalışmalarını sanatsal ifade sürecine yansıtır.		
Deneyimlerini sanat eğitimiyle ilişkilendirir.		
10.Hafta	01 Aralık 09.00-12.00 14.00-17.00	Geçmiş ile bugün arasında kurulan bağların önemini vurgulayan Judith Liberman'ın "Hikâye Anlatıcısının Araçları" videosu izlenir. Mitler ve efsanelerden yola çıkarak yapılan uygulamalar için "Mitler ve Hikâyeler" belgeseli izlenir ve tartışılarak özgün fikir üretmeye çalışılır. A.Güneştekin'in sanat anlayışı üzerine yapılan araştırmalar paylaşılır. Sözlü tarih çalışmasına hazırlık olarak yer temelli sözlü tarih projesi "Sarı kadınların ayak izlerinde" videosu izlenir. Öğretmen adayları yaşadıkları yer ile ilgili kültürel temalar seçer. Sözlü tarih çalışması için bu temaları nasıl kullanabileceği üzerine tartışılır. Okul dışına çıkılır ve kentin merkezi ilçesindeki arastasına gezintiye çıkılır ve bu mahalde sözlü tarih çalışmaları yapılır.
11.Hafta	08 Aralık	Sözlü tarih çalışmaları görsel sunumlarla paylaşılır. Belirlenen temalar üzerine araştırmalar ışığında tartışılır. Kültürel gazetecilik konusunda yapılan araştırmalardan yola çıkarak istenen her türlü ifade biçimiyle gerçekleştirilecek sanat çalışmaları için eskizler yapılır.
12.Hafta	15 Aralık	Öğretmen adayları yaptıkları araştırmalardan yola çıkarak kullanmak istedikleri her türlü ifade biçimi ile ürünler ortaya koymak için eskiz çalışmalarına devam eder. Ders sürecinde eskiz çalışmaları değerlendirilir, üzerine tartışılarak geliştirilir. Hazır olanlar uygulamaya geçer. Uygulamalar üzerinden fikir alışverişlerine devam edilir.
13.Hafta	22 Aralık	Öğretmen adayları yaptıkları araştırmalardan yola çıkarak kullanmak istedikleri her türlü ifade biçimi ve malzeme ile sanat yapımını gerçekleştirir.
14.hafta	29 Aralık	Kültürel Gazetecilik etkinliği değerlendirilir. Sözlü tarih ve hilkaye anlatıcılığı (storytelling) tekniklerinin sanat eğitiminde yeri irdelenir. Öğretmen adaylarınınbu konudaki araştırma ve uygulamalarını sanat eğitimi alanında (mesleki boyutta) nasıl kullanabilecekleri üzerine fikir yürütmeleri ve önerilerini, düşüncelerini defterlerine not etmeleri istenir. Sonraki derse hazırlık: Öğretmen adaylarından yakın çevre veya toplumda karşılaşılan, fark edilen bir problem konusu belirlemeleri, kamusal sanat, sanat-sosyal adalet ilişkileri üzerine araştırmalar yapmaları istenir.

Katılımcılar Kültürel Gazetecilik konusunda uygulama çalışmalarının bireysel olarak yürütülmesine, sözlü tarih çalışmasının ise grup çalışmasıyla yürütülmesine karar vermiştir. 01 Aralık 2015 tarihki derste kültürel çalışmaların nasıl kaynak olarak kullanımı ve bu kaynaklara erişim üzerine konuşularak konuya giriş yapılmıştır. Kültürel aktarımı sağlayan mitler ve hikâyelerin sanat eğitiminde kullanımına yönelik “mitler ve hikâyeler” videosu izlenmiştir (Ek-8.21). Katılımcılardan bir önceki ders araştırmacının Ahmet Güneştekin ile ilgili istediği araştırmayı yapanlar araştırma notlarını, buldukları röportajı ve sanatçı eserlerine ait görselleri grupla paylaşmıştır (Ek-8.22). Ardından Judith Melika Liberman’ın masalların toplumsal önemi ve masal anlatıcılığı üzerine videosu izlenmiştir(Ek-8.23). Toplum olarak ilerlemenin ne anlama geldiğini yorumlayan ve masal aracılığı ile geçmiş ile bugün arasındaki bağlardan da bahseden Liberman’ın “yavaşla, hisset, farket” sözlerini katılımcılardan birçoğu not almış ve benzer şekilde kendi deneyimlerini grupla paylaşmıştır. Ardından hikâye anlatıcılığı ve sanat eğitiminde bir yöntem olarak nasıl kullanıldığı üzerine konuşulmuştur. Daha sonra, araştırmacı yer temelli film yapımına yönelik proje çalışmasının videosunu gösterirken kültür araştırmaları için kullanılabilecek bir yöntem olarak sözlü tarih araştırmalarından kısaca bahsetmiştir (Ek-8.24). Araştırmacı kentin ilk yerleşim bölgesi olan ilçesine ve oradaki arastaya doğru gezintiye çıkabileceğini ve yerel halkla buluşup sözlü tarih çalışmasını gerçekleştirebileceklerini söylemiştir. Katılımcılar bu çalışmayı hangi temalar etrafında yapacaklarına karar verirken şive, bacalar, demiryolu, lületaşı, göçmenler, kiremit fabrikası, ilk işitme engelliler okulu gibi ilk akıllarına gelenleri söyleyip not etmiştir. Araştırmacı katılımcılara sözlü tarih çalışmasına başlamadan onlara dikkat etmelerini istediği noktaları hatırlatmıştır. Bununla birlikte araştırmacı bu konuda uygulama sürecini bireysel olarak yürütmek isteyen katılımcılara sözlü tarih çalışmasını ikişerli ya da üçerli gruplara ayrılarak gerçekleştirmelerini önermiştir. Bunun üzerine katılımcılar, kendi aralarında hızlı bir şekilde plan yapmış, Esra, Özden ve İlkay biz birlikte çalışacağız derken Ayşegül "üç konuşkan ve girişimci arkadaş bir araya geldi daha dengeli mi gruplaşsak acaba" demiştir. Buse "evet ya nasıl gircez konuşmaya bence de üçünüz çok kuvvetli oldunuz" İlkay ise "her zaman biz yanınızda mı olacağız arkadaşlar yaparsınız siz de" ve Esra’ya dönerek "şimdi böyle diyorlar ama emin ol bizden iyi röportaj yapıp gelirler" demiştir. Grup üyelerinden iköğretmen adayı ve Ayşegül bir grup, Kerem ile de Buse bir grup olmuştur. Araştırmacı kararı öğretmen adaylarına bırakmış ve durumu nasıl çözeceklerini gözlemlemiştir (01.12.2015, D.V.).

Bu durumu araştırmacı kaygılarıyla birlikte araştırma gnlgnde şu şekilde dile getirmiştir: “Sanki aralarında tatlı bir rekabet vardı. Ama yine de yarış halinde gibi düşünmeleri hoş değildi. Sözlü tarih dönütlerini verirken buna dikkat etmeliyim. Rekabeti teşvik edecek herhangi bir şeye fırsat vermeden değerlendirme yapmalıyım” (01.12.2015, A.G.).

Katılımcılar ve araştırmacı yemekhanede yenen oğle yemeğinin ardından kentin ilk yerleşim yeri olan ilçesine gitmiştir. İlçenin tarihi eski arşısının sokaklarında yürüyüş yapılmıştır, yaklaşık yarım saat süren yryşu takiben katılımcıların oluşturduğu 3 grup dağılıp sözlü tarih çalışmasını geekleştirmiş ve bir buçuk saat sonra nehir kenarında bulunan bir çay bahçesinde buluşularak değerlendirmeler yapılmıştır. Gruplar farklı sokaklara dağılmış, araştırmacı ise iki kişi oldukları için Buse ve Kerem ile gezintiye çıkmış, röportaj yapacakları anda onlardan ayrılıp uzaktan onları izlemiştir. Araştırmacı ve katılımcılar  buçukta çay bahçesinde buluşmuş, katılımcılar birbiriyle deneyimlerini paylaştırmıştır. Katılımcılar, bir sonraki haftaya kadar sözlü tarih çalışmalarına devam edilmesi yönünde bir karar almış ve grup sözlü tarih çalışmalarına devam etmek üzere tekrar yola çıkmıştır. Grubun bağımsız bir şekilde değerlendirme yaptığı ve bir sonraki ders için ne yapılacağını planlayabildiği gözlenmiştir (01.12.2015, A.G.).

8 Aralık 2015 tarihli derse bir önceki hafta yapılan sözlü tarih röportajları dinlenerek başlanmıştır. Üç grubun da sözlü tarih çalışmalarına kayıtlarından ikisi veya  izlenmiştir. Araştırmacı röportaj kayıtlarını katılımcılardan sorulan soruları ve dikkatlerini çeken noktaları not almalarını istemiştir. Sözlü tarih çalışmalarına sorularının nasıl iyileştirilebileceği, yerel toplumla nasıl iletişime geçildiği, bu çalışmada hangi noktalarda zorluk yaşandığı üzerine tartışılmıştır. Katılımcılar “her gün i ie yaşanılan insanlarla iletişime geçme”de ne kadar zorlandıkları üzerine konuşmuşlardır. Araştırmacı katılımcılardan sözlü tarih çalışması üzerine deneyimlerini paylaşmalarını istemiştir. Katılımcılar, sözlü tarih çalışmalarıyla demiryolunun kentleşmede etkisi, hamam kültürü, g, göçmenlik, farklı kültürlerin bir arada yaşaması, fabrikaların kuruluşu, ilk yerleşim yerine nasıl karar verildiği, kentin hangi bölgelerden ne zaman g aldığı, lületaşı zanaatı, alışveriş merkezlerinde artışın esnafliğa etkileri gibi konular üzerine bilgi edinmiş ve bunları birbirleriyle paylaşmışlardır. Buse yaptığı röportajları metin haline getirmiş, incelemiş ve analiz etmiş, arkadaşlarına aldığı notları, edindiği bilgileri sunmuştur. Ayşegül ilk deneyimi olduğu için bazı eksikler olduğunu izledikten sonra çok daha iyi fark ettiğini belirtmiş bir daha bu çalışmayı yaptığı takdirde daha başarılı olacağını

söylemiştir. Diğer katılımcıların da görüşlerini dile getirmesinden sonra araştırmacı katılımcılardan sanat eğitimi alanında bu yöntemin kullanılması üzerine fikir yürütmelerini istemiştir. Araştırmacı, katılımcıların ders sürecinin yoğun geçtiğine dair eleştirilerini dikkate alarak onlara süreci tekrar gözden geçirmek istediğini ve onlardan da bir çözüm önerisi üretmelerini istediğini şu şekilde dile getirmiştir:

Esra: Neden fikirlerimizi paylaşmayacak mıyız?

İlkay: İlk çalışmadaki grup çalışması iyiydi bireysel olunca birbirimize çok yardımcı olmuyoruz

Buse: İyi gidiyorduk.

Esra: Grup çalışmasında da herkes eşit düzeyde çalışmıyor.

Araştırmacı: Süreci nasıl yürüteceğinize siz karar verin arkadaşlar öğle arasından sonra kararınızı bildirirsiniz (08.12.2015, D.V.).

Ancak katılımcılar bir karara varamamıştır ve duruma ilişkin tartışma şu şekilde devam etmiştir:

Katılımcılar: Burada fikirlerimizi paylaşmaya devam edelim bence

Araştırmacı: Süreci birlikte fikirlerimizi paylaşarak yürütmekten bahsediyorsanız zaten baştan beri süreci böyle yürütüyoruz

Buse: Evet, bence baştan beri gelen süreç iyi gidiyor

Katılımcılar: Bence de.

Ayşegül: Peki bu şekilde tartışırsak yine bireysel mi yapacağız çalışmalarını?

Araştırmacı: Evet, uygulama anı bireysel olacak, buna birlikte karar vermiştik. Ama bireysel derken şuna zaten alıştık, mutlaka birbirimizin işini dinliyoruz, fikrini dinliyoruz, fikir alış verişi yapıyoruz. Yanlış anlaşılmasın. Bu çok güzel ve grupla da çalışsak bireysel de çalışsak devam etmesini arzu ettiğimiz bir şey zaten.

Ayşegül: Bence gayet iyi oluyor o şekilde tartışmamız.

Araştırmacı: O ortamı kendi aramızda yakaladık zaten.

Buse: Fikrimiz başka birisine başka bir şey anımsatıyor hani bu aslında çalmak ya da başka bir şey değil, paylaşıyoruz.

Katılımcılar: Çağrışım oluyor.

Ayşegül: Paylaştıkça herkesin fikri çoğalıyor.

Araştırmacı: Siz bana net bir şey sunmayacaksınız sanırım. Ben size sunuyum siz onun üzerinden fikirlerinizi bildirin. Bugün herkes eskiz çalışmalarına başlar, ders dışında da devam edersiniz eskizlerinizi geliştirmeye, haftaya her zamanki gibi ders başında eskizlerimizi fikirlerimizi paylaşıp öğleden sonra da uygulamaya geçeriz, ne dersiniz?

Ayşegül: Olur.

Kerem: Evet.

Buse: Onaylamayanlar niye söylemiyor?

Araştırmacı: Arkadaşlar onaylamıyorsanız lütfen nedenini belirterek söyleyin, alternatifler

oluşturalım

Esra: Hocam, şimdi uygulama yapacaksak malzemeye geleceğiz ya, benim fikirlerim değişiyor, fikrim değişse malzeme açıkta kalacak yani bilmiyorum.

Araştırmacı: Fikirlerimizi saatlerce tartışıyoruz ve sıkılıyorsunuz ve diyorsunuz ki uygulamaya başlamadan fikrimiz gelişmiyor, onun için bireysel düşünelim ama paylaşırız yine.

İlkay: Hocam mesela haftaya düşünceyle (eskizle) gelip öğleden sonra (uygulamaya) başlayalım dediniz ya orda mesele o, bazen olmayabiliyor. İlk önce düşünceyi (eskizi) tam adam akıllıca oluşturup ne yapacağımıza karar verip, gerçekten ciddi anlamda ama ondan sonra uygulama aşaması daha kolay. O fikir aşaması kilit nokta, onu iyi oturtmak gerekiyor. Bunun için de süre yani haftaya başlarsınız şey oluyor ...

Buse: Kısıtlamacı

İlkay: Aynen, yok öyle demeyeyim de yani şu gün şunu yapmak hani olmuyor yani

Araştırmacı: Problemi anlıyorum. Şöyle yapalım arkadaşlar. Bunun sonu yok ben iki hafta sonra uygulamaya başlayalım desem de yine kısıtlanmış bir zaman olacak sizin için şu an eskiz çalışmalarına başlayalım. Herkes kültür teması üzerinden fikirlerini toparlasın. Fikirlerimiz bugün böyle düşünüyorsunuz yarın mutlaka gelişecek ya da değişecek, bunun tamamlanmasını beklersek hiçbir zaman uygulamaya başlayamayız. Bireysel olarak süreçteki durumunuza göre hareket ederiz, hazır olan uygulamaya geçer, olmayan fikirlerini geliştirmeye devam eder.

Tartışmanın ardından katılımcılar sözlü tarih çalışmalarından yola çıkarak kültüre ilişkin işleyecek bir tema seçmiş ve eskiz çalışmalarına başlamıştır. Araştırmacı eskizlerini paylaşmak isteyenlerle bireysel olarak ilgilenmiş, uygulamaya hazır olanlar için yine bireysel incelemeler ve diyaloglarla teknik ve malzeme konusunda öneriler sunmuştur. Bunun dışında öğretmen adayları birbirlerine fikirlerini anlatmaya ve yardımcı olmaya devam etmiştir. Sadece ortak bir zamanlama ortak bir plan yürütmek yerine sürece dair bireysel gelişmeler doğrultusunda bireysel planlamalar tercih edilmiştir.

15 Aralık 2015 tarihli derse katılımcıların yönlendirmeleriyle başlanmıştır. Araştırmacı bu durumu şu şekilde yansıtmıştır:

Herkes masanın etrafına konuşmak için oturuyordu. Anlaşılan sürecin eskisi gibi yürütülmesini istiyorlardı. Fikirlerini paylaşmak üzere bekliyorlardı. Ben de paylaşmak istedikleri bir şeyler olup olmadığını sordum ve karşılaştıkları bir problem varsa paylaşabileceklerini söyledim. Öğretmen adayları zamanla oluşturdukları ve benimsedikleri dersin girişindeki paylaşım sürecini başlattı. Buse çalışmasının nasıl devam ettiğini anlattı. Eskiz yapıp daha sonra uygulamaya geçeceğini söyledi. İlkay füzen ile yaptığı eskizleri gösterdi. Eskizlerinde göçü ve çok kültürlü yaşamı birtakım simgelerle sembollerle ifade etmeye çalıştı. Figürlerin arkasında Frig Vadisi en öndeki kadın figürü, başında frigleri anımsatan bir fibula, iki tane çocuğun başında ise tatarlara özgü bir şapka

bulunuyordu. İlkay, kültürel sembolleri araştırarak uygulama çalışmasına araştırmalarını yansıttı. Özden çalışmalarında farklı insan gruplarının bir arada yaşaması temasını işleyeceğini anlattı. Farklılık ile anlatmak istediği daha çok sosyo ekonomik farklılıklardı. Kent manzarasının üzerine farklı meslek gruplarından farklı insan portrelerini bir arada çalışmak istediğini belirtti. Fikir ve teknik konusunda oldukça kararlıydı. Ayşegül ise kentteki ilk yerleşim yeri olan ilçedeki tarihi evleri ve o evlerin camlarına yansıyan kente has fotoğraf karelerinin çalışmak istediğini dile getirdi. Kerem eskizlerine müthiş bir hızla devam ediyordu. Sözlü tarih çalışmalarında aldığı her bilgi eskiz haline dönüştürüyordu. Neredeyse her metin için bir eskiz oluşturmuştu ve derste de çalışmaya devam etti. Buse ise sürekli yolculuk yaptığı için yine yolculuk temasından yola çıkacağını, kentteki ulaşım için kullanılan eskartları üzerine kentin özelliklerini yansıtan çalışmalar yapacağını dile getirdi. Bazen sendeleseler de öğretmen adayları bu sorgulamanın ardından süreci çözümlədiler. Bunun nedeni araştırma sürecinin (sözlü tarih) grupla olup uygulama sürecini bireysel olması olabilir (15.12.2015, A.G.).

Kerem yoğun bir şekilde eskiz çalışmalarına devam etmiş, kolaj tekniğini kullanarak denemeler yapmıştır. Esra ise çalışmalarına birkaç kez yeniden başlamıştır. Araştırmacı Esra'ya: "Araştırmaların gayet iyi mutlaka güzel bir iş çıkacak" diyerek rahatlatmaya çalışmıştır. Buse çalışmalarına devam etmiş, kente has bir materyal kullanarak dört tane tramvay biletini yerleştirerek üzerine bir çizim yapmıştır. Ayşegül ise çalışmak istediği tarihi evlerin eskizlerinden memnun kalmamış ve büyük boyda yağlı boya ile çalışmak istediğini dile getirmiştir. Araştırmacı bu konuda onu cesaretlendirmiştir. İlkay kendi kendine sürekli çalışmayı daha da iyi bir noktaya taşımak için bir eskizi üç farklı şekilde çalışmıştır. Özden ise önceki derslere kıyasla daha aktif ve istekli bir şekilde yağlıboya çalışmasını devam ettirmiştir (15.12.2015, D.V.).

Araştırmacı ve katılımcılar öğle arasında yemekhanede dönem sonunda açılması planlanan sergi başvuruları konusunda konuşmuş, katılımcılar üç gruba ayrılarak üç farklı sergi salonuna başvuru için görev dağılımı yapmış ve serginin bahar döneminde açılmasına karar vermiştir (15.12.2015, A.G.).

22 Aralık 2015 tarihli derse yarım saat gecikmeli olarak başlanmıştır. Öncelikle Kerem bir önceki hafta yaptığı eskizlerini tekrar küçük kâğıtlara çalışarak geliştirdiğini anlatmış, katılımcılarla bu eskizlerin daha büyük bir kâğıda taşınarak tek bir kompozisyonda birleştirilebileceği konuşulmuştur. İlkay bir önceki hafta yaptığı füzen çalışmasını tekrar denediği çalışmasını gruba göstermiş, arkadaşları onun çalışmalarını ve eskizlerini inceleyip, değerlendirmiştir. Katılımcılar çalışmanın kompozisyon kurgusuna, leke düzenine ve dokusuna dair fikirlerini dile getirmiştir. Son olarak İlkay

özdeğerlendirme yaparak eksik bulduğu noktaları söylemiştir. Ayşegül ve Özden uygulamalarına devam etmiş, Buse'nin çalışması da birlikte incelenmiş ve katılımcılar çalışma hakkında düşündüklerini dile getirmiştir. Buse herkesi dinledikten sonra renklerde geçiş yapmasının gerekli olduğunu anladığını ifade etmiştir. Esra farklı bir teknik kullanmaya karar vermiş dekupaj tekniği ile kentin önemli karakterlerinin portresini tuvale aktarıp üzerinde çalışmalar yapmak istediğini dile getirmiştir (22.12.2015, D.V.). Araştırmacı kültürel gazetecilik konusunda katılımcıların geçmişe odaklanmalarını günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Kültürel gazetecilik konusunda yerel toplulukla buluşmaları ve yerel tarihten yola çıkmaları başlangıç için oldukça iyiydi. [...] Belki de sözlü tarih çalışması ile giriş yapmamız onları biraz sınırlandırdı. Üstelik kültür konusunda araştırmalarını yapmadılar. Sadece röportajlarda edindikleri bilgiler doğrultusunda çalışma yaptılar. Her konuda söz konusu etkinliklerin bir yola çıkış vesilesi olduğunu anlatsam da daha ıraksak düşünmek konusunda eksiklerimiz oluyor. Özellikle Esra ve Ayşegül bu konuda çok zorlandı. Belki de kültür kavramı üzerine tartışmamız araştırmalar yapmamız gerekiyor. Kültür kavramı üzerine ön bilgilerinin olduğunu varsayarak çalışmaya başlamak sanırım eksik oldu. Ama bir yandan da kavramların açıklaması, tanımı ya da araştırmaları ne kadar etkili olurdu bilmiyorum. Haftaya yapılan çalışmalar üzerine eleştiriler yapıp kültür ve bu konunun ele alınış biçimlerini konuşmamız probleme çözüm önerisi olabilir (22.12.2015, A.G.).

Bu durum benzer şekilde alan uzmanlarıyla şu şekilde değerlendirilmiştir:

Uzman 4: Mesele daha net anlaşılrsa sorun yaşamazlar sembollere boğulmuş gibi, röportajlar üzerinden tartışma çabaları işi kolaylaştırıyor sanki benim tecrübem öyle.

Araştırmacı: Bu konuya kadar aslında biraz rahatlamışlardı, çok daha esnek ve rahat düşünebiliyorlardı belki konunun getirdiği bir şey belki benim eksik noktalarımın dolayısıyla görselleştirme ve yaratıcılıklarını artırma konusunda biraz sıkıntı yaşadık bu etkinlikte yani nasıl daha uzağı düşüncelerini ve dönüştürmeyi daha öznelleştirmeyi yapmalarını nasıl sağlayabiliriz bilemiyorum.

Uzman 1: Aslında kolay değil bu, bir anlamda soyutlama, indirgeme gibi bir şey değil, kolay değil aslında. Süreç bence normal gidiyor

Uzman 2: Tabii, herkes aynı etkiyle katılamayabilir derse

Araştırmacı: Özellikle kültür konusunu çalışırken şöyle bir tehlike var, yani çok ince bir çizgi, mesela bire bir anlatıma çok yöneliyorlar, yerellik mevzusu biraz kafa karıştırıcı oluyor onlar için.

Uzman 3: Yerelliği aktarırken neyi nasıl aktaracaklarını bulmaları gerekir, bu da direk sembollere giriyor. O sembolleri oraya nasıl resmedecekler, onları bire bir kullanmalarının bir anlamı yok. Kavramsallaştıramıyorlar. Kültürle yerellekle ilgili hızlı okumalarla nasıl

görselleştirebileceklerini düşünmeleri sağlanabilir.

Uzman 5: Bu anlamda kavram haritaları var, kavram haritaları ile kavram üzerine, kültür üzerine olabilir, onları konuşturup en uzağa gitmeleri sağlanabilir diye düşünüyorum öyle bir öneride bulunabilirim.

Uzman 3: Mantıklı.

Uzman 5: Beyin fırtınası yapacaklar.

Uzman 3: Hızlı okumalarla.

Uzman 5: O hızlı okuma da olur, okuma olmasa bile onu düşündürecek bir şeyler olmuş olur tetiklemiş olur.

Uzman 2: Aslında kültür dediğimiz şeyi bilmemekten kaynaklanıyor.

Uzman 5: Evet, sorgulamaları gerekiyor.

Uzman 3: Kültürle ilgili araştırmalar yapmaları gerekir (23.12.2015).

Araştırmacı katılımcıların kültür kavramını geçmişle sınırlı olarak ifade etmeye çalıştıkları gözlemlerine dayanarak bir sonraki derste katılımcılarla kavram üzerine konuşmaya ve uygulama çalışmalarının her birinin katılımcılar tarafından ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi ve değerlendirilmesine ortam oluşturmaya karar vermiştir.

29 Aralık 2015 tarihli derste öncelikle katılımcıların uygulama çalışmalarının her biri birlikte değerlendirilerek eksik noktalar tespit edilmiştir. Bu değerlendirmelerde, katılımcılar kültür kavramına hangi açılardan baktıklarını tartışmış ve öz değerlendirme yapmıştır. İlkay'ın füzen çalışmasının üçü de yere serilerek birlikte değerlendirilmiştir. İlkay arkadaşlarına neler aktarmak istediğini, görselleştirirken karşılaştığı problemleri anlatmıştır. Kentte yaşayan farklı kültürlerden yola çıkarak göç temasını birtakım semboller kullanarak işlediğini anlatmıştır (29.12.2015, D.V.). Araştırmacı, günlüğünde “Burada çoğunlukla odaklanılan alan röportajlardan elde edilen bilgiler ve motifler olduğu için soru yöneltmenin tam zamanı diye düşündüm” ifadesinde belirttiği gibi kavram üzerine tartışma açmış ve katılımcıları kültür kavramı ve semboller üzerine konuşmaya teşvik etmiştir. Her katılımcının çalışması üzerine konuşulurken, kültürel dinamikleri oluşturan ahlaki değerlerin normların dil, din gibi unsurların üzerinde durulmuştur. Bu değerlendirme süreci alan uzmanlarıyla şu şekilde konuşulmuştur:

Uzman 5: Birbirlerinden öğreniyorlar.

Uzman 1: Çağrışım yapıyor işte

Uzman 2: Birbirlerine yakın şeyler türetiliyorlar bir de. Ama tek başına kalsa öğrenci hangisini söyleyeceğini bilemiyor. Bir de öğrencinin altyapısına göre değişiyor işte

Edeer: Yeri öğrencinin hangi bağlamda kullandığı önemli. Yer deyince illa bir tarihe gitmesi gerekmiyor. Yerden bir şey alıp içselleştirebilir de öğrenci.

Uzman 3: Evet

Uzman 5: Yatay kültür de çalışabilirler, yani şu an yaşadığımız çağın getirdiği şeylere değinebilirler, illa tarihsel bir şey olması gerekmiyor, onu da yakaladılar bence (13.01.2016).

Katılımcıların değerlendirmelerinin ardından araştırmacı genel olarak çalışmalara ilişkin değerlendirme yapmıştır. Sözlü tarih çalışmalarının iyi bir şekilde gerçekleştirildiğini, bugün ile bağlantılar kurulduğunu, insan ilişkilerinde ve birbirleriyle olan ilişkilerinde iletişim şekillerini sorguladıklarını ancak bunları sanatsal olarak ifade etmede sıkıntılar yaşadıklarını ancak süreç içinde yapılan değerlendirmelerle çalışmalarını geliştirdiklerini dile getirmiştir (29.12.2015, D.V.).

Kültürel Gazetecilik konusunda “zamanı etkili yönetememe” ve “kültür kavramını geçmişle sınırlı tutma” sorunları ile karşılaşmıştır. Alan uzmanları ve katılımcı görüşleri alınarak “zamanı etkili yönetme” ve “kültür kavramını sorgulama” eylem planları oluşturulmuştur. 11. Hafta “Zamanı etkili yönetme” konusunda yapılacak iyileştirme için öğretmen adaylarıyla ders süreci değerlendirilmiş çözüm üreilmeye çalışılmış ve uygulamaya başlayarak eşzamanlı olarak tartışmalara devam etme kararı alınmıştır. 14 hafta ise “Kültür kavramını sorgulama” eylem planıyla yapılan çalışmalar üzerinde değerlendirmeler yapılırken kavramın sorgulanması sağlanmıştır. Uygulamaya uzayan tartışmalarla eşzamanlı olarak zaman kaybetmeden başlanması ve kültür kavramı üzerine çalışmalar üzerinden somutlaştırarak tartışmaların yürütülmesiyle karşılaşılan bu sorunlar giderilmiştir.

3.8.3.2.4. Sosyal adalet

29 Aralık 2015 ile 06 Ocak 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen Sosyal Adalet konusunda sosyal adalet kavramı ve sanatla ilişkisi üzerine düşünülmesi ve belirlenen bir toplumsal sorunun sanatsal yollarla ifade edilmesi hedeflenmiştir. (Bkz. Görsel 3. 5).

Tablo 3.5 Sosyal adalet konusuna ilişkin ders planı

Hedefler		
Yerel toplumla etkileşimleri ile sosyal katılım etkinliğini ilişkilendirir. Aktivizm, eyleme geçme ve katılım kavramlarını sorgular ve sanat ve sosyal adalet ilişkisini kurar. Çevresinde belirlediği bir problemi ya da o probleme yönelik çözüm önerisini sanatsal yollarla ifade eder.		
14.Hafta	29Aralık 09.00-12.00 14.00-17.00	Forum tiyatro yapılarak toplum temelli sanat, sosyal adalet ve katılım üzerine tartışılır. İnsan hakları ve sosyal adalet için mücadele veren bireyleri tanımak için “Hak mücadelesi verenler” etkinliği gerçekleştirilir. Sosyal eşitsizliği anlamak, farklı kuşak haklar (kişisel, siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel haklar) arasındaki ilişkiyi algılamak ve empati kurmak” amacı ile “ileri doğru bir adım at” etkinliği gerçekleştirilir. Uygulama çalışması için belirlenen problemler üzerine konuşulur, fikir geliştirilir, planlanır ve gerçekleştirmek üzere girişimde bulunulur.
15.Hafta	5 Ocak 09.00-12.00	NYU “Going Beyond The Classroom” videosu izlenir: eleştirel eğitim bilimi ve sanat eğitimi ilişkisi tartışılır. Ders süreci değerlendirilir. Final sınavları- değerlendirme

Araştırmacı son konuya başlarken “Görünmez Tiyatro Ekinliği” (Çağdaş Drama Derneği, 2015) ile katılımcıların ilgisini çekmek üzere bir plan yapmak için tiyatro alanında deneyimli olan Esrayla iletişime geçmiştir. Esra’ya forum tiyatrodan bahsetmiş ve konuya giriş yaparken forum tiyatrodan faydalanmak istediğini bunun için onun yardımına ihtiyacı olduğunu söylemiş ve onun bu konuda düşüncelerini sormuştur. Esra memnuniyetle konuyla ilgilenmiştir. Araştırmacı Esrayla bir problem yaratarak doğaçlama ile katılımcıların bu duruma nasıl müdahil olduğunu gözlemeyi ardından eylemci bir sanat türü olan forum tiyatro üzerine onlara bilgi vermeyi planlamıştır (28 Aralık 2015, A.G.).

29 Aralık 2015 tarihinde öğleden sonra katılımcılar çalışmalarına devam ederken Esra ile planlanan doğaçlama gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Esra’nın son çalışmasının yavaş ilerlemesi üzerinden bir diyalog başlatmış ve değerlendirme konusunda tehditkâr bir dil kullanmıştır. Bunun üzerine Esra “hocam şimdi neden not söz konusu oldu

anlayamadım diyerek çatışmayı başlatmıştır. Esra sesini yükseltmeden ve olayları abartmadan canlandırma yapmıştır. Araştırmacıyla Esra'nın aralarındaki diyalog devam ederken grup üyelerinden biri problemin farkına varmış, dikkatle dinlemiş ve araştırmacıyla Esra'yı yakından izlemiştir. Fakat hiçbir şekilde söz almamıştır ve tartışmaya girmemiştir. İlkay tartışmaya dâhil olmuş ve tarafsız davranarak durumu dengeye kavuşturmaya çalışmıştır. Diğer grup üyesi de İlkay'a destek vermiştir. Özden ise o an ne olup bittiğine aldırmamış, kendi işi ile ilgilenmiştir. Kerem şaşırmasına, mimikleriyle tepki vermesine rağmen olaya müdahil olmamıştır. Yaklaşık beş dakika süren tartışmanın ardından Esra ile araştırmacı diyalogu sonlandırarak tokalaşmıştır. Araştırmacı bunun bir doğaçlama olduğunu açıklarken katılımcılar şaşırmıştır. Birlikte yapılan değerlendirmelerle olaya tepkisiz kalanlar ya da müdahale edenler tercihlerinin nedenini açıklamıştır. Katılımcıların özeleştirilerini paylaşmasının ardından gençlere görünmez tiyatro ve forum tiyatro ile ilgili bilgi vermiştir. Araştırmacının “Ev arayan iki üniversite öğrencisi, bir emlakçı ve bir ev sahibi rolleri ile bir doğaçlama başlatalım. Evet rolleri kim almak ister”demesiyle forum tiyatro çalışması başlamıştır. Esra emlakçı Ayşegül ev sahibi Kerem ile İlkay öğrenci rollerini alarak doğaçlama yapmıştır. Daha sonra katılımcıların her biri ezilen tarafın yerine geçerek rol almış ve hakkını savunmak üzere bir deneyim yaşamıştır. Bu deneyimin ardından katılımcılar hislerini paylaşmıştır. Forum tiyatro çalışması tamamlandıktan sonra insan hakları için mücadele veren bireyleri tanımak için “Hak mücadelesi verenler” (Brander, ve diğerleri, 2008, s. 130-134) etkinliği gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı katılımcılardan iki gruba ayrılmalarını istemiş ve her gruba birer kart destesi dağıtmıştır (Ek- 25). “Kartlarda insan hakları aktivistlerinin yaşamlarından bazı olaylar var. Her grubun görevi doğru kişi ile doğru olayı eşleştirmek. Her karakter beşli (a, b, c, d, e) bir desteden oluşuyor” diyerek yönerge vermiştir. Gruplar hemen kartları okuyarak eşleştirmiş, eşleştirme tamamlandıktan sonra her grup üyesinin bir karakteri okumasıyla eşleştirmeler kontrol edilmiştir. Her katılımcı en çok ilgisini çeken karakteri söylemiş bununla birlikte insan hakları, hak mücadelesi, aktivizm ve haklar için mücadele konularında konuşulmuştur. Konuya giriş etkinliğinin son aşaması olan “toplumda başka biri olmanın neye benzediğini deneyimlemek, çoğunlukla ayrımcılık ve dışlamanın sonucunda ortaya çıkan sosyal eşitsizliği anlamak, farklı kuşak haklar (kişisel, siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel haklar) arasındaki ilişkiyi algılamak ve empati kurmak amacı ile “ileri doğru bir adım at” (Brander, ve diğerleri, 2008) etkinliği gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı katılımcılardan birer kart çekmeleri,

karttaki karakteri kimseye göstermemeleri ve o kartta tanımlanan karaktere göre role girmeleri yönergesini vermiştir. Her katılımcının bir kart seçmesiyle araştırmacı “Karttaki karakterin nasıl bir yaşamı olduğunu düşünün, kendinizi onun yerine koyun çocukluğunuz nasıldı, şu an günlük yaşantınız nasıl, sizi heyecanlandıran, sizi korkutan şeyler nelerdir düşünün” şeklinde yönerge vermiştir. Bu etkinlik için geniş bir alana ihtiyaç olduğu için birlikte koridora çıkılmış, araştırmacı katılımcıların aynı zamanda konum almasını, role girdikleri kişinin hayatını düşünerek okuyacağı her duruma yanıt vermesini ve her evet yanıtı için bir adım ileri atmalarını istemiştir. Araştırmacı, durum ve olaylardan oluşan yirmi dört durumu sesli bir şekilde okumuştur (Ek- 26). Katılımcılar verdikleri yanıtlara göre adım atmış, katılımcılardan bazıları çok ilerlemiş, bazıları en arkada kalmıştır. Etkinliğin sonunda sık adım atanlarla, hiç adım atmayanlar arasında geniş bir mesafe oluşmuş ve araştırmacı her katılımcının bulunduğu yere dikkatle bakmasını istemiştir. Araştırmacının yönergesiyle en önde kalanlarla en arkada kalanlar neler hissettiklerini paylaşmış ve yer değiştirmiştir. Daha sonra araştırmacı herkesin tek tek rol yaptığı kişinin günlük hayatını, sosyal ilişkilerini kısaca tanımlamasını istemiştir. “27 yaşında evsiz bir adam, şu an yaşadığım ülkede büyükelçinin kızıysın, kaçak bir göçmensin, yeni resmi dilini akıcı konuşmadığın bir ülkede işsiz bir öğretmensin” gibi tanımlamaların yer aldığı karakterler doğrultusunda katılımcılar arkadaşlarının hangi karakteri canlandırdığını, canlandırdıkları karakterin günlük yaşamına ilişkin sorular sorarak bulmaya çalışmıştır. Daha sonra etkinlik sürecinde herkesin neler hissettiği üzerine konuşulmuştur. Etkinliklerin sonunda “sosyal adalet” ve “sanat ve aktivizm” üzerine konuşulmuştur.

Katılımcılar 29 Aralık 2015 akşamı birlikte yemek yiyip atölyede çalışmaya devam etmek üzere bir karar almış ve fakülteden gerekli izinleri alarak çalışmaya devam etmiştir. Katılımcılar yakın çevrelerinden bir problem belirlemek üzere fikir alışverişinde bulunurken önceki konularla da bağlantı kurmuştur. Bu bağlantıların sonucunda katılımcılar, sanat yapımı için betonlaşma, mahalle kültürünün değişimi, fırsat eşitliği gibi konular etrafında değişen çocuk oyunu olarak “sek sek” oyununu ele almıştır. Katılımcılar seksek oyununun neler ifade edebileceği üzerine düşünmüş ve nasıl uygulama yapılacağı konusunda fikir geliştirmişlerdir. Bir sonraki hafta için herkesin sek sek oyununa yüklenen anlamlar üzerine metinsel bir çalışma yapmasına karar verilmiştir (29.12.2015, A. G.). 4 Ocak 2016 tarihinde araştırmacı farklı sanatsal ifade biçimlerine yönelik çalışmalar incelemeleri amacıyla katılımcılara “Art- Joseph Beuys, “7000 Oaks”,

"Müzecinin Çantası", "işgal 1453-kamusal sanat-1", "Hosting Blue Trees art installation" videolarını sosyal medya ve e-posta aracılığıyla göndermiştir (Ek-27- Ek-30).

5 Ocak 2016 tarihinde derse bir önceki gün paylaşılan kamusal sanat çalışmalarının incelenmesi ve yorumlanması ile başlanmıştır. Katılımcılar araştırmacının paylaştığı videoları izleyerek ve kamusal sanat üzerine ek araştırmalar yaparak derse hazırlıklı gelmiştir. Özellikle, Ayşegül, İlkay ve grup üyelerinden biri ayrıntılı araştırmalar yapmıştır. Videolar üzerine konuşurken, katılımcılar özel müzelerden, bienalleri destekleyen özel şirketlerden ve bunların sanat ile ilişkisini sorgulamış, sanat ve sanatın ticarileşmesi üzerine tartışmalar yürütmüştür. Araştırmacının yönlendirmesiyle incelenen çalışmalar üzerinden kamusal sanat ile sosyal adalet ilişkisi üzerine konuşulmaya devam edilmiştir.

Katılımcılar belirledikleri problemi hangi ifade biçimlerini kullanarak nasıl gerçekleştirilecekleri üzerine eskiz defterlerine yazıp çizerek ortak bir karar almaya çalışmışlardır. Katılımcılar, karar aldıktan sonra süreci planlamış, iş bölümü yapmış ve uygulamayı gerçekleştirmek üzere okul dışına çıkmışlardır. Katılımcılar tasarladıkları "sek sek" adlı video çalışmasını, valiliğin önünde, daha sonra, alışveriş merkezinin girişinde, alışveriş merkezinde bilişim ürünleri satan bir mağazanın önünde, hukuk fakültesinin önünde ve üniversitenin ana giriş kapısının önünde gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı bu konu üzerine değerlendirmelerini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Bu konu için daha fazla zaman ayırmak daha sağlıklı olabilirdi. [...] Bu konu sadece biraz olsun meraklarını uyandırıp dikkat çekebilmek adına iyi oldu. Sezgisel olarak çok güzel bağlantılar kurdular fakat bunları açıklamakta ifade etmekte çok zorlandılar. Her konudaki bu uygulamaya da heyecanla başlamaları avantajlı bir durumdu. Bu kadar kısa zamana rağmen böyle bir uygulama çıkarmalarını beklemiyordum, benim için sürpriz oldu (05.01.2016, A.G.).

Alan uzmanlarından Uzman 4 bu çalışmayı şu şekilde değerlendirmiştir: "bir taşa iki kuş, asosyal çocukluklar ve yenilmez güce karşı çocuksu bir baş kaldırı. Mağazanın önünde başka anlam ifade ediyor, valiliğin önünde başka. Polis gelirse sek sek oynuyoruz ne var". Bununla birlikte alan uzmanlarıyla genel olarak yapılan durum değerlendirmesinde Uzman 2; "Bir de şunu söyleyim. Çoğumuz yakınımızda olanlardan habersiziz. Bizim öğrencilerin çevreye açılmama gibi bir şeyi var. Bütün dünyası okuldaki atölye. Bu açıdan böyle bir çalışma öğrenciler için farklı bir şeyleri görebilmek adına iyi", Uzman 1; "En azından nerede yaşadığını bilir. Zaten çalışmanın amacı da

atölyenin duvarlarını kaldırarak öğrencinin dışarı yönelmesini sağlamak” (13.01.2016) şeklinde ifade etmişlerdir.

Son olarak katılımcılarla “sınıfın ötesinde” videosu izlenmiş ve tüm ders süreci sanat eğitimi açısından değerlendirilmiştir. Alan uzmanları ve katılımcı görüşleri doğrultusunda sosyal adalet konusunda zamanın da sınırlı olmasının etkisiyle yerel toplumla yeterince etkileşime giremediği tespit edilmiş bu nedenle bir sonraki dönem sergi etkinliğinin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu konunun asıl hedefine katılımcıların bir sonraki dönemde yerel yönetimle iş birliği yaparak çalışmalarını yerel topluma sergilemesiyle ulaşıldığı görülmüştür.

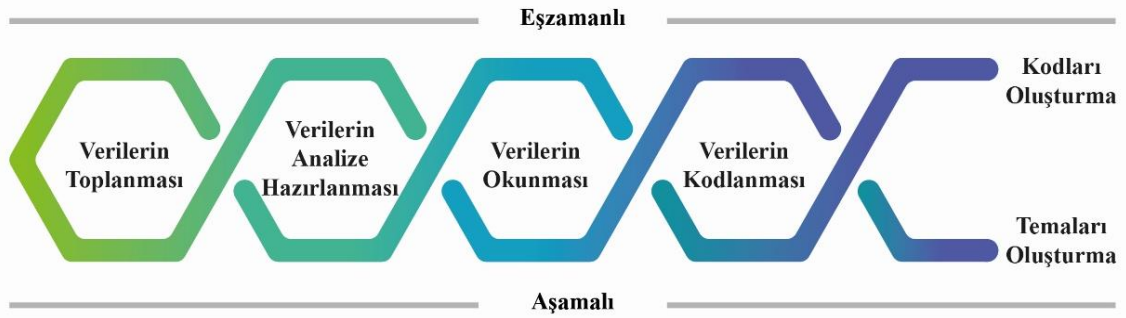
Dönem sonunun gelmesi nedeniyle sergi planı bir sonraki döneme ertelenmiştir. Sergi başvuruları için daha önce planlanan üç seçenektan biri olan, tarihi bir mekân olan, külliyyede gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bu konuda oldukça girişimci davranmış, tüm süreci grup olarak işbirliği içinde yürütmüş ve sergi organizasyonunu için İlçe Belediyesi ile iş birliği yapmıştır (23. 03. 2016, A.G.).

Buse ve gruptan bir öğretmen adayı sergi başvurusunda ve sergi alanında kullanılmak üzere serginin içeriğine ve amacına dair bir metin hazırlamış, İlkay çalışmaların fotoğraflarını düzenleyerek katalog basımı için kullanılır hale getirmiştir. Esra ve gruptan bir diğer öğretmen adayı afiş, davetiye tasarımını yapmış ve video çalışmalarını düzenlemiş, Ayşegül ise çalışmaların isimliklerini hazırlamıştır. Kerem ile gruptan bir arkadaşı çalışmaların toplanması ve taşınması, Özden ile gruptan bir arkadaşı Belediye ile iletişime geçme işini üstlenmiştir. Katılımcılar öncelikle afiş ve davetiyelerde kullanmak üzere grup olarak çalıştıkları yeri betimleyen kroki görselinin kullanılmasına karar vermişlerdir. Katılımcılar sergi için tüm çalışmaları betimleyen bir isim bulmak üzere tartışmış ve sonuç olarak “bulunma hali” ismine karar vermiştir (29.03.2016, A.G.). 30 Mart 2016 tarihinde araştırmacı ve katılımcılar sergi salonuna giderek sergi düzenin planlamasını yapmıştır. İlçe Belediyesi katılımcılara sergi salonu, çalışmaların taşınması, sergi ikramları, davetiye ve afiş konularında destek sağlamış ve kentin afiş panolarında ve sosyal ağlarda sergi duyurusunu yapmıştır. 11 Nisan 2016 tarihinde sabah sergi salonu katılımcılar ve araştırmacı tarafından hazırlanmış, çalışmalar yerleştirilmiştir. Saat 15.00 sularında ziyaretçiler gelmeye başlamış, ziyaretçiler ve İlçe Belediye Başkanı katılımcıların çalışmalarını tek tek incelemiş ve onlara sorular yöneltmiştir. Katılımcılarla Belediye Başkanı arasında kentin betonlaşmasını, yeşil alanlarının azalmasını anlattıkları çalışma üzerinden diyalog gelişmiş, katılımcılar

çalışmayı yaparken yola çıkış fikirlerini kent deneyimleri üzerinden anlatmıştır. Gün sonunda sergi salonunda bir masa etrafında toplanarak sergi üzerine konuşulmuş ve katılımcılardan görüşleri alınmıştır (11.04.2016, A.G.).

3.9. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Liamputtong'a (2009) göre tematik analiz iki ana adımdan oluşur. İlk olarak veri seti okunur ve veriden bir anlam çıkarılmaya çalışılır. Sonra, transkript incelenir ve grup olarak katılımcıların dedikleriyle ilgili bir anlam çıkarılmaya çalışılır. Tematik analiz ile bir veri setini araştırarak tekrarlanmış biçimlerde anlam bulunmaya çalışılır. Öncelikle veriler kodlanır ve aralarındaki bağlantıyı bulmak için eksenel kodlama yapılır. Eksenel kodlama araştırmacıların, ilk kodlamada tespit edilip kategori ve alt kategorilere ayrılan farklı kodları birleştirmelerini sağlar. Daha sonra ana kategoriler ve alt kategoriler ile bağlantı kurularak temalara ulaşılır (Liamputtong, 2009). Glesne'ye (2013, s.61) göre veri toplarken eşzamanlı olarak yapılan veri analizi araştırmacının daha keşfedici ve derinlikli olmasına katkı sağlamaktadır. Eylem araştırmalarında analiz bu şekilde süreklilik gösterir. Veri toplama sürecinde analizlerle yapılan yorumlar araştırmacının uygulama sürecine yansır, sürecin daha iyi anlaşılmasını ve analiz edilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 303). Araştırmada veri toplama ile analiz eş zamanlı olarak yürütülmüştür (Bkz. Görsel 3.8).



Görsel 3.8. Araştırmacının veri analizi süreci

Her dersin video dökümü aynı gün içinde araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ders video kayıtlarına ek olarak öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin dökümü ve uygulama çalışmaları kodlanmıştır (Bkz. Tablo 3.6 ve Tablo 3.7). Daha sonra tüm veriler tekrar gözden geçirilerek ilk kodlamalar düzenlenmiştir.

Tablo 3.6. Yaşam alanların daralmasını göstermeye ilişkin kod

<Internals\ders video\13 ekim> - § 4 references coded [4,37% Coverage]

Reference 3- 3,10% Coverage

İlkay: O betonlaşma betonların arasında kalan ağaçlar çarpık kentleşme, ben kuru yapraklarla yaptım eskiz. Ama asıl amacım yeşil alanların azalmasını anlatmaktı. Bir de farklı bir şeyler de yaptım. Bize artık yollarımızı gösteriyorlar ya, nasıl desem şu yoldan gideceksin diyorlar, mesela bize (duraklar ve düşünür), hah yönlendirme, mesela TOKİ evlerinde oturanlar onların belli bir yolu var başka bir yoldan gidemiyorlar. Oradan bir şeyler yapmaya çalıştım, üstten kroki görünümünde bir harita bu. Burada belli yol hatları var onlara gönderme yapmak istedim.

Tablo 3.7 Nesillerarası iletişime ilişkin kod

<Internals\görüşmeler\K. G. S. T. Buse> - § 1 reference coded [12,59% Coverage]

Reference 1- 12,59% Coverage

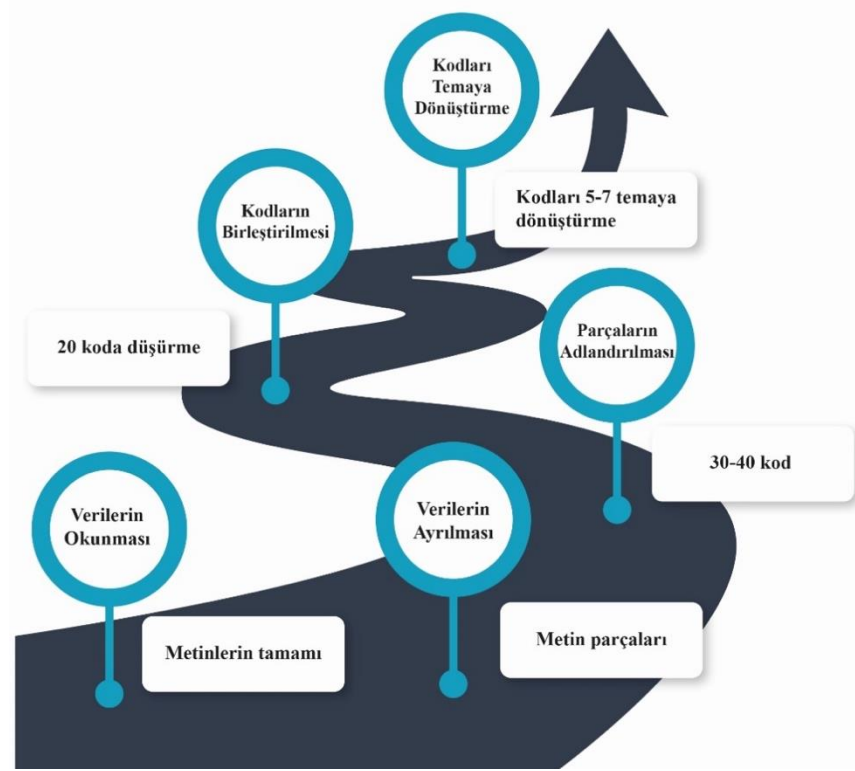
Ama fark ettim ki aslında konuşmaya çalışsak o yaşlı insanlarla anlatacak o kadar çok şeyleri varmış ki. Keşke biri gelse de konuşsak diye bekliyorlarmış. Aslında mesela ikinci röportajımızda bir bayanla konuşmuştuk Aslında anlatacak çok şeyim var size dedi ve biz de 40 dakika 45 dakika onu dinledik gerçekten de içten bir şekilde bizimle konuştu. Biz de onunla konuşmaya başlayınca gayet iyi anlaştık.

<Internals\görüşmeler\K. G. S. T. Esra>- § 1 reference coded [7,52% Coverage]

Reference 1- 7,52% Coverage

Ama oradaki insanlar uymayan insanlar, çok farklı insanlar bir de bir çağ atladık çok büyük insanlar ve onlarla anlaştık. Bir kuşak var aramızda onlara ulaşmak çok zor onlarla anlaşabilmenin ne kadar zor olduğunu ama anlaştıktan sonra da ne kadar iyi ve güzel bir deneyim olduğunu anladım.

Bu kodlardan geçici temalara ulaşılmıştır. Sonra tüm veri setinde ortaya çıkan temaların kodlarla ilişkili olup olmadığı kontrol edilmiş, son olarak da analizin tematik haritası çıkarılarak temalar adlandırılıp netleştirilmiştir. Böylelikle Creswell'in belirtildiği şekilde kodlardan temalara ulaşılmıştır (Bkz. Görsel 3. 9).



Görsel 3.9. “Kodlardan temalara ulaşma” dan uyarlanarak yapılmıştır (Cresswell, 2012, s. 244).

Tematik analiz yapılan araştırmada, araştırmacının nesnel bir şekilde analiz sürecini yönetmesi için üç alan uzmanı ile birbirinden bağımsız bir şekilde ilk kodlamaları yapılmıştır. Oluşturulan kodların benzerlikleri gözden geçirilerek kodlara ilişkin birleştirmeler yapılmış, oluşturulan 177 kod araştırmanın amaçları gözetilerek 15 tema altında toplanmıştır (Ek-10, Ek-11). NVivo 2011 paket programı ile yapılan analizin kodlardan oluşturulan bir tema örneği sunulmuştur (Bkz. Tablo 3. 4).

Tablo 3.7. NVivo 2011 paket programı ile yapılan analizde kodlardan oluşturulan bir tema örneği

Tema	Eleştirel ifade
Kodlar	Teknoloji-güç-iktidar ilişkilerini sorgulama
	Kültürün metalaşmasını görselleştirme
	Kentleşmeyi yorumlama
	Yaşam alanların daralmasını gösterme
	İnsan müdahalesinin doğanın döngüsüne olumsuz etkilerini konu edinme
	Doğal çevrenin kentleşme içinde sıkışmışlığını ele alma
	Doğada insan müdahalesinin yaşam döngüsünü sekteye uğratmasını gösterme
	Değişen oyunlarla sınırlandırılmış alanları ilişkilendirerek yorumlama

Johnson'ın (2015, s.121) belirttiği gibi “Eylem araştırmacıları gözlemedikleri evrenin karmakarışık, güvenilirmez bir varlık olduğunu kabul ederler ve bu nedenle onu anlamalarına yardımcı olması için tekrar eden örüntülere ve temalara bakarlar”. Tematik analiz, bir metinde göze çarpan konuları açığa çıkarmayı amaçlar, veri setinin detaylı bir şekilde düzenler ve betimler (Attride-Stirling, 2001). Toplumsal gerçeklik bağlamında katılımcıların deneyimlerini, anlamlarını ve gerçekliklerini bildiren olayları inceler. Bu nedenle tematik analizin hem gerçekliği yansıtan hem de gerçekliğin yüzeylerini parçalara ayıran ya da çözen bağlam odaklı yapısıyla eleştirel gerçeklik teorileriyle nitelenen metinlerarası bağlamsal bir perspektife sahip olduğu söylenmektedir (Braun ve Clarke, 2006).

3.10. İnandırıcılık

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla araştırmacı, araştırma ortamında uzun süre bulunmuş, veri çeşitlemesi yapmış, görüşme kayıt dökümlerini kontrol ettirerek katılımcılardan onay almıştır (6 katılımcının 4'ünden). Analiz sürecinde ise araştırmacı, verileri üç uzman ile bağımsız bir şekilde kodlamış, bir nitel araştırma uzmanı ile birlikte kod ve temaların örüntüsünü gözden geçirmiştir. Araştırma sürecinde uzman ve katılımcı görüşleri dikkate alınarak eylem planları oluşturulmuştur.

Araştırmacı, uzun süre araştırma ortamında bulunmuş ve uzun süreli gözlemler yapmıştır. Uzun süreli katılım ve gözlem ortam ve katılımcıların zamanla doğal haline geri dönmesi ve daha gerçekçi verilere erişimi sağlaması nedeniyle araştırmacılar veya katılımcılar tarafından ortaya konulan yanlış ya da eksik bilginin fark edebilmesi daha olanaklı olur (Creswell, 2013, s. 250; Yıldırım & Şimşek, s. 266; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s. 337). Araştırma verileri 2015-2016 güz dönemi boyunca 15 haftalık bir süreç içerisinde toplanmıştır.

Patton'a (2014, s. 247) göre üçgenleme, bir problemi hiçbir yöntemin tek başına çözemeyeceği varsayımına dayanır. Bir araştırmada önemli çoklu yöntemleri, ölçümleri, araştırmacıları ve bakış açılarını kullanmak durumun pek çok açıdan görülmesini sağlayarak araştırmanın güvenilirliğini artırır ve araştırmayı güçlendirir. Üçgenleme, veri üçgenlemesi, araştırmacı veya değerlendirici üçgenlemesi, kuram üçgenlemesi ve yöntemsel üçgenleme şeklinde yapılabilir (Johnson, 2015, s. 111-555). Araştırmada çeşitleme, gözlem, görüşme, araştırmacı ve katılımcı günlükleri ve katılımcı ürünleri olmak üzere farklı türlerde veri toplama, farklı veri kaynakları kullanma, uzun süren

atölye derslerinde farklı zamanlarda veri toplama ve meslektaş paylaşımı ile çeşitleme sağlanmıştır. Ayrıca kuramsal açıdan sanat eğitimi, YTE ve eleştirel eğitim bilimi üçgenlemesine dayanılarak araştırmacının kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

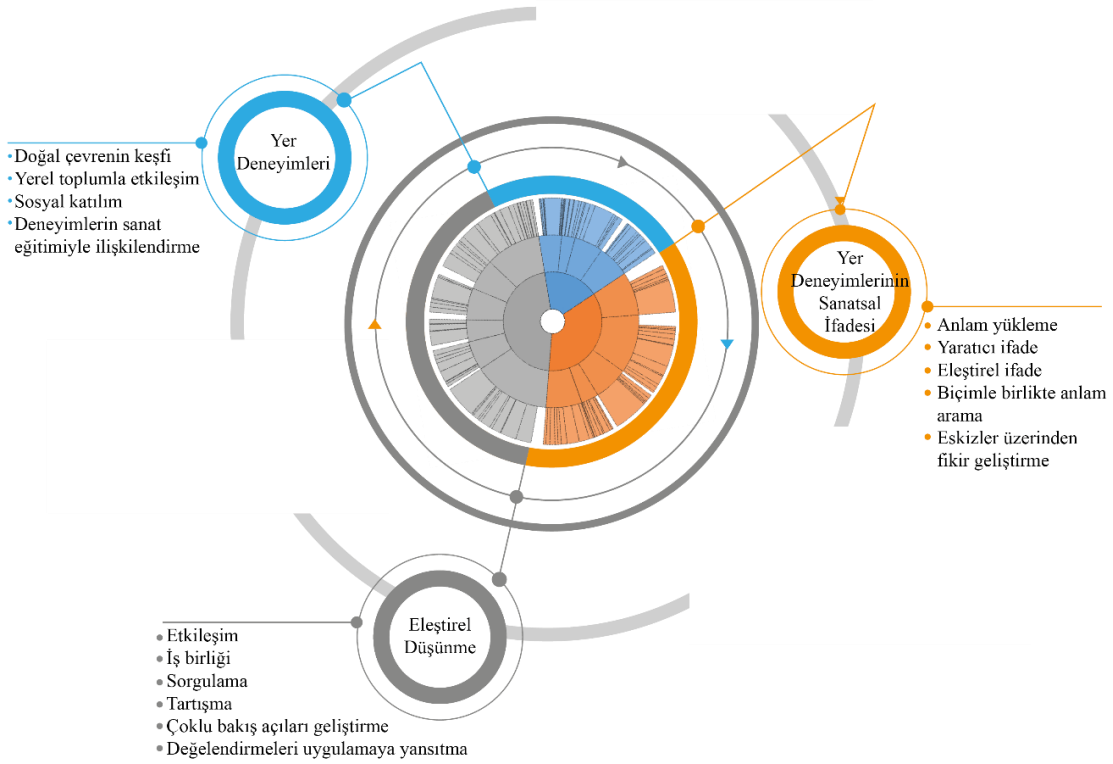
Veri toplama sürecinde güvenilir bir meslektaşın ya da uzmanın bakış açısı araştırmacının dürüst kalmasını sağlayan; yöntemler, anlamlar ve yorumlar hakkında sorular sorarak araştırmacıyı sorgulamaya yönlendiren ve onun duygularını dinleyerek araştırmacıya yaşadığı süreci ifade etme fırsatı sunan kişi olarak tanımlanır (Creswell, 2013, s. 251). Araştırmada, Uzman 1, araştırmacının ders sürecini gözlemleyerek ona dönütler vermiş bununla birlikte araştırmacı eylem araştırması sürecinde uzmanlarla toplantı yapmıştır. Bu şekilde araştırmada çoklu bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yazıya aktarılmış verilerin analizi için çoklu kodlayıcıların kullanılması güvenilirliği artırması nedeniyle kod yazıcıların birbirinden habersiz kodlama yapması veri setinde kararlılığı sağlamaktadır (Creswell, 2013, s. 254). Bu nedenle araştırmada yazıya dökülen veriler üç uzman ve araştırmacı tarafından birbirinden habersiz bir şekilde yapılmış daha sonra karşılaştırılarak üzerinde tartışılmıştır. Böylelikle araştırmacının bakış açısı çeşitlendirilmeye ve önyargılarının araştırmaya dâhil olması önlenmeye çalışılmıştır.

Mills uygulama sürecinde başka birini gözlemci olarak araştırma ortamına getirerek onun bakış açısını öğrenmenin araştırmacıya yardımcı olacağını belirtir. Ancak bunun mümkün olamayacağı durumlarda bu kişinin ders kayıtlarını inceleyebileceğini belirtir. Bu süreçte bu kişilerin araştırma sorusundan haberdar olması gerektiğine ve bu kişilerin verilerinin, araştırma sorusu açısından önem taşıdığını ancak bu verilerin araştırmayı şekillendirmek zorunda olmadığını ve onların amacının başka bir kesit sunarak araştırmacının bakış açısını zenginleştirmek olduğunu vurgular (Mills, 2003). Araştırma sorularından haberdar olan ve daha önceki senelerde aynı katılımcı grubu ile ana-sanat atölye derslerini yürütmüş olan danışman öğretim üyesinin dersleri gözlemleyerek araştırmacı ile düşüncelerini paylaşmasının araştırmacının bakış açısını zenginleştirdiği söylenebilir. Bununla birlikte uzmanlardan oluşan bir grup ile yapılan kodlamaların makro analizlerle araştırma sürecini sürekli değerlendirmesi ve alan uzmanlarından oluşan bir ekibin her konu sonunda ders izleme videoları ve makro analizlerle süreci değerlendirmeleri, karşılaşılan sorunları belirleyip çözüm önerileri getirmeleri ve tez izleme toplantıları ile dış denetim sağlandığı söylenebilir.

4. BULGULAR

Yer temelli eleştirel sanat eğitimi yaklaşımıyla gerçekleştirilen doğal çevre, yer duygusu, kültürel gazetecilik ve sosyal adalet konularıyla gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmen adaylarını yer ve toplumla etkileşime girmiştir. Bu etkileşim sonucunda sosyal katılımı gerçekleştirdikleri ve deneyimlerinden hareketle gelecekte mesleki hayatlarına yordamalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, doğal çevre ve yerel toplumla etkileşim içinde sanat ve kendi yaşamları arasında kurdukları ilişkileri biçim, içerik odağı arasında gidip gelerek sanatsal ifade sürecine yansıttığı ortaya çıkmıştır. Bu süreçte anlamlandırma, biçim ile birlikte anlam arama ve eskizler üzerinden fikir geliştirmeye başvurdukları görülmüştür. Bununla birlikte sorgulama, etkileşim, işbirliği, tartışma ile sağlanan diyalog temelli öğrenme öğretme sürecinde çoklu bakış açısı geliştirerek ve değerlendirmeleri uygulamaya yansıtma yaparak katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri bulunmuştur. Diyalog temelli yaklaşımla yürütülen ders sürecinde katılımcıların eleştirel düşünme becerileriyle deneyimlerinden hareketle yer, sanat ve eğitim ilişkisini kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek kurdukları ortaya çıkmıştır.

Bu bölümde yer alan bulgular, araştırma amaçlarına göre sınıflandırılmıştır. Veri analizinde ortaya çıkan temalardan oluşan araştırma bulguları yere ilişkin deneyimler, yer deneyimlerinin sanatsal ifadesi ve eleştirel düşünme başlıkları altında açıklanmıştır (Bkz. Görsel 4. 1).

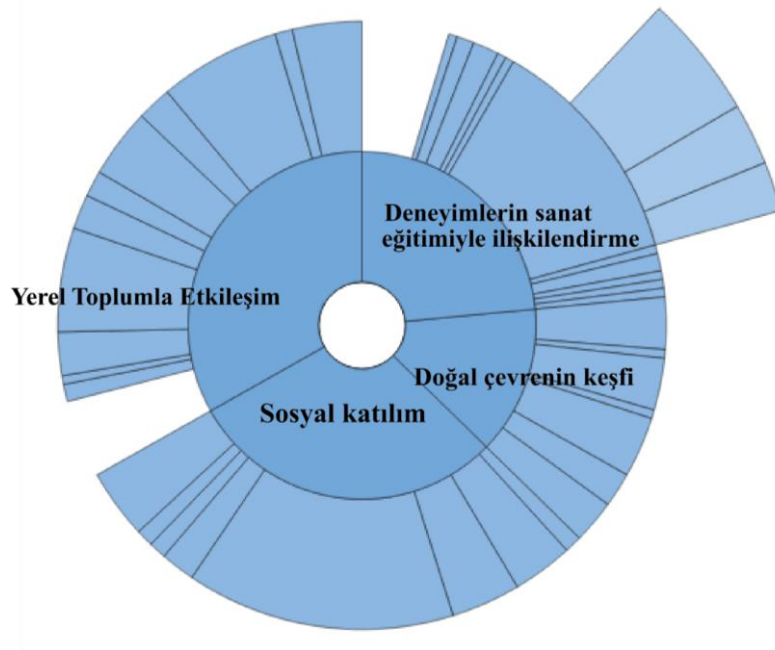


Görsel 4.1. Temaların bulgulara göre dağılımı

4.1. Yer Deneyimleri

Dewey'e göre birey kendinden daha önce yaşayan insan faaliyetlerinin ortaya koyduğu ve sonraki nesillere aktardığı deneyimlerin oluşturduğu insanlar ve nesnelere dünyası içinde yaşar. Deneyim, yalnızca bireyin kendinde, bedeninde ve zihninde devam etmez, bir boşluk içerisinde gerçekleşmez, bireyin dışında da yer alan kaynaklarla beslenerek gerçekleşir, başka bir deyişle yaşanan dünyadaki varlıkların tümü deneyime karışır. Bu nedenle insanın gerçekleştirdiği etkinlik ve bu etkinliğin sonucunda karşılaştığı sonuçlar olarak algılanan deneyim, bireysel olduğu kadar toplumsaldır, varlığın tamamının katılımı ile gerçekleşen bir eylemdir. Buradan hareketle deneyim bireyin nesnel ve içsel koşullarının etkileşimi içerisinde gerçekleşen ve devamlılık gösteren, şimdi ile gelecek arasında bağ kuran bir süreç ya da yaşanmışlık olarak tanımlanabilir. (Dewey, 2014; Eroğlu, 2017). Gruenewald, Smith ve Sobel ise yer ile deneyim yaşamayı eğitimde insanların evlerine yakın olan yerlerle ilişki kurmalarını sağlayarak doğal çevre ve yerel toplumla etkileşim içinde olması ile açıklar (Smith ve Sobel, 2010; Gruenewald, 2008).

Bu araştırmada katılımcıların sanat aracılığıyla gerçekleştirdiği yer deneyimlerinin yer, sanat ve günlük yaşam ilişkisini kendi yaşamları ile bağ kurarak anlamlandırmalarını sağladığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, sanatsal ifade sürecinde doğal evre ve yerel toplumla etkileşim içinde deneyimlerinden yola çıkararak gelecekte meslek hayatına yönelik yordamlar yapmıştır. Katılımcılar ortaya koydukları sanat yapımlarını yerel yönetimle işbirliği yaparak toplumla paylaşmıştır. Buradan hareketle yere ilişkin deneyimlerin anlamlandırılmasının eylemselleştirilerek sosyal katılımın gerçekleştiği bulunmuştur. (Bkz. Görsel 4.2)



Görsel 4.2. Yer deneyimi” başlıklı bulgulara ilişkin temaların dağılımı

4.1.1. Doğal çevreyi keşfetme

Berger (2004), sanatsal üretim sürecinde doğanın, düşünmek ya da hayal etmekle sınırlı olamayacağı, hayal ederken yaşanan aynı zamanda hissederek bakılan, tekrar tekrar bakılarak yaşanan bir deneyimle duyumsanarak anlam kazanacağını belirtir (Berger, 2004). Bu şekilde tekrar eden bakışlarla görmeyi keşfetmeye benzetir. Doğada var olan birçok bilgi de bu keşif aracılığı ile sanatsal üretim sürecine dâhil olabilir. Araştırmada, doğal çevreyi “keşfetme” katılımcıların doğal çevrenin yerle, yaşamları ve sanatsal üretim süreçlerinin ilişkisini fark edişlerini tanımlamalarıdır. Araştırmada, katılımcılar doğadaki harekete değişime odaklanmış, doğal çevreyi malzeme olarak gördüklerini ve doğanın sanat dili olarak kullanıldığını fark ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar doğanın

hissettirdiklerini ifade ederken, buna karşıt olarak doğayı her geçen gün daha az hissedebildiklerine vurgu yapmıştır. Bunlara bağlı olarak katılımcıların, doğal çevre, sanat, içsel yaşantıları ve sanat yapımı arasında bağ kurdukları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar bu bağı doğanın keşfi ile kendilerini keşfetmeye ve kendilerine uygun ifade biçimlerini keşfetmeye benzeterek açıklamıştır.

Esra günlüğünde doğal çevreye ilişkin deneyimlerini küçük karabalığın (Samed Bahrengi'nin yapıtına adını veren "küçük karabalık" öyküsünün sorgulayan ve keşfeden kahramanıdır) okyanusu keşfetmesine benzeterek ifade etmiştir:

Bugün için diyebilirim ki denizden bir gidegen bulduk ve okyanusun tadını çıkardık küçük karabalık misali. Kendimi yeniden tanımlar gibi hissediyorum [...]. Çalışmalarımızı fiziki alana dökmemizin düşüncelerimizden daha farklı olduğunu gördük (13.10.2015, Esra Ö.G.).

Benzer şekilde Buse'nin "Etrafımızda, elimizin altında ne kadar çok materyal olduğunu zorluk çekmeden anında çok şeyler çıkarabileceğimizin farkına vardım. Aslında etrafımızda görmediğimiz o kadar çok şey var ki" (13.10.2015, Buse, Ö.G) ifadesinden ve Kerem'in aşağıda yer alan ifadesinden yola çıkarak doğal çevredeki deneyimleriyle doğayı bir çeşit sanatsal ifade dili ve malzeme olarak keşfedildiği söylenebilir:

Şimdi aslında çok mükemmel bir konu işliyoruz şu anda gerçekten değişik bir konu oldu. Kentin doğal kaynakları değişik [...] Bu yeni bir şey benim için açıkçası yeni çalışmalar gördüm. Aslında sadece tuvale değil de doğa ile de çalışma yapılabilirmiş, doğanın içerisinde bunu öğrendim (Kerem,27.10.2015, G.).

İlkay'ın doğal çevre konusundaki çalışmalarını değerlendirirken doğanın keşfi ile kendini keşfetmeyi özdeşleştirdiği söylenebilir: "Ben şöyle söyleyeyim size ben kendimi tanımak ve keşfetmek, hani bunu önemli görüyorum aslında. [...] Bu çalışmalarla bence insanlar kendini keşfediyor" (İlkay, 27.10.2015, G). İlkay'ın bu ifadesinden yola çıkarak doğa ile insanın kendini keşfetmesini özdeşleştirmesiyle estetik deneyimi başlatan estetik obje-suje bütünlüğünü fark ettiği söylenebilir. Benzer şekilde Buse'nin "aslında yanı başımızda duran doğal malzemeyi kendimizle bütünleşen bir şeyi kullanabiliyorduk" (10.11.2015, Buse, Ö.G.) ifadesiyle doğayı kendisi ile bütünleşen bir malzeme olarak değerlendirmesi, doğal çevrenin keşfi ile kendini keşfetmeyi özdeşleştirdiğini gösterebilir. Buse "Giderken bir ağaca bakarken bile ben ona bir şeyler katabileceğimi ya da bana bazı şeyler hissettirdiğini anladım" (27.10.2015, Buse, G.) diyerek doğanın hissettirdiklerini yansıtmak için doğanın bir ifade aracı olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmacı günlüğünde yer alan doğal çevredeki ders sürecinde katılımcıların doğayı konu olarak ele alışlarını ve sanatsal ifade sürecinde doğal malzemeyi doğrudan kullanmalarını şu şekilde betimlemiştir (Bkz. Görsel 4.3):

Günlük hayatın içinde olan ancak günlük koşuşturmalardan dolayı uzak kalınan bu yerleri fark etmek ve hissetmek amacıyla en yakında bulunan doğal alanlarda katılımcılar ile gezinti yaptık. Katılımcılar kentin en yüksek noktasında bulunan parktan bakıldığında iki ayrı yeşil alan görüldüğünü birinin kentin büyük bir parkı diğerinin ise yerleşke olduğu fikrinden hareketle gezinti sürecinde yeşil alanların azalması ve kuraklık konularını doğal ortamda doğal malzemelerle nasıl ifade edebileceklerini araştırdılar. Ağaç dalları, yapraklar, çam pürleri ile görselleştirmeye yönelik farklı denemeler yaparken toprak ve su ile temasa geçtiler (13.10.2015, A.G).



Görsel 4.3. Doğal çevreyi keşfetme (13.10.2015 Tarihli dersten görüntüler)

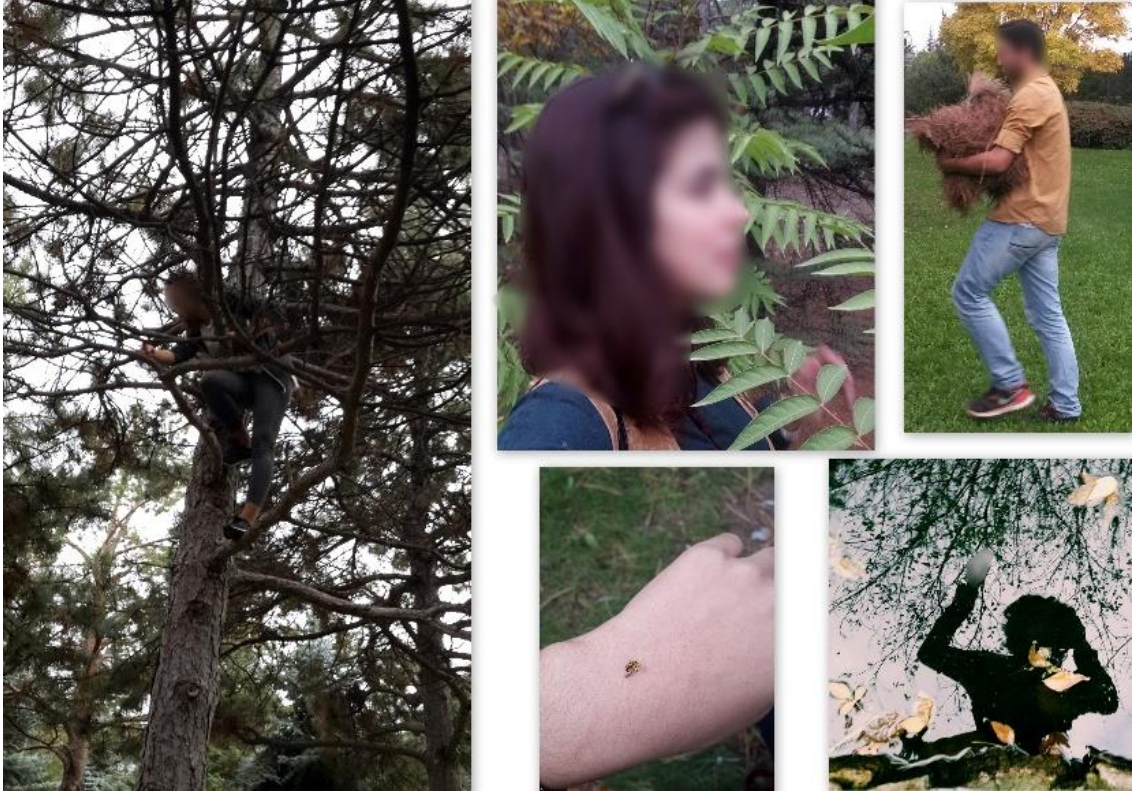
İlkay sanatsal ifade sürecinde kent yaşamı deneyiminden hareketle yeşil alanların azalmasını konu olarak ele almıştır. İlkay'ın kentleşme ile doğaya yapılan müdahaleleri ilişkilendirip doğa, sanat, malzeme ilişkisini kurup ele aldığı konuyu görselleştirmeye çalıştığı söylenebilir:

İlkay: Ben zaten o düşünceden yaptım. O betonlaşma betonların arasında kalan ağaçlar çarpık kentleşme, ben kuru yapraklarla yaptım eskiz ama asıl amacım yeşil alanların azalmasını anlatmaktı. Bir de farklı bir şeyler de yaptım. Bize artık yollarımızı gösteriyorlar ya, nasıl desem şu yoldan gideceksin diyorlar, mesela bize, hah yönlendirme, mesela TOKİ evlerinde oturanlar onların belli bir yolu var başka bir yoldan gidemiyorlar. Oradan bir şeyler yapmaya çalıştım, üstten kroki görünümünde bir harita bu. Burda belli yol hatları var onlara gönderme yapmak Araştırmacı: Çok güzel bir fikir.

İlkay: Bunu mesela suyla anlatabiliriz hocam, suyu insan olarak düşünsek mesela üzerine bir engel koyduğunuzda yönünü değiştiriyor ya, o da bunun gibi, çünkü şu anda gösterilen yola gidiyoruz, sürü psikolojisi ile o yola doğru ilerliyoruz (13.10.2015, D.V).

İlkay'ın doğayı yeşil alan olarak görmesinden kentteki yaşam pratikleri üzerinden doğa ile etkileşimini değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Ayşegül'in "Dışarıda yaptığımız çalışma bize sanatın sadece galerilerde sınırlı kalmayışını ve doğal çevredeki her şeyin bizim için bir malzeme olabileceğini öğretti" (Ayşegül, 27.10.2015, Ö.G.) ifadesiyle doğal çevre gezilerinde doğal malzemeleri keşfettiği söylenebilir. Bununla birlikte doğada yapılan uygulama ile doğal çevreyi ve sunduğu malzemeyi sanat yapımına ilham almak için deneyimlemesiyle görsel bir ifade biçimi olan ekolojik sanatı anlamlandırmaya çalıştığı ve doğal çevre-ekolojik sanat ilişkisini kurduğu düşünülebilir.

Katılımcılar ders sürecinde doğal çevreyi malzeme olarak keşfetmekle birlikte sanatsal üretim sürecinde mekân ve kompozisyon olarak da ele almıştır. Eskiz defterleri ile birlikte yapılan gezintilerde daha çok fotoğraf çekimi yapmış ve bu çalışmalarını eskiz defterlerine kaydetmişlerdir (13.10.2015, A.G.) (Bkz. Görsel 4.4).



Görsel 4.4. *Doğal çevreyi keşfetme (13.10.2015 Tarihli dersten katılımcılara ait fotoğraf çalışmaları)*

Özden doğal çevrede gerçekleştirilen ders sürecini anlatırken doğayı kompozisyon olarak gördüğünü şu şekilde açıklamıştır:

Kendimizi kısıtladığımız, kompozisyon yaratma sorunlarımız var mesela, hangi konuyu yapsam, hangi kompozisyonu kursam daha iyi yapabilirim, düşün düşün düşün bulamıyorsun tabi. Aslında gerek yok. Her yer kompozisyon. [...] Sen onu alıp da kendi fikrinle kendi eleştirel düşüncenle eskizine dağıtabiliyorsan olmuş yani, oluyordur muhakkak. Kompozisyon yaratma sorunun ortadan kalkmış oluyor (Özden, 03.10.2015, G.):

İlkay ve Esra'nın eskiz defterlerindeki fotoğraf çalışmalarında doğada kendiliğinden oluşan kompozisyonları kadrajlayarak ya da doğal malzemelerle zıtlıklardan yararlanarak doğrudan doğal mekânı ve malzemeyi kullanarak kompozisyon oluşturdukları anlaşılmaktadır (Bkz. Görsel 4.5).



Görsel 4.5. Doğal mazemeler kullanarak ortaya koyulan ürünler (Esra ve İlkay'ın günlüğünden kesitler, 03.11.2015, K.G.)

4.1.2. Yerel toplumla etkileşim

Araştırmada, yerel toplumla iletişim kurma teması, katılımcıların, yer ve toplum hakkında “kısa sürede başka yerlerden edinemeyecekleri bilgiler edinme”lerini ve bu bilgilerin onları sanatsal ifade sürecinde “merak duygusu ile araştırmaya yönlendirmesini” kapsar. Bununla birlikte farklı çevreden insanlarla ve nesiller arası iletişim kurarak “dinlemeyi öğrenme” ve yapılan sözlü tarih çalışmalarını değerlendirirken “farklı kültürden insanlarla iletişim kurmada eksiklikleri fark etme” durumu katılımcıların yerel toplumla iletişim kurma deneyimlerini oluşturmaktadır.

Araştırmacı katılımcıların kültürel gazetecilik etkinliği kapsamında yapılan sözlü tarih çalışmalarına ilişkin değerlendirmeleri günlüğünde şu şekilde betimlemiştir (Bkz. Görsel 4.6):



Görsel 4.6. Sözlü tarih çalışması (01.12.2015 Tarihli dersten görüntüler)

Saat üç buçukta çay bahçesinde buluştuk. [...] Bir yandan da herkes deneyimlerini paylaştı. Buse yaptıkları röportajdan ilgisini çekenleri anlattı heyecanla. Esra ise "hocam çok güzel öğreniyor insan" dedi. Kerem kahvehanedeki röportajını anlattı. Özden ise "çok kaçtılar hocam" dedi. Buse "sizinkiler ne anlattı" dedi. İlkay ve Esra anlattılar, lületaş ustası ile görüşmelerini. İlkay Buse'e neler sordunuz dedi. Sordukları soruları karşılaştırdılar (01.12.2015, A.G.).

Katılımcılar çalışmalarını sergilemek için İlçe Belediyesi'ne başvururken hazırladıkları metinde kenti tanımak için yerel toplumla sözlü tarih çalışması yaptıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Kentin doğal, sosyal ve toplumsal yapısını, yaşantı biçimini, geçmişteki ve şimdiki kültürünü öğrenip benimsemek kentin özelliklerini öğrenmek için sokağa çıkıp, halktan insanlarla, esnaflarla, büyüklerimizle, kentin ilk yerleşim alanı olan ilçede çalışan ve yaşayan insanlarla röportajlar yaptık (31.03.2016).

Katılımcılar 08.12.2015 tarihli derste yerel toplumla yüz yüze iletişim kurarak kısa sürede yaşadıkları yer ve yerel toplum ile ilgili edindiklerini bilgileri şu şekilde birbirlerine aktarlarmışlardır:

Kerem: Hamam kültürü dedik mesela onlar anlatmaya başladı.

Buse: Hih işte, evet, mesela nehir taşıdığında burada mıydınız, nasıl oldu? Ondan sonra anlatıyorlar işte. Mesela Tatarlar, Çerkezler göç etti buraya. İşte ben de aaa çok güzel bir şeye değindiniz evet ilişkiniz nasıldı dedim, onlar da işte yukarda oturan şehirliler aşağıda oturanlar göçmenlermiş, işte göçmenlerden biri buralılara manav demiş öyle kalmış isimleri.

Ayşegül: Evet, mesela biz buralıyız manavlar derler öyleymiş onun çıkışı.

Buse: Öyle anlattı. Dinleyince anlarız.

[...]

Ayşegül: Ben bilmiyodum öyle çıktığını.

Buse: Bir de şey var. Eski belediye başkanı, onu anlatıyor hep bizim amca.

İlkay: Evet hocam mesela O'nun kızı işitme engelliymiş yurtdışında araştırıyor ediyor buluyor. Sonra bu üniversite içindeki İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Merkezini açıyor, düşünsenize araştırıyor ve burda uyguluyor.

Ayşegül: Bizim en son konuştuğumuz amca da Bulgar göçmeniymiş. [...] İşte amca anlattı orada yaşadığı kötü şeyleri. Şehirliler aşağıda oturanlar yukarıda oturanlar diye ayrılıyor, işte yerlilere manavlar deniyormuş, hamam kültürü niye bu kadar gelişmiş onu anlattı sonra içe kapanık sakin insanlardır şehirliler dedi. Teyze eskiden kar çok yağdığından...

Kerem: Aynen şahin tepesinden ilçeye kızaklarla kayıyorlarmış.

İlkay: Değişik ya..

Buse: Bacaların olduğu yerler var ya eskiden orda hep fabrikalar varmış dedim, o zaman insanlar orada çalışıyorlardı, kahvedekiler ne dedi? (Kerem'e dönerek)

Kerem: Eskiden hal varmış onları anlattı buradan bor madeni çıkıyormuş onları anlattı.

Özden: Hocam sormadan bile anlatıyorlar.

Buse: Sizinkiler ne anlattı.

İlkay: Eski yatır varmış onun köylerini anlattılar o adamın babası deve eğiticisiymiş onu anlattı lületaş ustası ustasından nasıl öğrendiğini anlattı, çırakmış bi de lüle taşının ilk başlangıç aşamasını, yurt dışına falan gönderdiklerini anlattı. Hocam lületaş ustasının eşi şivesi var onun o farklı köydenmiş nasıl tanıştıklarını anlattı (01.12.2015, D.V.).

Buse öğrenimi için üç yıldır yaşadığı yer ve toplum hakkında yaptıkları röportajlarla kısa sürede bilgi edindiğini ve bunun sonucunda yaşadığı yere bakış açısının genişlediğini şu şekilde ifade etmiştir:

İkinci röportajımızda bir bayanla konuşmuştuk. Aslında anlatacak çok şeyim var size dedi ve biz de kırk, kırk beş dakika onu dinledik. Gerçekten de içten bir şekilde bizimle konuştu. Biz de onunla konuşmaya başlayınca gayet iyi anlaştık. Dışarıya karşı, insanlara karşı fikirlerim değişti. Sözlü tarih çalışması bence çok güzel bir çalışma. Çünkü akılda daha fazla kalıcı, ben üç yıldır bu şehirdeyim, üç yıldır öğrenmediğim pek çok şeyi kırk dakika içerisinde öğrendim. [...] birçok şeyi hemen burada öğrendim, birden oluverdi. [...] Gerçekten şehre ait anlattıkları çok güzel. Mesela, çarşıdan nehre doğru kurulmuş köprülerden karşı tarafa geçiyorlarmış eskiden, bir sürü şey

öğrendim (Buse,12.12.2015.G). Bu konuyla ilgili çalışmalar, edindiğim bilgiler benim bu şehre daha farklı bakmamı sağladı. Şehri, insanlarını biraz daha tanımış oldum (Buse, 22.12.2015, K.G).

Kerem aynı durumu şu şekilde etmiştir: “Benim üçüncü yılım bu şehirde. Bazı şeyleri yeni öğreniyorum. Bu da (sözlü tarih çalışması) aslında iyi oldu bir bakımdan, mesela bir yere gittiğim zaman oranın kültürünü tarihini öğrenmek için” (Kerem,12.12.2015, G.).

Esra, röportaj çalışması ile kültürel aktarım arasında bağ kurmuş ve başka kaynaklardan edinemeyecekleri bilgilere yerel toplulukla iletişime geçerek ulaştıklarını vurgulamıştır: Mesela internette bulamadığımız çok fazla bilgiyi insanlar hep birbirine aktararak taşımış bunu fark ediyorsunuz bunların farkına vardım. Hiç öğrenemeyeceğim bilgileri insanlardan öğrenmeye başladım (Esra, 22.12.2015, G.). İlkay ise o yeri yaşayan kişilerle konuşmalarından edinecekleri bilginin gerçekliğine vurgu yapmıştır: “Ama biz orada gittik, hani olayın içine girdik. Aslını bilenlerle konuştuk” (İlkay,12.12.2015 G.).

Yerel toplumdan edinilen bilgilerin araştırma konusunda merak uyandırdığı ve bu merakın da sanatsal üretim sürecinde konuyu yorumlamalarına katkı sağladığını İlkay şu şekilde ifade etmiştir:

Bence nasıl anlatsam mesela burada şey var biz oradan (yapılan röportajlardan) dinliyoruz falan kabataslak bir şekilde. Var olanı öğrendikten sonra biz merak edip araştırıyoruz onu. Daha fazla görseller buluyoruz ve mesela şey o kadın bana işte orada olanları anlattılar. Sonra ne oldu ben eve gittim görsellerine baktım ama burada varmış böyle bir şeyler varmış burada dedim. Demek ki güzel örnekler falan dedim. Hani sonra hemen onları çalışmalarına yansıtım. Şimdi adı üzerinde sözlü tarih olduğu için sadece topluyoruz sonra kendimiz yoğuruyoruz onları, ortaya bir şey çıkarmaya çalışıyoruz ve ondan sonra zaten o merakla birlikte araştırma başlıyor ondan sonra da çalışmalarımıza yansıtıyoruz.

Katılımcılar kültürel gazetecilik konusunda çeşitli yaş ve meslek grupları ile iletişime geçtiklerini ve bu konudaki deneyimlerini yapılan görüşmelerde şu şekilde yansıtmışlardır: "Lületaş ustasıyla konuştuk. [...] Bilmediğim o kadar çok şey varmış ki öğrendik böylelikle, aslında şehrin özüne indik (Özden 12.12.2015, G.)," ayakkabıcılar [çarşısından] içinden geçtik ve kahvedeki iki amcayla tanıştık. Onların bizimle konuşma isteği beni mutlu etti. Anlatmaya o kadar hazırlar ki, geçmiş onlar için o kadar değerli ki, onu gördüm" (Esra, 01.12. 2015, G.). Bununla birlikte katılımcılar yapmış oldukları röportajları izleyerek yerel toplumla iletişim kurma becerilerine yönelik özdeğerlendirme yapmış ve yerel toplumla temasları konusundaki görüşlerini yansıtmıştır (Bkz. Görsel 4.7):

O gün üç saatte öğrendim şehri. Tabii bunları öğrenirken zorluklar yaşadık. Çünkü insanlarla iletişimin güçlü olması gerekiyor. Bazen insanlar konuşmak istemiyor başka şeyler söylüyor bazen o dengeyi iyi kurup yönlendirmemiz gerekiyor. Aslında videoları tekrar izlediğimizde anladım bunları (Kerem, 05.01.2016, G.).

Biz toplum olarak konuşmayı severiz. Dinlemeyi bilmiyoruz, o yüzden iletişim çatışmaları yaşıyoruz. Bu çalışmayla dinlemeyi öğrendik diyebilirim. Bazen dinlemek konuşmaktan, daha güzel, o insanın dertlerini anlamak, anladığını hissettirmek daha güzel bence. Herkes konuşuyor ama dinlemeyi çok fazla insan bilmez. Sanırım onu yaptık. Şehre sorduk (İlkay, 05.01.2016, G.).

Çok ilginç oldu. İlk defa böyle tanımadığım insanlarla diyalog kurmaya çalıştım. Ve videoları çektik, mesela o tanımadığımız kişilerle konuştuk. Daha sonra izlediğimizde yaptığımız hataları fark ettik. İnsanlara nasıl yaklaşmamız gerektiğini öğrendim, aslında yani, insanların arasında farklı din kültürü olanlar var işte ne bileyim insanları sınıflandırıcı bir şekilde konuşmamak gerektiğini öğrendim. [...] Ama farklı kişilerle konuştuğumuz için amcalarla teyzelerle farklı kesimlerle konuştuğumuz için bizim için iyi oldu” (Ayşegül 12.12.2015, G.).



Görsel 4.7. Sözlü tarih çalışmasına ilişkin görüntüler (01.12.2015)

Esra'nın “şimdi bu yaptığımız bu çalışması tamamen genel bana öyle hissettiriyor. Tamamen insanlarla paylaştığımız bir şey biraz daha toplumun içinde olan toplumla

kaynaşmamız gereken bir şeydi bu çalışma” (Esra, 12.01.2016, G.) ifadesinden yola çıkarak içsel yaşantısı dışında yaşadığı deneyimi ve edindiği bilgileri etkileyen-oluşturan toplumsal durumu keşfettiği söylenebilir.

Yerel toplum ile iletişim becerileri konusunda Ayşegül’in yaptığı özdeğerlendirme ve Özden’in “Benim kendime ait bir özelliğim olabilir ama bir başkasının da var. Biz bir bütün içerisinde yaşıyoruz, bir kültürü oluşturuyoruz” (Özden, 05.01.2016, G.) ifadesinden yola çıkarak kültürel çeşitliliği bir değer olarak gördükleri ve bunun günlük hayatta, iletişim dilinde ve kültürel yapılanmadaki rolünü çözümlenmeye çalıştıkları söylenebilir.

Kerem, sözlü tarih çalışmasının uygulama çalışmalarında geçmiş ile gelecek arasında bağlantı kurulabilmesine sağladığı katkıyı “aslında kültür deyince biz hep geçmişi düşünerek şimdiyi kullanmayız. Aslında o kadar güzel şeyler geldi ki aklıma yeni ve eski arasında bağlantı kurabileceğim” (Kerem, 05.01.2016) ifadesiyle belirtmiştir. Esra ise nesiller arası iletişimi “geriye doğru çağ atlamak” olarak tanımlamıştır: “Oradaki çok farklı insanlar bir de bir çağ atlادık çok büyük insanlar ve onlarla anlaştık. Bir kuşak var aramızda onlara ulaşmak çok zor onlarla anlaşabilmenin ne kadar zor olduğunu ama anlaştıktan sonra da ne kadar iyi ve güzel olduğunu anladım” (Esra 22.12.2015). Esra ile Kerem’in sözlü tarih çalışmasının nesiller arası köprü kurma özelliğini vurguladıkları söylenebilir. Ayşegül’in “bu çalışma bana kendi özümüzü, örf adetlerimizi kaybetmememiz gerektiğini hatırlattı” (Ayşegül, 22.11.2015, G.) ifadesiyle yerel toplumla iletişiminde yaşanan kültürel aktarım aracılığı ile bazı toplumsal değerlerin korunmasının gerekliliği üzerine düşündüğü söylenebilir.

4.1.3. Sosyal katılım

Sosyal katılım bireylerin haklarını bilmesi, kullanması, bilgi ve becerilerini yaşadığı toplumla paylaşması, toplumsal olaylara ilgi duyması ve gerektiğinde kendisi ya da toplum üyeleri için harekete geçebilmesi böylece yaşadığı toplumun bir parçası olup yaşadığı yerlerin değişiminde vatandaş olarak aktif rol alması olarak tanımlanmaktadır (Deveci ve Selanik Ay, 2014). Öğrencilerin ve öğretmenlerin yerlere karşı sorumluluk hissetmeleri ve eyleme geçerek yerlerin yapılanmasında katılımcı rol almaları onları yerleri anlamının ve deneyimlemenin bir adım daha ötesine taşımaktadır. (Gruenewald, 2003). Araştırmada katılımcıların, sanatın yerlere karşı sorumluluk olarak toplumsal sorunlar için harekete geçmeye yönlendiren yönünü keşfettiği, yer-sanat ve kendi

yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar arasında ilişki kurabildikleri ve bu ilişkiyi gerçekleştirdikleri uygulama çalışmalarına (kamusal sanat denemeleri- sek sek) yansıtıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar sanatın bu yönünü keşfedişlerini “farkındalık yaratma”, “sanat ile dikkat çekme” ve “mesaj verme”, “galeri ve müzeler dışında varolan sanat”ı farketme ifadeleriyle tanımlamışlardır. Ayrıca, katılımcılar sorumluluk olarak yerel yönetimle iş birliği yapmış ve çalışmalarını sergilemiştir.

Katılımcılar “sek sek” adlı performans çalışmasını kamusal alanlarda gerçekleştirmiştir. İlkay bu çalışmanın izleyicide farkındalık yaratabilecek bir boyutu olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Aslında çok farkındalık oluşturabilecek bir çalışma yaptık. Çok güzel göndermeler yaptık bence. Özellikle kamu alanlarında ve güç ve otoritenin çok fazla baskın olduğu teknolojinin devreye girdiği ama bazen olumsuz bir şekilde devreye girdiğini daha çok fark ettik. Aslında o yönden bence tam yerinde iyi bir çalışma oldu diye düşünüyorum (İlkay, 12.01.2015, G.).

Kerem gerçekleştirdikleri sek sek performansında toplumsal bir sorunu yansıtıklarını ve çalışmalarıyla yerel toplumun dikkatini çektiklerini ifade etmiştir: "insanların dikkatini çekmeye başlamıştık, çoğu yanımıza gelip bizi izlemişti. Bu çalışmanın en güzel yanı toplumsal bir sorun bulup bunu diğer insanlarla paylaşmaktı. Onları da bu çalışmanın içine koymaktı." (Kerem, 05.01.2016, G.). Kerem'in ifadelerinden yola çıkarak toplumsal bir sorunun içerik olarak ele alınmasına bağlı olarak sanat aracılığı ile dikkat çekilebileceğini ve bunu sanat dilini kullanarak gerçekleştirilen bir paylaşım olarak gördüğü söylenebilir.

Benzer şekilde yerel toplumu konu alan görselleştirme süreci Ayşegül'in müze ve galeri dışında olan sanatı sorgulamasına neden olduğu söylenebilir. Ayşegül yerel topluma iletişim deneyimini sanatsal üretim sürecine yansıttığı çizimlerinin herkese hitap edebileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

Çizimlerimi kültür olarak tek bir şey yansıtmak değil de sanki farklı kültürlerde yani ne bileyim bir algı olarak da yani şey düşündüm. Mesela bir çizim düşünün ve onu belli kişiler görür. Mesela ne bileyim galeriye müzeye gelenler. Ama bizim amacımız sanki daha farklı bir şeylere yönelik. Yani bizim çizimlerimiz yaptığımız onlar hani yoldan geçen biri için de aynı gözle görülebilir. Yani onun da bir fikri olduğunu düşünce açısından verir (Ayşegül, 05.01.2016, G.).

Esra, farklı olarak insanların performanslarına yönelik bir farkındalığı olmadığını çalışmalarının yalnızca ilgi çeken bir düzeyde dikkat çektiğine ilişkin değerlendirmesini şu şekilde dile getirmiştir:

Herkes Aslında o gün bize baktı bize oynarken mesela Media Markt'ın önünde çizmeden oynadık sek seği. İnsanlar düşünmeye başladıkça biri yanımıza gelip merak edip sordu bunlar da oldukça

güzel şeyler [...]. Bir şeylere dikkat çekmeye çalıştık. Ama bazı insanlar tuhaf tuhaf baktı, bazıları hiç umursamadı, bazıları da ben de mi atlasam dedi ne olduğunu bilmeden” (Esra, 12.01.2016, G.).

Benzer şekilde Ayşegül yaptıkları çalışmanın farkındalık yaratma amacı olduğunu ancak izleyiciler tarafından bu amaç doğrultusunda yorumlanmadığını “yapacağımız çalışmaya karar verdik: seksek fikri. Onu yaparak da bir şeylere dikkat çekmeye çalıştık ama bazı insanlar tuhaf tuhaf baktı bazıları hiç umursamadı, bazıları da ben de mi atlasam falan oldu ne olduğunu bilmeden” (Ayşegül, 11.01.2015, G.) ifadesiyle dile getirmiştir. Esra'nın ve Ayşegül'in bu ifadelerinden yola çıkarak daha çok izleyicilerin onlara verdiği tepkiye odaklandıkları ve mesaj iletme çabası taşıdıkları söylenebilir. Bu durum katılımcıların sanat yapımına ilişkin görüşlerinin çeşitlenmesi olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte katılımcıların sanatın toplumsal sorunlara dikkat çekme, farkındalık yaratma, mesaj verme gibi eylemci bir yönü olduğunu fark ettikleri bunu çalışmalarına yansıtmaya çalıştıkları ancak bu amacı gerçekleştiremediklerini düşündükleri söylenebilir.

Katılımcılar grup olarak gerçekleştirecekleri kroki çalışmasında düşüncelerini izleyiciye biçimsel ve içeriksel olarak aktarmaya çalışırken mesaj verme üzerine şu şekilde tartışmıştır:

Buse: Ben şöyle yaptım. İlave falan yaparsak şerit şerit. Bu kırmızıçizgiler aslında bunlar birer sınır. Burası betonlaşan yerler, ama biz bu şeritlerin dışına çıkmadığımız için, dışarıyı göremiyoruz. Aslında dışarı alanımız yeşil ama biz bu şeritlerimizden çıkamıyoruz olarak düşündüm. O yüzden böyle bir şey yaptım

İlkay: Yollar da böyle aslında.

Buse: (yolları göstererek) tam şey yapamadım ama yine çizgi çizgi olacak kullanacağımız malzemeye göre düşündüm, böyle aralarda kesiklikler uzun çizgiler düşündüm ve bunların etrafında bize yol gösteren levhalar olacak.

Özden: Aslında çok resimsel çalışmamıza gerek yok.

Buse: Aslında kullanacağımız renklerle resimleşir diye düşünüyorum.

Özden: Bu bir kroki olduğu için amacımız resimleştirmek değil zaten, bir konu üzerinde durmak.

Öğretmen adayı: Ama çok düz olursa göze yani ne biliyim. Çok uğraşılmamış gibi gelir

Araştırmacı: Aslında çok önemli bir noktaya değindik. Çok uğraşılması ya da çok emek harcanması ne kadar önemli?

Ayşegül: Mesajı ne kadar verebiliyoruz o önemli.

Araştırmacı: Önemli olan ne?

Özden: Çok resimsel olursa mesajı algılamak dışında estetik değerlerine bakacaklardır, hani şuraya bunu koymuş buraya bunu koymuş.

İlkay: Aynen anlamına bakmayacaklar.

Özden: Onun için dedim zaten, mesela Busein yaptığı o çalışma çok güzel, betonlaşma ve dışına yeşil yerleştirmiş, sade anlaşılabilir. Burada konuyu bilen herkes mantığını çözdü.

Buse: Çünkü ben yaparken şunu düşündüm, acaba dışarıdaki insanlar anlayacak mı?

(27.10.2015, D.V.).

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak mesaj iletme çabalarının düşüncelerini izleyiciye aktarmada içerik ve biçim oluşturmada belirleyici olduğu söylenebilir. Bununla birlikte mesaj iletme çabasının estetik değer tartışmalarını tetiklediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların mesaj verme çabalarının biçim ile içerik üzerine sorgulamalar yaparak sanatın çoğul anlamlarını fark etmelerine ve sanatın dikkat çekme, farkındalık oluşturma gibi rollerini uygulama çalışmalarına yansıtmaya yönlendirdiği düşünülebilir.

29 Aralık 2015 Tarihinde derste gerçekleştirilen görünmez tiyatro aracılığıyla katılımcılar seyirci kalmak ile müdahil olmak üzerine sorgulamalar yapmıştır. Özellikle etkinlik sonucunda her katılımcı özdeğerlendirme yapmış ve kendi duruşunu şu şekilde gözden geçirmiştir:

Kerem: Esra'ya ek şikayetçi olan sen misin dediniz. Ben orada düşündüm Esra iyi çalışıyor falan dedim nasıl cümleye gireceğimi bilemedim, ben de yapıyorum onun yaptıklarını bazen, Esra'ya takmışınız gibi oldu yani

Araştırmacı: Tamam çok güzel, peki neden müdahale etmedin, gayet iyi bir gerekçe bu

Katılımcı: İşte size saygısından demedi

Araştırmacı: Saygı değil bu, saygısızlık yapmadan hocam ben de geçen hafta kendimi kötü hissediyordum? Yoğun çalışmadım belki Esra da öyledir bu hafta diyebilirdi bu saygısızlık olur muydu?

İlkay: Ben dedim öyle işte dedim.

[...]

Katılımcı: Hoca şöyle yaptı (eline belini koyarak) ben ne oluyor acaba dedim, çok şaşırdım bir şey diyemedim.

Araştırmacı: Vücut dilim mi susturdu seni?

Katılımcı: Evet ben kaldım öyle

Katılımcı: Hocam siz öyle biri değilsiniz bunu bildiğimiz için bu hareketiniz bizi engelledi.

Kerem: Cümle kuramadım ki o anda şimdi Esrayı mı korusak siz haklısınız onu mu desek bilemedim.

İlkay: Ben ne düşündüm biliyor musunuz, Esra yoruldu cevap veremiyor diye düşündüm, neyse normale döner olay dedim, sonra Esra yanlış anlıyor diye düşündüm

Özden: Ben iki kişi arasına giremiyorum böyle bir şey oldu mu, çünkü kendi aralarında çözmeleri gereken bir şeymiş gibi olduğu için

Araştırmacı: Kimse duruma müdahale etmeseydi biraz daha ilerleseydi tartışmada hedef hepimiz

olacaktınız

Özden: O zaman müdahil olacaktık

Araştırmacı: Esra'ya uygulanan güç ve baskı hepinize yönelebilirdi

Ayşegül: O zaman mecbur savunacaktık kendi hakkımızı (29.12. 2015, D.V.).

Kerem bu etkinlik sonunda düşündüklerini şu şekilde dile getirmiştir:

Esra ile sizin yaptığınız görünmez tiyatrodaki bir anda konuya girdiniz aslında. Şimdi sizi çok seviyorum, Esra da arkadaşım, Esra haklı aslında orada sesimi çıkarmadığım için çok üzülüm. Sonradan keşke sizi kırarak şekilde değil ama bir şey söyleseydim. Ben bunu sonra çok düşündüm”(Kerem, 05.01.2016, G.).

Katılımcıların yaşadıkları görünmez tiyatro deneyimiyle grup içinde etkinlikteki kendi duruşlarını değerlendirmelerinden ve Kerem'in ifadesinden yola çıkarak müdahil olma(-ma) durumları üzerinden sosyal katılımın sorgulandığı söylenebilir.

Ders dönemi sonunda yapılması planlanan sergi etkinliği bir sonraki dönemde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar sergi planlamasında iş birliği yaparak süreci araştırmacıyla paylaşmıştır. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

Sergi başvuruları için ilçenin tarihi bir mekânının sergi Salonu'nda sergi açmaya karar verildi. Bunun için İlçe Belediyesi'nden destek istediler. Bu konuda oldukça girişimci davrandılar ve tüm süreci grup olarak işbirliği içinde yürüttüler. Aslında bu benim için sürpriz oldu ve ders sürecinde olmamıza rağmen içten bir şekilde gönüllü olmaları konuyu içselleştirdiklerini düşündürdü ve beni umutlandırdı (23.03. 2016, A.G.).

Katılımcılar sergi düzenlemeleri için yerel yönetim ile işbirliği yapmış, öncelikle çalışmalarını anlatan bir metin hazırlayarak ilçe Belediyesi'ne başvurmuştur. Belediye sergi salonunun tahsis edilmesi, çalışmaların taşınması, sergi ikramları, sergi davetiye ve afiş baskıları konularında destek olmuştur ve kentin afiş panolarında ve sosyal ağlarda sergi duyurusunu yapmayı üstlenmiştir (23.03. 2016 A.G.) (Bkz. Görsel 4.8).



Görsel 4.8. Katılımcıların tasarladıkları sergi afişi ve davetiyesi

Katılımcılar yerel yönetime başvurmak üzere hazırladıkları metinde çalışmalarının amaçlarını ve yaşadıkları yer ile ilişkisini şu şekilde dile getirmiştir:

“Hem yaşadığımız yere aidiyete vurgu yapmak hem de günümüz sorunu olan çocukların teknolojiye hapsolup sokaklardan, toplumdaki uzaklaşmalarına vurgu yaparak, unutulmuş mahalle ortamını ve eski sokak oyunlarını hatırladık, hatırlattık. Tüketimin artıp doğallığın azalmasına para harcamadan durmayışımıza, sosyal adalet ve eşitliği hatırlamamıza dikkat çekmek amaçlı kentin çeşitli yerlerinde maddi imkânları kullanmadan oynayabileceğimiz seksek oyununu oynayarak eski oyunlarımızı hatırlattık ve şimdiki yaşam tarzlarımızı yansıttık. [...]. Biz bu proje kapsamında nasıl şehrin halkıyla iletişime geçip üretim sürecinde şehrin kültürel ve toplumsal yapısından beslendiysek bu üretimlerimizi halkla paylaşmak için de yerel yönetimle iş birliği yapabilmek projemizin ana amaçlarından” (31.03.2016).

Katılımcıların yerel yönetimle iş birliğine giderek sorumluluk aldığı ve yapılan sergi ile düşüncelerini, çalışmalarını yerel toplumla paylaşarak sosyal katılımı gerçekleştirdikleri söylenebilir (Bkz. Görsel 4. 9).

“11 nisan 2016 tarihinde sabah sergi salonu hep birlikte hazırlandı, çalışmalar yerleştirildi. Gün boyunca katılımcılar oldukça heyecanlıydı. Saat 15.00 sularında ziyaretçiler gelmeye başladı. Sergi salonunun yerleşke dışında olması oldukça iyi oldu, pek çok izleyici geldi. İlçe Belediye Başkanı gençlerin çalışmalarını tek tek inceledi ve onlara sohbet etti” (11.04.2016, A.G.).



Görsel 4.9. Sosyal katılım (Sergiden görüntüler, 11 Nisan 2016)

Katılımcılar sergi deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ayşegül'ün: İnsanlara kendi çalışmalarımızı anlatmak çok garip geldi bana

İlkay: Garip derken...

Ayşegül :Yani çok güzel bir duygu

Kerem: Eserin her tarafındaki her şeyi sordular

Ayşe: Toplu bir şekilde sergi açmamız daha çok sergilerimiz olsun insanlar gelsin görsün isteğini uyandırıyor yani en azından bende öyle oldu, insanı onure ediyor

Esra: Yaptıklarımızı ilk defa insanlara anlattık, teşvik edici bir şey

Buse: Evet arkadaşlara katılıyorum ama şu konuda biraz sıkıntı çektim insanlarla bizim düşündüklerimiz örtüşmüyor, anlatmak biraz sıkıntılı oluyor

Kerem: Bakanlar resimlerde bir anlam arıyor yani öylesine yapılmış bir şey değil, onu anladım

(11.04.2016 ses kaydı).

Katılımcıların izleyici ya da katılımcı olarak okul ortamında ya da farklı sergi salonlarında sergilere katılmış oldukları dikkate alınırsa bu sergiyi diğer sergi deneyimlerinden ayıran durumun, yerel toplumla buluşmaları ve iş birliği içinde kendi palnladıkları, karar verdikleri ve uyguladıkları çalışmalardan oluşan bir ekip çalışması olduğu söylenebilir. Bu özellikleriyle de katılımcıların bu sergiyi ilk olarak değerlendirdikleri düşünülebilir.

4.1.4. Deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirme

Araştırmada, katılımcıların görselleştirme sürecinde dışarıya farklı gözle bakma, farklı malzemeleri keşfetme, doğayı sanatsal ifade sürecinde doğrudan kullanma ve grup çalışması deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirirken bireyleri kendi algılarını yansıtma konusunda cesaretlendirerek, sorgulamaya ve eskizlerle fikir geliştirmeye teşvik ederek gelecekte mesleki hayatlarına yansıtma istedikleri ortaya çıkmıştır.

Ayşegül “öğrencileri doğal çevreye çıkararak orada çalışmalar yaptırabiliriz veya bizim yaptığımız gibi deneme yanılma yöntemi ile bir şeyler yaptırabiliriz. Biz de birçok malzeme denedik, deneme yanılma yoluyla doğal çevrede öğrendik” (10.11.2015 D.V.) diyerek gerçek ortamda deneyimlediği öğrenme sürecini gelecekte öğretmenlik uygulamalarına yansıtacağını belirtmiştir. Bununla birlikte gerçek ortamda deneyimlediği öğrenme sürecinin sadece teknik anlamda öğrenilen bilgiden farklı olduğuna ve güncel konuları içerdiğine dikkat çekerek yaşam-sanat-eğitim ilişkisini şu şekilde ifade etmiştir: “Süreç adına yani bu çalışmada olmaktan gerçekten mutlu oldum. Çünkü farklı oldu, sadece birinci sınıftan beri, temel tasarımdır, suluboyadır yani öğretilen teknik değil, başka bir şey bu, hani güncel şeylerden bir mesaj vermek istiyoruz ve hani bir konu üzerine yoğunlaşıyoruz” (Ayşegül, 27.10.2015, G.).

Kerem, doğal çevrenin her bölgedeki öğretmen adaylarına eşit imkânlar sunduğunu bu nedenle öğretmenlerin görsel sanatlar dersinde yaşadıkları yerlerde benzer çalışmaları gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir. Yerin anlamını keşfederek ekolojik sanatın sunduğu malzeme olanağını yaşanan yer ile ilişkilendirerek sanat eğitimi açısından gelecekte karşılaçağı durumların toplumsal gerçekliğini göz önünde bulundurarak değerlendirdiği söylenebilir:

Kerem: Mesela öğretmen olduğumuzda doğuya, genellikle allahın unuttuğu yere atıyorlar bizi. En iyi boyaları falan aldırılmazsınız ki zaten okula ayakkabıları bile olmadan geliyorlar. Sen alırsın ama nereye kadar alacaksın. Mesela bu çalışmayı yaparken düşündük, pratikleşmeye çalıştık, çocukları doğaya çıkarabilirsin mesela, yaşadığımız yerde ne yapabiliriz diye düşünmeye başlarız aslında bu çalışma bunu sağladı bana (10.11.2015 D.V.).

İlkay doğal çevrenin sunduğu malzeme olanağını çözümleyerek yaşam-sanat-eğitim arasında bağlantılar kurarak şu şekilde ifade etmiştir:

İlkay: Bir lekeyi anlatırken, sadece kâğıt ile kalemle değil, aslında çevrendeki bütün her şey leke, dolap, bu masa, insanlar, hepsi bir siluet şeklinde aslında. Bunun dışana çıkarak, işte ağacı göstererek biraz daha duvarlardan, sınırlardan çıkarak öğretmen adaylarla aktarabiliriz. Bu yönden bu çalışma çok yönlü, herkese hitap eden bir çalışma oldu. Çünkü bazılarının plastik boyutu bazılarının yazı, bilgi altyapısı daha yüksek, hepsi aslında bu çalışmada bütünleşti (10.11.2015 D.V.).

İlkay “Sonuçta bizim bölümümüzde de bütün duyu organlarını hitap ediyor. Çünkü anında öğreniyorsun anında cevap alıyorsun. Bundan dolayı bence bölüm için de uygun bir çalışma. [...] Öğrenmenin yaşantıyla, kalıcı izle olması gerekiyor ve biz burada biz direk olaya giriyoruz (İlkay, 12.12.2015, G.) ifadesiyle kültürel gazetecilik etkinliğini gerçek yaşam deneyimlerinin yaşayarak öğrenmenin kalıcılığına vurgu yaparak sanat eğitimi ile ilişkilendirmiştir. Ayşegül sosyal katılım etkinliğindeki deneyiminden yola çıkarak “öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurup bunu avantaj haline getirerek o “öğrenciye başka şeyler yaparak başarılı olması için rehberlik ederek eşitliği sağlayabiliriz” (05.01. 2016, G.) ifadesiyle mesleki geleceğine ilişkin yordamalar yapmıştır. Ayşegül’in “Bu süreç bize eğitim sisteminde kullanacağımız belli kalıplaşmış şeylerin dışına çıkıp gelecek nesillere nasıl daha faydalı olabiliriz bunu gösterdi” (Ayşegül 12.01.2016, G.) ifadesinden yola çıkarak e ilişkin deneyimlerini mesleki yaşamına yansıtmanın faydalı olacağını düşündüğü ve geleneksel öğretim yaklaşımları ile sınırlı kalmak istemediği söylenebilir.

Buse ve Esra doğal çevre etkinliklerindeki deneyimleri ile sanatın günlük yaşamlarının bir parçası olduğunu keşfettiklerini, çevreleriyle birlikte sanatı da sorgulamalarla çözümlediklerini belirtmiş ve sorgulama süreçlerine vurgu yaparak gelecekte öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarına da sorgulayarak öğrenmeleri için rehberlik etmeyi istediklerini dile getirmiştir. Özden ise bunun için disiplinlerarası bir anlayışa dikkat çekerek merak ve araştırmanın sorgulama sürecindeki rolünü ifade etmiştir:

Buse: Aslında bir süreç bu önemli olan burada yaşadığımız süreçler sonunda ortaya çıkardığımız şey önemli, eğer eğitimci olursam öğretmen adaylarına bunu yaşantılarına katmalarını sağlarım, dışarıya farklı bir gözle bakmalarını yani algısını o yönde bu ona ne hissettiriyorsa öyle yansıtmasını sağlamaya çalışırım.

Esra: Biz burada çok küçük bir fikirle başladık ama bir sürü soru sorduk, sorular sonucunda cevapları bulamadık belki ama bir sürü soru sorduk. [...] Bu süreçte en çok soru sormayı öğrendim, bir fikirdense onu nasıl geliştirebilirim, çocuklara da bunu aşlamayı istiyorum ben.

Özden: Bu sanat adına yapılan çalışmadan da öte, bilimsel bir ağırlığı da var çünkü araştırmayı da gerektiriyor, merak gerektiriyor (10.11.2015, D.V).

Katılımcılar 10.11.2015 tarihli derste doğal çevre etkinliğindeki deneyimleri sanat eğitimi açısından değerlendiren katılımcıların “sadece yapıp geçmedik, üstünde de durduk, konuştuk tartıştık, bir yere vararak gittik. Öğretmenlik hayatımızda da biz zaten çok kalabalık ortamlara geçeceğiz, kalabalık ortamda işleri nasıl yöneteceğimize yönelik iyi bir eğitim oldu” (10.11.2015 D.V.) ifadesiyle, yaşanan sürecin içselleştirilerek gelecekte öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılabilecek durumların göz önünde bulundurulmasıyla değerlendirdiği söylenebilir. Benzer şekilde katılımcıların “Daha dün kadar, açıkçası işlerin sonucuna ulaşana kadar hala diyorduk, acaba ne olacak, bu zamana kadar bunca şey yapıyoruz öğretmen olunca gideceğiz yirmi dokuz ekimle ilgili çizim yap gel diyeceğiz. Şimdi o boyutu aştık diye düşünüyorum” (10.11.2015 D.V.) ifadesinden yola çıkarak doğal çevre etkinliğinin gerçek yaşama dönük kazanımları içerdiği ve gelecekte mesleki alanda bu deneyimini nasıl yansıtılabileceği konusunu sorguladığı söylenebilir.

Araştırmada katılımcıların, sanatsal üretim sürecinde içeriği kendi yaşamından oluşturabileceğini fark etme ve çevreye farklı gözle bakma ve bu becerileri sanat öğretiminde yaşayarak öğrenmeye vurgu yaparak yansıtma ile yere ilişkin deneyimlerini sanat eğitim ve günlük yaşamla ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Ayşegül ve İlkay Liberman'ın “yavaşla ve hisset” konulu videosu izledikten sonra düşüncelerini şu şekilde ifade ederek günlük yaşamlarıyla konuyu ve daha önce yapılan etkinlikleri ilişkilendirmiştir:

İlkay: Mesela bir örnek vereyim hocam, üniversitede bir hoca öğrencilere elli puanlık iki sorulu bir sınav yapıyor. Hocam sorunun biri okuldaki hademenin ismi, mesela sadece bir öğrenci biliyor bu soruyu. Bu da onun gibi bir şey, aslında en yakınımızdaki, dibimizdeki olan şeyleri fark etmiyoruz. O kadar hızlı geçiyoruz ki, ben mesela etrafıma bakıyorum yolda yürürken kenarda duran kurumuş yaprakları ne bileyim toprağı o dokuyu hiç fark etmeden geçip gidiyoruz, sürekli koşuşturmakla bir şey yetiştirmekle bununla derdimiz.

Ayşegül: Burada Ender Amca (bölümde yardımcı görevli) var mesela o herkesle konuşmuyor, konuştuğu belli kişiler var, kim selam veriyorsa ona onunla konuşuyor (01.12.2015, D.V.).

Ayşegül yaptıkları röportaj çalışmasının sanat eğitiminde kullanılmasının yaşanan yere ait değerlerin öğrenilmesi ve aktarılmasını sağlayabileceğini ifade şu şekilde belirtmiştir:

Bizim yaptığımız gibi yine öğrencilerin o şekilde iletişim kurması halkla mesela çok iyi oluyor çünkü büyüklere saygı vardır küçüklükten aşılması gereken. O yüzden küçük yaşta yaparlarsa bu sözü tarihi iletişim açısından daha iyi olur eğitim açısından da kendi değerlerimizi öğrenmiş oluruz (Ayşegül, 05.01.2016, G.).

Ayşegül'in yer ile kültür ilişkisini kurduğu ve çocukluk döneminde yerel toplumla iletişim kurmanın değerler aktarımını sağlamada önemli olduğunu düşündüğü söylenebilir. Bununla birlikte deneyimlerinden yola çıkarak edindiği yer bilincinin gelecek nesillere aktarmında sorumluluk duyduğu söylenebilir.

Özden farklı becerilerin yansıtılabileceği uygulama çeşitliliğiyle öğrencilerin yetenekli olduğu alanları kullanarak kendini ifade etme olanağı bulacağına dikkat çekmiştir:

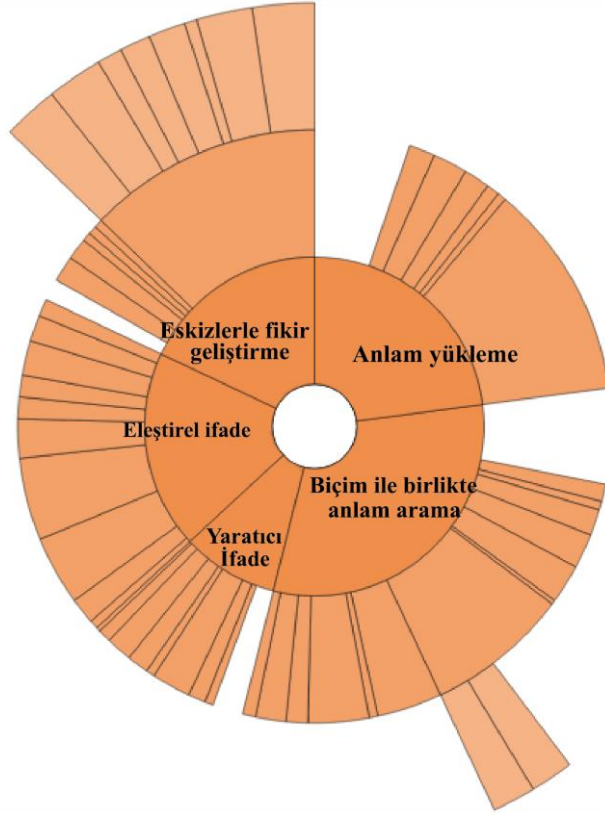
Özden: “[...] Bir de hani o çocuğun algılarına da bağlı. Eğer o kişi sayısal zekâya sahipse o verilere dayalı bir şeyler yapmak isteyecek, eğer o kişinin sanatsal yönü varsa onu daha çok tasarıma yönelik işleyecek, o unsurları arayacak. Kimisinin de yeteneği edebiyat üzerinedir mesela yazı sanatında çok daha şeydir, bilgilerini paylaşmak, yazmak üzerine olacaktır, çok şey olduğu için her şeye, her yaş grubuna, her öğrenciye hitap edebiliyor” (Özden, 10.11.2015, D.V.).

4.2. Yer Deneyimlerinin Sanatsal İfadesi

Ocvirk, Stinson ve diğerleri (2015) sanat gündelik deneyimlerden yola çıkan, bu deneyimlere alt metinler yaratan, duyguların ifadesi, düşüncelerin farklı biçimlerde

iletişime sdahil edilmesini, düşünceleri ve eylemleri kışkırtma yönüyle bireyleri gündelik deneyimin ötesine taşıyan bir dil olarak tanımlar. Bu dilin üç temel bileşeni özne, biçim ve içeriktir. Görsel sanatlarda özne, ne sorusunun karşılığı olarak konu, odak ya da görüntüdür. Özne bir kişi, nesne, tema ya da bir fikir olabilir. Biçim, sanat yapımının, nasıl gerçekleştirildiğini cevaplar ve onun bütünsel düzenlenişini, organizasyonunu ifade eder. Biçim, sanatın öğeleri ile bir düzen oluşturarak anlam vermeyle ortaya çıkar. İçerik ise sanat yapımda neden sorusunun yanıtı olabilir. Sanat yapımının duygusal ya da zihinsel olarak içerdiği mesajdır ve bu mesaj izleyici ile etkileşim içinde anlamlandırılır. Bu üç bileşenin etkileşimi içinde bazen biri diğerinin arka planında kalarak, bazen ikisi birine indirgenerek, bazen aralarındaki bulanıklık ve belirsizliklerle sanat yapımı gerçekleşir. Örnek olarak geleneksel yaklaşımlarda bu üç bileşenin birliğinden söz edilirken, kavramsal sanatta kavrama yapılan vurguyla içerikle özne bütünleşmiş gibi görünebilir, süreç sanatında ise üretim eyleminin kendisinin ön plana çıkmasıyla biçim ve içerik tek bir unsura indirgenebilir (Ocvirk, Stinson ve diğerleri, 2015).

Bu araştırmada katılımcıların, yere ilişkin deneyimlerini biçim ve içerik odağı arasındaki belirsizlikte eleştirel ve yaratıcı bir şekilde ifade ettiği bulunmuştur. Katılımcılar, sanatsal ifade sürecinde, deneyimlerini temsil edecek nesnelere anlam yükleyerek, eskizlerle fikir geliştirerek, biçim ile birlikte anlam arayışına girdiklerini belirtmiştir. Katılımcılar uygulamalarında malzeme ve teknik konusunda uygun olanı kendi tercihiyle belirlemiş bazı çalışmalarda tuvale, boyaya başvurarak, bazı çalışmalarda hazır nesne kullanarak, bazılarında performans sergileyerek çeşitli ifade biçimlerini denemiştir (Bkz. Görsel 4.10).



Görsel 4.10. “*Yer deneyimlerinin sanatsal ifadesi*” başlıklı bulgulara ilişkin temaların dağılımı

4.2.1. Anlamlandırma

Anlamlandırma, bir konu hakkında duyularla birlikte düşünsel olarak kültür birikimi, deneyim ve algı biçimleri gibi etkenlerle ulaşılan anlamdır (Ertan & Sansarcı , 2016, s. 27). Katılımcılar sanatsal ifade sürecinde tüm konuları ele alırken anlamlandırma çabasına girildiğini ifade etmiştir. Özellikle yer duygusu konusunda deneyimin çoğunlula soyut bir düzlemde ele alınmış ve öznel yaşama daha açık bir konu olması nedeniyle bu konuda anlamlandırmaya daha çok vurgu yapıldığı görülmüştür. Araştırmada, katılımcılar göstergelere, metaforlara, sembollere, yan anlamlara başvurarak, temsil arayışıyla özneye anlam yükleyerek yer deneyimlerini sanatsal olarak ifade etmiştir.

Doğal çevre konusundaki çalışmasında Kerem’in “şu boğazları böyle yaptım şu, gaz maskesi, şurada otlar. Hani git gide betonlaşıyoruz ya onu anlatmak için bir şeyler yaptım” (Kerem, 27.10.2015, G.) ifadesinden yola çıkarak çalışmalarda gaz maskesi şeklinde yeşillikler ve figürde gri rengini kullanarak yeşil alanları insanların nefes alma hali gri alanları ise insanların nefessiz kalışı ile sembolize ettiği söylenebilir (Bkz. Görsel 4.11).



Görsel 4.11. Kerem'in doğal çevre konusuna ilişkin çalışmaları

İlkay, kültürel habercilik konusunda çalıştığı göç temasını anlatırken, farklı zamanlarda kentin coğrafyasında yaşanan insan topluluklarına ait sembolleri (Friglere ait fibula, Özbeklere ait şapka gibi) kullandığını, göçü belirtmek için çuval imgesini, kentin coğrafyasına vurgu yapmak için ise Frig Vadisi imgesini kullandığını şu şekilde belirtmiştir (Bkz. Görsel 4.12):

Farklı etnik gruplardan yola çıkarak göçü anlatmak istedim ben aslında. İşte onların belli başlı özelliklerini yaptım çalışmaya tutmaya çalıştım orada mesela kıyafetlerinden ondan sonra şapkalarından. Sonra işte, mesela Frig Vadisi'nde o da önemli sonra birliklerle ilgili fibula. Hani akıllı oyunları oluyor ya öyle bir şey yapmaya çalıştım. Belli başlı yerlerde ipuçları var (İlkay, 12.12.2015, G.).

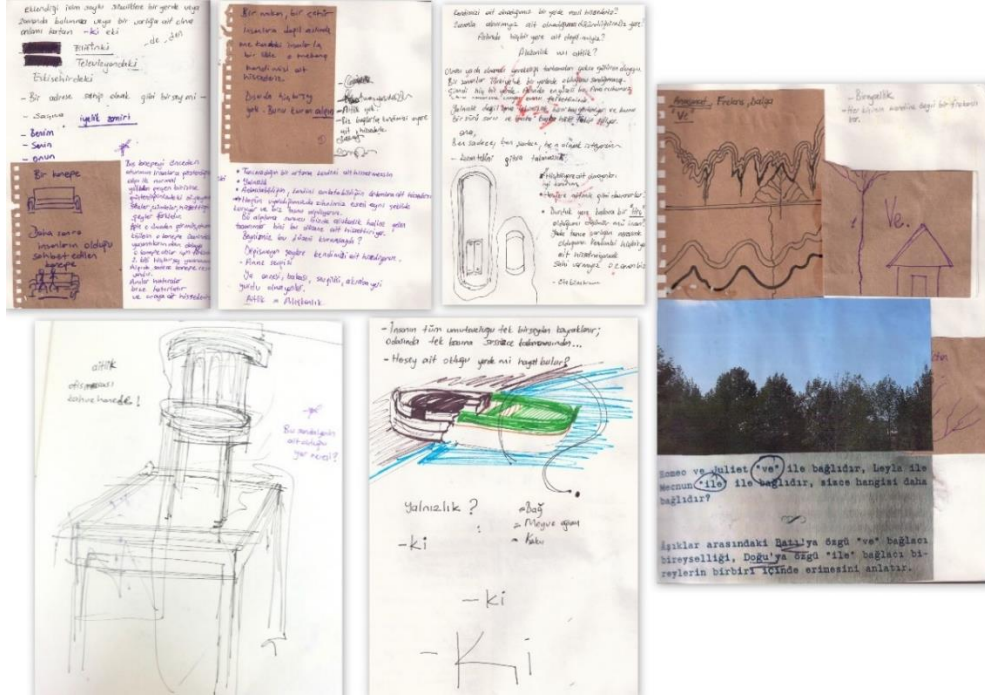


Görsel 4.12. *İlkay'ın kültürel gazetecilik konusuna ilişkin çalışmaları*

Buse, aidiyet konusunu içinde bulunduğu zamandan yola çıkarak değerlendirmiş, sürekli, yolculuk halinde oluşunu biletlerle, bu halin kendisinde yarattığı boşluğu ve yalnızlık hissini ise gökyüzünü bir temsil olarak kullanıp ifade edeceğini şu şekilde belirtmiştir:

Bunda da ben sürekli otobüslerde yolculuk yaptığım için otobüs biletlerim aklıma geldi ve kendimi boşlukta hissettiğim için hani bir yere tutunamadığım için gökyüzünün bunu temsil edeceğini düşündüm. O yüzden gökyüzünü kullandım o boşluğu benim kendi boşluğumla bütünleştirdim. Ve gökyüzünü alarak kendi portremi aldım, gökyüzünün üzerine bir portremi. Çünkü boşluktaydım gerçekten de aslında bu konu tam da beni yansıtıyordu. Ait olmamak. Kendi portremi yaptım ve hani bu yolculuk yaptığım biletlerde bir temsil oldu. Hiçbir yere ait olmadığının bir göstergesi oldu öyle yapmayı planladım (Buse, 12.12.2015, G.).

İlkay aidiyet hissini anlatmaya çalıştığı eskizlerini açıklarken nesneye nasıl anlam yüklediğini “Aidiyetlik için bağdan yola çıktım ağaçların şeklindeki ve bağlacı, bağlacın bulunulan yere işaret etmesi, bir ilişki kurması. Mesela boş bir kanepede düşünün, o kanepeye baktığımızda anılar geliyor aklımıza, biz mesela o kanepeye anlam yüklüyoruz ama onda bir şey yaşamamış olan anlam yükleyemez” ifadesiyle bağ kelimesinin yan anlamlarını kullanarak anlatmıştır (Bkz. Görsel 4.13).



Görsel 4.13. İlkey'in doğal çevre konusuna ilişkin eskiz çalışmaları

İlkey'in nesneye yüklenen anlamın o nesneyle yaşantısı olan kişi tarafından oluşturulabileceğini ve bu anlamın öznel olduğunu belirterek anlamdırmada kişisel deneyime vurgu yaptığı söylenebilir. Benzer düşünceden hareketle farklı bir nesneye anlam yükleyerek çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir:

Aslında bizi temsil eden pek çok şey var böyle düşünerek ayakkabıyı kullandım. Yani şimdi şöyle iyi bir obje hem sanatsal açıdan iyi bir obje olması gerekiyor. Kıyafet de seçebildim ama kıyafet seçmedim. Ayakkabı seçtim. Çünkü onu dışarı çıkarken kullanıyoruz adım aslında adım atmak. Adım atarken o ayakkabıların izleri kalıyor onları hani o ayakkabıları kullanıyoruz hocam oradan hani ayakkabı kullanmak istedim daha çarpıcı olur diye düşündüm. Daha sonra krokiler zeminde krokiler koydum çalışmam. Bu krokiler farklı yerlerde yoğunlaştı ayakkabımın bastığı yerlerde yoğunlaştı. Çünkü herkesin farklı yerlere bağlılıkları var bağlı olduğu veya arasında bağ kurduğu farklı yerler var. Bu yerler sürekli değişiyor ve oradaki bağlı olduğumuz insanlar da değişiyor, ölüyorlar sonra o şehirden gidiyorlar. Ondandır dolayı sürekli bir değişim içerisinde aslında hani bir yere bir şeye bağlı kalamıyoruz. Bence öyle düşündüm özellikle bağcıklı da hani çalışmada onları da vurgulamak isteriz. Hani bizim oraya bağlayan iki ayakkabı hani ayakkabı tek olarak bir şey ifade etmiyor. Çift olduğunda bir anlam ifade ediyor ve hani oraya bağlıyor nasıl diyeyim. Hani çiftler birbirine bağlıdır ya hocam hani nasıl desem anlatamıyorum şu an. Aradaki bağı anlatmak aslında o çift ayakkabıyı kullanmak oradaki bağcıkları da (İlkey, 08.12.2015, G.).

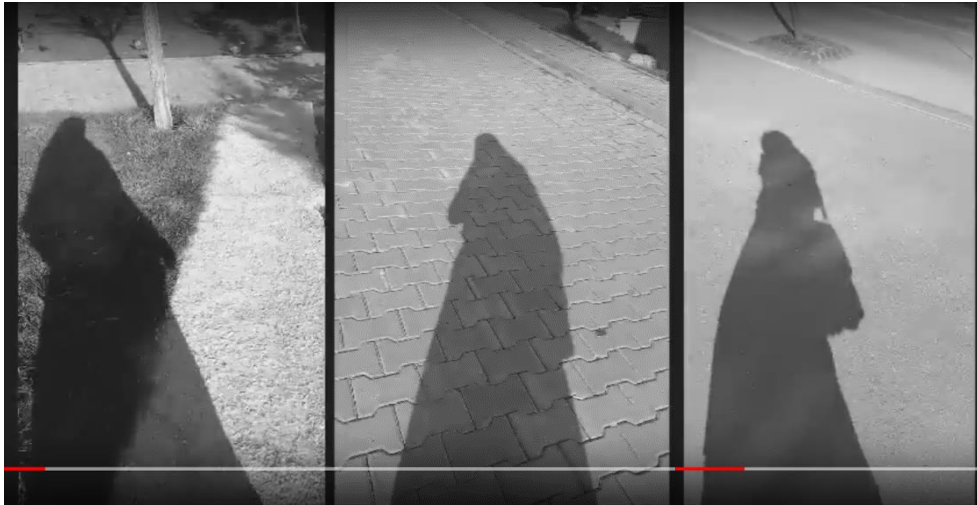
İlkey'in ifadelerinden yola çıkarak yerde bulunma ve yere aidiyet hissini bağ kurmak ile ilişkilendirip bağcık ile gösterdiği yaşanmışlıkları ise benlik ve benliğin

nesneye sinen kokusu üzerinden, benliğin temsili olarak ayakkabı objesini kullanarak yansıttığı söylenebilir (Bkz. Görsel 4.14).



Görsel 4.14. *İlkaý'ın yer duyusu konusuna ilişkin eskiz çalışmaları*

Ayşegül aidiyet hissini ele aldığı video çalışmasını kendi gölgesini farklı mekânlarda sürekli hareket halindeyken kaydederek oluşturmuştur (Bkz. Görsel 4.15). Ayşegül;'in “Biz nereye gidersek gidelim yanımızda olan tek şey gölgemizdir. Yani insan gölgesi neredeyse oraya aittir diye düşündüm” diyerek aidiyet kavramını gölge metaforunu kullanarak görselleştirmeye çalıştığı söylenebilir.



Görsel 1.15. *Ayşegül'ün yer duyusu konusuna ilişkin video çalışması*

Özden, “aynalar bizim geçmişle geleceği yani yansımaları gördüğümüz nokta aslında. Onun için bembeyaz bir tuvale yırtık açıp, çünkü biz bir yırtıktan doğuyoruz, oradan geçecek o kişi, uygulamalı bir çalışma olacak benimkisi” (Özden, 10.11.2015, D.V.) ifadesiyle ayna objesini nasıl anlamlandırıldığını belirtmiştir. Özden’in ifadesinden yola çıkarak kendine baktığı yeri ve anı geçmişle gelecek arasında bir var olma durumu ile anlamlandırıldığı ve ayna üzerine çizimlerle birlikte aynada kendini görmesiyle de zamanların üst üste binmesini gösterip ayna objesini geçmişin de izlerini taşıyan şimdiki zamanın temsili olarak betimlediği söylenebilir (Bkz. Görsel 4.16):

Her yerde kendime baktığım bir nokta. Burada yaşadığım her yerde aynada kendimi görüyorum onunla baktıkça da buradayım diyorum. [...] Bununla birlikte aynada birkaç resim yaptım. O benim çocukluğumu temsil ediyor çocukluğunun anıları. [...] Aslında onlarla birlikte şu anda buradayım yaşıyorum hayata devam ediyorum anlamında bir şey yaptım (Özden, 08.12.2015, G.).



Görsel 4.16. Özden'in yer duygusu konusuna ilişkin çalışmasından kesit

Kerem ise “seksek oyunu teknolojinin çocukları esir alması işte seksek oyunundaki o katmanları düşünürken bunu nerede yapabiliriz diye düşündük. Aslında biz çocukların masumiyetini kullandık. Yani insanlar büyüdükçe adaletsizlik ediyor diğer insanlara ama çocukken böyle değil” (Kerem, 12.01.2016, G.) ifadesiyle kamusal alanlarda

uyguladıkları “Sek sek” oyununu çocukların masumiyet özelliğini göstermek için çalışmalarında kullandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Esra sek sek oyununa ve oyunun oynandığı mekânlara yüklediği anlamı şu şekilde ifade etmiştir:

Oyun geleneğini unutmuş birçok çocuk birçok yetişkin var. Buradan yola çıkmıştım, ilk bunları düşünerek yine aynı şekilde. Oynarken insanların yapmış olduğu bir şey hatırlattık. Bazı noktalarda göndermeyi adliyenin önünde oynamamız kapitalist sistemin getirdiği iPhone'lar, tabletler, telefonlar, sokağa çıkmayan çocuklar. Buna gönderme yaptık. Onun için AVM'nin önünden oynadık. Media Markt'ın önünde oynadık teknoloji tepki olması için ve Hukuk Fakültesi önünde oynadık sosyal adalet için (Esra, 12.01.2016, G.).

Katılımcıların “sek sek” adlı çalışmalarında, oyunun çocukluk ve masumiyeti, Hukuk Fakültesinin adaleti, Media Markt Mağazasının teknolojiyi işseret etmelerinden yola çıkarak oyunu ve oyunun oynandığı mekânları doğrudan gösterge olacak şekilde anlamlandırdıkları söylenebilir.

Esra'nın yer duygusuna ilişkin çalışmalarında parmak izini insanların bir yerlerde yaşadığının bir göstergesi olarak kullandığı ve farklı zamanlarda aynı mekânlarda bırakılan izlerle üst üste gelen yaşanmışlıkları metaforlaştırdığı söylenebilir (Bkz. Görsel 4.17):



Görsel 4.17. Esra'nın yer duygusu konusuna ilişkin çalışmaları

Babaannemin evindeki üst kattaki camdan aşağıya bakarken parmak izlerimizin camda kaldığını fark ettim. Ve insanları izlemeye başladım aşağıdan aşağıdakileri izlerken dedim ki önce ablam tutmuştu belki oradan. Belki daha başkası... O parmak izleri ardından bir sürü insan görebiliyordum. Bir sürü insan birbirinin içinden geçerek yürüyordu. Aslında evet o insan gidiyor ama onun oradan geçtiğini bilen insan yoktu ama diğer insan oradan geçiyor aslında bunu düşünerek, ondan sonra anlatmak istediğim şeyden yola çıkarak parmak izlerine basmaya başladım. Sadece benim değil arkadaşlarımın parmak izlerini de bastım. Onları üst üste geçirdim. (Esra, 08.12.2015, G.).

Ayşegül'in kültürel habercilik etkinliğinde yaptığı resimde figürlerin turist olduğunu belirtmek için şapka ve fotoğraf makinesini resmetmesinden dolayı konuyu metanomi yaparak yansıttığı söylenebilir. İlkay ise çalışmalarında yer duygusunu farklı mekânlarda aynı ayakkabı ile gösterdiğini belirtmiştir. (Bkz. Görsel 4.18). Beden ya da insan figürü yerine yerine kullandığı obje seçimini de şu şekilde açıklamıştır:

Kokudan yola çıktım. Kokular hep beni etkiliyor kokuları nasıl anlatabilirim diye düşündüm. Ama sonra zaten direk benim aklıma o ten kokusu geliyor. Mesela ablamın bir kokusu vardır. Onu çok iyi hatırlarım, birisinde duyduğum zaman mesela çok değişik olurum o kokular kıyafetlere siner. Kıyafetlerden ayakkabılara doğru, dedim ki kıyafet olmayabilir ama ayakkabıyı kullanabilirim (İlkay, 08.12.2015, G.).



Görsel 4.18. İlkay'ın yer duygusu konusuna ilişkin çalışması

4.2.2. Biçimle birlikte anlam arama

Biçim eserde yer alan bütün öğelerin birbirine bağlanıp örülerek meydana getirdiği düzendir bu nedenle bir konunun işlenerek içerik haline sokulması aynı zamanda

biçime yoğrulması anlamına gelir (Moran, 2013). Sanatsal biçim genellikle sanat yapımının unsurları arasındaki ilişkilere odaklanma olarak tanımlansa da izleyiciye anlatmak istediği şeyin gerçekleşmesine katkıda bulunan unsurların bütünüdür. Başka bir deyişle sanatsal biçim betimselden ziyade açıklayıcıdır ve yapıtın biçimi ortaya koymak istenen şeyi geliştirme ya da gerçekleştirme işlevini gören şeydir. Sanatsal biçim izleyiciye ulaştırılmak istenen anlam ve amaçların gerçekleşmesini sağlayan biçimsel tercihlerin toplamından oluşur bu nedenle içerik ile biçim birbiri ile iç içe geçmiş olarak değerlendirilebilir (Carroll, 2012). Araştırmada, katılımcılar sanatsal ifade sürecinde düşünsel boyuta vurgu yaparak çalışmalarını kompozisyon olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar bu kompozisyonlarda bütünlük arayarak plastik açıdan değerlendirme yapmıştır. Bununla birlikte katılımcıların çalışmalarında konuyla malzemeyi birlikte yorumlamaya çalışarak biçim ile birlikte anlam aradıkları gibi çeşitli sanat pratiklerini incelerken de aynı bakış açısıyla değerlendirmeler yaptığı bulunmuştur.

Katılımcılar doğal çevre konusunda grup olarak gerçekleştirdikleri arazi sanatında yerin doğrudan mekân olarak kullanımını üzerine düşüncelerini Buse günlüğünde “Bugün tasarladığımız konuyu doğal bir ortamda yapmaya karar verdik (Bkz. Görsel 4.19). Çünkü doğal bir şeyi duvarlar içerisinde sergilemek biraz ironik olurdu” (Buse, 13.10.2015, K.G.) ifadesiyle dile getirmiştir.



Görsel 4.19. Doğal çevre konusuna ilişkin grup çalışması (13.10.2015)

Katılımcılar doğada gerçekleştirdikleri çalışmayı plastik açıdan ele alırken diğer yandan bu bakış açısını anlam ile şu şekilde ilişkilendirmeye çalışmıştır:

Buse: Şimdi bunlardan kaç tane çizeceğiz

İlkay: Mesela Buse seninki daha açık değerde ordan yaparsak ortaya çıkabilir bence

Kerem: Yeşilleri ne şekilde yapcaz

Buse: Krokisinde yeşil olanlar

Kerem: Yani yeşiller krokinin dışında mı kalmalı yoksa aslında içindeyken bizim hiç uğramamız gibi mi

İlkay: Şöyle devam ettirebilir miyiz bir dakika

Buse: Şimdi hep betonuz ya Esra şehirin içini düşün hep içindeyiz içerde hep beton binalar binalar var ve dışına çıktığın zaman ormanlık alanlar oluyo ya yeşil

Araştırmacı: Elinin altında yeşil yok illa bir yere gitmemiz lazım

Buse: İçine bence hiç yeşil koymayalım

İlkay: bence bu yeşili dıştan devam edelim şeritlerin etrafında yeşiller olsun

Çünkü anlatmak istediğimiz zaten ne

Buse: Şeritler dışına çıkamamak

Ayşegül: En iç te de bu az yeşil alan bulunsun bence içine sıkışmış gibi (27.10.2015, D.V.).

Katılımcılar kompozisyon ve düzen ilkelerinden hareketle çalışmalarını değerlendirmiş ve şu şekilde eleştiride bulunmuştur:

İlkay: Bu bayağı iyi olmuş.

Özden: Buradaki kompozisyon daha iyi..

İlkay: Aynen

Özden: Şurada arkadaki figür daha şey kalmış....

Esra: Daha birbirine yakın.

Ayşegül: Ben şunu sevdim.

Esra:Şurda çok net burda biraz o netlik kırılmış mesela şu an biraz daha koyu arkadaki silüet gibi onu daha çok sevdim çünkü aynı anda ikisi öne çıkmaya çalışmamış yarışmıyor (diğerini göstererek) . Ama mesela burda şununla şu aynı tonda olmuş

Ayşegül: Kompozisyon olarak...

Esra: Kompozisyon daha iyi ama.

Ayşegül: Buradaki lekeleri çok iyi ama, her yere dağıldığı için gözü yoruyor neye odaklanacağımı bilemiyorum. Şunun lekeleri daha iyi (Diğerini göstererek).

Esra: Evet burada araştırma varmış gibi olmuş.

Kerem: Buraya yapacak mısın daha?

İlkay: Yaparsam yeni, bir tane daha yaparım buna bir şey yapmam daha.

Özden: Şu çocuk kadına daha yakın burada çok fazla ayrılmışlar (29.12.2015, D.V.).

Benzer şekilde katılımcılar ortak yaptıkları kroki çalışmasında plastik açıdan bütünlüğü sağlayacak öğeyi tespit etmeye ve uygulamaya çalışmışlardır:

Buse: Her şey birbirinin takip edecek zaten, Özden aslında tek büyük bir şey çıkacak.

Katılımcı: Ama karşılıklık olacak.

Özden: Yine resimsel bir şey olacak.

Ayşegül: Senin dediğin yeşillik ortada olacak, Özden zaten hani Busein o yeşil haritası var ya ortaya koyacağız, bunlar da zaten etrafında olacak yeşil tek bir noktada kaldığı için yine bir bütünlük sağlayacak yani.

Buse: Yani aslında bunları alıp bütüne çıkacak

Esra: O zaman yeni bir eskiz yapacağız, yanlış anlamıyorsam, Buse'in eskizini ortaya koyacağız, bu eskizleri yanlarına dağıtacağız

Buse: Şöyle yapabiliriz birleştirme amaçlı diyorsun ya biz aslında bu eskizlerin hepsi çok iyi bunların hepsini kullanmak istiyoruz anlatabildin mi?

Özden: Ben de işte, benim dediğim de aynı şey

Buse: İşte ama sen bir şeyde birleştirdin bunu bunun içine kattın hani ben diyorum ki hepsi çok iyi fikirler o yüzden bunu orta merkeze alırız bu merkezden bu devam eder aralarına da senin söylediğin şeyden her birine biraz biraz katarız ki devamlılığı sağlasın, zaten ortaya geniş bir şey çıkacak.

İlkay: Bir şey diyeyim mi? Bence, yeşil ile kırmızıyı her krokide kullanmak zaten onların bütünlüğünü sağlayacaktır. Sadece kırmızı ve yeşil, onla belirtmek istediğimiz de tehlike, sınırlar tamam mı kırmızıyla, yeşilde de dışarda kalan, göremediğimiz.

Kerem: Yeşil her yerde değil de bir alanda kullanalım (27.10.2015, D.V.).

Katılımcılar iki boyutlu çalışmalarda kompozisyon ilkelerine göre değerlendirmeler yaparken daha net karar verebildiklerini ancak diğer çalışmalarda (yerleştirme, performans, video vb.) aynı değerlendirmeleri yaparken anlama daha çok odaklandıklarını ve biçimin ne kadar ön planda olduğuna ya da olacağına karar vermede güçlük çektikleri görülmüştür. Bu nedenle katılımcıların sanatsal ifade sürecinde biçim ile içeriğin belirsiz sınırlarını sorguladıkları söylenebilir.

Katılımcıların sanatsal ifade devamlıkla kendini değerlendirmesiyle sürecin bilincinde olmalarına dayanarak estetik deneyimi yaşadıkları söylenebilir. Buse daha önceki çalışmalarında biçim odaklı düşündüğünü fark ettiğini, bu çalışmalarında ise ne anlatmak istediğini düşünerek çalışmasını tasarladığını, bir nesneyi biçimsel olarak yansıtırken neden bunu yaptığını sorguladığını görüşmede ve günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

Önceden sorgulamıyordum. Bunu fark ettim. Hani yapıyordum bir şey tabi ki düşünüyordum ne yapmam gerektiğini tasarlıyordum ama bunun altına inmiyordum ya acaba ben ne anlatmak istiyorum bunda, ya da ben bunu ne için kullandım peki bu acaba neye yönelik bir çalışma oldu diye hiç sorgulamıyordum kendimi. Direk hani alıp yapıyordum bir şeyler ortaya çıkıyordu ben içimde belki vardır ama bunu dışa yansıtmıyordum (Buse, 27.10.2015, G.) Yaptığımız her işin altında bir altyapı vardı. Neyi, neden, niçin yaptığımızı biliyorduk, en güzeli de buydu (Buse, 10.11.2015, K.G.).

Ayşegül ders sürecinde uygulama çalışmalarını gerçekleştirirken yalnızca teknik açıdan düşünüp betimsel olarak bir biçimi yansıtmadığını, içerik olarak ne anlatacağını da düşündüğünü şu şekilde belirtmiştir:

Aslında teknikte bir yönde öğrendik. Ama hani sulu boyada atıyorum. Hani bir şeye bakarak ben açıkçası bir şeye bakıyorum ve onun sulu boyasını çalışıyorum ama bu öyle değil. Yani bir şeye

bakarak da ben onu yapmıyorum, hani bir şeye bakıyorum aslında ama hani ona onunla ne anlatabilirim ona bakıyorum artık (Ayşegül, 27.10.2015, G.).

Esra, “ama artık şunu düşünüyorum evet bir çalışmam var ama çalışmadan daha önemlisi var, düşünce bir fikir var diyorum” ifadesiyle çalışmasının bir düşünce içerdiğini vurgulamıştır (Esra, 27.10.2015, G.). Doğal çevre etkinliğinde gerçekleştirdikleri yerleştirme çalışması için ise biçimin arkasında izleyiciye aktarmak istedikleri düşüncenin saklı olduğunu ifade etmiş. Bununla birlikte yaptıkları çalışmanın sadece biçimsel olarak değerlendirilmesinin yetersiz kalacağını şu ifadeleri kullanarak açıklamıştır:

Mesela biz bu şeyi yaptık koyduk ama bunun arkası var bu çalışma hiçbir şey değil önceden en büyük şeyler çalışmayı ifade ederdi ya. Hani ne bileyim bir tablo yapıyoruz, ama bizim için tablo çok önemli, arkası önemli değil ne düşündüğüm ne hissettiğim hangi fikirlerle oraya geldiğimiz önemli değilmiş gibi sadece tabloda ne yaptığım önemli. Ama şimdi öyle bir şey yok, biz sadece o şeyi koyup şöyle diyoruz bizim göstermek istediğimizin arkası o kadar dolu ki (Esra, 27.10.2015, D.V.).

4.2.3. Eskizler üzerinden fikir geliştirme

Sanat yapımında yaratıcılığı sağlayan fikri, “her şeyi kapsayan bir plan özgün bir ilişkiler bütünü, iletilecek bir tutum ya da görsel bir problemin çözümü” olarak tanımlayan Ocvirk, Stinson ve diğerleri (2015, s.26) bu fikrin “beklenmedik bir anda çok şaşırtıcı bir şekilde gelebilir ya da notlar, eskizler ve yapıtın sayısız düzenlenmesi şeklinde yansıyan uzun soluklu düşünsel bir çabanın ürünü” olabileceğini dile getirir. Görsel bir araştırma yöntemi olan eskiz, görselleştirmek üzere belirlenen temaların, duygu ya da düşüncelerin somutlaşması, görselleşmesi için taslak bir çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacı, katılımcıları eskiz çalışmaya teşvik etmiş, eskiz çalışmaları üzerinden fikir alışverişi yaparak düşüncelerini görselleştirmeye cesaretlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte eskizlerle sürecin planlı yürütüldüğü ve doğru-güzel çizme kaygısının azaldığı ve görsel notlarla birlikte yazınsal notların da tutulduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların eskiz yapmaya yönelik yaklaşımlarını anlamaya çalışan araştırmacı çıkarımlarını şu şekilde paylaşmıştır:

Eskiz yapmayı düşünmekten üretmekten farklı bir aşamaymış gibi görmek yerine çizerek düşündüğümüz düşünerek çizdiğimiz birbiri ile iç içe bir süreç, bir düşünce bulmayı beklemek eskiz çalışmamıza engel olacağı gibi, iyi eskiz yapmaya çalışarak düşünmek de fikir üretmemize engel olacaktır. Bu nedenle yaptığımız eskizin iyi olup olmadığını düşünerek kaygılanmamıza gerek yok bence, eskiz çalışmayı rahatlıkla yansıtmaya yaparak hayatımızın bir parçası haline

getirmek üretim sürecimize olumlu olarak yansiyacaktır. Eskiz sadece bir araştırma aracı bizim için, mükemmeli hedeflediğimiz bir sonuç değil (10.11.2015, D.V.).

Araştırmacının ifadelerinden yola çıkarak katılımcıların sanatsal üretim sürecini aşamalı olarak değerlendiren bakış açısının eskiz çizmelerini olumsuz yönde etkilememesi için eskizin bir araştırma aracı olduğunu hatırlatarak onları eskiz çizmeye teşvik etmeye çalıştığı söylenebilir.

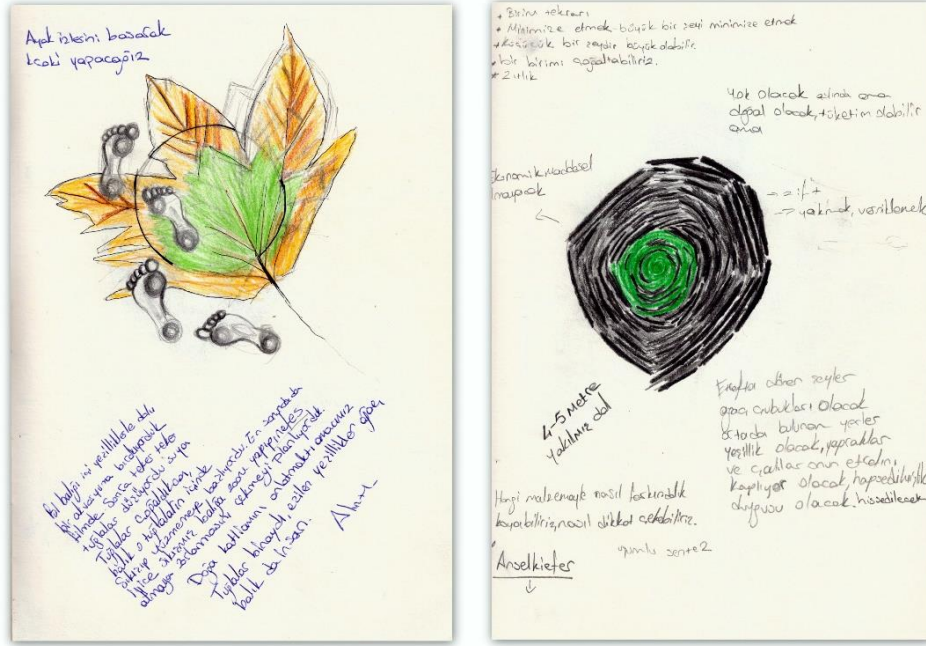
Buse'nin "bir çalışmaya başlamadan önce araştırma yapılması, fikirlerimin ne olursa olsun ortaya koyulmasını öğrendim. Eskizlerden kaçardım, yavaş yavaş defter tutmaya başladım" (Buse, 12.01.2016, K.G.) ifadesinden yola çıkarak sanatsal üretim sürecinde eskiz çizimleriyle görsel yazınsal not tutmada istekli olduğu ve bununla birlikte eskiz çizerek tam-doğru çizme kaygısından kurtulmaya çabaladığı söylenebilir:

Bir anda çizim yapmayı öğrenebildim mesela önceden ben korkardım. Yani bir çizime başlıyorsan işte onun A sından Z sine kadar tam olması gerekir diye bir düşünce var bir eğitim sisteminde onu kırdım. Böyle alıyorum normal bir karalama falan yapıyorum mesela ondan bile bir şeyler çıkabileceğinin farkına vardım (Buse, 27.10.2015, G.).

Esra'nın da benzer şekilde rahatlıkla aklına gelenleri eskiz çizimlerinde denediği söylenebilir:

İlk defa hani duygularıyla beraber, hislerimle beraber ya çok küçük bir şey yakalamışım, yazıya dökerek de çalışıyorum hani eskiz deyip aaa direk resim çizmeliyim düşüncelerimi resme aktarmalıyım değil de küçücük bir resim bulup yapıştırıyorum mesela direk ne hissediyorsam. [...] Sanırım ben bunları çok rahat dökmeyi öğrenebildim. Çünkü ben günlük tutan bir insanım genelde sürekli günlük tutuyorum. Yazmayı sevdiğim için bu sefer şöyle bir eskiz defteri geldi bana hem çizebilirsin hem yazabilirsin hem de boyayabilirsin olunca ben mesela bir sürü aklıma gelen çok mükemmel bir şeyler olmuyor ama her şeyi yapıyorum. [...] Bunları yaptıkça şeye dönüyorum hep kafamdaki sorulara dönüyorum sorularıma döndükçe cevap arıyorum.

Katılımcılar doğal çevrede yapacakları çalışmayı Buse'nin eskizi üzerinden düşünerek geliştirmiştir (Bkz. Görsel 4.20). Katılımcılar Buse'nin eskizi üzerinden doğal çevrede hangi malzemelerle neler yapabilecekleri üzerine konuşmuş ve ağaç dalları ile büyük bir çember oluşturarak içinde bir miktar yeşil alan bırakmaya karar vermiştir (27.10.2015, D.V.).



Görsel 4.20. Buse'nin doğal çevre konusuna ilişkin eskiz çalışması

Kerem, doğal çevre etkinliğinde yeşilin azlığı ve insanların buna ne kadar ihtiyaç duyduğunu ifade etmek için çizdiği betonlaşmış figürlerde gaz maskesi yerine yeşili kullandığını eskizleri üzerinden ifade etmiştir (13.10. 2015, D.V.) (Bkz. Görsel 4.21):



Görsel 4.21. Kerem'in doğal çevre konusuna ilişkin eskiz çalışmaları

Araştırmacı ve katılımcılar yapılacak çalışmalarını eskizler üzerinden şu şekilde ele alarak tasarlamıştır:

Araştırmacı: [...] Şimdi bu noktadan sonra şuna karar verelim, her birimizin eskizlerini bireysel olarak mı çalışalım, birer seçim yapıp tek bir çalışma yapmayı mı düşünürsünüz, ya da eskizlerinizin hepsini kullanacaksanız nasıl bir kurgu düşünürsünüz?

Ayşegül: Bence şu şekilde yapalım, Buse'nin eskizini büyük bir şekilde bir yere yapalım, Kerem'in oluşturduğu yüzlerden aynı şekilde küçük küçük yapabiliriz yine Esra'nın oluşturduğu şişeleri çoğaltıp ortada bir bitki ile yapabiliriz.

Buse: Kuru ağaç dallarını zift ile karartabiliriz.

İlkay: Kerem'in eskizini tutkalla beton gibi üç boyutlu yapabiliriz.

İlkay: Kroki çok güzel duruyor aslında minik minik ayrıntılar da var böyle evler falan üstten görünüyor, o yollar da. Etrafı onunla çevrelediğimizde iyi olur aslında.

Araştırmacı: Peki krokiyi sadece o şekilde hazır mı (baskı) düşünüyorsun yoksa çizilecek mi hepsi?

İlkay: Elimizle çizsek daha güzel olur bence çok güzel de çalışırız hep birlikte.

Esra: Kendi desenlerimizle evet.

Buse: Çıkan tüm her şeyi hep birlikte yapabiliriz aslında(13.10.20015, D.V.).

Katılımcıların bireysel çalışmalarında eskizleri üzerinden fikir geliştirdikleri gibi, grup çalışmalarında da eskizler üzerinden tartışıp, uygulamayı planlayarak hareket ettikleri söylenebilir. Katılımcılar İlkay'ın eskizinden yola çıkarak daha büyük ölçülerde ortak bir kroki çalışması yapmaya karar vermiştir (Bkz. Görsel 4.22). Katılımcılardan her biri kroki eskizini bireysel olarak tamamladıktan sonra araştırmacı ve katılımcılar eskizler üzerinden şu şekilde fikir yürütmüştür:

Ayşegül: Hepsini ayrı ayrı yapıp birleştirelim mi yoksa tek biri üzerinden mi yapalım önce ona karar verelim.

İlkay: Kolaj yapalım bence.

Ayşegül: Olabiir asında.

Buse: Hangi eskizleri alcaz şimdi?

Esra: Herkesin çalışmasından bir şeyler parçalayalım birbirine ek yapalım, mesela onun orasını, bunun burasını alalım.

Araştırmacı: Kolaj yapacaksanız üzerine çalışacağınız kartonun da boyutlarını dikkate alın bence.

İlkay: Çalışmaları birleştirelim o zaman direk

Esra: Ben şöyle düşündüm bunların hepsi güzel fikirler hepimizden ortaya çıkan bir şeyler hepimiz bir şeyler yapmışız sadece bunu yapıyoruz demek çok saçma olur hepimiz düşünelim nasıl ekleriz birbirine eskizleri sonra çizeriz.

İlkay: Aynen, zaten aynı malzemeleri kullanacağımız için bütünlük sağlar büyük ihtimal

Araştırmacı: Güzel fikir bence de her eskizin birleştirilmesi.

Esra: Mesela düz kırmızıçizgilerle mi kesik kesik çizgilerle mi bütünleştirelim

Buse. Değişebilir hem kesik hem düz olabilir (23.10.2015, D.V.).



Görsel 4.22. *Doğal çevre konusunda grup çalışması için yapıp birleştirilen eskizler*

Kerem yer duygusu konusuna ilişkin eskizlerinde geçmişine, çocukluğuna ait fotoğraflardan bir zemin oluşturmuş, o fotoğraflarda bulunamadığını, şimdi burada bulunduğunu vurgulamak için kendi portresini üzerine yapmayı tercih ettiğini ifade etmiştir (24.11.2015, D.V.) (Bkz. Görsel 4.23). “Üstelik eskizleri yaparken her fikrini çeşitlendirmesi, farklı malzemeleri eskiz de de kullanması onun deneysel çalışmaları için çok yönlendirici ve esinlendirici oluyor. Fikirlerini uygulama ile birlikte yani eskizlerle sürekli deneyerek geliştirmesi onun görselleştirmesini çok kolaylaştırıyor” (24.11.2015, A.G.).



Görsel 4.23. Kerem'in yer duygusu konusuna ilişkin eskiz çalışması

Benzer şekilde kültürel gazetecilik konusunda yaptığı röportajlardan edindiği bilgileri birçok eskiz yaparak görsel notlar almış ve uygulamaya bu çalışmalarını yansıtmıştır (Bkz. Görsel 4.24).



Görsel 4.24. Kerem'in kültürel gazetecilik konusuna ilişkin eskiz çalışması

İlkay ise eskiz çalışmalarına daha fazla zaman ayırmak istediğini şu şekilde ifade etmiştir:

Aslında hocam mesela şey daha çok eskiz yapmak istiyordum mesela zamanım işte biraz kısıtlı olduğu için çok az zaman ayırabildim eskiz çalışmalarına işte elimden geldiğince derslerde falan yapmaya çalıştım ondan sonra sorun olarak aslında bir sorun yok. Sadece daha fazla eskiz yapmak

istiyordum aslında kafamda hani bir sürü şeyler dönüyor onları dökmek istiyorum ama bazen zamanım çok kısıtlı olabiliyor tek onda sorun yaşadım (İlkay, 27.10.2015, G.).

Ayşegül'ün ise “Önce fikri şey yaptım sonra nasıl uygulamaya geçeceğimi karar verdim. Çünkü önceden öyle değildi hani direk uygulamaya geçiyordum ama yaparken hani orada düşünüyordum ama şimdi yapmadan her şeyi planlı bir şekilde düşünerek ilerledik hep birlikte” ifadesine dayanarak eskizi bir olgunlaşma süreci olarak değerlendirdiği söylenebilir: (Ayşegül, 27.10.2015, G.).

4.2.4. Yaratıcı ifade

Ormond (2013) yer bağlılığı, bağımlılığı ve kimliğinin karşılıklı etkileşim içinde olduğunu açıklamıştır. Yer kimliğini, bir mekâna pek çok kez yapılan ziyaretten sonra ortaya çıkan duygusal bir bağlılık olarak, yer bağımlılığını ise bir mekânın zaman içinde bireyin yaşamındaki faaliyetlerine imkân sağlayan bir kaynak haline gelmesiyle oluşan işlevsel bağlılık olarak tanımlamıştır. Yer hissi doğal süreçler, toplum ve bireyin ait olduğu yerin tarihi ile deneyim temelli yakınlık ilişkisine işaret etmektedir (Sanger, 1997). Araştırmada, katılımcıların aidiyet hissini yerin fiziki sınırlarının içinde ya da dışında yerle kurulan bağ ifade edişleri her birinin öznel yaşamlarından yola çıkarak yaratıcı ilişkiler kurması ve bunu sanatsal ifade sürecine yansıtması ve nedeniyle “yaratıcı ifade” olarak betimlenmiştir. Araştırmada katılımcıların bir yere ait hissetme ya da hissetmemeyi benlikle, anıyla, o yerde yaşayan insanlarla kurulan bağlarla, alışkanlıklarla ilişkilendirerek ve geçmiş ile şimdi arasında bağ kurarak, zamandan bağımsız olarak yerlerin geçirgenliğini öznel bakış açısıyla yorumlayarak yaratıcı bir ifade geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

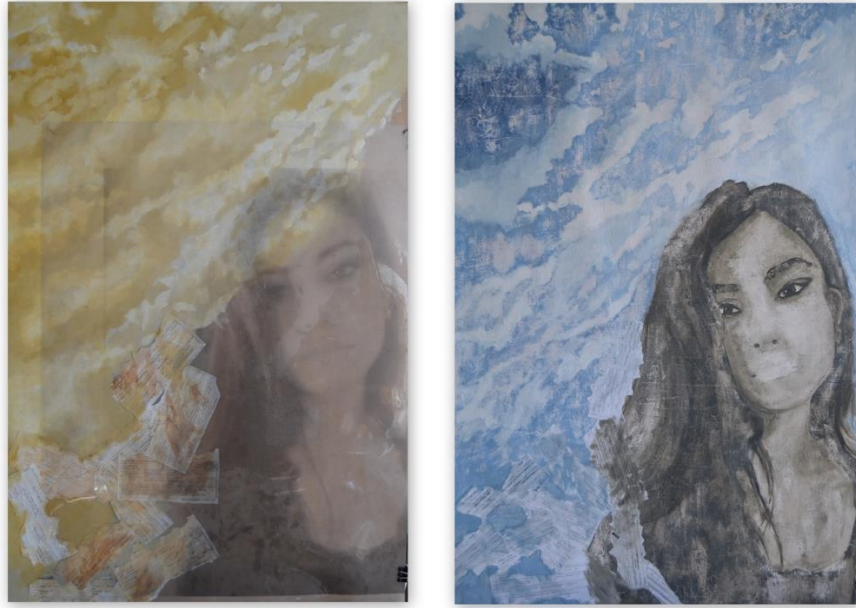
İlkay aidiyet hissini yaşadığı yerdeki insanlarla kurduğu iyi ilişkilerle açıklamıştır. İlkay'ın aşağıdaki ifadesinden yola çıkarak aidiyeti yerin fiziki sınırlarıyla ya da yalnızca geçmişle, tarihle sınırlandırmadan, insanlarla kurulan bağ ile ilişkilendirerek görselleştirmeye çalıştığı söylenebilir.

Şimdi kroki de şöyle oradaki bağ bizim insanlarla olan bağımız yerde bu aidiyetlik kavramında önemli bir şey. Ama yer tek başına bir şey ifade etmiyor. Oradaki insanlarla birlikte ortam bize o aidiyet hissini veriyor. O zaman işte böyle düşündürüyor, geçmiş hatırlatıyor, o an kendimizi bağlı hissediyoruz. Aslında hani bağlı hissediyoruz derken aslında buradaki duygusal bağ. Şöyle düşünüyorum gerçekten insanlar o yere ait hissetti mi yani o yere insanlar ait hissettiriyor. Aslında iyi ilişkilerin olduğu insanlar sevdiğim insanlar mesela onlar hani o yere ait hissettiriyor. Tamam,

ortam çok önemli yer çok önemli ama insanlar burada önemli bir husus bence (İlkay, 08.12.2015, G.).

Buse benzer şekilde aidiyet hissinin fiziki olarak yere ya da bir objeye duyulabileceğini ancak kendisinin fiziki olarak yerden bağımsız bir şekilde önemsedığı şeyler için özellikle insanlarla kurduğu duygusal bağ için aidiyet hissettiğini belirtmiştir (Bkz. Görsel 4.25):

Yere ait olmak, bir insana ait olmak, kendimize ait hissetmek veya bir eşyaya ait hissetmek. Aslında bizi bunlar ait kılıyordu. Aslında bizim önemsedığımız şeyler bizim için aidiyetlik duygusu hissettiriyordu. Ben de çok fazla bir yerde bağlı olan bir insan olmadığım için yer anlamında sürekli gezen bir insanım ve ait olan bir eşyam olmadığı için sadece insanlara olan sevgim var. Nerede mesela annem nerede ise ben oraya ait hissediyorum veya sevdiğim insan neredeyse ben kendimi oraya ait hissediyorum. O yüzden çalışmamda da böyle kendimi hani kendimi bir yere ait hissetmiyorum olarak yola çıktım. Bunda da ben sürekli otobüslerde yolculuk yaptığım için otobüs biletlerim aklıma geldi ve kendimi boşlukta hissettiğim için hani bir yere tutunamadığım için gökyüzünün bunu temsil edeceğini düşündüm (Buse, 12.12.2015, G.).



Görsel 4.25. *Buse'nin yer duygusu konusuna ilişkin çalışması*

İlkay'ın yerlerde sürekli hareket halinde olmasına vurgu yaparak bir yere ait olunamayacağını ancak alışkanlıkların ve benliğin değişen yerlerde kişiye eşlik edebileceğini dolayısıyla aidiyeti hissettiren şeyi de yer değil alışkanlıklar ve kişinin benliğinde barındırdığı her şey olarak tanımladığı söylenebilir (Bkz. Görsel 4.26).



Görsel 4.26. İlkay'ın yer duygusu konusuna ilişkin çalışması

Yer sürekli değişiyor ama aslında biz tek başına kalıyoruz. [...] Burada da anlatmak istediğim, sürekli yerimizin değiştiği, aslına bir yere ait olmadığımız. Çünkü o yerde bulunduğumuzda kıyafetlerimizle veya her türlü yaşantılarımızla. Oradaki ayakkabı aslında üzerimizde barındırdığımız her şey, kişiliğimiz, alışkanlıklarımız, her şey aslında onunla birlikte sürekli yer değiştiriyoruz, bir gün oradayız bir gün buradayız sürekli bir değişim içerisinde (İlkay, 08.12.2015, G.).

Özden'in çalışmasını anlatırken aidiyet duygusunu ayna ile kendini aynadaki anılarından oluşan eskizlerin üzerine yansıtarak şu andaki varlığına bulunduğu “an”a vurgu yapıp geçmiş ve şu “an”ı üst üste getirerek zaman üzerinden betimlediği söylenebilir (Bkz. Görsel 4.27):

Benim yaptığım çalışmada ayna kullanmayı seçtim malzeme olarak. [...] Beni yansıttığı için düşündüğüm için aynayı seçtim. [...] Onunla birlikte ayna da birkaç resim yaptım. O benim çocukluğumu temsil ediyor çocukluğunun anıları. Anıları görmek istediğim için orada. Aslında onlarla birlikte şu anda buradayım yaşıyorum hayata devam ediyorum anlamında bir şey yaptım. (Özden, 12.12.2015, G.).



Görsel 4.27. Özden'in yer duygusu konusuna ilişkin eskiz çalışmaları

Benzer şekilde İlkay'ın “Aslında hepsi birbiriyle ilişkili hocam bazen bir obje bile insanı etkileyebiliyor bir obje bile seni o ana götürebiliyor. Yani hepsi birbiri ile bağlı gerçekten yani. Özellikle gerçekten hepsi birbirine bağlı birisi olmadan diğeri de olmuyor yani. Birlikte olması gereken şeyler” (İlkay, 08.12.2015, G.) ifadesinden yola çıkarak aidiyeti duygusal bağ, insanlar, nesnelere gibi şeylerle bir arada betimlemesinin yanı sıra “an” kavramına yaptığı vurgu ile aidiyet hissini yalnızca yerin fiziki sınırlarına değil zamana bağlı olarak tanımladığı düşünülebilir. Kerem an'a vurgu yapsa da farklı olarak aidiyet duygusunu geçmişi ile ilişkilenen anıları unutmak isteği ve şu an yaşadığı yere ait hissettiği için “an”ı anlamlı bulduğu üzerinden açıklamıştır (Bkz. Görsel 4.28):

Ben Çankırı'da yaşadıklarımı unutup Şehir'de ne yaşıyorsam benim için daha önemli diye düşündüm. Onun üzerinden düşündüm. Eski fotoğraflarla anılara eski anıları kullandım zemine. Parşömen kâğıdı ile onları silikleştirip üzerine portre yapacağım, çünkü şu an buradayım. Eski fotoğraflarda ben yokum. [...] Şu an bu şehirdeyim, kafam rahat kendimi çok özgür hissediyorum. Biraz da onu vurgulamak istedim, hiç gitmek istemiyorum buradan öyle diyim. Şu anda o yüzden böyle çalıştım (Kerem, 12.12.2015, G.).



Görsel 4.28. Kerem'in yer duygusu konusuna ilişkin eskiz çalışmaları

Esra'nın iz metaforuyla yerlerin geçirgenliğini ve yerlerde yaşanan deneyimlerin devamlılığını işaret ederek aidiyet hissi ile ilişkilendirdiği zamana farklı bir açıdan vurgu yaptığı söylenebilir:

[...] O parmak izleri ardından bir sürü insan görebiliyordum. Bir sürü insan birbirinin içinden geçerek yürüyordu. Aslında evet o insan gidiyor ama onun oradan geçtiğini bilen insan yoktu ama diğer insan oradan geçiyor aslında bunu düşünerek Aslında böyle ekledim. (Esra, 08.12.2015, G.).

Kerem yer duygusu konusunda aidiyet duygusunu anılarıyla ilişkilendirerek şu an yaşadığı yerde önceden yaşadığı yerdeki anılarını unutmak istediğini "resimlerimde anlatmak istediğim eski anıları unutmak, artık hangi yerdeysen, nerdeysen o anı yaşamak, kötü ya da iyi o anıları kafadan atmak. Anılarla yaşamak gibi, sürekli onları düşünmek, onlar beynimizin içine hapsolmuş gibi, bunu vurgulamak istedim. Bunu resimde

göstermem gerekiyordu” (Kerem, 17.11.2015, G.) şeklinde ifade etmiştir (Bkz. Görsel 4.29).



Görsel 4.29. Kerem'in yer duygusu konusuna ilişkin çalışması

İnsan kendini o an aklındaki fikirler neredeyse de oraya ait hisseder. Yani benim bedenim burada ama aklım başka yerde ise oraya ait hissedebilirim. Aslında bir figürü üç karede farklı mekânlarda ele alarak yansıtabilirim. Birinde ormanlık alanda, diğerinde boş bir odada yalnızlık olarak, diğerin de de bir fotoğraf çerçevesinde iki kişi var yüzleri yok, oraya ben kimleri koyuyorsam o fotoğraf çerçevesinin içindeyim (Ayşegül, 10.11.2015, D.V.).

Kerem'in kültürel gazetecilik konusunda sözlü tarih çalışmasından edindiği bilgileri yorumlayarak ifade ettiği söylenebilir (Bkz. Görsel 4.30).



Görsel 4.30. Kerem'in kültürel gazetecilik konusuna ilişkin çalışması

4.2.5. Eleştirel ifade

Araştırmada yer deneyimlerine ve kavramına ilişkin geliştirilen eleştirel bakış açılarının sanatsal ifade sürecine yansması “eleştirel ifade” olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların doğada insan müdahalesinin yaşam döngüsünü sekteye uğratmasını, kentleşmeyi, doğal çevrenin kentleşme içinde sıkışmışlığı, kentleşme ile yaşam alanlarının daralması, kültürün metalaşmasını, teknoloji, güç ve iktidar ilişkileri konularına odaklanarak geliştirdikleri eleştirel bakış açısını sanatsal ifade sürecine yansıttığı ortaya çıkmıştır.

İlkay eskizini anlatırken kentleşme ile yönlendirilmeyi ilişkilendirdiğini şu şekilde dile getirmiştir:

Ben zaten o düşünceden yaptım. O betonlaşma betonların arasında kalan ağaçlar çarpık kentleşme, ben kuru yapraklarla yaptım eskiz ama asıl amacım yeşil alanların azalmasını anlatmaktı. Bir de farklı bir şeyler de yaptım. Bize artık yollarımızı gösteriyorlar ya, nasıl desem şu yoldan gideceksin diyorlar, mesela bize, hah yönlendirme, mesela TOKİ evlerinde oturanlar

onların belli bir yolu var başka bir yoldan gidemiyorlar. Ordan bir şeyler yapmaya çalıştım, üstten kroki görünümünde bir harita bu (İlkay, 13.10.2015, D.V.).

İlkay'ın ifadelerinden yola çıkarak yaşam alanlarının bireylerin kararı, tercihi olmaksızın yönlendirildiğine vurgu yaparak kent hakkına dikkat çeken eleştirel bir yansıtma yaptığı söylenebilir. İlkay'ın bu fikrinden yola çıkarak geliştirilen ve grup olarak uygulamaya koyulan ortak çalışmayı Ayşegül “aslında, yeşile bir türlü ulaşamıyoruz ya da tam içerde sıkışmış ya da dışarda kalmış yani kentin dışında kalmış yeşil, o yüzden biz yönlendirmelere mahkûm olduğumuz için ulaşamıyoruz” (03.10.2015, D.V.) ifadesiyle açıklamıştır. (Bkz. Görsel 4.31 ve Görsel 4.32).



Görsel 4.31. Doğal çevre konusuna ilişkin grup çalışması



Görsel 4.32. *Doğal çevre konusuna ilişkin grup çalışmasından kesitler*

Katılımcılar Kerem'in, "şu boğazları böyle yaptım şu, gaz maskesi, şurda otlar. Hani git gide betonlaşıyoruz ya onu anlatmak için bir şeyler yaptım" (Kerem, 13.12.2015, D.V.) şeklinde açıkladığı eskizinden yola çıkarak görüldüğü gibi karışık malzemeler kullanarak bir dizi küçük çalışmalar oluşturmuş ve betonlaşmış bir insan büstü ile birlikte yerleştirmiştir (Bkz. Görsel 4.33).



Görsel 4.33. Doğal çevre konusunda Kerem'in eskiz çalışmaları ve grup çalışması

Katılımcıların doğal çevre konusunda betonlaşma ve kentleşme temalarına odaklanarak eleştirel bir ifade geliştirdikleri söylenebilir. Katılımcılar doğal çevrede gerçekleştirdikleri ekolojik sanat çalışması için şu şekilde konuşmuşlardır:

Kerem: hani git gide betonlaşıyoruz ya onu anlatmak için bir şeyler yaptım.

Araştırmacı. Bunları nasıl boyutlarda düşündün peki.

Kerem: Baya büyük.

Ayşegül: Ben Buse'nin anlattığına benzer aslında biraz tek küçük bir alan yeşil kalmış daha sonrası böyle kuruyarak gidiyor. Bunu bahçeyi düşündüm bunu yere önce ortaya yeşil yapraklardan, daha sonra etrafına kuru yapraklarla en son da bunun etrafına yine beton şerit halinde bir şey yapabiliriz diye düşündüm çünkü sonuçta hani ağaçlık alanların kısıtlanması gibi o beton ağaçları sıkıştırıyor gibi yine aslında Buse'inkine benziyor. Bir de daha küçük bir şey burası toprak bir alan üç tarafı betonla çevrili böyle kütle halinde betonların üzerine de yapraklar yeşillikler bu toprak alanın azalmasını anlatmak için bunu da dışarıda gerçek bir toprağın üzerine [...]

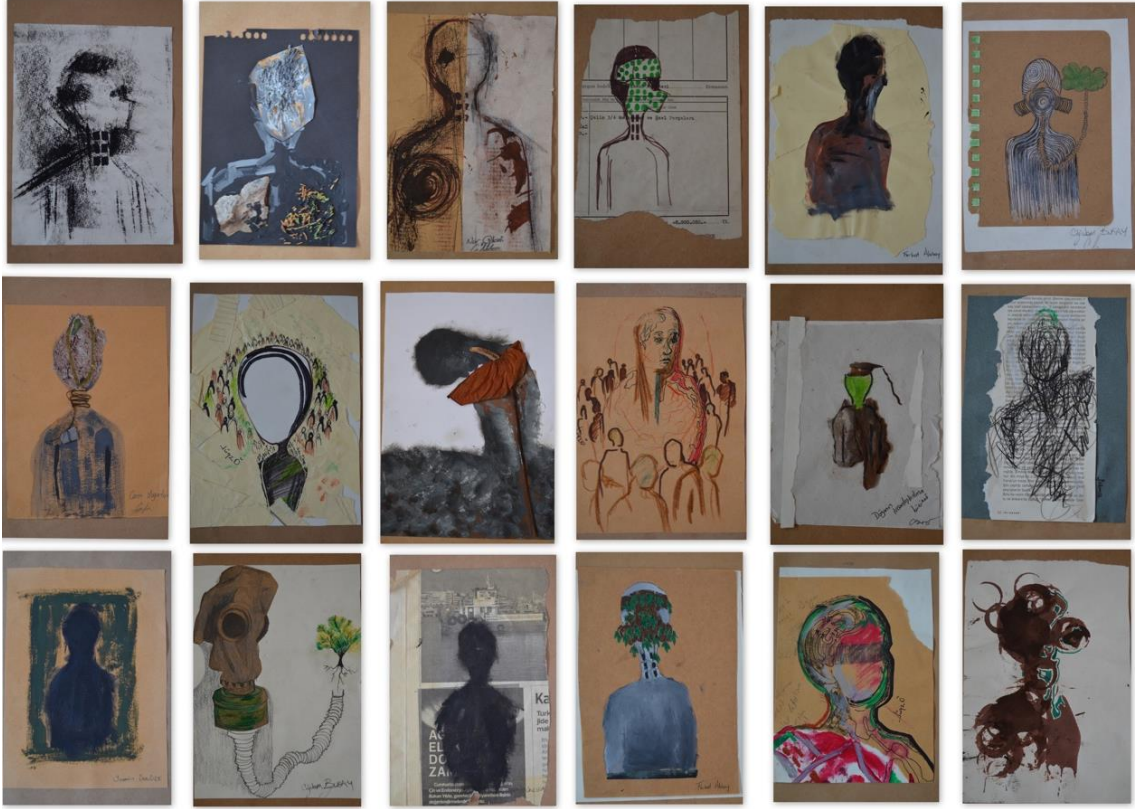
Esra: şimdi bizim fikirlerimiz projelerimiz var ya, eğer büyük bir şey yapacaksak bizim projelerimizin bazılarını büyütüp onları öyle hayata geçirsek de sadece bir tanesini videoya çekip görselleştirek.

Araştırmacı: Tamamı size kalmış, çoklu çalışmalar olabilir tabiki.

İlkay: Zaten şu an tamamen kentleşmeye yönelik fikirler üretiyoruz (13.10.2015, D.V.).

Buse bir araya getirerek sergiledikleri çalışmaları şu şekilde ifade etmiştir (Bkz. Görsel 4.34):

Betonlaşmayı biz kendi ellerimizle yaratıyoruz, önlem almadan pek çok canlının yaşam alanını yok ederek yapıyoruz bunu ve zamanla biz de oksijensiz kalıyoruz bu insanların psikolojik yapılarını da etkiliyor. İnsanlar oksijen azaldığı ve betonarme yeşilsiz yapıların arasında tıklıp kaldıklarında huzursuz ve gergin olurlar (Buse, 13.10.2015, D.V.).



Görsel 4.34. Doğal çevre konusunda grup çalışmasından kesit

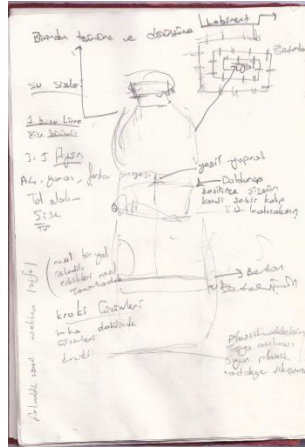
Grup olarak geliştirilen yerleştirme çalışması Esra'nın kentin önemli bir doğal parçası olan nehir kenarında yürürken aklına gelenleri çalıştığı eskizinden yola çıkarak yapılmıştır (Bkz. Görsel 4.35) Esra bu eskizini şu şekilde açıklamıştır (Bkz. Görsel 4.36):

Betonlaşmanın nereden çıktığını düşünürken eskizin içine para çizmeyi düşündüm. Ekonomi ve ticaret ile ilişkili olduğunu düşündüm, ihtiyaçlar artkça oluyordu betonlaşma. Porsuk etrafında yürürken suyun üstünde yüzüp giden plastik su şişelerine gözüm takıldı onu izlerken bu kirliliği de betonlaşmayı da nasıl anlatırım diye düşündüm yola çıktım. Pek çok plastik su şişesi beton şeklinde dolambaç halinde yerleştirip yalnızca bir tanesinin içine su ve canlılığı, yeşili anlatan bir şişenin içinde bitki yerleştireceğim. Ortada kalan yeşil bitki ile şişeler de dolambaç şeklinde olacak, içinde sıkışmış gibi, yeşil alanların ne kadar azaldığını anlatacak (13.10.2015, D.V.).

Esra'nın yerel çevreden yola çıkışının yanı sıra okuduğu makalenin etkisiyle eleştirel bir bakış açısı oluşturduğu ve konuyu farklı bakış açısı geliştirerek konuyu ekonomik dengeler açısından ele aldığı söylenebilir (13.10.2015, A.G.).



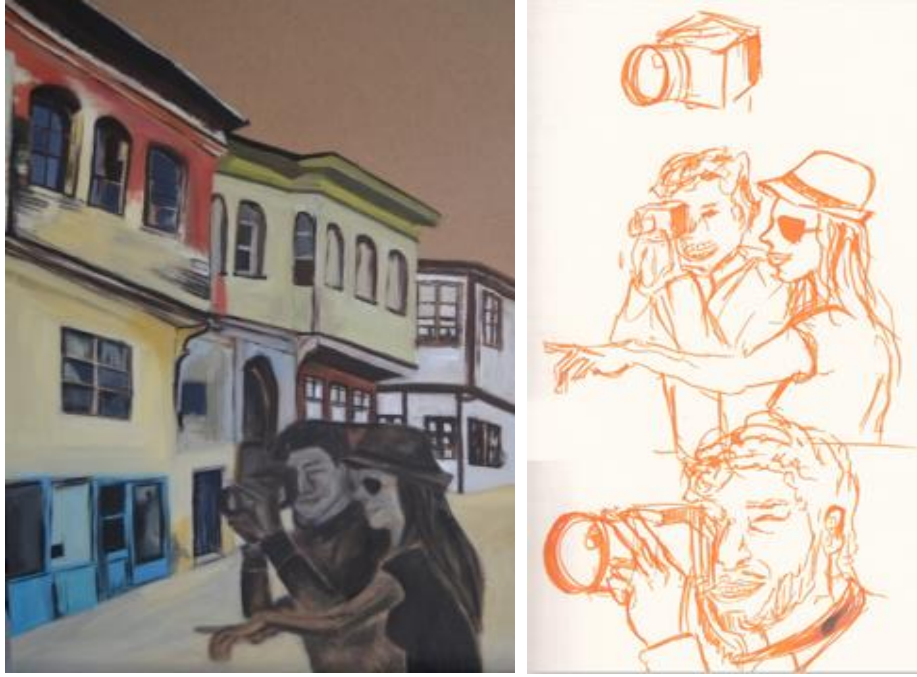
Görsel 4.35. Doğal çevre konusunda Esra'nın eskizinden yola çıkarak grup olarak gerçekleştirilen "labirent" çalışması



Görsel 4.36. Esra'nın eskiz çalışması

Özden doğal çevre konusunda grup olarak gerçekleştirdikleri "labirent" çalışmasını "betonun içinden çıkmaya yeşermeye çalışan bitkiler görüyorum ben her gün o yeşilin oradaki sıkışmışlığı insanların betonlar arasında sıkışması gibi" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarından Ayşegül kültürel gazetecilik konusuna ilişkin çalışmasında “Tarihi ilçe evlerinin eski halini yenileiyoruz ve onu turistik bir mekâna dönüştürerek bundan para kazanıyoruz”, ifadesiyle kültürün bir tür pazarlama şekline dönüştüğüne dikkat çekmiştir. Tarihi evleri, mekânları turistik bir hale getirdiklerini ama çoğu şeyi para kazanmak odaklı yaptıklarını için bu yerlerin anlamını yitirdiğini ifade etmiştir. Kentin tarihi evlerini gezmeye gelen ve onlarla fotoğraf çektiren turistleri resmederek kültürün metalaşmasını eleştirel bir bakış açısıyla çalışmasına yansıttığı söylenebilir (Bkz. Görsel 4.37).



Görsel 4.37. Ayşegül'in kültürel gazetecilik konusunda çalışması ve eskizi

Özden kültürel gazetecilik konusuna ilişkin çalışmasında kentin değişen mekân yapılanmasına vurgu yapmıştır (Bkz. Görsel 4.38 ve Görsel 4.39). Toplu konutların ve kentin kenar kesimlerinin merkezi yapıdan kopuk olduğunu ve “varoş” olarak adlandırıldığı ve kentin özünde var olan bu kesimin uzaklaşan başka bir deyişle ayrıştırılan olduğunu belirterek kent manzarası ile farklı insan topluluklarının bir aradalığını bütünleştirerek bu duruma dikkat çekmeye çalıştığı söylenebilir. Özden bu bakış açısını çalışmasına nasıl yansıttığını şu şekilde ifade etmiştir:

Şehrin eski fotoğrafını yapmak yerine onu güncel halini bu hani Toki evlerinin oluşumunu, ondan sonra çarşı bölümü gibi önemli yerlerini, insanların kalabalık nüfusunun oluşturduğu ama arka taraftaki görmezden gelinmeye çalışıldığını varoş diye tabir ettiğimiz, işte ya da köy yaşantısı işte geri diye tabir edilen yaşantıyı fulu olarak vermeye çalıştım. Uzaklaşmaya başladı. Çünkü o evler

bizden. Benim istediğim de zaten kültürü özünde böyle yerlerde yansıtmaktı. Orada işte hem kadın figürü var, her yaşta figür var hem çalışan figürü var hem de köylü (Özden,05.01.2016, G.).



Görsel 4.38. Özden'in kültürel gazetecilik konusunda eskiz çalışması



Görsel 4.39. Özden'in kültürel gazetecilik konusunda çalışması

Katılımcıların sosyal adalet konusunda gerçekleştirdikleri performans çalışmasında da eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. (Bkz. Görsel 4.40) Katılımcılar çalışma üzerine şu şekilde fikir geliştirmiştir:

İlkay: Okuldan başlayalım sek seğe

Araştırmacı: Peki devamında nerelerde oynayabiliriz

Ayşe: Adliye önünde oynayabiliriz mesela

Araştırmacı: Neden adliye önünde

İlkay: Daha iyi olur

Ayşegül: Kaymakamlık önündeki Meydan da çok uygun bir alan

Kerem: Bu alanların hepsi kamusal alanlar

İlkay: Bu alanlar daha ciddi daha hiyerarşik alanlar

Araştırmacı: Hiyerarşik derken ne demek istiyorsun

İlkay: Otorite

Ayşegül: Yüksek güç dedi

Ayşegül: Sosyal duyarlılık çalışmamızda sek sek fikrini kullanmamızın nedeni aslında teknoloji çağına bir gönderme yapmak, şimdiki çocuklar sokakta oyun oynayarak değil, tablet, bilgisayar vs. şeylerle oynayarak büyüyor. Bu durum da fiziksel, bedensel ve psikomotor becerilerine yansıyor.

İlkay: Hocam işgal çalışmasındaki gibi, liberal sermaye dış bir güç olarak insanları yönlendiriliyor.

A: İnsanları yönlendiren güçler neler peki?

B: İktidar

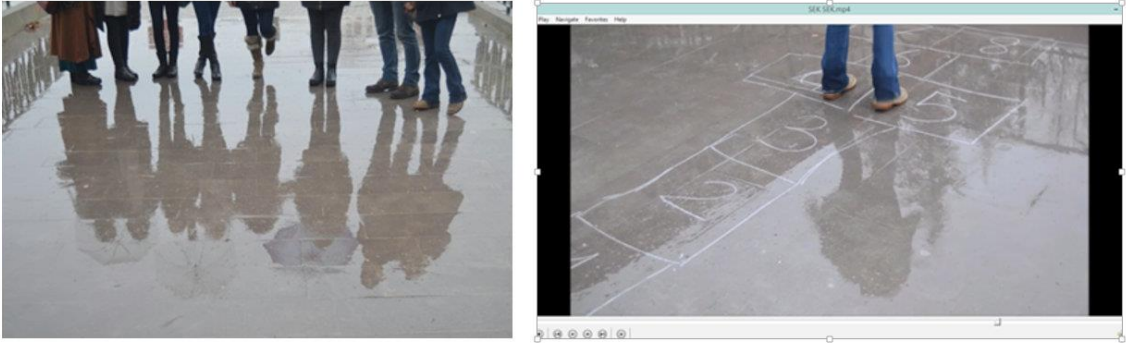
A: İktidar bunu hangi araçları kullanarak yapıyor olabilir?

Y: Eğitim

B: Sosyal Medya

Araştırmacı: Bu durumda sizin çalışmanızla tüm bunların ilişkisi nedir?

İlkay: sek sek de şey var her çocuk oynayabilir. Orada fırsat eşitliği var. Okulların önünde, adliyenin önünde, kamusal alanlarda işte oradaki o eşitlik olayı Sosyal adalet olayı biz onu vurgulamak istiyoruz aslında. Sek sek öyle bir şey ki tüm çocuklar oynayabiliyor. Tam orda teknolojiye de gönderme yapıyoruz. Bir kiremit parçasıyla bile çizip oynayabiliyorsun.



Görsel 4.40. Grubun sosyal adalet konusuna ilişkin gerçekleştirdiği “sek sek” performansından görüntü

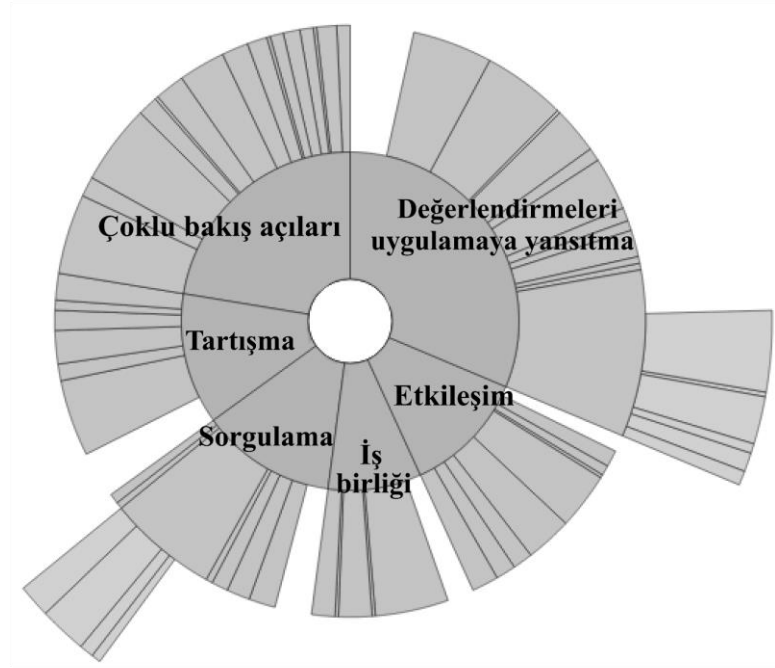
Aynı çalışmayı Özden yapılan görüşmede “Yaptığımız çalışmada çocukların geçmişteki oyunları unuttuğunu oynanmadığını apartman çocukları olduklarını teknoloji nin onları hapsettiğini Geçmişteki gibi etkili olmadığını oyunlarını anlatmak istedik” (Özden,12.01.2016, G.) şeklinde ifade etmiştir. İlkay ise şu şekilde ifade etmiştir:

Güç ve otoritenin özellikle baskın olduğu yerlerin önünde çocuk oyunları oradaki amaçla teknolojiye gönderme yapmak hem de aynı zamanda şu anda teknoloji çağındayız ama o teknolojiyi bize farklı bir şekilde anlatıyorlar farklı bir şekilde empoze ediyorlar ve o aşılardan altında da ardında bir güç ve otorite var aslında. [...]. Böyle bir bağlantımız şekilde ilerledi (İlkay, 12.01.2016, G.).

4.3. Eleştirel Düşünme

Nosich (2018) eleştirel düşünmenin soru sorma, bu soruların mantığını kavrayarak çözmeye çalışma ve mantığın sonuçlarına inanma şeklinde üç temel parçası olduğunu vurgular Eleştirel düşünme, bir konu üzerine derinlemesine, çok yönlü bir şekilde günlük yaşamla ilişkilendirerek mantıklı ve yansıtıcı bir düşünme biçimidir. Bununla birlikte kişilerin kendi düşünmesinin yansıtmasını yaparak düşünmesi üzerine düşünmeyi de içerir. Ancak, bu düşünme biçimi bilinçli olarak günlük yaşama aktarılabilir ölçüde gerçekçidir. Bir alanda öğretmen ve öğrencilerin çalıştıkları konu üzerine eleştirel düşünceleri o konunun dünya ile ilgili olarak da düşünülmesi başka bir deyişle evrensel düzleme taşınmasını da gerektirir (Nosich, 2018). Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi öğrencilerin okul, çevre ve toplum hakkında düşünmeye sorgulamaya ve tartışmaya yönlendirmekle gerçekleşebilir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

Bu araştırmada, katılımcıların çeşitli ifade biçimlerini inceleyerek ve deneyerek çoklu bakış açısı geliştirdiği, etkileşim, tartışma ve işbirliğiyle eleştirel düşünme becerilerini sanatsal ifade ve diyalog temelli öğrenme öğretme sürecine yansıttıkları bulunmuştur. Böylelikle katılımcıların sanatsal ifade sürecinde kendi düşünme süreçleri üzerine düşünerek yaptığı değerlendirmeleri uygulama çalışmalarına yansıttıkları ve sanat, yaşam ve eğitim arasında ilişkiler kurdukları ortaya çıkmıştır (Bkz. Görsel 4.41).



Görsel 4.41. “Eleştirel düşünme” başlıklı bulgulara ilişkin temaların dağılımı

4.3.1. Sorgulama

Eleştirel düşünmenin gereği olan sorgulama kavramlar üzerine sorular sorarak düşünmedir. Eğitimde, bilgi temelli ezberi ortadan kaldırarak, kavram temelli, anlamayı etkin hale getirebilmenin yolu öğretmen ve öğrenci olarak sorularla düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Eleştirel düşünmenin sadece bir yöntem ve süreç değil, aynı zamanda bir sonuç çıkarma çabası olmasından dolayı sorgulamanın her sonucunun bir karar, bir yargılama olduğu düşünülebilir. Buradan hareketle sorgulamanın eleştirel düşünmenin temel özelliği olan yargıda bulunma ve karar verme sürecine hizmet ettiği söylenebilir (Nosich, 2018; Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008).

Araştırmada, katılımcıların yere ilişkin sosyal adalet, kültür ve katılım kavramlarını ve sanat yapımında biçim-içerik üzerine tartışmalarıyla sanat yapımının estetik değerini de sorguladıkları ortaya çıkmıştır. Kültürel habercilik konusuna yönelik uygulama sürecinde birbirlerinin çalışmalarını değerlendiren katılımcılar kültür kavramını şu şekilde ele almıştır:

Ayşegül: Burada baktığımızda direk bir kültürü anlayamayız bence çünkü manzara şehir manzarası tamam ama kültür içinde yok.

Araştırmacı: Kültürü tanımlayabilir misiniz bana kendi cümlelerinizle kendi anladığınız kadarıyla?

Özden: İçerisinde insan olan yaşayış biçimleri ele alınan. Ben oradaki insanları ele aldım. Çünkü yaşayan insanlarla kültür oluşuyor.

Esra: biraz da şeyden kaynaklı sanırım baş örtülü kadını gözümüzün istemesi Anadolu kadınına baktığımızda biraz daha işte yarı kapalı tarzda önden saçlar çıkmış hani kentin eski fotoğraflarında ben de kadınların hep böyle örttüğünü gördüm hani bu kültürden dolayı galiba bizim gözümüz istiyor.

Araştırmacı: tabii olabilir. Haklısın öyle bir nokta da var ama onları çalışmasa bile mesela şu an bu arada bulunduğumuz an her ders yaptıklarımız mesela bunu da kültür olarak değerlendirebilir miyiz?

Ayşegül: Hocam kültür deyince hep kalıplaşmış bir şey herkes eskiye yönelip o milletin eskiden yaptıkları şeyi söylüyor kültür olarak hep bunu anlıyoruz ama şu an yaşadığımız dönemde var (29.12.2015, D.V.).

Ayşegül'in belirttiği şekilde Kerem'in "Geçenlerde de konuştuk aslında kültür deyince biz hep geçmişti kullandıkları yeni şimdi kullanmadık. Aslında o kadar güzel şeyler geldi ki aklıma yeni ve eski arasında bağlantı kurabileceğim öncesinde sadece o röportajda anlatılanları çizdim" (Kerem, 05.01.2015, G.) ifadesinden yola çıkarak kavrama ilişkin grup tartışmalarında ya da bireysel olarak sorgulamalar sonucunda kültür kavramının geçmişle sınırlı olmadığını fark ettiği söylenilebilir. Benzer şekilde İlkay da şu şekilde ifade etmiştir: "Şu andaki olanları bile öyle çekip yapmak kültürel gazetecilik olabilir bence başta röportaj yaptık hocam oradan ipuçları yakalamaya çalıştık oradan yola çıktık" (İlkay, 05.01.2015, G.). Bununla birlikte araştırmacının öğretmen adaylarına sorular sorarak onları kavram üzerine düşünmeye yönlendirmeye çalıştığı söylenebilir. Ancak yeterince açık ifadeler kullanmadığı da söylenebilir. Eleştirel düşünmenin önemli bir boyutu olan açık ve net ifadenin daha anlaşılır bir iletişimi sağladığı göz önünde bulundurulursa araştırmacının çoğunlukla net ifadeleri kullanamaması sorgulama sürecinde bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Araştırmacının günlüğündeki "Diğer yandan ise bu durum beni endişelendirdi acaba bu üslupta çalışmalarını ve düşüncelerini istediğimizi düşünerek mi hareket ediyorlar sorusunu doğurdu. Öğrencilerin hala hoca nasıl istiyor, hoca bunu beğeniyor gibi endişeleri varsa ve bu doğrultuda düşünüp uygulamalar yapıyorlarsa fikri beynimi kemiriyor (10.11.2015, A.G.) ifadesine dayanarak esnek düşünmeyi sağlama ya da öğretmen adaylarını yönlendirmeme kaygısıyla net ifadelerden kaçındığı söylenebilir.

Esra kültür konusunda yaptığı araştırmaları ve kavram haritasını anlatırken kendi sorgulama sürecini şu şekilde ifade etmiştir:

Çok fazla konu hikâye var (kentin) çok eski yerleşim yeri olması, İstanbul'a yakın olması ve Frigler'in burada olması, suyu, ne bileyim porsuk çayı çok fazla yerleşime neden olmuş, baya bir tarihi olmuş, bu yüzden düşünürken hepsini almaya çalışıyorsun, hepsini kucaklamak istiyorsun. [...] sonra araştırma yapmaya başladığı ilk başta ne yapabilirim ne öğrendik önce kavramları yazdım kavram haritası oluşturdum, işte kavramlar nelerdir onları alacağım onları yazdım sonra önemli insanları kişileri yazdım bu kültürü taşıyan insanlar olduğunu düşünüyorum. Ondan sonra o insanları araştırdım [...] geçmişten günümüze getiren insanlar [...] Bu ikisini bir arada nasıl yapabilirim? O zaman o insan silüetleri (Şehir'i temsil eden üç önemli karakteri) çalışarak bunu sağlayabileceğimi düşündüm: Önce Persler, Romalılar, Bizanslılar, Osmanlı'dan Kurtuluş Savaşı'na kadar. Ben de dedim ki bunları insanlarla yansıtırsam eğer hepsini kucaklamış hem de sadeleştirilmiş olurum (Esra, 22.12.2015, G.).

Farklı olarak Ayşegül'in "bu çalışma bana kendi özümüzü, örf adetlerimizi kaybetmememiz gerektiğini hatırlattı" (Ayşegül, 22.11.2015, Ö.G.) ifadesinden yola çıkarak yaptığı çalışmalar üzerinden kendi üretim sürecini sorguladığı söylenebilir. Benzer düşüncelerini görüşmelere ise "Bir de o kültür hani hep kendi kültürümüzü yapmıyoruz. Ama hani her şeyin başı aslında kendi kültürümüz, o yüzden hani kendi kültürümüzden yola çıkarak yine sanat eseri müziği uygularsak kaybetmemiş oluruz bu şekilde düşünerek bu şekilde ilerlemeye çalışıyorum ben (Ayşegül, 12.12.2015, G.) diyerek belirtmiştir.

Katılımcıların görünmez tiyatro etkinliğinde yaşadıkları üzerinden kendilerinin birbirlerinin tepkilerini değerlendirerek katılım üzerine sorgulamalar yaptıkları söylenebilir. Ayşegül "görünmez tiyatro" ve "ileri adım at" etkinliklerinden sonra yaşadıklarını günlüğünde kendi sorgulama sürecini yansıtarak şu şekilde ifade etmiştir:

İlk olarak gizli tiyatrodaki gelmiştim ama tam olarak anlamadım ama daha sonrasında gizli o şey bitince Aslında kendindekini gördüm. Herkesin insanların o şekilde davrandığını gördüm daha sonra hepimiz birer birer kâğıtları çekip yaptığımız o insanların sürekli farklı kişilerin ilerlemesi, diğer kişilerin arkada kalması gerçek hayatla bağlantılı bir şey. İnsanlar ilerliyor ve sosyal statüsü farklı olan kişiler hep geride kalıyor (Ayşegül, 29.12.2015, K.G.).

Katılımcılar ve araştırmacının kavramlar üzerine gerçekleştirilen sorgulamaların yanı sıra sanat yapımında estetik değer üzerine sorgulamalar da yapmıştır. Özden, sanatsal üretim sürecinde yaşadıklarını estetik değer sorgulamaları üzerinden şu şekilde ifade etmiştir:

Şimdi biz burada çalışıyoruz evet ama işte bazen aynı şeye dönebiliyoruz, estetik kaygıya geri geliyoruz bakıyoruz ki böyle olunca iyi olmadı daha böyle güzelleştirmemiz lazım gibi düşünceler

olabiliyor. Ben buna karşıyım güzelleştirmekten yana değilim net ifade etmekten yanayım ben. Her şey net olacak. İmalı imalı şeylerden insanlar anlamıyor anlamak istemiyor, kafasını karıştırmak istemiyor, zaten dolu insanların kafası (Özden, 03.11.2015, G.).

Buse'nin ise biçim içerik odağı arasında yaşanan belirsizlik ve farklı ifade biçimlerini tanımanın sağladığı bakış açısıyla sanatsal üretim sürecindeki deneyimlerini estetik kaygının yönlendiriciliği üzerinden sorguladığı söylenebilir: “Aslında yapılan işler değil de, bizim içimize işleyen işler daha iyi oldu gibi, yani yapım aşamasını öğrendik, altında neler aramamız gerektiğini öğrendik, fikirlerimizi nasıl ortaya koyacağımızı öğrendik, estetik kaygıyı yaşadık ama düşünmedik yani onlar beğenecek mi diye düşünmedik” (27.120.2015, D.V.). Benzer şekilde katılımcılar birlikte gerçekleştirecekleri çalışma için karar verme sürecinde estetik değer sorgulamaları yapmıştır:

Özden: Aslında çok resimsel çalışmamıza gerek yok.

Çiğ: Aslında kullanacağımız renklerle resimleşir diye düşünüyorum.

Özden: Bu bir kroki olduğu için amacımız resimleştirmek değil zaten, bir konu üzerinde durmak.

Ayşe: Ama çok düz olursa göze yani ne biliyim. Çok uğraşılmamış gibi gelir.

Araştırmacı: Aslında çok önemli bir noktaya değindik. Çok uğraşılması ya da çok emek harcanması bu tarz çalışmalarda ne kadar önemli?

Ayşegül: mesajı ne kadar verebiliyoruz o önemli.

Araştırmacı: Önemli olan ne?

Özden: Çok resimsel olursa mesajı algılamak dışında estetik değerlerine bakacaklardır, hani. şuraya bunu koymuş buraya bunu koymuş.

İlkay: Aynen anlamına bakmayacaklar.

Özden: Onun için dedim zaten, mesela Busein yaptığı o çalışma çok güzel, betonlaşma ve dışına yeşil yerleştirmiş, sade anlaşılabilir. Burada konuyu bilen herkes mantığını çözdü.

Buse: Çünkü ben yaparken şunu düşündüm, acaba dışarıdaki insanlar anlayacak mı?

Araştırmacı: Beuys'un metnini okudunuz değil mi?

Katılımcılar: Evet.

Araştırmacı: Biraz onunla da paralel düşünersek bu konuyu, mesela onun yaptığı işlerde estetik çerçeveler arayabilir miyiz?

Ayşegül: Arayamayız.

Özden: Estetik diye düşünmüyor zaten orada. Amacı hayatta yaşadığımız o fabrikalaşma ya da işte monotonlaşma.

Araştırmacı: Aslında ben şöyle düşünüyorum, ayrıca estetik bir kaygıyla düşünmemize gerek yok ama şu aşamada hepimiz bir sanat eğitiminden geçip geldiğimiz için bu kaygılarımız mutlaka otomatikmen işliyor. Yani başka bir meslekte uzmanlaşan bir kişinin kullandığı renkle, çizgiyle aynı olmayacaktır bakış açımız ama buna ilaveten o tarz bir kaygıya düşmeden mesajı vermeye çalışmak güzel bir tespit oldu. Güncel işler üzerinden konuşursak bu işler üzerinde ne

kadar biz bunu arıyoruz ya da aramalı mıyız, nasıl yaklaşmalıyız nasıl yorumlamalıyız?

Özden: Hani diyoruz ya atık malzemelerden, onu güzelleştirmek için yapmıyoruz, onu bir şey anlatmak vurgulamak için yapıyoruz vurgu noktasını arıyoruz ve ona göre yapıyoruz, burada da yaptığımız gibi, orada güzellik aramıyoruz.

Araştırmacı: Peki vurgu kompozisyonun bir ilkesi değil mi?

Ayşegül: Yine estetik kaygılarımız var.

Özden: Tabi canım aynen öyle. Ama zaten sanatçıların çoğu görsel sevdiği içinden geldiği bir şeyi ortaya koymaya çalışıyor, beğenisine göre ama biz o beğenin dışına sapıp farklı bir noktaya aslında yapmadığı ama yapabildiği bir şeye.

Araştırmacı: Beuys estetik haz insanın beyninin uyuşturur diyor.

Özden: Aynen öyle.

Araştırmacı: izleyiciye hazdan daha ötesini verebilmeliyiz diyor (27.10.2015, D.V.).

Katılımcıların sanatsal üretim biçim içerik odağı arasında gel gidişler yaşarken çalışmanın biçimsel özelliklerinin ön plana çıkışı ile anlamın arkasında kalması üzerine yürüttükleri tartışmada estetik değer sorgulamaları yaptıkları söylenebilir. Araştırmacının son ifadesinden yola çıkarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine daha çok katkı sağlamak için net bir tavır sergilemediği ancak sorularıyla öğretmen adaylarını sorgulamaya teşvik ettiği söylenebilir.

4.3.2. Etkileşim

İşbirliğine ve otantik öğrenmeye dayalı ortamlarda etkileşim yoğundur ve sorgulamalarla öğrencilerin bağımsız düşünmesine teşvik edicidir (Borich, 2017). Araştırmada etkileşim teması kişiler arası gerçekleşen etkilenme, karşılıklı durumu kapsadığı gibi çevre, yerel toplulukla ve konu ile kurulan bağı da kapsar. Araştırmada katılımcıların deneyimlerini ya da düşüncelerini paylaşarak, fikir alışverişinde bulunarak ve birlikte fikir geliştirerek, çevreyle girdikleri etkileşimi diyalog sürecine yansıttıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarından Özden “bence güzel bir çalışma oldu, herkes birbiriyle etkileşimde bulundu” (Özden, 03.11.2015, D.V.) ifadesiyle düşüncelerini belirtmiştir. Benzer şekilde İlkay “işte arkadaşlarımız görüşlerini söyledi biz onların üzerine bir şeyler söyledik bu çok güzeldi yani bende onlardan etkilendim [...] arkadaşlarımdan düşüncelerinden olsun çevreden olsun inanılmaz bir etkileşim içerisindeydik bütün çalışma boyunca” (İlkay,27.10.2015, G.) ifadesiyle sanatsal üretim sürecinde birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşim içinde olduğunu vurgulamıştır.

Esra'nın "grup çalışmasında bireysellik biraz daha geri planda kalıyor tabi sen fikri oluşturuyorsun ama diğer arkadaşlarının fikirleri de önemli tabi ortaya daha güzel bir ürün çıkıyor. [...] Zaten şey değil hani çok net bir çalışma değil hani bizim düşüncelerimiz fikirlerimiz oluşuyor" (Esra, 27.10.2015, G.) ifadesiyle grup çalışmasında etkileşim ile üretim sürecine girilme sonucunda ortaya çıkan çalışmaların zenginleştiğine dikkat çektiği söylenebilir. Benzer şekilde, Özden "İlk kafamızda bir şey oluşturmadık ama sonra birbirimize konuyu anlatarak paylaşarak bir şey yaptığımız zaman baktık ki bir şeyler yapabiliyoruz, bir şeyler yaratıyoruz daha da çoğalıyor, fikir ürettikçe çoğalıyor" (Özden,03.11.2015, G.) ifadesiyle etkileşimi çoğalmaya benzetmiş ve üretim sürecini verimli kıldığını belirtmiştir. İlkay'ın da "sürekli bilgi alışverişi ve beyin fırtınası yapıyoruz, fikirlerimizi paylaşıyoruz. Bu da çalışma dinamiğimizi çok etkiliyor, umarım hep böyle devam eder." (İlkay, 20.10.2015, G.) ifadesi ile fikir alışverişi içinde olmanın çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak onların uygulamalı olan bu ders sürecini yalnızca malzeme ile etkileşim içinde olmakla sınırlı görmedikleri söylenebilir. Yapılan ya da yapılacak olan çalışmalar, düşünceler üzerine konuşmayı, fikir alışverişinde bulunmayı, değerlendirmeler yapmayı bir bütün olarak gördükleri ve bu durumu grup dinamiği şeklinde ifade ettikleri gibi sürekli hareket halinde ve değişime açık bir ilişki biçimi olarak değerlendirdikleri ve bu konuda istekli oldukları söylenebilir. Kerem, bu konuda düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Aslında bu konuya başlarken ilk başta nasıl yapacağız falan diye aklımda tereddütler oluştu ama yavaş yavaş o şey de kalktı. Çünkü hemen bir şey hakkında bir soru soruyorsunuz mesela hemen düşünüp cevap verebiliyoruz. Başkaları konuşunca aklımıza farklı fikirlerde geliyor iyi oldu Bireysel çalışma gibi değil tabi ki de farkı var. Bir çalışma yapıyorsun düşünüyorsun onu sunuyorsun diğer insanların görüşlerine gruptaki diğerlerinin görüşlerini alıyorsun. Değişebiliyor o konuştuğu zaman senin görüşlerinde değişebiliyor, belirli bir şeyin içerisinde direkt bireysel düşünemiyorsun, grupça çalışma yapmak durumundasın. Çünkü başkalarının çalışmalarına da yorum yapabiliyorsun. Bu oldu diye bir şey yok, hemen her an değişebiliyor (Kerem, 27.10.2015, G.).

Benzer şekilde Esra, yoğun olarak yaşanan bu etkileşim sürecinin belirsizlik yarattığını "Her dersten çıktığımızda bende şu oluyordu: Hep havada kalan bir şey. O fikir var, bu fikir var, nasıl birleştireceğiz? Herkesten fikir geliyor falan ne yapacağız, bunları birleştirmede sıkıntılıydı biraz, ama yine de güzel birleştirdik" (Ayşegül, 03.11.2015, D.V.) ifadesiyle vurgulamıştır. Farklı bir açıdan İlkay' "tuvalde" ifadesiyle daha önceki

bireysel çalışmalarının yoğun olduğu yüzeye resmetme odaklı süreçlerini ders süreci ile karşılaştırmış ve üretim sürecinde grup ile etkileşim içinde olmalarının bireysel ifadelerin aktarımını da çeşitlendirdiğini belirtmiştir:

Ama bunda hislerini duygularını her şeyini katabiliyorsun, çünkü kendine göre yorumluyorsun. Gerçi tuvalde de öyle olması gerekiyor ama bunda daha farklıydı. Mesela daha düşünsel boyutu daha yüksek olduğu için daha çok düşündük fikir ürettik falan. Ne bileyim, bu daha böyle, şeydi, daha hareketli bir süreçti. Hepimiz böyle dinamiktik, hepimiz birbirimizden enerji aldık.” (İlkay,27.10.2015, G.).

Araştırmada katılımcıların fikir alışverişinde bulunarak etkileşime geçtiği ve bu etkileşimin iş birliğine fırsat yaratmasıyla uygulamalara da yansıdığı söylenebilir:

Esra: Hocam ben mesela ilk hani fikri nerde olduğunu düşünmüyorum benimde arkadam şöyle birşey olmuştu, Şemsettin Hoca buraya geldiğinde şişeden bahsetmişti, bir konuşmanın içindeyken ben şişeyi aldım.

Araştırmacı: Fikrin kimden doğduğu grup çalışmasında aslında çokda mühim birşey değil, çünkü bu fikir herkesin dokunuşuyla gerçekleşti ve emeğiyle uygulamaya aktarıldı.

Esra: Hani tabi fikirlerden geçerek böyle oluştu anlatmak istediğim şey oydu.

Ayşegül: İlk fikrimiz şeydi sanırım, betonun içine yaprak atmayı falan düşünüyorduk ama

İlkay: Aslında nerden nereye geldik?

Ayşegül: O fikirden çıktık ama bu şişelerin içlerine betonları doldurarak hani sadece o şekli verip başka yöne yöneldik.

Benzer şekilde bu etkileşimi Esra günlüğüne “Doğal çevreyle ilgili yaptığımız eskizleri sınıfta paylaşırken yeni düşüncelerimizin ortaya çıkması, farklılıklarımızı tanımlamak, tartışmak, konuşmak, paylaşarak aktarma olanağımızın ne derece olduğunu anladım diyebilirim. Bazı zorlukları olmasına rağmen grup çalışmasından keyif aldım, eğlendim”(13.10.2015, Esra K.G.) ifadesiyle yansıtmıştır.

4.3.3. İş birliği

Her bireyin öğrenme sürecine katkı sağlamasına ve öğretmen ve öğrenci arasında sürekli bilgi alışverişi yaşanmasına değer vermesi açısından işbirlikçi öğrenme yaklaşımı rekabetçi olmayan bir bakış açısına sahiptir. Öğretmen ve öğrenciye öğrenmek için, aidiyet duygusuyla birlikte sorumluluk duygusunu da kazandırmaktadır (Sanger, 1997).

Araştırmada araştırmacının, katılımcılarla, katılımcıların kendi aralarında kurdukları etkileşim sonucunda düşünme, harekete geçme ve uygulama sürecinde düşünce ve görev paylaşımı gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen uygulamalarda da katılımcılar iş birliği yapmıştır. Uygulama sürecindeki iş birliği,

çalışmaya yönelik ortak karar alma, malzemelerin tedarik edilmesi, karşılaşılan güçlüklerle birlikte çözüm üretme ve uygulama anında iş bölümünü kapsamaktadır.

Katılımcılar çalışmalarını değerlendirirken iş birliği içinde çalıştıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Kerem: Çok farklı malzemeleri bir arada kullandık, aksaklıklar oldu ama hep birlikte yaptık herkesin eli değdi, güzel oldu.

Esra: Ben şöyle düşünüyorum, evet bir fikir üzerinde hep beraber gidiyoruz, giderken yan fikirler oluşuyor, herkes bir düşünce ekliyor.

Özden: Tam bir grup işi oldu (03.11.2015, D.V.).

Esra bireysel olarak deneyimlediği uygulama sürecini grup çalışmaları ile karşılaştırarak iş birliğine şu şekilde vurgu yapmıştır:

Birlikte çalışmanın önemini anladım, resim yaparken ne kadar bireyseldik, ben ve benim düşüncelerim, ben ve benim çizgi sanki, bir duvarla benim aramda duran şey, ben istersem var, istemezsem yok ama her şey akış halinde [...] benim kendi zamanıma ve kendi içine sıkıştığımı hissettim bir an (Esra, 20.10.2015, G.).

Esra'nın ifadelerinden yola çıkarak yapılan ortak çalışmalarla üretim sürecinde kendisi dışında var olan devinimleri fark ettiği ve dikkate aldığı söylenebilir. Benzer şekilde Kerem da "Ya bireysel çalışma gibi değil tabi ki de farkı var bir çalışma yapıyorsun düşünüyorsun onu sunuyorsun diğer insanların görüşlerine gruptaki diğerlerinin görüşlerini alıyorsun" (Kerem, 27.10.2015, G.) ifadesiyle bireysel ve iş birliği içinde üretimi karşılaştırarak, işbirliği sürecinde ortak karar almanın demokratik bir yaklaşımla herkesin fikrini alarak gerçekleştiğine vurgu yaptığı söylenebilir. Kerem görüşmelerde grup çalışmasına ilişkin deneyimlerini bireysel çalışma süreciyle karşılaştırarak şu şekilde anlatmıştır:

Şimdi, bireysel yaptığım süreçte mesela atıyorum: Bir yer olmadığı zaman onu hemen değiştirebiliyorum, ayarlayabiliyorum. Kendim yapabiliyorum, kendim bir şeyler katabiliyorum. Ama burada bir ürün oluştururken başkalarının fikirleri de önemli, ne anlatmak istediğim çok önemli. Kendi resimimde böyle bir zorunluluğum yok anlatabildim mi? Nasıl desem grup çalışmasında bireysellik biraz daha geri plana kalıyor, tabi sen fikri oluşturuyorsun ama diğer arkadaşlarının fikirleri de önemli tabi ortaya daha güzel bir ürün çıkıyor (Kerem, 27.10.2015, G.).

Ayşegül iş birliği içinde yürüttükleri çalışmalarda ortak karar aldıklarını şu şekilde günlüğüne yansıtmıştır: "bu haftaki dersimize öncelikle doğal çevre, ekolojik sanat hakkında yaptığımız eskizleri inceleyerek başladık. Görsel olarak aktardığımız eskiz çalışmalarımızı aşamalarıyla açıklayarak anlattık her birimiz. Daha sonra ortaya çıkan fikirler (eskizler) arasında ortak bir karara vardık" (Ayşegül, 13.10.2015) İlkay ise

günlüğünde “Bu çalışmalarda bu süreci çok iyi, etkili verimli, zamanlı kullandığımıza inanıyorum. Yeri geldi görüşlerimiz uymadı ama bir noktada da buluşmayı yeşil noktada buluşmayı başardık” (İlkay,12.01.2016) diyerek grup içinde düşünce ayrılıkları yaşamalarına rağmen ortak kararlar alabildiklerini ve iş birliği yapabildiklerini vurgulamıştır. Yeşil noktada buluştuk ifadesiyle ortak kaygıların onları buluşturduğuna atıfta bulunduğu söylenebilir.

Araştırmacı, katılımcıların iş birliği içinde çalıştıklarını günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (Bkz. Görsel 4.42): “Doğal çevrede, keşif gezisinde çam yapraklarının kullanılabilceği konusunda karara vardılar. Bu malzemeyle küçük bir deneme yaparak devam edip edemeyecekleri üzerine bir değerlendirme yaparak çalışmayı genişletmeye karar verdiler ve gerçekleştirdiler” (13.10.2015, A.G.).



Görsel 4.42. İş birliği (13.10. 2015 Tarihli dersten uygulama anından görüntüler)

Katılımcıların grup olarak gerçekleştirecekleri uygulama çalışmalarının her aşamasında ortak karar almaya çalıştıkları görülmüştür. Aşağıdaki diyalogda katılımcıların eskizleri

üzerinden malzeme ve uygulama sürecine ilişkin karara varmaya çalıştıkları görülmektedir:

Ayşegül: Bence şu şekilde yapalım. Hani Buse'nin yaptığıyla söylediklerimiz aynı kapağa çıkıyor o çalışmayı büyük bir şekilde yere yapalım. Kerem'in surat fikri vardı. Onu böyle küçük şeyler halinde çizip onu biz de çizebiliriz. Yine Esra'nın dediğini de hani o şişeleri de onları da etraflarında sergileyebiliriz

Buse: Labirent şeklinde olabilir şişeler

Kerem: (Eskizini göstererek) Bunu tek bina gibi yapabiliriz aslında

Buse: Not alalım bunları

Araştırmacı: Buse'nin işini birlikte yapacaksa alana karar vermemiz gerekiyor ki işlerin boyutuna da karar verelim. Hepsini sergilemeyi düşünüyorsak da diğerlerini o alanda nasıl sergileyebiliriz, onu düşünelim.

Buse: Mesela dış mekânda bir yerde sergilersek bunları labirent gibi yapabiliriz insanlar da gelip bakarken bir labirent gibi içinden geçebilir.

Araştırmacı: Mesela çok büyük yapılacaksa çalışma onun video kaydını sergileyebilirsiniz

İlkay: Benim şu an aklımda ne canlanıyor biliyor musunuz bir tane ağaçlık orman gibi bir alan dal kuru oluyo zaten yerler ortası yeşillik ya ortasında o alan kalıyor hani öyle bir videoart yapılabilir.

Yine o yeşil noktayı belirtmek için haritayı kullanabiliriz (13.10.2015, D.V.).

20 Ekim tarihli doğal çevre etkinliğinin uygulamalarına devam eden derste gerçekleştirmeye karar verdikleri “labirent” çalışması için grubun yarısı çimento karıplık plastik şişelere çimento döktü, kalan yarısı ise heykel kaidelerini ve iskeletini oluşturdu. Grup zamanı verimli kullanarak kendi içinde iş bölümünü gerçekleştirdi. Gençler

dönüşümlü olarak her işe katıldı. Öğle arasına kadar işler tamamlandı ve kurumaya bırakıldı (20.10.2015, A.G.) (Bkz. Görsel 4.43).



Görsel 4.43. İş birliği (27.10.2015 tarihli derste uygulama anından görüntüler)

Katılımcılar kroki çalışması için yaptıkları eskizleri üzerine tartışarak çalışmayı nasıl yürüteceklerine karar verirken herkesin eskizine emek verdiğini vurgulayarak tüm eskizleri içeren bir kolaj yapma kararını aldıklarını şu ifade etmiştir:

Ayşegül: Hepsini ayrı ayrı yapıp birleştirelim mi yoksa tek biri üzerinden mi yapalım önce ona karar verelim

İlkay: Kolaj yapalım bence

Ayşegül: Olabiir asında

Buse: Hangi eskizleri alcaz şimdi

Esra: Herkesin çalışmasından bir şeyler parçalayalım birbirine ek yapalım, mesela onun orasını, bunun burasını alalım

Araştırmacı: Kolaj yapacaksınız üzerine çalışacağımız kartonun da boyutlarını dikkate alın

İlkay: Çalışmaları birleştirelim o zaman direk

Esra: Ben şöyle düşündüm bunların hepsi güzel fikirler hepimizden ortaya çıkar bir şeyler hepimiz bir şeyler yapmışız sadece bunu yapıyoruz demek çok saçma olur hepimiz düşnelim nasıl ekleriz birbirine eskizleri sonra çizeriz

İlkay: Aynen, zaten aynı malzemeleri kullanacağımız için bütünlük sağlar büyük ihtimal (27.10.2015, D.V.).

Dersin planlanmasında araştırmacı ile katılımcıların iş birliği içinde olduğu görülmektedir:

Kerem: Şimdi biz napcaz hocam?

Araştırmacı: Beklenen soru (gülerek) sizin için yeterli ise

Buse: Bence biraz daha dolaşalım

İlkay: Bence de

Araştırmacı: Devam edebiliriz o zaman. ama tüm bu araştırmalarımızı kaydededip bir yerde toplamamız lazım ya da her grup araştırmalarını atölyede sunabilir

Katılımcılar: Hocam sizin bilgisayara atalım videoları

Esra: Hocam yeterli değil biz biraz daha gezelim bilgi toplayalım haftaya izleriz aktarıyoruz

İlkay: Evet hocam haftaya kadar devam edelim bence derste sabah paylaşıyoruz haftaya tüm bunları sonra öğleden sonra da sizin planınız ne bilmiyorum ama

Araştırmacı: Sizin planınız benim planım

İlkay: Hıh tamam o zaman öğleden sonra neler yapacağımızı yine bir fikir şeyi yaparız

(01.12.2015, D.V.).

Benzer şekilde sürece ilişkin değerlendirmeler yaparken araştırmacı ile katılımcılar arasında geçen diyalogdan yola çıkarak dersin planlanmasında ve değerlendirilmesinde birlikte karar alındığı, öğrenme-öğretme sürecinde de iş birliği içinde olunduğu söylenebilir. Ancak ortak karar alma sürecinde zamanın iyi yönetilemediği ve iş bölümünün zaman zaman orantısız olabildiği de görülmüştür:

Araştırmacı: Bu süreci birlikte yürütüyoruz ve bu programın oluşumunda benim kadar siz de sorumlusunuz. Yani ben sadece hadi bugün şunu yapacağız diyerek bir görev dağılımı yapmadım, biz başlangıçtan bugüne kadar hep birlikte karar vererek adımlıyoruz.

Katılımcılar: bir sürü şey yaptık...aslında baya bir iş koyduk ortaya, programımız bir hafta sarktı ama boşa geçirmedik yani.

Araştırmacı: O konuda hiç problem yok gerekirse sarkacak, amacımız bir yere bir şey yetiştirmek değil...

Katılımcılar: bir dedeneye deneye oluyor ya hocam, mesela bir şey yapıyoruz, bu krokiler olmadı ne oldu daha da üstüne gidiyoruz daha geliştiriyoruz, mesela çam iğnelerinden yaptık önce küçük sonra büyüttük

Araştırmacı: Aynen

Özden: Bir de çok uzun düşünüyoruz bir şeyi

Araştırmacı: Evet bu neden böyle, evet herkes aynı fikri belirtti. Bunun sebebi şu arkadaşlar, ben de düşündüm acaba neden bu böyle diye, sonra ben şu kanaate vardım: ilk kez bir grupla çalışıyorsunuz yani siz daha öncesinde atölyede bir grup çalışması yaptınız mı hiç

Kerem: Fotoğraf çalışması yaptık da böyle tartışmadık hiç.

Araştırmacı: Karar verme sürecine dahil oldunuz mu?

Kerem: Bu kadar kapsamlı ilk

Esra: Evet, bu kadar büyük grupla yani

Araştırmacı: ilk kez bu kadar çok kişiyle ortak bir iş yapıyorsunuz ve aynı atölyede olmanıza rağmen ilk kez bir konuda ortak karar vermeye çalışıyorsunuz. [...]. Hala iş bölümüne alışamayanlarımız var, bazılarımız orada birine ihtiyaç var, kimse bir şey demeden hemen kalkıp gidiyor oraya takviye yapıyor, ama bazılarımız duruyor ve acaba ne yapsam diye düşünüyor o süre içinde. Bunlar zamanla olacak. Herkesin öğrenme ve fark etme süresi çok farklıdır (27.10.2015, D.V.).

Esra, bireysel olarak yapılan uygulama çalışmalarında arkadaşlarının kendi içinde yaşayıp ifade ettiğini ancak grup çalışmasında onların duygu ve düşüncelerini yalnızca kendi içinde yaşamadığını, paylaştığını vurgulayarak grup çalışmalarlarıyla arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı bulduğunu belirtmiştir:

Grup çalışırken neyin, kimin, nasıl çalıştığını ne yapabileceğini hani sanırım ilk defa birbirimizi daha iyi tanıyoruz çünkü ben onları tanımıyordum. Hani bir grup çalışması içerisindeyken onları hissediyorum mesela şu an o onu yapıyor bu bunu yapıyor ama bu onu ne kadar yapabilir bu bunu ne kadar sevebilir ben kiminle çalışabilirim hani yapınca fark ettim ki onlar beraber çalışırken çok farklı insanlar ben onları oturdukları yerde kendi resimlerini yaparken çok ta tanımıyordum. Öyle söyleyeyim onlar içinde yaşayarak bazı şeyler aktarıyorlardı ve bizim konuşma ortamımız çok farklıydı Şimdi çalıştığımız ortamda yaptığımız işlerde daha daha ayrı daha düşünceli daha farklı olduğu için onları daha iyi tanıma fırsatı bulduğumu düşünüyorum arkadaşlarımı (08.12205).

4.3.4. Tartışma

Bir öğretim yöntemi olarak tartışma, dinleme, fikir yürütme, sorgulama, eleştirme, sentezleme ve değerlendirme gibi yetenekleri geliştirerek, bireylerin çekinmeden konuşabilmelerini sağlayarak onların kendilerini ifade etme becerisini artırmayı hedefler (Sarıgöz, 2013). Araştırmada bu yöntemin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir: Kerem'in çalışması üzerine konuşulurken yer, geçmiş ve an ilişkisi üzerine şu şekilde tartışma yürütülmüştür:

Kerem: Ben Çankırı'da yaşadıklarımı unutup bu şehirde ne yaşıyorsam benim için daha önemli diye düşündüm onun üzerinden düşündüm. Eski fotoğraflarla anılara eski anıları kullandım. zemine. Parşömen kâğıdı ile onları silikleştirip üzerine portre yapacağım, çünkü şu an buradayım. Eski fotoğraflarda ben yokum.

İlkay: Benim direk anladığım şey hepimizin bir geçmişi anıları var. Onlar olmadan şu an da biz olamıyoruz.

Kerem: Onlar olmadan biz olamayız diye bir şey yok.

İlkay: Geçmiş olmadan insan üzerine bir şeyler koyamaz. O yüzden şu an da bulunduğu yerde olamazsın (01.12.2015, D.V.).

Katılımcılar inceledikleri kamusal sanat örnekleri üzerine konuşurken kendi çalışmaları ile karşılaştırmalar yapmış ve sanat ve sanat piyasası üzerine tartışmaları şu şekildedir:

İlkay: Ben baktım ona, mavi ağaçlar insanların hayatlarını varlıklarını nasıl bireysel başladığını anlatan mekân çalışması ve topluca biz yaşadığımız dünyayı nasıl şekillendiriyoruz onu anlatıyor. Tek bir ağaçla başlıyolar birleşiyolar ve orda bir sürü ağaç var birlikte oluyolar orda da insanlar gibi aslında tek başımıza bir heykeliz birlikte olduğumuzda çok farklı bir etki yaratabiliriz. Mesela orda bu ağaçların genel bir durumu var o çok güzeldi bizim çalışmalarımız geldi aklıma. Bir de acaba dedim modernizmi mi eleştiriyor. İlk başta ama müze var orda ve müze özel bir şirkete ait yani kamusal olması açısından biraz karışık.

Kerem: Gelen insanlarda şey aslında hep böyle takım elbiseyle falan ya onu vurgulamak istiyor aslında.

Ayşegül:Evet, yani o ticarete döküyor.

Katılımcılar: Özelleştirmeye ilgili şeyler gördük araştırırken.

İlkay: Zaten bağımsız çalışan bir performans sanatçısıymış korsan performans yapıyor müzeye giriyor işte ve müze iktidara ait değil kamuya ait diyor. Bir de şey yazmış hocam orada Oya Eczacıbaşı sanat işletmesinin herhangi bir işletmeden farkı yok aslında sadece ürün olarak sanat yapıtları var orada zaten çantaya müessesemiz klimalıdır yazmış yaorda vurguyu buna yapıyor.

Ayşegül: Çantayla direk giriyor müzedeki eserlerin belli bi parayla alınıp, bunun ticarete dönüştürüldüğünü herkes biliyor ama sanatçı aslında sanat eserinin herkesin görebilmesi gerektiğini söylüyor.

İlkay: Modernde halk günleri var ama sadece perşembe günleri.

Buse “Hep beraber bir şeyi tartışmak fikirler sunmak çok güzel, çünkü insan neyi nasıl yaptığını anlıyor. (Buse, 27.10.2015, G.) ifadesiyle tartışma ile beslenen sanatsal üretim sürecine dikkat çekmiştir. Buse'nin ifadeden yola çıkarak yapılan tartışmalarla uygulama sürecini bilinçli bir şekilde yürüttüğü söylenebilir. Ayşegül ise kendi çalışması üzerine grup içinde yapılan tartışmaları günlüğünde şu şekilde değerlendirmiştir:

Bu hafta kültür konusundaki çalışmalarına devam ederken aynı zamanda çalışmam üzerine düşündüm ve birtakım değişiklikler yapma kararı aldım. Bu kararı almamda sınıf içinde arkadaşlarımızla sırasıyla birbirimizin çalışmalarını değerlendirerek üzerinde tartışma yapmamız etkili oldu. Aynı şekilde benim de diğer arkadaşlarımla çalışmalarına yaptığım değerlendirmeler ve eleştirilerin etkili olduğunu düşünüyorum. Bu sayede çalışmamın düşünsel altyapısını oturtabileceğimi düşünüyorum (Ayşegül, 29.12.2015, Ö.G).

Araştırmacı öğrenme sürecinde yürütülen tartışmaların çalışmalara nasıl yansıdığını günlüğünde şu şekilde belirtmiştir:

Tam olarak ne yapacağını çözümleyemeyen Ayşegül ve Esra çalışmaları üzerine yapılan tartışmaların ardından fikir geliştirdi ve çalışmalarını daha iyi bir noktaya taşıdı. Esra kentin tarihsel kimliğini yansıtan portrelerden ve kültür aktarımından yola çıkmıştı onu biraz daha soyutladı, daha net ifade etti. İlkay'ın Ayşegül'in resmi üzerine yaptığı eleştiri Ayşegül'ü çok heyecanlandırmıştı ve çalışmasını eleştirel bir bakış ile olgunlaştırdı (28.12.2015, A.G.).

Esra ise tartışmaların öğrenme sürecine yansımalarını şu şekilde ifade etmiştir:

Süreç çok önemli benim için nereye kadar nasıl geldik. Çünkü karar verdikten sonra yapmaya başlıyoruz hemen. Ama ne yapılacağını bilmezsek en kötüsü de bu. Onun öncesi önemli benim için yani yaptığım kısmı çok önem arz etmiyor. Ama mesela konuşurken çok farklı yerlere gidiyoruz. Ben bir şey söylüyorum birisi çok farklı bir yerlere götürüyor bu konuyu. Bunlar çok değerli benim için onun için bu aşaması olması daha iyi. Birbirimizle tartışa tartışa ekleye ekleye bu noktaya geldik (Esra, 12.01.2015, G.).

Özden bu tartışma ortamının sürece yansıdığı olumsuzluklara “Herkesin bir fikri var ama herkes bir fikre odaklandığı için bazı fikirleri bazen göremiyorlar diye düşünüyorum çünkü olan şey o. Sonra aynı fikre ulaşıyorlar ama yine bir kopukluk var” (03.11.2017, Özden, G) ifadesiyle dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Özden tartışmaların ancak uygulamaya başlandığında faydalı olacağını salt tartışma ile uygulama için karar alınamayacağını şu şekilde belirtmiştir: “Aslında dediğiniz şey, yapa yapa ilerliyor. Yani fikir yürütüp havada kalması öyle bir şey oluyor, sürekli yenilendiği için beynimiz bakıyorsun ki farklı düşünüyorsun. Bir şeye başladığın an zaten dağılıyor oluşuyor bir şekilde. Öyle düşünüyorum. Diğer türlü bir fikir önerip başka bir haftaya sarkıttığımız zaman o orda kalıyor” (03.11.2017, Özden, G.).

Kerem “Tartıştığımız için konu hakkında birçok araştırma yapıyoruz farklı çalışmalara bakıyoruz onun için ortaya tabii ki de güzel şeyler çıkıyor” (Kerem, 27.10.2015, G.) ifadesiyle tartışmaların araştırmaya, çeşitli sanat pratiklerini incelemeye teşvik ettiğini ve bu durumun uygulama çalışmalarına olumlu yansıdığını belirtmiştir. İlkay ise “özellikle zevkle katıldığım, bir şeyler okuyup veya izleyip onları tartışmamızdı, kendimizi ifade etmemizdi. Bazen de mesela çok fazla okuyup, çok daha farklı şeylerin farkına varmak istedim, istiyorum. Bu etkinlikler bir nevi kabuktan çıkardı bizi”. (İlkay,12.01.2016) ifadesiyle yapmış olduğu araştırma ve okumaları paylaşmanın, tartışmanın keyifli bir süreç olduğunu ve aktif olarak derse katılımını sağlayan bir etken olduğunu vurgulamıştır.

Buse'nin “fikirlerimi yanlış da olsa söylemeyi, daha sonrasında düzeltebileceğimi, değiştirebileceğimi farkına vardım” (Buse, 12.01.2016) ifadesinden yola çıkarak, yanlış

söyleme kaygısının kendisini ifade etmesini sınırlandırdığını fark ettiği ve düşüncelerini yanlış da olsa söyleme cesareti kazandığı söylenebilir. Benzer şekilde Ayşegül zamanla kendini daha rahat ifade ettiğini ve tartışmaların çalışmalarını geliştirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

İlk başlarda çok endişelerim vardı fakat bu projede kendimi çekinmeden sıkılmadan ifade edebildim. Tabiki bazen sıkıldığım zorlandığım anlar oldu. Fakat bu anları nasıl en kolay şekilde çözebilirim ben bunu öğrendim aslında bu süreçte. Yapılan etkinlikler, izletilen videolar, görseller ve grup içinde yaptığımız tartışmalar ve ortak karar almalarımız bizim daha çok beyin fırtınası yapıp çalışmalarımızı daha iyi yerlere getirmemizi sağladı. (Ayşegül 12,01.2016, G.).

Araştırmacı ise katılımcıların düşüncelerini paylaşma konusunda teşvik etme çabasını şu şekilde günlüğüne yansıtmıştır:

Özden aslında iyi fikirler ortaya atıyor ama Esra ve İlkay ile aralarında gizli bir rekabet var gibi. Onlar Özden'in fikirlerini eleştirdiğinde Özden bir adım geri çekiliyor. Bu duruma bir çözüm üretmeliyim. Özdenün çalışmalarını ve fikirlerini önemseydiğimi gruba net şekilde yansıtmalıyım aslında herkesin fikrini önemseydiğimi ve her fikri rahatlıkla eleştirebileceğimizi durumları kişiselleştirmememiz gerektiğini bir şekilde ifade etmeliyim (21.10.2015, A.G.).

Araştırmacının katılımcılara sorular sormasıyla onları tartışmaya teşvik etmek istediği söylenebilir. Araştırmacı bu durumu günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir:

Burada çoğunlukla odaklanılan alan röportajlardan elde edilen bilgiler ve motifler olduğu için soru yönelmenin tam zamanı diye düşündüm: "Kültürel sembolleri ifade ederken tek çıkış noktamız yöresel motifler mi acaba" dedim. [...] Ben kültür konusunda tartışmalara devam etmek istiyordum. "Peki, bu portreleri çalışmadığı takdirde Özden resminde kültürü yansıtmamış mı olur?" diye bir soru yönelttim (29.12.2015, A.G.).

Tartışma sürecinde ve uygulama için karar verme aşamasında kendi fikirlerimi söylemek için bazen acele ediyorum. Bunu azaltmak istiyorum ve daha fazla soru sorarak eleştirel yaklaşımlarını sağlayarak karar verme süreçlerine katkıda bulunmak istiyorum (13.10.2015, A.G.).

Araştırmacının öğretmen adaylarını düşüncelerini sorular sorarak ifade etmeye teşvik etmeye çalışmakla birlikte onları bu konuda cesaretlendirmeye çalıştığı ortaya çıkmıştır:

Bu nedenle yaptığımız eskizin iyi olup olmadığını düşünerek kaygılanmamıza gerek yok bence, eskiz çalışmayı rahatlıkla yansıtmaya yaparak hayatımızın bir parçası haline getirmek üretim sürecimize olumlu olarak yansıtacaktır. Eskiz sadece bir araç bizim için mükemmeli hedeflediğimiz bir sonuç değil (10.11.2015, D.V.).

Kafanızdaki sorular ve sorunlar bizim için olumsuzluk değil ilerleyip birlikte gelişmemiz için bir adım bu nedenle sormaktan ve sorgulamaktan çekinmeyin. (29.09.2015, D.V.).

Ben Özden'in çalışmalarının gayet iyi gittiğini kentleşmeyi de ele almasıyla ilk konuyla ilgili fikirleri ile bağlantı kurarak çalışmalarına devam ettiğini söyledim. Özden çok memnun oldu: (29.09.2015, D.V.).

Pekâlâ, bu fikir benim aklıma yatmadı, şöyle soru işaretleri var diyen varsa konuşsun çözümleyelim, ilerlememize yardımcı olacaktır” (27.10.2015, D.V.).

Araştırmacının sözel ifadenin yanısıra görsel ifade konusunda da katılımcıları cesaretlendirdiği İlkay'ın “Ben ne yapmalıyım. Herkes yapıyor falan psikolojim şey olmuştu. Daha sonra size gösterdim. Sizin olumlu dönütleriniz beni harekete geçirdi. Ondan sonra çalışma yapmaya başladım” (08.12.2015, İlkay, G.). Araştırmacının Katılımcıların eskizleri üzerine tartıştıkları aşağıdaki diyalogdaki ifadelerinden yola çıkarak herkesin fikrini paylaşmasına teşvik ettiği ve farklı fikirlere de ihtiyaç olduğuna vurgu yaptığı söylenebilir.

Esra: Benim düşündüğüm şeyde zaten betonun içine su koyuyoruz o aşamadan alıyoruz, beton yapma aşamasından alıyoruz sonra o betonu döküyoruz döktükten sonra kuruma aşamasında tekrar üstüne su ama beton emmiyor betondan dışarıya doğru kuma doğru bir o suyun gidiş yolu var ve oraya gidiyor ve kuma gidiyor ve tükeniyor. Ama bunun öncesini alırsak suyu kattığımız çeşmeden işte o bardağın içine koyduğumuz onun bütün evresini çekersek veya gösterirsek.

Araştırmacı: Çok güzel düşünmüşsün işin sağlamasını yaparak geri işlem yaparak betonun erimeğini dönüştürmediğini görmek.

Ayşegül: Evet, ben de aynı şeyi düşünmüştüm, bir betonu sulamak var bir de toprağı çamuru sulamak var.

Araştırmacı: Çok iyi arkadaşlar çok güzel bağlantılar kuruluyor ama herkesin aktif olarak katılmasını istiyorum. Farklı bir fikri olan var mı?

4.3.5. Çoklu bakış açısı geliştirme

Eleştirel düşünme bir şey hakkında çok çeşitli şekillerde düşünebilmedir. Bunun için ise karmaşıklıklara dikkat etmek, anlaşmazlıklar için esneklik göstermek ve “kesin olmaktan biraz eksik” cevaplar için kabul geliştirmek gerekir. Farklı olasılara kabul geliştirmek de çok yönlü düşünme ile gerçekleştirilebilir. Çoklu bakış açıları bireyin bir başkasının bakış açılarıyla da düşünebilmesinin yanı sıra farklı disiplinlerin bakış açılarıyla düşünmesinin de kapsar (Nosich, 2018) .

Araştırmada katılımcıların çeşitli sanat pratiklerini inceleyerek ve uygulayarak, sanat yapımında farklı disiplinlerden yararlanarak, karşılaştığı güçlüklerle ve rastlantılara karşı esnek bir tavır sergileyerek, çoklu bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Bireysel çalışmalarda da dâhil olmak üzere her konuda arkadaşlarının fikrini sorup, onların görüşlerini değerlendirerek farklı bakış açıları yakalama konusunda istekli oldukları

ortaya çıkmıştır. Araştırmacın ise katılımcıları çeşitli sanat pratikleriyle karşılaştırması, tartışmaya, sorgulamaya, birlikte karar almaya ve deneyerek öğrenmeye teşvik etmesi değerlendirme süreçlerini açık bir şekilde ve her katılımcının her çalışma için değerlendirme yapmasını sağlamaya çalışmasıyla çoklu bakış açıları geliştirmeye teşvik ettiği söylenebilir. Özden'in günlüğündeki "arkadaşların söylediklerini yorumlarını ciddiye alarak baktığımda bu çalışmamda şehir'in belli olması gerekir. Ama arkadaşlarımın şehri mi, bilemiyorum, yaptıkça daha anlaşılır olacak". (15.12.2015, Özden, G.) ifadesinden yola çıkarak arkadaşlarının çalışmasına yönelik düşüncelerini bir yandan dikkate alırken diğer yandan da ne kadar benimsemesi gerektiğini sorgulayarak farklı bakış açılarını değerlendirdiği söylenebilir.

Aslında çok arkadaşımız daha sonra birbirimizi eleştirerek birbirimizi kötü ya da iyi eleştirmek kendim için iyi oluyor. Zaten o zamanlarda çok etkili olduğumu düşünüyorum çünkü eleştirmek başka bir gözden bakılması insanın farkındalığını artırabiliyor o bakış açısıyla bakmak değil de onun bakış açısından yararlanarak kendine sorular sorarak ha bu da olabilir diyorsun Ona göre farklı bir şey düşünüyorsun onu çıkış noktası olarak alıyorsun yani (12.01.2016, Özden, G.).

Ayşegül "İnsan resim yaparken diğer insanlara da sorup, onlardan eleştiri alınca, yaptığı iş daha güzel hal almaya başlıyor. (Ayşegül, 29.12.2015, K.G.)" ifadesiyle arkadaşlarının fikirlerini alarak yaptığı çalışmalarını değerli gördüğünü belirtmiştir.

Katılımcıların uygulama için eskiz çalışmalarını düşünürken, çizerken farklı disiplinlerden beslenerek, düşünerek, farklı bakış açıları geliştirdikleri söylenebilir. Buse eskizlerini anlatırken, Tezer Özlü'nün bir şiirinden etkilenecek çizdiğini şu şekilde belirtmiştir:

Tezer Özlüden bir şey okumak istiyorum ben de onun dediği gibi "Nereye gitmek istiyorum ki. Nereye gidebilirim ki. Sürekli gitmek istemek de bir yerde, hiçbir yerde olmak istemek değil mi. Olabileceğim bir yer kaldı mı? Hiçbir yerdeyim". Ben sürekli bir yerdeyim yani benim ait olduğum bir yer yok. Sadece o yere adapte olmaya çalışıyorum" (10.11. 2015, Buse, D.V.).

İlkay ise kültürel habercilik konusunda uygulama için ne çalışacağını bir sinema filminden örnekle açıklamıştır:

Hocam ben sana demiştim ya hani bir film vardı ya oradaki kadın gidiyordu işte sesleri falan çekiyordu oradaki de aslında buna benziyor mesela orada kadınlar arada söyleşi yapıyorlardı fotoğraflar çekiyorlardı yörenin seslerini falan çekiyorlardı onları birleştiriyorlardı hatta kolajlar falan da vardı fotoğraflar. Şu andaki olanları bile öyle çekip yapmak kültürel gazetecilik olabilir (05.01.2016, İlkay, G.).

Esra'nın yerel toplumla yaptıkları görüşmeler sonucunda "Sadece tek bir taraftan değil de herkesin ulaşabildiği şeylerden değil de biraz daha kişisel olarak insanların sorarak öğrendiğimiz için onların kendilerine ait olan kültürlerini öğrenmiş olduk. Bazı fikirlere sabit bir şekilde bakmaktansa diğer yollara başvurmak gerektiğini gördük" (22.12.2015, Esra, G.) diyerek çok yönlü bakış açılarını geliştirmek için farklı yollara başvurarak bilgi edinmeye dikkat çektiği söylenebilir. Bununla birlikte sanatsal üretim sürecinde teknik açıdan da farklı yöntemler denemenin uygulamayı geliştirecek bir bakış açısı olduğunu İlkay şu şekilde dile getirmiştir:

Plastik anlamda da ileriye götüreceğiz tabi ki ama bu çalışmalarla bence insanlar kendini keşfediyor ve zaten keşfetmek demek bir şeylerin oturması demek ve bir şeye başlangıç yapmak demek hani sanatçı olmak için sanatçı adayı olabilmek için zaten ilk önce onu başarmak gerekiyor sanırım. Yani ondan dolayı ben kendimi tanımak, kendimi keşfetmek adına iyi bir şey olduğunu düşünüyorum. Yani bu çalışmanın (27. 10.2015, İlkay, G.).

Özden'in "Bu yönden bu çalışma çok yönlü, herkese hitap eden bir çalışma oldu. Çünkü bazılarının plastik boyutu bazılarının yazı, bilgi altyapısı daha yüksek, hepsi aslında bu çalışmada bütünleşti" (10.11.2015, Özden, G.) ifadesinden yola çıkarak grup çalışması ile gerçekleştirilen çalışmaların çok yönlü olmasını farklı bakış açılarının ve becerilerin bütünleşmesi olarak değerlendirdiği söylenebilir.

Diğer yandan İlkay'ın "sanat tuvalden, akrilik boya, yağlı boya vb. malzemelerden ibaret değil. Aksine bizim estetik düşüncelerimiz ve kaygılarımızla yoğurarak ortaya koyabileceğimiz her şey" (27.10.2015, İlkay, G.) ifadesinden yola çıkarak çeşitli sanat pratikleri ile karşılaşarak ve farklı ifade biçimlerini deneyimleyerek sanat kavramına ilişkin çoğul bakış açıları geliştirdikleri de söylenebilir.

Joseph Beuys'un onun mesela hocam bir tane videosunu izledim ben internette. Okumadım, ama araştırmıştım ben geçen hafta. Onda mesela hocam adam şey televizyona vuruyor. Böyle belki izlemiştir. Bayağı vuruyor hani orada gerçekten bir şey var karşı çıkış değil mi? Öyle bir şey hani çok farklı geldi bana yani insanlar duygularını çok çok farklı şekillerde bu kavramsal sanatta güncel sanatta çok farklı şekilde ifade edebiliyor (27.10.2015, İlkay, G.).

Benzer şekilde Ayşegül "yansıtma biçimi olarak önceden sadece resim ile ifade ediliyormuş, şimdi sadece resim değil farklı objelerle ya da farklı şeylerle belki de daha çok dikkat çekmek için sadece resim olmaktan çıkmış" (01.12.2015, Ayşegül, D.V.) ifadesiyle sanat yapımında farklı ifade biçimlerini keşfettiği söylenebilir.

Araştırmacının” her tekniği kullanabilir, mesela bunları sen bu şekilde küçük küçük kâğıtlara çalışabilirsin diğer işlerinin yanında bunlar da sergilenebilir tek bir yere odaklanmak zorunda değiliz. Kim hangi teknikle çalışmak istiyor nasıl daha rahat ifade edebiliyor önemli olan o” ifadesinden yola çıkarak farklı ifade tekniklerini denemeleri için katılımcıları cesaretlendirdiği söylenebilir.

Bununla birlikte tüm değerlendirme ve eleştirilerle çalışmaların tekrar tekrar gözden geçirilmesinin esnek düşünmeyi sağladığı söylenebilir. Ayşegül uygulama sürecinde yaşadığı bu esnekliği “Çalışmaya başladığımızda fikirlerimiz değişiyor belki de o şekilde olması gerekiyor. Tam olarak bir düşüncem yoktu. Aslında bir konu belirlemiştim. Ama o daha sonra konuştuğum farklı bir noktaya çıktı resim aşamasında da fikrin değiştiğini, olgunlaştığını gördüm” (Ayşegül, 05.01.2015, G.) şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Esra şu şekilde ifade etmiştir:

Çalışmalarım esasen kendi içerisinde kaybolduğumda oldu. Çünkü hani bazen ararken başka şeyleri de buluyorsunuz sonra çok dışına çıktığımı düşünüyorum geri dönüyorum farklı bir yola girmişim ama aynı yolda gibi gidiyorum ama çok farklı dalların içerisinde geçip gidiyorum sürekli sonra diyorum ki nereden çıkacağım bazen çıkışı bulamıyorum o zamanda hani öyle zamanlar oluyor. Çok uçtuğum, uçtuğumu anladığımda geri dönmeye çalıştım (Esra, 05.01.2015, G.).

Probleme çözüm aradık en güzeli. Baktık ki olmuyor başka bir şeyler yapalım. İlk kafamızda bir şey oluşturmadık ama sonra birbirimize konuyu anlatarak paylaşarak bir şey yaptığımız zaman baktık ki bir şeyler yapabiliyoruz, bir şeyler yaratıyoruz daha da çoğalıyor, fikir ürettikçe çoğalır zaten, üretmezsen bir işe yaramaz o. Biz de üretmeye çalıştık sürekli. Baktık ki hepimiz farklı düşüncelere sahibiz ama aynı noktaya değiniyoruz aynı şey üzerinden farklılaşmaya gidiyoruz” (Özden, 03.11.2015).

4.3.6. Değerlendirmeleri uygulamada yansıtma

Bir çalışmanın başarıya ulaşmasında önemli bir rol oynayan eleştirel ve yaratıcı düşünme sürecinde analiz ve değerlendirmeye sık sık ihtiyaç duyulur. Değerlendirmeyle, çalışmada nelerin doğru gittiği tespit edilir ve sorunlu alanları geliştirmek için yapıcı çözümler bulunur devam eden bir çalışmada yapılan eleştiriler ve değerlendirmeler fikir ve yaratım yerine oturana kadar tekrar edilebilir (Ocvirk, Stinson ve diğerleri, 2015). Araştırmada araştırmacının, katılımcılara amacı hatırlatarak, onları çözüm odaklı düşünmeye, deneyerek karar vermeye, kendi kararlarını almaya teşvik ederek öğrenme öğretme sürecindeki eleştirileri ve değerlendirmeleri katılımcılarla diyaloguna ve sürece yansıttığı bulunmuştur. Bununla birlikte katılımcılar, özdeğerlendirme yaparak,

uygulamaya geçişlerle ve deneme yanılma yöntemiyle belirsizliklerden sıyrılarak, sanatsal ifade sürecinde karşılaştıkları problemlere çözüm ürettikleri ve uygulamalarına “kendinden bir şey katarak” konuyu yorumlamaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

Araştırmacı katılımcılara tartışmaların ve uygulama çalışmalarının seyrinde amacı hatırlatmayı şu şekilde sağlamaya çalışmıştır:

Araştırmacı: Malzeme ne kullanacağız. Fikrin oluşması ve amacımızın anlaşılması çok güzel şimdi işin en zor kısmına geldik sanırım nasıl görselleştireceğimiz orda da isterseniz herkes eskizleriyle fikrini paylaşsın sonra tekrar dönüp fikir yürütelim malzemeye dair

Buse: Bir şeyler daha yaptım, bunlar dallar olacak, hani izlediğimiz videodan biraz etkilenmiş olabilirim. Hani etrafta dönenler dallar olacak yavaş yavaş içe doğru koyulan yani yeşil alan git gide azalacak yani hapsedilme duygusunu yansıtmaya çalışmak için düşündüm.

Araştırmacı: Dallar ile gönderme yaptığın şey ...

Buse: Bozkır alan yani kurumuş içinde yeşillik azalıyor ve hapsediliyoruz.

Araştırmacı: Peki bunun malzemesine erişebilir misin, ya da ne çapta düşünüyorsun ?

Buse: İki kolunu açarak şu kadar olabilir der.

[...]

Araştırmacı: İlk çıkışımızı hatırlayan var mı?

Buse: Yaşadığımız yerden.

Ayşegül: İlkay şey demişti, tek bizim okul yeşil alan görünüyor, diğer taraflar hep betonlaşmış (13.10.2015, D.V.).

Araştırmacı katılımcıların bağımsız karar almalarını sağlamak amacıyla deneyerek bulmaya yönlendirme çabasını şu şekilde günlüğüne yansıtmıştır:

Çok yönlendirdim diye huzursuz oldum ama yapmam gerekiyordu bunu. Çünkü geçen hafta çıkış fikri ile bağlantılı yaptığı çalışmayı beğenmiştik ve onaylamıştık. o da biçimsel olarak o çalışmayı çeşitlemeye çalıştı ve bunu yaparken aynı portreleri tekrar etmemek için farklı bir arayışa girdi muhtemelen böylece konu çıkışlı değil yaptığı çizimlere konu bularak devam etme halini aldı durum. Zaten uygulama derslerindeki temel problemimiz olan bu durum çok somut bir şekilde Esra'nın yansıttıklarıyla çıktı karşıma. Bu durumu değerlendirdiğimde birkaç olasılık var: birincisi Esra benim ve arkadaşlarının beğenisi üzerine hareket etti bu çalışmalarını çoğaltma kaygısına düşünce başka konulara yöneldi. İkincisi yer "hissi, aidiyeti" ifadelerinin soyutluğu onlar için karmaşa yarattı. Üçüncüsü ise genel olarak herkeste gözlediğim gibi konunun öznel tarihe çok meyilli olması onların çıkış fikrinden uzaklaşmasına neden oldu. Bu noktada İlkay'ın belirttiği gibi "çocukluğunuzun geçtiği yerden de yola çıkabilirsiniz" şeklinde sunduğum alternatif öznel tarihe yönelmelerine neden olmuş olabilir. (30.11.2015, A.G.).

Katılımcıların uygulama sürecinde karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle malzeme konusunda pratik çözümler geliştirmiş,

uygulama sürecinde ise tekrarlayan eskizlerle karşılaştıkları sorunları çözümlenmeye çalışmıştır. Kerem doğal çevre konusunda gerçekleştirdikleri grup çalışmasında malzeme ile ilgili yaşadıkları probleme yönelik getirdikleri çözümü şu şekilde ifade etmiştir:

Mesela heykel yaparken ilk başta kaide almıştık kille falanda olacaktı. Kilin üzerine alçı atacaktık kalıp çıkaracaktık olmadı mesela sonra bidonlarla bir düzenek kurduk onun üzerine sargı bezleri falan yaptık. Yani bir şey düşünüyoruz ama onu hemen alternatif olarak bir şeyler de düşünebiliyoruz (Kerem, 27.10.2015, G.).

Araştırmacı ise katılımcıları çözüm odaklı düşünmeye yönlendirme çabasını şu şekilde günlüğüne yansıtmıştır:

Öncelikle öğrencilerin değerlendirmesini bekledim, tartışmalar ve değerlendirmeler, şu parça kimin iyi olmuş, bu parçalarda bütünlüğü sağlayabilir miyiz soruları etrafında döndü. Tartışmanın yine uzun süreceğinin ve çözüm odaklı konuşulmadığını fark ettim. Hemen, “mutlaka herkes emek verdi, işler bir şekilde yürüyor. Bizim amacımız yapabileceğimizin en iyisine ulaşmak. Bu noktada tabii hepsi oldu ve oluyor. Ama eksikleri nasıl giderebiliriz ve eksikler nelerdir, bunun üzerinden tartışırsak daha çabuk ilerleyeceğiz” dedim (03.11.2015, A.G.).

Araştırmacının problemi tespit etmeye ve çözüm odaklı düşünmeye teşvik etme amacıyla katılımcıları cesaretlendirmeye çalıştığı söylenebilir.

Her birinde bir problemin üzerine gittin. İstedğin tada ulaştın mı ulaşmadın mı onu bilmiyorum ama her birinde çok iyi noktalar var. İlk çalışmanın vermiş olduğu rahatlık bariz. Kütleli diyorsun ama oldukça rahat iyi bence. Diğer çalışmalarını dokuları gözü yoruyor diye azaltmak istemiştin orada da çizgiler çok iyi ve arkadaki o Frig vadisini çalıştığın etki çok iyi en son yaptığın çalışmada ise kahveyle yaptığı tonlama biraz yormuş dediğin gibi ama öndeki figürdeki ayrıntılar leke dağılımı çok iyi sadece o ortadaki boşluk ikiye bölmüş resmi. Önemli olan her birinde bir öncekinde belirlediğin problemi aşmaya çalışman, gayet iyi gidiyor (29.12.2015, D.V.).

Katılımcılar uygulama öncesinde belirsizlik hissini hâkim olduğunu hatta bazen ne yapacaklarını bilemediklerini ifade etmiştir. Buse'nin “her başladığımızda yine bir belirsizlik oluyor” ve Kerem'in “Aslında bu konuya başlarken ilk başta nasıl yapacağız falan diye aklımda tereddütler oluştu” (27.10.2015, G.) ifadesiyle uygulamaya başlamadan belirsizlik ve tereddüt hissettiklerini belirtmiştir. İlkay ise yaşadığı bir sorun olarak uygulamaya geçmeden önce hissettiklerini ve düşündüklerini şu şekilde ifade etmiştir: “Ne olacak nasıl gidecek nasıl bir şekilde anlatabilirim. Sonuçta çaba gösteriyorsun illaki güzel olmasını istiyorsun ondan dolayı belki düşünce aşamasında biraz sorular vardı kafamda ne olacak diye onun haricinde çok fazla bir sorun yaşamadım” (İlkay, 12.01.2016, G.).

Kerem uygulamaya başlamadan önce endişeli ve ne yapacağını bilemez bir durumda olduğunu “ilk başta bir korku vardı şehirle ilgili doğal kaynakları falan nasıl yapacağım diye hiçbir şey yoktu mesela aklımda. Sonra betonlaşma fikri atıldı ortaya işte onunla ilgili çalışmalar yaptım heykel yaptım” (Kerem, 27.10.2015, G.) diyerek ifade etmiştir.

Buse'nin uygulama sürecinde yaptığı özdeğerlendirmede “Bu biraz kalıplasti. Yani kendimi kalıplaştırdım aslında. Ama şey yapmayı düşündüm. Bu kalıbı kırabilmek için toparlayıp o biletlerin üzerine bir şeyler yaparsam, beni etkileyen şeyleri birleştirerek biraz daha kalıptan dışarı çıkabilirim diye düşündüm” ifadesinden yola çıkarak birebir yansıtma çabasının kendisini sınırlandırdığını fark ettiği tespit ettiği ve bu soruna çözüm üretmeye çalıştığı söylenebilir (Buse, 05.01.2015, G.).

Kerem “resimlerimin alt yapısı olduğunu düşünüyorum, hepsi benim kendi düşüncem, okuyup, araştırıp, eleştiri alıp bunu da resimlerime yansıttım” (Kerem, 12.01.2016.) diyerek kendi yorumlarını görsel ifade sürecine yansıtabildiğini belirtirken, Buse de benzer şekilde “kendi düşüncelerime ait resim yapmayı başardım” (Buse, 12.01.2016) şeklinde dile getirmiştir.

Araştırmacının ve katılımcıların sanatsal ifade sürecinde yaptıkları eleştirileri ve değerlendirmeleri uygulamaya yansıtma konusunda birbirlerini teşvik ettikleri söylenebilir. Esra'nın çalışmalarında problem yaşadığı durumu araştırmacı ve katılımcılar şu şekilde ele almıştır:

Esra: Aynen çok farklı bir yere çıktım. Neden farklı bir yere çıktım. Ben önce ellerimi falan bastım böyle kendi istediğim içimden gelen bir şekilde. Sonra bastığımda şekillerde ne görüyorsam onu ifade ettim yazılar koydum içine hepsi benim eskizlerimin içinde geçen yazılar bir de şey bulmuştum tarama, bazı yerlere taşıyabiliriz bunu demiştik. O taramaları da taşıdım ama resimde neler gördüm hani bulutlara bakarsınız ya birinde timsah görürsünüz birinde bilmem ne görürsünüz hani. Ben neler gördüğüme baktım ve gördüklerim biraz farklı bir yere çıktı. Böyle aklıma gelenler insan figürü, kadınlar tanrıçalar falan gelmeye başladı. Sonra ben böyle çalışmaya başladım bu ne olabilir sonra bu da ona benziyor mu acaba falan derken en sonunda son sayfayı yaparken şunu dedim sanırım tanrıça serisi oldu galiba dedim. Aklımdakiler ve onlara uygun hani bulutta gördüğüm canlandırmalar o ifadelerdi.

Araştırmacı: Bakın nereden çıktı nereye geldi. Sözü gruba bırakıyorum buradan ne çıkaracağız nasıl fikir yürütebiliriz?

Ayşegül: Görselleştirme aşamasında Esra parmak izlerini kullanarak hani bir şeyler görselleştirmeye çalıştı, onları da parmak izlerini farklı boyutlara taşıdığı için sanki kaybolmuş

olduğu için şu anda endişelendi.

Buse: Çıkmaza girmiş gibi.

İlkay: Onu yerle...

Kerem: Portreye çevirdi ya bunları insanlar anlayacak mı?

Ayşegül: Çıkış noktası yine yer ki.

Buse: Birazcık kopmuş mu?

[...]

Araştırmacı: Güzel çalışmalar, güzel arayışlar çok da iyi işler çıktı bence.

Buse: İsterse hocam üstüne tekrar konuya dönüp

Esra: Aynen hani nerden çıktığıma. İşte o çocukluğumdaki oda babaannemin evlenirken taktığı sonra fincanların arasına koyduğu ordaki karanfil, eski yataklar, kokular falan girdim oraya kaldım işte karanfili mi kullansam dedim.

Arş: Yaptığın yanlış bir şey değil ara sokaklara gireceğiz elbette.

İlkay: Ben bir şey söylemek istiyorum. (Esraya dönerek) senin bu heyecanın ve koşuşturmanı parmak iziyle sürekli devam eden büyüyen değişen bir hale geliyor onunla eşleştirebilirsin mesela

Araştırmacı: Evet çıkış noktası çok iyiydi farkındaysanız çok iyi bir şey yaptı orada çıkışını araştırmış parmak izi nasıl çıkmış neymiş bilimselliğini de araştırıp gelmiş bağlantılar kumuş çok güzel.

Buse: Tanrıça olayına girdi ya.

Araştırmacı: Girebilir burada mesele o değil. Üzerine basa basa vurguladığım şey şu. Orada çıkmaza girdiğin noktada işin ucunu bıraktın ve yaptığın çalışmaya konu uydurdun. Yanlış mıyım?

Esra: Doğru.

Araştırmacı: Geri dönüp senin o problemini çözmen lazım. Evet, böyle bir problem var farkındayız ve çözeceğiz. Başka yerlere gitmen sıkıntı değil sadece o problemi görmemen sıkıntı yani görmemiş gibi davranman sıkıntı. Çıkış noktamızı somut çalışmak zorunda değiliz buraya da gidebilirdi. Geri dönmemizin sebebi konudan uzaklaşmaktan ziyade senin oradaki problemi çözmeden geçmiş olman. Anlatabiliyor muyum?

Araştırmacı: Sanırım sıkıldınız ara verelim mi?

Esra: Evet hocam, konu benimle ilgili arkadaşlar şey olmasın.

Buse: Sen bence başa dön

Araştırmacı: Hayır onlarada da yaşanmış bir süreç olabilir bu Esra herkes yaşıyor bunu.

Buse: Biz de yaşıyoruz.

Ayşegül: Aynen (01.12.2015, D.V.).

Yapılan bu değerlendirmelerin uygulama çalışmalarına nasıl yansıdığını Ayşegül günlüğünde şu şekilde ifade etmiştir:

Bu hafta kültür konusundaki çalışmalarına devam ederken aynı zamanda çalışmam üzerine düşündüm ve birtakım değişiklikler yapma kararı aldım. Bu kararı almamda sınıf içinde arkadaşlarımızla sırasıyla birbirimizin çalışmalarını değerlendirerek üzerinde tartışma yapmamız etkili oldu. Aynı şekilde benim de diğer arkadaşlarımın çalışmalarına yaptığım değerlendirmeler

ve eleştirilerin etkili olduğunu düşünüyorum. Bu sayede çalışmamın düşünsel altyapısını oturtabileceğimi düşünüyorum (Ayşegül, 29.12.2015, K.G.).

Araştırmacının günlüğünde yer alan “Bazen teknik konusunda soru yönelttiklerinde onlara alternatifler üretiyorum. Ama onları deneyerek karar vermeye yönlendirmem daha iyi olabilir (13.10.2015, A.G.) ifadesinden yola çıkarak katılımcıları deneme yanılma yoluyla çözüm üretmeye ve kendi kararlarını bu şekilde vermeye yönlendirdiği söylenebilir. Katılımcılar uygulama çalışmalarında deneme yanılma yoluyla ilerlediklerini, deneyerek bulduklarını değerlendirdiklerini ve buradan yola çıkarak tekrar denediklerini şu şekilde ifade etmiştir:

Denedik, çizdik, boyadık. Ve sonunda iyi bir sonuç çıkmadı, böyle şeyler olabilirdi. Bizi tatmin etmedi yapacağımız şey, içimize sinmedi. Ve hemen çözüm yolu üretmeye başladık, tekrar sorduk neyi eksik yaptık, neden böyle oldu diye ve bu sorunu iyileştirmek için çalıştık. [...] Çözüm üretebiliyorduk, değiştirebiliyorduk korkmadan. Böyle bir şey olsaydı, sanırım umutsuzca başka şey yapmaya çalışırdım korktuğum için ama bu sefer öyle olmadı olumsuz bir şeyi düzelttik”(Buse, 27.10.2015, K.G.).

Acabalarım çok oldu. Ama sonra yolunu buldum. Aslında kalemle mi yapsam başka bir şeyle mi yapsam fırçayla şeyin üstüne mi yapsam dedim. İşte üzerine mi yapsam dedim. Orada iki farklı anlamı bir araya getirmiş gibi olacaktım. [...] Bir araya getirmek için böyle daha iyi oldu. Fırçayla da acaba nasıl aktarabilirim onu da deneyeceğim (Özden, 05.01.2015, G.).

Buse “Ama yapmaya devam ettikçe yavaş yavaş kafamda oturuyor”, Ayşegül “Daha sonrasında hani bir şeyleri uygulamaya geçtik o zaman oturdu yani bende” (27.10.2015, G.), İlkay “Başladıktan sonra da devamı geldi. Bir çalışmaya başlamak gerekiyor başlayınca ilerliyor” (08.12.2015, G.) ifadeleriyle karşılaştıkları problemlerin, yaşadıkları belirsizliklerin ve kararsızlıkların uygulamaya başlayarak, deneyerek çözümlendiğini belirtmiştir. Aynı durumu Özden de benzer şekilde ifade etmiştir:

Aslında dediğiniz şey, yapa yapa ilerliyor. Yani fikir yürütüp havada kalması öyle bir şey oluyor, sürekli yenilediği için beynimiz bakıyorsun ki farklı düşünüyorsun. Bir şeye başladığın an zaten dağılıyor oluşuyor bir şekilde. Öyle düşünüyorum. Diğer türlü bir fikir önerip başka bir haftaya sarkıtığımız zaman o orda kalıyor (Özden, 05.11.2015, G.).

İlkay “Önceden çalışmalarım hep korku vardı. Tuvale geçerken nasıl bir kompozisyon yapsam, nasıl güzel olur şeklinde bir kaygı vardı. Bu çalışmalarımızda daha farklı şeyler hissettim ben. Çünkü gördüğün şeye kendinden bir şeyler katarak onu özgünleştirmeye çalışıyorsun” (İlkay,27.10.2015, G.) diyerek görselleştirme sürecinde daha rahat hissettiğini, biçimsel kaygılardan uzaklaşıp kendi hislerini düşüncelerini

yansıtmaya çalışmasının ona korku ve kaygı duygularından farklı duygular hissettirdiğini açıklamıştır. Katılımcıların güzel olanı doğru olanı yapmak kaygısıyla yanlış yapma ve eksik yapma konusunda çekingenliklerini korku olarak ifade ettikleri, farklı şeyleri yapma cesareti bulmaları ve yanlış yapmaktan denemekten korkmamayı ise bir rahatlama olarak tanımladıkları söylenebilir. Buse ise çizime başlamadan güzel olanı doğru olanı tam bir şekilde yapma kaygısıyla korktuğunu ancak bu korkuyu yendiğini ve rahat çizimlerle kendisini ifade edebileceğini keşfettiğini şu şekilde belirtmiştir:

Önceden ben korkardım. Yani bir çizime başlıyorsam işte onun A sından Z sine kadar tam olması gerekir diye bir düşünce var bu eğitim sisteminde. Onu kırdım. Böyle alıyorum, normal bir karalama falan yapıyorum. Mesela ondan bile bir şeyler çıkabileceğinin farkına vardım. [...] Aktarmak: Bu güzel bir şey, çünkü sadece düşünebiliyordum, yorumlayabiliyordum, kendi açımdan. Şimdi onları yavaş yavaş hissettiğim şeylere dökmeye başlıyorum, korkmadan. Yani korkuyorum aslında bunları dökerken, çalışmalara ama daha sonra diyorum ki, yani yanlış yapsam da bunda olsun, yanlış olsun yani her şeyin dört dörtlük olması gerekmiyor. Önemli olan acaba ben ne anlatmak istiyorum, neyi yansıtmak istiyorum, ne hissettim onları ortaya koymak istiyorum. Yavaş yavaş bunları mesela ortaya koyduğumu düşünüyorum. Yani içimde düşündüklerimi tamamını veremesem de az biraz anlatabileceğim bir şeyler olduğunu hissediyorum çalışmalarda” (Buse, 27.10.2015, G.).

Buse'nin ifadelerinden yola çıkarak ortaya çıkan çalışmanın doğruluğunu kusursuzluğunu değerlendirmenin egemen olduğu bir bakış açısına ek olarak iyi bir sonuç çıkmasa da çalışmalarını deneme yanılma yoluyla geliştirme sürecinin değerini fark ettiği söylenebilir. Cesaret, deneme ve keşif ile üretim sürecini daha esnek bir bakış açısıyla değerlendirdiği düşünülebilir. Katılımcıların çizmekten korkmak olarak tanımladığı durum “doğru yapma” kaygısının çizim yaparak araştırmayı sekteğe uğratması olarak da açıklanabilir. Esra'nın “Yanlış bir yola girsem bile farkındalıktır, tamam diyorum geri geliyorum. Ya da farklı şeylere gidiyorum geri geliyorum. Bu çalışmada olumsuzluklar olsa da farkındalıklar oldu. Geri gelmeyi öğrendim mesela” (Esra, 08.10.2015, G.) ifadesiyle yanlış yapmayı doğruyu bulmanın bir parçası olarak gördüğü ve bu esnekliğin verdiği rahatlıkla üretim sürecinde yaşadığı olumsuzlukları yararlı bir şekilde değerlendirdiği söylenebilir. Ayşegül'ün ise “İlk başlarda çok endişelerim vardı fakat bu projede kendimi çekinmeden sıkılmadan ifade edebildim. Tabiki bazen sıkıldığım zorlandığım anlar oldu. Fakat bunları nasıl en kolay şekilde çözebilirim ben bunu öğrendim aslında bu süreçte. (Ayşegül, 12,01.2016, G.) ifadesinden ve "bugün derse girince ilk defa bu kadar çerçevesiz (sınırsız) hissettim. [...] Her zaman iyi sonuçlar

alamasam da bir şeyleri deneyerek öğreniyorum."(Ayşegül, 03.11.2015, K.G.) ifadesinden yola çıkarak rahat ve özgür hissettiği bir ortamda deneyerek öğrenmeye, kendine uygun ifadeleri bulmaya açık olduğu söylenebilir.

Katılımcıların tartışmaların ve çalışmaya ilişkin planlamaların tıkanıdığı noktada Özden'in uygulamaya geçerek grubu problemi çözmeye yönlendirdiği söylenebilir:

Esra: O zaman yeni bir eskiz yapacağız, yanlış anlamıyorsam, Buse'nin eskizini ortaya koyacağız, bu eskizleri yanlarına dağıtacağız.

Buse: Şöyle yapabiliriz birleştirme amaçlı diyorsun ya biz aslında bu eskizlerin hepsi çok iyi bunların hepsini kullanmak istiyoruz anlatabildin mi?

Özden: Ben de işte, benim dediğim de aynı şey.

Buse: İşte ama sen bir şeyde birleştirdin. Bunu bunun içine kattın. Hani ben diyorum ki hepsi çok iyi fikirler o yüzden bunu orta merkeze alırsın. Bu merkezden, bu devam eder, aralarına da senin söylediğin şeyden her birine biraz biraz katarız ki devamlılığı sağlasın. Zaten ortaya geniş bir şey çıkacak

İlkay: Bir şey diyeyim mi? Bence yeşil ile kırmızıyı her krokide kullanmak zaten onların bütünlüğünü sağlayacaktır. Sadece kırmızı ve yeşil. Onla belirtmek istediğimiz de tehlike, sınırlar tamam mı? Kırmızıyla, yeşilde de dışarda kalan, göremediğimiz.

Kerem: Yeşil her yerde değil de bir alanda kullanalım.

Özden: Bence anlatmak istediğimizi yapalım ondan sonra tekrar konuşuruz.

Araştırmacı: Evet güzel bir öneri bence, çünkü bu uzayıp gidecek diye düşündün sanırım, başlayıp duruma göre hareket etmek belki çözümün bir parçası olacak (27.10.2015, D.V.).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

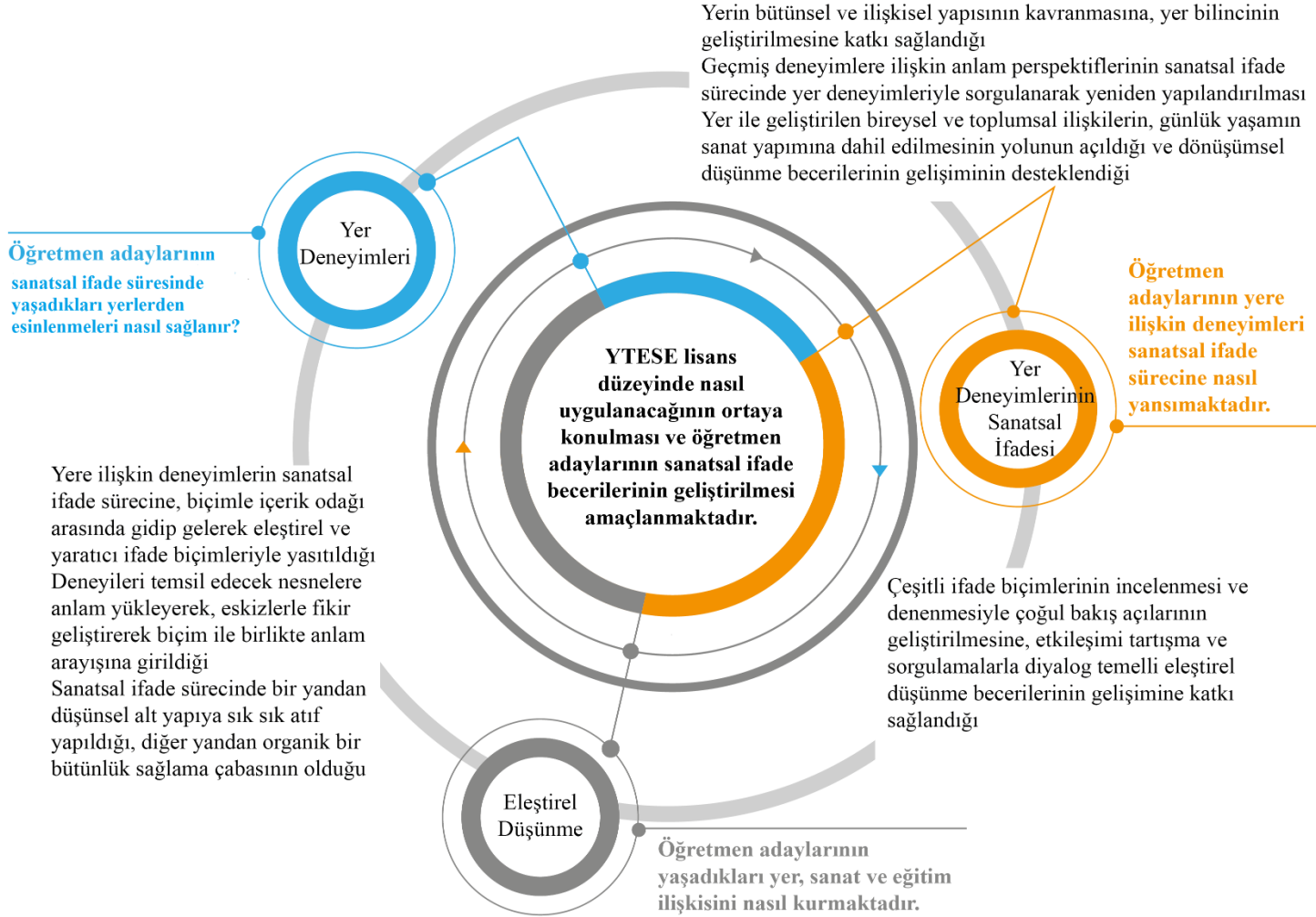
Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçların ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek oluşturulan tartışma bölümüne, uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Yer temelli eleştirel sanat eğitiminin lisans düzeyinde nasıl gerçekleştirileceğini ortaya koymayı ve öğretmen adaylarının sanatsal ifade becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu tez çalışması eylem araştırması ile desenlenmiştir. Bu araştırmada ana-sanat atölye dersi kapsamında 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz dönemi boyunca eylem araştırması uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemeyle 6 odak katılımcı seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak ders video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı günlükleri, araştırmacı günlükleri ve katılımcıların ortaya koyduğu sanat çalışmaları (katılımcı ürünleri) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler bulgular başlığı altında sunulmuş ve bulgulara dayalı olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuç bölümü araştırmanın amaçları ve bulguları doğrultusunda sunulmuştur(Bkz. Görsel 5. 1).

5.1.1. Yer deneyimlerine ilişkin sonuçlar

Bu araştırmada sanatsal ifade süreci yer, doğal çevre ve yerel toplumla etkileşim içinde deneyimlenmiştir. Bu deneyimlerin, doğal, kültürel, estetik ve eleştirel açılardan yerin bütünsel ve ilişkisel yapısının kavranmasına ve yer bilincinin geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada geçmiş deneyimlere ilişkin anlam perspektiflerinin sanatsal ifade sürecinde yer deneyimleriyle sorgulanarak yeniden yapılandırılma sürecine girildiği görülmüştür. Bu sürecin yer ile geliştirilen bireysel ve toplumsal ilişkilerin sanat yapımına dâhil edilmesinin yolunu açtığı ve dönüşümsel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir.



Görsel 5.1 Bulgular doğrultusunda araştırma sonucu

5.1.1.1. Doğal çevreyi keşfetme

Araştırmada, yerel içerik olarak doğal çevreye yönelme sonucunda katılımcılar, yaşanan deneyimler aracılığıyla doğanın doğrudan ve dolaylı bir şekilde sanatsal ifade yollarından biri olabileceğini “keşfettikleri” ni belirtmiştir. Katılımcıların doğayı gittikçe daha az hissettiklerini vurgulamaları ve doğayı yeşil alanlar ve kentleşme zıtlığı içinde ele almalarıyla ilişkili olarak onların doğal çevre ile aralarındaki mesafeye odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, ekoloji ve sanat ilişkisini günlük yaşam deneyimlerinden hareketle kentleşme çevresinde konular üzerinden ele aldıkları görülmüştür. Buna bağlı olarak, doğal çevre, ekolojik sanat, günlük yaşam ve sanatsal üretim süreci arasında ilişki kurdukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. Yerel toplumla etkileşim

Araştırmada, sözlü tarih çalışmasıyla yer hakkında kısa sürede doğrudan bilgi edinmenin katılımcıları sanatsal üretim sürecinde merak ve araştırmaya teşvik ettiği görülmüştür. Katılımcıların bu etkileşimle kişisel anlatılarla karşılaşması onları, gerçek bilginin ne olduğu ve sanatta kişisel anlatıların değeri konusunda sorgulamaya yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıları sanat çalışmalarını yerel toplumla paylaşmaya yönlendirdiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların farklı çevre ve yaş gruplarından insanlarla iletişim kurması onların nesillerarası bağ kurmalarına olanak yaratırken, iletişim becerileri konusunda öz eleştiri yapmalarına ve sosyal çevrelerini nasıl oluşturduklarını gözden geçirmelerine neden olduğu ortaya çıkmıştır. Böylelikle yerel içerikle deneyimlenen sanat eğitimi yaklaşımıyla katılımcıların günlük yaşam, birey ve toplum arasındaki etkileşimi sanat yapımı ile ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.3. Sosyal katılım

Araştırmada, katılımcılar çalışmalarını izleyiciyle paylaşma ve onlara düşüncelerini iletme, “mesaj verme”, “farkındalık yaratma” çabasında olduklarını belirtmiştir. Katılımcılar arasında ve yerel yönetimle iş birliğine gidilerek çalışmaların yerel topluma sergilenmesiyle sosyal katılım için sanat aracılığı ile harekete geçtikleri görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların sosyal adalet konusunda yer deneyimlerinden ve yakın çevrede yaşadıkları problemlerden bölgesel olarak bir yola çıkışla evrensel konuları sanat

yapımında ele aldıkları görülmüştür. Yer temelli eleştirel sanat eğitimi yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen doğal çevre ve sosyal adalet konularındaki deneyimlerle katılımcıların günlük yaşamlarında yerlerde bulunma şekillerini sınırlandıran ya da yönlendiren durumlara odaklanmaları, onların bu yerdeki haklarını sorguladıklarını ve yaşadıkları yerler için duyduğu sorumluluk ve aidiyeti sanatsal ifade sürecine yansıttıklarını göstermiştir.

5.1.1.4. Deneyimlerini mesleki hayatına yordama

Araştırmada katılımcılar, sanatsal üretim sürecinde içeriği kendi yaşamından oluşturabileceğini ve çevrenin sunduğu olanakları deneyimlemeyi çevresel öğrenme ve yaşayarak öğrenmeyle ilişkilendirdiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların günlük yaşamdan yola çıkarak yer sanat ve eğitim bağlantılarını kurduğu ve buradan hareketle geleceğe yönelik yordamalar yaptığı söylenebilir. Katılımcılar yerel içerikle karşılaştıkları ve diyaloga dayalı eleştirel pedagoji temelinde gerçekleşen öğrenme öğretme süreci sonucunda yaşadıkları bu deneyimleri gelecekte cesaretlendirici, sorgulamaya ve araştırmaya teşvik eden bir öğretmen yaklaşımıyla mesleki hayatlarına yansıtmak istediğini belirtmiştir.

5.1.2. Yer Deneyimlerinin Sanatsal İfadesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yer deneyimlerinden hareketle bireysel ve grup çalışmalarıyla iki boyutlu, üç boyutlu çalışmaların, performansların gerçekleştirildiği görülmüştür. Katılımcıların yere ilişkin deneyimlerini sanatsal ifade sürecinde biçim ve içerik odağı arasında gidip gelerek eleştirel ve yaratıcı ifade biçimleriyle yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, çalışmalarında düşünce ve duygularından oluşan deneyimlerini temsil edecek nesnelere anlam yükleyerek, eskizlerle fikir geliştirerek biçim ile birlikte anlam arayışına girdikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların sanatsal ifade sürecinde bir yandan düşünsel altyapıya sık sık atıf yaptığı, diğer yandan organik bir bütünlük sağlama çabasına girdiği görülmüştür.

5.1.2.1. Anlamlandırma

Yer deneyimlerinden yola çıkarak gerçekleştirilen sanatsal ifade sürecinde biçim ile içerik odağı arasında gidiş gelişlerin yaşanması katılımcıları anlamlandırma yapmaya yönelttiği görülmüştür. Katılımcıların bu anlamlandırmayı yaparken duygu, düşünce ve deneyimlerini geçmişteki deneyimleriyle yeniden yapılandırarak göstergelere, metaforlara, sembollere, yan anlamlara başvurarak, temsil amacını üstlenecek figür, obje, biçim arayışlarına yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2. Biçim ile birlikte anlam arama

Araştırmada, katılımcıların bir yandan sanatsal ifade sürecinde düşünsel boyuta vurgu yaparken diğer yandan çalışmalarında organik birlik arayışıyla plastik açıdan da değerlendirme yaparak ifade biçimleri geliştirdikleri görülmüştür. İki boyutlu çalışmalarda kompozisyon ilkelerine göre değerlendirmeler yapma konusunda daha kararlı oldukları ancak diğer çalışmalarda (yerleştirme, performans, video vb.) aynı değerlendirmeleri yaparken anlam arayışına girdikleri, biçimin mi içeriğin mi daha ön planda olduğu konusunda kararsızlık yaşadıkları ve biçim ile içeriğin belirsiz sınırlarını sorguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorgulamalarda katılımcıların eleştirel sanat pratikleriyle karşılaşmaları sonucunda geleneksel ifade biçimlerini değersizleştirme yanılığısına düşmelerine, eleştirel ifade geliştiren toplum temelli ve eylemci sanat gibi sanat pratiklerini bir ilerleme, aşama kaydetme olarak anlamlandırmalarına neden olduğu görülmüştür. Bu nedenle “ilerlemeci yaklaşıma müdahale” etme amacıyla eylem planı geliştirilmiş ve bu eylem planıyla sorunun giderildiği ve çoklu bakış açısının gelişimine katkı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.3. Yaratıcı ifade

Araştırmada, katılımcıların aidiyet hissini yerin fiziki sınırlarının içinde ya da dışında yerle kurulan bağı ifade edişleri her birinin öznel yaşamlarından yola çıkarak yaratıcı ilişkiler kurduğu ve bunu sanatsal ifade sürecine yansıttığı görülmüştür. Katılımcıların yere aidiyeti öznel yaşamlarına odaklanarak zamana, mekâna, benliğe ve insanlarla kurulan bağa atıf yaparak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle yer ile kurulan bağ üzerine yapılan sorgulamaların katılımcıları yaratıcı ifade biçimleri geliştirmeye yönelttiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.4. Eleştirel ifade

Araştırmada katılımcıların doğada insan müdahalesinin yaşam döngüsünü sekteye uğratmasını, kentleşmeyi, doğal çevrenin kentleşme içinde sıkışmışlığını, kentleşme ile yaşam alanlarının daralmasını, kültürün metalaşmasını, teknoloji, güç ve iktidar ilişkilerini, aidiyet kavramını günlük yaşamları ve yer deneyimlerinden yola çıkarak duygusal ve kavramsal yansıtımlarla ifade ettikleri görülmüştür. Böylelikle yeri doğal çevre, kültür ve politikalarla ilişkisini kurarak daha bütünsel olarak kavramalarına ve eleştirel bir bakış açısıyla yer bilinci geliştirmelerine katkı sağladığı ve bu bakış açısının sanatsal ifade sürecine eleştirel bir dille yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.5. Eskizlerle fikir geliştirme

Araştırmada araştırmacının katılımcıların eskiz çizme alışkanlıklarını geliştirmek için eskiz çalışmasının nasıl anlamlandırıldığını anlamaya çalıştığı ve “eskiz çalışmaya teşvik” etme amacıyla eylem planları geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada eskiz çalışmalarıyla, katılımcıların görselleştirme sürecini planladığı, doğru-güzel çizme kaygısını azalttığı, görsel notlarla birlikte yazınsal notları da tutma alışkanlığı geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların grup tartışmalarında birbirlerinin ve araştırmacının görüşlerini alması konusunda eskizler üzerinden fikir geliştirmenin kolaylaştırıcı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte eskizler üzerinden birlikte fikir geliştirme katılımcıların sanat yapımının yalnızca bireysel bir süreç olmadığını farketmelerine ve grup içinde geliştirilen diyalog temelli iletişime de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eskizler ile geliştirilen ifade biçimlerinin uygulamaya yansıtıldığı böylece süreç odaklı bir bakış açısı geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3 Eleştirel Düşünmeye İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, katılımcıların çeşitli ifade biçimlerinin inceleyerek ve deneyerek çoğul bakış açıları geliştirmesine, etkileşim, tartışma ve sorgulamayla diyalog temelli bir öğrenme öğretme yaklaşımıyla eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada eleştirel pedagojiyle kesişen yer temelli yaklaşımın problem çözme, eleştirel düşünme ve öz-yansıtıcı öğrenme için ortam oluşturduğu söylenebilir.

Katılımcıların sanatsal üretim sürecinde değerlendirme ve öz değerlendirmelerle kendi düşünceleri üzerine düşünüp, bunları uygulama çalışmalarına yansıtılmaları

nedeniyle eleştirel yansıtma yaptıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada, eski deneyimlerden yola çıkıp yeni deneyimlerle anlamlandırma yapılarak, sorgulama, tartışma, etkileşim, iş birliği, çoklu bakış açısı geliştirme ve değerlendirmeleri uygulamaya yansıtma çerçevesinde diyalog temelli bir iletişim sağlanarak dönüşümsel düşünmenin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.1. Sorgulama

Araştırmada, katılımcıların kültürel çeşitlilik, yaşam alanlarına müdahale, eylemsellik, kültürel değerlerin aktarımı ve korunması gereken değerler üzerinden yere ilişkin sosyal adalet, kültür ve katılım kavramlarını sorguladıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sanat yapımında biçim-içerik, problemlere dikkat çekme, fikirle iletişim kurma, farkındalık yaratma, müze ve sanat galeri ile sınırlı olmama, konularında tartışmalar üreterek estetik değer sorgulamaları yaptıkları gözlenmiştir. Katılımcıların bu sorgulamalarla sanata yükledikleri anlamları yeniden yapılandırma sürecine girdikleri ve bu süreci kendi deneyimleriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının ise ders materyalleri ile birlikte, soru sorma ve tartışma odağında diyalog geliştirerek katılımcıları sorgulamaya teşvik ettiği ortaya çıkmıştır. Araştırmacının yanı sıra sorgulamalara tartışmalarıyla katılımcıların da yön verdiği görülmüştür. Bu nedenle neyin sorulacağına karar vermede yatay bir diyalog geliştirerek eleştirel düşünme ortamının ve güveninin oluşturulduğu görülmüştür.

5.1.3.2. Etkileşim

Araştırmada katılımcılar, arkadaşlarının düşüncelerinden etkilendiklerini, birlikte öğrendiklerini, fikir alışverişinde bulduklarını, arkadaşlarını yakından tanıma fırsatı bulduklarını, birlikte sürekli değişim halinde dinamik, heyecanlı bir ders süreci geçirdiklerini ifade etmiştir. Araştırmacı ise katılımcılarla diyalog geliştirirken bireysel özellikleri dikkate alarak, herkesin kendini rahat ifade edebilmesi için yatay bir iletişim ortamı yaratmaya çalıştığını belirtmiştir. Bununla birlikte araştırmacının sorumluluklarını, ders planlarını, materyallerini, değerlendirmelerini katılımcılarla özgürce ve şeffaf bir şekilde paylaşarak etkileşim için gerekli olan güven ve iş birliği ortamını yarattığı görülmüştür. Ayrıca bu etkileşim sürecinde araştırmacının katılımcıların karar vermede dışarıdan bir yönlendirme beklediğinde, onları bağımsız

karar almaya teşvik ettiği görülmüştür. Araştırmada geliştirilen etkileşim ortamının iş birliğine dayalı öğrenmeye olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.3. Tartışma

Araştırmada, araştırmacı ve katılımcıların yere ilişkin sosyal adalet, kültür ve katılım kavramlarını sorgularken ve sanat yapımında biçim-içerik üzerine tartışma yaparken sanat yapımının estetik değerini üzerine tartışmalara yöneldikleri görülmüştür. Tartışma ortamının katılımcıların kendilerini ifade etmelerinde cesaretlendirici olduğu, yanlış yapma kaygısını azalttığı ve çoğul bakış açısı geliştirmelerine ve kendi düşünme süreçleri üzerine düşünmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının farklı fikirlerin paylaşılması için katılımcıları cesaretlendirdiği ve teşvik ettiği her katılımcıya eşit söz hakkı tanımaya çalıştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte tartışma sürelerinin çok uzaması katılımcılar ve araştırmacı tarafından sorun olarak değerlendirildiği ortaya çıkmıştır. Ancak alan uzmanlarıyla yapılan değerlendirmeler sonucunda tartışmaların uzun olmasının sorun olmadığı, araştırmacının tartışma sürecinde yönlendirici olmaktan kaçınmaması gerektiği kararına varılmış ve “zaman yönetimini geliştirme” eylem planıyla araştırmacının tartışmaları daha açık ifadelerle yönlendirmeye çalıştığı görülmüştür.

5.1.3.4. İş birliği

Araştırmada, dersin planlanması, değerlendirilmesi bu değerlendirmelerin öğrenme sürecine yansıtılması konusunda araştırmacı ve katılımcıların iş birliği içinde hareket ettiği görülmüştür. Katılımcıların, grup ile gerçekleştirdikleri çalışmalarda bireysel olarak gerçekleştirdikleri eskiz çalışmaları üzerinden fikir geliştirip, ortak kararlar alıp, iş dağılımı yaparak uygulamaya geçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacının katılımcıları grup çalışmalarında ortak karar almaya yönlendirdiği görülmüştür. Bununla birlikte katılımcılar iş birliğinin sanatsal üretim sürecinde kaygılarını azalttıklarını ifade ederken katılımcılardan birinin işbirlikçi çalışmalarda zaman zaman eşit olmayan iş dağılımına gidildiğini bir sorun olarak vurguladığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ortak karar alarak uygulamalar gerçekleştirmesinin onların bir ekip ruhu yaratarak dayanışmalarını iletişimlerini ve güven duygularını kuvvetlendirdiği gözlenmiştir. Katılımcıların yerel yönetimle yaptıkları iş birliğinde de aynı ekip ruhunu korudukları ve sergi organizasyonunu başarılı ve planlı bir şekilde gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Diyalog temelli iletişimin bir gereği olan karar verme ve eyleme geçme süreçlerinde katılımcıların sorumluluk almasının iş birliği sağlamada kolaylaştırıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.5. Çoklu bakış açısı geliştirme

Araştırmada, farklı sanat pratiklerinin incelenmesi, katılımcıların kendi isteğine göre ifade biçimleri tercih ederek deneyimlemesi ve farklı malzemeler kullanarak deneme yanılma yöntemiyle çözümler üretmesinin çoğul bakış açısını geliştirmeye olanak tanıdığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların estetik değer sorgulamalarıyla ilişkili olarak sanat kavramına ilişkin kendi anlamlandırmalarını yeniden yapılandırma girişimlerinin eleştirel düşünme sürecine katkı sağladığı gözlenmiştir. Katılımcılar sanatsal üretim sürecinde çağrışımlardan yararlandıklarını, rastlantılarla karşılaştıklarını, farklı disiplinlerden ilham aldıklarını ve geleneksel ifade biçimleri ile sınırlı kalmak istemediklerini belirtmiştir. Bununla birlikte eskizler üzerinden fikir geliştirmenin katılımcıları sanat yapımında fikir alışverişi ve deneme yanılma yoluyla ifade geliştirmeye yönlendirdiği ve değişime yönelik esnek bir tavır geliştirmeye buna bağlı olarak çoğul düşünme becerisi geliştirmeye katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.6. Değerlendirmeleri uygulamada yansıtma

Araştırmada katılımcılar ve alan uzmanlarıyla yapılan değerlendirmelerde katılımcıların zaman zaman konunun amacından uzaklaştığı ortaya çıkmış ve “amacı hatırlatma” ile yapılan iyileştirmeler öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmıştır. Araştırmacının, öğrenme öğretme sürecindeki eleştirileri ve değerlendirmeleri katılımcılara amacı hatırlatarak ve onları çözüm odaklı düşünmeye, deneyerek karar vermeye, kendi kararlarını almaya teşvik ederek öğretim sürecine yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcıların sanat yapımı çalışmalarında değerlendirme ve öz değerlendirme yaptıkları ve çalışmalarında bu değerlendirmeleri yansıttıkları görülmüştür. Yapılan değerlendirmelerde katılımcılar deneme yanılma yöntemiyle problemleri çözdüklerini ve uygulamaya geçerek belirsizliklerden sıyrıldıklarını, sanatsal ifade sürecinde karşılaştıkları problemlere çözüm ürettiklerini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar yaptıkları öz değerlendirmelerde olumsuzluk olarak, uygulama öncesi belirsizlik yaşadıklarını, uygulamaya başlamadan önce endişe hissettiklerini, sözlü tarih çalışmasında edindikleri bilgileri doğrudan yansıtma (görselleştirme) çabasının onları

sınırladığını fark ettiklerini ifade etmiştir. Öz değerlendirmelerinde olumlu olarak ise sanatsal üretim sürecini eşzamanlı olarak gördüklerini ve yansıtma kaygısı yerine “kendinden bir şey katarak” konuyu yorumladıklarını belirtmiştir. Değerlendirmelerin bu şekilde yansıtılmasıyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlandığı bu durumun sanatsal ifade sürecinde yaratıcılığı tetiklediği ve katılımcıları özgün ifadeye biçimleri geliştirmeye teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, yer temelli sanat eğitimi ve eleştirel pedagoji temelinde sanat eğitime yönelik yapılan diğer araştırma çalışmaları doğrultusunda doğal çevre, kültürel gazetecilik ve eylem araştırması olarak üç eğitimsel gelenek üzerinden tartışılacaktır.

5.2.1 Doğal çevre

Deneyim yere ve zamana göre değişen, geçmişteki yaşantılarla ve günlük yaşamla yeniden anlamlandırılarak yapılandırılan ve yeni yaşantılara yansıtılan bir süreçtir. Deneyimlerin öğrenme bağlamı olarak kullanılması yeri oluşturan öğelerin duyumsanmasını ve bu öğelerin anlamlandırılmasıyla gerçekleşen bilinçlenmeyi destekler niteliktedir. Bu bilinçlenme bireyin deneyimlerini nasıl anlamlandığına bilgisine ve farkındalığına sahip olmasıdır. Yer bilinci ise bireylerin yaşadığı yeri bütün öğelerinin (duyumsal, fiziki, kültürel, sosyal, ekonomik, politik v.b.) birbiriyle ve kendisiyle ilişkisi içinde anlamlandırması ve deneyimlemesi sürecindeki rollerinin farkında olmasıdır (Dewey, 2005; Elbistanlı, 2015; Gruenewald, 2003). Bu açıdan düşünüldüğünde Dewey’in (2005) belirttiği deneyim sürecindeki bilinçlenme ile yer bilincini geliştirme iç içe olarak düşünülebilir. Düşünmenin bir sembolü olan bilinç eski deneyimlerle yeni deneyimleri, hatalarla olgunlaşmayı ve duyguları deneyime katmayı sağlar (Eroğlu, 2017). Araştırmada araştırmacı ve katılımcılar tarafından diyalog temelli iletişim ortamında yer ve sanat kavramlarının yeniden yapılandırılmasıyla yer bilincinin gelişimine katkı sağlandığı ve bu sürecin sanatsal ifade sürecine yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada sanatsal ifade sürecinde doğal çevre ve yerel toplumla etkileşim içinde çalışmalar gerçekleştirirken katılımcıların kendi yaşamlarına ve çevrelerine yönelerek biçim ile birlikte anlam arayışlarıyla eleştirel ve yaratıcı ifade biçimleri

geliştirdikleri görülmüştür. Dewey'e göre estetik deneyim, bireyin sanatın dili aracılığıyla yaşantısına yönelimini ifade eder. Estetik deneyim kendini anlamayı, yaşamı yeniden biçimlendirmeyi, eksik yanları gidermeyi ve karşılaşılan problemleri çözümlenmeyi amaçlayan bütüncül bir eylemdir (Eroğlu, 2017, s. 94). Dewey'in (Eroğlu, 2017, s. 96-102) doğa ile etkileşime girmeyi estetik deneyimi başlatan bir unsur olarak değerlendirmesinden hareketle bu araştırmada doğal çevre ile etkileşimin estetik deneyimi başlattığı söylenebilir. Araştırmada benlikle ilişkilendirilen doğal çevre estetik deneyimde süje-obje kavramlarının bütünleşmesi olarak değerlendirilebilir. Dewey estetik deneyimi bu bütünleşmeyi organizma ile çevrenin tek vücut haline gelmesiyle oluşan bir deneyim olarak betimler. Estetik deneyimin asıl kaynağının bireyin kendi duyularıyla, duygusal birikimleriyle çevreye yönelmesi olduğuna dikkat çeker. Araştırmada katılımcıların doğal çevre deneyimlerini daha önceki deneyimlerinden ayıran sanat yapımı için doğal çevreye yönelmeleri olmuştur. Katılımcıların bu konuda "keşif" kelimesini kullanmaları doğal çevreye farklı bir gözle bakarak bu deneyimi yaşamış olmalarını destekler niteliktedir (Eroğlu, 2017, s. 101-103).

Tanzer, (2011) gerçekleştirdiği eylem araştırmasında öğrencilerinin yer ile iletişime geçebilmesi için keşif yapması ve öğrenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin yerde doğrudan uygulamalı ve anlamlı bir öğrenme yaşadıkları sonucuna ulaşmış, öğretmenlerin ise bu konuda öğrencileri keşfetmeye yönlendirmek ve deneyimleri sonucu ortaya çıkaracak olan öğrenmeyi dikkatli bir şekilde üst düzeye taşıyacak yollar bulması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde yerin sanat içeriğinde keşfederek öğrenmeye örnek olarak Erica Hansen'in doğal çevrenin öğretimine dayalı ekolojitemelli sanat dersi gösterilebilir. Bu araştırmada gerçekleştirildiği gibi Hansen'in dersinde öğrenciler belirli mekânlara geziler düzenleyerek bu yerlerle bağlantılı sanat aktivitelerine ilham verecek fikirler aramıştır. Doğal ve yerel yaşam alanları ile ilgili öğrenci konuşmalarını içeren Hansen'in sanat derslerinde öğrenciler heykel, harita ve yerel kuşlara ve onların doğal yaşam alanlarına ait gölge kuklalar yapmıştır. Öğrenciler ayrıca yerel kuş türleri için kuş evleri tasarlamış ve yapmıştır. (Drexler, 2012; Hansen, 2009). Bu araştırmada ise benzer konular grup tartışmalarında ele alınmış ancak yapılan sanat çalışmaları odaklandıkları temalar açısından farklılık göstermiştir. Katılımcılar doğanın hareketi, değişimi ve kendini yenileyen döngüsü üzerine konuşurken doğaya hükmetme ve insan müdahalesi, doğal alanların işgali ve kentleşmeyle uzaklaşılan doğal hayat konularını günlük yaşamdan yola çıkarak tartışmıştır. Katılımcıların yeşil alanların

azalması, kentleşme, kentleşme ile doğadan, uzaklaşma, doğal çevrenin yaşam alanları dışında bırakılması ve yaşam alanlarının kendileri dışında güçler tarafından belirlenip yönlendirilmesi konuları etrafında eskizler yaptığı ve çalışmalarını gerçekleştirdiği görülmüştür. Katılımcılar, doğal çevrede yaptıkları çalışmada geometrik formlar üzerinden kentleşme ile doğal alanların azalmasına vurgu yapmış, bu düşünceyi kroki çalışması, heykel ve portre çalışmaları ile sanatsal ifade sürecine yansıtmıştır. Bu nedenle katılımcıların çoğunlukla eleştirel ifade geliştirerek doğal çevre sorunlarına odaklandığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun katılımcıların yeri oluşturan öğeleri sorgulamalarına katkı sağladığı düşünülebilir. Graham (2007), yerin, doğa, estetik ve politik çeşitli boyutlara sahip olduğunu, bu boyutların birçok çevresel sorunun, rekabet, ilerleyiş, tüketim ve doğaüstünde hâkimiyet sağlamayla ilgili imge ve metaforlarla bağdaştırılarak sanat eğitiminde ele alınabileceği ve sanatla bu boyutlara dikkat çekilebileceğini vurgular (Graham, 2007). Benzer şekilde Zandvliet (2013) okul çevresinde gerçekleşen çevresel öğrenme ile yer kavramının ilişkisine dikkat çeker. Yerin kuramsallaştırılmasıyla gerçekleşecek çevresel öğrenmenin, öğrencilerin kendi yaşamlarından konularının, okul binaları gibi insan tarafından tasarlanmış sistemlerden doğrudan edindikleri deneyimlerin, doğal çevre ile ilişkisini, çevre, toplum-kültürlerin ayakta kalmasını ve gelişimini sağlamanın doğal sistemlere bağlı olduğunu anlama hedefine hizmet ettiğini açıklar (Zandvliet, 2013). Bu bulgulara benzer olarak araştırmada, okul çevresinde gerçekleşen doğal çevre konusunun katılımcıları doğal çevreyi günlük yaşam pratikleriyle ve toplumsal yaşamla ilişkili olarak düşünmeye yönlendirdiği böylece yerin, bütünsel olarak anlamlandırılmasına ve sanatsal ifade sürecine yansıtılmasına yardımcı olduğu görülmüştür.

Blandy ve Hoffman (1993) sanat öğrencilerini yer, toplum ve dünyadaki yaşamın sürdürülebilirliği ile ilgili olan sorulara yöneltecek Jagodzinski'nin (1991, s.94) ortaya koyduğu “yeşil eleştiri” gibi eleştirel modellere ihtiyaç olduğunu belirtir. “Yeşil eleştiri”nin yer kavramı için, insanların sanata olan bakış açımızı ve sanat anlayışımızı nasıl etkilediğine, malzemelerin bütünlüğüne (örneğin malzemeler nereden geldi? malzemeler biyolojik açıdan parçalanabilirliğine, malzeme üretiminde ya da sanat yapım sürecinde herhangi bir türe zarar gelip gelmediğine) ve izleyicinin ekolojik açıdan ne derecede hassasiyet gösterdiğine odaklandığını açıklar. Yer kavramı çerçevesinde renk, şekil, çizgi, doku, ölçek, kütle ve uzayla ilgili olan şekilci fikirlerin sanat eleştirisine

uyarlanırken yeniden gözden geçirilmesini öneren “yeşil eleştiri” ile ekolojik estetik önerisinin sanat eğitiminde temel oluşturabileceğini savunur.

Bu araştırmada ekolojik sanat uygulamaları incelenirken bu şekilci fikirlerin katılımcılar tarafından hem malzeme hem de içerik açısından sorgulandığı ve sanatın anlamı üzerinden tartışıldığı görülmüştür. Katılımcıların doğal çevredeki çalışmalarında malzeme açısından bu sorgulamaların uygulamaya yansıdığı diğer konulardaki çalışmalarında ise biçim ile birlikte anlam arayışıyla yansıdığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada katılımcıların, çeşitli ifade biçimlerine yönelik denemelerinin uygulama çalışmalarıyla birlikte çeşitli sanat pratiklerinin eleştirisinde de katılımcıların çoklu bakış açısı geliştirmesine katkı sağladığı görülmüştür. Eğitim fakültelerinde görsel sanatlar öğretmen adaylarının eğitimi boyunca uygulama derslerinde çeşitli sanat pratikleriyle oldukça sınırlı düzeyde karşılaştığı ve çoğunlukla kompozisyon öğelerine dayalı olarak yürütülen geleneksel sanat eğitimi yaklaşımıyla çalışmalarını yürütmesinin bir sonucu olarak biçim ile birlikte anlam arayışına girildiği söylenebilir. Bu nedenle uygulama derslerinde çokkültürlü bir yaklaşım benimsenmesinin ve biçimsel özelliklere odaklanan, teknik eğitime yönelik içereğin yanı sıra uygulamalarda öğretmen adaylarının anlamlandırma sürecini harekete geçirecek yaklaşımlara sanat eğitiminde daha fazla yer verilmesinin çoklu bakış açısı geliştireceği düşünülmektedir.

Sanat eğitimi uygulamalarında yerin eleştirel eğitimini benimseyen Graham (2007) ekolojik sorunları gün ışığına çıkaran çeşitli sanat pratiklerini incelemenin öğrencilere, çevresel sorunları farklı şekillerde nasıl yansıtabilecekleri konusunda fikirler sunduğunu, doğayı çevreleyen kültürel gelenekler, çevreyle olan ilişkimiz ve yaşadığımız yerlerle ilgili ne tür bir sanat yaratılabileceği ile ilgili şaşırtıcı soru işaretleri yarattığını belirtir. Araştırmasında öğrencilerinin, doğal çevre, sanat yapımı ve eleştirel yansıtma deneyimleri ile sanatta ve görsel kültürde yansıtılan varsayımlar ve fikirler arasında gidip geldiklerini bulmuştur. Dönem ilerledikçe öğrencilerinin çevresel sorunlara olan ilgisi arttıkça eserlerine daha aktivist bir şekilde yaklaşmaya başladığı sonucuna ulaşmıştır. Doğal yaşamı takdire yönelik çizime ve resme olan geleneksel yaklaşımların, doğa ile ilgili imgelerin ve bu imgelerin ortaya koyduğu öğretilerin eleştirel eğitimi ile tamamlandığını savunur. Benzer şekilde bu araştırmada da katılımcıların, doğal çevre konusunda gezintilerinden, yakın çevrelerinden ve günlük yaşamlarından yola çıktıkları ancak evrensel sorunlara odaklandıkları görülmüştür. Örneğin katılımcıların, şehre yüksek bir mevkiden bakıldığında yeşil alanların sadece belirli iki bölgede

toplanmasından, şehrin içinden geçen nehrin kirliliğinden, şehirdeki toplu konutların ve betonlaşmanın doğal çevre ile olan yaşamı nasıl şekillendirdiğinden yola çıkarak kentleşme, doğal alanların bozulması gibi çoğu yerde görülen evrensel sorunlara değindikleri bulunmuştur. Buna bağlı olarak katılımcıların yeri doğal çevrenin kültür ve politikalarla ilişkisini kurarak daha bütünsel olarak kavramalarına ve eleştirel bir bakış açısıyla yer bilinci geliştirmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

Hicks ve King (2007) bu tür bir doğal çevre deneyiminin kentsel yapıyla ilişkili olarak öğrencileri çevre sorunlarına yöneltme ihtimalini dile getirir. Bu tür deneyimlerin ormanlarda, dere kenarlarında, sahil kıyılarında geliştirilebileceğini belirtir. Ancak bu yerlerde doğa ile karşılaşmanın aynı zamanda “yakından akan kirli nehir, şehrin etrafını ot bürümüş ücra köşeleri ya da endüstriden dolayı geriye kalan kahverengi arazi ile karşı karşıya kalmak anlamına” da gelebileceğine dikkat çeker (Hicks ve King, 2007). Bu araştırmada öğrencilerin doğal çevrenin bu boyutlarıyla da karşılaşması onları sanatsal ifade sürecinde çevresel tahripleri betimlemeye yönlendirmiştir.

Duncum (2011), bazı sanat eğitimcilerinin doğal çevreye ve çevresel problemlere dikkat çekerek sosyal adalet sorunlarının sanat eğitime ve kamu alanlarına nasıl dahil edilebileceğine öncülük ettiğini belirtir. Buna karşıt olarak yer temelli ve çevre temelli (ekolojik) sanat eğitimi yaklaşımlarının görsel kültür eğitime kıyasla bunu daha örtük ve imalı bir şekilde yaptığını savunur. Gruenewald (2008) ise eleştirel yer-temelli eğitimin yalnızca insan baskısına karşı verilen mücadeleyle sınırlandırılmayacağını bunun yanında insan olma deneyiminin diğerleriyle, doğal hayatla olan ilişkisini ve gelecek nesiller için ortak paylaşım alanlarının korunma ve onarma sorumluluğunu da kucakladığını vurgular. Bazı sosyal eleştirel düşünürlerin doğal hayatla olan bağlantının insan olmanın önemli bir parçasını oluşturduğu fikrini reddederken yer-temelli eğitimcilerin çok çeşitli ruhsal, siyasal, ekonomik, ekolojik ve eğitim bilimsel sebepten dolayı bu bağlantıyı kabul ettiğini belirtir. Sosyo-ekolojik vurgusuyla yer temelli eğitimin eleştirel eğitimbiliminin sosyo-kültürel vurgusuyla tamamlandığına dikkat çeker (Gruenewald, 2008; Woodhouse ve Knapp, 2000). Öğretmenin toplumsal öncüler olma rollerine dikkat çeken öğretmen yetiştirme programında öğretmen adaylarının çoğunlukla antropomerkezli bir içerikle karşılaşmalarının onları sanatı ve dünyayı anlamlandırmada da bu merkeze yönlendirdiği söylenebilir. Yerler için sorumluluk alma bilincinin gelişimine katkı sağlanabilmesi için sanat eğitiminde yerin bütün öğeleriyle anlamlandırılmasına olanak tanıyan yer temelli yaklaşıma yer verilmesiyle öğretmen

adaylarının doğamerkezli (nonantroposenrik) bir bakış açısı da geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ball ve Lai (2006) yerin coğrafi farklılıklarından dolayı bazı yerlerde (kırsal kesimler, varoş mahalleler, yaşayanların çoğunun gelip geçici kişilerden oluştuğu yerler) öğrencilerin, eğitime yerel içeriğin dâhil edilmesini buldukları yerin önemsenmeye değmeyeceği inancıyla anlamlı ve ilgi çekici bulmadığını belirtir. Bu nedenle yerel kültürel üretimin eğitime dahil edilmesinin öğrenciler için yerel olanı anlamlı hale getireceğini, bu durumun durumsallıkları içinde kültürel ve ekolojik çevre arasındaki karşılıklı ilişkiyi keşfetmelerine yol açacağını savunur. Yerel kültürel üretimin başka bir deyişle görsel kültürle ilgili eserler, yerel tarih, yerel hikâyeler, yerel dükkânlar, yerel törenler gibi yerel materyallerin, günlük hayattan gelen deneyimleri içermesi nedeniyle öğrencilerin ilgisini çekmeyi başaracağını belirtir. Bazı yerlerde öğrencilerin sanat ve edebi çalışmaları görmezden gelişinin nedenini edebiyat ve sanat olarak gördükleri şeylerin onların kendilerini yakın hissettikleri yerel metinleri, eserleri, performansları dışarıda bırakmasından kaynaklı olduğunu açıklar. Ancak bunların yerel materyallerle iç içe bir bütün olarak sunulmasıyla öğrenci için daha anlamlı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunur. Katılımcıların sanatsal ifade sürecinde doğal çevreden yola çıkışlarında ele aldıkları kimi çalışmalarında boyaya ve tuvale başvururarak, kimi çalışmalarında hazır nesne kullanarak ve yeri doğrudan bir ifade aracı olarak ele alarak farklı sanat pratiklerini deneyimledikleri görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada katılımcılardan birininin “Dışarıda yaptığımız çalışma bize sanatın sadece galerilerde sınırlı kalmayışını ve doğal çevredeki her şeyin bizim için bir malzeme olabileceğini öğretti” ifadesiyle galeri ve müzelerle sınırlanan sanat anlayışının yer deneyimleriyle günlük yaşama, yakın çevreye taşınmasıyla bu sınırların bulanıklaştırılmasına katkı sağlandığı söylenebilir. Sınırların bulanıklaştırılması ise sanatın mekânla oluşturulan sınırlarının zorlanarak yeni anlamlar oluşturulmasına olanak sağlaması açısından değerli görülmektedir.

Estetik deneyim konusunda biçimcilik ve bağlamcılık olmak üzere iki yaygın görüş bulunur. Biçimcilik estetik deneyim nesnesini renk şekil, ses, yapı gibi biçimsel özellikler olarak kabul eder. Bireyin estetik deneyim yaşaması için dikkatini ilgili nesnenin biçimsel özelliklerine yönelmesini gerektirir. Bu yönelme estetik deneyimi yaşayacak bireyin her türlü inanç, istek ve düşünce ve görüşünü bir kenara koyarak nesnelerin algılanabilir özelliklerine odaklanmasıyla gerçekleşir. Bağlamcılara göre ise estetik deneyim için

biçimsel özellikler tek başına yeterli olmadığı gibi bazı durumlarda içerik biçimden çok daha önemli olabilir. İçeriğe odaklanmak ise ilgili nesneye yakınlaşma anlamına gelir. Bireyin onu oluşturan tüm bakış açılarıyla nesneye odaklanmasıyla estetik deneyimi tam olarak yaşayabileceği anlayışına dayanır (Taşdelen ve Yazıcı, 2012). Bu araştırmada katılımcıların biçim içerik arasındaki gidiş gelişlerle farklı ifade biçimlerini denemesinin estetik deneyime destek olduğu söylenebilir.

Yokley (1999) öğretmenin üzerinde durulması için seçtiği imgenin, bir dersin konu, içerik ve siyasi doğasını belirlemesi açısından çok önemli bir faktör olduğunu belirtir. Çoğu çağdaş sanat çalışmasının öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerini etkileyen meselelere hitap edecek fırsatlar sağlayan mecazi zenginliğe sahip olduğunu ve bu yaşanmış deneyimin, öğrencilerin hayatla ve fikirlerle ilgili ne bildiklerinin yanı sıra her gün fiziksel ve duygusal olarak neler deneyimlediklerini de kapsadığını belirtir. Bu tarz bir sanat öğretimin eleştirel bilinçlilik geliştirmeye katkı sağlayacağını vurgular.

Bu araştırmada katılımcıların, çevresel konulara ve sorunlara dikkat çeken sanat pratikleri ile karşılaşmaları ve sanat yapımında bu pratikleri deneyimlemelerinin olumlu katkılar sağlamasının yanı sıra onları olumsuz olarak değerlendirilebilecek bir bakış açısına da yönelttiği görülmüştür. Araştırmada katılımcıların bu karşılaşmalar sonucunda ilerlemeci bir bakış açısıyla sanatın geleneksel ifade biçimlerini değersizleştirdikleri sorunu ile karşı karşıya kalınmıştır. Graham'ın (2007) belirttiği gibi doğanın güzelliklerini betimleyen geleneksel bir bakış açısını doğanın sorunlarına dikkat çeken eleştirel bir bakış açısıyla birbirini tamamlayıcı olduğuna dikkat çeken bir ders içeriğiyle eylem planı geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen eylem planı sonucunda katılımcılardan ikisi değişen zamanlarda aynı konuların farklı biçimlerde ifade edildiğine dikkat çekmiştir. Katılımcılardan bir diğeri ise geleneksel ifade biçimlerinin hâkim olduğu sanat yapımları için "bunlar işte neden klasik olmuş anladım" diyerek bu ifade biçimine verdiği değeri belirtmiştir (01.12.2015, D.V.).

5.2.2 Kültürel Gazetecilik

Graham yerin eleştirel eğitim bilimi, çevresel sorunların sosyal ve siyasi sorunlarla iç içe olduğunu ve yerlerin önemli kültürel boyutlara da sahip olduğunu kabul eder. Eleştirel ekolojik bakış açısı kültürel ve ekolojik sitemler arasındaki ilişkiyi ve sosyal adalet ile bağlantılarını ortaya çıkarması nedeniyle eleştirel yer temelli eğitimi

yereli, ekolojiyi, kültürel farkındalık ve toplumsal ekoloji ile harmanlaması açısından önemli görülmektedir (Graham, 2007).

Yer-temelli eğitimin, sanat ve sanat eğitiminde sosyal ve doğal çevrenin öğrenimine katkı sağlayacağını düşünen eğitimciler, görsel kültürün doğal olarak şehirle ilgili ve toplum temelli olduğunu savunur. Bu eğitimciler, sanat ve sanat yapımının, toplum ile karşılıklı bir ilişkiye sahip olduğunu belirtir ve öğrencilerin deneyim yoluyla etkileşime girebileceği yerel sanat/sanat yapımı ve toplum bağlarının görsel sanat eğitimi için bir keşif noktası olabileceğini belirtir. Bu nedenle yer-temelli eğitimde öğretmenlerin, destekleyici ders materyalleri, örnekler ve stratejiler kullanarak konu içeriği arasında ilişki bulmaya yönlendirildiğini ve yer-temelli eğitim yaklaşımının bir parçası olan toplum ve yerel çevrenin, ders içeriğinde, öğrenim materyali ya da görsel /sanat örnekleri olarak kullanılabilmesine dikkat çeker (Blandy ve Hoffman; 1993; Hicks ve King, 2007; Drexler, 2012). Benzer şekilde bu araştırmada kültürel gazetecilik konusunda sözlü tarih çalışması gerçekleştirilmiş ve yerel çevreden ve toplumdan esinlenerek çalışmalar yapılmıştır. Selanik Ay ve Deveci, (2011) yerel toplum çalışmalarından yararlanarak gerçekleştirdikleri eylem araştırmasında öğrencilerin sözlü tarih etkinliği aracılığıyla geçmiş gelecek ve bugün arasında bağ kurduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaşlı kuşağa kendilerini yakın hissettiklerini ve onların bilgilerinin çokluğu karşısında hayranlık duyduklarını ifade ettiklerini bu nedenle etkinliğin nesillerarası duygusal bağın güçlenmesine katkı sağladığını belirtir. Bu araştırmada da katılımcılar benzer ifadeleri kullanarak sözlü tarih çalışmasını değerlendirmiştir. Buna ek olarak katılımcılar sözlü tarih çalışmalarında edindikleri bilginin onlarda yere ilişkin merak uyandırdığını ve onları araştırmaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların edindikleri bilgiyi “internetten, kitaplardan edinemeyeceğimiz bilgilere”, “aslına” ulaştık, diyerek tanımlamaları ile yerel toplumdan edindikleri bilginin gerçekliğini sorguladıkları, yerel bilgiye ve kişisel anlatılara değer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerine topluluk, miras ve kültür kavramlarını kendi tanımlarıyla açıklamalarını ve birbirlerinin geçmişiyle ilgili birbirleriyle görüşme yapmalarını istediği benzer bir çalışmada “öğrenciler yavaşlamalı...insanlarla konuşmalı...sorular sormalı... kitapların yanıtlamayacağı şeylerle ilgili cevaplar bulmalı.” şeklinde bir sonuca ulaşmış ve bu tarz dönüşümsel öğrenmenin hemen olamayacağını kavradığını anlatır (Ball ve Lai,2006; Templeton, 2005). Mezirow (1978), dönüşümsel öğrenmenin bir gereği olarak, bireylerin kendini ve ilişkilerini gördüğü bakış açılarını yapısal olarak dönüştürmesini, “perspektif dönüşümü”

olarak adlandırır ve bunun eleştirel bir farkındalıkla eylemde bulunmayı içeren Freire'nin bilinçlendirme ve Habermas'ın özgürleştirici eylem olarak adlandırdığı bir öğrenme süreci olduğunu belirtir (Koçyiğit, 2015; Mezirow, 1978). Bu araştırmada yer deneyimleri aracılığı ile gerçekleştirilen sanat yapımında yer bilincinin ve çoğul bakış açılarının geliştirilmesinin “persepektif dönüşümü”nü destekleyici olduğu söylenebilir.

Miller ve Twum (2017) hizmet öncesi öğretmenleri yetiştirmede kullanmak üzere katılımcı öğretmenlerin yer temelli öğretimlerine yönelik başarı hikâyelerini topladığı araştırmasında sınıfa olan bakış açılarının genişletilmesine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Yerel toplumu, doğal çevre ve ihtiyaçları öğrenme ile ilgili düşünceleri araştırmaya dayalı bütünleşmiş, disiplinler arası uygulamaların yeniden tasarlanmasını önermiştir (Miller ve Twum, 2017). Bu araştırmada sanat yapımları için yerel toplumdan esinlenilmesi katılımcıların sanat ile yerel kültür arasındaki bağı kurmalarına böylelikle sanat yapımına görsel kültürü dâhil etmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Ancak sözlü tarih çalışmasında katılımcıların sanatsal ifade sürecinde edindikleri bilgileri doğrudan yansıtma kaygısı kültür kavramını geçmişle sınırlı olarak ele almaları problemini açığa çıkarmıştır. Bu problemin çözümüne yönelik gerçekleştirilen eylem planlarıyla katılımcıların konuya ilişkin eskiz çalışmaları üzerinden kültür kavramına ilişkin sorgulamalar yapılmış ve kavramın günlük yaşamla ilişkisi üzerine tartışılmıştır. Tartışmaların ardından katılımcıların bazıları uygulama çalışmalarında şehrin tarihini betimleyen çalışmalar yaparken katılımcılardan biri doğal çevre çalışmasıyla da ilişkilendirerek kentleşmenin şehrin tarihinde yer alan eski yerleşim bölgelerini dışarıda bıraktığını ifade eden bir çalışma yapmıştır. Katılımcılardan birinin eleştirel ifadesine benzer şekilde diğer katılımcı da şehrin eski evlerinin turistik hale getirilmesiyle kültürün metalaşmasını ele almıştır. Bir başka katılımcı ise yerel materyal olarak şehrin ulaşım kartları üzerine sözlü tarih çalışmasından edindiği kent tarihiyle ilgili kentin karakteristik özelliklerini çizmiştir. Katılımcıların yerel toplumla temas ederek karşılaştığı gerçekliği sanat yolu ile aktarmanın zorluklarını yaşadığı ve bu durumu sembolik ifade araçlarına yönelerek çözümledikleri görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların sosyal adalet konusunu doğal çevre etkinliğinde odaklandıkları fikirlerle çocukluklarını ve şimdiki çocukların oyun alanlarını ilişkilendirip kamusal alanda gerçekleştirdikleri “sek sek” performansı da sanatsal ifade sürecinde anlamlandırmada benzer şekilde göstergelere başvurduğunu göstermiştir.

Sanger (1997), yerin kültürel tarihinin bağlamı kuvvetlendirdiğini savunur. Öğrencilerin, yaşadıkları yerleri oluşturan unsurlarla doğrudan konuşmalar yaparak, yer ile ilgili aynı yerde yaşadıkları arkadaşları ile hikâyeler paylaşarak, eğitim aracılığıyla bir yer hissiyatı kazanabileceğini belirtir. İnsanların kendi hikâyelerini anlatmaya çalışmaları toplum içinde ve toplum ile yer arasında iş birliği, karşılıklı saygı, özen ve iletişimi yansıttığını bunların da yerin hissiyatının oluşması ve iyi bir eğitimin olması için gerekli olan önemli unsurlar olduğunu vurgular. Bu araştırmada kültürel gazeteciliği takip eden sosyal adalet konusunda katılımcıların, kentleşme ve teknoloji kullanımı ile kendi çocukluklarına kıyasla değişen oyun geleneğini “sek sek” çalışmasıyla performans olarak kamusal alanlarda sergilemesi ve halkın dikkatini çekmek istemesi, düşüncelerini onlarla paylaşmada istekli olduklarını göstermiştir. Katılımcıların sergi planlamalarında okul ya da sanat galerisi dışında bir alanı tercih etmeleri yerel toplumun rahatlıkla erişebileceği belediyenin yönetiminde merkezi bir konumunda olan tarihi bir mekân olarak külliye çalışmalarını sergilemeleri ve yerel halkla çalışmalarını buluşturmak ve onlara düşüncelerini iletmek çabasında olduklarını göstermiştir. Ayrıca Gruenewald’un (2008) belirttiği gibi katılımcıların okul dışındaki vatandaşlarla ya da kuruluşlarla iletişime geçmesinin, yerlerin toplumsal yapılar olduğunu ve bu yapıları belirleyen ideolojik güç ilişkilerini farketmelerini ve sorgulamalarına fırsat tanıdığı bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin daha büyük daha çeşitli toplumlar ile ilişki kurmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen sergide katılımcılar yaptıklarını anlatan ortak bir metin ile birlikte çalışmalarını sergilemiş ve izleyicilerle çalışmalar üzerine konuşmuşlardır. Sergi sonunda katılımcılar “Toplu bir şekilde sergi açmamız daha çok sergilerimiz olsun insanlar gelsin görsün isteğini uyandırıyor”, “Yaptıklarımızı ilk defa insanlara anlattık, teşvik edici bir şey”, “Bakanlar resimlerde bir anlam arıyor, yani öylesine yapılmış bir şey değil, onu anladım” ifadelerini kullanmışlardır. Katılımcıların çalışmalarının başkaları tarafından izlenip yorumlanması konusunda anlatmak istedikleri şeylerden çok farklı yorumların da olduğunu fark ettikleri ve anlatmak istediklerinin izleyiciye ne kadar ulaştığını anlamak için paylaşmaya ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Benzer olarak, Graham’ın projesinde öğrenciler, yerel toplumla işbirliği yaparak sanat yapımları için fikir geliştirmiş daha sonra atölyede uygulamaya geçmiş ve ortaya çıkan çalışmaları halka sergilemiştir. Öğrencilerin sanat yapımına ilham vermek adına tartışıp günlük tuttıkları ortak bir ders planı örneğini içeren “Özel Yerler Keşfetme” projesinde Graham öğrencilerine kendilerine göre “özel” olan bir yeri düşünmelerini söylemiştir. Bu

aktiviteye başlamak için öğrenciler “özel yer” in ne anlama geldiğini ve sanatçıların sanat aracılığıyla tarihler boyunca çevrelerini nasıl betimlediklerini tartışmıştır. Öğrenciler yer ile ilgili yorumlarını tanımlamışlardır. Bu tartışmaların ardından öğrenciler farklı yerel mekânları keşfetmek için toplum içine girmişlerdir. Öğrenciler iş birliği içinde çalışarak fotoğraf çekmiş ve sonradan atölye çalışması ile birleştirmek ve çalışmaya ilham vermek için kullanılmak üzere ön çizimler yapmışlardır. Öğrenciler kendi seçtikleri ifade biçimlerini kullanarak çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Bir öğrenci kendi sokağında bulunan bir bankın ve kendi kaldırımına çıkan merdivenlerin görüntülerini çizmiştir. Başka bir öğrenci özel olarak değerlendirdiği yerlere ait çeşitli cadde manzalarından bir fotoğrafik kolaj yaratmıştır. Sonra öğrenciler kendi “özel yer”lerini tasvir eden ve kendi sanat çalışmalarının bu yerleri nasıl açıkladığını anlatan yazılı metinler hazırlamıştır. Öğrenciler sanat eserlerini ve ayrıca görsel ve yazılı yorumlarını toplu olarak sergilemek için bir araya getirmiştir. “Öğrenciler sanat aracılığıyla daha büyük toplumlar ile yansıtıcı ve sosyal süreçlere dâhil olabilir” fikrinden hareketle bu sergi halka açılmıştır. (Drexler, 2012; Graham, 2007b). Diğer açıdan da bu projede gerçekleştirilen öğrencilerin yer kavramına ilişkin tartışmalar yapması ve bunu öznel yaşamı ile ilişkilendirerek “özel olarak gördükleri yerlere ilişkin sanat eserleri üretmesi bu araştırmada katılımcıların “yere aidiyet” kavramını tartışarak öznel yaşamlarıyla konuyu ilişkilendirmeleri sonucunda ortaya çıkan sanat çalışmaları benzerlik göstermektedir. Her iki araştırmada da bir yandan sanatsal ifade sürecine dâhil edilmesinin ardından bireysel bir süreçle yönelimle sanat eserinin yapımı, diğer yandan bu sonucun yerel toplumla paylaşılmasının öğrencilerin yerel toplumla bağ kurmasına katkı sağladığı gibi sanatın “izole bir bireycilik” ile sınırlı olmadığını anlamasına yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan birinin “önceden en büyük şeyler çalışmayı ifade ederdi [...] sadece tabloda ne yaptığım önemli. Ama şimdi [...] bizim göstermek istediğimizin arkası o kadar dolu ki” şeklinde sürece yaptığı vurgu onların sanatı ayrıcalıklı ve yalnızca birkaç öğrencinin ulaşabileceği yanılgısını fark etmelerine olanak tanıdığı görülmüştür. Buradan hareketle, çoğunlukla geleneksel sanat eğitiminin egemen olduğu ve çokkültürlü bir bakış açısı içeren eleştirel sanat eğitimi yaklaşımına yeterince yer verilmediği, bu nedenle de öğretmen adaylarının sanatı daha ulaşılamaz olarak gördüğü söylenebilir. Öğrencilere kendi yaşamlarıyla sanat arasında bağ kuran uygulamalara yer verildiği takdirde kendi çalışmalarını değerli bulma ve sanatı günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirme sanatın “izole bir bireycilik” ile sınırlı olmadığını anlama hedeflerine ulaşılmasına yardımcı

olması nedeniyle eğitim fakültelerinde yerin eleştirel eğitime yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu noktada araştırmacının katılımcıların sürekli geleneksel ifade biçimleri ile toplum temelli, eylemci sanat pratiklerini karşılaştırmalarıyla ve sorgulamalarıyla karşı karşıya kaldığı, zaman zaman onların birini diğerinden daha değerli kılma ya da diğerini değersizleştirme yanlıgısına düşmeleri ile yüzleştiği görülmüştür. Buradan hareketle araştırmacının geleneksel ifade biçimlerinin değersizleştirilmeden bütünün bir parçası olduğunu tarih boyunca sanatçıların yaşadıkları yerlerden nasıl beslendiklerini ortaya koyan çalışmalarından oluşan bir ders içeriğiyle hatırlattığı ve bu içerikle oluşturulan eylem planında çoklu bakış açısını sunmaya çalıştığı görülmüştür.

Cary (2011), eleştirel sanat pedagojisinin, yüksek sanatı halen yalnızca birkaç öğrencinin ulaşabileceği özel ve ayrıcalıklı bir alan olarak tanımlayan eğitimsel sürecin değişmesi gerektiğini savunur. Bu noktada, eleştirel sanat pedagojisinin, okul sanat programı içine dâhil edilecek değerli bir sanat deneyimi kaynağı olan arşivin yüksek sanatını(yüksek külütr sanatı), hepten hiçe sayma gibi bir plana sahip olmadığını önemle belirtir. Eleştirel sanat öğretmenlerinin yüksek sanata el atarak onu soyut ayrıcalıktan kurtarıp yaşanmış sanat dünyasının sanatsal ve estetik boyutları arasına dâhil ederek canlandırabileceğini savunur. Buradaki eleştirel itirazın okulların, arşivi, pek çok alandaki sanatı ve onun anlamsal olarak pek çok versiyonunu reddedip tek sanat olarak görerek geleneksel olarak temsil etmesinden kaynaklandığını söyler. Eleştirel sanat eğitimi, sanatın ve külürün tüm düzey ve boyutlarını dolduran çoğul sanat dünyasını tanıyarak, öğrencileri çeşitli sanatsal ve estetik deneyimlerle karşılaştırmayı hedefler (Cary, 2011).

Langdon (2017), yerel sanatçıların dersin içeriğine dahil edilmesine odaklandığı eylem araştırmasında ve katılımcı öğretmenlerin yerel ve görsel külürü keşfedip belgelediklerini, sanat müfredatında yere daha fazla odaklanılmasını sağlayan geçmişteki yerel sanatçıları tanımladıklarını bulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin sanatçıları, onların sanatı ve sanat yapımı süreci ile kurulan nesillerarası bağla yerel mekânın anlaşılmasına farklı bir bakış açısı getirdiğini deneyimlemelerine ilişkin görüş bildirmiştir. Nesillerarası öğrenmenin YTE ile birlikte uygulandığında bu iki girişimin, bir sanat müfredatında yer alan öğretmenler ve öğrenciler açısından yerel mekânla ilgili zengin ortaklıklar yarattığını vurgulamıştır. Yer temelli nesiller arası sanat eğitimi ile eski sanatçıları ile geçmişin bilgilerini geliştirirken aynı zamanda yer ile ilgili olan algıların

nasıl şekillendiğine dair daha fazla bilgi sahibi olunabileceğini, bu bilginin ve duyunun, yerin daha iyi anlaşılması için fırsatlar sunduğunu bulmuştur. Bununla birlikte bu paylaşımın yerel mekân üzerinden geliştirilen bakış açılarıyla yenilikçi sanat eğitiminin bakış açılarının zenginleştirildiğini belirtmiştir. “Geçmiş her açıdan tanımayı engelleyen yerel engeller kültürel, dil-temelli ve yaş-temelli sınırlarda yer almaktadır ve hepsi sanat eğitimi aracılığıyla köprü kurulabilecek değere sahiptir” diyen Langdon araştırmasıyla sanat ile kurulan nesillerarası bağa dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Langdon(2017)’un araştırması sonucunda ulaştığı nesillerarası bağın kurulmasına bu çalışmada sözlü tarih çalışması ve sergileme sürecinin kaynaklık ettiği görülmüştür.

5.2.3 Eylem Araştırması

Gruenewald’ a göre ekolojik ve kültürel hayat ile deneyim yaşama ve bunu anlamada doğal çevre ve kültürel haberciliği tamamlayan üçüncü yol eylem araştırmasıdır. Yerleri anlamının ve deneyimlemenin bir adım daha ötesine taşıyarak öğrencileri yerlere karşı sorumluluk hissetmeleri ve yerlerin yapılanmasında katılımcı rol almaları yönünde teşvik etmektedir (Gruenewald, 2003, s. 640,641). Öğrencileri yerel toplumla karşılaştıran eylemci sanat ile ilişkili olan bir çalışmada Darts (2006) Kanadalı lise öğrencileriyle eylemci bir provokasyonun bir parçası olarak sokağa çıkmıştır. Öğrenciler toplumsal ve eylemci sanat eserlerini ve kendilerini de ilgilendiren savaş, medya yığılması ve siber-teknoloji gibi toplumsal konuları tartışarak işe başlamıştır. Öğrenciler sonraki aşamada görüşlerini yansıtan 3 boyutlu kolaj ve heykeller yapmıştır. Heykelleri, rallilerin ve gösterilerin yapıldığı, pek çok dükkânın bulunduğu ve ticari açıdan yoğunluğun yaşandığı sanat müzesi’nin önündeki geniş kaldırıma yoldan geçenlerin kısmen de olsa yürüyüşlerini engellemek için yerleştirmiştir. Bazı öğrenciler halkla ilişki içinde olmak için heykellerin yanında dururken diğerleri uzak bir mesafeden kamerayla bu olayı kaydetmiştir. (Darts, 2006’dan aktaran Duncum, 2011, s. 354). Bu çalışmada sosyal adalet konusunda yapılan tartışmaların ve kamusal sanat incelemelerinin katılımcıları benzer bir eyleme yönelttiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada katılımcılar kendi yaşamları ve önceki konular arasında ilişki kurarak sosyal adaleti tartışmış ve düşüncelerini anlatan bir performans planlamıştır. “Sek sek” oyunu oynadıkları bu performansı farklı kamusal mekânlarda gerçekleştirmiştir. Dewhurst (2014), araştırmasında gençlere yönelik eylemci bir sanat dersinde halktan bir grup insanın siyah ve kırmızı ince blok yığınları etrafında Jenga oyununu oynadıklarını

anlatmıştır. Her boyalı blok yere düştüğünde ortaya çıkan fakirlik, suç, ırkçılık, siyaset, vb. sözcüklerin üzerinden sanat eseri kentsel değer kazandırmaya katkı sağlayan ve onu tanımlayan etkenlerle ilgili konuşulduğunu belirtmiştir. Bu yöntemin gençlerin dünyada aktif ve eleştirel katılımcılar olabilmeleri açısından sanat ile toplumsal adalet eğitimi açısından etkili bir araç olduğunu vurgulamıştır. Benzer olarak bu çalışmada “görünmez tiyatro etkinliği” ile araştırmacının sosyal adaletle ilgili kavramlara dikkat çektiği ve katılımcıların eylemci sanatı deneyimlemelerine olanak sağladığı görülmüştür.

Dewhurst (2014), öğrencilerin, eleştirel ve yaratıcı yolla analiz etme özgürlüğünü kısıtlayan sınav ve test çözme odaklı okul programlarına rağmen toplumsal dönüşüme ilgi duyan eğitimcilerin, gençleri risk almak, toplumsal sorumluluk üstlenmek ve kendilerini dünyada etkin katılımcılar olarak yeniden şekillendirmelerini teşvik etmek için stratejiler geliştirdiğini belirtir. Bu stratejilerde sanatın eğitim ve toplumsal adaletin kesişim noktasında yer aldığını, sınıflarda, halkın yoğunlukta olduğu merkezlerde, müzelerde ve ülkenin diğer taraflarındaki öğrenim alanlarında gençlerin eğitimsel sürecin merkezinden sanat eserleri yarattığını savunarak bireysel anlatıların değerini vurgular (Dewhurst, 2014). Madden (2016), çalışmasında yer temelli ilkeleri kullanan katılımcı bir öğretmenin sanat derslerinde yaratıcılık için başlama noktası olarak öğrencilerin kendi bilgi ve becerisini tanımlamasının, öğrencilerin kendilerini temsil etme hissiyatı ve sanatsal ilhamın pek çok yerden geldiğini anlamalarını sağlayacak bir kavrayış geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Nolan (2015), yer-temelli eğitimde, yer hakkında yeni düşüncelerin gelişmesini sağlamak amacıyla insanların yer ile olan deneyimlerini eğitim alanında incelediği çalışmasında bireylerin yer ile olan deneyimleri içindelik ve dışındalık arasında diyalektik bir ilişki şeklinde ortaya çıkmıştır. Yerin teorik ve bağlamsal anlamı ile ortaya çıkan üç tema olarak; “yerin kısımları” (oyun ve keşif, yerin işlenmesi, yerin hikâyeleri, tehlikeler-gayretler ve yerin özeni), “yer algıları” (dikkate değer anlar, duyuşal tetikler ve zamanda işaretlenmiş özellikler) ve “yer dünyasında kırılmalar” (önemli anlar, bariyerler-sınırlar- engeller, önemli değişimler ve hasarlar) bulgularını elde etmiştir. Çalışması sonucunda yer algısının eğitimdeki rolünün önemli olduğu görüşlerini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Çalışmasında yer-temelli eğitimle kültürel konularla ilgili uygulamaların iç içe geçmesinin yer temelli eğitimi desteklediğine ulaşmıştır (Nolan, 2015). Nolan (2015)’in çalışması sonucunda ortaya çıkan temaların bu çalışmada özellikle yere aidiyet konusunda katılımcıların sanat yapımında tartışıp ilham aldığı

temalarla benzerlik gösterir. Bireysel anlatılara odaklanan bu araştırmada katılımcılar özne yaşamları çevresinde aidiyet kavramı üzerine tartışıp yaşadıkları yerlerin içinde ve dışında olan yerlere ait hissetme ya da hissetmeme duyguları üzerinden sanatsal yollarla ifade etmeye çalışmıştır. Katılımcılar aidiyet hissini, yaşadığı yerdeki insanlarla kurduğu bağ, alışkanlıklar ve kişinin benliğinde barındırdıkları, geçmiş ile ilişkilenen anılar ve bedeninin değil düşüncelerinin olduğu yerde olma ile görselleştirdiğini ifade etmiştir. Aidiyet hissini ele alındığı bu yaratıcı ifadelerle katılımcıların diğer konulara kıyasla yer kavramı ile kendi hayatlarını daha kolay ilişkilendirerek sanatsal üretim sürecine yansıtılabildikleri görülmüştür. Benzer şekilde Ormond (2013) “Uygulamada yer temelli eğitim” çalışmasında yerel ve doğal ortamlarda gerçekteleşen çevresel eğitim ya da çalışma programlarının, bu programa katılanların yaşadığı toplumda çevresel öğrenmeyi teşvik ettiğini ortaya koyan araştırmaların ortak özelliğinin yer ile kurulan bağa odaklanmaları olduğunu belirtmiştir. Belirli yerlerde benzersiz özelliklere uyum sağlama becerisinden dolayı yer temelli eğitimin okul ve öğrenci yaşamı arasındaki bağlantısızlığın üstesinden gelen bir araç olduğunu belirtmiştir (Ormond, 2013).

Hanley (2013), yaratıcılığın çeşitli seviyelerini ise dünyayı değiştirebilecek sonuçları içeren Picasso, Steve Jobs, eserleri gibi eserlerle, daha sınırlı kişilerarası düzeyde yaratıcılık olarak bir aile yemeğinde ya da dünya görüşünü aktarmak için şiir yazan, fotoğraf çeken ya da film ve hikâye yazan bir gencin eseriyle örneklendirir. Diğer bir uçta içsel yaratıcılığı da yalnızca kişinin kendisi için yeni, ama kişilerarası yaratıcılık için gerekli olan çok küçük zihinsel geçişleri kapsamıyla açıklar. Bireylerin kendi anlatılarını paylaşmasıyla görünür olduğundan hareketle içsel yaratıcılığın toplumla ilişkili konularda diyalektik bir ilişkide olduğunu belirtir. Tanzer (2011), yer hissiyatını geliştirmek üzere gerçekteleştirdiğı eylem araştırmasında, yer ile bağlantı kurmasının öğrencilerle ve toplumla ilişkili ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamalarına ilham verdiğini, öğrencinin hayatı ile doğrudan ilişkili öğrenmelerin gerçekteleştiğine ulaşmıştır ve “yaratıcı ifade”nin etkili yer temelli öğretiminin sonucunda ortaya çıkan altı temadan biri olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte YTE içeriğinin öğrencileri teşvik eden tek çözümlü olmadığını öğretmenlerin öğrenciler ilgili ya da ilginç bir şeyi ifade ederken onların yer hissiyatına güvenerek merakları doğrudan hareket etmeleri gerektiğini savunmuştur.

Sanger (1997), öğrencilerin sınıf içinde ve dışında, kendi bireysel hikâyelerine yol gösteren ve bunu onaylayan insanlar ve yerlerle ilişki kurmaları ve karşılığında da kendi

buldukların yerlerin daha büyük hikâyesinin bir parçası olmaları için yazarlığı ve kişisel anlatıların paylaşımını teşvik eden eğitimsel deneyimler edinmeleri gerektiğini önemle vurgulamıştır.

İnal (2009), standartlaşmanın hizmet ettiği egemen idoloji ve kültür pratikleri adına eğitimin öznelere olan öğrencilerin kendi hikâyelerini anlatmaktan alınmaması gerektiğini savunur. Bu konuda eleştirel pedagojinin yukarıdan aşağı değil, tabandan kurulacak bir pedagoji olduğu için farklı kimlikleri, kültürü ve bölgesel özellikleri dışlamadan, “Ezilenlerin” sesini boğmadan ve onların kamusal görünürlüklerini engellemeden oluşturulan program içeriklerini temel aldığı, öğretim programlarının standartlaşmasına karşı bir duruş sergilediğini söyler. Benzer şekilde Kesik (2014), bireysel anlatıların öğretime dahil edilmesinin bilginin özne merkezli çoğulcu bir anlayışı benimseyen, hiyerarşik olmayan bir düzlemde ele alınarak çoğul sesleri duyurulması açısından eleştirel eğitim yaklaşımını destekleyici bir unsur olduğunu belirtir.

Dewey (2014) ‘in belirttiği gibi eğitim, deneyimin devamlı olarak yapılanması olarak tanımlanırsa, araştırmada yer hissi üzerine çalışmalar gerçekleştirilerek geçmiş deneyimlerin bugün ile yeniden anlamlandırıldığı ve aidiyet hissini yerin fiziki sınırlarının içinde ve dışında ele alındığı söylenebilir. Gelecekte yer ile ilişki geliştirmek için gerekli olan neyle nasıl ilişki kurulacağını belirleyen deneyimin rolüdür (Sanger, 1997). Bu araştırmada, katılımcıların aidiyet hissini yer ile birlikte zamana vurgu yapılarak açıklaması, yerin fiziki yapısının ötesinde zaman bağlamında kavramsallaştırıldığını gösterir. Katılımcıların öznel yaşamlarından ilham alarak sanat yapmaya çalışmalarının yeri kavramsallaştırmalarında günlük yaşamla ve kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerine karşılıklı olarak yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer yandan bu kavramsallaştırma sanatsal üretim süreçlerine yaratıcı ve özgün ifadelerle katkı sağladığı görülmüştür.

Madden (2016), araştırmasında hisler aracılığı ile çevrenin deneyimlenmesinin insanların kendilerini doğal dünyanın bir parçası olarak görmelerine yardımcı olduğunu söyler. Bununla birlikte bireyin kişisel yaşamı dışında katkılarda bulunmasının daha büyük bir topluma karşı aidiyet hissini geliştirdiği için küçük alanların yaratılmasının kişinin kendi benliği ile iletişimini de güçlendireceğini belirtir. bu nedenle de öğrencilerin yer hissini geliştirmek için öğretmenlerin kendi aidiyet deneyimlerini öğretimleri ile birleştirmelerini önerir.

Dewey'in sanat anlayışının temelinde de yaşam deneyimi yer alır. Ona göre “sanatın yaşamın içinde olması, yaşama ilişkin tüm görüntülerin estetik deneyimde anlam bulmasını sağlar”. Mimarın eserini oluştururken her türlü koşulu değerlendirmesi ile oluşturduğu estetik deneyimden yola çıkarsak, estetik deneyim, insanın yöneldiği bir objeye karşı duyduğu hayal, heyecan ve ilgi gibi duyguların dışsal ve içsel koşullar aracılığıyla engellerle mücadele ederek deneyimin tamamlanması sürecidir (Eroğlu, 2017). Drexler (2012) araştırmasında bu deneyimlerin zihinsel niteliklerinin öğrencileri sınıf içeriği ve gerçek dünya arasında bağlantılar bulmaya yönlendirdiğini, estetik niteliğin ise öğrencilerin, öğrenimin teşvik edilmesine yardımcı olan sosyal ve duyuşal farkındalığını arttırabildiğini belirtir. Bu deneyimlerin yer temelli eğitim öğretimle bir saha çalışması projesini, toplumda bulunan yerel bir parktan, farklı doğal materyalleri ve dokuları toplama, dokunma ve çizme gibi faaliyetlerini kapsayabileceği önerisinde bulunur.

Cary (2011) sanat eğitiminde öğrencilerin kendi deneyimlerine yönelmesinin “onların sanat dünyalarını ötekileştirmeyen” pedagojik yaklaşımlarla mümkün olabileceğini belirtir. Çünkü geleneksel sanat öğretiminin “modernizm varsayımlarında bulunan sanat pedagojisine olan sıkı adanmışlığı”yla “sanat objesinin kavramları ve sanat objesinin özellikleri (çizgi, şekil, renk ve benzeri) arasında var olan estetik değerin tarafsız varlığını sorgulamadan desteklenmesi”nin “sanatçı ve gözlemciyi sanattan ayıran geleneksel sanat öğretim uygulamalarını” doğurduğunu savunur. Bu çalışmada yer deneyimlerinin katılımcıları kendi yaşamlarına yönelmelerine teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Sanat yapımında ise yerden yola çıkışlarla kendi hayatlarıyla kurdukları ilişkilerle evrensel konulara da odaklandıkları görülmüştür. Bununla birlikte sanatsal ifade sürecinde biçimle birlikte anlam arayışları içine girmelerinin onları estetik değer sorgulamalarına yönelterek sanata yükledikleri anlamları eleştirel bir bakış açısıyla yeniden gözden geçirmelerine neden olduğu söylenebilir.

Kaptan ve Aslan (2012) günümüzde sanatın ve sanatçının rolünün yeniden belirlenmelerine paralel olarak sanatın el becerisinin yanı sıra çok farklı bilgi, donanım ve yaklaşımları içermesi sanat eğitiminin disiplinlerarası ve çoğul anlamlara odaklanmasının bir ihtiyaç olduğunu belirtir. Benzer şekilde sanat eğitiminde disiplinlerarası temalara odaklanılmasını Edeer (2005), bütünleştirme ve sorun çözme beceri ve yöntemlerinin geliştirilmesi açısından tamamlayıcı bir role sahip olduğunu ifade eder. Disiplinlerarası etkileşimin bireyin kendisini ve çevresinde olup bitenlerin fark etmesini sağladığını

vurgular. Bununla birlikte disiplinlerarası-tematik yolla sanat uygulamalarında öğrencilerin ders içinde ve dışındaki etkinliklerle birleştirici deneyimler kazanmalarına ve bu durumun özünde çeşitliliği ve derinliği taşımasıyla da bütünsel bir öğrenmeye olanak sağladığını belirtir.

Kaptan ve Aslan (2012) eleştirel pedagojinin, sanat eğitimiyle bütünleşikliği görsel sanatların temel bileşeni olan içerik ve biçimin çözümlenmesini, görsel düşünme becerisini geliştiren, anlama ve yaratma yeteneğini, sosyo-kültürel olgularla biçimlenmiş anlamları örtülenmiş imajları ve gözlenebilen bütün nesnelerin hareketlerini kullanabilmeyi sağlayan olanaklarıyla disiplinlerarası çalışmalara kaynak oluşturabileceğini açıklar. Eleştirel pedagojinin bireylerin gördüklerini düşünmeleri ve sanatsal yeteneklerini geliştirerek kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak sanat eğitiminde haz almanın ötesinde bir bakış açısı geliştirdiğini vurgular. (Kaptan ve Aslan, 2012). Bu araştırmada katılımcıların çeşitli sanat pratiklerinin incelemesi ve yerden yola çıkışlarla kendi yaşamlarını, düşüncelerini ve tartışmalarını yansıtan sanat çalışmaları meydana getirmesi deneyiminin onların sanatı ve sanat eğitimini haz almanın ötesinde daha çoklu bakış açılarıyla anlamlandırmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Katılımcılardan biri bu durumu "sanat tuvalden, akrilik boya, yağlı boya vb. malzemelerden ibaret değil. Aksine bizim estetik düşüncelerimiz ve kaygılarımızla yoğurarak ortaya koyabileceğimiz her şey" şeklinde nitelemiştir. Katılımcıların bu şekilde farklı sanat pratikleriyle karşılaşmalarının ve çeşitli ifade biçimlerini deneyimlemelerinin katılımcıların çoklu bakış açısı geliştirmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak araştırmada yerin eleştirel pedagojisiyle katılımcılar birlikte bir sanat yapımının gerçekleştirilebileceğini deneyimlemelerinin sanatın yalnızca bireysel bir üretim süreci olmadığını fark etmelerine ve etkileşimli yapısını keşfetmelerine olanak sağladığı bulunmuştur.

Drinkwater (2011), "Küresel Görsel Okuryazarlık Ve Eleştirel Pedagoji İçin Sanat Programı" adlı çalışmasında demokratik bir eğitim için sanat ve eleştirel eğitim biliminin öğretmen eğitimi ile bağdaştırılmasının gerekliliğini vurgular. Eleştirel eğitim biliminin hayatın dinamik sürekli değişen bir çizgisi olduğundan dolayı durumlara ya da olaylara farklı bağlamlarda farklı şekillerde bakabilen ve olası belirsizlikleri hoş gören yapısıyla demokratik bir eğitim ortamı oluşturduğunu söyler. Demokratik bir eğitimin öğrencilere fikirlerini yansıtmaya, savunmaya, kendi edindikleri deneyimlere dayanarak hemfikir olmadıkları politikalara meydan okuyabilme fırsatı sunabileceğini belirtir. Bu nedenle

demokratik bir topluma giden yolda öğretmenlerin de öğrenen rolünü üstlenmesi ve eğitim biliminin sınıflarda ve okullarda eleştirel demokratik yaklaşıma yönelmesi gerektiğini savunur. Bu araştırmada tartışma, etkileşim ve işbirliğinin diyalog temelli bir iletişim oluşturmayı desteklediği böylelikle katılımcıların kendilerini sözel ve görsel olarak ifade etmek konusunda cesaretlendirdiği görülmüştür. Katılımcılardan birinin yanlış çizme kaygısının azaldığını belirtmesi, diğerinin bu ders sürecinin “bir nevi bizi kabuğumuzdan çıkardı” ve diğerinin “yanlış söylesem de düzeltebilirim” ifadesi bu iletişim şeklinin onları kendilerini ifade etmeleri konusunda teşvik ettiğini gösterebilir.

Sanger (1997), yer-temelli eğitimde öğrencilerin sanat üretim faaliyetleri, tartışmaları ve eleştirilerinde birbirleriyle yardımlaşarak çalıştıkları işbirlikli yaklaşımların problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtir. Bu yaklaşımla öğrencilerin, dünyayı, yerel problemleri ve gündemleri keşfetmekle birlikte yeni fikirler, bakış açıları ve bilgiler özümsemek için bir takım gibi çalıştığını vurgular. Öğrencilerin bir takım olarak, gerçek problemler üzerine düşünmeye yönlendirildiğinde ise sınıfta öğrenilen bilgi ile gerçek dünyanın gündemi arasında eleştirel bağlantılar kurulabildiği sonucuna ulaşmıştır. (Drexler, 2012; Sanger, 1997). Benzer şekilde Liamputtong (2009) , araştırmasında yer temelli içeriği uygulayan katılımcı öğretmenlerin öğrencilerini pasif bir şekilde kavramaya çalışmak yerine aktif bir şekilde yaparak öğrendiklerinde öğrenci katılımı en üst seviyeye yükseldiğini, aynı zamanda sınıflarındaki öğrenciler arasındaki iş birliğinin arttığını ve öğrencilerin sınıftaki arkadaşlarıyla daha güçlü bağlar kurmasını sağladığını böylelikle öğrenciler arasında aralarında bir yoldaşlık ilişkisi geliştiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada benzer bir ekip ruhu olduğu görülmüştür. Katılımcılar, iş birliği ve etkileşim içinde gerçekleştirdikleri öğrenme-öğretme sürecinde tartışmalar yapmış, ortak kararlar almış, ortak planlar geliştirmiş ve birlikte eyleme geçmiştir bunun sonucunda ise işbirliğinin ve etkileşimlerin görsel ve sözel olarak kendilerini ifade etmek konusunda onları cesaretlendirdiğini ve farklı bakış açıları sağladığını ifade etmiştir. Katılımcılardan biri “Yeri geldi, görüşlerimiz uymadı ama bir noktada da buluşmayı, yeşil noktada buluşmayı başardık” ifadesiyle ortak kaygıları barındıran evrensel bir noktada fikir birliğinin sağlandığını vurgulamıştır. Katılımcılardan biri ise “beraber çalışırken çok farklı insanlar ben onları oturdukları yerde kendi resimlerini yaparken çok da tanıımıyordum. [...] onları daha iyi tanıma fırsatı bulduğumu düşünüyorum” ifadesiyle izole sanat yapımın tam aksine etkileşimli bir süreci deneyimlediğini göstermiştir.

Dewey(2014), deneyimin ölçütü olan etkileşim ilkesi kadar devamlılık ilkesine de vurgu yapar. Yalnızca geleceğe hazırlık olarak amaca dönüşmüş bir öğrenmenin ilk öğrenildiği anda yalıtılmış olduğu için diğer deneyimlerden kopuk olacağını ve gerçek yaşam koşullarında kullanılamayacağını belirterek deneyimin devamlılığını açıklar. Eğitimsel anlamda deneyimin kişinin deneyim sürecinde kendisi için alabileceği ne varsa alması olarak tanımlamış ve yalnızca geleceğe hazırlanma amacı ile deneyim yaşamının var olan şimdinin potansiyelinin geleceğe feda edilmiş olacağını belirtir. Bu nedenle Dewey(2014) şimdinin zaten deneyimi geleceğe taşıyacağını düşünerek, hazırlanma düşüncesinin amaca dönüştürülmeden, şimdiyi gözardı etmeden yaşanan deneyimin eğitimsel açıdan anlamlı olduğunu vurgular (Dewey, 2014).

Geleneksel eğitim anlayışı şimdiyi uzak ve az bilindik bir geleceğe feda etmiş olduğu için, eğitimcinin gençlerin şimdide tecrübe ettiği deneyimlerin türü ile ilgili hiçbir sorumluluğu olmadığı inanılmaktadır. Ancak şimdi ile gelecek arasındaki ilişki bir ya o-ya bu ilişkisi değildir. Şimdiki zaman geleceği zaten etkilemektedir. Bu ikisi arasındaki bağlantı hakkında fikir sahibi olan kişiler olgunluğa erişmiş olanlardır. Bu nedenle, gelecek üzerinde iyi bir etki yaratacak türden deneyimlerin şimdide oluşabilmesi için gerekli koşulları sağlama sorumluluğu erişkinlerin üzerindedir (Dewey, 2014, s. 60)

Araştırmada araştırmacının birer öğretmen adayı olan katılımcıları, gelecekte mesleki hayatlarına ilişkin yordamalar yapabilmeleri için “şimdi”nin deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirmelerine teşvik ettiği görülmüştür. Katılımcılar, deyimlerinden yola çıkarak göreve başladıklarında yeri nasıl öğretim içeriklerine ve uygulamalarına dâhil edebilecekleri üzerine tartışmıştır. Bu tartışmaların öğretmen adayları için anlamlı olduğu kadar araştırmacının da öğretmenlik deneyimini paylaşması ve yer hissini yeniden tanımlaması açısından anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yer hissini eğitimciler tarafından üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğunu Tanzer (2011), eylem araştırması sonuçlarını tartışırken ifade etmiştir. Araştırmasında eğitimci olarak yerin kendi içindeki anlamını eleştirel bir şekilde sorguladığını, bu süreçte yerin, onu eşsiz ve özel yapan niteliklerini dâhil etmek için yer ile ilgili ne anladığını incelediğini belirtmiştir. Bulduğu yerin doğal yaşam alanlarına yakınlığı ve ikliminin kültürlerine ve günlük hayatlarına etkisinin eşsiz özelliklerini keşfederek öğrencileri doğa ile yakınlaştırarak onların, yaşadığı yerlerin önemli bir parçasıyla iletişim kurmasını sağladığını açıklamıştır. Benzer şekilde Madden, (2016) de araştırmasında öğretmenlerin kendi yer hissiyatlarını öğrenmeyi öğrencinin yaşamı açısından anlamlı hale getirerek öğretim içerikleriyle birleştirdiklerini fark ettiğini söyler.

Best, MacGregor, ve Price'ın, (2017) farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip çocukların etkileşim, kordinasyon ve motor becerilerinin gelişmesini sağlamak açısından hizmet öncesi (aday) öğretmenlerin duyuşal öğretim kaynağı üretme süreçlerini ortaya koyan araştırmasında öğretmen adaylarının, yer-temelli deneyimler ile meşgul olmalarının onlara kişisel ve mesleki açıdan oldukça fayda sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte geleceğin öğretmen adaylarının yerlerle ilişki kurmasının onları geleneksel sınıf sınırlılıklarının zorlaştırdığı deneyimlerle sıklıkla karşı karşıya bıraktığını vurgulamıştır. Bu araştırmada, araştırmacı ve katılımcıların deneyimlediği bu süreç yerin eleştirel sanat eğitiminde nasıl ele alındığını ortaya koyarak Ural'ın (2014) belirttiği gibi "insanlığın öğretmeni olabilecek, öğrencinin özgürlüğünü ve özgünlüğünü destekleyecek nitelikte öğretmenlerin yetişmesi"ne katkı sağlamak açısından önemli görülmektedir.

Ball ve Lai (2006) "sanat ve insanlık için YTE bilimi" adlı çalışmasında yer temelli eğitimin savunucusu olan Wendell Berry 'nin yükseköğretime yönelik eleştirilerini ele alır. Üniversitelerin hiçbir yere bağılılıkları ve yerel bakış açısına sahip olmadan kişisel ilerleyişi ön planda tutan bireyci liberal sistemin işleyişi için uzmanlar yetiştirmesi eleştirisinden yola çıkarak üniversitelerin yer temelli eğitime yer verilmesini önerir. Eğitimle ilgili bu liberal söylemlerin farklı coğrafi ve kültürel yapıya sahip yerlerden gelen öğrencilerin küresel ekonomi ile rekabet edebilmeleri için deneyimlerini standartlaştırma yolları aradığını belirtir. Bu nedenle de yerin belirli niteliklerinden ortaya çıkan yer temelli eğitimin bu standartlaşmaya direnç gösterdiğini ve yerlerin korunması gereken doğal ve toplumsal hayatını hatırlattığını söyler. Üniversitelerin buldukları yerler ve öğrencilerin okul bittikten sonra geri döneceği yerlerin sosyal ve ekolojik refahı açısından sorumluluk sahibi olması gerektiğini aksi halde üniversitelerin öğretilenler ve öğrenilenler açısından içinde bulunduğu çevreyi koruma bilincini vermeden yerel topluluklara asıl zararı veren ve kariyer sahibi olmak için gerekli olan diplomayı sağlamakla sınırlayacağını vurgular (Ball & Lai, 2006).

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak yer temelli eleştirel sanat eğitimi konusunda uygulamaya dayalı ve araştırmaya dayalı öneriler sunulmuştur.

5.3.1 Uygulamaya yönelik

Araştırmada yerin bütünsel ve ilişkisel boyutları yer temelli eğitimin üç eğitimsel geleneğine dayanarak hazırlanan yerel bir içerikle bir yarıyıl boyunca ve lisans üçüncü sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Daha uzun ders sürecinde ise;

- ✓ Lisans düzeyinde uygulama derslerinde sanat yapımında ekolojisi ve görsel kültür bütünsel olarak proje tabanlı bir çalışmayla uygulamalarına dâhil edilebilir.

Araştırmada ana sanat atölye derslerinde öğretmen adayları tarafından sınırlı bir düzeyde sanat eğitimi ile ilişkilendirilmiş ve bu konu üzerine daha ayrıntılı uygulama çalışmalarının olabileceği düşünülmüştür. Bu açıdan,

- ✓ Lisans düzeyinde öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adayları, öğretmen ve öğretim üyesi işbirliğinde yer temelli sanat dersi planlanıp aday öğretmenlerinin uygulamalarına yansıtılabilir.

Araştırmada nesiller arası bağı geliştirmek ve yerin toplumsal yapısına dikkat çekmek üzere sözlü tarih çalışmasını gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının karşılaştıkları bilgileri sanatsal yollarla ifade etmek için sembolik anlatımlara başvurduğu görülmüştür bu nedenle daha ayrıntılı olarak durumun ele alınması açısından,

- ✓ Yerel hikâyelerin araştırılarak sanat yapımında kullanılması sağlanarak yer temelli uygulama çalışmaları geliştirilebilir.

Araştırmada çeşitli sanat pratikleri ile karşılaşan öğretmen adaylarının ilerlemeci bir bakış açısına yönelerek geleneksel ifade biçimlerini değersizleştirme yanılığısıyla karşılaşmış ve bunun için tarih boyunca sanatçıların yer ile kurduğu ilişkiyi sanat yapımlarına nasıl yansıttıkları konusunda eylem planı gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında;

- ✓ Çok kültürlü bir bakış açısıyla öğrencileri sık sık çeşitli sanat pratikleriyle karşılaştırmanın ve b ifade biçimlerini denemelerine olanak sağlamanın onların çoklu bakış açısını geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, sözlü tarih çalışmasıyla yerel toplumla etkileşim sağlanmış ve yerel yönetimle işbirliği yaparak öğretmen adayları çalışmalarını yerel toplumla paylaşmış ve yerel bir kurumla işbirliğini deneyimleme olanağı yaşamıştır. Yer temelli sanat eğitimi ile daha kapsamlı bir işbirliği ve sosyal katılımı gerçekleştirme amacıyla;

- ✓ Sivil toplum örgütleriyle işbirliği yapılarak uygulama derslerinde kamusal alanlarda toplum temelli sanat yapımları gerçekleştirilebilir.

- ✓ Lisans düzeyi uygulama derslerinde yerel toplumdan sanatçılarla öğretmen adayları buluşturularak işbirlikli sanat yapımı gerçekleştirilebilir.
- ✓ Sanat yapımında yerel materyallerinin kullanımı konusunda öğretmen adayları ve yerel toplum işbirliğinde uygulamalar geliştirilebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının yer bilincinin gelişimine katkı sağlamak ve onları yerler için sorumluluk almaya teşvik etmek amacıyla;

- ✓ Yer temelli sanat eğitimi özellikle Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler eğitimi alanlarında olmak üzere disiplinler arası çalışmalarda sanat temelli araştırmalarla uygulamalar genişletilebilir.

Araştırmada özellikle yer duygusu konusunda öğretmen adaylarının kişisel anlatılara odaklandığı ve sdsasnatsal ifade sürecinde yaratıcı çözümler ürettiği ve yer kavramını çeşitli perspektiflerden ifade etme olanağı buldukları görülmüştür. Bu nedenle,

- ✓ Yer duygusuna yönelik sanat yapımı ile uygulamaların geliştirilebileceği ve öğrencilerin yer ile kurdukları ilişkileri irdelemesine ve kavramsallaştırılmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

5.3.2. Araştırmaya yönelik

Araştırmada yer temelli eleştirel sanat eğitiminin lisans düzeyinde nasıl gerçekleştirileceği ortaya koyulmuştur. Diğer yandan;

- ✓ Okul öncesi, ilk ve ortaöğretim düzeyinde sanat derslerinde yer temelli uygulamalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu alanlarda yer temelli eleştirel sanat eğitimin nasıl gerçekleştirileceği üzerine araştırmalar yapılması yararlı olacaktır.
- ✓ Okulöncesi, ilk ve orta ortaöğretim düzeyinde kırsal bölgede ya da kentsel bölgede yakın çevredeki park, bahçe gibi alanlarda sanat yapımında ifade yolları aramak üzere doğal çevrede gezinti, fotoğraf ve video çekimi, eskiz çalışmaları ve doğal malzemelerle sanat yapımı şeklinde uygulamalar gerçekleştirilerek öğrencilerin ekoloji ve sanat ilişkisi üzerine düşünmeleri ve sanat yapımları teşvik edilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yer temelli öğretim sürecini nasıl deneyimlediği ortaya koyulmuştur. Ancak öğretmen adaylarının gelecekte mesleki hayatına bu deneyimlerini yansıtabilmenin yollarını öğrenmesinin ve deneyimlemesinin yer temelli gelecekte sanat eğitimi uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle;

- ✓ Lisans düzeyinde özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında daha uzun süreli ve işbirliği temelinde bir çalışma gerektiren yerel sanatçıların araştırılıp öğretim içeriğine nasıl dâhil edilmesi konusunda yerel toplum, görsel sanatlar öğretmenleri ve öğretmen adaylarının işbirliğinde bir eylem araştırması gerçekleştirilebilir.
- ✓ Hizmetiçi eğitim kapsamında görsel sanatlar öğretmenleriyle yerel içerik geliştirmek üzere çalıştaylar gerçekleştirilerek yerlere özgü bir ders materyal havuzu oluşturulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (Çev: ř. Çınkır). Ankara: Anı.
- Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoği. *Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 85-100. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50782> (Erişim tarihi: 02.11.2018).
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307> (Erişim tarihi:06.10.2015).
- Ball , E. and Lai, A. (2006). Place-based pedagogy for the arts and humanities. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 6(2), 261-287. doi:10.1215/15314200-2005-004.
- Basso, S. F. (1996). *Senses of place*.New Mexico: School of American Research Press.
- Baumfield, V., Hall, E. and Wall, K. (2008). *Action research in the classroom*. London: SAGE.
- Bell, L. A. and Desai, D. (2014). Imagining otherwise: connectining the arts and social justice to envision and act for change. In L. A. Bell and D. Desai (Eds.), *Social Justice and Arts* (pp. 1-8). London: Routledge.
- Berg, B. L. (2001). Action research. In B. L. Berg, *Qualitative research methods for the social science* (pp. 178-188). Allyn and Bacon A Pearson Education Company. http://simbi.kemenag.go.id/pustaka/images/qualitative_research_methods_for_the_social_sciences.pdf (Erişim tarihi: 20.04. 2018).
- Berger, J. (2004). *Görünüre dair küçük bir teoriye doğru adımlar*. İstanbul: Metis.
- Berry, W. (1987). *Home economics*. San Francisco: North Point Press.
- Best, M., MacGregor, D. and Price, D. (2017). Designing for diverse learning. Case study of place-based learning in design and technologies pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3), 91-106. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss3/6> (Erişim tarihi: 20.04. 2018).
- Blandy, D. and Hoffman , E. (1993). Toward an art education place. *National Art Association*, 35(1), 22-33. <http://www.jstor.org/stable/1320835> (Erişim tarihi:11.27.2014).
- Boland, K. (2016). School-community collaborations through the lens of place-based education: Benefits and challenges. Canada: Vancouver Island University,

- Borich, G. D. (2017). İşbirlikli öğrenme. G. D. Borich and B. Acat (Eds.), *Etkili Öğretim Yöntemleri Araştırma Temelli Uygulama* içinde (Çev: H. Sucuoğlu). Ankara: Nobel.
- Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M.L., Oliveira, B., Ondrackova, J., Suslova, O. (2008). *Pusula gençlerle insan hakları eğitimi klavuzu*. (Çev: B. Yeşiladalı), Çayır, M. Bağlı, Y. Esen (Editörler) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Pyschology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> (Erişim tarihi:26.12.2018).
- Cakcak, Y. T. (2016). Öğretmen Eğitimi. *Eleştirel Pedagoji*, 8(43), 46-48.
- Cakcak, Y. T. (2016). Öğretmen eğitiminin temel sorunsalı nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji*, 8(43), 60-68.
- Cansever, E. (2013). *Sonrası kalır 1* (11. b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Carroll, N. (2012). *Sanat felsefesi*. Ankara: Ütopya.
- Cary, R. (2011). *Critical art pedagogy foundation for postmodern art education*. New York: Routledge.
- Cauance, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi*. (Çev: B. Can ve A. Yalçinkaya) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research*. Boston, Newyork, Toronto: Pearson.
- Creswell, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni. S. B. Demir (Dü.). içinde Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağdaş Drama Derneği. (2015). *Yaratıcı drama eğitmenliği/ liderliği programı (2. Aşama)*. Eskişehir.
- Çağdaş Drama Derneği. (2015). *Yaratıcı drama eğitmenliği/ liderliği programı (3.Aşama)*. Eskişehir.
- Çakmak, S. (2018). *Yer temelli eğitim yaklaşımına dayalı proje çalışmalarının öğrencilerin problem çözme ve sosyal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darts, D. (2006). Head games: Engaging popular visual culture. In P. Duncum (Ed.), *Visual culture in the art class: Case studies* (pp. 99-108). Reston: National Art Education Association.

- Deringer, S. (2016). *Mindful place-based education: Incorporating mindfulness as a tool fot place-based education*. Unpublished Doctoral Thesis. USA: Washington State University.
- Deveci, H. and Selanik Ay, T. (2014). Vatandaşlık eğitimi bakımından sosyal bilgilerin toplumsal gücü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(Eğitim Özel), 97-109.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. USA: The Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim* (4 b.). (Çev: S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dewhurst, M. (2013). Narrowing in on the answers: dissecting social justice art education. In M. S. Hanley, G. W. Noblit, G. L. Sheppard and T. Barone (Eds), *Cultural Relevant Arts Education for Social Justice* (pp. 143-153). New York: Routledge.
- Dewhurst, M. (2014). Where is the action? Three lenses to analyze social justice art education. In L. A. Bell and D. Desai, *Social Justice and the Arts* (pp.77-91). Newyork, London, USA: Routledge.
- Drexler, M. L. (2012). *Inquiry into Place-Based Education in Art Morgantown*. Unpublished Doctoral Thesis. West Virginia: College of Creative Arts West Virginia University.
- Drinkwater, M. (2011). Arts across the curriculum for critical pedagogy and global visual literacy: Increasing the arts focus in teacher training in elementary schooll. In *Critical Studies in Art and Design Education*. <https://ww9w.edu.uwo.ca/centres/documents/drinkwater.pdf> (Erişim Tarihi: 26.12.2018).
- Duncum, P. (2011). Engaging public space: art education pedagogies for social justice. *Equity and Excellence in Education*, 44(3), pp. 348-363. doi:10.1080/10665684.2011.590400 (Erişim Tarihi: 26.12.2018).
- Edeer, Ş. (2005). Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 78-84. https://arastirmax.com/en/bilimsel-yayin/ondokuz-mayis-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/19/1/78-84_sanat-egitiminde-disiplinlerarasi-yaklasim. (Erişim tarihi: 22.10.2018).
- Edwards, G. (2016). Şimdiki zamanın içindeki geçmiş ve gelecek. eleştirel pedagoji (Çev:Yasemin Tezgiden Cakcak), *Eleştirel Pedagoji Dergisi*; 8(43), 49-59.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Elbistanlı, A. (2015). Otantik öğrenme. A. Arı (Ed.) içinde, *Alternatif Öğrenme Öğretme Yaklaşım ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Eroğlu, A. (2017). *John Dewey'de deneyim ve sanat*. İstanbul: Hiper Yayın.
- Ertan, G. ve Sansarcı, E. (2016). *Görsel sanatlarda anlam ve algı*. İstanbul: Alternatif.
- Estey, K. (2014). The "Place" of Place-based pedagogy in teaching religion: Brooklyn and its religions. *Teaching Theology and Religion*, pp. 122-137.
- Ewing, E. T. (Ed.). (2010). *Pedagoji ve devrim: Eğitimin temelleri üzerine disiplinlerarası ve ulusüstü yaklaşımlar*. (Çev: A. Öztürk). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Freire, P. (2014a). *Ezilenlerin pedagojisi* (11 b.). (Çev: D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı.
- Friere, P. (2014b). *Yüreğin pedagojisi*. (Çev: Ö. Orhangazi). Ankara: Ütopya.
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. (H. Aydın, Dü.) Ankara: Anı.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. (Çev: B. Baysal). İstanbul: Kalkedon.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. (Çev: U. D. Tuna). İstanbul: Kalkedon.
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş*. (Çev: S. Demiralp) Ankara: Dost.
- Glesne, C. (2013). Nitel araştırmayla tanışma. C. Glesne, A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Ed.) içinde, *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev: E. Günel, 2 b., s. 1-18). Ankara: Pegem.
- Glesne, C. (2013). Ön hazırlıklar: Sizin için iyi olanı yapmak. C. Glesne, A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Ed.) içinde, *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev: P. Yalçınoğlu, s. 37-83). Ankara.
- Graham, M. A. (2007a). Contemporary Art, science, ecology, and a critical pedagogy of place. *Forum on Public Policy Online*, 2007(3). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1099044&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid> (Erişim tarihi:04.05.2014).
- Graham, M. A. (2007b). Art, ecology and art education. locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 375-391. <http://www.jstor.org/stable/25475843> (Erişim tarihi:17.11.2014).
- Gruenewald, D. A. (2003, Sonbahar). Foundations of place: a multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Education Research Journal*(3), s. 619-654. <http://www.jstor.org/stable/3699447> (Erişim tarihi:05.08.2016).

- Gruenewald, D. A. (2008). The best of world: A critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 308-324. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620802193572> (Erişim tarihi:27.11.2014).
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel Düşünme*. ERG. <http://www.egitimreformugirisimi.org/elestirel-dusunme/> (Erişim tarihi:18.02.2017).
- Güven, İ. (2015). Türkiye'de öğretmen eğitiminin tarihsel dönüşümüne eleştirel bir bakış. *Eleştirel Pedagoji*, 7(40), 2-13.
- Hanley, M. S. (2013). Introduction: culturally relevant art education for social justice. In M. S. Hanley, G. Noblit, G. Sheppard and T. Barone, *Culturally Relevant Art Education for Social Justice* (pp.11-13). New York: Routledge.
- Hansen, E. (2009). Island ecology: An Exploration of place in the elementary art curriculum. *Art Education*, 62(6), 46-51.
- Harvey, D. (1996). *Justice, nature and the geography of differences*. UK: Blackwell Publishers.
- Hicks, L. E., & J.H.King, R. (2007). Confronting environmental collapse: visual culture, art education, and environmental responsibility. *Studies an Art Education*, 332-335. <http://www.jstor.org/stable/2545839> (Erişim tarihi:05.09.2016).
- İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 1(1), 2-10. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_1.pdf (Erişim tarihi:05.06.2018).
- İnal, K. (2018). Eleştirel pedagojinin eleştirisi (Türkçe çeviriye sunuş). J. L. Kincheloe, *Eleştirel pedagoji içinde* (s. 17-45). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- İnam, A. (2007). Coğrafya kavramı odağında felsefe ve edebiyat, felsefe bilim ve sanat ilişkileri içinde. *İzdüşüm Yayınları*, s. 71-85.
- Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classroom. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3(2), 129-145. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00559a&AN=tuda.article.104092&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid> (Erişim tarihi:12.03.2018).

- Inwood, H. J. (2008). At the cCrossroads: Situating place-based art education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 13(1), 29-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842767.pdf> (Erişim tarihi:12.03.2018).
- Jagodzinski, j. j. (1991). The poetics of green aesthetics: Situating "green criticism" in the postmodern condition. In D. Blandy and K. G. Congdon (Ed.), *Pluralistic approaches to art criticism* (p. 32-44).
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2 b.). (Y. Uzun ve M. Özten Anay, (Ed.) Ankara: Anıl.
- Kaptan, A. Y. ve Aslan, H. (2012). Görsel okuryazarlık ve eleştirel pedagoji: sanatın toplumsal ve pedagojiktemellerine gelecekçi bir bakış. *Çukurova.Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 85-100. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebSCO&ano=157241_34aeacde9be049e573a8b89570d45880&? (Erişim Tarihi: 22.10.2016).
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133. (Erişim Tarihi:22.10.2016).
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji*. (Çev: K. İnal) İstanbul: Yeni İnsan.
- Knapp, C. E. (2005). The "I - Thou" relationship, place-based education, and Aldo Leopold. *Journal of Experiential Education*, 27(3), 277-285.
- Koçak Turhanoglu, F. (2013). Postmodernizm ve mekan: David Harvey. *Sosyolojide yakın dönem gelişmeler* (s. 176-201) içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Koçak Turhanoglu, F. A. (2008). *Social and spatial production of Atatürk Boulevard in Ankara*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Koçyiğit, M. (2015). Dönüştürücü öğrenme. A. Arı (Ed.), *Alternatif Öğrenme Öğretme Yaklaşım ve Yöntemleri* içinde (s. 67-81). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Langdon, E. A. (2017). *Place-based and intergenerational art education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: University of North Texas.
- Leopold, A. (2004). Toprak etiği. *Üç Ekoloji-Doğa, Düşünce, Siyaset*(2), 125-143.
- Liamputtong, P. (2009). Qualitative data analysis. *Health Promotion Journal of Australia* 20 (2).
- Lynch, K. (1996). Çevrenin imgesi. *Cogito: Kent ve Kültürü* (8). Yapı Kredi Yayınları.
- Madden, E. J. (2016). Place-based education: Educator perspectives on a critical pedagogy. *Yüksek Lisans Tezi*. Arizona, USA: Prescott College.

- McLaren, P. (2007). *Critical pedagogy., Life in Schools, an introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* içinde (s. 194-223). USA: Pearson.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev: M. Y. Eryaman ve H. Arslan). Ankara: Anı.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*. (Çev: P. D. Turan). Ankara: Nobel.
- Mezirow, J. (1978, 01 01). Perspective transformation. *SAGE Journals*, 28(2), 100-110. doi:<https://doi.org/10.1177/074171367802800202> (Erişim tarihi:27.09.2018).
- Middleton, S. (2017). Henri Lefebvre on education: critique and pedagogy. *Policy Futures in Education*, 15(4), 410-426. (Erişim tarihi:28.09.2018).
- Miller, D.and Twum, S. (2017). The experiences of selected teachers in implementing place-based education. *In Education*, 23(1), 92-108. <https://ineducation.ca/ineducation/article/viewFile/282/932> (Erişim tarihi:07.09.2018).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Görsel sanatlar dersi öğretim programı. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf> (Erişim tarihi: 27.12.2018).
- Mills, G. E. (2003). *Action research (A guide for the teacher researcher)*. New Jersey: Pearson Education.
- Moran, B. (2013). *Edebiyet kuramları ve eleştiri* (23 b.). İstanbul: İletişim.
- Morgan, E. E. (2014). *Fostering stewardship and citizenship:Action research in place-based education*. Unpublished Master Thesis. A.B.D.: Master of Arts from Prescott College in Education.
- Morrow, V. (1999). If you were a teacher, it would be harder to talk you: reflections on qualitative research with children in school. *Int. J. Social Research Methodology*, 297-313.
- Moyer, T. ve Harper, G. (Ed.). (2011). *The new earthwork : art, action, agency*. Hamilton: University of Washington Press.
- Nolan, E. A. (2015). *A phenomenological, qualitative study of place for place-based education: Toward a place responsive pedagogy*. Unpublished Doctoral Thesis. Arizona, USA: Arizona University
- Nosich, G. M. (2018). *Disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi*. (Çev: B. Aybek) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ocvirk, O. G., Stinson, R. E., Wigg, P. R., Bone, R. O. ve Cayton, D. L. (2015). *Sanatın temelleri: teori ve uygulama*. N. E. Noyan (Ed.), (Çev: N. Balkır Kuru, ve A. Kuru) İzmir: Karakalem.
- Oğuz, D. (2015). Sanat perspektifinden çevre sorunları. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(8), 48-60.
- Ormond, C. G. (2013). Place-based education in practise. In D. Zandvliet (Ed.), *The Ecology of School* (p. 19-29). AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publisher.
- Pasiechnyk, C. L. (2018). *Place-based education: Improving learning while connecting students to community and environment*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kanada: University of Victoria.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.) Ankara: Pegem.
- Roux, H. I. (2014). *The big barn: A Case study in place based education and design*. Unpublished Doctoral Thesis. Arizona: Philosophy from Prescott College in Sustainability Education.
- Sanger, M. (1997). Sense of place and education. *Journal of Environmental Education*, 29(1). pp. 4-8. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-33746108339&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid>. (Erişim Tarihi: 27.12.2018).
- Sarıgöz, O. (2013). Sınıfla ve grupla tartışma yöntemlerinin meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(3). <http://dergipark.gov.tr/ejovoc/issue/5390>. (Erişim tarihi: 27.12.2018).
- Saunders, N., Lewis ve Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students* (6 b.). Pearson.
- Selanik Ay, T. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selanik Ay, T. ve Deveci, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması. *Journal of Social Studies Education Research*, 2(1), 83-115. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/179017> (Erişim Tarihi: 27.12.2018).

- Smith, G. (2002). Place-based education: learning to be where we are. *PHI Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=5&sid=c028b291-e740-4db7-8e5c68efe06d2c53%40sessionmgr4010&hid=4205&bdata=Jmxhbmc9dHImc2l0ZT11ZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.20440205&db=edsjsr> (Erişim tarihi: 18.04.2015).
- Smith, G. and Sobel, D. (2010). *Place-and community-based education in school*. Newyork and London: Routledge.
- Sobel, D. (2014). *Ekofobiyi aşmak*. (Çev: İ. U. Kelso) İstanbul: Yeni İnsan.
- Sözer, M. A. ve Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 313-327.
http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt16Sayi3/JKEF_16_3_2015_313_327.pdf (Erişim tarihi:11.02.2017).
- Spring, J. (2014). *Özgür eğitim* (4 b.). (Çev: A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.
- Tanzer, E. (2011). "Sense of Place" *development: A teacher's action research project*. Unpublished Master's Thesis. Arizona, USA: Prescott College.
- Taşdelen, D. ve Yazıcı, A. (2012). Estetik ve sanat felsefesinde temel konular. A. İnım (Ed.), *Estetik ve sanat felsefesi içinde* (s. 2-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Templeton, L. (2005). From personal research to community learning. In S. Robbins ve M. Dyer (Eds.), *Writting America: classroom literacy and public engagement* (s. 39-49).
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi* (15. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuncer Gürkaş, E. ve Barkul, Ö. (2012). Yer üzerine kavramsal bir okuma denemesi. *Sigma* (4), 1-11.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.403.5621&rep=rep1&type=pdf> (Erişim tarihi: 11. 04. 2015).
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2018). *Güncel Türkçe Sözlük*. T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu:

- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bcc53188186e1.19128903 (Erişim tarihi:21.10.2018).
- Ural, A. (2014). İnsanlığın Öğretmeni Olabilmek. *Birgün Gazetesi*.
<https://www.birgun.net/haber-detay/insanligin-ogretmeni-olabilmek-71694.html>
(Erişim tarihi: 17.03.2015).
- Vittoria, P. (2017). *Paulo Freire: Diyaloğun pedagojisine giden yol*. İstanbul: Kalkedon.
- Winter, R. (1998). Finding a voice-thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research*, 6(1), 53-68.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650799800200052?needAccess=true> (Erişim tarihi: 06.09. 2017).
- Woodhouse, J. ve Knapp, C. (2000). Place based curriculum and instruction: outdoor and environmental education approaches. *WV : Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory*. United States, North America: Charleston, (pp.1-8).
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.BAE7C1BA&lang=tr&site=eds-live&authtype=uid> (Erişim tarihi: 14.06.2015).
- Yıldırım , A. (2010). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım , A. ve Şimşek , H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (2010). *Eleştirel pedagoji (Ivan Illich ve Paulo Freire'in eğitim anlayışı üzerine)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. T. (2017). Öğretmen yetiştirme eğitiminde felsefe, eğitim felsefesi dersleri ve anlamı. N. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Ed.) içinde, *Eleştirel eğitim seçkisi* (s. 262-288). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yokley, S. H. (1999). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art Education*, 5(18) 18-24. <http://www.jstor.org/stable/3193812> (Erişim Tarihi: 17.11.2014).
- Yüksek Öğretim Kurumu[YÖK]. (2007). Öğretmen yetiştirme programı. www.yok.gov.tr: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 (Erişim tarihi: 25.10.2017).
- Yüksek Öğretim Kurumu[YÖK]. (2018). Öğretmen Yetiştirme lisans programı yönergesi.

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf (Erişim tarihi: 04.11.2018).

Zandvliet, D. (2013). *The ecology of school. [electronic resource]*. Rotterdam : SensePublishers .

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat03696a&AN=ana.323606&lang=tr&site=eds-live&authtype=u> (Erişim Tarihi: 17.11.2014).

EKLER

EK

- 1. Araştırma Gönüllü Katılım Formu**
- 2. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Raporu**
- 3. Video Kontrol Listesi**
- 4. Görüşme Soruları**
- 5. Ders İzlenesi**
- 6. Değerlendirme ve Özdeğerlendirme Formu**
- 7. Ders Planı**
- 8. Öğretim Materyal Listesi**
- 9. Katılımcıların Eskiz Çalışması Üzerine Düşüncelerini Almak Üzere
Hazırlanan Cümle Tamamlama Yaprağı**
- 10. Veri Analizi-Kod Listesi**
- 11. Veri Analizi-Tema Listesi**

EK-1. Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Doktora tezim kapsamında sanat eğitiminde yerel kaynaklardan beslenmek, eleştirel eğitim bilimi ve sanat eğitimi konuları üzerine çalışıyorum. Buna yönelik olarak ana-sanat atölye derslerini sizlerle birlikte yürütmeyi ve ders içeriğine göre hazırlanan etkinlikleri gerçekleştirmeyi planlıyorum. Araştırma, sonuçları ile doktora tez çalışmamda ortaya konacaktır. Öncelikle bu araştırmanın, mesleki ve sanatsal gelişiminize katkıda bulunacağını umut ediyorum. Bununla birlikte birer sanatçı adayı ve öğretmen adayı olarak sizlerin deneyimleri, düşünce ve önerileri de araştırmaya büyük oranda katkıda bulunacaktır. Sonuç olarak araştırmanın sanat eğitimi alanına önemli ölçüde katkı sağlayacağını ve alanda örnek teşkil edeceğini düşünüyorum. Tezimin yöntemi gereği ders işleniş sürecini kayıt altına almam gerektiğinden dönem boyunca her ders video kaydı yapılacak ve etkinlikler sırasında zaman zaman fotoğraf çekilecektir. Bunun yanı sıra süreç içinde sizinle görüşmeler yaparak bunları da kaydedeceğim ve eskiz çalışmalarınızın, araştırma günlüklerinizin ve uygulama çalışmalarınızın da fotoğrafı çekilecek veya video kaydı yapılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *eylem araştırması* yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İsteminiz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki sorularınızı Ayça SESİGÜR'e (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Ayça SESİGÜR

Adres: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi

İş Tel: 0 222 335 05 80/ 3846

bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum/ kabul etmiyorum.

(Formu doldurduktan sonra teslim ediniz).

KATILIMCI ADI SOYADI:

Tarih

İmza:

EK-2. Etik Kurul İzni

Kayıt Tarihi: 28.09.2015

Protokol No: 20856



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yer-Topluluk Temelli Eleştirel Sanat Eğitimi: Bir Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Şemsettin EDEER
TEZ YAZARI:	Ayça SESİGÜR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

İMZA/ TARİH

27.11.2015

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Yedek Üye)
Eğitim Bil. (Eğitim Fak.)

Prof. Dr. Kemal YILDIRIM
Sos. Bil. (İkt. ve İd. Bil. Fak.)

Doç. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

Doç. Dr. Bülent ERGUN (Yedek Üye)
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Formu:	Tarih ve saat:
Amaç	Yer:
Öğretmen adaylarının doğal çevre konusundaki çalışmalarını yer ile nasıl ilişkilendirmektedir?	
Merhaba,	
Bu görüşmede amacım yapmış olduğumuz etkinlik üzerine düşüncelerinizi öğrenmektir. Çünkü sizleri etkinliğin sonuçlarını uygulamalarına yansıtacak birer sanatçı- öğretmen adayı olarak görüyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonra sanat eğitimi üzerine yapılacak olan araştırmalara da katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin, katılmış olduğunuz etkinlik ile ilgili düşüncelerinizi ve beklentilerinizi öğrenmek istiyorum.	
Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.	
Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?	
Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?	
Bu görüşmenin yaklaşık otuz dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.	
Görüşme soruları:	
<u>Görüşme I</u>	
1. Doğal çevre konusundaki etkinliklere ilişkin deneyimleriniz nelerdir?	
2. Doğal çevre konusunda ders sürecini nasıl değerlendirirsiniz?	
3. Doğal çevre konusunda ders sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?	
4. Doğal çevre konusunda gerçekleştirdiğiniz sanat çalışmalarınızı anlatır mısınız?	
5. Doğal çevre konusunda uygulama sürecinde (sanat yapımı sürecinde) olumlu ya da olumsuz olarak karşılaştığımız durumlar nelerdir?	
<u>Görüşme II</u>	
1. Yer duyusu konusundaki etkinliklere ilişkin deneyimleriniz nelerdir?	
2. Yer duyusu konusunda ders sürecini nasıl değerlendirirsiniz?	
3. Yer duyusu konusunda ders sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?	
4. Yer duyusu konusunda gerçekleştirdiğiniz sanat çalışmalarınızı anlatır mısınız?	
5. Yer duyusu konusunda uygulama sürecinde (sanat yapımı sürecinde) olumlu ya da olumsuz olarak karşılaştığımız durumlar nelerdir?	

Görüşme III

1. Sözlü tarih çalışmasına yönelik deneyimleriniz nelerdir?
2. Sözlü tarih çalışmasında olumlu ya da olumsuz olarak karşılaştığınız durumlar nelerdir?
3. Sözlü tarih çalışmasının sanat eğitiminde kullanımını nasıl değerlendirirsiniz?

Görüşme IV

1. Kültürel Gazetecilik konusundaki etkinliklere ilişkin deneyimleriniz nelerdir?
2. Kültürel Gazetecilik konusunda ders sürecini nasıl değerlendirirsiniz?
3. Kültürel Gazetecilik konusunda ders sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Kültürel Gazetecilik konusunda gerçekleştirdiğiniz sanat çalışmalarınızı anlatır mısınız?
5. Kültürel Gazetecilik konusunda uygulama sürecinde (sanat yapımı sürecinde) olumlu ya da olumsuz olarak karşılaştığınız durumlar nelerdir?

Görüşme V

1. Sosyal adalet konusundaki deneyimlerini anlatır mısın?
2. Sosyal adalet konusunda ders sürecini değerlendirecek olsanız neler söylersin?
3. Sosyal adalet konusunda ders sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Sosyal adalet konusunda gerçekleştirdiğiniz sanat çalışmalarınızı anlatır mısınız?
5. Doğal çevre konusunda uygulama sürecinde (sanat yapımı sürecinde) olumlu ya da olumsuz olarak karşılaştığınız durumlar nelerdir?

EK-4. Ders İzlenesi

Ders Tanımı

Birlikte yürüteceğimiz bu ders döneminde birbirimizden etkilenecek, birbirimizden öğrenerek, birlikte düşünerek, hissederek, tartışarak ve deneyimleyerek üreteceğiz. Dönem boyunca kent'in fiziki/ doğal yapısı ile kültürel yapısından beslenerek derslerimizi yürüteceğiz. Dolayısıyla üretim sürecimizde yerel kaynaklardan yola çıkarak başlayacak. Başlangıç noktamız belli, yaşadığımız yer, her birimiz öznel ifadelerimizi yansıtacak her türlü tekniği, malzemeyi, üslubu seçmekte özgürüz. Üretilen iş her ne olursa olsun düşünsel alt yapısını oluşturmamız esastır. Düşünsel altyapıyı oluşturduğumuz süreci takip edebilmemizin de en güzel yolu bu seyrin defterini düzenli tutmaktır. Her birinize özel bir seyir defteri yani eskiz defteri temin edilmiştir. Bu defteri daima yanınızda taşımamızı ve gördüklerinizi, duyduklarınızı, hissettiklerinizi kısaca tüm farkındalıklarınızı yine istediğiniz üslupla buraya kaydetmenizi bekliyoruz. Bununla birlikte tüm araştırma ödevlerinize ait notlar, derste almış olduğunuz notlar ve her hafta tutacağınız araştırma günlüğünüzün de bu defterde yer almasını bekliyorum.

Deneyimleyeceğimiz bu süreçte amacımız, sizlerden beklentimiz üretim sürecinizde yerel kaynaklardan beslenmenizdir.

Verimli bir dönem geçirmemiz için sizlerden

- Araştırmacı merakınızı sürekli uyanık tutmanızı, verilen araştırma ödevlerini zamanında ve gereken emeği harcarayarak gerçekleştirmenizi,
- Eskiz çalışmalarınızın sürekliliği konusunda hassas davranmanızı ve eskiz ve uygulama çalışmalarına atölye ders saatleri dışında da zaman ayırmanızı
- Tüm bu süreçte her türlü soruya açık olduğumuzu ve problemlerimizin ve bunlara getirilecek çözüm önerilerimizin de ortak olduğunu unutmadan tartışarak, sorgulayarak, eleştirerek ve paylaşarak üreteceğimizi daima hatırlamanızı bekliyorum.

Sevgi, saygı, dayanışmayla

Ayça SESİGÜR

Ek:

- 1: Ders etkinlik planı ve derse gelmeden sizlerden beklenen hazırlık listesi
- 2: Dönem boyunca değerlendirme sürecinizin nasıl işleyeceğini gösteren değerlendirme ölçeği
- 3: Etkinliklerin bitiminde kullanılacak özdeğerlendirme formu

EK-5. Değerlendirme

Değerlendirme

Dönem boyunca 1 ara sınav ve 1 final sınavı için hazırlanmanız gerekmektedir. Sınavlarınızın yüzdelik dilimleri: Arasınav : %40, Final Sınavı %60

Ara sınavlarınızın ve final sınavınızın içeriği, haftalık ödevler ve eskiz defterleriniz, uygulama çalışmalarındaki performansınız ve derse katılım durumunuzun birleşiminden oluşacaktır. Bu bileşenlere ait bilgiler ve yüzdelik dilimleri aşağıdaki gibidir:

1. Derse hazırlık : %16

Haftalık ödevlere ait belge ve dönütlerin zamanında tamamlanması önemlidir.

2. Derse katılım, devamlılık : %20

Derse katılmayışınızın nedenini bize bildirmeyi ve kaçırdığınız derste işlenenleri, ödevleri takip etmeyi ihmal etmeyiniz.

3. Eskizler: %24

Süreçteki düşüncelerinizi eskizlerinize yansıtmanız, eskizlerinizi geliştirmeniz önemlidir.

4. Uygulama: %40

Eskizlerinizi geliştirme süreciniz ve uygulamaya aktarmanız, uygulamaları ise zamanında tamamlamanız önemlidir. Performans Değerlendirme Ölçeği:

Puanlama Kriter	Çok iyi	İyi	Yeterli	Zayıf	Yetersiz
Derse Hazırlık 16 puan	Etkinliğe tam katılımı sağlayacak şekilde gereken tüm araştırma ve hazırlıkları yapar. 16 puan	Etkinliğe katılımı sağlayacak şekilde gereken araştırma ve hazırlıkları yapar. 12 puan	Etkinliğe ortalama düzeyde katılımı sağlayacak kadar araştırma ve hazırlık yapar. 8 puan	Etkinliğe minimum düzeyde katılımı sağlayacak kadar araştırma ve hazırlık yapar. 4 puan	Etkinliğe katılımı sağlayacak bir araştırma ve hazırlık yapmaz. 0 puan
Derse Katılım 20 puan	Ders sürecindeki tartışmalara eleştirel düzeyde katılır özgün ve yaratıcı fikirler geliştirerek fikirlerini paylaşır. 20 puan	Ders sürecindeki tartışmalara katılır fikirlerini paylaşır. 15 puan	Ders sürecindeki tartışmalara zaman zaman katılarak fikirlerini paylaşır. 10 puan	Ders sürecindeki tartışmalara nadiren katılarak fikirlerini paylaşır. 5 puan	Ders sürecindeki tartışmalara katılmaz. 0 puan
Eskiz Çalışmaları 24 puan	Doğal çevre gezisinden, araştırma ve incelemelerinden yola çıkarak uygulamaya yönelik bol bol eskizler tasarlar, geliştirir ve tüm süreçleri düzenli olarak deftere yansıtır. 24 puan	Doğal çevre gezisinden, araştırma ve incelemelerinden yola çıkarak uygulamaya yönelik eskizler tasarlar, geliştirir ve tüm süreçleri deftere yansıtır. 18 puan	Doğal çevre gezisinden, araştırma ve incelemelerinden yola çıkarak uygulamaya yönelik eskizler tasarlar, geliştirir ve deftere kısmen yansıtır. 12 puan	Doğal çevre gezisinden, araştırma ve incelemelerinden yola çıkarak uygulamaya yönelik eskizler tasarlar, deftere minimum düzeyde yansıtır. 6 puan	Herhangi bir tasarım deftere yansıtılmaz. 0 puan
Uygulama 40 puan	Doğal çevre/ doğal tarih olanaklarından beslenerek özgün bir sanatsal çalışma uygular. 40 puan	Doğal çevre/ doğal tarih olanaklarından beslenerek bir sanatsal çalışma uygular. 30 puan	Doğal çevre/ doğal tarih olanaklarından ortalama düzeyde beslenerek uygulama yapar. 20 puan	Doğal çevre olanaklarından minimum düzeyde beslenerek uygulama yapar. 10 puan	Doğal çevre olanaklarından beslenerek bir çalışma uygulamaz. 0 puan
100	100	75	50	25	0

EK-5b. Özdeğerlendirme Formu Örneği

Özdeğerlendirme (Öğretmen adayı)	Çok iyi	İyi	Orta	Zayıf
Derse gerekli hazırlıkları yaparak geldim.				
Sınıf tartışmalarına etkin olarak katıldım.				
Eskiz defterini etkin bir şekilde kullandım.				
Grupça çalışmanın sorumluluğunu üstlendim.				
Yer-doğa-sanat ilişkilerini sorguladım				
Sanatsal ifade sürecimde yaşadığım yerin fiziksel, doğal koşullarından (doğal çevre) beslendim.				
Sanatsal ifade sürecimde karşılaştığım sorunlara çözüm önerileri getirdim.				
Uygulama sürecinde zamanı verimli bir şekilde yönetebildim.				
Etkinlik sürecini objektif bir şekilde değerlendirdim.				
Etkinliğin sanat eğitimiyle bağlantılarını kurdum.				

Özdeğerlendirme (Öğretim elemanı)	Çok iyi	İyi	Orta	Zayıf
Konu ile ilgili bilgilerimi paylaştım				
Konuya ilişkin çeşitli sanat pratiklerinden çalışmalar ve kaynaklar sundum.				
Öğretmen adaylarından gelen yaratıcı fikirleri destekledim ve onları cesaretlendirdim.				
Ekoloji, sanat ve sürdürülebilirlik konularına dikkat çekerek tartışmaya katılımlarını sağladım.				
Öğretmen adaylarının eskizlerini inceledim ve eskizleri geliştirmek için onlarla birlikte fikir yürüttüm.				
Uygulamaları inceledim ve öğretmen adaylarıyla birlikte tartışarak değerlendirdim.				
Bireysel farklılıklara uygun seçenekler sundum.				
Öğretmen adaylarına üretim süreçlerinde yerin fiziki, doğal (doğal tarih/ doğa çevre) özelliklerinden beslenmeleri için teşvik ettim.				
Öğretmen adaylarını oluşturdukları sanat ürününü arkadaşlarıyla paylaşmaları yönünde teşvik ettim.				
Grup çalışmasının, iş bölümünün önemini vurguladım.				

EK-6. Video Kontrol Listeleri

Yer Duyusu Video Kontrol Listesi (Öğretmen Adayları)	Evet	Kısmen	Hayır
Derste paylaşılanları dikkatle takip eder.			
Yer hissi üzerine duygu ve düşüncelerini paylaşır.			
Konuya ilişkin kendine özgü düşünceler geliştirir.			
Kendine özgü düşüncelerini arkadaşlarıyla tartışır.			
Arkadaşlarında gelen görüşleri dinler.			
Yer ile kurduğu bağı sanatsal yollarla ifade eder.			
Etkinlik sürecini objektif bir şekilde değerlendirir.			
Etkinliğin sanat eğitimi ile bağlantılarını fark eder .			

Yer Duyusu Video Kontrol Listesi (Öğretim Elemanı)	Evet	Kısmen	Hayır
Konu ile ilgili bilgilerini paylaşır, konuyla ilgili sanat çalışmalar ve kaynaklar sunar.			
Konuya ilişkin tartışmalar yürütür.			
Öğretmen adaylarının çocukluklarından bu yana yer hissi ile ilgili duygularını, deneyimlerini paylaşmaları için onları cesaretlendirir.			
Öğretmen adaylarından gelen yaratıcı fikirleri destekler ve onları cesaretlendirir.			
Öğretmen adaylarının eskizlerini inceler ve eskizleri geliştirmek için onlarla birlikte fikir yürütür.			
Uygulamaları inceler ve öğretmen adaylarıyla birlikte tartışarak değerlendirir.			
Öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarında konuyu hangi yönleriyle ele aldıklarını açıklamalarını ister.			
Öğretmen adaylarını oluşturdukları sanat ürününü arkadaşlarıyla paylaşmaları yönünde teşvik eder.			

EK-7. Ders Planları

Hedefler Doğal çevrede sanatsal ifade yolları arar. Doğal çevre deneyimlerini sanatsal yollarla ifade eder. Yer, sanat ve ekoloji ilişkileri üzerine tartışır ve bu ilişkileri sanatsal üretim sürecinde sorgular. Deneyimlerini sanat eğitimi ile ilişkilendirir.		
2.Hafta	06 Ekim 09.00-12.00 14.00-17.00	Ekolojik sanat uygulamaları üzerine örnekler incelenir ve tartışılır. ✓ Andy Goldsworthy ✓ Richard Long Brandon Ballange ✓ Andres Amador'un sanat yapımları incelenir. ✓ "Sanat Perspektifinden Çevre Sorunları Makalesi" incelenir ve tartışılır. Eskiz çalışmalarına başlanır.
3. Hafta *Arboretum	13 Ekim	Doğal çevre yürüyüşlerine çıkılır, gezinti boyunca eskizlerle doğal mekân ve malzemeler üzerine düşünerek sanatsal ifade yolları aranır. Doğal çevreden yola çıkarak eskizler yapılır. Doğal çevrede uygulama çalışması gerçekleştirilir.
4.Hafta	20 Ekim	Doğal çevre etkinliği ile ilgili eskiz çalışmalarına devam edilir. Eskizler değerlendirilir ve geliştirilir. Uygulanacak olan tasarımlara birlikte karar verilir. Sonraki derse hazırlık için: Fluxus, kolaj, asamblaj nedir örnekleri ile araştırmaları istenir. <i>"Amacı hatırlatma" eylem planı için öznel ifade biçimleri geliştirmeye teşvik etmek amacıyla "ırsak düşünme-imge oyunları" etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.</i>
5.Hafta	27 Ekim	Fluxus hareketi üzerine tartışılır, Joseph Beuys'in "7000 Oaks" çalışması incelenir ve ekoloji sanat ilişkisi üzerine tartışılır. Eskizler değerlendirilir ve geliştirilir ve uygulamaya yansıtılır.
6.Hafta	03 Kasım	Öğretmen adayları tercihlerine göre bireysel ya da grup olarak doğal çevreden yola çıkarak uygulamaları gerçekleştirirler.
7.Hafta	10 Kasım 09.00-12.00	DEĞERLENDİRME (vize) Doğal çevre etkinliği değerlendirilir ve öğretmen adaylarının bu konudaki araştırma ve uygulamalarını sanat eğitimi alanında (mesleki boyutta) nasıl kullanabilecekleri üzerine fikir yürütmeleri istenir. <i>"Eskiz çalışmaya teşvik etme" ile planlanan iyileştirme çalışmasının(eskizi nasıl anlamlandırdıklarına yönelik cümle tamamlama çalışmasının) değerlendirmeleri öğretmen adaylarıyla paylaşılır ve eskiz çalışma amacı üzerine konuşulur.</i> Sonraki etkinliğe hazırlık: Öğretmen adaylarından Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun, Ahmet Güneştekin'in ve Yaşar Kemal'in sanat anlayışları üzerine araştırma yapmaları ve istenir.

Hedefler Çevresiyle arasındaki bağı sorgular. Yer hissi üzerine düşüncelerini paylaşır. Çevresiyle kurduğu bağı ya da yer hissini sanatsal yollarla ifade eder. Yer duygusuna yönelik çalışmaların sanat eğitimindeki yerini tartışır.		
8.Hafta	17 Kasım 09.00-12.00 14.00-17.00	Öğretmen adaylarıyla araştırma yaptıkları konular üzerine tartışılır. Cezanne “Mont Sainte Victoria”, Georgia O’Keefe “Desert Paintings” eserleri, incelenip yorumlanır. Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun ve Yaşar Kemal’in sanat anlayışları üzerine yapılan araştırmalar ışığında sanatçıların yaşadıkları bölge ile sanatları arasındaki ilişkiler sorgulanır. Öğretmen adaylarıyla çocukluklarındaki ve şu andaki yaşadıkları yerle ilişkileri üzerine konuşulur. Yer duygusu ve yere ait hissetme üzerine düşünceler paylaşılır. Yaşadıkları yere ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtan eskizler çizilir.
9.Hafta	24 Kasım	Nevin Aladağ’ın “City Language ”adlı çalışması izlenir: Konuya ilişkin eskizler geliştirilir. Uygulama çalışması yapılır. Yerin Duyusu etkinliği öğretmen adaylarıyla değerlendirilir ve öğretmen adaylarının bu konudaki araştırma ve uygulamalarını sanat eğitimi alanında (mesleki boyutta) nasıl kullanabilecekleri üzerine fikir yürütmeleri ve önerilerini, düşüncelerini defterlerine not etmeleri istenir. David Sobel’in bu alandaki fikirlerinden bahsedilir ve kaynaklar önerilir.
10. Hafta	01 Aralık	<i>Sanatta “ilerlemeci yaklaşıma müdahale ”ederek dersi iyileştirme amacıyla hazırlanan sunum gerçekleştirilir. Giovanni Bellini (Pieta), Brueghel (Hasat Zamanı), Hokusai (Büyük Dalga),Menzel (Demir Dövme), Turgut Zaim (Yörükler), Bedri Rahmi (Han Kahvesi), Neşet Günal (Köylüler), İman Maleki (Hafız Omen) eserleri incelenmiştir. Her sanatçının yaşadığı yerin fiziki ve kültürel özelliklerini nasıl yansıttığı üzerinden tartışmalar yürütülür.</i>

Hedefler		
<p>Sözlü tarih çalışmalarıyla yerel toplumla etkileşimde bulunur. Sözlü tarih çalışmalarını sanatsal ifade sürecine yansıtır. Deneyimlerini sanat eğitimiyle ilişkilendirir.</p>		
<p>10.Hafta *Kentin merkezi bir ilçesi</p>	<p>01 Aralık 09.00-12.00 14.00-17.00</p>	<p>Geçmiş ile bugün arasında kurulan bağların önemini vurgulayan Judith Liberman'ın "Hikâye Anlatıcısının Araçları" videosu izlenir ve üzerine konuşulur. Mitler ve efsanelerden yola çıkarak yapılan uygulamalar için "Mitler ve Hikâyeler" belgeseli izlenir ve tartışılarak özgün fikirler üretilmeye çalışılır. A.Güneştekin'in sanat anlayışı üzerine yapılan araştırmalar paylaşılır. Sözlü tarih çalışmasına hazırlık olarak yer temelli sözlü tarih projesi "Sarı kadınların ayak izlerinde" videosu izlenir. Öğretmen adayları yaşadıkları yer ile ilgili kültürel temalar seçer. Sözlü tarih çalışması için bu temaları nasıl kullanabileceği üzerine tartışılır.</p> <p>Okul dışına çıkılır ve kentin merkezi ilçesindeki arastasına gezintiye çıkılır ve bu mahalde sözlü tarih çalışmaları yapılır.</p>
<p>11.Hafta</p>	<p>08 Aralık</p>	<p>Sözlü tarih çalışmaları görsel sunumlarla paylaşılır. Belirlenen temalar üzerine araştırmalar ışığında tartışılır. Kültürel gazetecilik konusunda yapılan araştırmalardan yola çıkarak istenen her türlü ifade biçimiyle gerçekleştirilecek sanat çalışmaları için eskizler yapılır. <i>"Zamanı etkili yönetme" konusunda yapılacak iyileştirme için öğretmen adaylarıyla ders süreci değerlendirilmiş çözüm üretilmeye çalışılır ve uygulamaya başlayarak eşzamanlı olarak tartışmalara devam edilir.</i></p>
<p>12.Hafta</p>	<p>15 Aralık</p>	<p>Öğretmen adayları yaptıkları araştırmalardan yola çıkarak kullanmak istedikleri her türlü ifade biçimi ile ürünler ortaya koymak için eskiz çalışmalarına devam eder. Ders sürecinde eskiz çalışmaları değerlendirilir, üzerine tartışılarak geliştirilir. Hazır olanlar uygulamaya geçer. Uygulamalar üzerinden fikir alışverişlerine devam edilir.</p>
<p>13.Hafta</p>	<p>22 Aralık</p>	<p>Öğretmen adayları yaptıkları araştırmalardan yola çıkarak kullanmak istedikleri her türlü ifade biçimi ve malzeme ile sanat yapımını gerçekleştirir.</p>
<p>14.hafta</p>	<p>29 Aralık</p>	<p><i>"Kültür kavramını sorgulama"yı sağlayarak iyileştirme gerçekleştirmek için bu konuda yapmaya devam ettikleri çalışmaların içeriği üzerinden kavrama yönelik tartışmalar yürütülür.</i></p> <p>Kültürel Gazetecilik etkinliği değerlendirilir. Sözlü tarih ve hilkaye anlatıcılığı (storytelling) tekniklerinin sanat eğitiminde yeri irdelenir. Öğretmen adaylarının bu konudaki araştırma ve uygulamalarını sanat eğitimi alanında (mesleki boyutta) nasıl kullanabilecekleri üzerine fikir yürütmeleri ve önerilerini, düşüncelerini defterlerine not etmeleri istenir.</p> <p>Sonraki derse hazırlık: Öğretmen adaylarından yakın çevre veya toplumda karşılaşılan, fark edilen bir problem konusu belirlemeleri, kamusal sanat, sanat-sosyal adalet ilişkileri üzerine araştırmalar yapmaları istenir.</p>

Hedefler

Yerel toplumla etkileşimleri ile sosyal katılım etkinliğini ilişkilendirir.

Aktivizm, eyleme geçme ve katılım kavramlarını sorgular ve sanat ve sosyal adalet ilişkisini kurar.

Çevresinde belirlediği bir problemi ya da o probleme yönelik çözüm önerisini sanatsal yollarla ifade eder.

14.Hafta	29Aralık 09.00-12.00 14.00-17.00	Forum tiyatro yapılarak toplum temelli sanat, sosyal adalet ve katılım üzerine tartışılır. İnsan hakları ve sosyal adalet için mücadele veren bireyleri tanımak için “Hak mücadelesi verenler” etkinliği gerçekleştirilir. Sosyal eşitsizliği anlamak, farklı kuşak haklar (kişisel,siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel haklar) arasındaki ilişkiyi algılamak ve empati kurmak” amacı ile “ileri doğru bir adım at” etkinliği gerçekleştirilir. Uygulama çalışması için belirlenen problemler üzerine konuşulur, fikir geliştirilir, planlanır ve gerçekleştirmek üzere girişimde bulunulur.
15.Hafta	5 Ocak 09.00-12.00	NYU “Going Beyond The Classroom” videosu izlenir: eleştirel eğitim bilimi ve sanat eğitimi ilişkisi tartışılır. Ders süreci değerlendirilir. Final sınavları- değerlendirme

EK-8. Öğretim Materyalleri

- 8.1 Riedelsheimer, T. (Yöneten). (2012, Ekim 29). River and Tides: Andy Goldsworthy Working With Time [Sinema Filmi]. Ekim 29, 2018 tarihinde http://www.thomas-riedelsheimer.de/Rivers_and_Tides.html adresinden alındı
- 8.2 Long, R. (2013). RHINE MUD LABYRINTH. Museum Kurhaus Kleve, Museum Kurhaus Kleve. Ekim 29, 2018 tarihinde https://thewikihow.com/video_JD2Ai_BEcbg adresinden alındı
- 8.3 B. (2001). Malamp. Ekim 29, 2018 tarihinde <https://brandonballengee.com/projects/reliquaries/> adresinden alındı
- 8.4 Amador, A. (2014). Glyphs. Daly City, CA. Ekim 29, 2018 tarihinde Geoglyph II: <https://andresamadorarts.smugmug.com/>
<http://www.upout.com/blog/san-francisco-3/san-francisco-artist-creates-gorgeous-massive-designs-in-the-sand-that-are-washed-away-within-hours> adresinden alındı
- 8.5 Oğuz, D. (2015). Sanat Perspektifinden Çevre Sorunları. Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 8(8), 48-60.
- 8.6 Fineberg, J. (2014). Ellilerin Sonlarında Asyalı ve Avrupalı Avangartlar. J. Fineberg içinde, 1940'tan Günümüze Sanat (G. Yılmaz, Çev., s. 209-227). Karakalem.
- 8.7 Moyer, T. , & Harper, G. (Dü). (2011). The New Earthwork: art, action, agency. Hamilton: University of Washington Press.
- 8.8 Cézanne, P. (1887). Montagne Sainte-Victoire with Large Pine. The Courtauld Gallery, London. Ekim 28, 2018 tarihinde <https://courtauld.ac.uk/gallery/collection/impressionism-post-impressionism/paul-cezanne-mount-sainte-victoire-with-a-large-pine> adresinden alındı
- 8.9 Museum, G. O. (Prodüktör), & Adato, P. M. (Yöneten). (2002). Georgia O'Keeffe A Life in Art [Sinema Filmi]. Ekim 29, 2018 tarihinde Georgia O'Keeffe Museum: <https://www.okeeffemuseum.org/about-georgia-okeeffe/> adresinden alındı
- 8.10 Aladag, N. (Yöneten). (2009). *City Language I* [Sinema Filmi]. Ekim 29, 2018 tarihinde <https://vimeo.com/122431585> adresinden alındı

- 8.11 Şekeroğlu, S. (Yöneten). (1982). Neşet Günal'ın Toprak Adamlar Belgeseli [Sinema Filmi]. Ekim 28, 2018 tarihinde https://www.youtube.com/watch?v=vPapQ16tQ_g adresinden alındı
- 8.12 Yürek, H. (2013, Güz). Bir Romancının Şairliği: Yaşar Kemal'in Şiirlerine Genel Bir Bakış. TÜBAR-XXXIV, 253-276. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/157160> adresinden alındı
- 8.13 Bellini, G. (1505). Pietà Donà dalle Rose. Akademi Galerisi, Venedik. 10 29, 2018 tarihinde <http://www.italianways.com/the-pieta-by-giovanni-bellini-weeping-works-of-art/> adresinden alındı
- 8.14 Bruegel, P. (1565). Hasat. Metropolitan Museum of Art, New York. <https://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/19.164/> adresinden alındı
- 8.15 Hokusai, K. (1839). The Great Wave. Metropolitan Museum, New York. Ekim 29, 2018 tarihinde <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/56136> adresinden alındı
- 8.16 Menzel, A. (1872 - 1875). T EK-8he Iron Rolling Mill (Demir Dövme). Nationalgalerie, Staatliche Museen, Berlin.
- 8.17 Zaim, T. (1934). Yörükler. Devlet Resim ve Heykel Müzesi, Ankara.
- 8.18 Eyüboğlu, B. R. (1973). Han Kahvesi. Modern Müzesi, İstanbul.
- 8.19 Pelvanoğlu, B. , & Uçar, N. (Dü). (2012). Neşet Günal Retrospektif. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- 8.20 Maleki, I. (2003). Omens oh Hafez. Ekim 29, 2018 tarihinde <http://www.artelibre.net/autor/5462> adresinden alındı
- 8.21 Euronews. (2014). What we can learn from myths and Legends. Learning World. Ekim 29, 2018 tarihinde <https://www.euronews.com/2014/12/21/what-we-can-learn-from-myths-and-legends> adresinden alındı
- 8.22 Güneştekin, A. (2015, Ağustos). Anadolu'dan Beslenen Ressam. 20-24. (D. Gürsoy, Röportaj Yapan) Raillife. http://www.hossajans.com.tr/dokumanlar/20150803_5769006610.pdf adresinden alındı
- 8.23 Liberman, J. M. (Hazırlayan). (2015). Hikâye Anlatıcısının Araçları, İstanbul. Ekim 29, 2018 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=lsoqCLE17Pk> adresinden alındı

- 8.24 Tso, R. (Yöneten). (2010). The Demonstration of Place-Based Media Arts: The Making of Yellow Women: A Thesis Film [Sinema Filmi]. University, Northern Arizona. Ekim 29, 2018 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=uJ3Vwhw7XxA> adresinden alındı
- 8.25 Brander, P. , Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M.-L., Oliveira, B., Ondrackova, J., Suslova, O. (2008). Pusula Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Klavuzu. (K. Çayır , M. Bağlı, Y. Esen, Dü, & B. Yeşiladalı, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 130-134
- 8.26 Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M.-L., Oliveira, B., Ondrackova, J., Suslova, O. (2008). Pusula Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi Klavuzu. (K. Çayır, M. Bağlı, Y. Esen, Dü, & B. Yeşiladalı, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 217-221
- 8.27 Bowden, K. (2012, Ekim 02). Joseph Beuys 7000 Oaks – Symbolic communication with Nature. Ekim 28, 2018 tarihinde all art is quite useful: <https://allartisquiteuseful.wordpress.com/2012/10/02/jospeh-beuys-7000-oaks/> adresinden alındı
- 8.28 Müzecinin Çantası. (2012). Kamusal Sanat Laboratuvarı, İstanbul. Ekim 28, 2018 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=YUas4dL1VNw> adresinden alındı
- 8.29 İşgal. (2012). Kamusal Sanat Laboratuvarı, İstanbul. Ekim 29, 2018 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=O0PTsjS4QAA> adresinden alındı
- 8.30 Dimopoulos, K. (2011). Big Ideas. (V. B. Education, Hazırlayan) The Blue Trees, West Vancouver. <https://vimeo.com/152333703> adresinden alındı.
- 8.31 NYU “Going Beyond The Classroom” <https://vimeo.com/88487653> adresinden alındı.

Ek-9. Cümle Tamamla Çalışması

- 1- Eskiz yapmak-----gibi bir şey.
- 2- -----olduğunda eskiz yapmayı seviyorum.
- 3- -----olduğunda eskiz çizemiyorum.

EK-10. Veri analizi kod listesi örneği

1. Doğadaki harekete ve değişime odaklanma
2. Doğal çevreyi kendini keşfetmekle ilişkilendirme
3. Doğal çevrenin malzeme olarak “keşfi”
4. Doğanın doğrudan sanat dili olarak kullanılması
5. Sanatla farkındalık yaratma
6. “Galeri ve müze dışında” toplum temelli sanat
7. “Kent hakkı”
8. “Mesaj iletme” çabası
9. Sanat ile “dikkat çekme”
10. Yerel yönetimle işbirliği
11. Yerel toplumla çalışmalarını paylaşma isteği
12. Yerel toplumdaki doğrudan bilgi edinme
13. Sözlü tarih çalışmasıyla kısa zamanda yer ile ilgili bilgi edinme
14. Nesiller arası iletişim
15. Kültürel değerlerin aktarımı ile sanat eğitimini ilişkilendirme
16. Malzeme keşfetme deneyimini mesleki hayatına yansıtma
17. Öğretmenliğine grup çalışması deneyimini yansıtma isteği
18. Sanatı-malzemeyi günlük hayatla ilişkilendirme
19. Sanat yapımında temsil aracı arama
20. Sanat yapımında metaforlardan yararlanma
21. Sanatsal ifade sürecinde düşünsel boyutu vurgu
22. Objede-figürde anlam arama
23. Sanat yapımında parça bütün ilişkisi kurma çabası
24. Bir yere ait hissetmeme hissini yansıtma
25. Ait olma hissini fiziki mekândan bağımsız olarak yorumlama
26. Bir yerde bulunma ile benliği ilişkilendirme
27. Yeri zamandan bağımsız olarak yerlerin geçirgenliğini görselleştirme çabası
28. Değişen oyunlarla sınırlandırılmış yaşam alanlarını gösterme
29. Doğal çevrenin kentleşme içinde sıkışmışlığını yorumlama
30. Kentleşme ile yaşam alanlarındaki yönlendirilmeyi gösterme

31. Kùltürün metalaşmasını yorumlama
32. Teknoloji-gùç-iktidar ilişkilerini sorgulama
33. Eskiz çalışmasıyla sanat yapımını planlama
34. Düşüneyi görselleştirmede zorlanma
35. Eskizler üzerinden fikir geliştirme
36. Sanatsal üretim sürecinde fikir üretme ve uygulamayı eşzamanlı görme
37. Tam-doğru çizme kaygısından kurtulma
38. Çoklu bakış açıları geliştirme
39. Arkadaşlarının çalışmasını değerlendirme
40. Esnek düşünme
41. Farklı disiplinlerden yararlanma
42. Farklı ifade biçimlerini deneme
43. Uygulamaya başlamadan önce endişe hissi
44. Uygulama öncesi belirsizlik
45. Fikir alış verışı
46. Sanatsal üretim sürecinde çağrışımdan yararlanma
47. Sanatsal üretim sürecinde rastlantılarla karşılaşma
48. Kısıtlı zaman
49. Uygulama ile belirsizlikten sıyrılış-netlik
50. Süreç odaklı düşünme
51. Arkadaşlarının düşüncelerinden etkilenme
52. Grup çalışmasında sürekli değişim
53. Birlikte öğrenme
54. Grup çalışmasında eşit olmayan iş dağılımı sorunu
55. İşbirliğinin kaygıyı azaltması
56. Grup çalışmasında ortak karar alma
57. Estetik değer sorgulamaları
58. Göç kavramı ile yerin coğrafi özellikleriyle ilişkilendirerek yorumlama
59. Sanatsal ifade sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretme
60. Eyleme geçmeyi sorgulama
61. Düşüncelerini paylaşma cesareti

Ek-11. Veri analizi tema listesi

1. Deneyimlerini mesleki hayatına yordama
2. Doğal çevrenin keşfi
3. Yerel toplumla etkileşim
4. Sosyal katılım
5. Anlam yükleme
6. Biçim ile birlikte anlam arama
7. Yaratıcı ifade
8. Eskizler üzerinden fikir geliştirme
9. Çoklu bakış açısı
10. Değerlendirmeleri uygulamaya yansıtma
11. Öğretim sürecinde etkileşim
12. İşbirliği
13. Sorgulama
14. Tartışma

