



**YÜKSEKÖĞRETİM SANAT ATÖLYE DERSLERİNDE SANATSAL
YARATICILIK VE UYGULAMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNDE OTOETNOGRAFI YÖNTEMİNİN ROLÜ**

Huriye Çelikcan

DOKTORA TEZİ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Huriye

Soyadı : ÇELİKCAN

Bölümü : Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yükseköğretim Sanat Atölye Derslerinde Sanatsal Yaratıcılık Ve Uygulama Becerilerinin Geliştirilmesinde Otoetnografi Yönteminin Rolü

İngilizce Adı : The Role Of Autoethnography Method In Developing Artistic Creativity And Application Skills In Higher Education Art Studio Courses

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Huriye ÇELİKCAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Huriye ÇELİKCAN tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Sanat Atölye Derslerinde Sanatsal Yaratıcılık ve Uygulama Becerilerinin Geliştirilmesinde Otoetnografi Yönteminin Rolü” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Şeniz AKSOY

(Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Vedat ÖZSOY

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

Üye: Doç. Dr. Güzin AYRANCIOĞLU

(Görsel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU

(Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nuran SAY

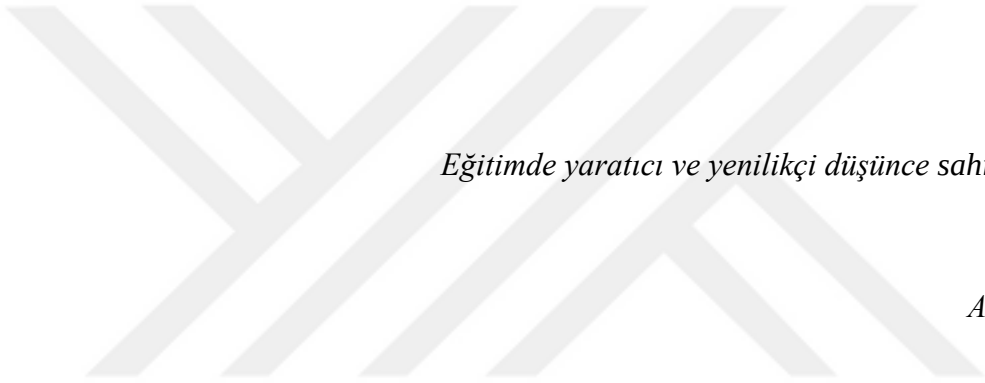
(Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 12/12/2022

Bu tezin Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



*Bu tez,
Eğitimde yaratıcı ve yenilikçi düşünce sahiplerine ve
Aileme
Adanmıştır.*

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim süresince çalışmalarımın her aşamasında akademik bilgileri ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan beni her koşulda motive eden ve desteğini her zaman hissettiğim çok kıymetli hocam ve danışmanım Prof. Şeniz AKSOY’a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkür ederim. Araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde başlangıçtan sonuçlandırılmasına kadar akademik bilgi ve tecrübelerinden oldukça faydalandığım, yanımda olan, yol gösteren, görüş ve önerileri ile tezimi zenginleştiren, akademik ve kişisel gelişimime katkıda bulunan değerli hocam Prof. Dr. Vedat ÖZSOY’a sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca Tez İzleme Komitesi üyesi bilgisi ve ön görüşüyle bana her zaman yol gösteren, manevi desteğini yanımda hissettiğim çok kıymetli hocam Doç. Dr. Güzin ALTAN AYRANCIOĞLU’na teşekkürlerimi sunarım. Hem akademik hem manevi desteğini her zaman üzerimde hissettiğim değerli Hocam Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU’ya çok teşekkür ederim. Bilgisinden ve deneyiminden faydalandığım Dr. Öğr. Üyesi Nuran SAY’a süreçte yalnız bırakmadığı için teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın şekillenmesinde büyük emeği olan ve akademik desteğini aldığım yurtdışı danışmanım The University of British Columbia (UBC) öğretim üyesi Prof. Dr. Peter GOUZOUASİS’e ayrıca çok teşekkür ederim. Vancouver/Kanada’da kaldığım bir yıl süresince bilgisinden ve deneyiminden faydalandığım tüm diğer hocalarıma her şey için ayrı ayrı teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca bursiyeri olmaktan gurur duyduğum TÜBİTAK 2211/A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı ve TÜBİTAK 2214/A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı’na desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Bu süreci belki de benimle en çok paylaşan, her aşamasında yanımda olan sevgili ailem, annem ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca süreç boyunca beni yüreklendiren ve destekleyen sevgili eşime, varlığı ile bizlere neşe katan minik oğlum Bora ‘ya gösterdikleri sabır ve anlayış için sonsuz teşekkürler.

YÜKSEKÖĞRETİM SANAT ATÖLYE DERSLERİNDE SANATSAL YARATICILIK VE UYGULAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE OTOETNOGRAFI YÖNTEMİNİN ROLÜ

(Doktora Tezi)

Huriye Çelikcan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2022

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, yükseköğretim sanat eğitimi atölye derslerinde yaratıcılık ve uygulamada otoetnografi yönteminin kullanılmasının öğrencilerin sanatsal yaratıcılık ve uygulama becerilerine katkısının belirlenmesidir. Araştırmada katılımcıların kültür içindeki benlik ve diğerleri hakkındaki algılarının çalışma süresince nasıl dönüştüğü ele alınmıştır. Aynı zamanda içselleşmiş, iş birliğine dayalı bir yükseköğretim sanat eğitimi atölye dersi oluşturmak için yaratıcılık ve uygulamada otoetnografi yöntemi kullanılarak geleneksel akademik sınırları bozmaya yardımcı olan öğretme ve öğrenme stratejilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada birden fazla yöntem içeren otoetnografik sanatın atölye derslerindeki eğitim deneyimlerini nasıl geliştirebileceği ve genişletilebileceği eleştirel olarak incelenmiş ve otoetnografik sanat yapma sürecinin etkileşimli ve dönüştürücü doğasına odaklanılmıştır. Bu sebeple verilerin değerlendirilmesinde anlam ve anlayışı ifade edebileceğimiz bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. Otoetnografinin etkileşimli bir sanat dersliğinde/atölyede bir araç/yöntem olarak nasıl kullanılacağına ilişkin daha fazla yapı ve iç

görü sunabileceği düşüncesiyle araştırmada yaratıcı çözüm uygulamaları (Creative Analytical Practices (CAP) olarak da adlandırılan sanat temelli eğitim araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri 8 katılımcı, katılımcı- gözlemci olan araştırmacı ve dersin öğretim üyesinden toplanan verilerden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde otoetnografik anlatılar, gözlem, sınıf tartışmalarında tutulan notlar, video ve fotoğraflar, whatsapp ve e-mail yazışmaları, araştırmacı günlüğü (yansıtıcı günlük) ve son sanat uygulamaları kullanılmıştır. Araştırma deneyimlerinin analizinde, kişisel hikâyeler geleneksel analiz yöntemlerinden ayrı tutulmuş ve okuyucuları, duygusal açıdan derinlemesine inceleme ve deneyimde tutmak amaçlanmıştır. Anlatı analizi ile gömülü kuramın bir arada kullanıldığı bu araştırmada otoetnografik verilerin analizinde temellendirilmiş (gömülü) kuram modellerinin benzer bir türü kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle kuramın hikâyede gerçekleşmesi istenmiştir. Ancak burada şunu belirtmek önemlidir; toplanan veriler hem yazılı hem de görsel biçimde olduğu için kişisel anlatının anlamını yorumlama, otoetnografik analizin merkezini oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmada, tüm katılımcıların karmaşık benlik anlayışı eleştirel pedagoji ve post modern eleştirel kuramdan oluşan diğer analiz kategorileri ile karşılaştırılmıştır. Tüm bu yorum ve analiz sürecinin amacı kodlama ve sınıflandırmadan hareket edilerek verilerden çıkan yeni kavramları geliştirmek ve iletmektir. Çalışmada katılımcılar, kendi hikâyelerinden yola çıkarak belirlenen temalar doğrultusunda kendi sanat eserlerini oluşturma ve paylaşma süreciyle kendi seslerini bulma ve sunma fırsatı elde etmişlerdir. Katılımcıların kendileri hakkındaki sanat ve sanat anlayışlarında ilk olarak; otoetnografik sanat eseri aracılığıyla katılımcılar arasında artan ses, güç ve kültürel anlayış duygusu oluşmuştur. İkinci olarak ise yöntem aracılığıyla, bir süreç olarak öğretme ve öğrenme anlayışı gelişmiştir. Üçüncü olarak ise katılımcılar yükseköğretimde bir atölye dersinde ele alınan kültür kavramının yeni ve farklı yollarını keşfetmişlerdir. Son olarak ise otoetnografik sanat yapma aracılığıyla öğretmen ve öğrenciler arasındaki geleneksel hiyerarşik sınırların aşılmasının doğuracağı hoşnutsuzluk önyargısına meydan okunmuştur. Bu anlamda sanat temelli bu eğitim araştırmasında, otoetnografik sanat yapma sürecinde katılımcı verilerindeki bulgular aracılığıyla belirlenmiş kültürel ve toplumsal normlar içerisindeki benlik incelemeleri açığa çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra otoetnografik sanat yapımıyla, yükseköğretimde, sanat atölye derslerinde katılımcılara benlik kavramının keşfedilmesi ve dönüştürülmesi açısından yeni fırsatlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Görsel sanatlar eğitimi, öğretmen yetiştirme, otoetnografi, sanat atölye, sanat temelli eğitim araştırması, kişisel hikaye

Sayfa Adedi : xvi +190

Danışman :Prof. Şeniz AKSOY

**THE ROLE OF THE AUTOETHNOGRAPHY METHOD IN
DEVELOPING ARTISTIC CREATIVITY AND APPLICATION
SKILLS IN HIGHER EDUCATION ART STUDIO COURSES**

(Doctoral Thesis)

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2022

ABSTRACT

The main purpose of this study is to determine the contribution of creativity and the use of the autoethnography method in practice to students' artistic creativity and practice skills in higher education art studio courses. In the research, it is discussed how the participants' perceptions of self and others in the culture transformed during the study. Meanwhile, it is aimed to reveal teaching and learning strategies that help to break traditional academic boundaries by using creativity and autoethnography method in practice to create an internalized, collaborative higher education art studio course. In the research, how multi-method autoethnographic art can improve and expand educational experiences in studio lessons is critically examined, and the interactive and transformative nature of the autoethnographic art-making process is focused upon. For this reason, an approach where we can express meaning and understanding was needed in the evaluation of data. Art-based education research method, also called Creative Analytical Practices (CAP), is used in the research with the thought that it can offer more structure and insight on how to use autoethnography as a tool/method in an interactive art classroom/studio. The research data has been obtained from the data collected from 8 participants, the participant-observer researcher, and the lecturer of the course. Autoethnographic narratives, observations, notes taken in class discussions, videos and photographs, whatsapp and e-mail correspondence,

researcher diary (reflective diary), and latest art applications have been used to obtain research data. In the analysis of research experiences, personal stories have been separated from traditional analysis methods, aiming to keep the readers emotionally in-depth and experienced. In this research, in which narrative analysis and embedded theory have been used together, a similar type of grounded (embedded) theory models has been used in the analysis of autoethnographic data. In other words, it is wished that the theory be realized in the story. However, it is important to note here that interpretation of the meaning of personal narrative is central to autoethnographic analysis, as the data collected is in both written and visual form. Furthermore, in this study, the complex self-understanding of all participants has been compared with other analysis categories consisting of critical pedagogy and post-modern critical theory. The purpose of this entire process of interpretation and analysis is to develop and communicate new concepts derived from the data based on coding and classification. In the study, the participants have had the opportunity to find and present their own voices through the process of creating and sharing their own works of art in line with the themes determined based on their own stories. Firstly, in the participants' sense of art and art about themselves, an increased sense of voice, power and cultural understanding have been formed among the participants through the autoethnographic artwork. Secondly, through the method, the understanding of teaching and learning as a process has been developed. Thirdly, the participants have discovered new and different ways of the concept of culture, which was discussed in a studio course in higher education. Finally, the prejudice of dissatisfaction caused by overcoming the traditional hierarchical boundaries between teachers and students through autoethnographic art-making has been challenged. In this sense, self-examinations within the cultural and social norms determined through the findings of the participant data in the process of making autoethnographic art have been revealed in this art-based educational research. Moreover, new opportunities have been offered to the participants in terms of discovering and transforming the self-concept in autoethnographic art-making, in higher education, and in art studio courses.

Keywords : Visual arts education, teacher education, autoethnography, art-based educational research, narrative story.

Number Of Pages : xvi +190

Supervisor : Prof. Şeniz. AKSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Arka Planı	1
1.2. Problem Durumu	2
1.3. Araştırmanın Amacı	9
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.6. Tanımlar	11

BÖLÜM II	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	13
2.1.1. Eleştirel Pedagoji Kuramı	13
2.1.2. Postmodern Eleştirel Kuram.....	16
2.1.3. Kuram Oluşturma (Grounded Theory/ Gömülü Kuram).....	17
2.2. Otoetnografi (Autoethnography)	19
2.2.1. Otoetnografide Etik İlkeler	25
2.2.2. Pedagoji Olarak Otoetnografi.....	28
2.3. Sanat Temelli Araştırma.....	29
BÖLÜM III.....	35
YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Yöntemi	35
3.1.1. Sanat Temelli Eğitim Araştırma Yöntemi (ABER).....	35
3.1.2. Araştırma Deseni ve Gerekçesi	39
3.1.3. Araştırma Deseninin Yapısı	41
3.2. Çalışma Grubu	43
3.2.1. Katılımcılar/ Araştırmacı/ Eş Öğretim Elemanı-Dış Gözlemci	43
3.3. Veri Toplama Süreci	45
3.4. Verilerin Toplanması	46
3.4.1. Kişisel Hikâyeler.....	47
3.4.2. Alan Notları (Yansıtıcı Günlükler)	48
3.4.3. Araştırma Notları	48
3.4.4. Gözlem.....	49
3.4.5. Görsel, Sesli ve Yazılı Doküman İncelemesi	50
3.5. Deneyimlerin Analizi.....	52

BÖLÜM IV	57
BULGULAR VE YORUM	57
4.1. Otoetnografik Sanat Araştırması Katılımcı Öz Bulguları (Bağlam)	57
4.2. Sergi Günü (06- 10 Ocak 2020).....	147
BÖLÜM V	153
SONUÇ VE ÖNERİLER	153
5.1. Sonuç.....	153
5.2. Öneriler	159
KAYNAKLAR	161
EKLER	179
EK 1. Etik Kurul Formu.....	179

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Deniz, Beklemek, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x140.....	84
Şekil 2: Deniz, Tek Kadeh, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x100.....	85
Şekil 3: Deniz, Tek Kişilik Yemek, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 70x100.....	86
Şekil 4: Deniz, Eskizler, Kâğıt üzerine yağlıboya.....	87
Şekil 5: Deniz, Bitmişlik, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120.....	88
Şekil 6: Deniz, Yalnız Kahvaltı, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x100.....	89
Şekil 7: Deniz, Sade Bir Kahve, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x100.....	90
Şekil 8: Aycan, Hiçliğin varlığı, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 80x100.....	99
Şekil 9: Aycan, Boşlukta kaybolmak, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x100.....	100
Şekil 10: Aycan, Kırgın, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120.....	101
Şekil 11: Aycan, Kırık ve boşluk, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120.....	102
Şekil 12: Aycan, Kolaj, 2019, Mukavva üzerine kâğıt, 50x70.....	103
Şekil 13: Aycan, Parçalanmış “Z”, 2019, Tuval üzerine kâğıt, 80x100.....	104
Şekil 14: Gülfem, Gidemeyiş, 2019, Tuval üzerine akrilik, 50x70.....	109
Şekil 15: Gülfem, Gidemeyiş 2, 2019, Tuval üzerine akrilik, 50x70.....	110
Şekil 16: Gülfem, Sıcak-soğuk, 2019, Kâğıt üzerine suluboya.....	111
Şekil 17: Gülfem, Sıcak-soğuk, 2019, Kâğıt üzerine suluboya.....	111
Şekil 18: Gülfem, Habitat 1, 2019, Tuval üzerine akrilik ve kontür kalem, 30x40.....	112
Şekil 19: Gülfem, Habitat 2, 2019, Tuval üzerine akrilik ve kontür kalem, 20x30.....	113
Şekil 20: Seçil, Pencereden Sızan Umut, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120.....	114

<i>Şekil 21: Seçil, İçindeki Yolculuk, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x100.....</i>	<i>115</i>
<i>Şekil 22: Seçil, Çerçeve, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 70x100.....</i>	<i>116</i>
<i>Şekil 23: Seçil, Çağrışım, 2019, Tuval üzerine yağlı boya.....</i>	<i>117</i>
<i>Şekil 24: Hareket, 2019, Tuval üzerine yağlı boya.....</i>	<i>117</i>
<i>Şekil 25: Seçil, Süregelen Sessizlik, 2019, Karton üzerine yağlı boya, 30x30.....</i>	<i>118</i>
<i>Şekil 26: Seçil, Yalnızlık, 2019, Karton üzerine yağlı boya, 30x30.....</i>	<i>119</i>
<i>Şekil 27: Seçil, Sandelyeler, 2019, Karton üzerine yağlı boya, 30x30.....</i>	<i>120</i>
<i>Şekil 28: Seçil, Sandelyeler, 2019, Karton üzerine yağlı boya, 30x30.....</i>	<i>120</i>
<i>Şekil 29: Serenay, Bakış Açısı Kapı 1, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>127</i>
<i>Şekil 30: Serenay, Kapı 2 Değişim, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>128</i>
<i>Şekil 31: Serenay, İçice Hayatlar ve Kapı 3, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>129</i>
<i>Şekil 32: Serenay, Korkularım ve Kapı Aralığı 4, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>130</i>
<i>Şekil 33: Serenay, Kırmızı 5, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>131</i>
<i>Şekil 34: Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 50x80.....</i>	<i>135</i>
<i>Şekil 35: Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 80x100.....</i>	<i>136</i>
<i>Şekil 36: Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 50x80.....</i>	<i>138</i>
<i>Şekil 37: Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 70x100.....</i>	<i>139</i>
<i>Şekil 38: Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 50x80.....</i>	<i>140</i>
<i>Şekil 39: Sude, Hayat ve Yaşamak 1, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>145</i>
<i>Şekil 40: Sude, Hayat ve Yaşamak 2, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>146</i>
<i>Şekil 41: Sude, Kaos, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>147</i>
<i>Şekil 42: Sude, Hayat ve Yaşamak 3, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.....</i>	<i>148</i>
<i>Şekil 43: Sude, Yer Almak, 2019, Kâğıt üzerine mürekkep, 30x40.....</i>	<i>149</i>
<i>Şekil 44: Sergi açılış görüntüleri.....</i>	<i>156</i>
<i>Şekil 45: Atölye atmosferi ve katılımcı otoetnografların görüntüleri.....</i>	<i>157</i>
<i>Şekil 46: Sergi günü galeri iç mekân görüntüsü.....</i>	<i>158</i>

<i>Şekil 47:</i> Katılımcı otoetnografların yazı tasarım çalışmaları.....	159
<i>Şekil 48:</i> Katılımcı otoetnograflar ve sergi görüntüsü.....	160



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
CAP	Creative Analytical Practices
ABER	Art-Based Educational Research
ABR	Art-Based Research
TİK	Tez İzleme Komitesi
UBC	The University of British Columbia

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgi verilecektir.

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Araştırmacı, tez konusu araştırmaları sırasında Tez İzleme Komitesi üyesi Prof. Dr. Vedat Özsoy ile bir araya gelmiş ve belirlemiş olduğu konular üzerinde kendisinin görüşüne başvurmuştur. Dr. Özsoy ile yapmış olduğu görüşmeler neticesinde Dr. Özsoy tarafından kendisine incelemek üzere Barbara Ann Bickel'in "Living The Divine Spiritually And Politically: Art, Ritual And Performative/Pedagogy In Women's Multi-Faith Leadership" isimli çalışması önerilmiştir. Araştırmacı yapmış olduğu incelemeler neticesinde Bickel'in çalışmasında kullanmış olduğu sanat temelli bir yöntem olan "otoetnografi" deseni ile karşılaşmıştır. Bazı endişeleri olmasına rağmen yöntem araştırmacının ilgisini çekmiş ve kendisini heyecanlandırmıştır. Bunun üzerine Dr. Özsoy ile tekrar bir araya gelen araştırmacı, yöntemle olan ilgisini kendisiyle paylaşmış ve desteğini alınmıştır. Daha sonra tez danışmanı Prof. Şeniz Aksoy ve tez izleme komitesi üyesi Doç. Dr. Güzin Ayrancıoğlu ile görüşmeler sonucunda tez konusu ve araştırma deseni olarak otoetnografi belirlenmiştir.

Dr. Özsoy 2016 yılında The University of British Columbia'da "misafir profesör" olarak bulunduğu sırada otoetnografi ile ilgili yapmış olduğu araştırmalar ve ilgili dersin belgelerini ve alan yazın kaynaklarını araştırmacı ile paylaşmıştır. Bu belgeler araştırmanın ilk verilerinin elde edilmesinde ve konunun derinlemesine anlaşılmasında araştırmacıya oldukça

yardımcı olmuştur. Sonrasında tercüme edilen bu dokümanlar araştırmanın uygulama aşamasının planlanması konusunda araştırmacıya yol gösterici olmuştur.

Araştırmacı, Dr. Özsoy'un ve Prof. Aksoy'un destekleri ile TÜBİTAK 2214- A Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programına başvurmuş ve 2020-2021 akademik yılında 1 yıl süre ile "Otoetnografi" üzerine araştırmalar yapmak üzere The University of British Columbia'ya gitmiştir. Araştırmanın kuramsal kısmının oluşturulmasında üniversitenin ve olanaklarının yanı sıra konu ile ilgili birçok makale, seminer, bildiri ve alanda öncü bir isim olarak kabul edilen ayrıca "Autoethnography" dersi veren araştırmacının yurtdışı direktörü Prof. Dr. Peter Gouzouasis ve sanat temelli eğitim araştırmaları yapan diğer akademisyenlerin bilgilerinden faydalanılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi tamamlanmıştır.

1.2.Problem Durumu

21. Yüzyılın ilk çeyreğinde öğrenme ve öğretme ile ilgili kuram ve yöntemlerdeki çeşitlilik yalnızca belirli ve sınırlı yöntemlerle öğretimin yapıldığı fikrini desteklememektedir. Eğitimin kendini sürekli yenileyen yapısından dolayı öğrenme ve öğretmeye ilişkin geliştirilen yeni yöntem ve yaklaşımları bilmek ve bunları eğitim sürecine dâhil etmek gerekmektedir. Kuşkusuz öğrencileri güçsüz ve bağımlı bırakıp, iktidar, otorite ve bilginin genellikle öğretmenin eline geçtiğini kabul eden eleştirel pedagoji kuramına göre geleneksel eğitimi bir kenara bırakmak, kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşmeyecektir. Bu ancak ilerici ve sürekli olan bir eğitim reformu düşüncesiyle yapılabilecektir. Hooks'un (1994a), "Bağlı, eleştirel pedagoji" olarak adlandırdığı demokratik bir öğrenme ortamı yaratma hedefiyle, eğitimde reformcu, eleştirel pedagoji gereksinimi üzerine özel düşünceler geliştiren ve geleneksel yapıların, rollerin ve kurumların yaygın düşüncelerini yeniden değerlendiren kuramcılarının her biri, istenilen demokratik ortamı sağlamak için bazı kuramlar ortaya koymuşlardır (Dewey, 1916; Eisner, 2008; Freire, 2005 ve Palmer, 1998, s. 21). Bu kuramlar, geleneksel eğitim kurumlarının güç dengesizliğinin, bireysel öğrenci sesini bastırdığını ve öğrenme için anlamlı, kalıcı fırsatları kısıtladığını savunmaktadır. Özellikle Palmer'in tezi gerçek öğretme ve öğrenmenin, öğretmen/öğrenci ilişkisinin hem sınıf içinde hem de dışındaki bireysel benliklerimizin karşılıklı anlayışı, kabulü ve takdirine dayanmasıyla ortaya çıktığı fikrini savunmaktadır (Palmer, 1998).

Öğretme ve öğrenmeye ilişkin bu yeni kuram ve yaklaşımlar, eğitimci olarak kendimizi sorgulamamıza ve öğretmen öğrenci üzerindeki rolü üzerine tekrar düşünmemize neden olmaktadır. Bu anlamda, Hooks ve Palmer'ın her ikisi de, her şeyi bilen, sınıf önünde tarafsız bir bilge olarak görülen öğretmenin geleneksel rolünün olumlu, üretken ve katılımcı öğretme ve öğrenmeyi azalttığını, hatta engellediğini iddia etmektedir (aktaran Cook, 2017, s. 20). Hem Hooks hem de Palmer, öğretmenlerin genellikle akademik benliklerini ön planda tutarak öğrencileri ile ilişki kurarken belirli bir kontrol ve otorite duygusuna tutunarak kendilerini korumakta olduğunu söylemektedir. Palmer 'a (1998) göre, bu durum “eğitimin etkileşimli bir parçası olan beşerî ilişkilerin bir cilvesidir” (s. 51). Bugüne kadar bilinenin aksini söyleyen bu kuram ve yaklaşımlar, geleneksel eğitim sisteminde öğretmen / öğrenci ilişkisine olan bakış açısında bir ikileme neden olmaktadır.

Genel eğitim içinde, sanat eğitimi belki de bu ikilemi diğer çalışma alanlarındakilerden daha keskin hissetmektedir. Çünkü sanat eğitimcileri; öğrencilere bir taraftan yaratıcılığın ve özgünlüğün önemini öğretmeye çalışırken, diğer taraftan geçmişten gelen derin düşünce ve kalıplara bağlı kalmaktadırlar. Belki de asıl sorun tam da bu açıklamada kendini göstermektedir. Sanat eğitimcileri genellikle, profesyonel hayatlarının çoğunu büyük sanatçıların yaratımlarını ve etkilerini öğrencilerine tanıtmak için harcamaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerden kendi sanat yaratımları yoluyla kendilerinden bir şeyler keşfetmeleri ve ortaya çıkarmaları yani özgün ve yaratıcı olmaları beklenmektedir. Öğretim sürecindeki bu çelişki, sanat eğitimcilerini, öğretimdeki insan unsuru (öğreten/öğrenen ilişkisi) üzerine yeniden düşünmeye sevk etmektedir.

Öğretimdeki insan ögesinin, eğitimin dönüştürücü doğası için önemli olduğu düşüncesiyle ele alınan bu araştırmada; atölye derslerinde öğretme, öğrenme ve insan bağlantılarının kesişme noktalarını bulmak ve keşfetmek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, bireylerin bölgesel sınırlarla birbirine bağlı olduğu dünyada, insan bağlantılarının kesişme noktalarından birisi olan ve sınırların aşılmasında önemli rol oynayan kültür kavramına yönelinmiştir. Özellikle sosyal bilim uygulamalarında ve araştırmalarında sıkça rastladığımız bu kavram zamanla diğer uygulama alanlarının da ilgisini çekmiştir (örneğin fen bilimleri, teknoloji, endüstri, sanat ve sanat eğitimi vb.). Bu alanların her biri kültür kavramına farklı açılardan yaklaşmış ve çalışmalarına dâhil etmiştir. Bunların içerisinde araştırma, inceleme ve etkileşimin ön planda olduğu sanat ve sanat eğitimi alanında kültür kavramı çeşitli şekillerde kullanılmıştır. Bilinen anlamıyla ele alındığında, aslında sanat ve sanat eğitiminde bu kavramın kullanımı yeni bir durum değildir. Ancak son yıllarda yaygın olarak karşımıza

çıkan çalışmalarda, özellikle sanat ve sanat eğitimi öğretiminde kültür ögesi, benlik kavramı ile ele alınmış ve etkili öğretme ve öğrenme için gerekli görülmeye başlanmıştır (Cook, 2017, s. 16). Bu yeni yaklaşım ile sanat ve sanat eğitimi alanında, birçok yeni iş ve yöntem üretilmiş ve literatüre kazandırılmıştır. İşte bu yöntemlerden biri de kültür ve benlik (kültür içindeki benlik) ilişkisinin derinlemesine incelendiği otoetnografi (Autoethnography) yöntemidir.

Bir etnografya şekli olarak otoetnografi yöntemi, sanat ve bilim ile örtüşür; otoetnografi, kültürel deneyimleri anlamak (ethno) amacı ile kişisel deneyimleri (auto) sistematik olarak analiz etmeye (graphy) , araştırma ve yazmaya dayanan bir yaklaşımdır (Ellis, 2003, s. 52). Bu anlamda bir yöntem olarak otoetnografi hem süreç hem de üründür. Diğer bir ifadeyle süreçten neyin üretildiği ile ilgilenildiği kadar süreci de işaret etmektedir.

Otoetnografik sorgulamada kişinin kültürel kökenleri, kişisel yorumları ve ikisinin kavramsal evrimi araştırılmaktadır. Burada kullanılan oto (kişi ve diğerleri), Yunanca (αυτό) onun, şunun, bunların, onların katılımı olarak kavramsallaştırılmıştır. Bunun yanı sıra ethno (insan ya da kültür) yaşayış biçimini ifaden eden genel anlamın dışında, kişinin kendine dönmesini içe/öze yönelişini, grafi (yazma veya tasvir) ise sadece yazmayı değil diğer sanat alanlarının ifade biçimlerini de kullanmayı (resim, heykel, müzik, performans, drama vb.) anlatmaktadır (Gouzouasis & Ryu, 2015, s. 403). Böylece “auto” kelimesinin çoklu anlamları bütüncül ve ilişkisel bir açıyla “ethno” ve “graphy” ile birleştirilmektedir. Bu anlamda otoetnografi yöntemi, etnografyadan ayrılmakta ve alanyazında kendine özgün bir alan oluşturmaktadır.

Etnografya, bir araştırmacının, bir grubun kültürünü daha iyi anlayabilmesi için katılımcı gözlemini ve görüşmelerinin kullandığı nitel bir araştırma yöntemi, otoetnografi, katılımcının/araştırmacının, başkalarının inanç ve uygulamalarından ziyade veya onlarla etkileşimli olarak öznel deneyime odaklanan, katılımcıların veya araştırmacıların kişisel deneyimlerini yaratıcı bir süreç aracılığıyla araştıran ve kişisel anlatılarını daha geniş kültürel, politik ve sosyal anlamlara ve anlamalara bağlayan kendini yansıtırma biçimi olarak tanımlanmıştır (Cook, 2017, s. 17). Ayrıca otoetnografi, otobiyografi ve etnografi özelliklerinin bir araya getirilmiş hali iken (Denzin & Lincoln, 2011; Sparkes, 2002), yaklaşık on beş yılı aşkın bir süredir, bunun karma bir araştırma türüne dönüştüğü tartışılmaktadır (Denzin 2006; Gouzouasis 2014; Richardson & St. Pierre 2005). Bu araştırma biçimi ile Leggo'ya (1995) göre kendimizi hikâyeleştiririz (s. 9). Bunu yaptığımızda geriye dönerek belirli duygular, nesneler ve deneyimleri dikkate alarak, belirli bir kültürün ve varlığın parçası olduğumuzu kabul etmiş oluruz.

Hikâyeler insanların dünyalarını anlamlandırma biçimidir (Leggo, 1995). Hikâyeler insan anlayışı için önemlidir ve bunlar otoetnografiye özgü değildir. Hikâyeler Homer’ci edebiyatın, sözlü geleneklerin, anlatı çözümlemelerinin ve masalların odak noktasıdır. Önemi göz önüne alındığında, bu hikâyelerin hem bir konu hem de bir sosyal bilim araştırma yöntemi olması gerektiği düşünülmektedir (Ellis, 2003, s. 53). Otoetnografi, bizlere öğrenme/öğretme deneyimlerimizi paylaşma imkânı sağlamaktadır. Bunu yaparken de hikâye anlatıcılığı biçimlerini kullanmaktadır. Bir “canlı araştırma, yaşayan sorgulama” (Aoki, 2005a) biçimi olarak hikâyeler anlatmak öğretmenin dikkatini öğrencileriyle paylaştığı anlara vermeye yöneltmektedir (s. 428). Öğretmenlerden, öğretme ve öğrenme uygulamalarına dikkat etmesi istenir çünkü bu “öğretmenin var oluşuna, mevcudiyetine (Aoki, 2005b, s. 191) yakınlaştırmmanın bir yoludur. Bu anlamda bir hikâye paylaşım biçimi olarak otoetnografi, öğrencileri anı yaşamaya, öğrencileri ise daha iyi dinleyiciler olmaya teşvik etmektedir.

Otoetnografi’nin büyük bir bölümü yorumlayıcı veya anlatı etnografyasına dayanmaktadır. Anlatı olarak yaşadığımız deneyimlerimizin görsel örnekleri ve mecazlar kişisel anlatımcı sorgulamanın kavramsal çerçevesini oluşturmada bilincin en üst biçimi olarak tanımlanmaktadır (Craig & Huber, 2007). Temelde, anlatı etnografileri bir kültür veya alt kültür üzerine odaklanır ve etkileşimlere daha derin bir şekilde bakabilmek için bu kültürdeki kişisel hikâyeleri kullanır. Bu anlamda kişisel anlatının birincil amacı, kültürel bağlamda yaşanan bir hayatın anlaşılmasını ya da bir yönünün anlaşılmasını sağlamaktır. Burada ulaşılmak istenilen hedef ise önemli olan konularda anlamlı ve hatırlatıcı bir şekilde yazmak ve duygusal deneyimi yazıya dökmektir. Kişisel anlatıda katılımcılar (yazarlar), araştırmacılarla kişisel ilişkiler kurmaya, kendilerini eş araştırmacılar olarak düşünmeye, otoriteyi paylaşmaya ve kendi hayatlarında kendi seslerini yazmaya teşvik edilmektedir. Tierney’e (1998) göre, otoetnografide bir anlatı karakteri olarak kişi, kendisini daha iyi anlamak ve kendi ile ilgili gerçekleri, gerekli bir yöntemsel araç olarak, anlatıcı bir karakterle ortaya koymaktadır (s. 6). Bu anlamda bireyin, çözümleyen ve çözümlenen, baskın olan ve baskın hale getirilen deneyimleri ve sosyo-kültürel yapıları incelenebilmektedir.

Kişisel anlatı yazarları (otoetnografiler) kendi deneyimlerini paylaşıırken ileriye-geriye, içe-dışa odaklanarak hareket ederler. Yani deneyimlerini hem geniş bir çerçeveden ele alırlar hem de kişisel bir bakış açısıyla hareket ederler. Böylece kendi öznelliklerini ve yaşam deneyimlerini analiz ederler ve güç ilişkilerine dikkat çekip kendilerine “öteki” olarak davranırlar.

Otoetnograflar sıklıkla epifani (aydınlanma) hakkında yazarlar (Ellis, Adams & Bochner 2011). Bir kavrama biçimi olarak epifani (Yunancada ‘epiphania’) kişinin çıkarım yapmasını ya da yeni, daha derin bir anlayışı geliştirmeyi sağlayan bir nesne ya da olay tarafından teşvik edilmesi durumu olarak açıklanmaktadır. Epifanileri paylaşma kavramı eski bir otoetnografi özelliğidir ve özellikle bu tür dâhilinde geliştirilmiştir (Banks & Banks 2000; Bochner & Ellis 1992, Couser 1997; Gouzouasis & Lee 2002; Pelias 2000; Sparkes 2002). Özellikle bir olayın ya da bir dizi deneyimin anımsaması şeklinde yazılan otoetnografi, yazarın olaylar ve deneyimlerde anımsanması ayrıntılara dayalı bir hikâyeyi detaylandırmak için ses kayıtları (Bakan 2013; Gouzouasis 2013), fotoğraflar (Irwin & de Cosson 2004; Rugg 1997; Sullivan 2005; Suominen 2006), mecmualar (yazılı ve görsel) (Irwin & de Cosson 2004; de Vries 2007; Gouzouasis 2011; Gouzouasis, Irwin, Miles & Gordon 2013), bulunmuş ya da yeni yazılmış şiirler (Prendergast 2006; Prendergast, Leggo & Sameshima 2009; Richardson 1994a) ve nesnelerin kullandığı bir yöntemdir. Bu anlamda hem bir anlayış hem de kavrama biçimi olan epifaniler otoetnografik metinlerin çıkış noktalarıdır.

Genellikle birinci tekil şahıs anlatımı ile yazılmış olan otoetnografik metinler, kısa öyküler, şiir, kurmaca, romanlar, fotoğraf denemeleri, senaryolar, performanslar, kişisel denemeler, çevrimiçi dergiler, parçalanmış ve katmanlı yazılar gibi çeşitli biçimlerde görünebilir (Ellis & Bochner, 2000, s. 741). Araştırma metni bunların dışında diyalog olarak da yazılabilir (örneğin Etnodrama) (Gouzouasis & Ryu 2015, s. 403). Bu doğrultuda, sanatsal, şiirsel ve okurların yaşanmış deneyimlerindeki somut anların karmaşıklığını zihinlerinde tutabilecekleri ve bedenlerinde hissedebilecekleri empatik sosyal bilimler uygulaması da yapılabilir. Yazarlar, okuyucuların sosyal farkındalıklarını ve empatilerini genişleten bir deneyim kültürü içine okuyucular kendilerini başkalarının yerine koyabilsinler isterler. Bunu yaparken de okuyucularda duygusal deneyim uyandırmayı, sosyal bilimsel araştırmanın geleneksel olarak dışarıda bırakılan insan gruplarına ve hikâyelere ses vermeyi, yüksek edebi/sanatsal kalitede yazı üretmeyi ve okuyucuların, katılımcıların ve yazarların hayatlarını geliştirmeyi hedeflerler (Gouzouasis & Ryu 2015, s. 408). Buradaki amaç ise, okuyucuların kendilerini metinlerde, diyaloglarda açığa çıkararak kendi kişisel deneyimleriyle bağlantı kurmalarını sağlamaktır. Bunun dışında bazı durumlarda otoetnograflar, bir hikâye anlatırken, çoklu noktaları örneklemek ve detaylandırmak, okuyucuyu ustaca hikâyenin içine çekmek için farklı biçimde sesler de kullanırlar, ikinci şahıs, üçüncü şahıs ya da hepsi aynı anlatıda kullanılabilir (Foster 2008; Gouzouasis, 2007a; Leggo 1995; Pelias 2004). Bu anlamda kişisel anlatı metinlerinde yazarlar “ben”, okuyucular “sen”, katılımcılar “biz”

olurlar. Katılımcılar yazar/araştırmacılar ile kişisel ilişkilerde bulunmaya teşvik edilir ki böylece kendilerini araştırmacı ortağı olarak düşünürler, otoriteyi paylaşırlar ve kendi yaşamlarını kendi seslerinde yazarlar. Okuyucular ise anlatılan olaylar hakkında bir his düzeyi uyandıran yazarın dünyasına davet edilerek daha etkin bir rol alırlar. Böylece Otoetnografi, kişisel olan ve insanlar (okuyucular, katılımcılar) (Doty, 2010, s. 1048) ile arasında bağlantılar kurmak, anlamları iletmek ve yalnızca gerçekleri resmetmemek için (Ellis, 2004, s. 116) “kendi” ve “diğerleri” arasında bir ilişki kurmaktadır.

Geleneksel algıda (örneğin; Geertz, 1973) olduğu gibi yoğun betimlemeler kullanmaktansa otoetnograflar kişilerin ya da grupların (Ellis, Adams & Bochner 2011; Van Maanen 1988) kişisel, kişilerarası ve içsel deneyimleri hakkında estetik olarak keyif veren hikâyeler yazmak için uğraşmaktadırlar. Otoetnograflar kesin gerçekleri resmetmek ya da sunmak yerine “öz” ve “anlam”ları ararlar (Ellis, 2004, s. 116). Özü yazarken de neyin açıklandığı ve neye göre davranıldığı gibi pek çok sorunun cevabı, yaşanmış deneyimlerin içiçe geçmiş yönlerini açıklaması sebebiyle birbirinden ayrı şekilde tartışılmaz ve yorumlanamaz (Carson & Sumara, 1997, s. xvii). Ayrıca özü yazarken, otoetnografi yazarları açık uçlu, yorumlayıcı hikâye anlatımının çeşitli biçimlerini kullanırlar. Özellikleri ile gerçeği kurguyla karıştıran ve okuyucuyu tıpkı bir kısa hikâye gibi metnin içinde resmeden estetik ve çağrışımçı nitelikler taşıyan ve genellikle gerçekçi anlatımlardan daha önemli olduğu düşünülen, yaratıcı kurgu-dışı veya kurgusal yazılar kullanırlar (Neilsen, 2002). Bu kavramları desteklemek için, Leggo (1995) şöyle söyler; “Gerçeğe dair bildiğim şeyleri kelimeleri şekillendirme ve anlamlar yükleme sürecinden bilirim, hikâyeleştirme ve diğerlerinin hikâyelerini paylaşma sürecinden bilirim. Sözcüklerim bendir; kurgularım bendir”. Bu anlamda otoetnograflar, anlatılmak istenilen özü, anlamı verirken metinlerinde kurgusal yazı biçimlerinden de faydalanmaktadırlar.

Otoetnografi yöntemi kurgusal olarak yaratıcı eylem biçimlerine dâhil edilmiş olmasından dolayı özellikle eğitim ve sanat temelli araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Sanata dayalı araştırma yalnızca "sanat" ile değil, daha çok “sanat eseriyle” yapılan bir araştırmadır. Bu nedenle sanatsal araştırma ile otoetnografi arasındaki karşılıklı ilişki yöntemi, "öznel deneyimde" bilimsel bakış açısıyla değerlendirmeye dayanmaktadır.

Bu araştırma yürütülürken; yaptığımız şeyin dışında durmaktansa, kendimizi araştırmanın bir parçası hatta kimi zaman merkezi olarak inceleyeceğimiz, hipotezlerle başlamak yerine, keşfin süreci olarak yazının üzerinde duracağımız, yaratıcı analitik pratikler (Richardson 2000) olarak da adlandırılan sanat temelli eğitsel araştırma yaklaşımı temel alınacaktır.

Eisner' a (1981) göre; sanat temelli araştırma yöntemleri, yüzdeleri ve önemli farklılıkları hesaplamaktan, kalın veri kayıtlarını (Geertz, 1973) sunmaktan, tartışmasız gerçekleri tartışmaktansa bize yaratıcı anlamlar çıkarmayı sağlamaktadır (s. 9). Bu anlamda sanat temelli bu araştırmada, öze yönelen süreçte işaret edilmektedir.

Sanat temelli otoetnografi çalışmalarında, bilincimizdeki şeyi, başkalarının alabileceği ve anlayabileceği bir kamusal biçime dönüştürmenin alternatif yolları aranmaktadır. Otoetnografik sanat yapma süreci boyunca, sanat temelli araştırmacılar, sanatçının öznelliklerini ve çalışmalarını samimi, karışık, duygusal, duygulara hitap eden somut sorgulamalar olarak sunmuşlardır (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Birçok sanat temelli araştırmacı, kişisel hikâye ile kendi sanatını birleştirmiştir. Ruh halleri ve görüntülerin yaratımı ile ortaya çıkan çalışmanın sanat bölümünü, duyguyu yönlendirmede daha iyi olan yazı ile birleştirmişlerdir. Çoğu durumda sözcükler, duygusal ruh halini arttırmak yerine sanatı açıklamak için kullanılmaktadır (Ellis, Adams & Bochner, 2011, s. 4). Örneğin, Helsinki Üniversitesi Sanat Eğitimi alanında Profesör olan sanatçı- eğitimci; Inkeri Saava ve Aalto Üniversitesi sanat ve tasarım alanında araştırmacı olan Kari Nuutinen'in otoetnografi çalışmaları; kelimelerle başlar, daha sonra resimlerin aracılık ettiği kelimeler, metinler ve çizimlere dönüşür. Ayrıca Kuzey Avusturalya Üniversitesi'nde otoetnografi alanında doktora yapmış olan araştırmacı Karen Scott-Hoy'un hatırlatıcı görüntülerle birlikte hatırlatıcı hikâyeler kullanarak, yapmış olduğu sanat çalışması iyi birer sanat temelli otoetnografi örneğidir.

Sanat temelli eğitim araştırmalarından olan otoetnografi yönteminin sanat ve tasarım eğitimi gören öğrencilerin atölye derslerinde kullanılması, öğrencilerin mesleki gelişimlerine ve kimlik oluşumlarına, kişisel hikâyeleri, kritik olayları ve kimlik iddialarını yansıtma katkısında bulunan etkenleri ve güçlükleri araştırmalarına zemin oluşturabilmektedir. Bu anlamda konu ile ilgili Türkiye'de yapılan az sayıdaki araştırma genellikle toplumbilim alanında yapılmış çalışmalardır. Gerçekleştirilen alan yazın taramasında Türkiye'de sanat ve tasarım eğitiminde atölye derslerinde yaratıcılığın ve duygunun ön planda olduğu, sanat temelli yaşayan sorgulamayı içeren otoetnografi yönteminin uygulandığını gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Kendi çözümünü sunabilecek, yazılı ve görsel sanat nesnesi türünde oluşturulan bir kişisel hikâye çalışması nasıl elde edilebilir sorusuna yanıt aranırken deneyimin birçok yönünü ortaya çıkarmak için belirgin bir şekilde yazılı anlatım ve sanat nesnesi biçimleri kullanılacaktır. Bu yazılı anlatım ve sanat nesnesi biçimleri gelişmekte olan “pedagojik

olma” kavramı ile bir öğretmenin mesleki hayatı boyunca süren yolculuğunda eldeki pek çok tecrübenin gizil güçlerinin benimsenmesi açısından, çok yönlü bir açıya sahip olduğu için üzerinde özellikle durulmaktadır (Gouzouasis & Ryu, 2015, s. 397).

Eğitimin kendine özgü dinamik yapısından dolayı değişen ve gelişen yeni yöntem ve uygulamaları bilmek ve bunları sürece dâhil etmek gerekmektedir. Değişimin ve gelişimin birebir hissedildiği ve aktarılabilirdiği alanlardan birisi olan sanat ve tasarım eğitiminde, kullanılabilecek yeni bir yöntem olan otoetnografinin sanat ve tasarım eğitimi veren fakültelerde özellikle uygulamalı derslere yeni bir bakış açısı getirerek, öğrencilerin yaratıcılıklarının ön plana çıkarılmasında ve uygulama becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.3.Araştırmanın Amacı

Yükseköğretim sanat eğitimi atölye derslerinde otoetnografi yönteminin kullanılmasının öğrencilerin sanatsal yaratıcılık ve uygulama becerilerine katkısının belirlenmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmuştur.

Araştırmanın temel amacına yönelik bulgulara ulaşmak için yararlanılan alt amaçlar şunlardır;

Otoetnografi yöntemi ile;

1. Sanat atölye derslerinde öğretmen-öğrenci/ araştırmacı-katılımcı arasındaki geleneksel rolleri aşmak için uygulama sürecinde nasıl bir yol izlediğinin değerlendirilmesi,
2. Öğretmen adaylarının sanatsal benlik oluşturmada, yazmış oldukları kişisel hikâyelerin ve ortaya çıkan sanat eserlerinin yaratıcılık ve uygulama becerisi gelişimleri üzerine katkısının belirlenmesi,
3. Bu yöntemin sanat atölye dersindeki uygulanabilirliğinin belirlenmesi
4. Sanatçı öğretmen yetiştirmede sanat temelli yaşayan sorgulamayı içeren bir araştırma ve uygulama ile sanat atölye derslerine nasıl bir katkı sağlandığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Sanatın ruh dünyasına uzanan bir köprü görevi üstlendiğini söylemek mümkündür. Duyguların iyi bir iletişim dili olması ve bunların sanatla aktarımının yapılabilmesi sayesinde henüz somut olarak kendilerini gösterememiş kişisel deneyimler özgün olarak biçimlenebilir. Yeni bir sanat öğretimi yöntemi olarak otoetnografi temelli bir atölye eğitiminde, yöntemin olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya konulması ve tartışmaya açılması önemlidir. Bu yeni yöntemle öğrencilerin özgün çalışmalar yapabilme yetilerinin geliştirilmesinde yöntemin etkisini görebilmek açısından böyle bir uygulamalı araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim alanındaki birçok yeni nitel çalışma, öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç ilişkilerini ele alırken, bu çalışmada doğrudan kişisel olan ile otoetnografik sanatın atölye derslerinde, bireysel sesi/ifadeyi duyurmada bir araç olarak kullanılmasına odaklanılmıştır. Araştırmanın doğası gereği, kişisel olanı otoetnografik sanat yapma eylemi ile birleştirmek ve öğrenim ortamındaki tüm öğrencilerin (katılımcıların) kişisel deneyim, iç görü ve anlam hakkında yeni görüş ve yorumlarını ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir.

Yeni binyılımızın sanatçı-eğitimcilerinin çağının gerektirdiği bilgi birikimi ve donanıma sahip, sanatsal ve mesleki kimliği güçlü öğretmenler olarak yetiştirmeleri için özgün bir yöntemin atölye derslerinde uygulanmasının olumlu anlamda bir farklılık yaratacağı değerlendirilmektedir. Bunu sanat temelli araştırmaya dayalı bir öğretim yöntemi ile gerçekleştirmek öğretmen adaylarının evrensel ve geleceğe dönük sanat öğelerini daha bilinçli ortaya koyabilmeleri ve bunları öğretimlerine yansıtabilmeleri açısından ayrıca önem taşımaktadır.

Araştırma ve yazmaya dayanan “Otoetnografi” yöntemi yaşadığımız deneyimlerin kültürel kökenlerini kişisel bir süreç ile ortaya koymaktadır. Bu özelliğinden dolayı otoetnografi yöntemi daha çok sosyoloji ve iletişim alanlarında hatta psikolojide kullanılmaktadır. Ancak ifade gücünün ön plana çıktığı sanat ile otoetnografi yöntemi ayrı bir anlam bulmaktadır. Türkiye’de sosyal bilimler alanında yapılan az sayıdaki ototetnografik araştırmalar daha çok sosyoloji alanında yapılmıştır. Bu anlamda yapılacak olan araştırma hem bir görsel sanatlar eğitimcisi olan araştırmacı için hem de ülkemiz için bir ilk niteliği taşıyacaktır.

Sanat temelli otoetnografi çalışmalarında, bilincimizdeki şeyi, başkalarının alabileceği ve anlayabileceği bir kamusal biçime dönüştürmenin alternatif yolları aranmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından sanat eğitimi alanında ilk kez uygulanan otoetnografi yönteminin, ülkemiz sanat ve tasarım eğitimi alanı açısından alan yazına yeni ve önemli bir

katkı getirebilecek ve bu alanda yapılan çalışmalara ışık tutabilecektir. Ayrıca Türkiye’de bu alanda yapılacak lisans ve lisansüstü çalışmaların zeminini oluşturabilecektir.

Araştırmanın amacına hizmet etmek üzere sanat ve otoetnografinin bir yöntem olarak kendini anlamak, keşfetmek ve sanatsal olarak yansıtmak anlayışı ile bir araya geldiği atölye derslerinde yeni bir uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ayrıca, eleştirel pedagoji ve diğer eleştirel sosyal kuramlara dayanan “kimlik” ile ilişkili çözümsel yansımaların, özgür, dönüştürücü ve etkileşimli eğitim ortamları oluşturmada ve sürdürmede nasıl yardımcı olduğunun belirlenmesine çaba sarf edilmiştir.

Ayrıca araştırma oldukça kişisel bir süreç olan otoetnografi yöntemi ile bir o kadar kişisel olan sanat eylemi arasında güçlü bir bağ kurarak sanat eğitiminde alışla gelmiş yöntemlerin dışına çıkarak atölye derslerine yeni bir yaklaşım getirecektir. Bu anlamda da sanat eğitimi atölye derslerine müfredatta yeni bir içerik kazandırabilecektir.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim- İş Eğitimi Anabilim Dalı’nda okutulan Resim Anasanat Atölye Dersi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın verileri bu derse katılan 8 öğrenci, dersin öğretim üyesi ve araştırmacıdan toplanan veriler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma bir dönemi kapsayacak şekilde 14 hafta ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Otoetnografi (Autoethnography): otoetnografi, kültürel deneyimleri anlamak (ethno) amacı ile kişisel deneyimleri (auto) sistematik olarak analiz etmeye (graphy) , araştırma ve yazmaya dayanan bir yaklaşımdır. (Ellis, 2003, s. 52).

Sanat Temelli Araştırma (Art Based Research/ ABR): Etkileyici sanat formları/verilerin analizinden oluşan veya araştırma süreci, analiz ve sonuç üretiminin bir parçası olarak sanatsal uygulamaları içeren, anlamların ortaya çıkarılmasına odaklanan nitel araştırmalardır. Sanat formu/verileri “aydınlatıcı etkileyici formlar oluşturma’nın temeli” olarak hizmet etmektedir (Barone & Eisner, 2012, s. 9).

Eleştirel Pedagoji Kuramı (Critical Pedagogy Theory): Öğrencilerin özgürleştirici bilinç geliştirmelerine, otorite eğilimlerini fark etmelerine ve güç-yetenek arasında bağ kurmasına yardımcı olabilecek tutku ve ilkelerle şekillenen bir eğitim akımıdır (Giroux, 2004). Eğitim stratejileri ve uygulamalarını özgür, dönüştürücü, eşitleyici öğretme ve öğrenme ortamları oluşturma ve sürdürme amacıyla inceleyen felsefi teoridir (Cook, 2017, s. 28).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusu ve problem durumu ile ilgili alan yazın taramasına yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve iki kısma ayrılmıştır. İlk kısım Eleştirel Pedagoji Kuramı (Critical Pedagogy Theory), Post Modern Eleştirel Kuram (Postmodern Critical Theory) ve Gömülü Kuramın (Grounded Theory) dönüştürücü ve etkileşimli bir sınıf oluşturmada, öğreten-öğrenen rollerinin ilişkisel boyutlarına yaklaşımı açısından ele alınacaktır. İkinci kısımda ise otoetnografi ve sanat temelli araştırmalarda kullanılan metodolojilerin alan yazın taramasından elde edilen bilgiler açıklanacaktır.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu araştırmanın dayandırıldığı kuramlardan ilki, sanat ve otoetnografinin bir yöntem olarak kendini anlamak, keşfetmek ve yansıtmak anlayışı ile bir araya geldiği bir uygulama çalışması yapılabileceği varsayımına dayanmaktadır. İkincisi ise eleştirel pedagoji ve diğer eleştirel sosyal kuramlara dayanan kimliğe ilişkin analitik yansımaların, özgür, dönüştürücü ve etkileşimli eğitim ortamları oluşturmada ve sürdürmede nasıl yardımcı olduğu düşüncesinin belirlenebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımlara dayalı kuramsal temellendirme için yukarıda sözü edilen kuramlara değinmekte yarar vardır.

2.1.1. Eleştirel Pedagoji Kuramı

Giroux, H. and McLaren, P. (1996) pedagojiyi “anlamın sürekli (yeniden) yaratılmış ve “kendilik”liğin ve başkalarının kimliklerinin söylemsel olarak yasalaştırıldığı yerlerdeki uygulamalar ve güç / bilgi ilişkileri ” olarak tanımlamaktadır (s. 34). Bu anlamda eleştirel

pedagoji kimlikler arasındaki ve içindeki gerilimleri ele almakta ve güçlükler üzerinde durmaktadır.

Bu araştırmada eleştirel pedagoji kuramına değinilmesindeki amaç; bireylerin sınıf içinde eğitime erişim, söz hakkı ve güç kazanmasını sağlamak için öğretmen ve öğrenciler (araştırmacı ve katılımcılar) arasındaki güç ilişkilerini eşitlemenin önemi hakkındaki var olan akademik tartışmalara etkileşimli bir sanat dersi örneği sunarak yeni bir eklemede bulunmak ve gelecekte yapılması düşünülen benzer çalışmalara temel oluşturmada etkin rol oynamaktır. Bu bağlamda genel olarak Barone and Eisner (2012), Freire (1968), Hooks (1994a), gibi alanın önde gelen kuramcılarının düşünceleri bu araştırmaya yol gösterici olmuştur.

Eleştirel pedagojinin temel metinlerinden biri olan Freire'in (2005) "Teacher as culturel workers: Letters to those who dare teach" eseri incelendiğinde özellikle iki şey üzerinde durulduğu görülmüştür. Birincisi eğitimde uygulama (öğretme) ve kuram (bilgi) arasındaki "Kurama Dayalı Uygulama (Praxis)" fikrinin bağlantısal öneminden ve öğrencilerin hem miras hem de edinim yoluyla elde ettikleri kültürel kimliklerin anlamalarının öneminden bahsedilmiştir. Bu anlamda otoetnografi ile bağdaştırılan bu görüşün çalışmayı desteklediği düşünülmektedir.

Freire'e (2005) göre, toplumsal olarak bilinçli eğitimin gerçek dünyadaki uygulamalı somut öğretim şekli ile bilimsel, bilgi tabanlı kuram arasında bir temel belirleme noktası olarak etkin, bağlamsal ilişkinin tanımlanması gerekmektedir. Eğitimde günlük örnekler kullanan Freire, birinin diğeri olmadan etkin bir şekilde çalışmadığını söyler. Bu bağlamda bu araştırmada, eğitimcilerin içinde bulundukları yaşamları anlamak istedikleri takdirde, öğrencileriyle (ve tam tersi, öğrenciler içinde bulundukları yaşamları anlamak istedikleri takdirde eğitimcilerle) daha iyi bir şekilde bağlantı kurma şansına sahip olmaları düşüncesi benimsenmiştir.

Uygulama ve kuram arasında Freire'in söylemlerinden büyük ölçüde etkilenen Hook (1994a) "eğitim türünün sınırlarını" anlamaya başladığı ve "öğrenme ve öğretme için alternatif stratejiler"i kabul ederek keşfettiği bir dizi dönüşümsel deneyimi tanımlamaktadır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından bireysel, bütünsel kimliklerini ön plana çıkarma kararlılığı, Hooks'a (1994a) göre (üniversite) sınıf içinde güç ve otorite gibi eşitsizliklere karşı önemli bir panzehir işlevi görmektedir (s. 17).

Freire'nin ve Hooks'un eleştirel pedagoji konusundaki düşünceleri, sanat ve tasarım eğitimi veren bir üniversite sınıfında (atölye dersinde) öğrencilerin (katılımcıların) bireysel seslerini ortaya çıkarmada bir araç olarak kullanılan sanat yapma eyleminin gerçekleştirilmesinde bu araştırmaya yön vermiştir.

Araştırmada birincil veri kaynağı olarak kullanılan sanat eserlerinin, araştırmadaki konumu açısından Sullivan'ın (2005) uygulama süreci hakkındaki fikirleri ve özellikle Barone ve Eisner'in (2012), sorgulamanın "anlamı belirtmek için biçimin ifade edici niteliklerinin" araştırılması durumunda, her türlü sanatın veri olarak kullanılabileceği yönündeki söylemleri (s. xii) teşvik edici olmuştur. Ayrıca Leavy'nin (2008) temsili sanat biçimlerinin, kendini anlatan kısa öyküleri, kolajları, resimleri, performans sanatı ve belgesel filmleri veri olarak içerebileceğini iddia etmesi, araştırmacının bu çalışmaya olan ilgisinin artmasına sebep olmuştur.

Çalışmanın merkezinde, öğretmen, öğrenci ve araştırmacı arasındaki çizgileri uygun şekilde bulanıklaştırmak ve bireysel sesler için alan yaratmak amacıyla sanat temelli bir çalışma üretmek ve bu çalışmayı desteklenmek bulunmaktadır. Marshall (2010), sanat eğitimcilerinin, sanat, eğitim ve araştırma süreçlerini bütünleştirerek Dewey'in (1934) öğrenme kavramını aktif bir süreç olarak doğrudan uygulamalarını sağlamıştır (s. 18). Böylece araştırma, kuramın, estetik ilkelerin ve sanatsal uygulamaların birleştirilmesinin kendi içinde kültürün ve benlik sorgusunun sanat pratiği yoluyla açığa çıkmasını önermektedir.

Özetle araştırma, kendini yansıtıcı, otoetnografik sanat eseri ile öz ve kimlik yoluyla etrafımızdaki dünya arasındaki temel, birbirine bağlı ve örtüşen bağlamların daha büyük anlamlarının arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı, çözümlemeyi ve bu sayede iletişim kurmayı hedef almıştır.

Feminist ve eleştirel sosyal kuramlarda temel ilkelerden biri özel olanın kamusal, kişisel olanın politik olduğu kabulüdür. Bu tezde araştırmacı birçok bilim insanı gibi, öğretmeyi kamusal, geniş kapsamlı sonuçları olan politik bir eylem ve toplumun yanı sıra öğrenenler ve öğrenenler arasındaki özel, kişisel ve anlamlı deneyimlerin önemli bir parçası olarak görmektedir. Kısacası, eğitimciler her gün öğrencilerinin dünyasında daha iyi veya daha kötü farklar yaratırlar. Eğitimciler, öğrencilerini ya bireysel düşünce, gelişim ve entelektüel merak uyandıran konulara karşı destekleyici, teşvik edici şekillerde etkilerler ya da otoriter öğretme rolünü üstlenip diyalog yollarını kapatarak, çoğu zaman öğrencilerinin katılımcı öğrenmeye olan ilgisini azaltırlar (Cook, 2017, s. 35).

Araştırmanın merkezinde, Ellis'in (2004) "*The Ethnography I: A methodological novel about teaching and doing autoethnography*" ve yine Ellis ve Bochner'ın (2004) on altı ciltlik kitap serisi "*Ethnographic Alternatives*"den seçilmiş okumalar bulunmaktadır. Bu kitap dizisi, yaşantı ve deneyimlerin "edebi, şiirsel, otobiyografik, çok sesli, konuşkan, eleştirel, görsel, icra edici ve ortak kurgulanmış temsilleridir (s. 4). Bu deneyimler, çapraz disiplinli ve anlatı temelli ifade biçimlerinden oluşmaktadır. Ellis, Bochner, Richardson, Barone ve Eisner gibi araştırmada temel alınan felsefi çerçevelerin yaratıcıları sadece kuramda kavramı desteklemiyor, aynı zamanda çalışmaları boyunca onları doğruluyorlar. Bu anlamda kuramcı ve yazarların incelemelerinden büyük ölçüde etkilenen bu araştırmanın, ileride yapılması düşünülen etkileşimli ve dönüştürücü araştırmalar için ilham kaynağı olabileceği değerlendirilmektedir.

Bu kısmı Pelias'ın (2003) otoetnografik çalışmasında okuyucular için söylediği bir söz ile bitirmek yerinde olacaktır: "Sevgili okuyucular, açık kalpler ve zihinlerle öne çıkın, orada neler olabileceğini hissetmeye hazır ve olasılıkları düşünmeye hazır; kabul etmeye hazır ve reddetmeye hazır; yani mücadeleye hazır olun" (s. 13).

Kendini temsil eden bir sanat yaratmak cesur bir harekettir, arkasındaki derin anlamları keşfetmek ve paylaşmak ise daha cesur olmayı gerektirir. Bu bağlamda araştırma, bireyin başkalarıyla kişisel ve karşılıklı olarak paylaşımlarının ve etkileşiminin, dönüştürücü öğretme ve öğrenme ortamları oluşturmada ne denli önemli olduğunu ortaya koymaya odaklanmıştır.

2.1.2. Postmodern Eleştirel Kuram

Postmodern eleştirel kuram, bu araştırmanın konusunu destekleyen bir başka düşünsel yapıdır. Bu kuram, bireyin toplum içindeki dinamik doğasına odaklanmıştır. Postmodern eleştirel kurama göre; yaşamımız boyunca birey olarak bir kimlik duygusu tanımlayıp, koruduğumuz (Anderson, 1998; Cushman, 1995) ve toplumdaki baskıcı güçlere ve kendimize karşı bu kimlik duygusunu sürekli ve yeniden tanımladığımız gerçeği sorgulanmaktadır. Bu bağlamda kişisel benlik sorgusu yapan bu araştırmada, bireyin yaşantısındaki değişen/dönüşen kimlik duygusunun, kültürel deneyimlerle açıklanması yaklaşımı açısından postmodern eleştirel kuramdan faydalanılmıştır.

Modern bir toplumda kişisel benlik ve benlik analizi için kişisel gerçeklerin tartışmalı ve sürekli evrimleşmiş bir biçimde kabulü temel bir gerekliliktir (Collins, 2000; Cushman,

1995). Bu görüş, benliğin doğumdan itibaren çocukluk boyunca geliştiği ve erken yetişkinlikte sona erdiğini belirten geleneksel düşüncelere karşı çıkmaktadır. Bu anlamda postmodern eleştirel kuram, zaman ve durum içinde dönüşmeli olarak sınıf, cinsiyet ve ırk vb. bakış açılarından faydalanarak öz kavramını değerlendirmek için fırsatlar yaratmaktadır (Cook, 2017, s. 38).

Feminist ve özellikle postmodern araştırmacılar, abartılı sayısal ifadelerden, duyguları azaltan pozitif yöntemlerden kaçınmakta bunun yerine insan deneyiminin karmaşıklığını ve zenginliğini yakalamaya çalışmayı savunmaktadırlar (Finley & Knowles, 1995; Richardson, 1992). Bu araştırmacılar, disiplin sınırlarını ve sanat ile bilim arasındaki geleneksel bölünmeleri aşan araştırma yöntemlerini savunmaktadırlar (Richardson, 2000). Bu bağlamda bu araştırma, otoetnografiyi sanat yapma eylemi ile birleştirerek geleneksel yöntemleri aşan bir araştırma yöntemi önermesi açısından postmodern eleştirel kuramdan yararlanmaktadır.

2.1.3. Kuram Oluşturma (Grounded Theory/ Gömülü Kuram)

20. Yüzyılın ortalarına gelindiğinde araştırmacılar artık, var olan pozitivistci yaklaşımın kısıtlamaları dâhilinde toplanan ve analiz edilen verilere dayanan araştırmalardan uzaklaşarak ileriye bakmaya odaklanmışlardır (Charmaz, 2006). “*A Practical Guide Through Qualitative Analysis*” adlı eserinde Charmaz (2006), sosyolog Glaser and Strauss (1967) ve Glaser (1978)’in çalışmalarının pozitivistci kuram çerçevesinde birincil yaklaşım olarak bir dönüm noktası yaratmakta olduğunu kabul etmiştir. Charmaz (2006), araştırmacıları bilimsel mantık konusundaki inançlarına dayandırmak yerine, üniter yöntem, nesnellik ve gerçeklik ilkelerinden hareketle insan deneyimlerinin niteliklerini ölçmeye yönlendirmiştir (s. 5). Böylece araştırmacılar anlam ve kuramı verilerin içinde bulma olasılıklarını keşfetmişlerdir.

Bir araştırma yöntemi olarak Gömülü Kuram tanımlar zaman içinde değişmiş ve çeşitlilik gösteriyor olsa da Glaser ve Strauss’a (1967) göre; verilerin sistematik bir şekilde bir araya getirilerek ve analiz edilerek, yeni olguların keşfedilmesi yöntemidir. Charmaz (2006), Glaser ve Strauss’un (1967), Glaser’in (1978) ve Strauss’un (1987) temel kavramlarını modern temelli kuramsal yapıların öncüleri olarak kabul etmiştir. Glaser ve Strauss tarafından Gömülü Kuramın Keşfi (1967), aşağıdaki unsurları içermesi bakımından yol gösterici olmuştur.

- Veri toplama ve analizinde eş zamanlı katılım gerekmektedir.

- Öngörülen çıkarım varsayımlardan değil, verilerin analitik kodlar ve kategorilerinden oluşmaktadır.
- Analizin her aşamasında karşılaştırma yapmayı içeren sabit karşılaştırmalı yöntem kullanılmaktadır.
- Veri toplama ve analizin her aşamasında kuram geliştirmek hedeflemektedir.
- Kategoriler arasındaki boşlukları belirlemek için not yazmak, sınıflandırmak, özelliklerini belirlemek, ilişkileri tanımlamak gerekmektedir.
- Kuramsal yapıya yönelik örnekleme yapılmaktadır.
- Bağımsız bir analiz gerçekleştirdikten sonra alan yazın taraması yapılmaktadır (akt. Charmaz, 2006, s. 6).

Akademi için yeni tanımlanmış araştırma yöntemlerinin ve çeşitli insan deneyimlerinin araştırılmasının birleşimi yenilikçi çalışma alanlarının gelişmesine, anlam ve bilgi yapılarına dair yeni bakış açılarına yol açmıştır. Bu anlamda araştırmada bu yenilikçi kurama yer vermedeki amaç; öz, kimlik, dönüşüm ve etkileşim açısından, otoetnografik sanatın yaratılmasının öğretme ve öğrenme ortamlarından kişiler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarması açısından değerlendirilmesidir. Sanat eğitimi alanında, sosyal bilimlerin araştırma sınırlarını aşan, otoetnografi gibi yeni bir yöntembilim ile akademi içindeki kabul ve beklenti sınırlarını zorlayarak, deneyimler ve bu deneyimlerden yapılan analizler sonucu ortaya konan atölye derslerinde yeni bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada deneyimlerin ortaya çıkarılmasında, anlatılara odaklanma hikâye anlatımı yoluyla öğretimde etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma düşüncesi ile uyumaktadır. İnsan deneyimlerini öğrenme süreçlerinde paylaşmanın önemine vurgu yapan, duygusal, kişisel hikâyeler ve kimliğin akademik ortamlarda kaldırılamayacağını savunan Dewey'in düşünceleri bu araştırma için yol gösterici olmuştur. Dewey'nin görüşleri ayrıca araştırmacıyı Hooks (1994b), Palmer (1998) ve Leggo (1995) 'nun çalışmalarını tekrar incelemeye yönlendirmiş ve Barone (1992; 2001), Eisner (1992; 1998), Pelias (2003), Leavy (2008) ve Ellis ve Bochner (1992, 1996a) gibi birçok isimle tanıştırmıştır. Bu çalışmaları bir araya getirmek, otoetnografik sanat yapma fikrini, sanat temelli, nitel bir öğretmen/öğrenci (araştırmacı/katılımcı) kimliğinin araştırılması ve sınıf (atölye) içindeki ses, dönüşüm ve etkileşim ilişkisine bağlılık anlamında yapılabilecekler hakkında daha geniş ve derin bir şekilde düşünmeyi sağlamaktadır.

Kuram oluşturma yaklaşımında veri toplama aracı olarak daha çok görüşmeler ve gözlemler kullanılmaktadır. Bunların yanında doküman analizi de gerekli görülebilir. Bu yaklaşımın en

önemli özelliklerinden biri daha önce de bahsedildiği gibi veri toplama ve analizin birlikte yürütülmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73). Glaser ve Strauss bu sürece “sürekli karşılaştırmalı analiz” adını vermiştir. Bu araştırmada da kuram oluşturmaya uygun olacak şekilde, gözlemlerden yararlanılmış, elde edilen verilerden kavramlara ve bazı temalara ulaşılmış ve araştırmacının gözlem ve düşünceleri ile bu kavram ve temalar sürekli olarak test edilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar, Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre kavramlar, temalar ve bunların ilişkisine yönelik olay ve olgulara geçici açıklamalar geliştirmektedirler. “Sürekli karşılaştırmalı analiz” olarak tanımlanan süreç sonunda ise ulaşılan kavramlar ve temalar araştırmacının merkezine ilişkin anlamlı bir açıklama ortaya koymaktadır. İşte bu açıklama veriler temelinde ortaya çıkan kuramdır.

2.2. Otoetnografi (Autoethnography)

Bu çalışmada, Ellis’in (2003) kültürel deneyimleri anlamak (ethno) amacı ile kişisel deneyimleri (auto) sistematik olarak analiz etmeye, araştırma ve yazmaya (graphy) dayanan bir yaklaşım (s. 52) olarak tanımladığı otoetnografi terimi temel alınarak yola çıkılmıştır. Araştırmada otoetnografiyi, otoetnografik sanat yapma sürecine dönüştürerek, katılımcıların kendileri hakkında ve kendilerini temsil eden sanat formlarıyla keşifler yapmalarını sağlamak amacıyla etkileşimli bir atölye ortamı oluşturulmuştur. Bu sayede araştırmacı otoetnografinin derinliklerine inerek inceleme ve sunma fırsatı bulmuştur.

Otoetnografi terimi, etnografiden otoetnografiye bir kavramsallaşma süreci sonunda ortaya çıkmıştır. Etnografi kavramının kökenine bakıldığında “ethno” insan ya da kültür, “graphy” yazma ya da betimleme anlamına gelmektedir. Bu anlamda, etnografi, bir yer ya da durumda birinci elden gözlem ve katılım ile insan ya da kültür hakkında yazma ya da betimleme anlamı taşımaktadır. Otoetnografi ise kişisel ve bunun kültürle olan ilişkisi hakkında yazmayı ifade etmektedir (Ellis, 2003, s. 43). Bu bağlamda otoetnografi çoklu bilinç katmanlarını gösteren otobiyografik bir yazı ve araştırma türüdür. Ayrıca etnografyanın bir biçimi olarak, otoetnografi sanat ve bilim ile örtüşür; yarı “oto” ya da “öz” yarı “etnik” ya da “kültür” den oluşmaktadır. Aynı zamanda, her ikisinden farklı, parçalarından daha büyük bir şeydir ve süreçten neyin üretildiği kadar süreci de işaret etmektedir (Ellis & Bochner, 2000, s. 739).

Otoetnografi, Richardson’a (1994b) göre “bir yazarın kendi yaşadığı deneyimler hakkında hikâyeler anlattığı, oldukça kişiselleştirilmiş, açıklayıcı bir metindir” (s. 521). Neumann (1996) tarafından yapılan diğer bir tanımda ise otoetnografi “yazarın mekân ve kimlik algısı

için kültür yoluyla dışa baktığı, etnografik çıkarımın ve yazarın kültürel deneyimi yorumlaması için içe baktığı otobiyografik çıkarımın bütünleşmesi” olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Neumann (1996), “oto” ve “etno” ile yani “öz” ve “kültür”ün birleşimi ile kişinin içinde bulunduğu kültür koşullarını eleştirebileceğini savunmaktadır.

Otoetnografçılar, ilk olarak kişisel tecrübelerin sosyal ve kültürel yönlerine odaklanarak etnografik geniş açılı bir mercek yoluyla dışa bakarlar; sonra, kültürel yorumlamalara göre hareket edebilen, hareket ettirilen, kırılan ya da direnen savunmasız bir benliği inceleyerek içe bakarlar (Deck, 1990; Neumann, 1996; Reed-Danahay, 1997). İçe-dışa ve ileriye-geriye yoğunlaşırken, kişisel ve kültürel arasındaki çizgi bulanıklaşır, hatta bazen belirgin bir tanınırlığın ötesine geçer (Ellis, 2003, s. 43). Bu bağlamda Banks’a (1998) göre otoetnografi, kişinin deneyimini anlatmasından daha fazlasıdır; yazarın kendi yaşamını ve metnini anlamada kullanılan anlamları ve kültürel alandaki güç ilişkilerine odaklanan eleştirel bir bakış açısıdır (s. 169).

Genellikle birinci tekil şahıs sesiyle yazılan otoetnografik anlatılar çeşitli biçimlerde görülebilir; kısa hikâyeler, şiir, kurgu, romanlar, fotografik denemeler, senaryolar, kişisel denemeler, parçalanmış ve katmanlı yazılar, sosyal bilimler yazıları vb.. Bu yazılar somut eylem, diyalog, duygu, maneviyat ve öz bilinç gösterirler (Ellis, 2004, s. 43). Bu özellikler otoetnografide eylemleri duygular, düşünceler ve dil yoluyla ortaya çıkaran, tarihi ve sosyal yapılar tarafından etkilenen, ilişkisel ve kuramsal hikâyeler olarak ortaya çıkmaktadır.

Bir canlı araştırma yöntemi olarak otoetnografide hayatımızdaki epifaniler (aydınlanmalar) hakkında yazılır. Ellis’e (2004) göre hikâye anlatıcılığı yönteminin benimsendiği otoetnografide, hikâyeler her zaman kendi deneyimlerimizden fazlasıdır ve kendimizi hikâyeleştirdiğimiz zaman geriye dönük bir şekilde ve belirli duygular, nesneler ve deneyimleri dikkate alarak, bu araştırma biçimi ile bağlantımızın, belirli bir kültürün ve varlığın parçası oluşumuz tarafından derin bir şekilde etkilenmekte olduğunu kabul etmiş oluruz (aktaran Leggo, 2004a). Araştırmacılar, harici, yapılandırılmamış bir gerçeğin varlığına inanmak yerine, bu sürecin sonunda anlatı gerçeğini benimser ki bu da betimledikleri deneyimleri inanılır, gerçekçi ve olanaklı hale getirir (Bochner, 2001). Anlatı yoluyla; mevcut yaşam koşullarına göre eksik, geçici ve yeniden görülebilir bir şekilde geçmişin anlam ve önemini kavramayı öğrenmekteyiz (Crites, 1971).

Michael Angrosino (2007) “*Doing Cultural Anthropology*” adlı eserinde bir antropolojiye giriş dersinde o dersin okunması zorunlu kaynakları arasında Ellis’in otoetnografik araştırmalarını göstermektedir. Kişisel anlatıyı; kişinin kendi ve diğerleri arasındaki bağlantı

aracı olarak tanımlayan Angrosino (2007) otoetnografinin amaçları arasında geçerlik ve güvenilirliğin olmadığını söylemektedir. Bunun yerine otoetnografların duygusal gerçeği iletmeye çalıştıklarını ifade etmektedir.. Öykünün doğru olup olmadığı ya da kendi deneyimlerine doğru gelip gelmediğini belirlemenin okuyucunun işi olduğunu düşünmektedir. Ayrıca Angrosino (2007) otoetnografinin bütün amacının; okuyuculara dünyadaki diğer insanlarla hangi durumlarda benzer veya farklı olduklarını göstermek olduğunu iddia etmektedir (s. 163). Bu görüş Ellis'in (2004) otoetnografi yazarları tarafından, okuyucuların sosyal farkındalıklarını ve duygudaşlıklarını (empatilerini) genişleten bir deneyim kültürü içinde okuyucuların kendilerini başkalarının yerine koymasını istenmesi düşüncesi ile de uyusmaktadır.

Bochner (2002) hikâye anlatıcılığının belirli kurallarının olduğunu, otoetnografi ile benzer özellikler gösterdiğini ve benzer gelişim modellerini takip ettiğini ifade etmektedir. Bochner'a (2002) göre bu özellikler şunlardır; 1. Karakterler olarak betimlenen insanlar, 2. Hikâyedeki dönen olayların çevresinde belirtilen bir çözüme veya açıklamaya dramatik yükseliş sağlamak için bir aydınlanma (epifani) ya da kriz, 3. Geçici olaylar sıralaması, 4. Hikâyeye bir açıklama sağlayan ve krize anlam/değer katan bir nokta içermesidir (s. 80). Ellis'e (2004) göre ise kişisel anlatının özellikleri şunlardır; 1. Anlatı bakış açısından "diğerleri" hakkında yazmak sorunsallaştırır ve sosyal bir araştırmanın odak noktası haline getirir, 2. Otobiyografik ses teşvik edilir ve meşrulaştırılır, 3. İlgi, geçmiş ve geleceğin anlatımlarını tarihsel olarak etkileyen anlatı uygulamalarının olduğu yöntemlere verilir, 4. Yaşantı ve deneyim uyandırmak ya da ifade etmek için yeni ve alternatif biçimler keşfedilir 5. Sosyal bilimler metin yazarları ve okuyucuları arasında sahip olunan kavramlar imgesi tarafsız ve uzak bir mesafeden katılımcıya ve dâhil edilen bir açığa çevrilir (s. 59). Bu özellikler açısından bakıldığında bir hikâye anlatıcılığı yöntemi olarak otoetnografi daha çok kişisel deneyimler ve bu deneyimlerin anlamları üzerine yoğunlaşmaktadır.

Otoetnografi yazarken kişi deneyimindeki hikâyeyi bulmak zorundadır. Ancak her deneyim bir hikâye değildir. Otoetnografinin itici gücü bizim bazen geçmişi hatırlamak ve onurlandırmak arzumuzdan gelir, bazen ise geçmişi hatırlamak "acı veren" deneyimleri ortaya çıkarmak isteğinden gelmektedir (Ellis, 2004, s. 69). Otoetnografik anlatılar genellikle acıya odaklanmaktadır. Bu noktada şu soru akla gelmektedir;

Her zaman acı veren olaylar hakkında mı yazmak zorundayız? Yazdığımız şeyler her zaman olumsuz şeyler hakkında olmak zorunda mı?

Ellis'e göre (2004) her zaman kayıp ve acı hakkında yazılan otoetnografik hikâyeler en uyandırıcı anlatılardır. Ancak bazı otoetnograflar, örneğin; Rihard Quinney (1996) ve Rob Drew (2001) bize sıradan bir şeyin otoetnografisini de yazabileceğimizi göstermektedir. Quinney, 1991 yılında babasının Kaliforniya gezisi hakkında, Drew ise karaoke yapmanın neşesi hakkında otoetnografik anlatılar yazmışlardır. Ancak Quinney orada bile babasının kaybı ve acısıyla uğraşmıştır. Bu konuda Bochner (2002) şöyle söylemektedir; “başlangıçtan beri sosyal bilimler sapkınlık, kötülük, işlev bozukluğu, zihinsel hastalık, kötüye kullanma ve anormal davranışları anlamaya dayandırılmaktadır. Genellikle üzerinde çalışmaya veya üstesinden gelmeye çalıştığımız şeyler ile uğraşırız”. Mutlu olduğumuzda, yazmak için yapmakta olduğumuz şeyi bırakmak istemeyiz. Mutluluk ve dünyevi şeyler her zaman gerilimin artmasıyla daha iyi çalışan ve genellikle bir sonucu olan iyi bir olay örgüsü oluşturmaz. Bu anlamda romantizm hakkında yazmak bile zordur. Konu hakkında Ellis (2004) şöyle söyler; “umarım mutluluk ve neşe hakkında nasıl hissettirerek yazacağımızı bir gün çözebiliriz” (s. 72). Bu hem okuyucu hem de yazarlar olarak otoetnografları en uyarıcı ve çağrışımıcı anlatılar ile buluşturmanın bir yoludur.

Denzin'e (1986a) göre ise otoetnografi yazmak, bir bakıma acıyı azaltır ve ondan ders almamızı sağlar. Birçok insan için, acı veren olaylar hakkında yazma sürecindeki biyolojik parçalanma anları hayatlarının büyük aydınlanma anları olarak tanımlanır ayrıca bu anlar kişi ve diğerleri tarafından dönüm noktası olarak da yorumlanabilir. Ancak deneyimin ardından, kişi asla tekrar aynı kalamaz, diğer bir ifadeyle kişinin biyografisi ve benlik algısının yeniden düşünülmesi söz konusudur (Bury, 1982; Denzin, 1986b; Williams, 1984). Çünkü anlatı yazarları kendilerini hikâye şeklinde yeniden yapılandırmaya ya da yeniden yaratmaya çalışmaktadırlar.

Araştırmada, şu ana kadar otoetnografi hakkında temelde araştırmacının kişisel hikâyesi olarak bahsedilmiştir. Ancak otoetnografik anlatımlar arasında özgü/yerli etnografi, yansıtıcı (reflective)/anlatı etnografisi, eksiksiz üye araştırmaları, itiraf etnografileri, koşullu ototetnografi vb.. bir çok yaklaşım vardır. Yazarların bir grup ya da kültüre odaklandığı ve kültürdeki kendi deneyimlerini yansıtıcı (reflective) olarak kullandığı, ben ile öteki arasındaki etkileşimlere daha derinden baktığı dönüşlü ya da anlatı etnografisi biçiminde yazılan otoetnografik yaklaşım (Ellis, 2004, s. 48), bu araştırma yaklaşımına en yakın olanıdır. Çünkü bu yaklaşımda bir kültür ya da alt kültüre odaklanılır ve yazarlar benlik-öteki etkileşimlerinde kültüre daha derinlemesine bakmak için kendi yaşam hikâyelerini kullanırlar. Bu yaklaşım araştırmacının başkalarını gözlemlemenin bir sonucu olarak nasıl

değiştğine dair iç görü sunmaktadır. Dilthey'nin söylediği gibi (1961), “ben”, “sen ”in içinde bulunabilirim. Araştırmacının kişisel deneyimi, incelenen kültürü nasıl aydınlattığı açısından önemlidir. Yansıtıcı otoetnografiler, araştırmanın başlangıcından ve kişinin biyografisinden, araştırmacıların yaşamlarının aslında diğer katılımcıların yaşamları ile birlikte çalışıldığı etnografilere ve araştırmacının çalışma yapma çabalarının araştırmanın odak noktası haline geldiği itiraf ile ilgili hikâyelere kadar sıralandığı bir süreç ile var olmaktadır (Ellis, 2004, s. 61). Sonuç olarak yansıtıcı ototetnografik özellikler taşıyan bu araştırmada, araştırmacı kendini hem bir araştırmacı hem de diğer grup üyeleriyle ilişki ve etkileşim içinde olan bir katılımcı-gözlemci olarak görmektedir.

Yansıtıcı otoetnografinin birçok türü; bireysel/öznel hikâye anlatımı aracılığı ile yaşantı ve deneyimlerin bir analiziyle açığa çıkan anlam ve anlayışları temsil etmektedir. Yansıtıcı otoetnografinin en iyi savunucularından biri olan Chang (2008), hem araştırmada hem de öğretmede yöntembilimi desteklemiştir. Çünkü Chang'a (2008) göre otoetnografi; 1. Araştırmacılara ve okuyuculara dostane bir araştırma yöntemi sunmaktadır; 2. Kişisel ve diğerlerinin kültürel anlayışlarını artırmaktadır; 3. Kültürlerarası birleşmeye yönelik çalışmaları teşvik etmek için kendini ve diğerlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda Ellis (2009) araştırmada biliş, anlayış ve gerçeklik düşüncesini sürdürmek yerine, bireyin ve kurumun sesini geliştirecek bir yöntembilim olarak otoetnografıyı önermektedirler. Bu anlamda otoetnografinin yansıtıcı ve dönüştürücü etkisinin bireysel sesi ortaya çıkarmakta yardımcı olduğu söylenebilir. Burada şu soru akla gelmektedir;

Bireysel sesi yansıtan iyi bir otoetnografik anlatı nasıl olmalıdır?

İyi bir otoetnografik yazı güvenilir, hassas, uyarıcı ve iyileştirici (terapötik) olmalıdır. Yapmış olduğumuz otoetnografik araştırmaların, genellikle kendimiz için, katılımcılar için ve/veya okuyucular için, bazen de üçünü kapsayacak biçimde iyileştirici bir değeri vardır (Ellis, 2004, s. 138). Hem yazarı hem de okuyucu etkisi altına alan iyileştirici anlatılar bu anlamda bireyin sesini etkileşimli bir şekilde yansıtmaktadır. Burada ise şu soru sorulmaktadır;

İyileştirici ve yararlı olacak şekilde nasıl yazabiliriz?

Ruth Behar'ın (1996) “*The Vulnerable Observer*” adlı eserinde yazdığı gibi “kalbini kırmayan şeyi yapmaya değmez”. Aslında otoetnografılar, Dorothy Allison'ın (1995) okuyucularına yapmayı istediği şeyi yapmak istiyor; “okuyucuyu boğazından tut, kalbini kır sonra tekrar iyileştir” (aktaran Ellis, 2004, s. 141). Çağrışımıcı şekilde yazmak için yani

kendimizi yazının karakterlerinin yerine koymak için yazmış olduğumuz kişisel anlatılara diyalog, ses, koku, görüş ve daha çok ayrıntı eklemek gerekmektedir. Yazı seni sanki oradaymışsın gibi hissettiriyor olmalı. Kendimizi o durumun içerisinde, o duyguları hissediyor ve çatışmaları yaşıyor gibi hissettiren anlatılar yazmalıyız. Belki de bazen bir geçmişe dönüş “flashback” yapıp deneyimin öncesi ve sonrası hakkında hissettirdiklerimizi okuyucuyla paylaşmalıyız. Ellis’e (2004) göre otoetnografik yazının en önemli yönü budur; “ne olduğunu gösterirsin ve okuyucuları sahneye getirir onları düz bir şekilde anlatmaktansa ayrıntılarla aydınlatarak hikâyenin içine çekersin, anlam; ayrıntılarda ve cevaplardadır” (s. 145). Böylelikle okurlarda sevginin her halini (arzu, acı, özlem, bilgelik ve alaya alma (ironi) kapsayan ve heyecan oluşturan bir değişim yaratmaya çalışılmaktadır (Holman , 2002, s. 52).

Tüm geleneksel olmayan araştırmalarda olduğu gibi otoetnografi de kabullenilme sorunu yaşamıştır. Dahası geçerliği ve kullanım alanı açısından akademide bazı bölünmelere bile neden olmuştur. Bazı çevreler nitel araştırmada pozitivist, otoetnografide eleştirel bir duruşu benimserken (otoetnografik araştırmanın sadece belirlenen şartlar, çevre ve bağlamlar dâhilinde yapılması gerektiği ileri sürülmektedir), diğerleri ise geleneksel araştırmaların var olan sınırlarını yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini öne sürmüştür (Cook, 2017, s. 45). Bu anlamda ilk görüşü savunan Anderson’a (2006) göre araştırmacı eğer bu araştırma grubunun tam destekçisi bir üyesi ise yayınladığı metinlerinde bunu açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Anderson (2006) ayrıca daha geniş bir sosyal olgunun kuramsal anlayışını geliştirmeye odaklanarak, çözümsel bir araştırma gündemi yaratma gibi şartları taşıdığı sürece eleştirel otoetnografinin kullanılmasının desteklenebileceğini söylemiştir (s. 375). Otoetnografik tartışmaların diğer tarafında ise bu yöntembilimin yeni tür veri ve disiplinler arası yaklaşımları içerecek şekilde genişletilmesi gerektiğini savunan Ellis ve Bochner (2000), Denzin (1997) ve Richardson (1994) gibi akademisyenler yer almaktadır. Bu anlamda bu araştırma, hem temaların hem de anlamların simgesel bir analizini içeren ve deneyimleri ortaya çıkarmak için birincil verilerin (sanat eserleri) incelenmesine izin veren daha geniş bir otoetnografik yöntem uygulaması önermesi açısından Anderson’ın düşüncesinden ayrılmakta ve Ellis ve diğerlerinin görüşlerine katılmaktadır.

Araştırma süreci boyunca, Ellis’in (1995) araştırmacıların sanat yapma yoluyla kendileri hakkında bir diyalog açmaları ve ardından sınıfta başkalarıyla paylaşımları şeklindeki kısaltılmış olan otoetnografik yöntem tanımından hareket edilmiştir (s. 17). Sanat yoluyla bu tür bir söylemin amacı, tüm katılımcıların kendilerini, kültürlerini ve birbirlerini daha derin ve daha anlamlı bir düzeyde anlamalarına yardımcı olmaktır. Angrosino (2007) bu türde

sanatsal sohbetleri teşvik etmekte ve bilim insanlarını ve öğrencilerini, yazar ve sanatçılar olarak kendilerini keşfeden bir yolculuğa ve yeni keşifler ve olanakların dünyalarına yolculuk ederken kendi duygularını ve tepkilerini eklemeye çağırmaktadır (s. 166). Bu açıklamalar ışığında sanat dersliklerinin yani atölyelerin, kişisel ve kültürel ile kişisel ve diğerleri arasındaki bağlantıları, etkileşimleri, farklılıkları, anlamları ve anlayışları incelemek açısından en uygun eğitim ve öğrenme ortamları olduğu düşünülmektedir. Bu düşünce araştırmanın doğrudan yükseköğretim düzeyi sanat eğitiminde, atölye dersinde kullanılma sebebini açıklamaktadır. Bu noktada bu araştırma, ilgili diğer çalışmalardan ayrılmakta ve kendine alan yazında yeni bir yer açmaktadır.

Araştırma, öğrenci katılımcıların kişisel deneyimlerini temsil eden sanat formları (resimler) aracılığıyla toplum içinde kendileri ve diğerleriyle olan bağlantılarını ve etkileşimlerini keşfetmeleri için bir araç olarak kullanılmıştır. Böylece katılımcıların deneyimlerini anlama ve aktarma yollarını öğrenmeleri kolaylaştırılmaya çalışılmıştır (Leavy, 2008). Ayrıca araştırmada katılımcıların seslerini kendi yollarıyla iletebilmeleri için otoetnografik sanat, dışa vurumcu bir dil olarak kullanılmıştır.

Sonuç olarak; otoetnografik anlatı yazma, korkutucu bir özgürlük sağlamaktadır. Bu özgürlük, yorumlama özgürlüğü ile birlikte günlük yaşamdaki gömülü olan karmaşıklık, baskı ve arzu gibi duyguların ortaya çıkarılmasıyla birlikte gelmektedir. Nerede bitireceğini, son hikâyede ele geçen üstü kapalı ipuçlarını yansıtmayı ne zaman sonlandıracağını, mevcut durumda ortaya çıkan bir diğer çelişkiyi göstermeyi ne zaman bitireceğini ve bir “araştırma yöntemi” olarak yazmayı ne zaman bırakacağını bilmek zordur (Richardson, 1994).

Yaşam hikâyeleri yazmak, yazdıklarımızı yansıtmak ve eleştirel yorumlarla etkileşimde bulunmak mücadelelerimizi daha geniş bir alana yayar (Coles, 1989, s. 129) ve bizi yaşadığımız hayatın dağınıklığı ile temas halinde bırakır (Marcus, 1994). Bu nedenle; bu araştırmada, otoetnografinin nasıl çok boyutlu bir araştırma çalışması biçimi olduğu kuramsallaştırılmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Otoetnografide Etik İlkeler

2015 yılında Urbana-Champaign'deki Illinois Üniversitesi'nde düzenlenen Uluslararası Nitel Araştırma (ICQI) Kongresine Bochner, Ellis, Leavy, Pelias vd.. gibi otoetnografik araştırma yapan birçok isim katılmıştır. Disiplinler arası ve çok uluslu katılımın olduğu kongrede sınır bölgeleri, akademide yaşam, eşcinsel çalışmaları, savaşın kültüre etkileri,

engelliler için sağlık bakımı, ırk ayrımcılığı deneyimleri, annelik üzerine feminist bakış açıları ve ölümcül hastalıklar gibi çeşitli sıra dışı konulara değinilmiştir. Bu kongrede Ellis ve Bochner otoetnografinin uygulanması konusunda ayrı bir oturumda yer almışlardır. Bu oturumda Ellis katılımcılara, otoetnografik yaklaşımlar, paylaşılmaktan çekinilen deneyimler, yöntemle olan bakış açılarının nasıl geliştirilebileceğı ve etik hakkında bilgiler sunmuştur.

Ellis'e (2004) göre yazdıklarımızdan sorumlu olmalıyız ve kendimize ya da katılımcılarınıza verebileceğimiz zararı düşünmek zorundayız. Geleneksel araştırmalarda, insanlara kaç kez evlenmiş veya boşanmış oldukları gibi çok kişisel olan bazı sorular sorduğumuzda, bu soruların onlar için hiçbir şey ifade etmediğini varsaymaktayız (Richardson, 2000, s. 936). Çünkü bu tip soruların ve cevapların etik açıdan bir problem oluşturmayacağını düşünürüz. Oysaki otoetnografide, hakkında yazdığımız herkesin yazımızı okuyacağını varsaymak zorundayız (Ellis, 2004, s. 168). Ne söyleyeceğimiz ya da söyleyemeyeceğimiz konusunda merkezi, kesin bir kural yoktur. Buna karar vermesi gereken kişiler otoetnografi yazarlarıdır/otoetnografılardır.

Peki, insanlar hakkında onları üzecek şeyler ya da onlarla yüz yüze konuşamayacağımız şeyleri yazmalı mıyız?"

Diğerleri hakkında yazarken ve etik kararlar alırken; kendimizi kamu yararına, bilmeye ve zarar vermemeye adanmış halk gazetecileri gibi olmalıyız (Denzin, 2000). Eğer çalışmamızı, hakkında yazdığımız kişilere geri götürmezsek, bunu yapmamak için çok daha iyi nedenlerimiz olması gerekmektedir (Ellis, 2004, s. 171). Bunun aksine, bazen ise ortada daha büyük bir amacın olduğu ancak iyi çıktı sunacak anlatılar, yaratabilecekleri zarara göre daha ağır basmaktadır. Hikâyenin doğuracağı potansiyel olumlu sonuçlar kötü şeylere oranla ağır basıyor ise yazmaya değerdir. Deneyimleri anlatmanın, benzer durumlarda olan diğer insanlara yardımcı olacağını düşündüğümüz noktada bazı etik kararlar almamız ve oluşacak güçlükleri anlamamız gerekmektedir (Ellis, 2004, s. 182).

Lisa Healy Tillman (2003) ise otoetnografide etiğe farklı şekilde yaklaşmakta ve buradaki etik anlayışını "arkadaşlık etiğı" dediğı söylem ile açıklamaktadır. Arkadaşlığı bir araştırma yöntemi olarak ileri sürmekte ve bu yaklaşımın uygulamalar ve bir bağlam içerdiğini söylemektedir. Geleneksel olarak bilgi toplamamıza rağmen, uyguladığımız yöntemler arkadaşlığı şekillendiren ve sürdüren yöntemlerdir: örneğın; konuşma, şefkat, vericilik ve hassasiyet. Araştırma yaptığımız herkesle arkadaş olmak istemeyebiliriz ve çoğı araştırmada, özellikle kısa süreli olanlarda, bu düzeyde bir ilişki aranmaz. Ayrıca, suçlular

ve bazı ulaşması zor olan insanlar gibi arkadaş olamayacağımız kişiler de vardır. Bu sebeple Tillman (2003) araştırma yaparken bu kişileri hedef kitlemizin dışında bırakmamız gerektiğini söylemektedir. Ellis (2004) ise bu konuda, “arkadaş gibi davranılmazsa bu yöntemde sıkça kullanılan türdeki bilgileri nasıl elde edilebileceğini bilmediğini” ifade etmektedir. Ayrıca artık arkadaş gibi davranmak istemediğini ve bunu gerektiren araştırmalar yapmak istemediğini; katılımcıları ile arkadaş olmak istediğini söylemektedir.

Josselson (1996) ise tüm bunların aksine, yazma aşamasına gelindiğinde okuyucularla bir ilişki kurmak için kendimizi katılımcılarla olan ilişkimizden sıyrma eğiliminde olduğumuzu söylemektedir. Reed - Dahanay (1997), bu aşamada araştırmacıları “yorumlayıcı otorite” olarak görmekte ve araştırmacılar olarak görevlerinin, katılımcıların deneyimlerini yeniden yorumlamak ve şekillendirmek olduğunu ifade etmektedir. Hatta bu nedenle onlara hiç bir şey borçlu olmadığımızı söylemektedir. Chase’in (1996) verdiği karar bu olsa da onun için bu basit bir etik karar değildir. Kültürün anlatı sürecini nasıl şekillendirdiği üzerine, kendisinin iletişim kurmak istediği şey hakkında ve katılımcılarının kendi hikâyeleri üzerinde ne üzerine konuşmak istedikleri şeyler arasında bir ayrım yapmaktadır. Onun için, okuyucular analiz dinleyicileridir, katılımcılar ise anlatı dinleyicileridir.

Otoetnografi yazmakta özgürüz ancak etik açıdan düşünüldüğünde dikkate alınması gereken çok şeyle karşılaşmaktayız. Örneğin; yakın çevremiz, ailemiz hakkında yazarken; bu insanlara karşı daha dikkatli davranmalıyız. Sevdiklerimiz katılımcıya dönüştüğünde, artık meçhul, isimsiz biriyle ya da tanımlanamayan konular hakkında konuşmaktan çıkıyoruz. Yakınlarımız, isimleri olan tanınabilir, ifşa olabilir bireylerdir. Onlar da hakkında yazmamıza izin veren diğer katılımcılarla aynı değerlendirmeyi hak etmektedirler (Ellis, 2004, s. 182). Bu nedenle araştırmadaki etik kararları kişisel yaşamımızda yaptığımız gibi almamız gerekmektedir. Yani diğerleri üzerindeki etkisini daha fazla dikkate almalıyız.

Otoetnografi yazarken belki ne söyleyeceğimize ilişkin konulmuş olan katı kurallar yoktur ancak yaşamakta ya da yaşamış olduğumuz deneyimleri ve duyguları onurlandırmak ve yaşatmak amacıyla şekil vermemiz gerektiğini unutmamalıyız. Bu noktada araştırmacıları uyaran Ellis (2004) gereken tek şeyin, araştırmacıların kendi yaşamlarını ve yakınındakilerinin yaşamlarını keşfetme konusunda istekli olduklarında, kendilerine göre bunun bir araştırma olmasına rağmen, diğerleri/karşı taraf için tam olarak bir araştırma değil, onların hayatları diye düşünülmelidir” demektedir. Bu nedenle otoetnografi yaparken hakkında yazdığımız insanlara karşı duyarlı olduğumuzdan emin olmalıyız.

2.2.2. Pedagoji Olarak Otoetnografi

Pedagojik davranış, duygularla, amaçlı olmakla ve çevresel/kültürel beklentilerle doldurulmuş karmaşık bir davranıştır ve yalnızca bilginin aktarılması şeklinde gerçekleşmemektedir. Pedagojik davranışlar, değerlendirilen farklı bakış açıları, duygular, öğretmen-öğrenci ilişkisi gibi farklı öğelerle karşılıklı bir bütündür. Birçok bilim insanı, öğrenci ve yöneticiler topluluğu, akademik yaşamda kişisel ve profesyonel olarak merkez ve besleyici bir konumdadır. Bu bağlamda, otoetnografi uygulaması, bir öğretmen topluluğunu ve belirli bir bölgedeki öğrencileri bilgilendirmek için büyük bir gücü elinde bulunduran, güçlü bir pedagojik araştırma yöntemi oluşturmaktadır (Lines, t.y, s. 5).

Pelias (2000) ile A. Banks ve Banks (1998), otoetnografinin pedagojik doğası fikrini ortaya koymuş, otoetnografinin kendi başına pedagoji olarak yorumlanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Onlara göre otoetnografi, pedagoji olarak değerlendirilebilir. Dahası, görsel sanatlar ve müzikte olduğu gibi sanat eğitiminde, başka türlü kabul edilmeyeceğine dair etik ve ilişkisel güveni ihlal eden pedagojik bilgilerin yeniden kazanılması ve yeniden yapılandırılmasında önemli bir yere sahiptir (Gouzouasis, 2013a; Gouzouasis & Leggo, yayında). Burada şu soru akla gelmektedir;

Otoetnografik bir metin, bir disiplini öğretme ile ilgili olarak nasıl görülebilir?

Bilindiği üzere, otoetnograflar (Carolyn Ellis, Laurel Richardson, Andrew Sparkes, Art Bochner, vb..) öncelikli olarak yetişkin öğrenciler, yetişkin öğrencilerin etkileşimleri, yetişkinlerin durumları ve yetişkin ilişkileri üzerine yazmışlardır. Bu nedenle, kuruluşundan bu yana, otoetnografi yetişkin merkezli odaklı, yetişkin temalı pedagojilerin geliştirilmesine odaklanmıştır (A. Banks & Banks, 2000). Bu noktada araştırmacılar, otoetnografinin amacına yönelmişler ve özellikle sanatsal olarak yazılmış öykülerde, anlamları öğretmen tek yolunun sadece gerçekleri tasvir etmekten ibaret olmadığını söylemişlerdir (Ellis, 2004). Daha geniş bir kavramsallaştırma dâhilinde, otoetnografiyi, benliği ve ötekiyi diğerleriyle ilişkili olarak pedagojik ortamlarda inceleme önerisinde bulunmuşlardır. Bunun sebebi, “otoetnografi” kelimesinin geniş ve kapsamlı bir anlayışa sahip olmasıdır. Otoetnografi, benliği oto (auto), onun (Yunanca auton-auti), onların (Yunanca eauton-auti-auta), kültürün etno (Yunanca ethos) ve yazının grafi (graphy) veya diğer ifade biçimlerinin (görsel sanatlar, müzik, drama vb..) birleşimi olarak ortaya çıkarmaktadır (Gouzouasis & Ryu 2015; Gouzouasis & Regier, 2015). Bu nedenle, bütünsel ve ilişkisel bir bakış açısıyla, otoetnografi, müzik/müzik eğitimi, görsel sanatlar/görsel sanatlar eğitimi, drama/drama eğitimi vb.. alanlarda öyküyü sahnelendirme şeklimiz ve aynı zamanda bu sanatsal ifadeleri nasıl

oluşturduğumuz hakkındadır (Lee & Gouzouasis, 2016). Bu anlamda çok yönlü bir “oto” anlayışı bizi etrafımızdaki dünyayla ilgili olarak benliğin yeni algı biçimlerine götürebilir ve bize çok şey öğretebilir.

Pedagoji olarak otoetnografi, değişime daha açık, profesyonel olarak gelişen, dinleyen, güvenen ve sanat temelli çalışmalara daha yatkın hale geldikçe ve disiplin içi-disiplinler arası zihin çerçeveleri ile daha iyi araştırma yapmayı öğrenip, yeni sanat temelli formlar oluşturdukça, pedagojik bir hale dönüşmektedir (Gouzouasis, Irwin, Gordon, Miles, 2013). Bu araştırma ile sanat eğitiminde araştırmacı tarafından öğretmen/dersin öğretim üyesi, öğrenci/katılımcı ilişkisi ve etkileşimi açısından sanat temelli eğitim araştırması algısına çok boyutlu ve sanatsal bir yol sunulmaya çalışılmıştır. Otoetnografik sanat yoluyla deneyimlerimizdeki aydınlanmaları (epifanileri) ortaya çıkarma yollarını, katılımcılar arasındaki karmaşık ilişkilerde daha yansıtıcı olmayı, birbirimizi dinlemeyi, güvenmeyi, hatta eleştirel bir yaşam sürmenin yeni anlamlarını öğrenmekteyiz. Bu ise tüm sanat temelli araştırmacılar ve hikâye anlatıcıları için anlamı olan yeni şeyler oluşturma biçiminde algılanmaktadır. Dewey (1934) bize şunu hatırlatmaktadır; eğitim yaşama hazırlık değildir; eğitim hayatın kendisidir.

2.3. Sanat Temelli Araştırma

Barone ve Eisner (2012) sanat temelli araştırmayı, insan deneyimlerini ve olayları daha iyi anlamak için yaratıcı sürecin içine girdiği geniş kapsamlı, disiplinlerarası bir araştırma biçimi olarak ifade etmektedirler. Sanat temelli araştırmanın, en üst düzeyde toplumsal sorunları gündeme getirme ve ele almada sanatsal ve estetik yaklaşımlar sergilediğini söylemektedirler (s. 57). Barone ve Eisner’a (2012) göre sanat formlarının bir veri kaynağı olarak kabul edilebilmesi için “kesinlik, karar, tutarlılık, üretkenlik, toplumsal önem ve hatırlatıcı aydınlatma” gibi altı ölçüt noktasını karşılaması gerekmektedir.

Benzer biçimde , Sullivan (2005) ise “Araştırma Olarak Sanat Uygulaması: Görsel Sanatlarda Sorgulama (Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts) isimli çalışmasında “disiplin bilgisi ve araştırma uzmanlığı ile bilgi verilen.., meta analitik.., tartışmaya açık olan, bir sürece bağlı olan..” şeklinde sıralanan özellikler taşıyan kişisel yansıtıcı araştırmayı teşvik etmektedir. Ayrıca bu tip araştırmalarda, ortada sanatsal, sosyal, politik, eğitsel ya da kültürel değişimin gerçekleşmesi için ortak bir neden olduğunu belirtmektedir (s. 110). Sullivan (2005) gibi Barone ve Eisner’da (2012) uzun bir süre,

evrensel bilgi birikimi kavramını destekleyen bilimsel temelli kavramlara yönelmek yerine, insan deneyimlerinin anlaşılmasının çeşitliliğine izin vermek için süreçlerin ve araştırma yöntemlerinin genişlemesini önermişlerdir.

Sanat temelli araştırma alanyazına bakıldığında Sullivan'ın (2005, 2006) çalışmalarının bu alanda temel oluşturduğu görülmektedir. Bresler (2006), Cole ve Knowles (2008), Hickman (2008), Irwin ve de Cosson (2004), Leavy (2008) gibi alanlarında öncü olan akademisyenlerin yapmış olduğu araştırmalar incelendiğinde, Sullivan'ın sanat temelli araştırmalar için öne sürdüğü görüşleri çalışmalarında temel aldıkları görülmektedir. Gerçekleştirdiğini bu araştırmada da, Sullivan'ın (2006) sanat temelli araştırmalarda, sanat bilgisi içeren araştırma ve uygulama temelli araştırmalar dâhilinde “yöntem” veya “sanat araştırması eylemleri” uygulamalarıyla ilgili yapmış olduğu açıklamalar temel alınmıştır. Sullivan'a (2006) göre sanat temelli araştırmaların amacı “sanat uygulaması araştırma eylemleri” dir. Bu türdeki eğitsel sorgulamalarda kalıplar ve temaların karmaşık gerçekleri temsil etmek için kullanılan öğeler olduğu, bilginin analitik ve bütünsel bir kaynağının olduğu bulunduğu varsayılmaktadır. Bu anlamda bilgi, iç görülerin kendi özgünlüğü ile nitelendirildiği yerde bir tür ya da bir fark olarak keşfedilmektedir. Yapılan araştırmalarda ancak bu şekilde bir kuram oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Tüm bunların yanı sıra Sullivan (2006) sanatsal araştırmaları, nicel ve nitel alanlarda daha geleneksel araştırmalarımız gibi tanımlayarak, sanatsal sorgulamadan ölçülebilir sonuçlar çıkarıp kullanan ancak süreçte yaratıcılığa izin veren bilimi de teşvik etmektedir. Bu şekilde sanat temelli araştırmaların diğer alanlar ile bir araya geldiğinde, tüm araştırmacıların aynı yaklaşımı kullanmadıklarını bilmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Burada birbiriyle ilişkili ancak aynı olmayan üç araştırma yaklaşımını örnek veren ve derinlemesine tartışan Sullivan, bu yaklaşımların; sanat bilgisine dayalı, uygulamaya dayalı ve sanat temelli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca şiir, görsel sanatlar, dans ve müzik gibi birçok sanat türünün bir araya getirilmesiyle veri olarak sanat uygulamasının genişletilebileceğini söylemektedir. Bu anlamda sanat bilgisine sahip araştırmacılardan, dikkatlerini sanatçı öğretmenleri geliştirecek nitelikli araştırmalara yönlendirmeleri ve öğretimde dönüşüme izin vermeleri beklenmektedir.

Cole ve Knowles'ın (2008) “Nitel Araştırmada Sanat El Kitabı” (Handbook of the Arts in Qualitative Research) ve Irwin ve de Cosson'ın (2004) “A/r/tografi: Sanat temelli yaşam sorgulaması yoluyla benlik oluşturma” (A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry) çalışmaları öznelliğin gücünü, bireysel çalışmayı ve bağlantısallık gibi

düşüncelerden bahsederek bu araştırmaya bir iç görü ve yön sağlamıştır. Sanatın yaratıcı süreci ile analiz sürecini birleştiren bu çalışmalar alan yazında farklı bir açıdan konumlandırılmaktadır. Bu anlamda nitelikli sanat temelli araştırma üretmekle ilgilenen bu araştırmacılar, sanat yoluyla ifade edilmiş deneyimleri titizlikle yaptıkları analizlerle birleştirerek incelemişlerdir. Uygulama ve sanat temelli araştırmaların somut örnekleri açısından, Cole ve Krowles'in (2008) "Handbook of the Arts in Qualitative Research" isimli kitabı dikkatlice incelenmiş ve bu araştırmada büyük ölçüde faydalanılmıştır. Cole ve Krowles'a (2008) göre bu tür yöntemlerin bir araya getirilmesi araştırmacıların geleneksel, katı kuralların ötesine geçmelerini ve olayların ve deneyimlerin doğal akışına yönelik sağduyulu karar vermelerini, sezgiye ve genel tepkiye dayanan daha doğal bir katılım sürecini takip etmelerini sağlamaktadır (s. 61). Bu ifade, sanat temelli araştırmanın bir rehber olmadığı anlamına gelmemektedir. Aslında Cole ve Krowles (2008) bu türden sağlam bir çalışmanın şunları içermesi gerektiğini iddia etmektedirler; entelektüel ve etik amaca niyetli olma, araştırmacının kendini göstermesi, estetik kalite, yöntembilime bağlılık, özgünlüğü içeren bütüncül bir yaklaşım, ifade edilebilirlik, bilgiye doğru ilerleme ve alana kuramsal ve uygulamalı katkı potansiyeli (s. 65-66).

Daha öncede bahsedildiği gibi Sullivan (2006), sanat temelli araştırmayı, eğitimi geliştirmek amacıyla yeni fikir ve bilgilerin ortaya çıkarılmasına odaklanan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Hikman (2008) ve Cahmann-Taylor ve Siegsmund'un (2008) çalışmaları, bu amaç doğrultusunda araştırma için yeni izlemler (stratejiler) ortaya koymaktadır. Hikman (2008) araştırmasında, öğrenci merkezli araştırma, kimlik ve deneyime sahip olma gibi konuları hedefleyen disiplinlerarası ve türdeş alanlı bir yaklaşım sunmaktadır. Herhangi bir savunma girişiminde bulunmadan, Hikman sanat temelli veri toplama ve analiz etme sürecinin öğrencilerin yaşamlarına, deneyimlerine ve eğitim ihtiyaçlarına odaklandığını ve değişim/dönüşüm için güçlü bir araştırma biçimi olarak kullanılabileceğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Cahmann-Taylor ve Siegsmund (2008) sanat temelli araştırma yöntemlerinin, öğrencilerle bağlantı kurmak ve eğitimcilerle eğitim deneyimlerini paylaşmak için kişisel analiz yolları içerdiğini ve bu sebeple nitel araştırmaların bir yenilenmeye ihtiyacı olduğunu söylemektedir. Ayrıca sanat formlarının birincil veri olarak kullanıldığı araştırma türlerinin bilimsel olarak kabul edilmeye ihtiyacı olduğunu belirtmektedirler.

Sanat temelli araştırmalara 1970'lerde başlanmasından bugüne kadar, çalışmanın uygulayıcıları ve destekleyicileri yöntembilim için önceden belirlenmiş ve düzenlenmiş olan yol ve yöntemleri uygulamaktan kaçınmışlardır. Sanat temelli araştırmaların araştırma alan

yazınında ayrı bir analiz kategorisi oluşturması gerektiğini savunan Irwin ve de Cosson (2004) ve daha önce bahsi geçen diğer akademisyenler, yaygın olarak tanımlanmış bir sanat temelli yöntem bilim modelinin uygulanması ve kabul görmesi çağrısında bulunmaktadır. Örneğin; Leavy'in (2008) "Yöntem Olarak Sanat" (Arts as Method); Chang'in (2008) "Yöntem Olarak Otoetnografi" (Autoethnography as Method) ve Bresler'in (2006) "Bağlantılılığa Doğru: Estetik Temelli Araştırma" (Toward Connectedness: Aesthetically Based Research) isimli çalışmaları bu türden yeni bir araştırma modelinin başarılı örneklerindendir.

Sanattaki nitel araştırmalar, bilgi ve deneyimin pozitivist temsiline alternatif teşkil ettiğinden, sanat temelli araştırma yapan araştırmacılar, geleneksel araştırma ölçütlerini bir dizi yeni katı kurallar ile değiştirmemek konusunda dikkatli davranmışlardır. Bunun yanı sıra alanda halen çalışmakta olan akademisyenler, araştırmacılara bazı kabul görmüş uygulamaları kendilerine başlangıç noktası olarak almaları konusunda öneride bulunmuşlardır. Bu anlamda, Leavy (2008) ve Chang'in (2008) çalışmaları, var olan ve gelecekteki araştırmacılar için uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin bir rehber olarak hizmet etmektedir. Sosyal bilimci olarak eğitilmiş olan Leavy, sanat temelli araştırmacıların araştırmalarında, geleneksel veri toplama ve analiz ölçütlerine güvenmemeleri gerektiğini öne sürmektedir. Bunun yerine yeni bir araştırmaya şu ölçütler ile başlanmalıdır; araştırmacının özel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak yöntem bilimin temas noktalarını bulmak ve uygulamak iyi bir iletişim yoluyla iyi tanımlanmış olan yöntem bilim tasarımı gerçekleştirmek (s. 49). Ayrıca Leavy (2008), veri topluluğunun dönüşlü ancak eleştirel bir analizinin, paylaşılan olabileceğini veya farklı deneyimleri aydınlatabileceğini ve daha büyük toplumsal konulara ilişkin iç görüş sağlayabileceğini söylemektedir. Leavy'nin sunmuş olduğu bu görüş ile bağlantılı olarak, bu araştırmanın, bireysel deneyimlerin paylaşıldığında, dönüştürücü ve etkileşimli öğretme ve öğrenme ortamı oluşturma konusunda eğitimciler için yeni izlenimler sağlama potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

Bresler'in (2006) "Toward Connectedness: Aesthetically Based Research" adlı araştırma makalesi, süreç bilgisi açısından bu araştırmayı destekleyen diğer bir veri kaynağıdır. Bresler'in makalesi, sanatsal süreç ve araştırma süreçleri arasındaki içe dönük bağlantıları bularak kültürde hem kendisinin hem de diğer bilimsel çalışmaları teşvik eden etkileşimli ve diyalog yoluyla araştırma olasılıklarını ortaya koymaktadır. Kendisinden önceki bilim insanları gibi Bresler de hem kendimizin hem de diğerlerinin kültür içindeki deneyimleri ile alakalı dar ve aynı zamanda daha geniş kapsamlı bir anlayışı aydınlatmak adına birey ve

toplumu bir araya getirmiştir. Birbirine bağlı öğretim, araştırma ve sanat çalışmalarını “üç yönlü bir ilişki” olarak açıklamaktadır. Bu üç yönlü ilişkiyi şu şekilde tanımlamaktadır; olgu veya sanat eseriyle kurulan bir bağlantı ki bu kişinin kendisiyle bağlantısını sağlar ve bu diyalog, izleyiciyle kurulan bir bağlantı tarafından geliştirilir (Bresler, 2006, s. 54). “Öğrenme ortamı ile etkileşime girerek benliğin genişlemesini sağlayan açılan ve son bulan bir diyalog” olarak tanımladığı durumlar için katılımcılar arasında benliğin yaratım ve dışavurumuna izin vererek fırsatlar oluşturulmuştur (Bresler, 2006, s. 57). Bu bağlamda araştırmada, öğretme ve öğrenme ortamlarımızı daha iyi tasarlamak ve geliştirmek amacı ile *otoetnografik sanat*, hem araştırma sürecinde hem de araştırma metninde veri olarak kullanılmıştır.

Otoetnografik araştırmalarda, sanat temelli verilerin iyi sanat ve dolayısıyla iyi bir araştırma oluşturup oluşturmadığı, nasıl tanımlanacağı, üretileceği ve analiz edileceği hakkında bazı tartışmalar ortaya çıkmıştır. Eğitim tarihi boyunca, belirlenmiş ölçütler ve ustalık seviyeleri, akademik çalışma alanlarının standartlarını belirlemekte ve korumaktadır. Sanat eğitimi de bu kapsamda görülmekte ve bir istisnaya sahip olduğu düşünülmemektedir. Bu anlamda bilimsel araştırma alanında yer alan sanat temelli araştırmada sanat formları, “hem düşünme hem de hissettiğini” bilmenin yollarını ortaya koyması açısından hem süreç hem de ürün olarak tanımlanmaktadır (Bresler, 2006, s. 12). Bu bağlamda, sanat temelli araştırmaların büyük bir çoğunluğu, bilim insanlarını karşıt görüş ifade eden bilimsel ve nitel araştırma tartışmalarının ilerisine taşıyabilecek yeni ve üretken verilere hizmet etmek adına sanata dayandırılmaktadır.

Geriye şu soru kalmaktadır; bilim insanları, sanatta estetik standartların kutsallığını sağlam, savunulabilir sanat temelli araştırmalarla birleştirmeye nasıl yaklaşabilir ve böylece akademi bunları meşru ve çalışmaya layık görebilir mi?

Bu konuda, Bresler (2006) “biçimlendirici estetiğin.. ölçülebilirlik için hiçbir zaman referans olamayacağı, ancak kendi estetik gerçekliklerimizin yapılarını anlama anlayışımızın temel bir parçası olmaya devam edeceği ve özel bir yerde duracağı..” (s. 11) görüşünü savunmaktadır. Ancak böyle bir görüşü benimsemek ve sürdürmek akademik bir cesaret gerektirmektedir. Sanat temelli araştırmalarda yorumların, soruların ve konuların genişletilmesi gerektiği çağrısında bulunan Leavy, bu anlamda postmodern ve eleştirel kuramcılar arasında merkezi bir yerde durmaktadır. Yeni yöntemlerin ortaya çıkmasının sadece “gerçeğin” ve “bilginin” yeniden değerlendirilmesi değil, aynı zamanda “güzelliği” de gerektirdiği ve araştırma topluluğunun bu yöntem bilimi kabullenmesi adına “iyi sanat”

ve “kötü sanat” kavramlarının genişletmesi gerektiğini söylemektedir (Leavy, 2008, s. 17). Bu araştırma, doğrudan sanat eğitimi alan bir katılımcı grubu ile gerçekleştirildiğinden zaten estetik kaygılar güden bu çalışma grubunda ortaya çıkan sanat formları “iyi sanat” ve “kötü sanat” kavramlarından uzak daha çok yaratıcılık gelişimleri açısından değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak; Leavy (2008), Barone ve Eisner (2012) ve Ellis (2004)..vd veri toplamak ve analiz etmek için farklı, yabancı ve yaratıcı yöntemlere hiç düşünmeden “hayır olmaz” yanıtını vermek yerine, gelecekteki araştırmalar için sanat temelli araştırmanın bir yöntem bilim, çıktı ve bilimsel tartışma başlatması gerektirdiğini savunmaktadırlar. Bresler (2006) ise bize zorlayıcı araştırmaların, zorlayıcı sanat gibi daha önce denenmemiş bir şeyi yapmayı içerdiğini hatırlatmaktadır. Cesaret verici bir şekilde, sanat temelli çalışmalar, gelecekteki nitel araştırmaların algısını ve kavramsallaştırılmasını genişletmek için çok önemli ve bu konuda hem yeni hem de uzman olmuş araştırmacılara yol gösteren güçlü bir araştırma aracı olarak görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi; araştırma deseninin gerekçesi ve araştırma tasarımı, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri, araştırma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, otoetnografik sanat yapma sürecinin etkileşimli ve dönüştürücü doğasına odaklanılması sebebiyle verilerin değerlendirilmesinde anlam ve anlayışı ifade edebileceğimiz bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. Otoetnografinin etkileşimli bir sanat dersliğinde/atölyede bir araç/yöntem olarak nasıl kullanılacağına ilişkin daha fazla yapı ve iç görü sunabileceği düşüncesiyle araştırmada “Creative Analytical Practices (CAP)/ Yaratıcı Çözüm Uygulamaları (Richardson, 2000) olarak da adlandırılan sanat temelli eğitim araştırması yöntemi kullanılmıştır.

3.1.1. Sanat Temelli Eğitim Araştırma Yöntemi (ABER)

Sanat temelli araştırmalara özgü uygulamalar sürecinde, geleneksel yöntem bilim ile sanata dayalı araştırma arasındaki ayrımı yapabilmek önemlidir. Ellis’e (2004) göre “projenizi bilimsel bir gerçekliktense sanata daha yakın görüyorsanız, o zaman amacınız başınıza gelenlerin gerçek tasvirini vermek değildir”. Bunun yerine Ellis deneyimlere eklediğimiz anlamları iletmenin daha önemli olduğunu söylemektedir. Sanat temelli araştırma biçimlerinde, anlam ve anlayış, kesin gerçeklerin ve şekillerin sunumundan daha önemlidir.

Zinsser'in (1987) bize söylediği gibi bu tip araştırmalarda “gerçeklere duyulan sadakat, okuyucuların ilgisine geçit vermez” (aktaran Ellis, 2004). Bu nedenlerden dolayı sanat temelli araştırmalarda, Gouzouasis & Lee; Gouzouasis; Tullis Owen, McCrae, Adams, & Vitale' a göre bir durumun veya deneyimin doğrucu/içten/samimi bir şekilde açıklanmasının, gerçekçi/eksiksiz/tam bir şekilde açıklamasından daha önemli olduğu ileri sürülmektedir (aktaran Gouzouasis & Regier, 2015, s. 72-73).

Barone ve Eisner (2012) ise sanat temelli araştırmalar ile sanatta, araştırma temelli çalışmalar arasındaki farkı “aydınlatıcı ve etkileyici formlar oluşturma” olarak ifade etmektedirler. Araştırmaya dayalı sanat, bir sanat eseri yaratmanın temelini oluşturan herhangi bir yöntemde araştırmanın kullanılmasıdır (s. 9). Sanat temelli araştırmada ise sanat oluşumu için araştırmaya odaklanmak yerine, mevcut bilgiye katkı sağlanmaktadır. Yapılan araştırma için bu ayrım önemlidir. Çünkü otoetnografik sanat yapma sürecinde kişisel sesin ortaya çıkarılmasında ve daha etkileşimli ve paylaşımcı bir ortam oluşturulmasında bu araştırma yaklaşımından faydalanılmıştır.

Bu bağlamda bu araştırma, Barone ve Eisner (2012), Cahnmann-Taylor ve Siegmund (2008), Chang (2008) ve Bresler (2006), Cole ve Knowles (2008), Sullivan (2005), ve Leavy (2008) gibi akademisyenlerin kabul etmiş oldukları sanat temelli araştırma yöntemleri ilkelerine dayandırılmaktadır. Her bilim insanının belirlediği sanat temelli araştırma ilkeleri ve koşulları birbirilerinden biraz farklı olsa da temelde aynı görüş etrafında toplanmışlardır. Bu bağlamda sorgulama ve sanatsal süreç arasında olan bu araştırma, alan yazın taramasında sanat temelli araştırma tanımlarının merkezinde yer almaktadır. İncelenen sanat biçimlerinin bireysel, sosyal ve kültürel deneyimler kapsamındaki konularla alakalı yeni bilgiler üretmeyi amaçlayan temel veri kaynakları olarak kullanılıyor olması bu araştırma için ayrıca önem arz etmektedir.

Araştırmanın, otoetnografik sanat yapma, analiz etme ve yorumlamanın etkileşimli ve dönüştürücü bir öğrenme ortamı oluşturmada nasıl yardımcı olacağı ile ilgili olması, yöntembilimin ve sanatsal süreçlerin yeni bilgi ve kendini ve başkalarını görme biçimlerine yönelik analiz imkânları sağlaması açısından sanat temelli araştırmanın temel özelliklerini karşılamaktadır. Ayrıca araştırmanın, öğrenme ve öğretme ortamlarına odaklanması sebebiyle otoetnografi kavramı bu araştırmada pedagoji olarak çağrıştırılmıştır. Böyle bir otoetnografi öğreticidir. Bizi öğrenen kişi (katılımcılar), kendimiz (araştırmacı) ve öğrenen öğreten rolleri hakkında eğitir (Gouzouasis & Ryu, 2014). Bu anlamda otoetnografiyi, yaratıcı, ilişkisel, öğrenme ve öğretmede dışavurumcu, anlamlı bir deneyime dönüştürmesi

ve bir sanat biçimi ile birleştirmesi açısından bu araştırma yürütülürken sanat temelli eğitim araştırması yöntemi temel alınmıştır.

Sanat temelli eğitim araştırması (Art-Based Educational Research/ ABER) yirminci yüzyılın son on yılında güvenilirlik ve görünürlük kazanmıştır (Barone ve Eisner 1997; Cahnmann-Taylor ve Siegesmund 2008). Geçen yıllarda ABER'in gelişimi, doğası ve pratiği, özellikle de formu, içeriği ve kabulü hakkında birçok şey yazılmıştır. Ortaya çıkan bir yöntembilim olarak, araştırmayı düşünmenin, kavramsallaştırmanın ve yapmanın ve temsil etmenin bir yolu olarak, sanat temelli eğitim araştırması, var olan eğitim araştırmaları alanında kendini hissettirmiştir. Bu tip araştırmalarda, yeni bir sorgulama şekli ile bir araştırma alanı kesintiye uğratılmakta ve dönüştürülmektedir. Çünkü; sanat temelli eğitim araştırmaları ortaya çıktıktan sonra farklılık yaratır, olası fırsat alanlarını değiştirir, genişletir ve yerinden eder. (O'Donoghue, 2007). Bu anlamda, farklı araştırmalar/bilimsel uygulamalar çoğu zaman, araştırma hakkında düşünmenin, yapmanın ve temsil etmenin geleneksel yollarının ortadan kaldırılmasını gerektirmektedir (O'Donoghue, 2007).

Leitch (2007) ABER' de sanat temelli araştırmacıların çalışmalarını tanımlamak ve tanıtmak için kullandıkları çeşitli yolların (örn; sanat bilgisine dayalı araştırma; sanat temelli eğitim araştırması; sanatsal araştırma; araştırma olarak sanat uygulamaları; a / r / tography; yaratıcı araştırma, vb.) olduğunu söylemektedir. Bu anlamda ABER'in kökenine bakıldığında çeşitli alanlara sahip araştırmacılar tarafından kullanıldığı görülmektedir. Örneğin; sanat eğitimi felsefesi Barone (2001), Dewey (1934), Eisner (1991), Greene (1995), vd.. gibi kuramcıların çalışmalarında etkili bir şekilde görülebilmektedir. Ayrıca Ted Aoki (Aoki, Pinar & Irwin, 2004), Blumenfeld-Jones Donald (2004), Grumet (1988, 1990), Dwayne Huebner (Huebner, Pinar & Hillis, 1999) gibi eğitim programı kuramcılarının çalışmalarında da ABER ile karşılaşmaktayız.

Otobiyografik ve otoetnografik çalışmalarda ABER'in kullanılması ve aralarındaki güçlü ilişki, Gouzouasis'in çalışmalarında ve British Columbia Üniversitesi'ndeki eğitim fakültesinde görev yapan bir grup akademisyenin çalışmalarında açıkça görülmektedir. (Gouzoasis, 2005, 2006, 2007a, 2007b), Gouzouasis ve Lee (2002), Gouzouasis ve Leigh (2003), Irwin ve de Cosson (2004), Irwin ve Kind (2005), Irwin ve Springgay (2008), Irwin ve ark. (2006), La Jevic ve Springgay (2008), Lee ve Gouzouasis (2008), Leggo (2005a,). Bu araştırmacılar değişime daha açık, profesyonel olarak gelişen, dinleyen, güvenen ve sanat temelli çalışmalara daha yatkın hale geldikçe ve disiplin içi-disiplinler arası zihin çerçeveleri ile daha iyi araştırma yapmayı öğrenip, yeni sanat temelli formlar oluşturdukça,

otoetnografinin pedagojik bir hale geldiğini ifade etmektedirler (Gouzouasis, Irwin, Gordon & Miles, 2013).

Bunun yanı sıra geleneksel eğitim araştırmaları geçerlik ve güvenilirlik konusunda olabildiğince doğru ve güvenilir olamaya gayret gösterirken, sanat temelli eğitim araştırmaları kesinlik arayışına yönelmek yerine bakış açılarını geliştirmeye odaklanmaktadır (Baronne & Eisner, 2006, s. 96). Geleneksel çalışmalarda araştırmacılar geçerlik, güvenilirlik ve genelleme konularında endişe duymaktayken, bu terimler sanat temelli araştırmalarda ve özellikle anlatı araştırmalarında farklı anlamlar üstlenmektedir. Ellis (2004) geçerliğin yorumlayıcı olduğunu, bağlama bağlı olduğunu ve gözlemlerken ortaya çıkan anlam ve anlayışlara bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Otoetnografik araştırmalarda geleneksel bir geçerlik kavramı aramak, Ellis'e (2004) göre çalışmamızın memnuniyetsizlik arayışı içinde olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca Ellis (2004) otoetnografik çalışmalarda geçerlik kavramına, katılımcılara ve araştırmacılara ne olacağının yanı sıra okuyuculara ne olacağı açısından bakılması gerektiğini belirtmektedir. Okuyucularda anlatı yazılarında tarif edilen deneyimin gerçekçi, inanılır ve mümkün olduğu duygusu uyandırması geçerliği, katılımcıların ve okuyucuların hatta araştırmacı olarak kendimizin hayatında bir iyileşme yolu açıp açmadığına bakarak da değerlendirebileceğimizi ifade etmektedir.

Laurel Richardson (2000) geleneksel geçerliği bozmak için bir kristal metaforunu kullanmaktadır. Bir kristalin sonsuz sayıda şekli, boyutu ve açısı olduğunu ve bir prizma görevi görerek şekil değiştirdiğini ancak yine de bir yapısının olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca gördüklerimizin, bakış açımıza dayandığını söylemektedir. Bir başka yazar, Patti Lather (1993) "hakikat rejimi" olarak adlandırdığı geçerliği bozan ve kritik bir siyasi gündeme yol açan otorite karşıtı bir uygulama önermektedir. Bu uygulamada dört alt türden bahsetmektedir; temsil sorunlarını göz önüne alan ironik geçerlik; farklılıkları ve belirsizlikleri onurlandıran paralojik geçerlik (içinde yanlış bulunan mantıksal çıkarım); bağlılık ve kendini yansıtırma uygulamaları yoluyla ahlaki araştıran geçerlik. Bu açıklamalar bize geçerliği, sanat temelli araştırmalarda ve otoetnografik çalışmalarda nasıl tanımlayacağımız ve araştırmalarımızda geçerliği ifade ederken nasıl düşünmeniz gerektiği konusunda yeni fikirler vermektedir. Burada şu soru akla gelmektedir;

Doğruluk üzerinden pek fazla yargıda bulunmuyorsak, neye göre yargıda bulunuyoruz?

Doğruluk üzerine, hikâyenin kullanışlılığı ve faydasına göre yargıda bulunmaktayız (Ellis, 2004). Bochner (2000a) anlatı hikâyelerinin ne tür kullanımlara yerleştirilebileceğini görmek için asıl sorunun, anlatıların ne yaptıkları, hangi sonuçlara sahip olduklarını göstermek olduğunu savunmaktadır. Bochner’a göre anlatı geçmişini hatırladığımız, hayatımızı dile döktüğümüz kendimize ve diğerlerine deneyimlerimizi dürüstçe açıkladığımız bir yöntemdir. Bu anlamda ortaya çıkan ölçütler ilişkiseldir, diğer bir ifadeyle, araştırmacı ve araştırmaya katılanlar arasındaki ilişkileri fark eder ve doğrularlar. Bu birlik felsefesi/monizm, hayatları sorgulanan araştırmacı ve katılımcıları çeşitli toplumsal temaslara sokar ki bu toplumsal temaları daha geleneksel bir araştırmada görmek mümkün değildir (Lincoln, 1995).

Bununla birlikte, anlatı yazarları arasında yorumdaki ilişkinin gücünü açıklamak için, pozitivist/post-pozitivist “geçerlik” kavramının yerine somutluk, gerilebilirlik (tensility), onaylama/doğrulama, uyum/uygunluk, gerçeğe benzeme/olasılık (Gouzouasis, 2007a) gibi terimleri kullanmak tercih edilmektedir (Prendergast, Gouzouasis, Leggo & Irwin, 2009, s. 312). Bu terimler, araştırmacıların araştırma çabalarını kendi içinde yaşanmış bir sorgulama olarak ele alan yaşayan sorgulamanın temsillerini cansız, donuk veri tablolarından ayıran şeydir (Prendergast & v.d, 2009). Bu anlamda, sanat temelli bir araştırma yaparken bakmamız, duymamız, hissetmemiz ve kavramsallaştırmamız gerekmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında; gerçeği yorum ve anlamda arayan bu araştırmada, otoetnografinin çok boyutlu bakış açısı ile sadece bir kaynak çerçevesinde ya da tek bir hayat tecrübesinde değil birçok tecrübeye dayanan deneyimlerin kültürel boyutlarına odaklanması ve açığa çıkarması (Gallardo & Kulkarni 2009, s. 289) açısından, sanat eğitimi atölye dersinde uygulanan bu araştırmada, sanat temelli eğitim araştırması yönteminin bir deseni olan otoetnografi deseni kullanılmıştır.

3.1.2. Araştırma Deseni ve Gerekeşi

Gerçeği yorum ve anlamda arayan bu araştırmada, otoetnografinin çok boyutlu bakış açısı ile sadece bir kaynak çerçevesinde ya da tek bir hayat tecrübesinde değil birçok tecrübeye dayanan deneyimlerin kültürel boyutlarına odaklanması ve açığa çıkarması (Gallardo & Kulkarni 2009, s. 289) açısından, sanat eğitimi atölye dersinde uygulanan bu araştırmada otoetnografi pedagojik bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının yanı sıra sanat temelli eğitim araştırması yönteminin bir deseni olarak da kullanılmıştır. Ayrıca bu araştırmada bir nitel araştırma deseni olan Kuram Oluşturma (Gömülü Kuram / Grounded Theory)

deseninden de yararlanılmıştır. Geleneksel yükseköğretim modelleri eğitmeni, deneyimsiz ve büyük ölçüde pasif öğrenci gruplarına disiplin bilgisi veren uzman olarak göstermektedir (Dewey, 1916; Freire, 1968; Hook, 1994b). Sanat eğitimcilerinin araştırmacı/gözlemci ve sanat öğrencilerinin katılımcı olarak yer aldığı bu sanat temelli otoetnografik çalışmada, etkileşimci ve dönüştürücü bir atölye dersi oluşturmak için geleneksel öğretim modellerinin ötesine geçmek amaçlanmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi geleneksel sınıf hiyerarşilerini bozmak ve yeniden oluşturmak ve sınıf içerisindeki eşitsizlikleri daha demokratik hale getirilmiş bir öğrenme ortamlarına dönüştürmek adına çağrıda bulunan Dewey, Freire ve Hooks gibi eleştirel pedagoji kuramcıları bu çalışmaya ilham vermişlerdir. Geleneksel eğitimin ötesine geçmek, öğretmenin “uzman” rolünü bırakarak bazı eğitsel riskler almasını gerektirmektedir (Cook, 2017, s. 61). Bu bağlamda bu çalışmada, sanat bilgisiyle donatılmış eğitim programı yerine geleneksel öğretim modellerinin dışına çıkılarak, benliği ve kimliği daha geniş sosyal ve kültürel ilişkiler ve bağlamlar ile ilişkili olarak incelemek (Redd-Danahey, 1997) amacıyla sanat temelli bir eğitim araştırması yöntemi olarak otoetnografi deseni kullanılmıştır.

Katılımcıların birer “otoetnograf”a dönüştüğü bu çalışmada, otoetnografik sanat, kendi seslerini yaratıcı bir yolla iletmek için bir tür ifade dili ya da öğretim yaklaşımı olarak kullanmıştır. Burada ulaşılmak istenilen şey; sanat ve tasarım eğitimi veren fakültelerde atölye derslerinde sanat öğretimine, otoetnografik yaklaşımın nasıl bir alan sağladığını veya sağlayıp sağlamadığını ölçmektir.

Geleneksel sanat atölye öğretiminde, öğretmen uzman olarak görev yapar ve hem öğretmen hem de öğrencilerin birlikte öğretme ve öğrenme sürecine katılmaları için belirlenmiş çok az zamanları vardır. Belirtilmiş olan bu boşluğu doldurmak amacıyla çalışmada; öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik ve sanatsal seslerini açık bir şekilde keşfettiği, geliştirdiği ve ifade ettiği daha eşitlenmiş, etkileşimli bir sınıf deneyimi oluşturma konusunda otoetnografik sanat yapma çalışmasının potansiyelinden faydalanılması önerilmektedir. Bir anlamda bu çalışmada, Sullivan’ın (2006) özellikle “okullaşma” anlayışını geliştirmek için sanatın öğretme ve öğrenme ile ilgili önemli görüşleri ortaya çıkarmada, eğitimcilere nasıl yöneldiği düşüncesi test edilmiştir (s. 20). Otoetnografik sanat yapımında, ortaya çıkan sanat formları ile veri olarak sanat pratiği genişletilmeye çalışılmıştır.

Leavy’nin (2008) bilgiyi açığa çıkarmak için verilerin yorum ötesi (meta-interpretation) sürecini kabul etmesi, gelecekteki nitel araştırmaların gerekli gelişimi için önemlidir. Chang (2008) güçlü bir yöntem bilimsel bir araç olarak sanat temelli araştırmalar için bir süreç

sunmaktadır. Chang, kültür veya toplum içindeki hem evrensel hem de benzersiz insan deneyimlerinin temalarını ve kategorilerini tanımlamak adına verileri taramak şartıyla başlayan bir işlem ortaya koymaktadır. Bu işlemde, hem içsel (kendi) hem de dışsal (başkalarına bakış açıları, kültürel ve sosyal normlar vb..) verilerin analizini uygulayan sanat temelli araştırmacıları savunmaktadır. Verilerin çeşitlemesi (triangulation) olarak adlandırılan bu uygulama, araştırma bulgularının temellendirilmesine ve onaylanmasına, katılımcıların karmaşık ve çoklu rollerine izin verilmesine yardımcı olmaktadır (Chang, 2008, s. 54). Maxwell'e (2013) göre çeşitleme, çoklu veri toplama sürecinde bilgilerin doğrulanmasına yardımcı olmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre ise çeşitleme (triangulation), araştırmacının araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, anlamları, göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmaya yardımcı olur ve böylece hem araştırmanın hem de sonuçlarının inandırıcılığını artırır. Bu araştırmada, birbirine bağlı veri analizinin veri çeşitleme sürecini; amacı ortaya çıkarmaya yönelik, katılımcılar ile yapılan resmi olmayan görüşmeler, anlatı yazıları, kendi aralarında yapılan resmi olmayan görüşmeler ve gözlem notları oluşturmaktadır.

Sonuç olarak; bu araştırmada, otoetnografik sanat eseri oluşturma yoluyla öğrencilerin/katılımcıların kendi seslerini keşfetme ve yansıtmaya yollarını teşvik etmek ve değerlendirmek amacıyla sanat temelli eğitim araştırması yaklaşımı olarak otoetnografi ve kuram oluşturma desenlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan otoetnografik sanat biçimleri katılımcılara, benlik ve toplum içindeki diğer insanlarla bağlantıları keşfetmenin bir aracı olarak kullanılmıştır. Böylece üniversite sanat dersliğinde (atölyelerde), öğrenci katılımı ile öğrenci sesinin ve rollerinin gelişimi için daha fazla fırsatlar oluşturulmaya çalışılmıştır.

3.1.3. Araştırma Deseninin Yapısı

Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods'a (2008) göre nitel yöntem bilimlere bireysel yaşam deneyimlerini ve anlamlarını incelemeye odaklamakta ve yeni anlayış ve bilginin gelişimine giden yolu izlemektedir. Ancak verilerin toplanma ve kullanılma biçimleri, araştırmacının ilgi alanı, akademik disiplini ve araştırma amaçlarına göre farklılık göstermektedir. Otoetnografinin öğretim ve öğrenme ortamları üzerindeki etkisini belirlemek açısından bu araştırmada, sanat temelli eğitim araştırması olarak otoetnografi desenine başvurulmuştur. Ayrıca bu amaç doğrultusunda temellendirilmiş kuram oluşturma (gömülü kuram) temel ilkelerinden de faydalanılmıştır. Bu doğrultuda sanat

eserleri, otoetnografik anlatı yazıları (kişisel hikâyeler), araştırmacı ve katılımcıların rolleri, süreç boyunca çok katmanlı veri toplama süreci, verileri kodlama süreci ve bulguların son bir analiz ve yorumlama süreçleri araştırma desenini oluşturmaktadır. Bu çalışma ile katılımcıların iç görülerinden, algılarından ve edindikleri bilgilerden kaynaklanan bağlantılara, kalıplara ve temalara yeni bir anlam ve anlayış kazandırılmaya çalışılmıştır. Özellikle katılımcı öğrencilerin süreç boyunca devam eden çalışmaları, yansıtıcı, yaratıcı ve uyandırıcı verilerin kendi analitik sınıfı (kategorisi) olarak ortaya çıkmıştır (Ellis & Bochner, 2000). Bu bağlamda etnografik bir araştırma biçimi olarak otoetnografi; oluşturulmuş, kendini temsil eden sanat biçimlerinin incelenmesi yoluyla katılımcıların kendini anlama sürecini vurgulamak için bir sorgulama yöntemi olarak seçilmiştir.

Araştırmada otoetnografi yöntemi kullanılarak, geleneksel yöntemlerin değerlendirici ve kesin sonuçlara ulaşmak istemine karşılık, otoetnografik sanat yapma yoluyla yansıtıcı sürece odaklanılmıştır. Bunun yanı sıra atölye ortamındaki iletişim, diyalog ve benlik ifadelerinin genişletilmesine özen gösterilmiştir. Bu çalışma kapsamında tüm katılımcılardan kendilerini ifade etme aracı olarak, sanat yapma süreçleri, diğer katılımcılarla iletişim ve etkileşim süreçleri, son sanat biçimleri ile ilgili paylaşımları ve süreç hakkında görüşlerini ifade etmeleri beklenilmiştir. Ancak bazı katılımcıların hikâyelerini paylaşmak, yaşamakta olduğumuz coğrafyanın bize öğretmiş olduğu bazı yer etmiş etik ve kültürel düşüncelere karşı gelmesi nedeniyle, metinlerin tamamı katılımcıların kendileri tarafından diğer katılımcılarla paylaşılmamış olup araştırmacı tarafından da bu çalışmada paylaşılmayacaktır.

Chang'ın (2008) otoetnografiyi, kültürel bir mercekten kendini ve diğerlerini anlama alıştırmaları olarak tanımlanması, bu çalışma için benimsenmiş ve araştırmada tüm katılımcılar kişisel hikâye anlatımı yoluyla deneyimlerinin bir analizini, anlam ve anlayışlarını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle özellikle uyarıcı otoetnografik veriler toplanmıştır. Chang (2008) araştırma ve öğretimde bu yöntem bilimi desteklemektedir. Çünkü; 1. Araştırmacılara ve okuyuculara dostane bir araştırma yöntemi sunmaktadır, 2. Bireyin kendisinin ve başkalarının kültürel anlayışını artırmaktadır ve 3. Kültürler arası birleşmeyi sağlamak için motivasyon sağlayarak, kendini ve diğerlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir (s. 52). Bu anlamda araştırmada, desen olarak otoetnografinin seçilme sebebi; gerçeğe dair bir fikri desteklemek yerine bireyin sesini ve rolünü geliştirme düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Bu araştırma Brown (2012), Leavy (2008), Chang (2008) ve Gouzoasis'in (2014) çalışmalarda kullandığı sanat temelli eğitim araştırma yaklaşımı temel alınarak, demokratik bir sınıf ortamında kişisel ses ve dönüşümü belirleme ve iletme ve de otoetnografinin

öğrenme ortamlarına (atölyelere) katkısı üzerine odaklanması temel amaç ve alt amaçları doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalara benzer şekilde araştırmada; bir sanat biçimiyle öğrenim yaklaşımı bir arada kullanılmış (sanat temelli eğitim araştırması), ilgili araştırmada katılımcı rolleri (öğrenciler) belirtilmiş, kendiliğinden üretilen ve çeşitlendirilmiş (triangulation) verilerin toplanma süreci hakkında bilgi verilmiş, verileri kod ve temalara ayırarak analiz etme ve yorumlama imkanı sağlanmış ve böylece çalışmanın sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma süresince eleştirel pedagoji ve post modern eleştirel kuramların çerçeveleri içerisinde çok katmanlı, sanat temelli bir yaklaşım kullanılmıştır.

Daha genel bir ifadeyle; bu araştırma, sanat eğitimi veren fakültelerde atölye derslerinde, sanat temelli bir eğitim araştırması yöntemi olarak otoetnografi deseninin, otoetnografik sanat yapma düşüncesiyle, öğrencilerin yaratıcılık ve uygulama becerilerini geliştirip geliştirmediği veya nasıl geliştirebileceğini keşfetmek amacıyla tasarlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2019 eğitim ve öğretim yılı güz dönemi süresince, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı “ASA-V” kodlu “Resim Anasanat Atölye 5” dersine kaydolmuş 4. sınıf lisans öğrencilerinden, mezuniyet aşamasında olan 8 katılımcı, araştırmacı ve çalışmada hem eş öğretim elemanı hem de dış gözlemci olarak bulunan öğretim üyesi oluşturmuştur.

3.2.1. Katılımcılar/ Araştırmacı/ Eş Öğretim Elemanı-Dış Gözlemci

Çalışma grubundaki öğrencilerden, sanat eğitimi alan bir katılımcı grubunun oluşturması sebebiyle zaten estetik kaygı güden bu gruptan dersin gerektirdiklerinin yanı sıra kendi kültürleri içinde kendileri ile ilgili bir anlayışı keşfetmeleri ve paylaşımları beklenmiştir. Katılımcılar daha geniş bir anlamda bireysel ve ortak/çoklu bir benlik anlayışını eş zamanlı ilerleten otoetnografik sanat yapma sürecinde bir araya gelmişlerdir. 8 katılımcının tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bunun sebebi ise 2017-2018 yılı özel yetenek sınavı sonucunda sınavı kazanıp kayıt yaptıran 63 öğrenciden 60 öğrencinin kız, 3 öğrencinin ise erkek öğrenci olmasıdır. Atölye seçimlerinde 1 erkek öğrenci Heykel Anasanat Atölye dersini seçmiş, diğer iki erkek öğrenci ise Resim Anasanat Atölyesi öğrencileri olarak diğer atölyelere yerleşmişlerdir. Sonuç olarak, atölye yerleşimlerine bakıldığında toplamda açılan 3 resim anasanat atölye, 3 grafik anasanat atölye ve 2 heykel anasanat atölyenin olduğu,

sadece bir resim ve bir heykel anasanat atölyesinde erkek öğrenci bulunduğu, diğer atölyelerin tamamının ise kız öğrencilerden oluştuğu görülmüştür.

Bunun yanı sıra çalışmaya dâhil edilen katılımcıların araştırmaya dahil edilmeleri için cinsiyet, etnik köken veya ırksal grup, yaş, sosyo-ekonomik durum, mezun oldukları lise türü, başarı puanları ve diğer analiz kategorileri gibi faktörlerin belirlenmesi gerekmemiştir. Buna rağmen verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan bir analiz katagorisi/faktörü olarak katılımcıların tümü kendilerini sanat eğitimi alanında öğrenci olarak tanımlamıştır. Ayrıca otoetnografik çalışma konusunda daha önce hiçbir deneyim sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tüm öğrenciler bir yarıyıl sürecek çalışmaya davet edildiler ve katılımcı öğrencilere katılımın gönüllü olduğu ve kendilerinden ayrıca herhangi bir ek ders yükü istenmeyeceği belirtildi. Buna ek olarak, katılımcılara dönem boyunca istedikleri herhangi bir zaman çalışmadan çıkabilecekleri söylendi. Çalışmaya katılım gönüllü olduğundan, öğrencilere çalışmalarından elde edilecek verilerin dâhil edilip edilmeyeceği konusunda karar verme seçeneği sunuldu. Etik izin formlarını imzalamadan önce, sırasında ve sonrasında katılımcılara soru sorma fırsatı verildi. Ek olarak, kimliklerini korumak için, bulguların resmi sunumunda ve gerekli üniversite arşivlerinde yalnızca araştırmacı tarafından verilen rumuz/kod isimler kullanılacağı katılımcılar ile paylaşıldı. Araştırmaya derse kayıtlı 8 katılımcı ile başlanmıştır. Ancak çalışma 7 katılımcı ile sonlandırılmıştır. Katılımcılardan biri ailevi sebeplerden dolayı, sadece araştırmaya değil okula da devam edememiş ve o dönemki tüm dersleri devamsızlık yapması sonucunda bırakmak durumunda kalmıştır. Genelde nitel araştırmalarda, özelde bir sanat temelli eğitim araştırma yöntemi olan bu araştırmada kullanılan otoetnografi deseninde derinlemesine bir inceleme yapıldığından, 8 katılımcı ile gerçekleştirilen bu araştırmada beklenen düzeyde veri sağlama yönünde bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Araştırmanın, katılımcıların okul içerisinde zamanlarının çoğunu geçirdikleri, haftada 8 saatten oluşan resim anasanat atölye dersinde yapılıyor olması sebebiyle dersin öğretim üyesi ile birlikte hareket edilmiştir. Araştırma sürecinde dersin öğretim üyesi ile eş öğretmenler olarak rollerin ve sorumlulukların bölünmesi konusunda anlaşılmıştır. Dersin öğretim üyesi araştırma süresince materyallerinin belirlenmesi, uygulama ve sergileme aşamasında vermiş olduğu fikir ve önerilerle çalışmayı desteklerken, araştırmacı ise atölyedeki zamanını, kültür kapsamında katılımcı öğrencilerin kişisel olarak kendilerine yönelmelerine ve kendileriyle ilgili bakış açılarına odaklanarak ilerlemeleri için kullanmıştır. Bu sebeple dersin

otoetnografi kısmıyla, diğer bir anlatımla, kişisel hikâyelerin yazılması, analiz edilmesi ve temaların ortaya çıkarılması aşamasında katılımcılarla araştırmacı birebir ve tamamen kişisel bir süreç yaşamıştır. Çalışmada, araştırmacının yürüttüğü bu sürece kadar olan kısımda dersin öğretim üyesi dış gözlemci olarak görev yapmıştır. Ancak uygulama ve sergileme aşamasında kendisinden ve tecrübelerinden oldukça faydalanılmıştır.

Araştırma, araştırmacının çalıştığı kurumda yapılmıştır. Creswell'e (2002) göre araştırmacılar araştırmalarını yürütürken "kendi kurumu, arkadaşları veya yakınlarıyla çalıştığında veri toplama işlemini daha rahat ve kolay bir şekilde yapabilirler ancak araştırma raporunun eksik, yanlı ya da uzlaştırıcı bir biçimde yazılma olasılığı" bulunur. Çalışmada uygulanan bu strateji özellikle karşılıklılık ve güven inşası gerektiren kişisel ve/veya duygusal konuları araştırırken kullanışlı olması sebebiyle tercih edilmiştir. Geleneksel yollarla bilgi toplamaya çalışmayan (otoetnografik) bu çalışmada, katılımcıların ne düşündüğünü, ne hissettiğini ve yaptığını anlamaya çalışırken uygulanan yöntem, arkadaşlığı şekillendiren ve sürdüren bir yöntem olmuştur (örneğin; konuşma, şefkat, vericilik ve hassasiyet vb..). Bu şekilde katılımcılar ve araştırmacı ile karşılıklı güven ve samimiyet ilişkisi oluşturularak katılımcıların öz bilgilerine ulaşılabilmiştir.

Araştırmacının, tüm katılımcılara yönelik beklentisi, onlara otoetnografinin keşif sürecini tanıtmak ve sanat programlarındaki muhtemel oluşturulacak olan bu yeni yöntem bilimin değerli bir üyesi olarak kendi deneyimlerini ifade etmelerine izin vermektir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Atölye dersi kapsamında yürütülen sanat temelli bu çalışmada, çalışmanın odak noktası son sanat ürünü olmaktan ziyade süreç üzerinedir. Ayrıca katılımcı öğrencilere sanatsal deneyimlerini en iyi şekilde kullanmaları ve sanat yapım sürecinde rahat olmaları açısından okul ortamında zamanlarının çoğunu geçirdikleri kendi atölyeleri seçilmiştir. Ortaya konulan sanat eserleri burada birincil veri olarak görev yapmıştır. Bu çalışmada sanat formları, sanat eğitiminde ve eleştirel sorgulama süreçlerinde (yaratıcılık) yeni bilgi, benlik ve diğerlerinin anlayışını keşfetmenin bir aracı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya, yukarıda "Araştırmanın Arka Planı" başlığı altında belirtildiği gibi TİK üyelerinden Dr. Özsoy'un arşivinde yer alan otoetnografi ile ilgili makale ve kitaplar doküman incelemesi için kendisinden alınıp üzerinde çalışılarak başlanmıştır. Araştırma

öncesi ilk kuramsal veriler bu yayınların tercüme edilmesi yoluyla elde edilmiş, bu bilgiler araştırmanın uygulama bölümünün yapılandırılmasında kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde araştırmacı, 2019-2020 bahar dönemi ve 2020-2021 akademik yılı güz dönemi olmak üzere 12 aylık bir süre için TÜBİTAK 2214 Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı kapsamında Vancouver/Kanada The University of British Columbia’da bulunmuştur. Burada otoetnografi üzerine çalışmalar yürüten akademisyenlerle bir araya gelmiş, okulun kütüphane ve arşivinden faydalanarak araştırmanın kuramsal temeli hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmuştur. Ayrıca burada araştırmanın uygulama süreci hakkında bilgiler gündeme getirilmiş ve konunun uzmanlarından görüşler alınmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında, öğrencilerden/katılımcılardan elde edilen verilerin toplanması sürecinde ise gerçekleştirilecek süreçler hakkında Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan izin talebinde bulunulmuştur. Etik Komisyonun 4 Aralık 2019 tarihindeki toplantısında verdiği kararla araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur (Ek. 1) ve veri toplama süreci tamamen etik komisyon onayına uygun şekilde yürütülmüştür. Araştırma kişisel ve diğerlerinin, bireysel ve ortaklaşa/kolektif topluluk anlayışını açıklamak için tasarlandığından, üretilen sanat eserlerinden/verilerin iyi veya kötü sanat olarak değerlendirilmesi yapılmamıştır ancak yaratıcılık, beceri ve sunum biçimlerine bakılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapıldığı yarıyıl boyunca veriler, katılımcıların görsel, yazılı, kaydedilmiş (video, email, whatsapp grup (ANASANAT) bildirimleri,) doküman ve ortaya çıkan sanat uygulamalarından ve ayrıca katılımcılar ve dersin öğretim üyesiyle yapılan gözlemler yoluyla toplanmıştır. Takip edilen bu süreç, yansıtıcı, otoetnografik sanatı nitel araştırma verileri olarak konumlandıran Chang’ın (2008) ve Leavy’in (2008) meta-analiz yöntemi uyarlamasına dayandırılmaktadır. Yöntem bilim süreci, derse dâhil olan katılımcılar için geniş bir yelpazede başlamış ve kendini yansıtan sanat oluşumlarının gerçekleştirilmesiyle sonlandırılmıştır. Çalışmada otoetnografik sanat formları, anlamlı veriler üretme ve bu verileri yorumlama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmaya Chang’ın önerdiği gibi, kültür ve toplum kapsamında hem evrensel ve hem de benzersiz insan deneyimlerinin temalarını veya kategorilerini ele alan kişisel hikâyeler dâhil edilmiştir. Verilerin çeşitlendirilmesi (triangulation) olarak adlandırılan bu uygulama, araştırma bulgularının temellendirilmesine

ve onaylanmasına “katılımcıların karmaşıklığına ve çoklu rollerine izin vermesine” yardımcı (Chang, 2008, s. 54) olmuştur. Araştırma, aşağıdaki verilerin incelenmesi ve analizi ile yürütülmüştür;

- Otoetnografik anlatı yazıları (kişisel hikâyeler).
- Araştırma alanı, araştırmacı gözlem günlükleri, yansıtıcı günlük (video ve fotoğraflar).
- Grup tartışmalarında ve atölye gözlemlerinde görsel ve yazılı araştırma notları.
- Katılımcıların dönem sonunda ortaya koyduğu otoetnografik sanat oluşumları (son sanat formları).
- Whatsapp grubu paylaşımları.
- E-posta gönderileri.
- Fotoğraflar.

Özetle toplam 8 katılımcıdan alınan veri seti, otoetnografik anlatılardan, sınıf tartışmalarında tutulan notlardan, video ve fotoğraflardan, whatsapp ve e-mail yazışmalarından, araştırmacı günlüğünden (yansıtıcı günlük) ve son sanat uygulamalarından oluşmaktadır. Son sanat uygulamaları olarak tüm katılımcılar, kâğıt ve tuval üzerine yağlıboya, akrilik veya karışık teknikte ürettikleri resimleri yansıtmayı tercih etmişlerdir.

3.4.1. Kişisel Hikâyeler

Otoetnografik veriler, yoğun insan olaylarının yaşantı ve deneyimlerini keşfetmek için değerli yöntem bilim çıktılarıdır (Alsop, 2002; James, 1999). Daha önce alan yazında ihmal edilmiş olan ya da araştırma katılımcılarının ele alması zor ya da acı verebilecek konuları ele almak için özellikle değerlidir (Reed-Danahay, 1997). Zor konuların otoetnografik araştırması, otantiklik ve empati gibi postmodern araştırmaların merkezinde yer alan kavramlara dikkat çekmektedir. Fakat otoetnografi, tamamıyla doğrusal olarak ilerlemez. “Aşamalar” birbirinden bağımsız ya da özel değildir. Genellikle tüm veriler aynı anda gözlenir. Öğrenciler/katılımcılar, projeye başlamadan önce etik kararlar vermek zorundadırlar. Alan notları tutarken materyali nasıl inceleyip analiz edeceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bazen başka bir konu seçmeleri ya da yaklaşımlarını değiştirmeleri gerekmektedir. Seçtikleri yaklaşım açısını bilmeden önce, yazının alabileceği formları ve bu tür bir yazım için yeteneklerini bilmeleri ayrıca önemlidir (Ellis, 2004). Bu anlamda

otoetnografi yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, öğrenciler/ katılımcılar, inceleyen ve incelenen kişiler, izleyiciler ve keşfedenler olarak kendi sanat eserlerini oluşturma ve paylaşma süreçleriyle seslerini bulma ve diğerleriyle paylaşma fırsatı elde etmişlerdir. Böylece araştırmadan elde edilen otoetnografik veriler (kişisel hikâyeler), sanat eserlerinin oluşumu ve analiz edilmesiyle geleneksel edebi araçların ötesine geçilmesine yardımcı olmuştur.

3.4.2. Alan Notları (Yansıtıcı Günlükler)

Charzmaz'ın (2006) belirttiği gibi, etnograflar “dünyalarını ve içindeki eylemlerini” ortaya çıkarmak için bir grup insanı incelemeye çalışırlar (s. 21). Benzer şekilde bu araştırmada, sanat dersliklerinde (atölyede) öğrenci deneyimlerini anlamak için kendini yansıtan, otoetnografik araçlar kullanılmıştır. Kullanılan ana araçlardan biri, bireysel görüşmeler ve grup tartışmalarından, küçük grup etkileşimlerinden, katılımcıların oluşturdukları sanat eserleri yorumlarından ve süreç sonundaki sergi değerlendirmesinden araştırmacı kimliği ile elde edilen araştırmacı gözlemleridir. Baştan sona çalışma boyunca tutulan alan notları; ortaya çıkan kavramları, bağlantıları ve katılımcı etkinliklerinin tüm yönleriyle anlamlarını kaydetmeyi sağlamıştır. Ellis'e (2004) göre otoetnografik verilerde alan notları alırken, duygular ve diyaloglar üzerine ve araştırmacının iç tepkilerine odaklanılmalı, aynı zamanda yerlerin, renklerin, seslerin ve hareketlerin tasvirine de yer verilmelidir. Bu çerçevede tutulan alan notları, yazılı notlar ile birlikte, paylaşılan ve benzersiz katılımcı deneyimlerini anlama konusunda oldukça aydınlatıcı olmuştur.

3.4.3. Araştırma Notları

Araştırmada ortaya çıkan ilk kodları saptamak için 5”x5” boyutunda küçük bloknot kâğıtlar kullanılarak araştırma notları alınmış ve bu notlar verilerden çıkan kategorilere yerleştirilmiştir. İlk kodlama aşamasında elde edilen sözcüklerin ve görüntülerin kalıpları daha sonra tek bir karta yerleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Her kart başvuru kaynaklar, ayrıntılar diğer verilerle karşılaştırmalar, olası boşluklar, varsayımlar ve ortaya çıkan yeni sorular gibi bilgileri içermektedir. Çalışmanın bu noktasında, araştırmacının düşünceleri veri toplamanın ötesinde veri sentezine ve birbirine bağlı kategorilerin geliştirilmesine yardımcı olarak kullanılmıştır. Not yazma, veriler hakkında araştırma sonuçlarına ulaşmaya daha fazla yaklaşılmmasını sağlamıştır.

3.4.4. Gözlem

Gözlem, araştırmacıya davranışı ya da olayı doğrudan olayın geçtiği doğal çevrede gözleme olanağı sunmaktadır. Bu açıdan Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre "nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir" ve "eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir" (s: 173-174). Gözlem tekniğinin en büyük kazanımı, araştırmacıya veriye ilk elden ulaşma imkânı sağlamasıdır. Diğer bir önemli özelliği ise gözlenenlerin (katılımcıların) kendi doğal ortamları içerisinde bulunuyor olmasıdır. Karasar'a (2000) göre davranışlar, ancak bu durumda objektif olarak belirlenebilir. Araştırma verilerinin toplanmasında katılımcılar, çalışma süreci boyunca araştırmacı tarafından gözlemci rolüyle atölye ortamlarında gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu şekilde katılımcı davranışlarını doğrudan ve doğal ortamında gözleme olanağı elde etmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre "doğal ortamda gerçekleşen davranışlar gerçeği daha yakından temsil eder (s. 173).

Araştırmada gözlem sürecine başlamadan önce katılımcılara gözlem yapılacağı bildirilmiştir. Ayrıca araştırmacı, araştırmanın sunumunda kendi iç sesini açık bir şekilde katılımcıların gözlenen davranışları üzerine yönlendirdiği için, grubun etkileşimli bir üyesi olmuş, katılımcılar ile her atölye dersinde bir araya gelmiş ve grup üyeleriyle yakın ilişkiler kurmuştur. Araştırmacının aynı kurumda çalışıyor olması, katılımcıların olduğu atölyede sıklıkla bulunması ve katılımcılarla okul içerisinde birçok sebepten diyaloga girmiş olması sebebiyle araştırmacı ve katılımcılar arasında ilişkisel anlamda bir sorunla karşılaşılmamıştır. Ayrıca tüm çalışma boyunca karşılıklı güven ilişkisine dayanan güçlü bir bağ kurulmuştur. Katılımcılara gözlem ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde isimlerinin gizli tutulacağı ve bu verilerin yalnızca bu araştırma raporu için kullanılacağı belirtilmiştir.

Araştırmacı tarafından gözlem başlangıcında geniş bir fiziksel ortam tanımlaması yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak gözlem esnasında öğrencilerin birbiri ile iletişimi, etkileşimleri, karşılıklı söylemleri, sosyal ve psikolojik durumları ve grubun iç dinamikleri gibi durum ve davranışlara odaklanılmış ve bununla ilgili yazılı notlar alınmıştır. Buna ek olarak gözlem süresince aralıklı olarak bazen ses bazen ise görüntü kaydı alınmıştır. Ayrıca gözlem sürecinde gözlenen olguların not edilme işlemi sonraya bırakılmamış gözlemlendiği anda notlar alınmış ve katılımcıların bazı söylemleri bu notlarda doğrudan yer

almıştır. Yapılan gözlemler bir saat ile üç saat arası sürmüştür. Gözlem yoluyla elde edilen bu notlarda katılımcı, tarih, süre (dakika) bilgilerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmacı tarafından geliştirilen kısaltmalarla mümkün olduğu ölçüde tanımlayıcı notlar alınmaya çalışılmıştır. Bu anlamda bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği bu araştırmada, süreç içerisindeki dinamikleri, gelişme ve değişimleri takip edebilmek amacıyla yapılandırılmamış gözlem yöntemi seçilmiş ve kullanılmıştır.

3.4.5. Görsel, Sesli ve Yazılı Doküman İncelemesi

Doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylarla ilgili bilginin bulunduğu gözlem, görüşme, sesli ve görsel materyaller analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Creswell, 2012). Bu kapsamda araştırmada yazılı olarak, yukarıda belirtilen veri toplama araçları dışında öz değerlendirme formları, whatsapp mesajları ve e-posta gönderileri, görsel olarak ise fotoğraf ve video gibi dokümanlar incelenmiştir.

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesi olarak tanımlana öz değerlendirme sayesinde bireyler kendilerini keşfederler, güçlü ve zayıf yönlerini tanıyarak ortaya koyarlar. Bu anlamda öz değerlendirme, bireyin belli ölçütler yardımıyla kendi öğrenmesini değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Logan, 2009). Birey kendi öğrenmelerini değerlendirmede sürece etkin olarak katılmakta böylelikle kendi öğrenmesinde sorumluluk almaktadır (Cheng & Warren, 1999; Palchikov & Bound, 1989; Roberts, 2006). Başka bir deyişle katılımcılar, öz değerlendirme sayesinde, yaptıkları çalışmaların kalitesi hakkında çok yönlü bir dönüte sahip olurlar (Millar, 2003).

Araştırmada, atölye ortamında yeni bir uygulamanın denenmesi nedeniyle süreç sonunda katılımcıların kendi öğrenmelerini sorgulamaları hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda süreç boyunca katılımcıların yaşamış oldukları tüm olumlu ve olumsuz (güçlü ve zayıf) deneyimleri belirlemeleri açısından öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu amaçla bir öz değerlendirme formu hazırlanmış ve katılımcılardan kendi yorumlarıyla uygulama süreci, çalışmanın uygulanabilirliği, yaratıcılık ve uygulama becerileri üzerine katkısı hakkında dönütler alınmıştır.

Basılı görsel materyaller (resimler, fotoğraflar, çizimler, tablolar, grafikler), sesli ve görüntülü dokümanlar (videolar, filmler) tek başlarına bir araştırmanın veri toplama araçları olabilecekleri gibi gözlem, görüşme ve doküman incelemesine ek veri kaynakları olarak da kullanılabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.190). Görsel materyaller (videolar), olayları

ayrıntıları ile gözleme imkânı sağlaması ve ortamdaki yüz ifadeleri, mimikler ve sözel olmayan ifadeleri içermesi açısından araştırmacılara avantajlar sağlamaktadır. Bu araştırmada, sesli ve görsel materyaller olarak araştırmayı desteklemek amacıyla ses kayıtları, videolar, fotoğraflar kullanılmıştır.

Otoetnografik verilerde, deneyimin yaşandıktan hemen sonra yazılması veri kaybını en aza indirmektedir (Ellis, 2004). Ancak araştırmanın raporlaştırılması zaman alacağından verilerde herhangi bir kayıp yaşanmaması için süreç daha çok ses kayıtları ve fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır. Genellikle atölye içi uygulamalar katılımcıların da izni ile video olarak kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra hem araştırmacı hem de katılımcıların kendi aralarında çekmiş oldukları bazı fotoğraflar da bu araştırma için veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırma süresince yaklaşık ikişer saatlik toplamda 25 adet video kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra 48 adet ses kaydı ve birçok fotoğraf alınmıştır. Sesli veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı dokümanlar haline getirilerek aktarılmış ve gerekli görülen kısımlar araştırma için kullanılmıştır.

Araştırmada e-posta ve whatsapp mesajları otoetnografik verilerin sunumunda bir diğer önemli veri kaynağı olarak görülmüş ve kullanılmıştır. Çalışma uygulamalarına başlamadan önce, 19 Haziran 2019 tarihinde bir katılımcı (Ayça) tarafından “ANASANAT” isimli whatsapp grubu kurulmuş ve 8 öğrenci (katılımcı) ve araştırmacı gruba eklenmiştir. Ancak çalışmanın bu aşamasında dış gözlemci olarak bulunan dersin öğretim üyesi gruba dâhil edilmemiştir. Buna ek olarak araştırmacı, katılımcılara özellikle çalışmanın başlangıcında e-mail üzerinden otoetnografiyi tanımlayan, türleri hakkında bilgi veren ve örnekler sunan makale ve birçok yazılı doküman gönderilmiştir. Aynı zamanda whatsapp grubu üzerinden de araştırmacı tarafından hazırlanan notlar katılımcılar ile paylaşılmıştır. E-mail gönderileri, araştırmacıdan katılımcılara doğru tek yönlü bilgi paylaşımı şeklinde gerçekleşmiştir. Katılımcılar araştırmacı ile e-mail üzerinden iletişim ve etkileşime geçmek yerine daha çok whatsapp grubu (ANASANAT) üzerinden bilgi, görsel ve duygularını paylaşmayı tercih etmişlerdir.

Otoetnografik verilerin şekillenmesinde katılımcıların paylaştıkları tüm yazılı ve görsel materyaller verilerin çözümlenmesinde araştırmacıya yardımcı ve destek materyaller olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yapmış oldukları sanat eserleri bu araştırma için birincil veri kaynağı özelliği taşımaktadır. Çünkü otoetnografik sanat yapımı sürecinde araştırmayı destekleyen tüm diğer verilerin dışında, katılımcıların son sanat eserleri; hikâyelerini anlatmak ve iletmek için seçilen bir dil olarak kullanılmıştır.

3.5. Deneyimlerin Analizi

Araştırmada, süreçte oluşan yaşantı ve deneyimlerde anlam bulmaya odaklanıldığı için her katılımcının deneyimlerinden elde ettiklerini ön plana çıkarmak, kategorilere ayırmak ve öncelik sırasına koymak için kişisel hikâyelerin, anlatıların (otoetnografinin) kendine özgü analiz biçimi kullanılmıştır.

Otoetnografik verilerin analizinde başta Ellis (2004) olmak üzere, Chang (2008), Leavy (2008), Saldaña (2009) ve Charmaz (2006) tarafından önerilen kuram oluşturma deseninin benzer bir türü kullanılmıştır. Leavy ve Chang sanatsal sürecin, geleneksel nitel araştırmalara benzer bir yapı içerdiği yöntemleri benimserken, Saldaña (2009), kodlamayı “genel olarak dil temelli veya görsel verilerin bir kısmı için sembolik olarak özetleyici bir belirginlik, özü yakalama ve/veya uyarıcı özellik yükleyen bir kısa cümle kelimesi” olarak tanımlamaktadır (s. 43).

Ellis’e (2004) göre “İyi bir hikâyeden daha kuramsal veya analitik hiçbir şey yoktur”. Ayrıca bir hikâyenin kendi deneyimleri veya diğerlerinin hayatlarıyla ilgili konuşup konuşmadığı okuyucular tarafından sürekli olarak test edilmektedir. Okuyucular hayatlarını hikâye yazarları ile karşılaştırarak, yaşamların nasıl benzer ve farklı olduğunu ve nedenlerini düşünerek kuramsal doğrulama sağlamaktadırlar. Hatta bazı hikâyeler okuyucuyu bilgilendirmektedir. Bu anlamda genellenebilirlik katılımcılardan okuyuculara doğru ilerlemektedir. Ancak bu kavramlar arasında kesin çizgiler yoktur. Otoetnografik verilerde; Anlatı/Hikâyemiz okuyucularda yanıtlar uyandırıyor mu? Diyalog, işbirliği ve ilişki olasılığı başlatıyor mu? Sosyal adalet ve eşitliğe teşvik ediyor mu? Sonuçlar değerler ve ahlaki ikilemler üzerinde düşünmemize yardımcı oluyor mu? sorularının yanıtları aranmaktadır (Ellis, 2004).

Bu çerçeve doğrultusunda, otoetnografinin kuram oluşturmadaki yerini belirlemeden önce “anlatı” ile belirtmek istenen şeyi açıklamak gerekmektedir. Anlatı; kişilerin paylaştıkları hikâyeleri, deneyimlerini geçici olarak anlamlı bölümlere ayırma biçimidir. Anlatı kısa öykülerde, şiirde, tarihte, tabloları, dansı, sinemada, romanda, sosyal bilimlerde, çizgi romanlarda, müzikte, sanatta ve otoetnografide vardır (Ellis, 2004). Bu anlamda anlatı, hem bir gerekçe hem de bir temsil şekli olabilmektedir. Richardson’a (1997) göre “mantık-bilimsel bakış açısı evrensel gerçek koşulları incelerken, anlatı bakış açısı olaylar arasındaki belirli bağlantılara odaklanmaktadır. Bir temsil biçimi olarak anlatı kurgu, karakter geliştirme

ve sahne düzenleme gibi edebi kuralları kullanmaktadır (Richardson, 1997, s. 27-28). Ellis'in (2004) anlatı olarak adlandırdığı analizde üç yoldan bahsedilmektedir. Bunlar; hikâye/öykü analizi, anlatının tematik analizi ve anlatının yapısal analizidir (Riessman, 1990).

Anlatı analizi; iyi bir hikâyenin kendisinin kuramsal olduğunu varsayar ki burası tartışmaların başladığı yerdir. İnsanlar hikâyelerini anlattıklarında dünyalarını yorumlamak için analitik teknikler kullanırlar (Ellis, 2004). Bu durumda, hikâyelerin kendileri analitiktir. Araştırmacılar bu hikâyeleri olay incelemeleri, yaşam öyküleri, biyografiler veya otoetnografiler olarak sunmaktadırlar. Amaçları yazarın içinde bulunduğu veya araştırılan bir durumu ortaya koymaktır (Tillmann-Healy, 1996). Bu metinlerde yazar geriye adım atıp hikâye hakkında sosyolojik, iletişimsel veya başka bir disiplin perspektifinden kuram oluşturarak bir analiz katmanını eklemeye karar verebilir veya vermeyebilir. Bu noktada kuram oluşturma ise iki şekilde gerçekleşebilir; içeriğin tematik analizi ve formun yapısal analizi.

Tematik analiz; hikâyeleri veri olarak ele almayı ve içeriği aydınlatan ve öyküler arasında ya da bunların arasında yer alan temalara ulaşmak için analizi kullanmak anlamına gelir. Bu analiz türünde vurgu, hikâyelerin kendisi dışında soyut olan analiz üzerinedir. Bu yaklaşım, araştırmacıların tümevarımsal olarak çalıştıkları ve bulguları geleneksel kategoriler ve kuram şeklinde sundukları gömülü kurama benzemektedir. Karp (1996) bu yaklaşımın bir örneğini; katılımcıların hikâyelerinde depresyonun aşamalarını kimlik dönüşüm noktaları ile düzenleyen ve her bir temayı göstermek için hikâyelerin parçacıklarını kullanan akıl hastaları çalışmasında göstermektedir.

Üçüncü tür analiz biçimi olan formun yapısal analizi ise anlatı izlemelerini (stratejileri) veya süreçlerini içermektedir. Bu analiz türünde, araştırmacılar hikâyelerle başlarlar ve bu hikâyeleri yapıları bakımından analiz ederler. Bunu yaparken de şu gibi soruları ele alırlar; Hikâye anlatımı izleyiciye ulaşmak, kendini ikna etmek ya da kendi yolunu bulmak için hangi izlemelerini kullandı? Bu analizde araştırmacılar, hikâyeleri ya da hikâye satırlarını betimleyerek hangi sırada ne söylendiği ile ilgilenmektedirler. Örneğin; Chase ve Bell (1994), konuşmanın dilsel özellikleri (kullanılan sözcükler, tempo ve tonlama) gibi dil süreçlerini ve kadın okul yöneticilerinin, erkek egemen bir mesleğin içindeki başarı ve ayrımcılık deneyimlerini anlama yollarını etkileşimin özellikleriyle (beceriksizlik, hatalar, sabır, karşılıklı katılım) ortaya koydukları çalışmalarında bu analiz türünü kullanmışlardır.

Frank'ın (1995) bir hikâye *ile* düşünmek ile bir hikâye *hakkında* düşünmek, anlatının bu iki tür analizi arasındaki farkı aydınlatmaya yardımcı olmaktadır. Bir hikâye *ile* düşünürken hikâyenin ötesine geçmeye çalışmak yerine zaten tamamlanmış olan hikâyeyi yaşamımızı

etkilemek olarak deneyimlemek ve bu deneyimle yaşamımız hakkındaki bir gerçeği bulmak hedeflenmiştir. Bir hikâye *hakkında* düşünmek ise daha büyük kategoriler/temalar veya kalıplar bulmayı umarak hikâyeyi içeriğe indirip analiz etmektir (s. 23). Bu iki yaklaşım birkaç şekilde birleştirilebilir. Bir diğer ifadeyle anlatı hikâyesi anlatılmak istenip daha geleneksel bir şekilde nasıl analiz edilebilir?

Örneğin; araştırmacı kendi hikâyesini anlatıp araştırmaya dâhil olabilir ve analizi alan yazında olan bir analiz yöntemi ile çevreleyebilir. Ayrıca araştırmasında, alan yazınla ilgili, kuramsal kavramlar hakkında veya yeni fikirler bulmak amacıyla sorular sormaya yoğunlaşabilir. Bazen de hikâyenin ilişkisel olarak bağlandığı diğer kişilerin hikâyesini kullanarak analiz yapılabilir. Ellis (2004) bunu bir “sandviç” benzetmektedir. Ona göre “her iki tarafta da akademik alan yazın ve kurama sahip bir hikâye vardır”. “Final Negotiation”da kendisi hikâyeyi anlatı yazma tartışması ve sosyolojideki rolü tartışması şeklinde çevrelemiş ama odak noktasının anlattığı hikâye olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra yine Ellis (1993, 2002) ağabeyinin ölüm hikâyesi ve “Shattered Lives” örneğinde olduğu gibi, sandviçi bir hikâyeyi de daha genel olarak tanıtıldığı veya sonuçlandırıldığı bir şekilde de analiz edebileceğimizi söylemektedir. Burada Ellis her iki hikâyeyi de okuyucular veya sosyal bilimciler için ne anlama geldiğiyle ilgili genel düşüncelerle donatmış ve sonlandırmıştır.

Art Bochner (2000) ve Patricia Clough (2000) otoetnografik analizde özel ölçütlere olan ihtiyacı sorgulamaktadırlar. Her ikisi de ölçütlere çok fazla vurgu yapılmasının bizi metodolojik polisliğe götüreceği endişesini taşıdıklarını dile getirmektedir. Ayrıca çok fazla kuralın deneysel etnografik yazmayı geleneksel bir hale getireceği uyarısında bulunmaktadır. Burada şu soru akla gelmektedir; Otoetnografide kavramsal bir analize veya analiz için çok fazla ölçüte ihtiyaç yoksa yazarı içeren herhangi bir edebi hikâye bir otoetnografi olarak kabul edilebilir mi?

Ellis’e (2004) göre kategorileştirmede özel olmaktansa kapsayıcı olmak gerekmektedir. Ayrıca otoetnografik hikâyelerin iç gözlem, diyalog veya anlatımda öz-bilinçli analizleri içermesi ve sosyal bilim kavramlarını aydınlatarak ilerlemesi gerektiğini belirtmektedir. Ellis’in (1993, 1995, 1996, 1998) hayatta kalma, ölmenin iç/dış boyutları, annelik bağları ve küçük bedensel kusurlar hakkında yazmış olduğu hikâyeler bu özellikleri taşımaktadır. Bunun yanı sıra Ellis (2002) otoetnografinin “etno” kısmını ihmal etmememiz gerektiğini; bir hikâyenin ilk görüntüsünün izleyici olarak öz için yazılmış bir otoetnografik hikâye olsa da, son sunumunun aynı zamanda ortak noktalara ve hayatımızın özelliklerine işaret eden

etnografik bir hikâye olduğunu belirtmektedir. Bu nedenlerden dolayı yazarı içeren her edebi hikâye otoetnografi olarak kabul edilmemektedir.

Bu araştırmada, anlatı analizi ile kuram oluşturma bir arada kullanılmıştır. Ellis'e (2004) göre bu anlayışta, bir yaklaşım genellikle daha baskındır. Ancak bu araştırmada, kişisel hikâyeler geleneksel analiz yöntemlerinden ayrı tutularak okuyucuları, duygusal açıdan derinlemesine inceleme ve deneyimde tutmak amaçlanmıştır. Ayrıca kuramın hikâyede gerçekleşmesi istenmiştir. Ellis'e (2004) göre araştırmacılar için kuramı ve öyküyü bütünleştirmek, okuyucular üzerinde istedikleri etkiye sahip olmalarını sağlayabilmektedir. Bu nedenle otoetnografide farklı proje, konu ve hedef kitleye bağlı olarak farklı yollar denenebilmektedir. Araştırmacı kendisine en yakın hissettiği yaklaşımı seçmek zorundadır. Otoetnografide buna "sesini bulmak" denilmektedir (Ellis, 2004).

Otoetnografik verileri anlamlandırma sürecinde ise Saldaña'nın (2009) yazma, sıralama, işaretleme ve daha sonra katılımcıların bilgi, anlayış ve deneyim kalıplarını ve bağlantılarını bulmak için öğeleri kategoriler (sınıflandırmalar) halinde kodlama adımları takip edilmiştir. Kodlama işleminde, bilgileri katılımcıların kişisel hikâyelerinden çıkarılan alıntılardan veya cümleciklerden ortaya çıkan kategorik (sınıflandırılmış) temalara ayrılarak ve sıralanarak fikirler kavramsallaştırılmıştır. Bunun sonucunda, anlam ve yeni bilgiler elde etmek için kalıplar, ilişkiler ve temaları vurgulayan kategorilerden kapsamlı notlar yazılmıştır. Bu kültürel araştırma kodlama yöntemi; konuya ait bireysel sesi ön plana çıkarmak için yerel ve belirli kültürel ifadelerin ve daha geniş ve iç içe geçmiş olan sosyal, politik ve kültürel bağlamların, fikirlerin, stratejilerin ve temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır (Cook, 2017, s: 75). Bu tanımlayıcı öğeler, otoetnografik verilerin kodlanmasında oldukça önemlidir. Saldaña (2008) bu tür bir kodlama türünü ya da "not etme" dediği şeyin, katılımcıların kendi sözcüklerinin ve fikirlerinin anlamlarını ortaya koymada, kendilerini bir kültürde veya toplumda temsil etmeye yardımcı olduğunu söylemektedir (s. 17). Bunun yanı sıra hem araştırmacıya hem de okuyucuya, yaşamdaki ortak zorluklarla başa çıkma ve üstesinden gelme yollarını öğrenme fırsatları sunmaktadır.

Bu çalışmada, kuram oluşturma desenindeki içerik analiz yöntemi çerçevesinde, katılımcıların kendi görüntülerinin, simgelerinin ve sanatsal yaratımlarının araştırma sorularına cevap verecek şekilde temalar tanımlanmaya çalışılmıştır. Saldaña (2009) bu süreci "araştırmacı tarafından oluşturulan değil, katılımcılardan ilham alan" bir yaklaşım olarak açıklamaktadır. Araştırma verilerini oluşturan diğer öğelerden daha çok not alma işlemi, ham verileri ana kavram ve kategorilere dönüştürmek, kategoriler için bağlantı

kurmak ve analizin son aşamasında bunlara anlam vermek için yardımcı olmuştur. Elle yazılmış olan bu notlar araştırmanın bir kaydı olarak kullanılmış ve hem katılımcılar hem de araştırmacı için deneyimleri analiz etmede yardımcı olmuştur. Çalışma süresince notlar sürekli gözden geçirilmiş ve son kategoriler ortaya çıktıktan sonra bu notlar bulgulara ait fikirlerin ve anlayışları kavramsallaştırmak için kullanılmıştır.

Burada şunu belirtmek önemlidir; toplanan veriler hem yazılı hem de görsel biçimde olduğu için kişisel anlatının anlamını yorumlama, otoetnografik analizin merkezini oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırma, tüm katılımcıların karmaşık benlik anlayışını eleştirel pedagoji ve post modern eleştirel kuramdan oluşan diğer analiz kategorileri ile karşılaştırmaktadır. Tüm bu yorum ve analiz sürecinin amacı kodlama ve kategoriden (sınıflandırmadan) hareket edilerek verilerden çıkan yeni kavramları geliştirmek ve iletmektir.

Tüm bunların yanı sıra bu araştırmada kullanılan diğer veri toplama yöntemleri olan; alan notları (yansıtıcı günlük), araştırma notları, gözlem, görsel ve sesli (video, ses kaydı, fotoğraflar) ve diğer yazılı dokümanlardan (öz değerlendirme formları) elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Sanat temelli eğitim araştırması yönteminin bir deseni olarak otoetnografinin ve nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, otoetnografi yönteminin aynı zamanda bir sanat öğretim yöntemi olarak kullanılması gerçekleşmiştir. Otoetnografik öğretim yöntemi ile, otoetnografi yönteminin yükseköğretim sanat atölye derslerinde öğretim elemanları ve öğrenciler için dönüştürücü bir ortam sağlayarak atölyede yeni bir yöntemin uygulanabilirliğini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda otoetnografi yöntemi ders öğretim programına eklenerek, atölye dersinde öğrencilerin katılım ve bireysel seslerinin nasıl ortaya çıkarılacağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı “sanat atölye derslerinde otoetnografi yönteminin kullanılmasıyla geleneksel atölye uygulamalarının dışına çıkılacağına” olan inancı ve bunu uygulayıp sonuçlarını tartışmak amacıyla yola çıkmıştır. Bu hedef doğrultusunda araştırmacı tarafından kişisel hikâyeler, alan notları, araştırma notları, gözlem ve diğer görsel, sesli ve yazılı dokümanlar aracılığıyla katılımcılardan elde edilen veriler alanyazın ile desteklenerek, otoetnografik bir anlatımla “katılımcı öz bulguları” olarak ortaya konulmuştur.

4.1.Otoetnografik Sanat Araştırması Katılımcı Öz Bulguları (Bağlam)

Katılımcıların bireysel olarak anlatılmamış hikâyelerinin sanat aracılığıyla anlam bularak öğrenme deneyimine dönüşmesi, Pelias’ın (2004) bize hatırlattığı gibi öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfta diğerleriyle öz bağlarını keşfettiği ve paylaştığı dinamik bir süreci göstermektedir. Araştırmada, kişisel anlatılara sanat eserleri dâhil edilerek katılımcıların deneyimlerinin sanat eserleri olarak biçimlenmesine ve kendileri adına konuşmasına izin

verilmiştir. Bunun yanı sıra, gerek nitel araştırmanın gerekse sanat temelli eğitim araştırmasının bir özelliği olarak, bir araştırmacının kişisel görüş açısı araştırma sürecinden ayrılamaz (Gouzouasis, Henrey & Belliveau, 2008). Ellis’e (2004) göre araştırmacılar, katılımcıları nasıl gördüklerini yansıtarak, kendileri hakkında hikâyeler yazabilirler. Tedlock (1991) ise araştırmacının, çalışmaya diğer katılımcılarla birlikte dâhil olmasının bir bilgi alma izleminden çok, açıkça gözlemlenen şeyin bir parçası oluşunun ifadesi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle sanat temelli bu otoetnografik araştırma tasarımında, katılımcı öz bulguları hikâye anlatıcılığı yöntemine uygun olacak biçimde, araştırmacının iç sesiyle sunulmuştur. Ayrıca bazı bilgiler, her ne kadar isimleri gizlenmiş bile olsa katılımcılara zarar vermemek için olduğu gibi değil de yaratıcı yazma teknikleri ile kurgulanarak, dönüştürülerek veya eksiltilecek paylaşılmıştır.

Buradaki dönüştürme; Richardson’ın (2000) “Creative Analytical Practices (CAP)” olarak adlandırdığı sanat temelli eğitim araştırması yaklaşımının kullanılmasını ifade etmektedir. Yaratıcı analitik uygulamalar (CAP) yazma izlemine ve bazı biçimlere atıfta bulunmaktadır. CAP’daki bu formlar genellikle sosyal bilimciler için; kısa hikayeler, dönüşlü görüşmeler, otoetnografik uygulamalar, oyun, dans, film ve video, müzik, müze ve sanat enstalasyonları, sanat, fotoğrafçılık, kişisel yazılar, kurgu ve edebiyat, günlükler (çevrimiçi ve çevrimdışı) gibi daha çok insanlıkla uyumlu diğer biçimlerden oluşmaktadır (aktaran. Ellis, 2004). Richardson, CAP’ı “yararlı/kullanışlı” olarak görmekte ve “deneysel veya alternatif” terimleriyle kullanmayı tercih etmektedir. Bunun sebebini ise araştırma yapmanın geleneksel yollarını değiştirmek için “alternative” kelimesiyle “iyileştirici” anlamının verilmek istenmesidir (Bochner, 2000). Ayrıca Richardson (2000), araştırma tasarımında “deneysel” veya “alternatif” terimlerinin kullanımının araştırmacıları daha az geleneksel biçimleri kullanmaya yönlendireceğini belirtmektedir. Çünkü ona göre, etnografinin bu biçimleri hem deneysel (yaratıcı) hem de alternatif (analitik) öğelere sahiptir. Ellis’e (2004) göre bu biçimler ve yazma izlemleri, otoetnografik araştırmalarda farklı bir anlam ve ifade şekli bulmaktadır. Bu anlamda, bu araştırma tasarımı çerçevesinde bulgular aşağıda üçüncü tekil şahıs anlatımı ile değil otoetnografinin yapısı gereği katılımcıların “birinci tekil” şahıs anlatımlarıyla sunulmuştur.

Otoetnografik sanat araştırması günlüğüne başlarken;

03.05.2019 (Alan notları)

Ellis’in ders notlarını aralıksız olarak okurken, sanki benim için en doğru olan şeyi bulduğumu hissediyorum (tez konum olan otoetnografi’yi). Ellis (2004) öğrencileriyle

ofisinde ve derslerde geçen konuşmalarına yer verdiği “The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography” (Etnografik I: Otoetnografi Üzerine Yöntembilimsel Bir Roman) isimli kitabında, öğrencilerine olan yaklaşımını, duygu ve düşüncelerini okuyucularla açık bir şekilde paylaşıyordu. Yaklaşık on bir bölümden oluşan bu notları her okuduğumda, öğrencilerinin yaşadığı problemlere karşı Ellis’in yaklaşımı beni derinden etkiliyor ve farklı duygular yaşamama sebep oluyordu.

Bu düşünceler içinde, yine yoğun bir okuma gününün sonunda okuldaki ofisimden ayrılıp eve dönecekken bir an durdum ve düşündüm; kırgınlıklarımın, kızgınlıklarımın sanki azaldığını hayata bakış açımın farklılaştığını hissettim. Sanırım Ellis gibi hissetmeye başlamıştım veya onun gibi düşünmek istiyordum. Bilinmez, ama bende güzel bir his oluşturduğu kesin...

Bu duygular eşliğinde, çalışmalarına başlamadan önce araştırmanın arka planında da bahsettiğim gibi Dr. Özsoy’dan almış olduğum tüm makale ve ders notlarını yaklaşık bir ay gibi kısa sayılabilecek bir sürede yoğun bir şekilde okudum ve bitirdim. Bu sürecin sonunda artık katılımcılarla buluşmaya hazırdım ya da en azından ben öyle hissediyordum...

14.06.2019 (Alan notları)

Öğrencilerin anasanat atölye dersi final günü, dersin öğretim üyesi (Prof. Aksoy) tarafından araştırmacı olarak dönem sonu değerlendirilmesini izlemek ve onları bir sonraki dönem derste uygulanması planlanan “otoetnografi” yöntemi hakkında bilgilendirmek üzere derse çağırıldım. Bu katılımcılarla olan ilk buluşmamdı. Diğer bir deyişle ilk bilgilendirme toplantısı okulun son günü yapıldı (bu toplantıdan sonra okul yaz tatiline girdi).

Derse gitmeden önce Ellis’in (2004) ve diğer bazı otoetnografların (Gouzouasis, 2013b; Pelias, 2000; Richardson; 2000; Leggo, 2004b; Foster, 2002; ..vb) makalelerinden topladığım notları ve yöntem hakkında etkili olduğunu düşündüğüm bazı cümleleri ajandama not ediyordum. Atölyeye doğru ilerlerken koridorda bir şeyleri atlamamak ve katılımcıların ilgisini çekebilmek amacıyla hazırladığım bu notları kontrol ederken bir yandan da rahat görünmek için kendimi sakinleştirmeye çalışıyordum ama endişeliydim. “Acaba beni dinleyecekler miydi? Ciddiye alınacak mıydım? Konu ilgilerini çekecek miydi?

Atölyeye girdiğimde öğrencilerin hepsi ayaktaydı ve bir şeylerle uğraşıyorlardı. Ortalık kısmen toplanmış şövaleler atölyenin tam ortasına Prof. Aksoy’un ofisine doğru çevrilmiş sınav tuallerinin yerleştirilmesini bekliyordu (klasik sınav pozisyonu alınmıştı). Prof. Aksoy

henüz ofisinden çıkmamıştı ancak atölyeye açılan ofis kapısı aralıktı ve içeriden konuşma sesleri geliyordu. Meraklı gözler üzerime çevrildi ve ben;

__“ Herkese merhaba” dedim.

__Gülümsemeler eşliğinde “Merhaba, Merhaba hocam...” sesleri yükseldi.

Heyecanlıydım, ne de olsa onlarla ilk buluşmamdı ve birlikte bir çalışma süreci geçirecektik. Bu süreç için onların güvenine ve daha da önemlisi arkadaşlığına ihtiyacım vardı (yapacağım çalışmanın bunun gerektirdiğinin farkındaydım). Tillman-Healy (2003) bu tür otoetnografik çalışmalarda, arkadaşlığı bir araştırma yöntemi olarak ileri sürmekte ve “Between gay and straight: Understanding friendship across sexual orientation (2001)” isimli çalışmasında bu yaklaşımın “uygulamalar, ilerleme, bağlam ve arkadaşlık etiği” içerdiğini söylemektedir. Bu nedenle sıcak bir atmosfer ve ilk buluşma istiyordum.

Dersin öğretim üyesi öğrencilere, benim sınava geleceğimi ve bir sonraki dönemde yapacağımız proje hakkında kendilerine bilgi vereceğimi söylemişti. Bu nedenle onlar için bir sürpriz değildim, beni bekliyorlardı. Yavaş adımlarla atölyenin girişinde tam karşı köşede bulunan “U” şeklinde düzenlenmiş olan masaya elimdeki notlarımı bıraktım ve;

__İlknur yanıma yaklaştı “Şeniz Hoca’nın her yıl farklı çalışmalar yaptırdığını biliyoruz, bu anlamda zaten bir şey bekliyorduk” dedi. İşte katılımcılarla olan ilk diyalogum bu şekilde başladı.

__Deniz “çok heyecanlıyız, ne geliyor diye çok merak ediyoruz açıkçası” sözleriyle ilavede bulundu.

Bense gülümsedim ve “birazdan” dedim. Ne yapılacağı, kendilerinden ne isteneceği konusunda meraklı olduklarını görebiliyor hatta gözlerinden birazda endişeli olduklarını anlayabiliyordum.

İlknur katılımcılar arasında yaşça en büyük olanlarıydı, kısa sayılabilecek boyda ve hafif topluydu, açık kahverengi saçlarını yeşil bir fularla tutturmuştu. Ayrıca kot pantolon ve ceketıyla gayet enerjik görünüyordu. Deniz, daha çok minyon bir yapıda, kıvılcık ve uzun saçlar ve yeşile yakın bir göz rengine sahipti ve mini şortuyla cıvılcıvıldı. Aycan ‘ın iri çekik gözleri ve hafif toplu karakteristik yüzüyle, Türk boylarından bir kökene sahip olduğunu tahmin etmek zor değildi. Gülfem, buğulu bir ses tonuna sahipti, uzun sık saçlarını tepeden toplamış, burnunda bir hızma ve vücudunun farklı bölgelerindeki birçok pirsingle diğer katılımcılardan farklıydı. Seranay ve Gökçe bir köşede kendi aralarında sürekli bir şeyler

konuşuyorlardı. Gökçe’yi önceden tanıyordum. Ayrıldığı erkek arkadaşı hâlen öğrencimizdi ve benimle iyi bir diyalogu vardı. Bu nedenle benden biraz uzak duracağını ve bana “otoetnografi” yaparken tam olarak açık davranmayacağını düşünüyordum. Atölyeye girdiğimde onun bana mesafeli duracağını düşündüğüm için sürekli onu gözlemliyordum. Hareketlerinde herhangi bir değişiklik yoktu her şey normal görünüyordu. Peki, bana “kişisel hikâyesini” anlatacak kadar güvenecek miydi? Aslında bu soru diğer katılımcılar için de geçerliydi “Acaba gerçekten onlara kişisel hikâyelerini anlatacakları kadar yakın olabilecek miydim? Serenay ise sürekli gözlerini benden kaçırıyor ve iletişim kurmak istemiyordu. Sudeyle daha önce hiç karşılaşmamış gibiyim, kıvrıkcık saçları, hareket ettikçe onunla birlikte dans ediyordu, açıkçası benim için oldukça yeni bir yüzdü ve Seçil diğerlerinden ayrı bir köşede, küçük tualleriyle ilgileniyordu. Uzun elbisesi ve iri gözleriyle bizi uzaktan takip ediyordu. Evet, tüm sınıf kızlardan oluşuyordu hem de güzel kızlardan.

Peki, katılımcıların tümünün kadın olması araştırmayı etkiler mi? Bu konuda Ellis (2004) şöyle söylemektedir; “Tecrübelerime göre erkekler duygulardan bahsetme ve kırılganlıklarını açığa vurma konusunda kadınlardan çok daha fazla sorun yaşıyor. İlişkilerimiz ve duygularla ilgili derslerimize baktığımızda kayıtlı kişilerin neredeyse hepsi kadınlardır.” Ayrıca Ellis (2004) “birçok erkek otoetnograf olmasına rağmen, erkeklerin bir şekilde bunların kendi âlemi olmadığını hissettiğini” söylemektedir. Jane Tompkins (1992) ise “West of Everything” isimli çalışmasında “erkekler için sadece eylemler sayılır; kelimeler zayıf ve yanıltıcıdır. Erkekler kontrolün görünümünü korumak için sosyalleşirler; duygular ve ilişkiler hakkında konuşmak kadınların yaptığı şeydir ”ifadesini kullanmıştır. Bu nedenlerle açıkçası araştırma için katılımcı cinsiyetinin tamamının kadınlardan oluşuyor olmasının problem oluşturmayacağını hatta benim için belki de bir avantaja dönüşebileceğini düşünüyordum.

Kapı açıldı ve Prof. Aksoy değerlendirme yapmak için ofisinden çıkıyordu. Herkes atölyenin bir köşesine dağılmış durumdaydı. Ben, İlknur, Deniz ve Gülfem masanın etrafındaydık, diğerleri de çabucak aynı masa etrafına toparlandı. Prof. Aksoy ilk olarak beni öğrencilere tanıttı ve gelecek dönem bir projeyi birlikte yürüteceğimizi söyledi. Aslında onlarla ilk karşılaşmam değildi, hem atölyede hem de okul içinde birçoğu ile bir şekilde yolumuz kesişmişti (özellikle her yıl ikinci sınıfa geçişte Mayıs ayında, Anasanat atölye seçimi için okul toplantılarını benim yaptığım düşünüldüğünde, aslında tüm öğrencilerle bir şekilde bir araya geliyor ve iletişim kuruyordum). Ancak buna rağmen benim için de aralarında yeni yüzler yok değildi.

Prof. Aksoy önce değerlendirmeyi tamamlamak istediğini ve ardından yapacağımız proje ile ilgili açıklamalara geçmek istediğini söyledi. Değerlendirme başladığında; öğrencilerin her biri sırasıyla o dönem yapmış olduğu kâğıt, tuval ya da kullanmış oldukları değişik malzemelerdeki işlerini tuvalin üzerine yerleştiriyor ve her bir çalışmayı anlatmak üzere önce işlerin sahibine söz veriliyor ardından hem dersin ğretim yesi hem de diğer öğrenciler tarafından tek tek yorumlanıyordu. Yaklaşık dört saat süren değerlendirmenin ardından Prof. Aksoy değerlendirmenin bittiğini ve proje hakkında bilgilendirmeye geebileceğimizi söyledi. Herkes işlerini bir kenara bırakıp, birer sandalye çekti ve yarım ay şeklinde bir düzen alarak tam karşıma oturdu.

Aıklamamı merakla beklediklerini biliyordum. nce notlarıma gz gezdirdim ancak okuyamıyordum (heyecanlanmıştım) sanırım artık vakti gelmişti konuşmalıydım. Otoetnografi, kısaca “kişisel hikyemizdir” dedim ve hemen “bunun kültürle olan ilişkisidir” diyerek ekledim. Söze bu şekilde başladım ve otoetnografinin kapsamı, özellikleri, türleri, süreci, alanyazındaki yeri ve birkaç kısa otoetnografik hikâyeden bahsederek devam ettim. Konuştukça sözler ağızımdan kendiliğinden dökülüyordu (heyecanım gitmiş ve yerini güzel, samimi ve rahat bir atmosfer almıştı).

Beni çok dikkatli dinliyorlardı şaşkındım çünkü içlerinden birkaçının kendilerine ek iş ya da yk bindireceğimi düşünerek umursamayacağını düşünüyordum! (nyargılar devrede). Ama bu grup hiçte öyle görünmüyordu. Pr dikkat sonuna kadar dinlediler, şaşkınlığım yerini güvene bırakıyordu çünkü ciddiye almışlardı. Sorular soruyorlardı. Özellikle içlerinden günlük tuttuğunu söyleyen Gülfem çok detaylı sorular soruyor, bazı şeyleri kafasında oturtmaya çalışıyordu. Serenay hla çok sessizdi, sadece dinliyor ve arada kafasıyla söylediklerimizi onaylar bir hareket yapıyordu. Mutluydum çünkü sıcak bir ortam oluşmuştu ve karşılıklı konuşmalar boyunca ilgilerini kaybetmemişlerdi.

—“Sanırım benden hoşlandılar” ve kesinlikle iyi gidiyordum. O dakikadan sonra onlara inandım, bu grupla gerçekten alışabilirdim ve bence iyi iş ıkaracaklardı.

Söylediğim gibi ilk toplantı okulun son günü yapıldı ve biz bu sebeple uzun bir süre grşemeyecektik. Bu süreçte neler yapabileceğimizi daha önce dersin ğretim üyesiyle tartışmıştık ve grupla iletişimin kesilmemesi için ğretim üyesinin tavsiyesi zerine Aycan tarafından 19 Haziran 2019 tarihinde “ANASANAT” isimli whatsapp grubu kuruldu. 8 ğrenci ve araştırmacı olan ben gruba eklendim. Dersin ğretim yesi araştırmanın bu aşamasında dış gözlemci konumunda yer aldığı için gruba dâhil edilmedi.

Whatsap grubu kurulduktan hemen sonra öğrencilerden e-mail adreslerini istedim. Dosya yükü fazla olan ve uzun metinleri e-mail aracılığıyla onlara ileteceğimi belirttim ve ilk toplantıyı bu şekilde noktaladık.

Katılımcılardan Deniz atölyeden çıkmak üzereyken bana seslendi ve “resimlere ne zaman başlayabileceğiz” diye sordu. Açıkçası daha çok zaman vardı ve bu neredeyse yapacağımız son şeydi.

—“Henüz araştırmanın başındayız ve resim yapmaya başlamak için bazı süreçleri geçmemiz gerekiyor, yani daha sonra” yanıtını verdim ve gülümseyerek vedalaşıp ayrıldık.

Yaz tatilinde uzun sayılabilecek bir süre neredeyse bir buçuk ay kadar katılımcılarla hiç iletişim kurmadım. Ne ben onlara bir şey yazdım ne de onlar bana bir şey sordular. Daha sonra bana benden daha erken bir sürede onlarla iletişime geçip gönderileri yapacağımı düşündüklerini söylediler (özellikle Deniz çok beklediğini ancak bir dönüş olmadığını söyledi). Evet, haklılardı, onları biraz geç bilgilendirmeye başlamış olabilirdim. Ancak ben bu süreçte, tüm okumalarımı gözden geçiriyor ve konunun en iyi şekilde anlaşılabilmesi için doğru metinleri bulmaya çalışıyordum. Bir taraftan da onlar için küçük ama açıklayıcı notlar hazırlıyordum.

İlk olarak onlara “otoetnografiye” küçük bir giriş niteliğinde Dr. Gouzousasis ve Ryu ‘nun (2014) “A pedagogical tale from the piano studio: autoethnography in early childhood music education research” isimli çalışmasını Türkçe’ye çevirerek gönderdim. Bu metin detaylı bir otoetnografi bildirimden sonra kısa bir hikâyeye son buluyordu. Hikâyede 4 yaşındaki Eric’in piyona öğrenirken öğretmeniyle yaşadığı bir deneyiminin hikâyesi anlatılıyordu. Bu makale hem çok açıklayıcı hem de çok etkileyiciydi. Bu nedenle katılımcılarla ilk olarak bu metni paylaşmak istedim. Metnin yanına aldığım küçük notlarla birlikte fotoğrafını çekip whatsapp grubundan paylaştım. “Hiç ses yoktu!”.

Katılımcılara yaz tatili ve eylül ayı süresince aralıklı olarak (23 Eylül 2019 okul açıldı) e-mail üzerinden otoetnografi’yi tanımlayan, biçimleri hakkında bilgi veren, örnekler sunan makaleler ve birçok yazılı doküman göndermeye devam ettim. Aynı zamanda whatsapp grubu üzerinden de kendi hazırladığım notları onlarla paylaştım. “Gönderdiğim e-maillere neredeyse hiç dönüş yapılmadı. Ne bir soru sordular ne de bir yorum yaptılar. “Acaba okuyorlar mıydı?”

Gruptan “Arkadaşlar hiç dönüt vermiyorsunuz, ya herkes çok iyi anladı ya da anlaşılamıyor. Konu, gönderdiğim makaleler hoşunuza gidiyor mu? Ne yapacağımız hakkında fikir oluşuyor mu? merak ediyorum düşüncelerinizi” yazdım.

Aycan “Merhaba Hocam biraz anladım, çözeceğiz sanırım” yazmıştı. Diğerlerinden hâlâ ses yoktu.

Whatsapp üzerinden gönderdiğim daha kısa, öz notları okuduklarını düşünüyorum çünkü orada az da olsa dönütler alıyordum. Ancak çoğu katılımcı gruptan genel şeyler sorarken, daha çok özelden mesaj göndermeyi tercih ediyordu. “Hâlâ bazı şeyleri paylaşma konusunda endişeleri devam ediyordu”.

Yaklaşık iki hafta süresince katılımcılara otoetnografi - sanat ilişkisi (Scott-Hoy, 2000) ve otoetnografik şiirler (Leggo, 2004; Prendergast, Gouzouasis , Leggo & Irwin, 2009, Furman & MSW, 2005) ve Ellis’in (1998) “gerçek bir otoetnografi hikayesidir” diye bahsettiği “I hate my voice” isimli makalesini paylaştım. Bu anlatı, küçük bedensel damgaların önemli bir rol oynadığı ve toplumsal ortamda bir konuşma konusuna dâhil edilen bir bölümün somut etkileşimli ayrıntılarını göstermektedir. Bu nedenle makalede araştırmacıların toplumsal alanlarda açık etkileşim dizileri gözlemlediği damgalar üzerine araştırma yapma geleneği izlenmektedir (örn, Spencer & Eggleston 1995; Gardner 1991; Goffman 1963; Gussow & Tracy 1968). Bu hikâye, geleneksel damgalama araştırmasından birkaç şekilde farklılaşmaktadır: en açık şekilde, verilerden yola çıkarak tartışmak yerine anlatı yoluyla gösterilmektedir (Bochner 1994); sosyologlar tarafından göz ardı edilen küçük bedensel damgalar gibi bir tür damga ile ilgilenir; damgaları, damgalanmayan sıradan eylemler içinde bağlamsallaştırır; yalnızca “normaller” ile damgalanmış insanlar arasındaki iletişime odaklanmak yerine, damgalanmış insanlar arasındaki karmaşık etkileşimleri açıklamaktadır (Gussow & Tracy 1968); en önemlisi ise bir damgaya dair sübjektif tepkilerle yaşamının nasıl yönetildiğini/başa çıkıldığını ve kişinin kendi yapısını damgalanmış bir insan olarak özdeşleştirmesinin yarattığı duygu ve düşünceleri incelemektedir. Bu anlamda bu makale, kişinin hayatı hakkındaki incelemeye ve sonra da kurama nasıl bağlanabileceğini göstermektedir.

Mesaiyi bitmişti ancak ben okuldan henüz çıkmamıştım ofisimde çalışıyordum ve gruptan tekrar şu notu yazdım;

“Arkadaşlar gönderdiklerimi okuyorsunuz değil mi?”

___Deniz “Evet hocam teşekkürler”.

___ Gökçe “Okuyoruz hocam teşekkürler”.

___ Aycan “Okuyoruz hocam teşekkür ederiz” paylaşımında bulundular.

___ Seçil “Şiir sanki daha dikkat çekici gibi geliyor hocam. Kelime oyunları ile gizlemek istediklerimizi saklayabiliriz” yazmıştı.

___ “Aslında amacımız gizlemek istediklerimizi saklamak değil Seçilciğim. Bilakis ortaya çıkarmak, bizim amacımız kesinlikle bu değil” yazdım.

___ Seçil “Fakat hocam insan her şeyini anlatmak istemeyebilir belki oraya küçük bir mesaj bırakırız ve sadece onu yaşayanlar anlayabilir”.

Bu ne demek oluyor şimdi Seçil yazdıklarımı anlamadı mı? Gönderdiğim onca bilgi ve makaleleri okumuyor mu? Bu nasıl bir soru? Acaba öğrenciler hiç mi bir şey anlamadı? Seçil sen neden anlamadın, hadi anlamadın sorularınla belki anlamış olan arkadaşlarının aklını neden karıştırıyorsun? Açıkçası ben Seçil’in anlamadığını hatta iletilerimi okumadığını düşündüm. “Ah bu kız bu işi başaramayacak sanırım” diye içimden geçirdim. Biraz üzül müştüm çünkü “gönderdiğim hikâyelerde bunu fark etmiş olmaları gerekiyordu”.

Derken özel yazışmalar başladı;

Seçil özelden yazıyor ve yazdıkça, Seçil anlamış hem de tam manasıyla anlamış (İşte bir önyargı ve yıkılması daha). Önceden olsa Seçil’e okumadığı veya anlamadığını düşündüğüm için öfkelenebilirdim ve muhtemelen bunu belli eden bir şeyler yazardım. Bu sefer öyle yapmadım, yapamadım sakindim kendimi Ellis’in yerine koydum ve onun gibi hissettim ve otoetnografi yapan birisi olarak öyle olmam gerektiğine inandım ve Ellis olsa nasıl cevap verirdi diye düşünmeden adeta Ellis’in sözcükleri dökülürdü ağzımdan. İşte, tam olarak bu süreçte bana olan şey buydu...

04.09.2019 (Alan notları)

Okuldan çıkmama neredeyse yarım saat kalmıştı, aslında daha fazla kalabilirdim yani kalmak istiyordum ve okumakta olduğum makaleleri en azından bir kısmını bitirmek istiyordum ama evde beni bekleyen bir minişim vardı (12 aylık oğlum Bora) onu bakıcısından alma vaktim yaklaşıyordu. Mecburen elimdeki o gün için son makale olan “Storm tracking” i hızla okumaya başladım okudukça beni olayların ve atmosferin içine aldı. Bir taraftan zaman hızla ilerliyordu 16.30 artık çıkmam gerekiyordu. Yarım saat sonra yani 17.00’da Bora’yı almalıydım. Yol yaklaşık 20 dakika sürüyordu ancak trafik varsa daha uzun sürebilirdi. Bora ve bakıcısı beni tam o saatte balkonda bekliyorlardı. Eğer daha geç çıkacaksam bu arabayı

daha hızlı kullanıp, hatta öndeki araçlara selektör yaparak yolu daha kısa sürede aşmaya çalışmak demekti. Hala şansım vardı ya makaleyi ertesi güne bırakıp rahat bir şekilde eve gidecektim ya da bitirip hızla. Ben ikinci olanı tercih ettim çünkü her okuduğum sayfayı bir an önce çevirmek ve devam etmek istiyordum ve öyle de yaptım. Bittiğinde saat 16.48'i gösteriyordu ve ben koltuğumdan heyecanla ayağa kalktım “süper süper” diye seslendim. Bir kez daha otoetnografi'nin içinde olduğum için kendimi çok iyi hissettim ve aceleyle eşyalarımı toplayıp ofisimden ayrıldım.

Evet, Ellisa Foster'ın (2002) “Storm tracking: Scenes of Marital Disintegration” isimli yazısını bir solukta okumuştum ve resmen beni büyülemişti. Bu nasıl olabilirdi? Bunca zaman birçok otoetnografik makale okudum ama “Storm tracking” beni içlerinde en fazla etkileyen oldu. Bu düşünceler eşliğinde yolda ilerliyordum. Bunu mutlaka öğrencilerle paylaşmalıydım ve ertesi gün ilk iş bunu yaptım.

06.09.2019 (Alan notları)

Deniz bana sık sık yazar “ANASANAT” whatsapp grubumuzun en ilgili öğrencisi diyebilirim. Sürekli bir şeyler sorar “öyle mi hocam, böyle mi hocam” diye ben de sorularını gayet yumuşak ve hassas bir şekilde yanıtlarım. Ayrıca genel gruba attığım ancak Deniz'in sorularının arasında olan bir şey varsa hemen Deniz'e özelden yazarım.

Deniz, bu çalışmayla ilk ilgilenen kişiydi diyebilirim. Benimle irtibatı hiç koparmadı, gönderdiklerimin hepsini olmasa da çoğunu okuduğundan eminim. Çünkü gerçekten ilgileniyordu ve yazmak istiyordu. Deniz, diğer grup üyelerinden çok önde başladı, arada bazı aksaklıklar yaşansa da tüm süreç boyunca hep bu şekilde devam etti.

Deniz bana bir gün önce (05.09.2019) bir şeyler yazdığını ve bakmam için göndermek istediğini söyledi. Memnuniyetle kabul ettim. Deniz mail atmış ancak telefondaki mail kutumda o gün için bir sorun oluştu ve mail kutuma tüm gün boyunca ulaşamadım.

__Deniz tekrar yazmış “Okuyabildiniz mi hocam?”

__Ben “ ...Henüz okuyamadım ama ilk fırsatta okuyup sana döneceğim” diyorum.

Ve akşam oldu bir sürü olağan ev işlerinin ardından Bora yerde oyuncakları ile oynarken Deniz'in mailini açıyorum.

__Deniz mail konusuna şöyle yazmış; “sadece başlangıç hocam yorum yaparsanız sevinirim”. Word dosyası içerisinde üç kısa paragraftan oluşan bir metin göndermişti.

İçimden “evet sanırım bu sadece bir başlangıç olabilir” diye geçiriyorum ve ardından okumaya başlıyorum.

Bora onunla oynamam için beni çekiştiriyor ama ben devam ediyorum. Çünkü bunu okumalıyım...(Üzgünüm, doktora yapan belki de bütün annelerin çocukları aynı süreci yaşıyordur).

—”Evet, tam da tahmin ettiğim gibi Deniz, hikâyesinin bir özetini göndermişti”.

Deniz çok genç, çıtı pıtı, kıpır kıpır eğlenceli bir kızdı. Hikâyesi ise görüntüsü kadar eğlenceli görünmüyordu. Bahsettiğim gibi sınıfın hepsi kız öğrencilerden oluşuyordu ama hepsi farklı özelliklere sahip kızlardan. Farklılardı, onlarda ilk fark ettiğim şey buydu, değişik bir grup dinamikleri vardı, sorumluluk sahibi ve olgunlardı, kendi içlerinde ciddi kişisel farklılıkları olsa da şunu kesinlikle söyleyebilirim; hiçbiri sıradan değildi. Bu anlamda Deniz sadece başlangıç diye adlandırdığı hikâyesiyle beni ilk şaşırtan kişi olmuştu.

—Peki ya diğerleri?

Diğerleri hala çok çekingen davranıyordu ya da yaz tatilinin verdiği rahatlıkla son günlerinin tadını çıkarmaya çalışıyorlardı. Bilinmez ama sonuçta henüz kimseden ses yoktu.

Whatsap grubundan ve e-mailden gönderiler yapmaya devam ediyordum. Onların kendi yollarını bulabilmeleri için bir süre daha farklı otoetnografi türlerinden (röportaj, şiir, performans, drama..) seçilmiş ve tercüme edilmiş makaleler göndermeye devam ettim.

Okulların açılmasına iki hafta kalmıştı ve ben endişelenmeye başladım. Çünkü dönem çok kısaydı, okul açıldıktan sonra önümüzde sadece 14 haftamız vardı. Bu nedenle hem öğrencilerin döneme başlarken otoetnografi hakkında akıllarında soru kalmasın, hem de bir an önce yazmaya başlasınlar istiyordum. Çünkü yazım aşaması ve ardından düşüncelerin tuvale aktarılması epey zaman alacaktı, çalışmaya geç başlamak ya da yarım bırakmak istemiyordum.

Son olarak onlara yazılarını nasıl şekillendireceklerine dair fikir oluşturması amacıyla Ellis’in (2004) “The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography” kitabının ekler bölümünde yer alan EK III –“Guidelines for Personal Writing Papers” yönergesini Türkçeye çevirip gönderdim. Yazacakları anlatıların yönergedeki özelliklere sahip olması gerektiğini söyledim ve bu sebeple yönergenin henüz nasıl yazacağını, nereden başlayacağını bilmeyenler için yol gösterici olabileceğini ilave ettim ve gruptan şu notu paylaştım;

— “Herkesin göndermiş olduğum yönerge ve makaleler çerçevesinde yazılarını şekillendirip, en kısa zamanda bana göndermesini rica ediyorum”

10.09.2019 (saat:14.34, Alan Notları)

Deniz’den bir mail daha aldım. Ekte bir word dosyası vardı. Dosyayı açtım ve aralıksız bir şekilde yazılmış tam bir sayfa yazı ile karşılaştım. Belli ki Deniz, anlatısını genişletmişti. Hemen okumaya başladım ve evet çok yaklaşıyordu. Ona metnine diyalog ve birazda bulunduğu ortamın betimlemesini eklemesi tavsiyesinde bulundum.

10.09.2019 (saat:17.37, Alan notları)

Denizden ikinci bir mail geldi ve Deniz anlatısına eklediği diyalog ve betimlemeleriyle sona yaklaşıyordu...

16.09.2019 (Alan notları)

Bugün erken saatlerde Deniz’den bir mesaj aldım;

— “Günaydın hocam, mailinizi aldım okula geleceğim bugün okulda mısınız?”

— “Evet, Denizciğim okuldayım bekliyorum” yazdım.

Deniz geldiğinde ben öğle arasında, yemekteydim. Yarım saat içinde ofisimde olacağımı söyledim o da bir şeyler atıştırıp geleceğini söyledi. Yemek bittikten sonra acele ile ofisime doğru ilerlerken, Deniz beni bahçede bekliyordu. Beni görür görmez oturduğu yerden kalktı ve sevgiyle kucaklaştık.

— “Çok bekletmemişimdir umarım” diyerek birlikte ofisime doğru ilerledik.

Deniz biraz endişeli görünüyordu ne olduğunu anlamıştım. Yazdıkları hakkında endişeliydi, ben artık belki de onun daha önce kimseye hatta kendine bile itiraf edemediği hikâyesindeki ayrıntıları biliyordum ve acaba başka kişilerle bunları paylaşır mıydım? Açıkça söylememesine rağmen beden dilinden bu o kadar net anlaşılıyordu ki bir süre havadan sudan şeylerden bahsettikten sonra asıl konuyu açmak için “nasıl gidiyor yazdıkların hakkında ne hissediyorsun” dedim.

Konudan ilk bahsettiğimde merak ettiğini ve internetten araştırıp kendince bir şeyler bulduğunu ancak İngilizce kaynaklarla karşılaştığını söyledi. Daha sonra gönderdiğim dokümanlar doğrultusunda ne yapması gerektiğini anladığını ve bundan hoşlandığını söyledi. Karmaşık duygular içinde olduğunu ancak bunu kesinlikle yazmak istediğini bildiğini hatta yazarken çok ağladığını, birçok kez öylece bırakıp dışarı çıkıp dolaştığını sonra tekrar devam

ettiğini söyledi. Sonunda rahatladığını ama yine de yazmanın onun için kolay bir süreç olmadığını dile getirdi. Ayrıca yazdıklarının analizini ve resmederken nasıl bir sonuç çıkacağını çok merak ettiğini belirtti. Hatta ilerideki çalışmalarında bu şekilde devam edip edemeyeceğini sordu.

Ben bunları duyduğum için memnundum. Ona ileride kendi istediği sürece çalışmalarını bu şekilde yürütebileceğini söyledim. Deniz arkadaşlarının bazı endişeleri olduğunu dile getirdi. Yazdıklarımız kiminle paylaşılacak? Sınıfta yazdıklarımızı okuyacak mıyız? vb. aslında bunlar Deniz’inde sahip olduğu kaygılardı. Diğer katılımcılar da aynı endişeleri duyuyorlardı biliyorum ama Deniz zaten başlamıştı ve artık içindeydi ancak yazdıkları hakkında hala endişe taşıyordu. Bu nedenle Deniz hem kendi hem de arkadaşları adına konuşuyordu. Arkadaşlarıyla başka bir whatsapp gruplarının olduğunu ve orada kendi aralarında bu gibi kaygıların yüksek düzeyde tartışıldığını, bu sebeple arkadaşlarının benimle iletişime geçmekte çekimser davrandıklarını ve paylaşımında bulunmadıklarını ifade etti.

Evet, bunu bekliyordum ama onlara nasıl ulaşabileceğimi tam olarak bilemiyordum. Ancak endişe duydukları bu konular hakkında onlara yardımcı olmalıydım. O nedenle Deniz’e yaptığımız şeyin bilimin bir parçası olduğunu, bilimsel bir araştırmaya dâhil olduklarını ve bunun da bir etiği olduğunu söyledim. Benzer şekilde devam eden konuşmanın sonunda Deniz ikna olmuş görünüyordu. Konuştuklarımızı arkadaşlarına da iletceğini söyleyerek ofisimden ayrıldı.

Bu görüşmenin üzerine grubun diğer üyeleriyle iletişime geçmeden önce Deniz’in arkadaşlarıyla görüşmemiz hakkında konuşmasını bekledim. Bu görüşmenin kendi aralarında kritiğinin yapılması için onlara biraz süre tanımalıydım. Deniz, diğer katılımcılar üzerinde benden daha etkili bir güce sahip olabilirdi çünkü içlerinden birisiydi. Birkaç gün bekledim ve sonra gruptan şu paylaşımı yaptım; “Yazmış olduğunuz her ne varsa ikinci, üçüncü kişilerle paylaşılmayacak çünkü bu bir bilim ve bununda bir etiği var. Otoetnografi çok kişisel bir süreç olması nedeniyle bazı kaygılarınız olabilir. Bu çok normal ama paylaşım konusunda tamamen serbestsiniz siz istemediğiniz sürece ne adınız ne de yazınız ikinci kişilerle paylaşılmaz. Bu konuda endişe duymadan, yapılanın bir bilim olduğunu ve kesinlikle bununda bir etiği olduğunu unutmayın olur mu” (aslında yöntem gereği; her hafta grup toplantıları yapıp bu hikâyeleri kendi içlerinde paylaşıp tartışmaları yapmaları gerekiyordu. Ancak paylaşma korkusu o kadar yüksekti ki bunu isteyen yapabileceğini, istemeyenin yapmayacağını belirtmek zorunda kaldım ve sadece iki kişi (Deniz ve Serenay) diğerleriyle hikâyesinin tamamını paylaşmayı seçti). Benzer şekilde Cook (2017)

otoetnografi yöntemini uyguladığı bir seçmeli sanat dersinde çalışmaya dâhil olan 77 katılımcının benzer kaygılar yaşadığından bahsetmektedir. Cook, katılımcılara uyguladığı ilk sınıf anketinde onlara ilgi alanları ve otoetnografi ile ilgili kaygılarını sormuştur. Anket sonucunda ortaya çıkan verilerde öğrencilerden alınan 74 anketten 14 katılımcı (%19) otoetnografik sanat alanında daha önce deneyime sahip olduklarını; 57 katılımcı (%73) yöntembilim hakkında daha fazla şey öğrenmeye ilgi duyduğunu; 64 katılımcı (%86) ise otoetnografik sanat eserlerini diğer katılımcılarla paylaşma konusunda yüksek düzeyde endişe duyduklarını bildirmiştir. Bu sebeple katılımcı olarak endişe düzeylerini azaltmak ve onların bu aşamayı kolay atlatmasını sağlamak zorundaydım.

Ve evet, o günden sonra nerdeyse hepsi sırayla ofisime görüşmek için geldiler.

İlk gelen katılımcı Deniz'di;

17.09.2019 (17.32, Alan notları)

Deniz e-mail göndermiş tam yedi sayfa.

18.09.2019 (Alan notları)

Deniz whatsapp'tan bir gün önce yazısının kendince artık tamam olduğunu ve bana gönderdiğini yazmıştı. Hemen okumak istemedim. Evdeydim, bir taraftan çocukla ilgileniyor, diğer taraftan eşim yolculuğa çıkacağı için hazırlıklara yardım ediyordum. Bu araya hem Deniz hem de benim için önemli olan bu yazıyı sıkıştırmak istemedim. Ertesi günü bekledim, Deniz hemen dönüt istiyordu bunu biliyordum ama ona daha sağlıklı bir dönüt verebilmek için beklemeliydim.

19.09.2019 (Alan notları)

Öğlene kadar otoetnografi hakkında daha çok şey öğrenmek için hiç durmadan okudum. Bir taraftanda Deniz'in anlatısını merak ediyordum. Her okuduğum şey sayesinde ona daha iyi bir dönüt verebileceğim umuduyla okumaya öğleden sonrada devam ettim. Ayrıca tüm çabam açıkçası, Deniz'in anlatısını okurken bir taraftanda analizini yapabilmek istememdi.

Saat neredeyse dörde yaklaşıyordu Deniz'in metnini okudum, ön bölümü zaten okumuştum ancak sonra yazdıkları, ona gönderdiğim yazılar ve sözlü görüşmemizden sonra verdiğim yönlendirmeler doğrultusunda Deniz otoetnografik anlatısını iyi sayılabilecek bir düzeyde tamamlamıştı (birçok imla ve noktalama hatası dışında). Daha öncede bahsettiğim gibi Deniz grup içerisinde en istekli olan katılımcıydı. Araştırmanın başından itibaren benimle sürekli

iletişim içindeydi ve işte henüz dönem açılmadan Deniz anlatısını tamamlamıştı. Her ne kadar son bölüm biraz benim aklıma karıştırırsa da...

Deniz, evlenmiş ve boşanmıştı. Gönderdiği metinde eski eş ve boşanma üzerine yazılmıştı. Deniz bu hikâeyi yazmak istiyordu. İlk başladığında anlatısı için gergindi, hatta çok çekingendi, detay vermek istemiyordu ancak sonra gerçekten yazmaya karar verdi ve eski eşiyle olan diyaloglarını ve boşanma üzerine yakın çevre ve özellikle annesinin bakış açısını eklediği anlatısıyla kültürel geçmişi hakkında da ipuçları veriyordu.

Deniz'in hikâyesi şöyle başlıyordu;

"Her şey sonun başlangıcıydı. 2011 yılında çocukluğumdan beri hayalim olan Ankara'da Gazi Üniversitesi'ni kazanmıştım. Bursa'daki 2 yıllık üniversite ve yurt hayatını bırakıp Ankara'da kendi evim gibi benimsediğim yerde, bireyselliğimi ilan etmek istiyordum. Uzaklıktan dolayı asla Eryaman'da yaşamak istemezken, Gazi Mahallesi'nde kötü ve pahalı evleri gördükçe ablamın yardımıyla bulduğum bir evi görmeye gittim. Ucuz ama uzaktı. Ablamla birlikte emlakçıyla randevulaşıp evi görmeye gittik. Emlakçı Serdar beni ilk görüşte beğenmiş ama yaş farkından dolayı bir şey diyememiş. Eve yerleştikten yaklaşık 45 gün sonra ailemin bana maddi anlamda katkı sağlamaması, çalıştığım işlerde sadece günlük harçlığımı çıkartmamdan dolayı kalabalık öğrenci evlerinde kirayı paylaşmak için evimden ayrıldım. Serdar bana bu süreç içinde yardımcı oldu. Normalde bir yıllık kontrat olmasına rağmen öğrenci olduğumdan dolayı kolaylık sağladı. O evden çıkarken tamamen Eryaman macerasının bittiğini sanıyordum ama öyle olmadı. 2011'in sonlarına doğru diğer evlerde yapamadığımdan dolayı Serdar'ı tekrardan aradım.

— "Serdar, bana ev lazım" dedim.

— "Benle sevgili olursan sana ev veririm" dedi.

— "Olmaz" dedim. Gülüştük.

Bir hafta içinde yeni ev tutuldu ve ben yerleştim. Serdar bana her konuda yardımcı oluyordu. Çok güzel iletişim kuruyor ve arkadaşlık yapıyorduk. Çoğu vakti birlikte geçiriyorduk. Ben bir sanat galerisinde işe başlamıştım. Aileme bağlı olmadan artık kendimi geçindirebiliyordum. Neşesi içinde bitmeyen çocukluğu beni ona bağlıyordu. Çok uzun sürmedi Nisan ayında sevgili olduk. Okul bitince evlilik hayalleri kurarken bir gün;

— "Serdar bende, sende çalışıyoruz. Ben kendime yetiyorum okulu bitirmeden evlenebiliriz" dedim.

Bu fikir, yanında huzur bulduğum mutlu olduğum her türlü heyecanı paylaştığım, gençliğime ayak uyduran Serdar'a da mantıklı geldi. Eylül ayında tam anlamıyla evlilik planları yapılmaya başlandı. Onun ailesi yanımızdaydı ama benim ailem...

Annemle hiçbir zaman anlaşamazdık. Aslında sorunda "terzi kendi söküğünü dikemez" olayıydı. Annemle aynı mesleği tercih etmemizden dolayı kavgı eder dururduk. İlk başlarda böyle sanyorken olaylar sonra farklılaştı.

Babama evleneceğimi söylediğimde hiç itiraz etmedi. Ama annem karşı çıktı. Haklıydı da aslında! Ama sevmiştim bir kere bu nedenle her şeye göğüs gerdik. Söz verdik birbirimize "Aileler yanımızda olmasa bile biz birbirimizin olacaktık". Onlar yanımızda olursa seviniriz, olmazlarsa da onların ayıbı olsun diye düşündük. Zamanla annemde kararlılığımı görüp

kabullenmeye başladı. Biz ailemizden aldığımız biraz destek ve kendi çabalarımızla evimizi kurduk. Büyük bir düğün falan hayalim yoktu o zamanlar, yeter ki birbirimize kavuşalım diyerek sadece nikâh yapmaya karar verdik.

Sonunda büyük gün geldi çattı. Heyecanla koşuşturup duruyorduk. O zamanlar çok eğlenceli bir çifttik. Nikâh günümüzde, nikâhımızda bol kahkahalarla geçti. Artık evliydik mutluyduk uyumluyduk. Herkes bizi birbirimize çok yakıştırıyordu. Her vaktimizi beraber geçiriyorduk. Zamanla her şey daha güzel oluyordu. Ev almaya karar verdik. Güzel uygun ev bulundu kredi çekildi ev tadilatından geçti ve taşındık. Birbirimizle dalga geçiyorduk “evin kredisi bitsin boşanalım” diye. Böyle olacağını hiç düşünmeden yıllarca hep aynı şeyi söyledik.

Evliliğin ikinci yılında çekilen kredi aslında bizi zorlamaya başlamıştı. Artık eskisi gibi gezemiyorduk. Âmâ yine de mutluyduk fakat hayat şartlarının zorlaşmasıyla günden güne eve kapandık, arkadaşlarımızla görüşemez olduk. Evde konuşacak konumuz kalmamaya başlamıştı. Onun çok çalışması ve aramızdaki yaş farkından dolayı biraz daha yavaşlamaya başlaması ikimizde kendi içimize dönmemize neden olmuştu. İştenden eve gelip yorgun argın yemek yiyip boş boş televizyon ve telefonlardaki oyunlarla geçen gecelerde ben iyiden iyiye bunalıma girmeye başlamıştım. Artık sadece saygı ve bağımlılık kalmış benim eski civil civil ki halim kalmamıştı. Sinirlerim bozulmaya, çok fazla şeye kızmaya, sinirlenmeye başlamıştım. Serdar’da dünyadaki iyilik meleği gibi tüm bunlara hiç sesini çıkarmadı. Hatta bana bir kere bile sesini yükseltip kendi fikrini söylemedi. Ama ben artık Dünya’daki en iyi insanı içimde kaybettiğimi hissediyordum.

...

Bu şekilde yıllar geçti. Alışkanlıklarımız değişmiyordu ancak bir dediğim ikide edilmiyordu. Dışarıdan bakıldığında muhteşem huzurluydu evliliğimiz ama heyecanımı kaybettikten sonra her şey artık daha da zor geliyordu. Ben geçmişte yaşadığım bunalımdan dolayı bıraktığım okulumu tekrardan dönmüş, kredimizde bitmişti. Ev artık bizimdi. Çok iyi olmasada bağımlı olduğum ve çok sevdiğim bir arabam vardı. Geziyor, okula gidiyor yeni şeyler görüyor, öğreniyordum. Serdar’ında bana ayak uydurmasını istedim yeter ki bir şeyler paylaşalım, heyecanımız ve bitmiş olan bir evliliği yeniden canlandıralım. Ancak olmadı. Ben kendimi geliştirmeye başladıkça Serdar yerinde saydı hatta geriledi.

2019 Ocak ayının son günlerinde bir kavga sonrası ona sarılıp;

— “Yarın ayrılalım” dedim.

Serdar asla böyle bir şeyi düşünmediğini benden ayrılmak istemediğini söyledi. Sabah uyandığımızda çoktan her zamanki rutin ilişkiye geri dönmüştük. Ben okulla, özel derslerle, resim müzayedeleri, sınavlarla boğuşurken o ev ve iş arasında gelip gidiyordu. Ben artık iyice koptuğumuzu biliyordum. Biraz uzak kalmanın ikimizde iyi geleceğini düşünerek yurt dışına eğitim amaçlı gitmeyi düşünüyordum. Araştırdım ve Ukrayna’daki bir okulla bağlantı kurdum. Okul beni kabul etti ancak maddi açıdan desteğe ihtiyacım vardı. Serdar’a;

— “Ben yurt dışında eğitim almak istiyorum ” dedim.

— Serdar “Eğitimin için her şeyi yaparım ” dedi.

Benden tek istediği şey okul bitince dönmemdi. Bense hem daha iyi bir eğitim, dil öğrenme fırsatı, evliliğimiz için bir çıkış ya da aslında komple kaçarak bitireceğimi düşünüyordum. Ben bir an önce gitmek isterken üzerinden birkaç ay geçti. Gerekli parayı toparlayamadığımdan Ukrayna planı bir süre sonra artık hiç konuşulmaz oldu.

...

Nisan ayının ilk haftalarıydı, Serdar'ın iş nedeniyle Bodrum'a gitme planları vardı. Bana söylediğinde

— “Git hayatım benim okulum var sen git hiç değilse birkaç gün tatil yapmış olursun” dedim. Sanki gideceği zaman benden komple gideceğini hissetmişim gibi yolculuğundan birkaç gün öncesinde ona daha sevgi dolu davranmaya başladım.

Serdar'a bana zamanında dediği gibi bende ona;

— “Döneceksin değil mi” dedim.

— “Döneceğim” dedi.

Ve, ilk defa verdiği sözü tutamayacağını biliyordu. 20 Nisan'da onu Aşti'ye (Ankara Şehirlerarası Terminal İşletmesi) bırakırken üç gün sonra dönüp benim kollarımda olacağını düşünüyordum. 23 Nisan sabahı ablamdan daha yakın olarak gördüğüm arkadaşım Gonca'yla birlikteyken, Serdar Ankara'ya gelmiş ve daha benim yüzümü bile görmeden bir mesajla evliliğimizi bitirme kararının haberini vermişti.

İşte başlıyordu. Benimde zamanında istediğim şeyi sonunda o benden daha cesaretli davranıp bitirme kararı almıştı. Ben Gonca'nın yanından çıkıp Serdar'ın tuttuğu avukata nasıl gittiğimi bilmiyorum. Elim ayağım titriyor mantıklı düşünemiyordum. Ablamı aradım ve boşanacağımızı söyledim. Ona annemle babama onun söylemesini benim gücümün olmadığını söyledim. Anlayışla karşıladı.

Ne yaptığımı ve söylediğimi bilmiyordum. O gece Serdar'ı gerçekten çok sevdiğimi onsuz yapamayacağımı anlamıştım. Ağlamamın nedeninin bu olduğunu sanıyordum ama yaz bitince düşünüp sakinleştikçe ağlamamın asıl sebebinin bunun olmadığını farkettim.

24 Nisan sabahı çok erken uyanmıştım aslında tam olarak o gece hiç uyumamıştım. Kendime gelmeye, kafamı toparlamaya, düşünmeye çalışıyordum ancak pek başarılı olamadım... Anlaşmalı boşanma istenmişti, bende bir an önce Serdar'ın soyadında kurtulayım diye evi, arabayı herşeyi bırakıp sadece kişisel eşyalarımı alacaktım. Tüm gün zaman zaman ağlayarak, çoğu zaman susarak geçirdim. Sonunda akşam oldu ve son kez evime gidip eşyalarımı toplayacaktım. Gonca ve kuzenimle birlikte eve gittik. Ben ağlamamı durduramıyordum. Kuzenim şaşkınlıkla ne yapacağını bilmeden bizi izliyordu. Gonca “Ne olur Deniz ağlama, yardım et bir an önce şu evden çıkalım, eve gidince istediğin kadar ağlarsın” dedi. Sonunda eşyalar ve ben evden çıktık. Eniştemin arabası ve benim arabama yüklenen eşyalar Gonca'nın 1+1 evine yerleştirildi. Evi boşaltıp arabayı teslim ettikten sonra bir daha ağlamadım.

Herkeste bana ağlama Deniz mahkemeden sonra ağlarsın diyordu. Mahkemede dökeceğim bir damla gözyaşının süreci uzatacağını söylüyorlardı. Ağlamadım. Okul ve Bilkent'teki sanat festivali sayesinde kendimi birkaç gün oyaladım. Mahkeme 30 Nisan sabah 09.00'daydı. O güne kadar sadece yeni bir düzen kurmak için neler yapabileceğimi düşünmeye çalışıyordum. Mahkeme günü geldi. Sabahın erken sayılabilecek bir saatinde uyandım. Mahkeme saati geldi ve içeri girdim. Aslında o güne dair hiçbir şey hatırlamıyorum. Hâkim konuşuyor biz evet diyoruz ve 10 dakikada her şey bitti.

Tüm yaşananlar, güzel günler, sevgi, aşk ya da yaşanacaklar, tüm umutlar herşey sadece o on dakika içerisinde bitmişti. Ellerim ayaklarım titriyor, robot gibi sadece söyleneni yapıyordum. Açıkcası boşanma anı boşanma öncesi ve sonrasında daha kolay ve acısızdı. Mahkemeden sonra ben yine festivale gitmeye devam ettim. Bir gün festivalden erken çıkmıştım yolda annemi arayıp hem iyi olduğumu hem de festivalin nasıl geçtiğini anlatacaktım. Sesini duyduğum da ağlıyordu;

— “Ne oldu” dedim.

— “Sana şimdi kim bakacak, hasta olduğunda kim seni hastaneye götürecektir” dedi.

— Keyfi yerine gelsin diye “Düşünme öyle bak bir sürü genç bekâr ressam tanıdım. Belli mi olur kendi mesleğime göre birini bulurum festivalden ”dedim.

Demez olsaydım. Annem çok sinirlendi ve,

— “Milletin kucaklarında mı gezeceksin ”dedi.

İşte o gün anladım bir kadının boşanmış olması çok kötü bir şeydi ancak bir okadar da çevresi tarafından üstelik en yakını annesi tarafından da bu bakış açısıyla değerlendirilmesi daha da kötü bir şeydi. Artık dul bir kadındım ancak bunun herkesi bu derece rahatsız edeceğini hiç düşünmemiştim.

Okul, dersler aslında beni bir süre oyaladı. Uzunca bir süre bu düşüncelerden uzak kaldım. Ama dersler bitince 24 Mayıs günü artık duramadım ve Ankara’da ani bir kararla annemin yanına Akçay’a gittim. Evet, büyük yüzleşme asıl şimdi başlıyordu.

Annemle hiç anlaşamazdık. Ama geçmişte kendisinde babamdan ayrıldığı için beni anlayacağını düşündüm. Hiç konuşmak istemiyor, mutluluk oyunları oynuyordum. Ağlayıp konuşup annemide üzmem istemiyordum. Tüm gün gezdim deniz, Kaz Dağlarının eşsiz havası, doğası derken akşamüstü eve döndüğümde annemle akşam yemeği planlamıştım. Ama yapamadım, Gonca’nın ve ablamın evine nasıl sığamadıysam annemin evine de sığamadım. Bir gün bile kalmadan akşam ilk otobüsle Ankara’ya geri döndüm. İlk yolculuğum böyle başladı ve sonrasında bu yolculuklar devam etti. Normalde bu kadar şehir dışına çıkmazdım. İyi mi oldu kötümü oldu onu da tam bilemiyorum.

...

Tüm dostlarıma, en başından beri Eylül’de toparlanacağım demiştim. Onlarda inanmışlardı bana. Bu arada artık yavaş yavaş toparlanıp yeni bir eve taşınmam, kendi hayatımı düzene sokmam gerekiyordu. Asla eski evimin çevresinde bir evde yaşamak istemiyordum. Eski evimin dört kat altında anneme bir daire almıştık ve daire kiraya verilmişti. Serdar eski evimizde yaşamaya devam eder düşüncesiyle annemin evinde yaşayabileceğimi aklımın ucundan bile geçirmedim. Benim sadece yeni bir düzen her şeyden uzak, kafamı dinleyeceğim bir yere ihtiyacım vardı. Sonra bir gün Gonca Serdar’la konuştuğunu ve Serdar’ın birlikte yaşadığımız evde oturmayacağını söyledi.

— “Sen annenin evine taşınmaya ne dersin hem bende gelirim beraber kalırsın bu eve ödeyeceğim kirayı sana veririm, sende harçlık yapar okulunu güzel bir şekilde bitirirsin” dedi.

Mantıklı geldi sonuçta eski düzenimden çok bir şey kaybetmeyecektim. Ancak duygularım buna izin verecek miydi? Bilmiyordum. Sonunda annemle kiracının evden çıkarılması konusunda konuştuk, planlar yapıldı. Annem bazı şartlar sunana kadar herşey iyi gidiyordu.

Gonca’ya bu şartlar ağır geldi ve benimle taşınamayacağını, bu yolda yalnız olduğumu söyledi. Ben hayatımı düzenlemeye çalışırken ilk engel annemden gelmişti. Kendi ayaklarımın üstünde durmak istiyordum. Bu yüzden çok kavgalar ettik annemle, aramızdaki bağ iyice kopmuştu, babamda yıllarca kendini zor geçindirdiği için ondan da çok bir şey bekleyemiyordum. Artık psikolojim iyice bozulmuştu, sinir krizleri geçiriyor, bazen nerde olduğumu, karşımdaki insanların kim olduğunu bilmiyordum. Ellerim titriyor, başıma geçmek bilmeyen ağrılar giriyordu. Uzaklaşmam gerekiyordu.

...

döndüğümde daha kararlı olacak kendi yolumu çizecek, gereksiz beni yoran arkadaşlıkları bitirecektim. Büyük bir heyecanla yine yuvama, evime Ankara'ya döndüm.

Şimdi yapmam gereken şey okula hazırlanmak resimler yapmaktı. Daha mı güçlüydüm? Aslında değildim. Sadece evimin sıcaklığı vardı ancak asla istemeyeceğim bir şekilde yalnızdım.

İşte Eylül geldi. Ne ben, ne de dostlarım hiçbir şey için hazır değildik. Kimse geri dönmedi hatta daha çok uzaklaştı.

İşte Eylül geldi. Kendime değil de başkalarına verdiğim sözleri tutma zamanıydı. Hazır mıyım? Asla değilim.

Okula dönmek, mücadele etmek, hayata başlamak için hazır değilim. Sadece insanlar başardığını görsünler diye onlara verdiğim sözleri tutmak için kendimden vazgeçip, kaybedecek hiçbir şeyim yokken, bir o kadar korkusuz ve bir o kadar da kendim için değil başkaları için ayakta kalacaktım. Bir robot gibi sadece görevimi tamamlayacaktım. Aşktan uzak, bir daha sevip seilmeyeceğimi bilmeden, heyecanları bir kenara bırakıp, ruhsuz bir insan olarak, gücümün yettiğince ama asla yetmeyeceğini bilerek, üniversiteye başladığımdan beri geçen on yılının en zor zamanlarına başlıyordum.

“Eylül geldi, yarısı bitti, bense hâlâ geri dönsünler diye bekliyorum”.

Bu satırları okurken bir taraftan zihnim beni Elissa Foster'ın (2002) benzer duygulardan bahsettiği “Storm Tracking: Scenes of Marital Disintegration” isimli çalışmasına götürmektaydı. Foster, senaryo şeklinde tasarladığı çalışmasında, boşanma aşamasında sorunların üstesinden gelmek için mücadele ederken çiftlerin dâhil olabileceği çatışma türlerinden ve duygusal boşluklardan bahsediyordu. Eşinden ayrılmasına neden olan durumları eşzamanlı olarak kaydetmiş ve sistematik sorgulamanın otoetnografik süreçlerini kullanarak araştırma notlarından elde ettiği çalışmasını geliştirmişti. Sonuçta, evlilikte dağılma sahnelerinin yer aldığı sekiz perdeden oluşan bu oyun senaryosunda evliliğinin dağılına sebep olan yanlış anlamalar veya anlayışsızlıklar, tartışmalar, ruhsal bunalımlar, beklentiler, çabalamalar ve kabulleniş gibi yaşanan duygusal karmaşıklık yansıtılmıştı. Bu anlamda Deniz de yaşadığı duygusal karmaşıklığa son vermek için Foster gibi ancak ondan farklı bir yol seçerek, seyahat ederek son vermeye çalışmıştı.

Deniz bu satırları yazmıştı bense artık okumuştum ve onun hikâyesine dâhil olmuşum. Bu satırları okumasam çoktan her şeyi geride bıraktığına inanır ve kesinlikle hiçbir problemi olmadığını iddia edebilirdim. Çünkü o kadar neşeli ve hayat doluydu ki asla bu kadar acı ve yalnızlık içinde kıvrandığını düşünemezdim.

Sıra hikâyesinin analizine ve tuvale aktarma sürecine gelmişti. Bu tür otoetnografik metinler oldukça sübjektif duygular ve hislerle dolu deneyimlerden bahsetmesi nedeniyle, birçoğu nitel ve nicel bağlamda sistematik analize uymazlar (Gouzouasis & Ryu, 2014). Çünkü bu

tür metinler son derece şahsidir. Bu anlamda yapılan analizler, sanat temelli otoetnografik araştırma ruhuna uygun (özü yakalama) olacak şekilde yapılmıştır.

Deniz, çok heyecanlıydı analiz aşamasını bir an önce tamamlayıp resim yapmak istiyordu. Onun heyecanını anlayabiliyordum ancak bunun için önce ondan anlatısını tekrar okumasını ve kendisi için küçük notlar almasını istedim. Connelly ve Clandi'ye (1988) göre “anlatı, hem geçmişi yeniden şekillendiren hem de gelecekte amaç yaratan hikayeler anlatarak insanların deneyimlerinin anlamlarını nasıl ifade ettiğini bulmaya çalışma çabasıdır” (s. 24). Bu anlamda hikâyesinin tamamını resmedemezdi, kısa cümleciklere hatta sözcüklere indirgemeliydi, biliyordum, onun için zor olacaktı tüm yaşananların birkaç kelimeyle ifade edilmesi. Ancak hikâyesinin manasını bulmalıydı. Bunu hem kendisi hem de ben yapmalıydım. Beattie'e göre verilerin yorumlanmasında görüşmeler, hikayeler (örneğin; otobiyografiler, otoetnografiler), şiir, müzik ve görsel sanatlar vb. sonuçların daha zengin bir anlam ortaya çıkarması için hem araştırmacı hem de katılımcı(lar) arasında gerçekleşebilmektedir (aktaran, Gouzouasis, 2007a).

04.10.2019 (Alan notları)

Denizle bir araya geldiğimizde hazır ve kararlı görünüyordu. Bense anlatısında ilk okumamda gözüme çarpan noktaları ajandama not almıştım ancak birkaç kez daha okumak ve hiçbir şeyi gözden kaçırmak istemiyordum. O nedenle tekrar tekrar okudum ve sonunda Deniz'in anlatısı için hazırladığım küçük notlar ve ajandamda onun için karaladığım cümleler ile karşısında oturuyordum.

Neler yaptığı ve nasıl hissettiği gibi genel şeylerden konuşmaya başladığımız sırada ofisimdeki kahve makinesinin düğmesine çoktan basmıştım ve kahve kokusu odayı sarmıştı. Kahvelerimizden birer yudum aldıktan sonra onun konuşmasına izin vererek ne düşündüğünü sordum. Deniz;

“Aslında birçok şey düşündüm (araba, anne, yalnızlık, dalgalar...) ama sonra benim için asıl önemli olan şeyin yalnızlık duygusu olduğuna karar verdim. Yalnız yaşamak çok korktuğum ve asla istemediğim bir şey olduğunu fark ettim. Belki bu düşünce beni yıpratıyor, bilemiyorum ama yalnızlık benim için yaşamımda öne çıkan bir duygu. Bu sebeple yalnızlık temasını ele almak istiyorum” dedi. Aynı anda notlarıma göz gezdiriyordum alt alta şöyle yazmışım “Heyecan, Gençlik, Yalnızlık” ve yalnızlık kelimesini birkaç kez daire içine almışım ve tam tepesine de bir yıldız yerleştirmişim.

Deniz konuşmasını bitirdikten sonra kensisine aldığım notlardan bahsettim ve yalnızlık temasının onun için uygun olabileceğini söyledim. Temamızı belirlemiştik ancak bazı ayrıntılara ihtiyacımız vardı ve Deniz’e “yalnızlık senin için ne ifade ediyor?” diye sordum. Deniz “yalnız yemek yemek bana yalnızlığı hatırlatıyor” dedi ve ekledi “tek başıma yemek yemekten hiç hoşlanmam”. Bunun üzerine biraz düşündükten sonra davet masaları, yemek masaları, kahvaltılık masaları, evi ve kendi yemek masası vb. birçok şey hakkında konuştuk. Deniz ardı ardına nasıl masalar çezeceği ve masanın üzerinde neler olacağı, tabak çatal düzeni, ortam vb. birçok detaydan heyecanla bahsetmeye başladı. Görünen oydu ki Deniz mutluydu...

Tuvale aktarma süreci;

Bu süreç Deniz için çok uzun sürmedi, ondan istediğim eskizleri hızlıca çizerek hatta renklendirerek bir sonraki görüşmemize getirmişti. Eskizleri mükemmel görünüyordu ve büyük tuvalerde çok daha iyi görüneceklerdi. Deniz büyük tuval kullanma konusunda biraz endişeliydi çünkü daha önce hiç büyük bir tuvale resim yapmamıştı. Bir gün sonra onu elinde kendinden büyük iki tuvalle merdivenlerden çıkarken gördüm. Ve...



Şekil 1. Deniz, Beklemek, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x140.

İlk yaptığı resim kendi evinin salonunda yer alan tek servisli büyük bir davet masasıydı. Resme ilk başladığında resmin arka planı, zemin ve masa örtüsü aynı renkteydi. Masa ve sandalyelerde büyük perspektif hataları vardı. Dersin öğretim üyesinin değerlendirmesiyle Deniz resminin renk tonlarını ve biçimleri birkaç kez hiç düşünmeden ve korkusuzca değiştirdi. Servis peçetesinin yeri ve biçimi hakkında yaşadığı kararsızlık sonucunda tabağın sol tarafına yerleştirdiği peçeteden çokta mutlu olmadı. Birkaç kez düzenlediği masa ve sandalyelerdeki perspektif hatalarını bir türlü yakalayamadığını ve bu nedenle resmi bir süreliğine bırakacağını söyledi. Ancak bırakmadı daha çok üzerine gitti ve ilk resmiyle son resmi arasında birçok renk ve biçimsel değişiklik yaptı. Prof. Aksoy'un resmi daha fazla yormaması tavsiyesine uyarak bu şekilde sonlandırdı. Yaptığı resimden memnundu ancak

hem büyük tuvalin hem de perspektifin kendisini aşırı zorladığını söyledi. Resimde kullandığı ve genellikle tek başına yemek yediği bu masayı sanki bir konuk ağırlayacakmış gibi her gün hazırladığını ancak ona daha çok yalnızlığını hatırlattığını dile getirdi.



Şekil 2. Deniz, Tek Kadeh, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x100.

Deniz geceleri daha da yalnızlaştığını, bu duygunun ona en ağır geldiği zamanların gece saatlerinin olduğunu ifade etti. Alkol aldığı bu saatleri genelde Şekil 2 ve 3'te betimlediği balkonunda geçirdiğini belirten Deniz, gecenin karanlığını azda olsa aydınlatan her zaman masanın üzerinde duran küçük bir mum bulundurduğunu dile getirdi.



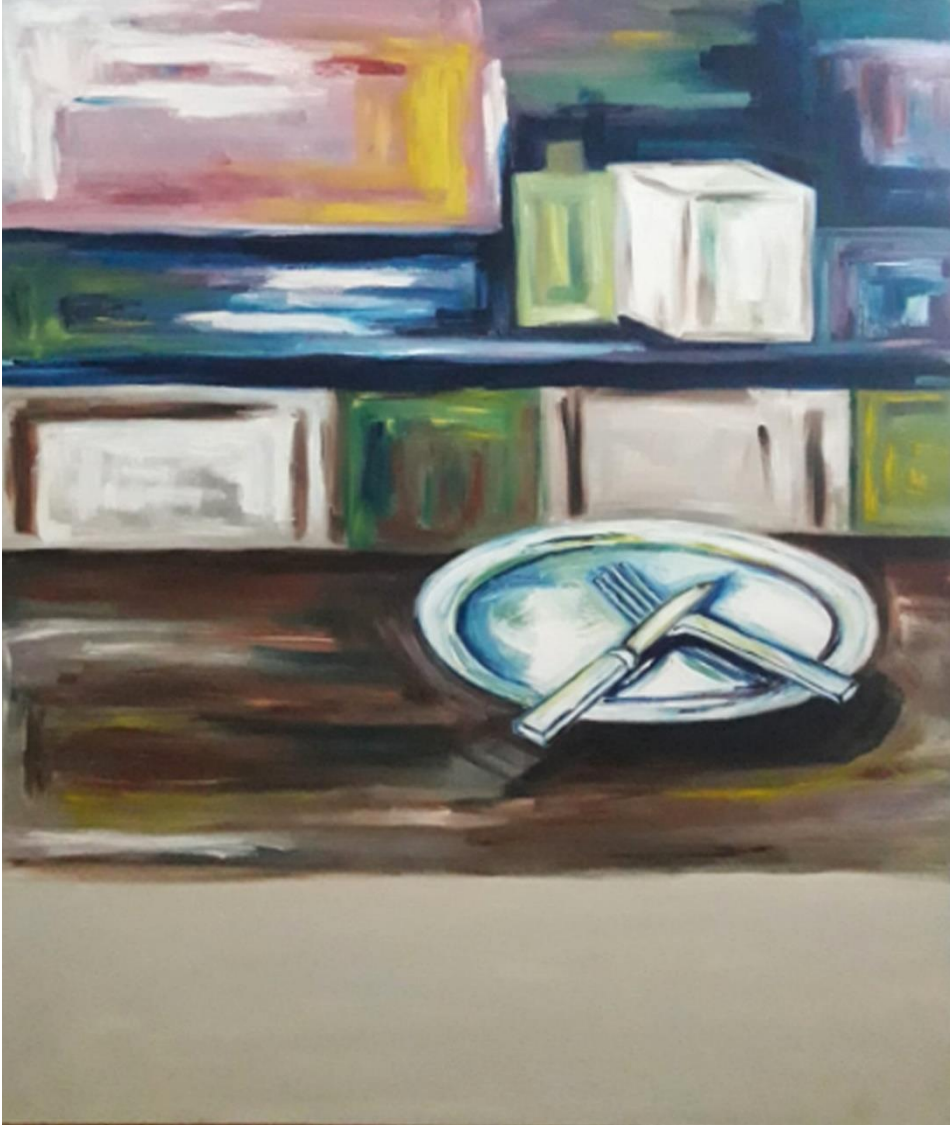
Şekil 3. Deniz, Tek Kişilik Yemek, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 70x100.

Bu resimden sonra Deniz kendini tekrar ettiğini ve durma noktasına geldiğini ifade etti. Bir süre büyük bir tuvalle çalışmak istemediğini söyledi. Bunun üzerine dersin öğretim üyesi Prof. Aksoy tarafından kendisine farklı nesnelere yaklaşması ve küçük eskizler çizmeye yönelebileceği söylendi. Ayrıca Prof. Aksoy, Deniz'e Edward Hooper, David Hockney ve Elizabeth Peyton'ın resimlerini incelemesi tavsiyesinde bulundu. Bu isimler ve farklı nesneler ona iyi geldi ve Deniz şu eskizlerle geri döndü;



Şekil 4. Deniz, Eskizler, Kâğıt üzerine yağlıboya.

Deniz'in eskiz defterine çizip renklendirdiği bu eskizler ben ve diğer katılımcılar ve dersin öğretim üyesi Prof. Aksoy tarafından çok beğenildi. Deniz tuvale aktarmak için en çok beğenilen birkaç eskizi defterden kopardı ve şöalesinin bir kenarına ilıştırdi. Çalışmak için sabırsızlanan Deniz, heyecanla boyalarını ve diğır malzemelerini dolaptan çıkardı ve çalışmaya başladı.



Şekil 5. Deniz, Bitmişlik, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120.



Şekil 6. Deniz, Yalnız Kahvaltı, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x100.

“Günün her saati yalnızlık vardı aslında, kahvaltımı hiç ihmal etmem ne olursa olsun sabah uyandığımda mutlaka kendime güzel bir kahvaltı hazırlarım. Eskiden zevkle hazırladığım bu öğün benim için artık bir zorunluluktan başka bir şey değil aslında” (Deniz, ses kaydı).

Deniz genellikle mutfakta zaman geçirdiğini, yemek yapmayı çok sevdiğini ancak her zaman yemeğe eşlik edecek birilerini aradığını söyledi. Çoğu zaman yakın bir dostuyla yemek yediğini, o olmadığı zamanlarda ise müzik sesi veya televizyon eşliğinde yemeklerini yediğini dile getirdi.



Şekil 7. Deniz, Sade Bir Kahve, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x100.

Deniz hikâyesinde yaşadığı duygusal sıkıntıları resimlerinde de bir şekilde yansıtmıştı, buna rağmen resimleri çok renkliydi ve umut doluydu ancak sessiz ve boştu, bir köşeye kahverengi ve tonları hep hâkimdi. Her şeye rağmen sonuçta bunu yapmanın onu rahatlattığını ve kendini iyi hissettirdiğini ifade etti. Deniz'in hikâyesiyle başlayan bu süreç meğer benim içinde duygusal olarak hiç tahmin edemeyeceğim ağır psikolojik bir sürecin başlangıcıymış (sonrasında anladım)...

İkinci buluşma Aycan'la oldu;

Katılımcılara gruptan bir mesaj gönderdim ve tatillerinin son günlerinin nasıl geçtiğini sordum.

___ Aycan “Merhaba hocam benim dershanem başladı tatil çoktan bitti, siz nasılsınız” yazmıştı.

İyi olduğumu ancak neredeyse hiç tatil yapamadığımı ve bir şeyler yazıp yazmadığımı sordum. Aycan özelden, anlatısını bir deftere yazdığını bilgisayarının bozuk olduğu için word formatında gönderemeyeceğini, hafta içi uygun olursam yüz yüze görüşmek için gelmek istediğini söyledi. Çarşamba günü için randevulaştık. Mutluydum çünkü bir kişi daha anlatısını yazmaya başlamış görünüyordu. Ancak daha sonra Aycan, o gün için işi çıktığını ve gelemeyeceğini bildirdi. Bir sonraki hafta zaten okul açılıyordu; bu sebeple okula geldiği zaman görüşmek üzere sözleştik.

23 Eylül 2019, okullar açıldı ama adettendir, ilk hafta hiçbir öğrenci okula gelmez ya da memleketten dönmez. İlk hafta kimse gelmedi.

___ Seçil “Hocam ben henüz gelemedim, anlatımı yazdım, muhtemelen haftaya orada olabileceğim”.

___ İlknur “Hocam ben tatildeyim Ankara’da değilim” yazmış ve deniz kenarında çekilmiş bir de fotoğraf göndermişti. Diğerleri de haftaya okulda olabileceklerini belirten benzer mesajlar göndermişlerdi. Seçil’e “geldiğinde görüşebileceğimizi”, İlknur’a ise “iyi tatiller” dilediğimi yazdım.

30.09.2019 (Alan notları)

Böylece bir hafta daha geçmiş oldu, kaldı on üç hafta. Prof. Aksoy’un dersi Pazartesi saat 09.30’da başlıyordu. Prof. Aksoy, dersten önce katılımcılarla toplantı yapacağımı bildiği için bana geç geleceğini bildiren bir mesaj göndermişti. Sınıfa girdiğimde üç kişi (Gökçe, Serenay ve Sude) vardı. Daha sonra atölyenin arka kısmında yer alan genellikle tuvallerin istiflendiği küçük depo alanından Aycan çıkageldi. Yüzlerinde endişe ve kaygı vardı ama daha çok düşünceli görünüyorlardı. Yaz tatilinden, havadan sudan konuşurken diğer katılımcılarda gelmeye başladı. Herkes tamamlanınca atölyedeki “U” şeklindeki masa etrafında toplandık. Onlara izinleri olursa artık araştırmaya başladığımızı ve ileride çalışmada kullanılmak üzere ses kaydı alacağımı söyledim. Hepsi onayladı ve başladık.

Serenay grup toplantısında katılımcılar arasında en çok konuşan kişiydi. Bir taraftan çok neşeli ve eğlenceli tavırlar sergiliyor ancak diğer taraftan anlık bir hüzne kapılıyor ve gözleri uzaklara dalıp gidiyordu. Farklı konularda, hatta konudan konuya atlayarak birçok soru soruyordu. Yazmak istediğini söylüyordu ancak paylaşmak için korkuyordu. Sonunda itiraf etti “nasıl yazarım, ağlıyorum her başına gittiğimde” dedi. Ayrıca Serenay grup toplantısında

onun hayatı için önemli bir yere sahip olduğumu söyledi. Şaşırmıştım, çünkü Serenay’la daha önce neredeyse hiç biraraya gelmemiştik. Serenay yetenek sınavında benim bulunduğum sınıfta sınava girmiş. Ben sınav günleri hep enerjik olurum. Çünkü kendi öğrencilik yıllarım ve o günlerim aklıma gelir. Karşımda sadece verilen görevleri yapan asık suratlı bir sınav gözetmeni görmek istemediğimden, o günler için özel olarak giyinir ve tüm sevecen ifademi hem yüzüme hem de ruhuma yerleştirip sınav günleri okula öyle giderim. Onların bu stresli günlerinde daha da canlarını sıkmak yerine onları olumlu etkilemeye çalışırım. Serenay sınavda çok heyecanlı olduğunu, sınav başladıktan on dakika sonra onunla göz göze geldiğimi ve ona gülümsediğim söyledi. Ne Serenay’ı ne de o anı hatırlıyorum. Bundan güç aldığını ve kendisine “bu sınavı kazanacağım” dediğini söyledi. Bunun için bana teşekkür etti. Aslında daha önce bunu bana birçok kez söylemeye çalıştığını ancak bir türlü fırsat bulamadığını yanında oturan ve yakın arkadaşı olan Gökçe belirtti. Serenay’a döndüm ve bir kez daha gülümsedim “bir gülümseme bu kadar işe yarıyorsa ne güzel” dedim.

Seçil, kocaman gözlerini açmış dikkatli bir şekilde olanları ve diğer katılımcılarla olan diyaloglarımızı dinliyordu. Rahat ve soğukkanlı görünüyordu. Söz Seçil’e geldiğinde, bir hastalık hikâyesi yazacağını söyledi. Ayrıntı vermek istemedi bende çok üzerine gitmedim, tamam deyip ona birkaç hastalık üzerine yazılmış otoetnografik hikâye göndereceğimi söyledim. Diğer katılımcılarla da benzer şekilde yazacakları anlatılar hakkında konuştuk. Ortam yumuşak, güzel ve eğlenceliydi. Sadece biraz güven istiyorlardı. Benim konuşmamı, her hareketimi dikkatlice gözlemliyorlardı. Açıkçası bana güvenmek istiyorlardı. Bir taraftan “evet” diyorlardı bunu hissedebiliyordum çünkü benden hoşlanmışlardı ve onlara istedikleri güven duygusunu verebilmişim. Ancak bir taraftanda hala “acabalar” sürüyordu.

Toplantıdan sonra birkaç kişi ayrıca görüşmek isteklerini dile getirdiler. Aycan ilk olarak ofisime gelen kişiydi ve biraz sohbetten sonra anlatısı hakkında konuşmaya başladık; Aycan üç farklı konuda anlatıyla gelmişti. Birincisi, babasının alkol alması ve bu sebeple evde yaşanan sorunlar hakkında yazılmıştı. İkincisi, annesiyle yaşadığı bir problem ve ardından gelen içine kapanma süreciyle ilgiliydi. Son yazdığı anlatısı ise diğerlerinden daha uzun ve kapsamlı olan; abisiyle bağ kurma çabaları ve yaşadığı büyük hayal kırıklığının anlatısıydı. Bu anlatılar içerisinde kendisinde en çok iz bıraktığını düşündüğü ve onu etkileyen hikâyenin abisiyle yaşamış olduğu deneyim olduğunu belirtti. Bunun üzerine Aycan’la aile bağları üzerine yazmış olduğu son anlatısını düzenlemek üzerine birkaç kez daha ofisimde bir araya geldik. Sonrasında ise anlatısına kökeni ve kültürü ile ilgili bazı tanımlamalar eklemiş ve anlatısını bitirmişti. Pelias (2004) bu anlamda otoetnografik araştırmanın, araştırmalara

katılanların öngörülen bir kültürde hem kendi hem de benlik fikirlerinin kullanılmasına izin verdiğini ileri sürmüştür. Aslında çok yabancı olmadığı ancak uzak kaldığı bir kültür hakkında yaptığı benlik tanımı ve farklı bir coğrafyadan gelip büyük bir şehre ve şehir hayatına uyum sağlama çabası ve sonraki süreçte gelişen olaylar, abisiyle yaşadığı problemlerin bir aile içi çatışmaya dönüşmesine neden olmuştu. Bu doğrultuda Aycan “Hiçliğin Varlığı” adını verdiği anlatısında şöyle söylüyordu;

HİÇLİĞİN VARLIĞI

“ Onunla, zıt karakterler olarak, anlaşılamayarak, büyüdük. Aramızda yaklaşık on yaş fark vardı. Babam yanımda yokken o benim her şeyimmiş gibi hissederdim. O ise benimle hep dalga geçer ve terslerdi. Ne yazık ki ne babadan ne de abiden destek görebildim. Kendi başıma güçlü olmaya itildim. Açıkcası onları yanımda hiç hissedemedim.

16 Şubat 1998, Dünya’ya gözlerimi Nogay Türk’ü olarak açmışım. Bir abla ve bir ağabeyin küçük kardeşi, ailenin en küçük bireyi olarak doğmuştum. Kuşaktan kuşağa dille aktarılan Nogay Türkçesi’ni öğrenerek, konuşarak büyüdüm.

İlkokul yaşlarımdayken abim bizim kültürümüzde aile olmanın, beraber yaşamamanın, yaşanan anıların kıymetli olduğunu anlatırdı. Şöyle söylerdi; “Sen bir iki yaşlarındayken annem pazara giderdi. Sana göz kulak olmamız için seni ablanla bana bırakırdı. Altını kirletirdin, ablan tiksiniyor kaçır iş bana düşerdi. Gülümseyerek devam ederdi; temizliğini, bakımını yapardım. Seni banyo ettirir, seninle ilgilenirdim. Tombalak, uzun kapkara saçlı bir bebektin”.

Bende gülerken hayran hayran dinlerdim. Bunları anlatırken yüz ifadesini hiç unutmuyorum. Gözleri parlar ve sanki beni küçük Aycan olarak hayal ederdi. Dört yaşlarına geldiğimde doğduğum evden ayrıldık ve başka bir coğrafya ve şehre, kendi evimize taşındık. Taşındığımız günü dün gibi hatırlıyorum. Nakliye aracından eşyaların inişini, yeni arkadaşlarla tanışma, annemin, abimin mutluluğu her şeyi hatırlıyorum.

...

Ailemden çok şey isteyen bir çocuk değildim sadece bembeyaz bir resim defteri ve renkli boya kalemler istemiştik ve aldılar. Büyük bir sevinçle kucaklayıp resim yapmaya koyuldum. Dünyalar benim olmuştu. Bir gün yaptığım resmi abime gösterdim.

— *“Bu ne saçma, komik şeyler yapmışsın. Bu kim? Şu mu? O bilmem kime benzemiş.*

Hâlbuki bilmiyordu onu yaptığımı, hayallerimi ve yaşadıklarımızı anlattığımı. Bana sormadan direkt kendince yorumlamaya, dalga geçmeye başlamıştı. Bu durum beni çok üzmüştü. Halamın oğlu kuzenim abimden biraz daha büyüktü, geldiğinde benimle çok ilgilenir yaptığım resimleri güzel yorumlar, bana sorar ve cevaplarımı ilgiyle dinlerdi. Ondan gördüğüm ilginin belkide küçük bir kısmını abimden görmeyi ne kadar çok isterdim.

Kafa yapımız uyuşmasa da ona ayrı bir sevgim, bağlılığım vardı. Bir gün beni merkezde gittiğim dershaneden aldı ve büyük bir parkta akşam oluncaya kadar dolaştık. Hava ılık ve güzeldi, ağaçların arasında bir banka oturduk ve cebinden gümüş bir bileklik çıkardı. Bana hediye almıştı, okadar çok sevinmişim ki dünyalar benim olmuştu. Ağabeyim de beni düşünüyordu.

Askere gideceğini öğrendiğimde birden içimde derin bir hasret büyüdü. Giderken çok ağlamıştım hatta gözlerim şişmişti. Sonraki günlerde ise çok az görüşebildik. Yemin töreni

günü geldiğinde tüm aile yola koyulduk. Kocaman bir alanda güzel bir törenin ardından o kalabalığın içinde onu eşyalarını sırtına yüklenmiş bizi ararken bulduk. Boynuna atlamak, ona doyusya sarılmak istedim. Ancak aramızdaki mesafe daha da artmış ve iki yabancı olmuştuk, yapamadım. Hiç beklemediğim bir anda cebinden çıkardığı ve “sana hediyem var” diyerek uzattığı künyeye (Asker künyesi, askerî personel tarafından kullanılan kimliklerdir. Künyeler öncelikle ölü ve yaralı askerlerin belirlenmesi için kullanılmakta olup askerlerle ilgili kişisel bilgileri, kan grubu ve aşılama tarihi gibi temel tıbbi bilgileri içermektedir) o kadar sevinmişim ki bu sefer kendimi tutamadım ve boynuna atladım. Teşekkür ettim, öptüm, sarıldım. Üzerinde “Seni Seviyorum Aycanım” yazıyordu. Büyük bir sevinçle boynuma taktım ve uzun süre hiç çıkarmadım.

Eve dönüp rutin hayatımıza döndükten sonra başlamıştı kutuplaşmalar, zıt yönler, kırılmalar. Lise yıllarımdı; beni dinlemek, anlamak yerine daha çok üzerime gelmeye başladı. Küçük küçük tartışmalar içimde iyiden iyiye büyüyordu. Kalbim o kadar buruk ve kırılmıştı ki iyi anlaştığımız zamanlarda bile bir tad, keyif alamıyordum. Bir gün şiddetli bir tartışmanın ardından bana isyan eder gibiydi.

Bana şöyle söylüyordu;

— “Ben sana hep destek oldum, annen engellese bile sana arka oldum, gölge gibi durdum.

Arkamda gölge gibi durmak, destek olmak neydi? Anlayamıyordum. Gölge olmak; boşlukta bir ışığa bakarken arkasına düşen gölge miydi? Nasıl bir gölge düşünürsün ki? Bana sorsa gölge gibi değil de yanımda dağ gibi durmalıydı. Ben hep yanımda yaslanacak, güç olacak bir ağaç gibi bir dağ gibi durmasını isterdim. Beni anlamaya çalışmaktansa kendi doğrularıyla hata yapmaya devam ediyordu.

Lisenin son yılıydı, staj yapıyordum. Ağabeyim staj yaptığım yere beni sabah bırakır akşam alırdı. Biraz daha iyiydik o zamanlar, aramızdaki buzlar erimişti. Bir gün eve dönerken bana:

— “Aycan sana bir şey söyleyeceğim” dedi.

— “Söyle ağabiciğim” dedim.

— “Çok önemli ve ilk sana söylüyorum. Benim görüştüğüm bir kız var ve ciddi düşünüyoruz” dedi, cebinden bir fotoğraf çıkardı ve bana verdi.

İlk söylediğinde heyecanlanmış hatta sevinmişim ancak fotoğrafı gördüğümde iyi şeyler hissedemedim ve o an yüz ifademi kontrol edemedim. Ağabeyim;

— “Ne bu surat? diye sordu. “Her zaman ki gibi yüzünü asıyorsun. Sana da bir şey söylenilmiyor” dedi.

— “Birbirinizi seviyorsanız hayırlı olsun” dedim.

Eve gidinceye kadar surat astı ve tek kelime etmedi. Büyük bir huzursuzluk kapladı içimi, karanlığa boğulmuştum sanki...

Üniversiteyi kazanmıştım. Kaydımı yaptırmaya abimle beraber gitmiştik. Abimin “hayırlı” işi ailelere de söylenmişti. Hazırlıklara başlanılmıştı. Annem ve babam şehrin yoğunluğundan sıkılmışlar ve köye gideceklerini söylemişlerdi. Benim bu planlarından hiç haberim yoktu. Fikrim sorulmadan onlar işe koyulmuşlar ve toparlanıyorlardı. Oysa ben ailemin yanında kalayım, evimden uzağa gitmemeyim diye aynı şehirden bir üniversiteyi kazanmıştım... Sadece kötü hissediyordum.

Okulun ilk yılını biraz ablamda biraz da yengemlerde geçirdim. Bir yıl sürdü evin tadilatın geçmesi, zorlansamda bir şekilde idare ettim. Abim evlenmiş ve annemlerin evine yerleşmeye karar vermişlerdi. İkinci yılımda annemlerinde ısrarlarıyla abimlerin yanına yerleştim. Ben

yatak odalarından uzak, köşedeki geniş odayı isterken aksine bana yakın olan küçük odayı vermişlerdi. Güzel hayallerle ve düşüncelerle yaşamaya başladık. Her şey güzel gidiyordu, beraber yemek yapıyor, uzun sohbetler ediyor ve televizyon izleyip keyif yapıyorduk. Sonra her şey birden tersine gitmeye başladı. Abim beni hep eleştiri ve şikâyet yağmuruna tutar oldu. Ben değişmemiştim aynıydım, neler oluyordu? Zaman geçtikçe aramızdaki mesafenin dağ gibi arttığını iliklerime kadar hissediyordum. Yengem hayatımıza girdiği günden beri çok şey değişmişti. Abim değişmiş, yaşantımız değişmişti. Bir şeylerin değişeceğini tahmin edebiliyordum ancak bu kadar hızla ve bu şekilde olacağını açıkçası düşünmemiştim. Bir gün abim;

— “Nogayca şarkılar söylesene, yengen çok sever” dedi alaylı bir şekilde. Benim zoruma giden bu tavrından hiç hoşlanmazdım. Sevdiğim, değer verdiğim, yettiğim kültüre bu bir saygısızlıktı.

Evliliklerinin ilk yıllarıydı, o kadar çok davet ve yemek veriyorlardı ki neredeyse gün aşırı evde misafir ağırlanıyordu. Yine misafir geleceği bir gün;

— “Benim bildiğim gördüğüm, evlenenler aile büyüklerine, akrabalara, akranlarına gider, biz aile olduk, evdeş olduk derler” dedim. Bizim kültürümüzde evdeş olduk demek; aileleri gezmek o yuvalara girdikçe aile maneviyatından, bereketinden nasiplenmekti. Aile olmak, yuva kurmak, saygı, sevgi, minnet göstermek ve güzel niyetlerle ve dualarla nasiplenip eve dönmekti.

— Sadece sustular.

...

Her şey o kadar hızla ilerliyordu ki bir Salı günü okuldan eve geldiğimde abim beni odamdan salona çağırdı. Bilgisayarımı açtı ve yere doğru fırlattı. Sevgilim olduğunu biliyordu sanki yanlış bir şey yapmışım gibi beraber çekinmiş olduğumuz fotoğrafları açıp bana gösteriyordu. Öyle bir yüz ifadesi vardı ki onu tanıyamıyordum. Sadece bir fotoğraf, yanyana, başımı omzuna koymuşum O kadar öfkelenmişti ki bağırıp çağırıyordu. Bense şaşkınlıktan ne söylemem gerektiğini bilemiyor, ifadesiz bir şekilde sadece yüzüne bakıyordum. Bunu hak edecek ne yapmışım?

— “Topla eşyani, annene gidiyoruz” dedi şiddetle. Bir şey diyemedim. Beni hiç tanımamış, anlamak istemeyen bu kişiye ne diyebilirdim ki? Toparlandım ve köye doğru yola çıktık. Vardığımızda annem çok şaşırılmıştı, tatil değildi, haberde vermemiştik, neden gitmiştik? Abim bilgisayarını annemin önüne attı ve

— ”Bak kızını emanet ettin ama neler yapıyor? dedi.

Ben büzüşerek soğumuş sobanın kenarına yaslanmıştım.

Annem şok olmuş bir vaziyette önce bana sonra abime baktı.

- “Seni tanıyamıyorum Zafer” dedi.

Yengem bu sözü duyar duymaz, kapıyı hızlıca çarptı ve çıktı. Abim de peşinden gitti. Biz annemle ağlayarak bakakaldık arkalarından. Bence ben emanet değil de onun kardeşi olmalıydım!

Sonrasında ne mi oldu? Aynı evde bir süre daha yaşamaya devam ettik. Aynı evdeydik ama bambaşka kutuplardaydık. Odam benim hapishanem gibi olmuştu, dört bir yanı çevrelenmiş sıkışmış gibiydim. Odaya açılan küçük bir balkonum vardı, arada oraya çıkar gökyüzüyle dertleşirdim. Gökyüzü, gecesiyile gündüzüyle beni alır götürürdü sanki bu dünyaya ait değilmişim gibi hissettirirdi. Yalnızdım, sıkışmış ve sessizliğe boğulmuşum. Abim beni sürekli evden uzaklaştırma derdindeydi. Hâlbuki ben zaten evde değildim. Ablama, can

dostuma bazen de köye giderdim. Odam ne kadar küçük olsa da benim yuvamdı. Aile olmak yediğin lokmayı paylaşmak, ayrı gayrı yaşamamaktı. Biz ataerkil bir toplumdan geliyorduk ancak kadında çok değerliydi bizim için kimse yerinden yurdundan edilmezdi. İstenmediğim o kadar belliydi ki artık duramadım ve ablama geçtim. Ablamında evliliğinde bir takım sıkıntılar vardı ve oradanda hatta ablamla birlikte ayrılmak zorunda kaldık. Abim olanları duyunca apar topar bizi almaya geldi. O kadar kötü, yersiz yurtsuz hissediyordum ki kendimi onu görünce sarıldım uzun uzun sonra kokusunu içime çektim ve doya doya öptüm.

-“Geçecek bu kötü günler, ben sizinleyim” demişti.

Ama bizden o kadar uzaktı ki, bu ona son sarılışım oldu. Ablamla ve çocuklarla evlerinde beş gün kadar zor kalabildik.

...

Tüm yaz tatili boyunca köyde kaldım. Ancak bir ara Temmuz ayının ortası gibi Kpss için bir hafta öncesinden Ankara'ya eve gelmişim. Odam artık benim odam değildi. Dolabımda abimin kıyafetleri ve diğer eşyaları tüm odaya yayılmıştı, odamda bana yer yoktu. Sınava girmiştim ve iki gün içerisinde geri dönme planları yaparken, ağabeyimden bir mesaj aldım;

— “Okulun açılincaya kadar köyde kalsan çok iyi olur. Lütfen git” yazıyordu.

Gideceğimi söyledim “tamam” dedim.

Babam para gönderecekti. Cebimde otobüse verecek beş kuruş param yoktu.

Ağabeyime haber verdim durumu anlattım ancak o ısrarla;

— “Gideceğine söz verdin. Gideceksin. Git, komşudan iste bir şey yap ve git” diyordu.

Çok üzgündüm ne yapacağımı düşünürken abimden bir mesaj daha aldım;

— “Pılımı pırtını topla, anahtarı da bırak ve bir daha adımını atma bu eve” yazıyordu.

Bu mesajı okuduğumda dünya başıma yıkıldı sanki bunu yazan abim olamazdı. Hissizleştim. Bu olayın üzerine annem, babam ve ablam gelip beni aldılar ve köye doğru yola koyulduk. Sonra annemin telefonu çaldı. Arayan yengemin abisiydi. Olayları sordu ve gelip konuşmak istediğini söyledi. Artık her şeyin ortaya döküleceği gün geliyordu. İçime attığım her şeyi söyleyecektim. O gün geldiğinde bir kişi eksikti. Yengem olacak kişi yoktu. Babam, annem, ablam, abim ve abisi hepimiz bir aradaydık. Ancak tuhaf bir şeyler oluyordu ve abim hiç sesini çıkarmıyor bir köşede öylece oturuyordu. Ablam biraz öfkeli, annemle babam üzgün garip haldeydiler. Yengemin abisi kendinden emin, abim ise kumandayla susturulan televizyon misaliydi. Her konuşmada söz ağabeyime geldiğinde adam sanki kumanda tutuyor konuşuyor ve yine kumanda tutuyor susturuyordu. Odanın her yerine trajikomik bir tavır hâkimdi. Konuşmayı ben devraldım ve uzun uzun her şeyi ilişkilendirerek ve tüm açıklığıyla anlattım

Ağabeyim hiç yüzüme bakmadan çıktı gitti. Gitmeden önce annemler benim son kalan eşyalarımı toparlamak için eve geleceğini söylediler, haberi vardı. Pazartesi günü ben eve gittim. Kapıyı açtım ve eve girdim. Yengem abim sanarak koşar adım geldi. Benim olduğumu görünce odasına girdi ve kapısını kapadı. Hiç beklemediğim bir anda şiddetle kapım açıldı. Yabancı bir adam (Ağabeyim) karşımda dikiliyordu.

— “Niye geldin?” dedi.

— “Evime geldim” dedim. O kadar öfkelenmişim ki orası babamın eviydi, yani benim de evimdi.

— “Evine geldin, ha?”.

— “Evet geldim”.

— “Evim diyor ya! Yere batsın evin!” dedi.

Kapıyı öyle bir şiddetle çarptı gitti ki çarpmanın etkisiyle duvara yaslı olan tuvalerim yere düştü. Kapıda asılı olan çantalarım yerdeydi. Kapı kapandı ama sesler susmadı. Adeta bir sinir krizi geçiriyordu, evi birbirine katıyordu. Her vurduğunda benim de yüreğime vuruyordu sanki. Sonra telefon sesini duydum. Babamı aradı açmadı, annemi aradı:

— “Eviniz sizin olsun. Yerin dibine batsın” diyerek kapattı. Sonra bir hışım ile çıktılar evden.

Onlar gidince odamdan çıktım ve evin içinde ağır adımlarla dolaşım. Banyo ve mutfak kapısı kırılmıştı, mutfak dolapları boşalmış, yerle bir olmuştu. Ev resmen harabeye dönmüştü. O gece uyuyamadım. Sabah olduğunda birşeyler yemek için bir saatliğine dışarı çıkmışım. Ve döndüğümde odamın kapısını da kırık halde buldum. Ondan da sinirini çıkarmıştı.

Evi kırık, dökük ve harabe içinde bırakarak iki hafta içinde taşınım gitmişlerdi. Ev uzun süre daha bu haldeyken orada yaşadım. Onun yıkım yaktığı her şey tek tek yenilendi; dolaplar takıldı, kapılar değişti, harabe gibi bıraktığı ne varsa elden geçti. Anlayamıyorum, eline ne geçmişti? bunları yapınca. Bense artık gerçekten ilk defa huzurlu hissediyordum. Bir yatağım, bir giysi dolabım ve bir yemek masam dışında hiçbir eşyam yoktu ama mutluydum.

Bunca yıl boyunca ondan sadece sıcak bir ağabey kardeş ilişkisi beklemişim. Bir sonuca ulaştık mı? Hayır ulaşamadık.

Her kötü bitişte bir güzellik varmış sadece bunu anladım. Sabrettim, isyan etmedim, en zor en kötü günüm bile şükrettim.

Bir yanımda buruk olsa da artık evimde özgür, yalnız ve huzurluyum. Kısacası mutluyum.

“Kırılan kapılar yenilenir ama kırılan inancın geriye dönüşü yoktur. Kapılar kötülöklere kapanır, kapılar iyiliklere açılır. Varlığıyla hiç olan hiçliğin varlığını gösteren ‘o’ na” (Aycan).

Ulaşacağım daha güzel günlere...

-SON-

Okumayı bitirdiğimde Aycan’ın gözlerinin dolduğunu farkettim ancak ağlamadı. Kedisini toparlaması için ona çay ikram ettim ve anlatısı üzerine konuşmaya başladık. Aycan anlatısında bir sıkışmışlık ve hapsolünmüşlük duygusundan bahsediyordu. Bu duyguyu gerçekte de hissediyordu bunu birkaç kez görüşmelerimizde dile getirmişti. Hala o evde yaşıyordu ve olayların üzerinden fazlada zaman geçmiş sayılmazdı. Ancak güçlüydü eskisi kadar üzülmeyiğini ve her geçen gün biraz daha kendini iyi hissettiğini söylüyordu.

Aycan’ın anlatısının analizi ve temaya ulaşmamız fazla uzun sürmedi. Aycan hazırlıklı gelmişti, kendisi için “sessizlik” temasını belirlediğini söyledi. Evet, bir sessizlik vardı ama anlatısının asıl manası bence bu değildi. Sessizlik içinde yaşadığı o boşluk ve hiçlik duygusuydu. Konuşmak isteyip konuşamadığı anlarda odasında sıkışım kalması ve tüm bunlara sabretmesi hepsi seçmiş olduğu bu sessizliğin içindeydi. Bu nedenle ona “sıkışmışlık

ve hapsolmuşluk” duygusu ve bu tema üzerine yoğunlaşma fikrini öne sürdüm. Bunun için kapalı mekânları (ev içi) hatta kendi evini tercih edebileceğini söyledim. Aycan abisinin kırdığı kapıların evin salonunun bir köşesinde üst üste istiflenmiş bir şekilde öylece durduğunu ve bundan çok etkilendiğini söyledi. Bunun üzerine “kırık veya yıpranmış eski kapılar” çalışabileceği fikrini sundum. Hatta ilk işe salonda duran kapılardan başlayabileceği önerisinde bulundum. Bu fikirden çok hoşlandı ve abisinin askerdeyken onun için yaptırdığı künyeyi resimlerinde kullanıp kullanamayacağını sordu ve istediği sürece kullanabileceği yanıtını verdim. Çünkü Cook’a (2017) göre otoetnografide, katılımcılar için belirli objelerin kültürel kimlikleri için nasıl ve neden önemli olduğu ayrıntılı olarak araştırılmaktadır. Aycan’da kendisi ve kültürel kimliği için önemli olan “künye” objesini çalışmalarında kullanmayı seçmişti.

Daha sonra yapacağı eskizler üzerine konuşmaya başladık, künyenin yeri, mekân ve diğer ayrıntılar. Ofisimden çıkarken heyecanlı olduğunu gözlemleyebiliyordum. Bir an önce eve gidip eskizlere başlayacağını söyledi. Bu duygu benim için önemliydi çünkü Aycan gibi diğer katılımcılarında anlatılarının gerçek manasını (özü) bulmaları ve onlar üzerinde oluşmasını istediğim bu hisse kavuşmaları resim yapmalarını kolaylaştıracaktı. Bir anlamda onlar için teşvik edici olacaktı. Her ne kadar kendileri için üzücü şeylerden bahsediyor olsalarda, bunu başka birisiyle paylaşmak onları rahatlatıyor, bir anlamda özgürleştiriyordu. Hooks (1994b) bu tür verileri “bilindik olanın kabulü” ve “alışkanlığın kırılması” olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireysel ifade araçlarının geliştirilmesi için de ayrıca önemli olduğunu belirtmiştir.

Tuvale aktarma süreci;

Aycan için biraz zaman aldı. Kafasındaki düşünceleri toparlamak uzun sürdü ancak sonunda evinin içinden çektiği fotoğraflar ve bazı eskizlerle geldi. Ve sonunda;

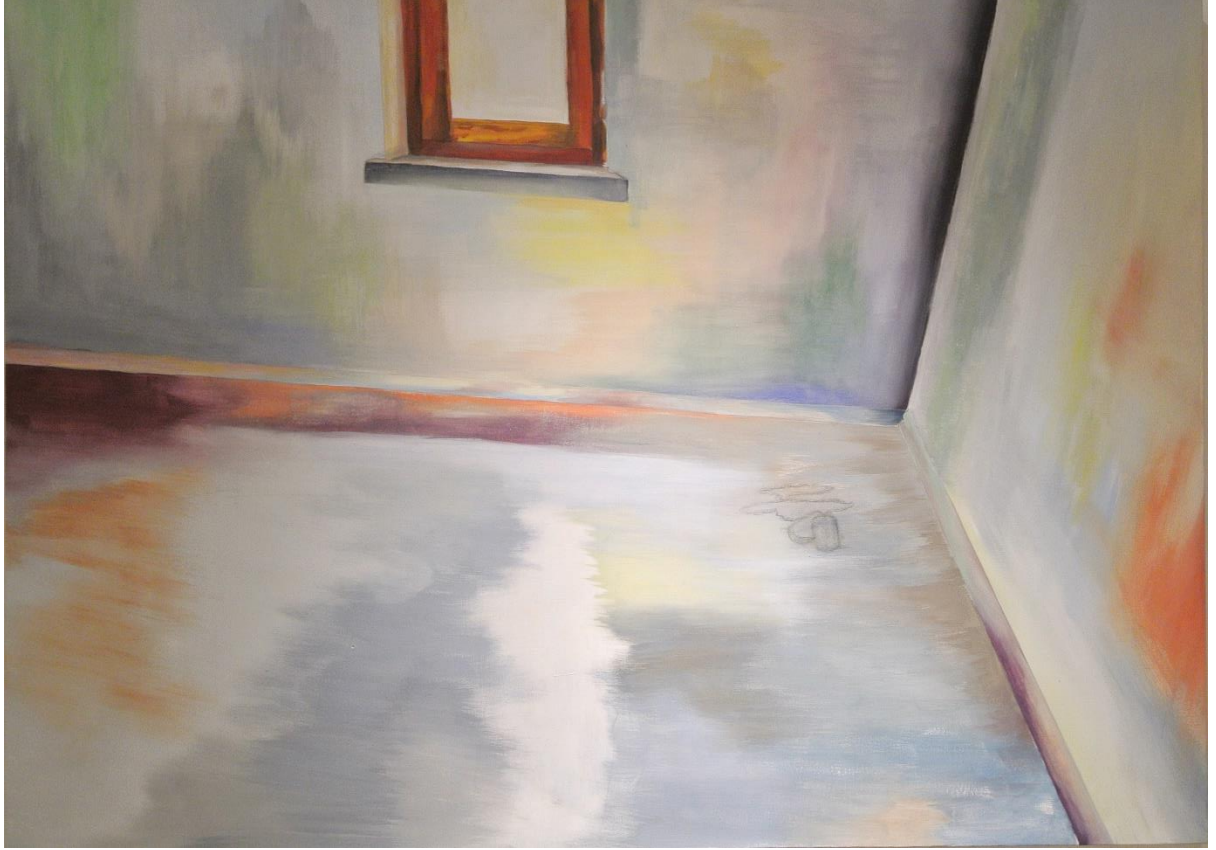


Şekil 8. Aycan, Hiçliğin varlığı, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 80x100.

Aycan sanatsal çalışmalarına abisinin kırmış olduğu kapılardan (Şekil 8) başlamıştı. “Hiçliğin varlığı” ismini verdiği bu çalışması kırılmış kapılardan geriye kalan görünürlerden oluşuyordu. Bu resme ilk başladığında heyecanlıydı ancak sonrasında biraz yavaşladı ve yaklaşık bir iki hafta bu resimle ilgilendi. Birçok kez yaptığı resmin üzerinden gitti ve

ardından resmi bitirdiğini söylediğinde, şövalenin üzerinde duran resmin önüne şu notu ilıstirmıstı;

“Kırılan kapılar yenilenir ama kırılan inancın geriye dönüşü yoktur. Kapılar kötülöklere kapanır, kapılar iyiliklere açılır”(Aycan)



Şekil 9. Aycan, Boşlukta kaybolmak, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x100.

Evinin iç mekân görüntüsünden bir kareyi (Şekil 9) çalıştığı bu resminde, özellikle bir pencere görüntüsü aldığını çünkü gökyüzüne açılan bu penceresinin ona umut ve özgürlüğü çağrıştırdığını dile getirdi. Evde az eşyası olduğundan, çoğu alanın boş olduğunu bu sebeple evde rahat çalışabildiğini söyledi. Bir taraftan da evdeki bu boşluğun onun için “sessizliğin” bir simgesi olduğunu ifade etti. Kırık olan kapıların üzerine ve boş odanın zeminine belli belirsiz olarak kendisi için önemli olan “künye” objesini yerleştirmişti. Abisini herşeye rağmen seviyordu, bunu açıkça dile getirmesede onun için özel olan bu objeyi tüm resimlerinde kullanmayı seçmişti.



Şekil 10. Aycan, Kırgın, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120.

Aycan, daha sonraki çalışmalarında, Prof. Aksoy'un da tavsiyeleri üzerine detaylara yönelmeye başladı. Bunun için bir balyoz (varyöz) ve kırılmış bir tahta parçası kullandı. Fotoğraflar çekti, ahşap atölyesinde parçaladığı odun ve benzeri malzemelerin hem eskiz hem de fotoğraflarını çekerek ön çalışmalar yaptı. Sonunda ulaştığı bu resimden mutlu olduğunu dile getirdi. Ayrıca resminde kullandığı bu ayrıntının onun için yeni bir başlangıç olduğunu ifade etti.



Şekil 11. Aycan, Kırık ve boşluk, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120.

Bir sonraki çalışması da başka bir detaydan oluşuyordu. Ancak bu çalışmada kendisini daha rahat hissettiğini ve herşeyin onun için kolaylaştığını dile getirdi. Resimlerindeki renklerden hoşlandığını bu renklerin kendisine büyük bir canlılık, neşe ve güç verdiğini söyledi.

Aycan'ın sanatsal yaratım olarak kırık tahta parçalarını kullanması, deneyimleriyle örtüşüyordu. Kültür kapsamında kendisinin sanatsal temsilini oluşturduğu bu çalışmalar bir anlamda kişisel hikâyesinin şekil bulmuş haliydi.



Şekil 12. Aycan, Kolaj, 2019, Mukavva üzerine kâğıt, 50x70.

Kolaj çalışmalarını katılımcılara Prof. Aksoy önermişti. Aycan ilk “Kolaj” ismini verdiği bu çalışmasıyla (Şekil 12) herkesi şaşırtmıştı. Çok beğenilen çalışmasında özellikle yazı kullandığını burada bir hikâyenin varlığını belirtmek istediğini dile getirdi. Kendisi çalışmasından son derece mutluydu, diğer katılımcılar da bundan etkilenmişlerdi ve onlar içinde farklı bir pencere açılmıştı.



Şekil 13. Aycan, Parçalanmış “Z”, 2019, Tuval üzerine kâğıt, 80x100.

Prof. Aksoy’un Burhan Doğançay’ın çalışmalarını incelemesi tavsiyesinde bulunduğu Aycan’ın bir sonraki çalışması (Şekil 13) yine kolaj tekniğini uyguladığı “Parçalanmış “Z” isimli çalışması olmuştu. Bu çalışması, tuval üzerine birçok kâğıt ve dergiden seçerek kestiği veya kopardığı yazı ve görsellerden oluşuyordu. Her seçtiği parçanın hayatının bir yönüne vurgu yaptığını, bu anlamda bu parçaları bir araya getirerek kafasındaki karışıklığa son verdiğini ve kendini anlatabileceği çalışmalar ürettiğini belirten Aycan, her şeyi geride bırakabileceği bir yol bulduğu için mutlu olduğunu dile getirdi.

Gülfem, hikâyesini paylaşan üçüncü katılımcıydı;

Gülfem, katılımcılar arasında pirsingleriyle dikkat çeken, neşeli küçük kız tavırlarının yanı sıra bir o kadar olgun, zeki ve kendine güvenen bir katılımcıydı. Çalışma süremiz boyunca hem güler yüzü hem de enerjisi ve pozitifliğiyle hepimizin neşe kaynağı oldu. Gouzouasis'e (2008) göre içinde yaşadığımız dünyayla ilişki içindeki halimizle uyumlu olmayan bir araştırma anlamsızdır. Gouzouasis, bu tür sanat temelli çalışmalarda, araştırma sürecine sorunlar yerleştirmektense, araştırma boyunca zihin, vücut, ruh ve kalbin birbiriyle bağlantılı olması gerektiğini söylemektedir.

Gülfem, henüz küçük sayılabilecek yaşta anne ve babasının şiddetli tartışmalarına şahit olmuş ve bu onu derinden etkilemişti. O yıllarda, Gülfem de kendisini yaşananlardan uzak tutmak, bir anlamda korumaya almak ve duygularını ifade edebilmek için günlük tutmaya başlamış. Ancak ailesinin günlüğü okuması endişesi onu kendi alfabesini bulmaya teşvik etmiş. Gülfem yaklaşık üç, dört yıl kendi uydurduğu alfabesi aracılığıyla günlük tutmaya devam etmiş. Bu süreçte anne babasının kavgalarına fiziksel şiddet de eklenmeye başlayınca yollarını ayırma kararı almışlar. Ancak kısa süreli bir ayrılıktan sonra tekrar bir araya gelmişler ve aynı evde yaşamaya devam etmişler. Eve hâkim olan ve gün geçtikçe artan şiddet Gülfem'in sonraki süreçte daha da zor zamanlar geçirmesine neden olmuş.

Gülfem'in ilk buluşmada günlük tuttuğunu söylemesi açıkçası beni epey heyecanlandırmıştı. James Pennebaker (1990), günlük tutan birkaç yüz öğrenciyle yaptığı görüşmelerde iki durumun açığa çıktığını belirtmektedir. Küçük bir grup, travma gelene kadar her gün yazmaktayken, daha yaygın olan diğer grup (model) ise sadece stres ve mutsuzluk dönemlerinde yazmaktadır. Gülfem'in stres ve mutsuzluk döneminde yazmış olduğu günlük sayesinde otoetnografi yaparken diğer katılımcılara göre daha başarılı olacağını düşünüyordum. Ancak ilerleyen aşamalarda olaylar pek de umduğum gibi gerçekleşmedi. Gülfem diğer katılımcılara kıyasla en çok zorlanan kişi oldu. Özellikle anlatısını yazma aşamasında, kafasını bir türlü toparlayamadı, yazdığı birçok şeyin içide boğulup kaldı ve temelde bir konuya odaklanması zor oldu. Çok fazla olayın olduğunu, hangisinden bahsedeceği konusunda kararsız kaldığını söyledi. Birçok şey hakkında yazabileceğini söylemesine rağmen spesifik bir şeye yönelmesi hem onun hemde benim için zaman aldı. Gülfem'le tam altı kez anlatısını şekillendirmek üzere bir araya geldik. Bunun yanı sıra hem whatsapp üzerinden hem de telefonla birçok görüşme gerçekleştirdik. Ona tuttuğu günlüklerden faydalanabileceğini söyledim ancak bu da işe yaramadı ve her seferinde yazmış olduğu sayfalar dolusu birbirinden kopuk hikâyelerle geldi. Bunun üzerine ona kafasını

toplaması ve biraz düşünmesi için zaman tanıdım. Bu arada onu en çok etkileyen, kendisinde iz bıraktığını düşündüğü ve gerçekten onun için manası olduğuna inandığı bir olaya odaklanması tavsiyesinde bulundum. Bunun üzerine Gülfem üç farklı döneme ayırdığı anlatısında birbirine bağlı ancak farklı üç olay örgüsüyle geldi.

Gülfem şöyle söylüyordu;

“Bahsedeceğim şeyler tek bir olay değil, olaylar örgüsü halinde ilerliyor. Süreç içinde yaşadıklarımın; geçmişte, an içinde ve sonrasında bende bıraktığı izlerle alakalı.

Küçüklük dönemim

Kapının dili yerine oturuyor. Sessiz geceyi bölen yumuşak bir “tık”. Usulca eve sokulan birisi var. İçimden “umarım yine bir kavga çıkmaz” diye tekrarlıyorum. Huzursuzum ve tekrar uykuya dalmaya çalışıyorum. Telaşım, huzursuzluğum yabacıdan değil. Gelen kişi hırsız değil, babam. Genelde ablamla benim uyuduğumuzu düşündükleri zamanlarda annem ve babam tartışır. Biz uyumayız ve tüm olan bitenin gizli şahidi oluruz. Gizli şahitliğin yükü ve ben, dalıyoruz uykuya.

Her zaman gizli şahit olamadık, kimi zaman da gözümüzün önünde gerçekleşirdi tatsız olaylar. Olayların içinde oluşumuzun bizi nasıl etkilediği sanırım babamın pek umurunda değildi. Annemin hırpalanırken yerlere dökülen saçlarını parlak fayanstan toplarken, bu bir oyunmuş gibi düşünmem de sanırım kendimi avutma yöntemimdi. Şöyle söylerdim “rüzgâr kuş tüyü gibi savurdu getirdi, bizim evimize bıraktı bu saçları”. Annem zaten melekti, bu da kanatlarından kopan parçalardı.

Yedi, sekiz yaşlarındayken her ailenin böyle olduğunu sanıyordum. Masada tabak eksik ya da dolapta yoğurt bozulmuş diye kavga çıkıyordu ve düşünüyordum ki herkes böyle basit şeyler için kavga ediyor. Her evde öyle midir bilmem, biz genelde mutfakta otururduk. Ortak alanımız ne salon ne oturma odasıydı. Koca evde hepimiz bir arada mutfakta oturmayı çok severdik. Bu yüzden ki acı tatlı günlerimizin çoğu mutfakta geçti.

İlk aşkı babası olan birçok küçük kız çocuğu gibi benim de ilk aşkım babamdı. Ama ilk aşkım beni hep hayal kırıklığına uğrattı. Tam nefret edeceğim, iyi günlere ihanet etmiş gibi oluyordum. Tam çok seveceğim, bize kaldırdığı el geliyor aklıma. Duygularımdan bile çekinip kendime itiraf edemez olmuştum. İçimdeki adalet terazisi bu kadar hassas olmasaydı keşke. Ne tam anlamıyla sevebiliyordum, ne nefret edebiliyordum ve yedi yaşındaki bir çocuk için bu duygusal karmaşa çok fazlaydı.

Babamı tek başına çok severdim, annemi de tabiki ama ikisini birlikte sevmiyordum. Babamın anneme vurmasını sevmiyordum. Bir gün sarılıp bir gün vurması da bir süre sonra “demek ki bir ilişki böyle oluyor” diye düşündürüyordu. Çocukken ailemde gördüğüm her şey “işte olması gereken bu” dedirtiyordu. Çünkü annem ve babam ne yapıyorsa doğru gelirdi. Şimdi düşündüğümde rol modellerim bana doğruları değil, çoğunlukla yanlışları göstermiş ve bu bana “nasıl bir ebeveyn olmamalıyım?” başlığı altında birçok şey öğretti.

Sekiz yaşım, dokuz yaşım, on yaşım... O günlerde yazdıklarım, hatta her gün olmasa da çizdiklerim çok değerli. Duygularımı gizli yaşamıyormuşum gibi yazdıklarım da gizliydi. Arkası ışıklı kalemler vardı. Sadece kalemin kendi ışığıyla okunabiliyordu yazılanlar ve bu kalem sayesinde yazdıklarımı çizdiklerimi kimse göremediği için benim en yakın arkadaşlarımdan biriydi. Evde zaten her gün büyük kavgalar oluyordu. Bir de benim

düşündüklerim, yazdıklarım için mi kavga çıksaydı? Küçüklüğümü karşıma alıp konuşmak, sarılıp öpmek istiyorum. İçim sızlıyor, acıyorum bazen ona ama ne olursa olsun birçok şey borçluyum çocukluğuma. On yaşındaki Gülfem'in neler atlattığını hatırladıkça yirmi bir yaşına telkinler veriyorum.

Büyüme Dönemim

Fiziksel olarak sürekli büyüyordum evet, ama bu başlık kafa olarak büyüdüğüm, yaşadığımız şeylerin bir oyun olmadığını anladığım yıllara açıldı. Yavaş yavaş fark ettim ki her aile böyle değil, en ufak şeyden olaylar çıkmıyor ve o saçlar da ilahi bir güçle evimize gelmedi. Fark ettim ki kimse babasının sevgilisiyle tanışmıyor, fark ettim ki kimse aylarca annesinden ayrı kalıp gizlice okulda öğle araları görüşmüyor. Yazdığım örnekler gibi onlarcası kafamda teker teker aydınlanıyordu. Babam kötü bir insan değildi, muhtemelen psikolojisi bozuktu ya da sinir hastasıydı. Bu kadar hasar bıraktığı halde psikiyatriye giden babam değil, annem ve bizlerdik. Büyüme dönemimde kafamda birçok konu aydınlanırken yine evde olaylar yaşanmaya devam ediyordu, hiç bitmedi ki zaten. Bu bitecek bir şey değildi, biliyordum. Kendime çok soru sordum, kimisini cevapladım, kimisi havada öylece yarım yamalak kaldı. Ama şunu biliyorum ki yaşadıklarımı hak edecek ne ben, ne annem, ne de ablam bir şey yapmadık. Tek suçlu babam da değil, birine suç yıkmıyorum bu bir çözüm değil biliyorum.

Günümüz

Şu an kafamda oturttuğum birçok konu var. Küçükken “neden?” diye sorarken artık olabilecek her şeye “neden olmasın?” diyorum. Hayatımı birçok konuda etkiledi yaşadıklarım, etkilememesi mümkün değildi zaten.

Normal karşılanabilecek herhangi bir şeye çok çabuk sinirlenebiliyorum, çünkü öyle gördüm.

Mutsuzken çok güzel kahkahalar atabiliyorum, çünkü öyle gördüm.

Sevdiklerimi yeri geldiğinde hiç sevmiyormuşçasına, kolayca incitebiliyorum, çünkü öyle gördüm.

Kendi hatalarımı başkalarına mal edebiliyorum, üstelik içten inanarak buna, çünkü öyle gördüm.

Baktım ki “öyle gördüm” ler fazlaca uzayıp gidiyor, baktım ki ben de gördüğüm şeyleri uyguluyorum, baktım ki bahanelerin arkasına saklanıp değişmekten kaçıyorum, baktım ki bu böyle olmayacak, değiştim. Öyle gördüm deyip takılı kalmanın bir faydası olmadığını, kendimi ve çevremdekileri yıpratığımı fark ettim. Fark etmek ve istemekle gerçekleşen bir süreçti, kendimi tanımamda ve yüzleşmemde büyük rol oynadı bu dönem. Her insan gibi hala değişim halindeyim. Belki bugüne kadar gördüklerim hiçbir şey, belki çok daha zorlu bir yol bekliyor beni, bilemiyorum ama artık hazırım, bir üflemeyle sönecek cılız, ürkek mum yok artık. Bilinçliyim, güçlü hissediyorum. Sönersem tekrar yakabilirim ipimi, ılık saçabilirim. Kendi başımın çaresine bakmayı öğreneli uzun zaman oluyor. Ben sadece öğrenmiş olduklarımın bilincinde değildim, yaşadıklarımın öğrettikleri için teşekkür ederim.

Tam olarak bugünümünden bahsedecek olursam annem ve ben birlikte yaşıyoruz, huzurlu ve mutluuz. Değişmeyen bir şey var ki biz hala mutfakta otururuz. Klasik bir akşam, kedim annem ve ben, çayımızı demlemişiz, televizyondan sesler geliyor, annem örgüsünü örüyor, kucağımda kedimin ağırlığı. Çok normal şeylerden bahsediyorum evet ama ben zaten buna hasretmişim. Sıcacık, sakın bir akşamış ihtiyacım olan. Evde ses yükselmeyeli, ufacak

şeylerden kalp kırmayalı bayağı zaman oluyor. Ablam şehir dışında, babamla da evleri ayrıralı bir seneyi geçiyor. Evleri ayırmak da hiç kolay olmadı, tahmin edeceğiniz üzere yine sürüyle tatsızlık yaşandı. Annemle benim yapamayacağımızı söyledi. Kadın başına nasıl yapacağını, nasıl geçineceğini söyledi ama şöyle bir baktığımda yapabildiğimizi görüyorum. Yaşadığını hissetmenin, mutlu olmanın parayla alakalı olmadığını babam da biliyordu aslında ama içten içe gitmek istemeyen, yapamayacak olan babamdı ve bizi bahane ediyordu. Şimdi babamla telefonda görüşüyoruz, Antalya'ya taşındı. Arada mesafe olması her zaman kötü değilmiş, görmedikçe özledim aslında iyi oldu. İki eski arkadaşımız gibi hissediyorum. Hem eskisi gibi yakın olmayı istiyorum, hem de bin kere dilim yanmış, cesaretsizim. Belki ilerde daha çok aramadığım, daha çok görüşmediğim için pişman olurum ama şu an iyiyim. Yıllardır aradığım huzur, düzen ve kavgasız hayat o kadar iyi geldi ki.

Bir film izliyorsun, büyük heyecanla, üzüliyorsun, ağlıyorsun, geriliyorsun, gülüyorsun, kendini kahramanın yerine koyuyorsun, bazen etkisinden çıkamıyorsun, bazen çabucak atlatıyorsun, bazen suyun altından kafanı çıkarmışsın da nefes alıyormuşsun gibi oluyor, bazen boğuluyorsun. Sonra sona yaklaşıyorsun başrol oynadığın film ve rüyasından uyanıyorsun. Kalakalıyorsun öylece. Film bitti. Her şeyin rüya olduğunu öğrendikten sonra boşa mı gitmiş oluyor izlediğin her şey? Hayır, az önce güldün. Hayır, az önce ağladın. Hayır, az önce hissettin yaşadığını, üstelik sadece izleyerek.

Bu benim ailem dağılırken hala devam eden kendimi bulma hikâyem. Benzetmelerimi bir kenara bırakıp dışardan tekrar bakacak olursam, ne filmde başrolüm, ne de rüyaydı yazdıklarım. Bu süreçte yaşadıklarımın götürdüklerinden daha çok bana kattığı şeyler, sadece bundan eminim”.

Gülfem, ailesi dağılırken bir taraftan da kendisini bulduğunu söylüyordu. Ellis'in (2004) *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography* isimli kitabındaki karakterlerden birisi olan ve iletişim yüksek lisans öğrencisi olan Penny'de yaşamış olduğu aile içi şiddet deneyimi hakkında benzer duygulardan bahsetmektedir. Penny hikâyesi için her halinin deneyimlerini yeni bir şekilde anlamasına yardım ettiğini hatta bazen dayanılmaz bir şekilde acı verdiğini ancak acıyı görmezden gelerek kendisini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca yazmanın kendisini daha şeffaf yaptığını ve hikâyesini bitirdiğinde okuyanlarında onu kendisinin bulduğu kadar aydınlatıcı bulmasını umduğunu dile getirmiştir.

Gülfem, çalışmanın ilk aşamasında (kişisel hikâyesini yazma aşamasında) epey zorlanmıştı, benzer sorunları anlatısının analizini yaparkende yaşadı. İlk görüşmemizde, Gülfem “birçok tema olabileceğini, hangisini kullanması gerektiği konusunda kararsız olduğunu” dile getirdi. Benim önerdiğim birkaç tema üzerinde durduk, bunları düşüneceğini söyledi ancak daha sonra onlardan da memnun olmadı. İkinci görüşmemizde ise ikimizde olaylara daha farklı yaklaştık, bir şey bulma çabasını bir kenara bıraktık ve çaylarımızı alıp sohbet ettik. Sohbetin sonunda hayatındaki kargaşanın son bulmasından bahsettik. Gülfem her şeye yansıdığını düşündüğü hayatındaki bu kaos/kargaşayı şöyle resimledi;



Şekil 14. Gülfem, Gidemeyiş, 2019, Tuval üzerine akrilik, 50x70.

Seri olarak çalıştığı ilk iki resminde (Şekil, 14, 15), beni de derinden etkileyen annesinin yere düşen saçlarını farklı bir biçimde sundu. Resimlerinde, fayansların üzerine saç yerleştirmektense, günlüğünde o anların yazılı olduğu ve yere buruşturup attığı sayfaları kullanmayı tercih etmişti. Bu şekilde bir anlatım biçimi seçeceğini açıkçası hiç düşünmemiştim. Benim için tam bir sürpriz olmuştu.



Şekil 15. Gülfem, Gidemeyiş 2, 2019, Tuval üzerine akrilik, 50x70.

Gülfem anlatımcı bir üslup kullandığı bu resimlerden sonra uzun bir süre herhangi bir çalışma yapmadı. Bir tıkanma ve üretememe sürecine girdi. Aslında, hemen hemen tüm katılımcılar farklı zamanlarda, kimisi ilk çalışmada kimisi ikinci, üçüncü çalışmasında benzer sorunlarla karşılaştı. Ancak dersin öğretim üyesi Prof. Aksoy, tecrübesi ve katılımcı grubu hem kişisel olarak iyi tanınması hem de sanatsal yönelimlerini bilmesi sebebiyle tüm katılımcılara temaları doğrultusunda çözüm sunarak bu sorunu kolayca ortadan kaldırdı. Gülfem’de bu sürecin sonunda evinde, kendi mutfağından bazı karelerin yer aldığı eskizlerle ve çizimlerle geri döndü.



Şekil 16, 17. Gülfem, Sıcak-soğuk, 2019, Kâğıt üzerine suluboya.

Gülfem anlatısında da bahsettiği gibi ailesiyle zamanının çoğunu mutfakta geçirdiğini bu nedenle mutfaktan karelerin olduğu bu çalışmaları çok sevdiğini dile getirdi. Tüm katılımcılar ve dersin öğretim üyesi tarafından da beğenilen bu çalışmalar, Gülfem için hem teşvik edici, hem de üretken bir sürecin başlangıcı oldu. Kendini ifade etmenin bir aracı olarak gördüğünü söylediği bu resimlere, büyüklü küçüklü birçok tuval ve eskiz ekledi.



Şekil 18. Gülfem, Habitat 1, 2019, Tuval üzerine akrilik ve kontür kalem, 30x40.



Şekil 19. Gülfem, Habitat 2, 2019, Tuval üzerine akrilik ve kontür kalem, 20x30.

Çizimlerden oluşan “Habitat” serisi Gülfem için tam bir üretim sürecine dönüştü. Birkaç tuvalle aynı anda çalıştığı bu seride farklı renk ve betimlemelerde birçok resim yaptı. Gülfem, çok beğenilen bu serisi için “sıradan ama bir o kadar anlamlı” yorumunda bulundu. Ayrıca içinde çok şeyin gizli olduğu bu mutfakta her kullandığı eşyanın ve her köşenin kendisi için ayrı bir anlam ifade ettiğini belirtti.

Ve, Seçil dördüncü katılımcı;

Bazı hikâyeler anlatılamazmış ya da anlatılmaması gerekiyormuş bunu anlamak benim için çok acı oldu. Ellis (2004) ise bazı hikâyelerin, özellikle hayatımızdaki en husursuz edici ve en derin deneyimlerin ki o bunları insani durumlar olarak görmekte ve dolayısıyla paylaşılması ve anlatılması gerektiğini düşünmektedir. Herkesin iyi kötü bir hikâyesinin olduğunu, her şeyin konuşulabilir, anlatılabilir olduğunu düşünürdüm, meğer öyle değilmiş.

Belki zor oldu onun için ama Seçil benimle anlatısını paylaştı ve onun hikâyesine dâhil oldum ancak ne kendisi ne de ben yazabilirdim olanları tüm açıklığıyla. Yaşadığımız coğrafyanın, kültürümüzün, örf ve adetlerimizin her neyin arkasına sığınarsak sığınalım paylaşılması zor bir hikâye aynı zamanda trajik. Kalbim, ruhum, zihnim hiç bir uzuvum izin vermiyor, bu anlatıyı okuyucuyla paylaşmaya. Mesele şu ki, tek tipleştirilen bilim prosedürleri ile ilgili kuralları taklit etmeye çalışmıyoruz; insanların ne düşündüğünü, ne hissettiğini ve yaptığını anlamaya çalışıyoruz (Ellis, 2004). Bu nedenle, bu yaklaşımın değerlerinden birinin de esnekliği olduğunu ve olası dinamiklerin farkında olarak ve koşullar ile projenin ihtiyaçlarını uyum içine sokacak olan değişen ve gelişen stratejilere açık olmamız gerektiğini bilmeliyiz (Ellis, 2004). John Searle'a (1992) sanat temelli eğitim araştırmasının bir özelliğinin araştırma olduğu gerçeği bunun sanatsal olamayacağını, tam tersi; bir özelliğinin sanatsal olduğu gerçeği ise araştırma olamayacağı anlamına gelmediğini söylemektedir. Bu anlamda diğerlerinden farklı olarak Seçil'in hikâyesi okuyucu ile paylaşılmayacak yalnızca resmedilecektir.



Şekil 20. Seçil, Pencereden Sızan Umut, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x120.

Seçil'in ilk çalışması, eski ve boş bir ev içerisinde cam kenarına yerleştirilmiş, parlak sarı bir sallanır sandalye oldu. Resmi yapmadan önce birçok ön araştırmada bulundu; eski hatta harabe evlerin iç mekân fotoğraflarını çekti, uzunca bir süre çizmek istediği sandalye

arayışında bulundu ve birçok sandalye eskizi ile geldi. Bu nedenle Şekil 20’de kullandığı ne mekân ne sandalye ne de arka odadaki pencerenin önünde yerde duran elektrik faturası tesadüfen seçilmemişti. Bunlar Seçil için bir anlamı bir manası olan ve özellikle resme yerleştirilen mekân ve objelerdi.

28.10.2019 (Alan notları)

Seçil bu resmin (Şekil 20) planlamasını yaparken şöyle söylüyordu;

“Eski, harabe, yıkık bir bina ve cam kenarında bir sandalye neden harabe veya neden camın önü? Canlı renkleri olan sağlam bir sandalye, eski sayfaların arasında bir güçlü duruşun ifadesi. O güne bir dönüş yok aslında, o düşüncelerden vazgeçilmiş hatta o gün sayesinde yepyeni bir kimliğe bürünülmüş. Bir taraftan eski bir mekân ile hiç ilişkisi olmayan, oraya ait olmayacak derecede canlılık ve yenilikte bir sandalye ancak diğer taraftan oraya ait ve çok ilişkili olan bir nesne”.



Şekil 21. Seçil, İçindeki Yolculuk, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 100x100.



Şekil 22. Seçil, Çerçeve, 2019, Tuval üzerine yağlı boya, 70x100.

Sevil “her resmime elektrik faturasını yerleştirmek istiyorum” demişti. Öylede yaptı, tüm resimlerinin bir köşesine hatta bu resminde (Şekil 22) de olduğu gibi bazen başköşeye onun için anlamı olan bu elektrik faturasını yerleştirdi. Çerçevelemiş bir şekilde duvara asılmış olan bu fatura anlatısı için gerçek bir simgeydi.

Sevil resimlerinde kullandığı sandalyeler için şöyle söylüyordu; “yeni ya da eski ancak canlı renkli, gücü temsil ettiğini düşündüğüm geride bırakılmışlıkların arasında bir duruş” (05.11.2019, Sevil, ses kaydı).



Şekil 23. Seçil, Çağrışım, 2019, Tuval üzerine yağlı boya. Şekil 24. Hareket, 2019, Tuval üzerine yağlı boya.

Peki, neden sandalye? Seçil'e göre;

“Sandalyeye baktığımızda bütünün bir parçası ama sandalyeyi ayrı olarak kullandığımızda da kendi başına bir anlamı var. Hem bütünün bir parçası olması hem de kendi başına kullanılabilmesi nedeniyle ben bunu kendimle ilişkilendirdim. Hem bütünün içerisindeyim ama yalnız başıma da bir bireyim” (05.11.2019, Seçil, ses kaydı).

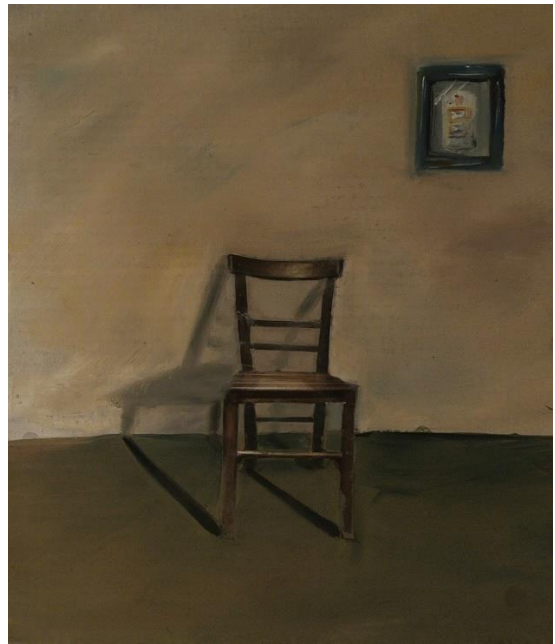


Şekil 25. Sevil, Süregelen Sessizlik, 2019, Karton üzerine yağlı boya, 30x30.

Sevil, bu çalışmasında (Şekil 25) olduğu gibi daha sonra yapmış olduğu diğer çalışmalarında da karton, koli parçası, derici kâğıdı gibi kimisi atık, kimisi hiç kullanılmamış olan farklı malzemeler üzerine resimlerini yapmaya devam etti. Farklı biçimlerde ve boyutlarda birçok sandalye resimledi. İlk başladığında epey zorlanan Sevil sonrasında zevk alarak çalışmalarını yürüttüğünü dile getirdi. Küçük çalışmalar ona iyi gelmişti, rahatlamış ve mutlu görünüyordu.



Şekil 26. Seçil, Yalnızlık, 2019, Karton üzerine yağlı boya, 30x30.



Şekil 27 - 28. Seçil, Sandelyeler, 2019, Karton üzerine yağlı boya, 30x30.

Seçil, yaptığı birçok küçük eskizle çalışmalarına son verdi. Her şeye rağmen güçlü bir duruş sergileyen Seçil, anlatısındaki o güçlü ve kararlı duruşu farklı biçim ve mekânlarda resmettiği bu sandalyelerle ilişkilendirmişti. Ona inanmak istiyordum, gerçekten de güçlü müydü?

Peki, Seçil’in anlatısı araştırmacıyı yani beni nasıl etkilemişti?

30.09.2019 (Alan notları)

Seçil bana 1 gün önce mail atmıştı.

— “Merhabalar hocam word halini isterseniz çevirip atarım. İlk yazdığımı tamamen değiştirdiğim için geç oldu bu süreçteki desteğiniz için teşekkürler.”

Mailini açtım, yazdıklarının fotoğrafını çekip yüklediğini gördüm ancak okuyamadım malum hafta sonu Pazar günü, çocuk ve olağan ev işleri. Ertesi sabah yani bugün mailini tekrar açtım. Ofisimin penceresinden ışık süzülüyor, bilgisayar ekranıma yansıyor ve parlama yapıyordu. Ayrıca yazısını küçük bir not defterinin kâğıtlarına yazmış ve fotoğraf çekip bana mail olarak göndermişti. Bu nedenle okurken çok zorlandım. Ancak okumaya başladığımda Seçil’in ikinci tekil şahıs ağzından bir hikâye paylaştığını gördüm. Aslında ilk olarak konuyu hiç anlamadığımı düşündüğüm sonrasında sorduğu sorularla çok iyi anladığını hatta özünü yakaladığını düşündüğüm Seçil, neden böyle bir şey yapmıştı? Hikâyede bir arkadaşının kendisiyle paylaştığı bir sırdan bahsediliyordu. Seçil’in kişisel hikâyesi kod isimler kullandığı ve karşılıklı dialog şeklinde yazılmış bir performans otoetnografisiydi. Langellier’e (1999) göre performans otoetnografisi tutkulu, duygusal ve empati uyandırmaktadır. Seyirci, sanatçıyla birlikte oradadır ve sanatçı, bedensel ve izleyicilerle diyalog halindedir. Oyuncular ile rolleri, sanatçılar ve izleyicileri arasında kurgu ya da şiir olabileceği için gizlenecek yer yoktur. Ellis (2004) ise kişisel anlatıların performansının gizli meseleleri görünür kıldığını ve bunu yaparkende kültürel dönüşüm olasılığını açtığını ifade etmektedir. Bu anlamda Seçil’in anlatısı gayet etkili bir şekilde yazılmış, empati uyandıran bir performans otoetnografisiydi. Herşey iyi gidiyordu ancak inanılmaz bir sonla bitti ve ben yıkıldım. Ağlamamak için kendimi zor tuttum ancak olmadı gözlerimden yaşlar istemsiz akmaya başladı. Bunu hiç kimse hak etmiyordu...

Çok üzgündüm, yıkılmış ve mahvolmuş hissediyordum. İşte tam o an, otoetnografi yapmanın ağır yükü altında resmen ezildim. Psikiyatri mezunu değildim, rehberlik için ise çok az bir eğitim almıştım ama rehberde değildim. Ellis’e (2004) göre en iyi terapistler muhtemelen iyi etnografçılardır ve en iyi otoetnografçılar da iyi terapistler olacaktır. Ellis, küçük bir çapraz eğitimin her iki taraf için de verimli olacağını düşündüğünü ifade etmektedir. Ayrıca bu tür

bir araştırma yapmak için özel insanlar gerektiğine inandığını, başarılı olmak içinse araştırmacıların duygusal olarak rahat hissetmeleri gerektiğini söylemektedir.

Kendimi her zaman güçlü hissedirdim ama şu an hiç tahmin edemeyeceğim gerçek hikâyelerle yüzleşiyordum ve henüz yeni karşılaştığım bu tür bir uygulamanın verdiği şaşkınlık ve yıpratıcı etkiyle başa çıkmaya çalışarak, kırılmış bir şekilde ilerliyordum. Açıkcası; bana tam olarak kişisel hikâyelerini vermeyeceklerini düşünerek başladığım bu yolda şu an oldukça yıpranıyordum. Bana uydurdukları hikâyelerle ya da gerçekte onlar için çokta önemli olmayan, umursamadıkları, geçiştirecekleri anlatılarla geleceklerini düşünüyordum. Belkide bu nedenle kendimi yaşanmış bu hikâyelere ve üzerimde oluşturacağı ağır psikolojik etkiye hazırlamamıştım.

Ellis (2004) bu konu hakkında şöyle söylemektedir;

“Bu otoetnografik projelerin ne kadar rehberlik gerketirdiği beni her zaman şaşırtır. Bir akademik danışmanın yanı sıra bir ebeveyn ve bir danışman olmak zorundayım. Ancak öğrenciler kendi hastalıklarını, maneviyatlarını, ailelerin ölümünü araştırırken, hayati bir yanı olmadan bir tezi yönlendirmek mantıksız olacaktır. Ayrıca bu projelere danışmanlık yapmanın, hem gücü hem de kırılganlığı sergileyen ve ikisinin aynı anda olabileceğini gösteren bir rol model olmamı gerektirdiğini hissediyorum. Takıldığım bir yer olursa, kendime bakmam, gerektiğinde beklentileri olan diğerleri için orada olmakla denge içindedir”.

Diğer katılımcıların hikâyeleriyle başlayan bu ağır psikolojik süreç Seçil’in hikâyesiyle resmen perçinlenmişti. Çok zordu karşımdaki kişilerin kişisel hikâyelerini bilmek ve hiç bir şey yokmuşcasına davranmaya devam etmek. Çok canım yanıyordu hala bu satırları yazarken o günkü kadar derin hissediyorum duyduğum hüznü ve acıyı...

Her şeye rağmen kendimi kontrol altına aldım ve sakinleştirdim ve Seçil’e söyleyeceklerimi düşündüm. “Evet, Seçilciğim bu anlatı güzel bir otoetnografi ancak senin deneyimin değil. Sen bu deneyimin içinde neredesin, yoksun diyecektim”. Hala anlamamıştım gerçekte asıl hikâyenin sahibinin kim olduğunu...

Bu yazıyı okuduktan yaklaşık iki saat sonra Serenay kapımı çaldı ve içeri girdi.

___ “Hocam ağlayacağım” dedi.

___ “Ne oldu” dedim.

___ “Hocam aslında ben başka şeyler yazmak istedim ama olmadı. Yazarken hep bu konuya gittim” dedi ve hüngür hüngür ağlamaya başladı.

Katılımcılar hikâyelerini anlatırken ne beklerler?

Gerçekten onları dinleyen birini, önünde ağlayabilecekleri ve onunla ağlayan birini ve kendisine benzer şeyler yaşadıysa hikâyesinin bir kısmını onunla paylaşak birini isterler. Aksi takdirde genelde hikâyelerini paylaşmak istemezler (Ellis, 2004). Ayrıca Ellis, otoetnografi çalışmalarında ihtiyacı olan katılımcılara, yardım etmemenin veya onlarla empati kurmamanın etik sayılmadığını ifade etmektedir.

—Serenay “Hocam ben bir olay yaşadım ama tam hatırlayamıyorum” dedi.

—“Eyvahhh” dedim.

Seçil’in yazısında bahsettiği arkadaşı Serenay mıydı? Çünkü Seçil’in hikâyesindeki arkadaşıda tam olarak böyle söylüyordu; “tam hatırlamıyorum” daha sonra Serenay eski erkek arkadaşı ve onunla yaşadığı kötü bir tartışma ve deneyimden bahsetmeye başladı. Rahatlamıştım hikâyedeki kişi o değildi. Fakat başka bir süreç ve yeni bir hikâye başlıyordu.

Serenay o gün ofisimde geçirdiği tüm süre boyunca hep ağladı. Aslında yıllarca içinde olayları o kadar büyüttü ki, asıl büyük resmi göremiyordu, hatta bunun için bir psikoloğa bile başvurmuştu ancak bir sonuç alamamıştı. Ellis’e (2004) göre tedavi edici bir şekilde yanıtlamak, eğitilmiş bir terapist olmakla eş değer değildir”. Ayrıca Ellis (2004) “her psikoloğun iyi bir terapist olmadığını, terapilerin birçoğunun kişiler üzerinde bir işe yaramadığını ifade etmektedir. Serenay’a kendi bakış açımı belirttiğimde ve olayları gereğinden fazla büyüttüğünü söylediğimde bunu hiç bu şekilde düşünemediğini yaklaşık sekiz yıl sonra fark ediyordu. Anladığında ise tam olarak bir “epifani” yaşıyordu. Konuşma boyunca hiç dinmeyen gözyaşlarını sildi ve bununla ilgili yazmak istediğini söyledi. Kendisi ile aynı şeyleri yaşayanlara örnek olması gerektiğini düşündüğünü belirtti. Hatta bunu şiir şeklinde yazmak istediğini ifade etti.

Ofisim birinci kattaydı ve okulun ön bahçesine, bankların bulunduğu alanın tam karşısına bakıyordu. Yaz mevsimi olması nedeniyle tüm pencereler açıktı. Dolayısıyla bahçedeki tüm olup biten rahatlıkla görülebiliyordu. Serenay oturduğu sandalyeden bahçede oturan yakın arkadaşı Gökçe’yi görebiliyordu. Yaklaşık iki saat kadar kaldığı ofisimin kapısından dışarı çıkarken dışarıya atılan bu adımın, kendisi için oldukça önemli olduğunu söyledi. Diğer taraftanda Gökçe’ye ne bahane üreteceğini düşünüyordu. Gülümseyerek “bu kadar saat içeride ne yaptığımı soracak” diyordu. Mutluydum birincisi Seçil’in hikâyesindeki kişi o değildi. İkincisi ise kendi içinde yıllarca büyüttüğü problemini sanırım artık çözmüştü ve bundan sonra boş yere üzülmecekti.

Bütün günüm hatta haftam çok kötü geçti. Hayatta böyle şeyler yaşayan ya da bu tür şeylere maruz kalan insanlar vardı. Üstelik bu sefer çok yakındalardı. Denzin'e (2006) göre "Etnografya masum bir uygulama değildir. Araştırma uygulamaları performans, pedagojik ve politiktir. Yazdıklarımız ve konuşmamızla, çalıştığımız dünyaları ortaya çıkarırız. Bu tür gösteriler dağınık ve politiktir. Bu anlamda okurlara, dünyamız ve onu nasıl gördüğümüz hakkında bilgi veririz (aktaran, Lee, 2010. s. 422).

11. 11. 2019 (Alan notları)

Serenay, hafta sonu şiir şeklinde yazmış olduğu otoetnografik anlatısını mail atmıştı. Şiir, nitel araştırmacılar için çeşitli disiplinlerde özellikle değerli bir araç haline gelmiştir (Furman & MSW, 2005). Bir sosyolog olan Richardson (1993), boşanmış annelerin yaşamları hakkında yaptığı veri sunumunda şiiri kullanmıştır. Burada katılımcılarıyla yapmış olduğu nitelikli görüşmeleri ve onların ne yaşadıklarını sunmak için lirik şiirler yazmıştır. Bir sosyal hizmet uzmanı olan Furman, Langer, Davis, Gallrado ve Kulkarni, (2007) ise şiirin veri olarak, veri temsil aracı olarak ve bir sorgulama süreci olarak kullanıldığı şiirsel bir sorgulama modelini öne sürmektedirler. Bu modeli şiirin doğasını, insan olaylarını araştırmak için nitel bir araştırma aracı olarak tanımlamışlardır (301). Furman (2003) "Exploring Stepfatherhood Through Poetry" isimli çalışmasında otoetnografik şiiri, üvey babalığın karmaşıklığını araştırmanın bir aracı olarak kullanmaktadır. Ayrıca babasının kanser hastalığının kendi hayatı üzerindeki etkisini (Furman, 2004a) ve aynı zamanda arkadaşlıklarının psikososyal refahı üzerindeki önemini araştırmak için de şiir kullanmıştır (Furman, 2004b, 2004c). Neilsen'a (2004) göre ise veri şiirleri, sadece görüşmelerin transkripsiyonları ya da rastgele satır kesmeleriyle yapılan gözlemler değildir. Veri şiirlerinin yedek, ekonomik, zengin ve yankılı olmaları gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca etkili bir veri şiirinde her bir kelimenin, her satır sonunun önemli olduğunu bu anlamda diğer şiirlerden farklı olmadığını dile getirmektedir (s. 42).

Araştırmacılar, çeşitli nedenlerden dolayı şiirsel transkripsiyon (konuşma dilinin ya da işaret dilinin yazılı hale getirilmesidir) gösterimi kullanmaktadırlar. Şiir, kelimeleri yeni yapılandırmalarla birlikte yerleştirerek, yankı tekrarı, ritm, kafiye yoluyla yaratılan ilişkiler dünyasını yeni bir boyutta görmemizi ve duymamızı sağlamaktadır (Prendergast, Gouzouasis, Leggo & Irwen, 2009). Bu anlamda şiir dünyayı yeniden oluşturmak için pratik ve güçlü bir araçtır (s. 305). Gouzouasis vd. (2009) "A Haiku Suite: The Importance of Music Making in the Lives of Secondary School Students" isimli çalışmalarında, şiirsel bir transkripsiyon ve bir Batı Vancouver, British Columbia Ortaokulu, ritim ve blues grubu

sınıfında 14 öğrenciyle yapılan görüşmelerin sunumunu kullanarak sanat temelli bir sorgulama yapmışlardır. Görüşme transkripsiyonlarını, Japonca şiir “haiku” formuna çevirmiş ve analiz etmişlerdir. Bu kararı, eğitim ve diğer alanlarda, özellikle sağlık ve hemşirelik çalışmaları olmak üzere araştırma alanyazınına dayandırmışlardır. Şiiri bu araştırmada dört aşamalı bir süreçte kullanılmışlardır; 1. İlk yazar, veri olarak otobiyografik şiirler oluşturmuştur; 2. İkinci yazar, ilk şiir grubunu veri olarak kullanan araştırma tankaları (Japonların en çok kullandıkları nazım şeklidir. Birinci ve üçüncü dizeleri beşer, ötekiler ise yedişer heceli olmak üzere yedi dizeden oluşarak bitmektedir) oluşturmuştur; 3. Üçüncü yazar, orijinal şiirleri ve tankaları analiz etmek için gömülü kuram analizinin bir çeşitlemesini kullanmıştır; 4. Üçüncü ve dördüncü yazarlar özgün şiirlere ve “bulgularına” gömülü kuram analizinden yanıt veren şiirler olarak cevap vermişlerdir (s. 301). Bu şekilde, şiirsel yazılımin ve gösterimin dağınık, sayısal gizliliği ve akademik şaşırtmacası olmayan katılımcı öğrenci seslerine daha fazla doğrudan erişime izin verdiğini iddia etmişlerdir (s. 302).

John Steffler (1995, s. 48) ise “şiirin her şeyden önce bir zihin hali olduğunu” söylemektedir. Sözlü bir yapıya geçmeden önce, kendisi de dâhil olmak üzere hayatını, dünyayı algılayıp etkileşim kurmanın bir yolu olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca “şiirin yoğunluğa, keskinliğe ve sürprize hazır olduğunu” gözlemlediğini dile getirmiştir.

Carl Leggo ise (2007) şiir yoluyla dil, okuryazarlık ve otobiyografinin araştırılmasına odaklanarak şiirsel sorgulama olarak bilinen Sanat Temelli Araştırma’nın (Art Based Educational Research/ABER) alt alanının geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu anlamda, Prendergast (2007, 2008) şiirsel sorgulama uygulamalarını üç ana kategoriye ayırmaktadır: otobiyografik veya otoetnografik çalışmalar; şiirsel transkripsiyon ve katılımcı görüşmelerinin veya diğer verilerin gösterilmesi ve çeşitli bilimsel konulara değinen kuramsal şiirler. Ayrıca Prendergast (2007), sosyal bilimlerde şiirsel sorgulamanın meta-analitik ve disiplinler arası bir çalışmada, eğitim, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, sosyal hizmetler ve diğer alanlarda şiir kullanılan ikiyüz otuzdan fazla hakemli araştırmanın üçte birinin bu yöntemleri kullandığını dile getirmektedir. Açıkça görüldüğü gibi, şiirsel transkripsiyon, katılımcı verilerini sanatsal yöntemlerle sunmak için kabul edilmiş ve güçlü bir yöntem haline gelmiştir. Bu anlamda, bu araştırmada kullanılan şiirsel sorgulama birinci kategoride şiirsel transkripsiyon ve gösterime girmektedir.

Başlarda görüşlerini nadiren paylaşan bir katılımcı olan Serenay, daha sonra kimliğinin bir bölümünü sınıf tartışmalarında ve sanatsal çalışmalarında açıkça ifade etmeye başladı. Şiirsel

transkripsiyonunda, kendini ilk olarak bir çiçeğe “gelinciğe” sonrada “kardelene” benzeten Serenay “Hayatın Eşiği” isimli otoetnografik şiirinde şöyle söylüyordu;

“HAYATIN EŞİĞİ

*Ben bir savaştan çıkmış
Yorgun ama gururlu savaşçıyım.*

*Hem alıngan hem kırılğan
Yaşanmışlıkların ağırlığını taşıyan
Bir şeylere tutunma ihtiyacı olan
Yorgun ama gururlu savaşçıyım.
Dağın doruğunda uçurumun kenarındayım
Vazgeçmenin tam ortasında
Korkuyorum
Çok korkuyorum
Düşmekten, yara almaktan
Kapanan kapılar ardında kalmaktan
O eşiği atlayamamaktan
Yalnız olmaktan
Karanlıklara hapsolmaktan
Yarım kalmışken, yarınlara inanamamaktan
Yaşarken kendi mezarını sulamaktan, yorulmuş bedenim.*

*Ben içinde sevgi barındıran
Hayatın kendisiyim
Gelincik çiçeğiyim, al rengiyim
Kalbi pembeyim, umutlarda maviyim
Gezgin bir bedenim, yolum uzun
Henüz başındayım*

*Ben Güçlü olmak isteyenim
İçinde sevgi barındıranım
Yorgun ama umut dolu savaşçıyım
Hayatın asla susturamadığıyım
Ben Hayatın kendisiyim*

Gelincik çiçeğiyim, al rengiyim
Kalbi pembeyim, umutlarda maviyim
Ben yarınlarım
Ben dünyanın terazisinde ağır basmaya çalışanım
Ben çaresizliğime çareyim
Varoluşun vücut bulmuş haliyim
Ben “Kardelen”im“ baharı getirenim
Umudu müjdeleyenim
Ben hayatın kendisiyim...”

Serenay, otoetnografik şiirinde “nasıl iyi bir insan olurum? ” sorusunun yanıtını kendini anlatarak sorguladığını dile getirdi. İnsanların anlatısı hakkında ne düşündüğünü ve nasıl tepkiler vereceğini bilmek istediğini söyleyen Serenay, hikayesini diğer katılımcılarla paylaştı. Diğer katılımcılardan da tam destek alan Serenay bunu yapmanın kendisini hafiflettiğini ve güçlendirdiğini dile getirdi. Ellis’e (2004) göre bu, çalışmanın en büyük ödülllerinden biridir”.

Serenay “güç, özgürlük, yaşama dönüklük” temalarından birisini veya birkaçını bir arada kullanmak istiyordu. Bana göre ise onun teması kesinlikle “Farkındalık” olmalıydı. Hiçbir şey söylemedim çünkü heyecanla anlatıyordu; “Ben bu kapıdan çıktığımda farklı bir insan olarak çıktım. Aslında başka bir kapıdan da girmiş oldum, mutluyum. Nereye ne zaman gireceğimi, o kapının ardında beni nelerin beklediğini bana hayatım gösterecek ve gösterdi de, bu nedenle yazdığım şiir hem şu anki beni hem de gelecekteki beni temsil ediyor“ dedi.



Şekil 29. Serenay, Bakış Açısı Kapı 1, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.

“Otoetnografi’ye başlarken bunun kendime bir yol açacağı aklıma gelmezdi” dedi. Bu anlamda adeta kendisine yeni bir kapının açıldığını dile getiren Serenay “artık dik durup geçmişteki olayları umursamadığını, mutlu olduğunu, bu süreçte en çok kendine kötülük yaptığını” dile getirdi.



Şekil 30. Serenay, Kapı 2 Değişim, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.

Bir yerlerde okuduğu ancak tam hatırlamadığı bir Japon felsefesine göre; “Girdiğin ve çıktığın kapılar aslında sana çok şey anlatıyor” düşüncesini benimsediğini dile getiren Serenay, yapmış olduğu kapı serisinin kendisi için farklı anlamlar ifade ettiğini, her birinin bir hikâyesinin olduğunu belirtti.



Şekil 31. Serenay, İççe Hayatlar ve Kapı 3, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.



Şekil 32. Serenay, Korkularım ve Kapı Aralığı 4, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.

Reed Dahanay (1997) şiir hakkında şöyle söylemektedir; “Bir şiir, bizi varoluş mücadelesinden kurtaramaz, ancak yaşamlarımızın biriken aciliyetleri altında gömülü olan arzu ve iştahları, bizim talep ettiğimiz uydurulmuş istek ve ihtiyaçları kendimiz gibi kabul edebilir. Bu felsefî veya psikolojik bir plan değil; bu somutlaştırılmış deneyim için bir araçtır (s. 12-13).



Şekil 33. Serenay, Kırmızı 5, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.

Saçlarını genellikle kızıl renkte kullanmayı sevdiğini belirten Serenay “resimlerimde varlığını bu şekilde de göstermek istedim” dedi. Şekil 33’de yapmış olduğu resmi için kullandığı kızıl, bordo arası boyadığı kapı rengini, kendisine yakın hissettiğini söylediği ressam Edward Hopper’ın çalışmalarından esinlenerek tamamladığını dile getirdi. Hopper’ı örnek aldığını, eserlerini sıklıkla incelediğini ve bu resimlerden aldığı enerjinin kendisine iyi geldiğini belirtti.

Araştırma sonucunda Serenay, bu sınıfta kendi hakkında paylaşım yapabileceğini, diğer kişiler ve kültürlerle alakalı bir şeyler öğrenebileceğini, farklı bakış açılarını görebileceğini ve yeni bir şey yaratabileceğini öğrendiğini dile getirdi.

Bir diğer katılımcı Gökçe;

Araştırmanın başında da belirttiğim gibi en çok kaygılandığım ve bana hiç bir zaman gerçek hikâyesini vermeyeceğini düşündüğüm altıncı katılımcıydı. Eski erkek arkadaşıyla olan diyalogumun devam etmesi sebebiyle bunun aramızda bir güven problemi oluşturacağından endişe ediyordum.

11.10.2019 (Alan notları)

Gökçe ofisime geldiğinde endişeliydi, en az benim kadar. Neden endişeli olduğunu sormadan onunla kendi düşüncelerim hakkında açık bir şekilde konuşmaya karar verdim. Eski erkek arkadaşının ve onunla olan diyalogumun bu çalışmayı hiçbir şekilde etkilemeyeceğini, bu konuda rahat olması gerektiğini ve bana güvenmesini istedim. Gökçe ise olanları çoktan geride bıraktığını, bu konuda hiç endişe duymadığını tek endişesinin anlatısını önemsememem olduğunu söyledi. Rahat bir nefes aldım ve neden böyle düşündüğünü sordum. Gökçe, alerjik bir hastalık geçirdiğini ve bu süreçte çok acı çektiğini, bunu ne ayrıldığı eski erkek arkadaşının ne de yakın arkadaşlarının anlayabildiğini söyledi. Yaşadığı üzüntüyü paylaşmak için etrafında ailesi dışında kimseyi bulamadığını dile getirdi. Bu nedenle hikâyesinin benim tarafımdan da önemsenmeyeceğini düşünüyordu. Aslında hiç de öyle değildi, benim için her katılımcının hikâyesi ayrı ayrı önemli ve özeldi. Bunu dile getirdiğimde defterinin arasından çıkardığı sarı renkli, tek yüze ve düzgün bir şekilde yazılmış dört sayfalık anlatısını bana uzattı.

Daha önce birkaç kez istememe rağmen anlatısını bana mail olarak göndermemişti, belli ki o anki tepkimi görmek istiyordu. Gökçe anlatısında şöyle söylüyordu;

“Ağustos ayı, bir sabah vakti;

Ilık ılık esen rüzgârla beraber kulağıma gelen o kuş cıvıltıları, güzel bir güne uyanmanın verdiği huzurla uyandırıyor beni uykumdan. Herkes uyuyor, bense yataktan kalkmaya yelteniyorum. O an gördüğüm manzara beni dehşete düşürüyor. Vücudumun her yeri, bir böcek tarafından ele geçirilmiş gibi ısırılmış görünüyor. Şaşkınlık içerisinde annemin yanına koşuyorum, yaşayacağım o kâbus dolu sekiz aydan habersiz. Meğer beni oldukça sancılı bir süreç bekliyormuş. Oysaki nereden bilebilirdim bu hastalığın beni bu denli değiştireceğini, hayata farklı pencerelerden bakmamı sağlayacağını.

Hastane yolu gözüktü içimden iyileşeceğimi umarak “sonuçta geçmeyecek bir hastalık olamazdı öyle değil mi?” diye geçirdim. Teşhisin konulmasını beklerken, doktorun ağzından dökülen cümleler şöyleydi:

“Bu hastalığın ne zaman geçeceği belli olmaz, belki 6 gün belki 6 hafta belki de 6 ay biraz dışını sıkman gerekecek”.

Nasıl olur? Neden belirsiz? Bu hastalığın bir tedavisi yok mu? dedim. Altı üstü bir alerjiydi ya da ben o an öyle olduğunu zannediyordum. Her şey bir an durmuştu ve ben yalnızca ya geçmesi 6 ayı bulursa ne yaparım diye düşünüyordum.

Günler geçiyor, ben ilaçlarımı kullanmaya devam ediyorum. Uyandığımda her zamankinden daha huzursuz uyanıyor, vücuduma bakmaya korkuyordum "ya bugünde çıktıysa" diye. Ben geçecek umuduyla beklerken, her geçen gün hastalığım daha da ilerliyordu. Vücudum benek benek kırmızılıklarla doldu ve tarifsiz bir kaşıntı içinde kıvranmak sinirlerimi alt üst etmişti. Gün sayıyordum, altı haftayı doldurmuşum artık ve hâlâ benimleydi, gitmemişti. Bu süre zarfında kapısını çalmadığım doktor kalmamıştı, koşar adımlarla gittim her birine, umut ışığım belki de buradadır diyordum. Yapılacak her şey yapıldı. Bir süre hastaneye yatırıldım, tedavimin doktorlar gözetiminde devam edileceği söylendi. Gözlerimin içi parlıyordu. Evet, bir umut var geçecek dedim. Her sabah güne ateşler içinde yanan, parçalanmak istercesine kaşınan bir vücutla başlamayacaktım. Gece vakti her yer sessizliğe bürünmüş, bense hastane odasında çaresizce yatıyordum. Her zamanki gibi içimde hiç susmak bilmeyen sesim, beynimi kemirmeye devam ediyordu. Hastane odası adeta ruhumu sıkıştırıyordu. O sırada ilaçlarımı vermek için gelen ve yüzümden düşen bin parçayı gören hemşire yanıma ilişti:

- "Üzülme, Allah her insanı, üstesinden gelebileceği zorluklarla dener. Sen sadece sabret, mutlaka geçecektir." dedi.

O an belkide bunu duymaya ihtiyacım olduğunu fark ettim. Durup silkelendim, gerçekten bu benim sınavım olabilir miydi? Bu açıdan hiç düşünmemiştim. Sonuçta baş etmem gereken inatçı bir hastalığım vardı; kronik ürtiker. O ne kadar nüksederse ben o kadar güçsüz düşüyordum. Kendi içimde büyük bir savaş veriyordum. Bu kadar güçsüz müydüm? Küçükçük bir hastalıkla baş edemeyecek miydim? Edemedim, o kadar bitap düşmüştüm ki, tek bildiğim artık dayanacak gücümün kalmadığıydı. Her günümü hastanede geçirmek beni çok yormuştu. Buna rağmen, maalesef, vücudum yapılan tedavilerin hiç birine yanıt vermedi, o kadar inatçıydı ki adeta peşimi bırakmamaya ant içmişti. Anlık tedaviler uygulanıyor, hiç sevmediğim halde iğne vurulup geri eve dönüyordum. Serum takılırken o iğnenin koluma her girişinde bayılacak gibi oluyor ve midem bulanıyordu, çok sıkılmışım. Kollarım delik deşik olmuştu. Geçmiyordu işte, geçmeyecekti de. Hastalığı tetikleyen neydi? Bulunmadığı sürece bu şekilde yaşamaya devam edecektim. Artık yaşadığım anların bile tadını çıkaramaz hale gelmiştim. Neden ben? Beni buldu ama neden gitmemekte bu kadar ısrarcı? Herkes hayatına sağlıklı devam ederken, ben neden böyleyim? Aklımda ve içimde karmakarışık bir iç muhakeme vardı, cebelleşiyordum. Bu yaşadığım stresli günler, beni bir hayli bitkinleştirmiş ve yorgun düşürmüştü. Depresyona girdim, okuldan uzaklaştım, sevdiklerimden uzaklaştım. Kolumu kaldırmaya bile takatim kalmamıştı. Acı bir şekilde resim yapmak gelmiyordu içimden, çok sevdiğim mesleğimi yapamıyordum. İnsanların ellerinden, beni o halde gördüklerinde üzülmekten başka bir şey gelmiyordu. Oysa istiyordum ki birisi benim neler hissettiğimi anlasın, kendini benim yerime koysun ama bilmiyorlardı içimde verdiğim savaşı, bu savaşa ne kadar yenik düştüğümü. Çok hassaslaşmışım içim tıpkı bir gece gibi karanlık, ruhum sanki zindana atılmıştı.

Aradan epey zaman geçti ve ben doktor gözetiminde artık düzenli olarak kontrollerle ilerliyordum. Günlerden bir gün yine kontrole gitmişim. Artık ilaç tedavileri ve iğne tedavileri yanıt vermeyince, doktor dedi ki:

— "Acaba bu hastalığı tetikleyen stres olabilir mi? Seni Psikiyatri bölümüne sevk edelim, oradaki doktor ne düşünüyor bir bakalım".

Doktor böyle söyleyince, yüzümde alaycı bir gülümseme oluştu istemsizce "yok artık ben deli miyim?" diye sordum kendime. Sanki sadece psikiyatriye deliler gidiyormuş gibi. Bende ki de laf olsun, sanırım beni bu düşünceye iten kendime konduramamış olmamdı. Tabi ki doktorun

yolunu tuttum, Psikiyatri doktoru beni son derece güzel ve sıcak bir gülümsemeyle karşıladı. Sanki ben de aylardır bu anı bekliyormuşum gibi o anda her şeyi geride bırakarak girdim doktorun yanına, kendimi çok hafif hissediyordum. Hatta konuşmaya başlayınca bana şöyle bir soru yöneltti:

— “Neden bu kadar mutlusun?”.

— “Bilmiyorum” dedim, gülerek.

Gerçekten bilmiyordum. Sanırım yaşadığım o kâbus dolu günler gözümün önünden geçmişti ve ben o an orada olduğuma şaşırıyordum. Bir hastalık beni nerelere getirdi. Doktorla konuştuktan sonra, beni bu derece yorgun düşüren hastalığının stresten kaynaklandığına kanaat getirmiştik. Çünkü kan sonuçlarımın yeni doğmuş bir bebek kadar temiz olduğunu söylemişti doktorum. Sonucunda antidepresan tedavisine başlamaya karar verdik. İlk önce korktum ve "ya çok sinirli bir insan haline gelirim?", "ya sürekli uyum gelirse?" diye düşünüyordum. Tedaviye başladım ve bu süreçte günden güne alerjim azalmaya başladı, sonunda rahat bir nefes almaya başlamıştım. Kaybettiğim neşem yavaş yavaş geri geliyordu. Kaç aydır neden bu kadar uğraşmıştım? Keşke ilk başta psikiyatra danışsaydım, ama bu süreci de yaşamadan bilemezdim.

Artık bir şeylerin farkına varmıştım. Mesela her şeyin başının sağlık olduğuna. O olmadan yaşadığımız anların hep bir tarafının eksik kaldığını, yaşamdan tat alınmadığını deneyimleyerek görmüştüm. Belki de bunları yaşamamın amacı, ansızın gelen bir hastalıkta kaybedilen sağlığın yerine hiçbir şeyin geçemeyeceğini anlamak mıydı, yoksa her şeye rağmen hayata sınıksız sarılıp, bizi güçsüz düşüren hastalıkla savaşmayı öğrenmek miydi? Bilemiyorum, iyileşmem gerekiyordu, bana iyi gelmeyen insanlardan uzaklaşmak zorundaydım, kimsenin bana zarar vermesine izin veremezdim. Düşündüğüm her şeyi zamanla uygulamaya geçirdim. Aksi takdirde hayat, bir süre sonra artık sizin hayatınız olmaktan çıkıyor ve çevrenizdeki insanları mutlu etme çabasına dönüşüyor. Ben de üzülmeme sebep olan, kafamı gereksiz yere yoran tüm herkesi yavaşça çıkardım hayatımdan. Bencilce davranmak zorundaydım, ben kendim için vardım ve kendim için var olmalıydım. Kendimi istemsizce savunma altına almıştım. Sorumluluklarım almış başını giderken, ben her şeyi salmıştım. Sonuçta canımdan önemli ne olabilirdi? Olsa dahi, ben iyi olamadıktan sonra hangi işi iyi yapabilirdim ki? Hayatımın beni kontrol altına alması değil de, benim hayatımı kontrol altına almam gerekiyordu. Yaşam felsefemi değiştirirken kötü düşüncelerden arındığımı hissediyordum.

Stresten uzak kalmak bana iyi gelmişti. Bu konuda ailem hep yanımda oldu, asla kafama hiçbir şey takmamam gerektiğini, hiçbir şeyin benden, canımdan önemli olmadığını defalarca kez bana anlattılar. O yüzden artık ben de buna göre davranıyorum. Sanırım insanlara hayır demeyi, gerektiğinde onlara uzak dur demeyi öğrendim ve ben artık kaybettiğim umutlarımı bulmak için yeni bir yola başladım. Ah umut! Sen dünyanın hem en güzel hem de çok acı verici duygularından birisin. Çoğu kez gözlerimdeki parlamaya sebep olan, çoğu zaman da gözlerimdeki parıltıyı alan sen. Unutmamalıyım ki birde bana kendimi hatırlatan çaresizlik. Peki ya sen? Sana ne demeli? Beni vazgeçişlere sürüklediğin için belki de sana minnettarım. İyi ki benim başıma geldin diyebiliyorum şimdi, iyi ki beni buldun. Buldun da, beni ben yaptın!”.

Gökçe arkadaşlarına göre oldukça sorumluluk sahibi ve olgun bir kızdı. Anlatısını okuduktan sonra gözgöze geldik ve birbirimize gülümsedik. Hemen orada bir tema belirleyemedik. Sonrasında ise biraz zorlandık. Ajandamda ve her katılımcı için tuttuğum küçük blok notlarımda Gökçe için sadece şöyle yazıyordu, “Çaresizlik”.

Yoğunluğundan dolayı birkaç gün sonra ancak ofisime gelebilen Gökçe ile bu notu ve düşüncelerimi paylaştım. Hoşuna gittiğini ancak derse geç kaldığı için çıkması gerektiğini, bu tema ve ne yapabileceği üzerine düşüneceğini söyledi. Birkaç saat sonra tekrar geldi ve bu hastalık süresince yatakta çok zaman geçirdiğini ve ona yatak odasını hatırlatan her ne varsa; yatak, çarşaf, yastıklar ve özellikle ilaçların bulunduğu komodinin üzerine çalışabileceği söyledi. Bunun üzerine resminde kullanacağı çarşaf, yatak örtüsü, kaşın ve figürler gibi birçok şey üzerine konuştuk. Sonunda kumaş çalışmayı sevdiğini söyledi ve;



Şekil 34. Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 50x80.

İlk resmi (Şekil 34) buruşmuş çarşaf ve yastıkların resmedildiği puslu bir yatak odası görüntüsü oldu. Bu resim tam da Gökçe'nin planladığı gibi onun hasta yatağının bir yansımasıydı. Yeşil tonlarında kullandığı arka planı bir anda koyu kahve ve bordo arası bir renge boyamaya başladı. Nedenini sorduğumda ise koyu bir zeminde daha iyi duracağını düşündüğünü ifade etti.



Şekil 35. Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 80x100.

İkinci resmini (Şekil 35) tamamladıktan bir süre sonra Gökçe, kendisine iyi şeyler hatırlatmayan bu görüntünün canını sıktığını dile getirdi. Onun için zordu anlıyordum ya da anladığımı düşünüyordum. Ta ki bundan tam bir yıl sonra aynı hastalığa kendim de yakalanıncaya kadar.

28. 10. 2020 (Alan notları, Vancouver/Kanada)

“Neler oluyordu?”

Vücudumun her yeri dokunmadan kızarıyordu. Elimin dediği her yer kızarmakla kalmıyor aynı zamanda şişiyordu. Sonrasında ise inanılmaz bir şekilde kaşıntı başlıyordu. Bir sabah uyanıyordum ayaklarım şimiş, diğer gün gözüm, diğer gün üst dudağım. Bu nasıl bir alerji diye düşünüyordum, beni yavaşlatıyor, enerjimi yok ediyor ve günden güne kötüleşiyordum.

Aslında her şey bir an da başlamamıştı; Ağustos ayının ortalarında Vancouver sokaklarında arkadaşlarımla dolaşırken kolumda bir kızarıklık olduğunu farkettim. Evilyn'e kolumu gösterip, hafif bir kaşınma hissettiğimi söyledim. Hemen doktora gitmemi alerjik bir durum olabileceğini söyledi. Bense bu durumu çok önemsemedim “nasılsa geçer, Türkiye’ye döndüğümde giderim” diye düşündüm. Nerden bilebilirdim bundan tam iki ay sonra beni yataklara düşüreceğini. Hiçbir şey yapamadan üç gün öylece yattım. Her gün yer değiştiren kızarma ve kaşıntılar giderek arttı ve buna mide bulantısı, hapsirme ve baş ağrısı da eklendi. Doktora gidemiyordum çünkü hafta sonu tatiliyle şükran günü birleşmişti ve tüm resmi kurumlar, klinikler ve hastaneler (Covid-19 pandemisi sebebiyle acil polikliniklerine belirli

sayıda ve tanıda hasta kabulü gibi bazı özel şartlar getirilmişti) kapalıydı. Arkadaşlarımın biri gidip diğeri geliyordu, bana yardım etmek için ellerinden geleni yapıyorlardı ama benim durumumda hiçbir değişiklik yoktu. Yemek yiyemiyor, doğru düzgün bir şeyle ilgilenemiyordum. Sonunda, şükran günü bitti ve ben doktora gidebildim. Doktor yüksek dozda bir ilaca başlayacağımı iki hafta sonra şikâyetlerim devam ederse bazı tahliller yaptırıp tekrar gelmem gerektiğini söyledi. Eczaneye resmen koşarak gittim ve ilacı alırmaz içtim. O gün akşama kadar hiçbir değişiklik olmadı, hâlâ kötüydüm. Ancak uyuyup uyandıktan sonra her şey bitmişti. Ne mide bulantım vardı ne de vücudumun herhangi bir yerinde şişlik. Birkaç gün içinde her şey hızlıca normale dönmeye başladı. Kaşıntılar azaldı, yavaş yavaş kızarıklıklar yok oldu ve ben artık gerçekten iyiydim...”

Sonuçta, artık bende kronik ürtikerdim ve bu hastalığın söylendiği gibi kesin bir tedavisi yoktu. Şimdi Gökçe’yi daha iyi anlayabildiğim kesin çünkü teşhis aynıydı ancak türü ve benim vücudumun bu hastalığa verdiği tepki farklıydı.



Şekil 36. Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 50x80.

Gökçe, yatağı betimlerken şöyle söylüyordu; “özellikle dağınık, çünkü az önce sıyrılıp çıktım içerisinden. Bu nedenle tüm kırışıklıklar, kıvrımlar hâlâ öylece duruyor”. Gökçe tam olarak bunu istiyordu; yatakta yatılmış ancak toparlanmamış dağınık bir görüntü.



Şekil 37. Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 70x100.



Şekil 38. Gökçe, İsimsiz, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 50x80.

Gökçe, bu hastalığı stresin tetiklediğini, buna artık emin olduğunu, ne zaman tempolu, yoğun bir döneme girse vücudunun buna tepki verip, aynı durumlarla tekrar yüz yüze geldiğini dile getirdi. Ancak şu an, resmettiği bu hasta yatağının ve hastalığının uçup gittiğini artık güzel günlere uyandığını ifade etti.

Benzer şekilde Karen Lee’de (2010) bir göz ameliyatı geçirmiş ve bir süreliğine yatağa bağımlı kalmıştır. Ameliyat sonrasında o kadar ızdıraplı ve acılı günler geçiriyor ki hiçbir şey yapamadan öylece yattığı o yatak kendisi için adeta bir işkenceye dönüşüyor. Yatakta geçirdiği anlarda radyoda çalan bir şarkı sonrasında bir epifani (aydınlanma) yaşayan Lee, bu anları ve duygularını kaydediyor. Lee, hastalık sürecinin sonunda, müziğin lazer göz ameliyatı sonrası iyileşmesine nasıl yardımcı olduğunu ve gözlerini üç gün kullanamamaktan kaynaklanan sosyal ve kültürel sorunları nasıl keşfettiğini anlatan “An Autoethnography: Music Therapy after Laser Eye Surgery” isimli bir otoetnografi yazıyor. Hatta kızının kendisini yatakta uzanırken betimlediği resmini de otoetnografik anlatısına ekliyor. Lee, yatakta geçirdiği bu sürecin fiziksel, duygusal ve bilişsel gereksinimlerine terapötik olarak hitap ettiğini ve bundan içsel bir güç bulduğunu dile getirmiştir. Sonuçta, Lee’ye benzer şekilde Gökçe’de hasta yatağında kişisel deneyimi içerisinde ileri geri hareket etmiş ve kendisi için bu tecrübeyi terapötik ve aydınlatıcı yeni bir deneyime dönüştürebilmiştir.

Yedinci katılımcı Sude;

Katılımcılar arasında benimle belkide en zor iletişim kuran kişi Sude oldu. Okula gelmiyor, e-maillerime cevap vermiyor, mesajlarıma ise nadiren veya kısacık yanıtlar verip geçiştiriyordu. Öyle bir an geldi ki arkadaşları anlatılarını tamamladı, birçoğu resme başladı, tam da Sude'den ümidi kesmişken çıka geldi.

30.10.2019 (Alan notları)

Sude, uzun kıvrıcık saçlarını küçük bir tokayla tutturmuş, hafif bir makyaj yapmış ve üzerine geçirdiği mavi bluzla, yazdan kalan bugün için inanılmaz hoş, cıvıl cıvıl ve enerjik görünüyordu. Önceden gelemediği için üzgün olduğunu, şehir dışında olması nedeniyle çalışmalara yoğunlaşamadığını dile getirdi. Farklı bir konuyla başladığını ancak yazarken hep aynı konu üzerine gittiğini söyledi. Gadamer, Weinsheimer ve ' Marshall ın (2004,) ileri sürdüğü gibi "önemli olan şey kişinin kendi ikiliklerinin farkında olmasıdır. Böylece metin tüm ötekiliğinin içinde kendini temsil edebilir ve bu sayede kişinin kendi yorumuna karşı metin kendi gerçeğini ileri sürebilir (s. 269). Sude, anlatısını yazarken sürekli müzik dinlediğini çünkü hikâyesinin kendisine acı verdiğini ifade etti. Cromie (2000) müzik terapistlerinin, müziğin insanların acıyı yönetmelerine nasıl yardımcı olduğu hakkındaki hikayeler paylaştıklarını ve bu hikayelerin duygusal olarak daha keyifli ve olumlu duygusal deneyimlere odaklanmaları konusunda insanlara yardım edip onları teşvik ettiğini ileri sürmektedir. Bu anlamda Sude, farkında olmadan, kişisel hikâyesini yazarken müziğin acıyı yönetme etkisinden faydalanmış, yazdıklarıyla bu şekilde başa çıkabilmiştir.

Anlatısını, e-mail olarak gönderen Sude, aynı metni benimle whatsapp'tan da paylaşmıştı. Ona anlatısını gece okuduğumu söyledim. Gerçekten güzel bir anlatıydı. Ancak metne yapacağı bazı eklemelerle (ortam betimlemesi, dialoglar, içgörü, kültürle ilgili tesbitler) anlatısının daha da iyi olabileceği tavsiyesinde bulundum. Sude, birkaç gün içerisinde tamamladığı anlatısında; yeni bir eve taşınma ve bu taşınma ile birlikte gelen kendisine ve ailesine büyük acılar yaşatan bir olaydan bahsediyordu. Anlatısında şöyle söylüyordu;

"Gecekonduların arasında geçen çocukluğumu da nakliye aracına yükleyip bu apartman dairesine taşınmıştık. Bu evde büyüyecektim biliyordum fakat bu denli büyüyebileceğimi nereden bilebilirdim ki? Başlarda dış kapından ayağımı dışarıya uzattığımda ilk toprağa değil de bir betona değmesi çok garip gelmişti ama sonraları alışmıştım hatta zamanla eski evimizdeki eşya düzenini bile unutmaya başlamıştım. Annem, sevmemişti bu evi ve yeni düzeni, alışması bir hayli zaman alacak gibi görünüyordu. Bense yeni eve ve okulun açılacak olup arkadaşlarıma kavuşacak olmanın heyecanına kendimi çoktan kaptırmıştım. Babam işi gereği kışları hep işsiz kalır, yazları çalışırdı bu nedenle daima evin giderleri ve sorumlulukları annemin omuzlarındaydı.

Annemin yeni evimize alması ve sevmesi için meğer komşu edinmesi gerekiyormuş. Her akşam okuldan eve geldiğimde evimizde yıpranmış kızıl ve dalgalı saçları omuzlarına kadar uzanan bir kadın oturuyordu. Ortaokula giden iki tane oğlu bir de kısa boylu sessiz bir kocası vardı. Sevmemiştin bu kızıl saçlı kadını. Her akşam evimizde görmek beni iyiden iyiye rahatsız etmeye başlamıştı. Annem ve babam iyi anlaşmışlardı öyle ki artık soframızda ortak oluyordu. Ben ondan uzaklaştıkça o benimle yakınlık kurmaya çalışıyordu. Anneme “çağırma şu kadını sevmedim” dediğimde annem hep onun iyi birisi olduğunu söylerdi. Çünkü artık onun hem en yakın komşusu hem de arkadaşı olmuştu. Nereden bilebilirdi ki o kadının kendisine hayatında hiç unutamayacağı acılar yaşatacağını.

Ben ailenin en küçük üyesiyim beş tane ablam var ve hepsi seneler öncesinde evlendiği için tek çocuk gibi büyüdüm. Annem o kadar yoksulluğun içinde altı kız çocuğunu dişini tırnağına takarak bugünlere getirmişti ya Babam? O da taktı mı dişini tırnağına? Babam aynanın karşısına geçer saçlarının arasındaki akların annem yüzünden çıktığını onun yüzünden yaşlandığını söylerdi hep, son zamanlarda ise olur olmadık şeyler için didişmeye başlamışlardı ama annemin babama olan aşkı her şeyin üstesinden gelecek güçteydi.

Gecekonduya oturduğumuz o daracık eve nasıl sığıyorduk bilemiyorum. Mutluluğumuz ve huzurumuzsa resmen o eve sığmıyordu. Gecekondu evimizin kapısından sokağına, yanındaki kiraz ağacına varana kadar herşeyi çok özliyorum. Sanki yeni evimiz bize uğursuzluk getirmişti. Yerleştiğimiz ilk gündem beri birçok olay ve talihsizlikler yaşamıştık. Olaylar durmadan devam edince de artık bu uğursuzluğun sadece batıl bir inançtan ibaret olmadığına kanaat getirmiştik.

O yeşilliklerin içinden kopup geldiğimiz bu apartman dairesinde bir gün öyle bir olay oldu ki işte ben belki de o gün büyümüştüm. Benim geniş ailemin hiç bu kadar yerle bir olduğuna şahit olmamıştım. Benim için kıyamet gibi bir şeydi annem için ne olduğuna kelimeler ifade edilebilir miydi bilemiyorum. Evet, tam da o oldu, babam meğer o kadınla birlikteymiş. O gün evde kıyamet koparken annemle babamın sesi beynime işliyordu. Babam sanki babam değildi o içerideki adamı tüm gücümle tanımaya çalışıyordum. Annemin sesinden ne derece acılı, öfkeli olduğunu anlayabiliyordum. Odamda karanlığın içinde uzun bir süre annemin ve babamın seslerine hapsolmuştum. Babam kapıyı çarpıp gittiğinde odamdan çıkıp annemin o halini gördüğümde kıyametin nasıl bir şey olduğunu o an yaşamıştım. Babam çıkıp gittiğinde, aslında arkasında iki tane yaralı kadın bırakıp gittiğinin farkında mıydı acaba? Annemin yüzünde hırs, öfke, çaresizlik gözyaşlarına karışıp yanağından süzülüyordu. Ben kendime ağlamıyordum ki annemin ağlamasına ağlıyordum. O bunu hak etmemişti. Sabaha kadar annemin de benim de gözümüze uyku girmeydi. Sabah oldu, ben okula, annemse işe gitti. Evet, en zor zamanında bile işine gidip evine ekmek getirme derdine düşen bir kadın benim annem.

Okulda saatler saatleri kovaladı sakın ve kimsenin beni göremeyeceği yerler aradım ama pek mümkün olmadı. Arkadaşlarım ve hocalarım o gün için beni görmesinler istedim tek derdim eve gidip annemi görmektir. Ablamlara haber gitmiş herkes her şeyi öğrenmişti. Eve geldiğimde bizim yuvamız artık bir harabeydi, eşyalar yerle bir olmuş, sehpa ters dönmüş, mutfakta kırılmamış cam kalmamış, halılar, koltuklar, yastıklar hepsi her şey ait oldukları biçimlerden kim bilir nasıl bu hale getirildiler. Annemi harabe bir evde ağlarken ve yüzünde morluklarla görmek bende derin ve unutamayacağım bir iz olarak kalacaktı. Babam annemle saatlerce tartışmış üstüne üstlük annem sanki yaşadığı şey yetmiyormuş gibi bir de babamdan şiddet görmüştü.

Ablamların artık bir babası yoktu anneminde bir kocası. Benim fikrim bile sorulmadan onlar için benim babam da yoktu. Sanki yaşadıklarım bir kâbus gibiydi annem ne olacaktı, nasıl eski neşesine kavuşacaktı? O kadın sanki zehrini evimizin ortasına kusup gitmişti. Ne kadar

da körmüşüm, körmüşüz. Annem bir kaç bakıştan, hareketten şüphelenmiş ve babamın telefonunu o uyurken kurcalamış. Başlarda bir şey bulamasa da sonradan kuruntu olduğunu düşündüğü şeyin aslında gerçek olduğunu okuduğu bir mesaj sonucu öğrenmiş. Babamı hayatımdan çıkaramazdım belki ama ondan çok nefret edebilirdim. Buna hepimizin hakkı vardı. Eve günlerce gelmedi zaten gelse de artık onun bir ailesi kalmamıştı. Ablamlar olur da babam bana ulaşırsa, ararsa, görürsem, konuşursam diye benide hayatlarından çıkartacakları konusunda tehdit ediyorlardı. Artık ruhsuz biri haline gelmiştim, tepki bile veremiyordum. Her gün o kadının kapısının önünden geçiyordum ama bir şey yapamıyordum. Babam yoktu, annem de sadece bedenen benimleydi. Ben bu kalabalık ailemin içinde yalnızlığı derinden yaşamaya başlamıştım, adeta görünmez bir hal almıştım. Yaptığım tek şey kuytu köşelerde ağlamaktı. Bu enkazdan hepimiz sağ çıkacaktık fakat yaralar derin olacaktı.

Okuldaki arkadaşlarım bir gariplik olduğunu anladılar ama asla anlatmazdım neyi nasıl açıklayabilirdim ki, kendime bile açıklayamıyorken. Susmak en iyi yaptığım şey oldu. Babam hâlâ eve gelmiyor, aramıyor sormuyordu. Onu içten içe merak ediyordum ama asla aramayı deneyemezdim. Ondan nasıl hesap sormam gerektiği konusunu hiç ama hiç bilemiyordum. Bir gün telefonum çaldı arayan oydu, Babam. Sevinmedim ama üzülmedim de yine o belirsiz yüz ifadesine bürünmüştüm.

— “Nasılsın? Harçlığın var mı?” dediğinde bu defa kendimi tutamayıp ağlamaya başladım.

— “Var”. Diye bildim kısık bir sesle.

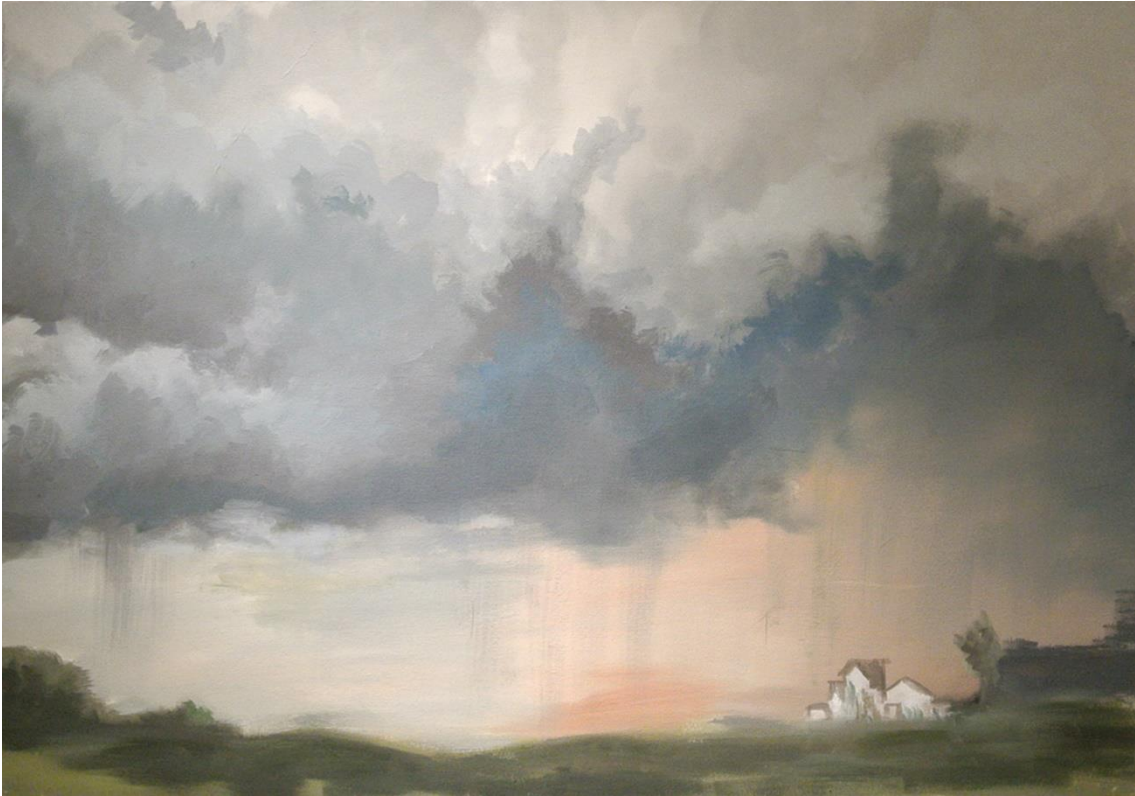
— “Tamam, kızım ara” dedi ve kapattı.

Sanki tek önemli şey benim harçlığımın olup olmadığıymış gibi sadece bunu sorup kapatmıştı. Benim hâlâ babamdı öfkeliydim ama bu babam olduğu gerçeğini bende değiştirmeyecekti. Sonraları bir hafta aralıklarla tekrar konuştuk ama asla okulumu ve harçlığımı sormasından öteye geçememiştik.

Babam uzun bir aradan sonra eve geldi annemin tepkisi tıpkı ilk günkü gibi şiddetliydi. Babam inkâr etmekten ve böyle bir şey olmadığını söylemekten başka bir şey yapmıyordu. Böyle bir şey tam olarak vardı sadece babamın tek kurtuluşu yalandı. Annem babamı çok seviyordu o nedenle sevdiği adamın bu ihanetini derinlere bir yerlere gömdü ve barıştılar. Aslında annem buna mecbur kaldı. Benim için ihaneti sindirmek istedi sırf mutsuzlukla beslenmeyeyim diye affetti. Tabi ki tek sebep ben değildim; çevremizdekiler anneme o kadar çok baskı yaptılar ki ben belki bir kaçını işittim annem çok daha fazlasını duydu. Bu olay köye kadar gitmiş herkes annemle babamı konuşur olmuştu. Dayım, halam, amcamlarım hepsi barıştırmak için anneme ayrı ayrı baskı yaptılar. Affetmedi, ama aynı eve girmek zorunda hissetti, onlarsa istediklerini yaptırmayı başardılar. Biz babamızı annem de kocasını affetti, ya da affetmiş gibi yaptık. Belki eski huzurumuz geri gelmeyecekti ama eve girdiğimde annemi ağlarken görmeyeceğimi bilmekte güzeldi. Hepimiz bu uğursuzluğun esiri haline gelmiştik, bir şeylere mecbur bırakıldık ve alışmak zorundaydık. Her şeyi kabullendik ama asla unutmadık sadece unutmuş gibi yaptık”.

Sude, yazmanın onun için oldukça zor olduğunu, o günleri anımsadığını hatta tekrar yaşamış gibi hissettiğini dile getirdi. Yazarken hiçbir detayı unutmadığını farkettiğini ve bu duygunun ona acı verdiğini söyledi. Ellis’e (2004) göre otoetnografi kimi zaman acı vermektedir. Ancak bunun yaşadığımız değişikliklerin bir parçası olduğunu ve asıl büyümenin gerçekleştiği yer olduğunu belirtmektedir. Reed-Danahay (1997) ise otoethnografik yöntemlerin işte bu tür varoluşsal konulara erişimde son derece değerli araçlar olabildiğini dile getirmektedir.

Sude ile birkaç kez ofisimde bir araya geldik ve tema seçiminde onun isteği üzerine “özlem” üzerine yoğunlaştık. Ancak ikimizde bu seçimden memnun değildik. Sohbetimiz sırasında anlatısında da kısmen bahsettiği gibi “kendisinde ve ailesi üzerinde bir uğursuzluk olduğunu” söyledi. Bu anlamda yeni evleride kendilerine pek uğurlu gelmemiştir. Meğerse Sude’ye arkadaşları bile uğursuz olduğunu söylerlermiş. Sude’nin bindiği dolmuş kaza yapar, başının üzerinde trafolar patlar, elektrik lambaları devrilir. “Üzerlerinde kara bulutlar dolaşıyor sanırım” diye takıldığımızda ikimizde gülmüştük. Ancak sonra neden bunun üzerinde çalışmayalım ki diye düşündük. Kara/gri bulutlar ve uğursuzluk sembolleri hatta trafolar veya şimşekler. Nasıl bir çalışma yapabileceğimiz üzerine uzun uzun konuştuk, tartıştık. Sude “çok heyecanlı olduğunu ve hemen gidip birşeyler çizmek istediğini, çalışmak istediğini” söyledi. Ayrıca hem bu konuyu paylaşmaktan hem ulaştığı temadan hem de içinde olduğu bu araştırmadan mutlu olduğunu dile getirdi.



Şekil 39. Sude, Hayat ve Yaşamak 1, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.

Gri bulutlarla kaplı gökyüzünde az sonra şimşekler çakacak ve yağmur başlayacak havası vardı. Sude, evlerinin üzerine hızla yaklaşan ve çöken bu kara bulutları resimlerinde uğursuzluk sembolü olarak sundu. Diğer katılımcılar tarafındanda oldukça beğenilen bu resim (Şekil 39) Sude için sadece bir başlangıçtı.



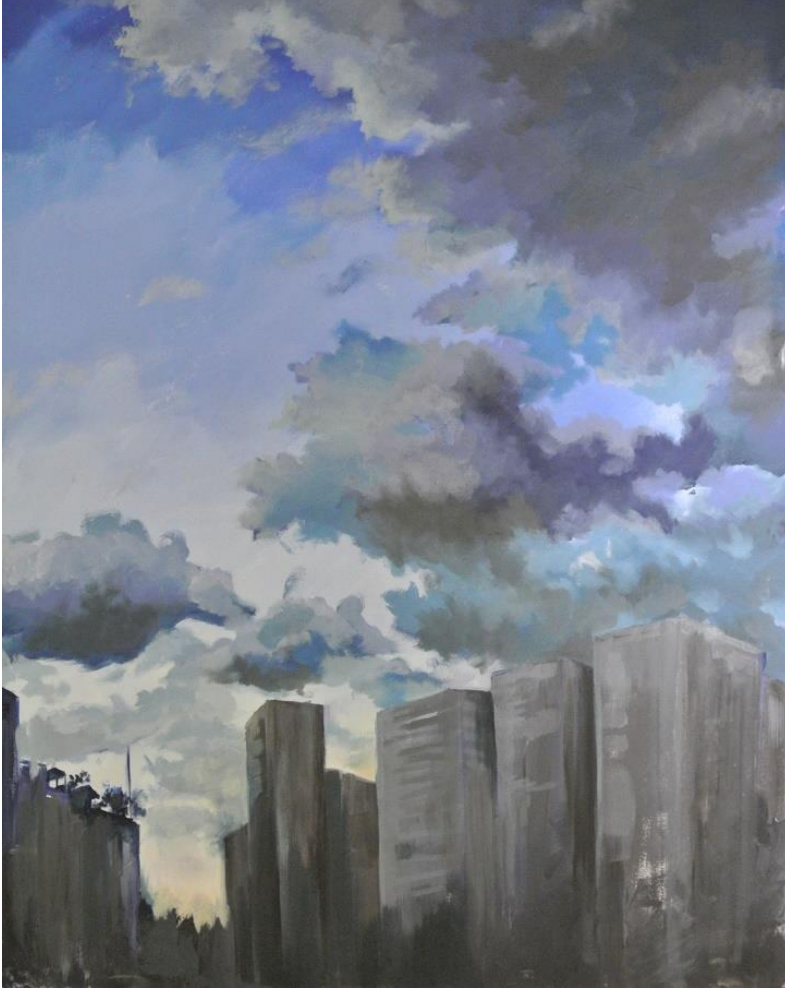
Şekil 40. Sude, Hayat ve Yaşamak 2, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.

Bulutlar gittikçe koyulaşiyor fırtına yaklaşıyordu. Tıpkı anlatısında da bahsettiği gibi...



Şekil 41. Sude, Kaos, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.

“Bu süreç ailem için çok karmaşıktı, bense sadece seyirciydim. Kimse benim ağladığımı görmemiştir. Tıpkı bu olayda da olduğu gibi genellikle içime kapanır, hislerimi gizlerim. Ancak şu an duygularımı renkle ifade ediyorum. O karmaşaya bir nesne koyamazdım, karmakarışık olmuş duygularımı ancak bu şekilde ifade edebilirdim” (Sude, 18.11.2019, ses kaydı).



Şekil 42. Sude, Hayat ve Yaşamak 3, 2019, Tuval üzerine yağlıboya, 100x120.

“Gecekonuda çok farklı bir aile yapısına sahiptik, apartmana taşındığımızda bambaşka bir aile ve yaşantıya sahip olduk. Bu nedenle tüm bu yaşananların sebebini aslında yeni taşındığımız eve de bağlıyoruz. O apartmana taşındık taşınalı hiçbir işimiz rast gitmedi” (Sude, 18.11.2019, ses kaydı). Bu nedenle, yüksek binalara yer verdiği bu resmini (Şekil 42) kara bulutlarla birlikte betimledi.



Şekil 43. Sude, Yer Almak, 2019, Kâğıt üzerine mürekkep, 30x40.

Prof. Aksoy, portrelerinin güçlü olduğunu düşündüğü Sude'ye resimlerinde portre kullanabileceğini hatta kendi portresi üzerinde çalışabileceğini ifade etti. Bunun üzerine mürekkep ve kolaj tekniğini bir arada kullandığı çalışmasında (Şekil 41) dergiden kesmiş olduğu bir görseli kullandı. Bir sonraki resmi ise büyük bir tuvale resmettiği kendi portresinden oluşuyordu. Ancak katılımcılara zarar vermemek adına araştırmada kimliklerinin gizli tutulması sebebiyle portre çalışmasına yer verilmemiştir.

Sonuçta, tüm diğer katılımcılar gibi Sude de yazmaya bile cesareti olmadığı bu konuyla nasıl başa çıkacağını bilemezken bu çalışmanın ona iyi geldiğini, yeni ufuklar açtığını ifade etti. Sude, kendisi hakkında çok şey öğrendiğini dile getirdi. Hikayeyi nasıl anlatacağını, duygular ve etik ikilemlerde kaldığı noktalarla nasıl başa çıkacağını ise katılımcılara göndermiş olduğum dökümanlarda ve görüşmelerimizde bulduğunu ifade etti. Ancak herşey bittiğinde, yapılan çalışmadan son derece memnun ayrıldığını dile getiren Sude, katılımcılar arasında son resim yapan kişi oldu. İlknur, anlatısını yazdı ancak sanat eserine dönüştürme aşamasında çalışmadan ayrıldı.

Son katılımcı İlkur;

Sekiz katılımcıdan sonuncusu olan İlkur katılımcılarla olan ilk toplantıda, o kadar heyecanlı ve ilgiliydi ki iyi bir iş çıkaracağından çok emindim. Ancak İlkur'un annesi Alzheimer hastasıydı ve üç kardeşten annesiyle ilgilenmesi gereken tek kişi oydu. Bu nedenle bu dönem derslere devam edemeyeceğini sadece anasanat ve öğretmenlik uygulaması derslerini alabileceğini belirtti. Ondan otoetnografik bir hikâye yazmasını istediğimde gönderilerimi okuduğunu, kendisinin de kurgu yazdığını, bunu yazmanın onu çok mutlu edeceğini söyledi. Hatta ilk bahsettiğimde “Hocam bu tam bana göre bir şey, çok isterim bunun içinde bulunmayı, şu an benim yapmak istediğim şeyi tarif ediyorsunuz” demişti.

Annesi, köpeği (Max) ve İlkur aynı evde yaşıyorlardı. Hastalığın ilk zamanlarda işe ve okula rahatlıkla zaman ayırabildiğini söyleyen İlkur, daha sonra hastalığın seyrini değiştirdiğini ve kendisi için hayatın durma noktasına geldiğini ifade etti. O kadar yorgun, bitkin ve üzgün görünüyordu ki sürekli iç çekiyor, ağlamamak için kendini zor tutuyordu. Ofisime yalnızca bir kez gelebildi. O dönemki tüm dersleri bırakmıştı. Yalnızca birlikte çalışacağımız anasanat resim dersini alabilmişti. Okula geldiği günlerde ise kız kardeşi veya erkek kardeşi annesine refaket edecekti. O kararını vermişti, bu araştırmanın içinde bulunmak istiyordu. Eğitimini yarım bırakması, üstelik çok başarılı bir öğrenciyken bunu yapması beni ne kadar üzse de birlikte çalışacağımız, birbirimizi daha yakından tanıyacağımız ve en önemlisi ona biraz da olsa destek olabileceğim düşüncesi beni mutlu ediyordu. Ayrıca İlkur'un edebi yönünün güçlü olduğunu, bir dergide kurgu yazılar yazdığını biliyordum. Bu nedenle araştırma için son derece başarılı olacağını düşündüğüm İlkur, neredeyse hiçbir derse gelmedi ve maalesef çalışmayı yarıda bırakmak zorunda kaldı.

Birçok kez telefonla konuştuğum İlkur, ne yapacağına karar verdiğini ancak zaman bulamadığını, yazmaya bir türlü odaklanamadığını dile getirdi. Ve bir akşam (02.10.2019) İlkur'dan “Otoetnografi Başlangıç” konulu bir e-mail aldım. E- mailde bir de not vardı; “Hocam merhaba, sadece giriş olarak bir kaç cümle yazdım ama bu hafta sonu daha da toparlayacağımı düşünüyorum”. Gönderide, babası ve ölüm üzerine yazılmış “Zamansız Yolculuk” isimli ve annesi ve zaman üzerine yazılmış “Yılları Alnından Öpmedi Zaman” isimli iki otoetnografik şiir gönderilmişti. Şiir, daha önce, kayıp deneyimini keşfetmek, belgelemek ve iyileştirmek için kullanılmıştır (Furman & MSW, 2005). Hodges (1993) ise ölümcül hastalığı olan hastalarla sanat ve şiir kullanımını araştırmaktadır. Ayrıca, Robinson (2004), palyatif ve bakımevinde tetiklenen karmaşık ve zor duyguların işlenmesine yardımcı olmak için hemşirelik uygulamalarında şiirin nasıl kullandığını sorgulamaktadır. Robinson

şöyle söylemektedir “Şiirin, ölümcül hastalıklar, kayıplar ve hepimizin yüzleştiği yitirme (ölüm) gibi yaşamdaki büyük sorunları konuşma ve rahatlama yeteneğine sahip olduğuna inanıyorum. Şiir, sadece yazara değil okuyucuya da rahatlık, mizah ve bir ifade verebilir. Şiir yoluyla başka türlü asla yüzeye çıkamayan duygular açıklanabilir (s. 34). Bu anlamda İlknur, babası ve ölüm üzerine yazmış olduğu şiirde, kayıp deneyimini keşfetmiş ve kendisini bu şekilde iyileştirme yoluna gitmiştir. Hem babası hem de annesi üzerine yazdığı şiirlerin sonuna ise “Alzheimer” isimli kısa bir de anlatı ekleyen İlknur, bu anlamda çalışmada şiiri, anlatı yansımalarıyla birlikte sunmuştur. Furman ve MSW (2005) iki farklı yöntem kullanmanın, deneyimin daha karmaşık ve eksiksiz bir ifadesini sunmaya ve kendimizin farklı seslerini ortaya çıkarmaya yardımcı olduğunu söylemektedir. Shapiro (2004), aynı yöntemilimi kullandığı bir makalesi hakkında önceden yazılmış yazılı şiirler üzerine anlatı yansımalarının “kendi deneyimlerinin arkeoloğu” haline gelmesine yardımcı olduğunu söylemektedir. Ayrıca bunun sayesinde zaman zaman kalp kırıcı ve acı verici olan sürecin tecrübesini yakaladığını belirtmektedir. Genelde, şiirlerin altından başarıyla kalkmak için süreci durdurmak zorunda kaldığını ve bu tür zamanlarda anlatı yansımalarının, araştırma ve terapi görevi gördüğünü ifade etmektedir. Bu anlamda, Reason (1994) bu süreci duygusal olarak iyileşen, hüznü ve kaybı derin anlatıdaki nihai hedeflerle eylem araştırmasına benzetmektedir.

Poindexter (2002) ise HIV- enfeksiyonlu kişiler ve onların kariyerleri arasındaki ilişkiyi araştırmanın bir aracı olarak araştırmasında şiirler kullanmıştır. Antropoloji ve dilbilimsel teknikleri kullanan araştırmacı, geleneksel nitel görüşmelerden şiirler yazmaktadır. Langer ve Furman (2004) “Exploring Identity and Assimilation” isimli çalışmalarında, araştırma şiirleri ve yorumlayıcı şiirler olmak üzere iki tür şiir kullanmışlardır. Yazarlar, araştırmada katılımcılarının tam sözlerinden elde edilen şiirleri, kendi araştırma verilerini ve kendi öznel anlamalarını birleştiren yorumlayıcı şiirleri bir araya getirerek, sosyal bilimler araştırması ile yaratıcı/etkileyici sanatlar arasındaki uçurumu birleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu tür yöntemler araştırmacının öznel deneyiminin değerlendirmesini onaylamanın yanı sıra yansıma ve araştırmacı farkındalığının önemini vurgulamaktadır (Brew, 2001) ve objektif, bağımsız bir araştırmacının ayrıcalıklı ve güçlü konumunun sorgulanmasına yol açmaktadır (Ellis & Flaherty, 1992). Ayrıca bu tür veri şiirleri sadece görüşmelerin transkripsiyonları ya da rastgele satır kesmeleriyle yapılan gözlemler değildirler. Yeterli, ekonomik, zengin ve yankılı olmaları beklenilmektedir. Etkili bir veri şiirinde her satır sonu aslında her alan önemlidir (Neilsen 2004, s. 42). Bu anlamda deneysel metnin temel amacı, okuyucunun

duygusal tepkisini uyandırmak ve ortak bir deneyim oluşturmaktır. Bu nedenle şiir, deneysel bir metin formu olarak, araştırmacılara nitel sorgulamayı farklı bir şekilde iletme yeteneklerini öğrenmek için zorlarken, başkalarının yaşadığı deneyimi yeniden yapılandırmanın ve onaylamanın etkili bir yolu olmaktadır. (Carr, 2003, s. 1330).

İlknur, iki farklı yöntemi bir arada kullandığı şiir ve anlatı yansımasında şöyle söylüyordu;

“ZAMANSIZ YOLCULUK

*Böyle zamansız yolculuklarım olur benim
Dost sesine bulanmış iç çekişlerden yoksun
Damar damar yürür ellerime cesaretim
Yollar sokak sokak açılır yıllara
Ben her zamansız yolculukta
Senin zamansız gidişini bir daha ezberlerim
(Baba ve Ölüm)*

YILLARI ALNINDAN ÖPMEDİ ZAMAN

*Gelirken
Yürümek zordu yılları
Uykusu yarım kalmış bir çocuğun
Yüzüne bulaşmış rüyaları
Ne yapacağını bilemez haliyle
Yürümek zordu yılları
O kadar yürüdüm ki
Şimdi durmayı unuttum
Adanmış bir ömür gibi
Artık rüyalar
Tabirsiz...
Hayra yorulmuyor
Aşklar
Hep aynı şarkıyı tekrarlıyor
Zaman;
Yalnızca gülen ağlayan*

Yüzlerin yer değiştirdiği
Bilinen bir resim gibi
Yapayalnız kalıyor
Zaman...
Geçmiyor
Geçen
İnsanın ayak izi
(Anne ve Zaman)

ALZHEİMER

Babamın ölümünün başıma gelebilecek en kötü şey olarak düşünmüştüm. Oysa yıllar boyunca daha da kötüsünü yaşıyacağımı, babamla beraber annemi de kaybettiğimi anladım. İnsan çok sevdiği birini kaybettiğinde azalır, eksilir. Kendini onarması da epey zaman alır. Peki ya insan, çok sevdiği birinin ölmesini ister mi? Bir gün ölümü halinde onun ölümüne üzülemeyeceğini bilmek kadar kötü ne olabilir ki?

Babamın ölümünden sonra, uzun yıllar boyunca annemin hastalığına tanıklık ettim. Aynı evde, yıllar boyu onunla beraber bu hastalığı yaşadım. “Alzheimer”, diğer hastalıklar gibi değil, insana hiçbir zaman susma ya da dinlenme süresi vermeyen çok bencil bir hastalık”.

05.10.2019 (Alan notları)

İlknur anlatısına ekleme yaparak “Tamamlanmış Otoetnografi” başlığıyla anlatısının devamını göndermişti. Anlatısı şöyle devam ediyordu;

“Annemi, çocukluğumda bana elbiseler, rengârenk elbiseler diken annemi, günün birinde asla çıkarmak istemediğı yırtık söküük elbiseler içinde göreceğim hiç aklıma gelmezdi. Onu bu ve daha nice hallerde görmek bende çok yıkıcı travmalara yol açtı. Yalnız zihnimi yoran ve hayatımı kalitesizleştiren ve beni eve hapseden bir hastalık olmaktan öteye geçip artık fiziksel acılar da yaşıyorum.

Yaşadığım en son olay bunu açıklayan bir örnektir;

Kendini güvende hissetmek için midir? bilemiyorum, son günlerde dış kapıyı kilitleyip anahtarı saklıyor ve haliyle nereye sakladığını sonradan hatırlayamadığı için evde kilitli kalmamıza yol açıyordu. Bazen çok acil dışarı çıkmam gerekirken, dakikalarca gerginlik ve panik halinde anahtar arayıp da evden çıkamadım mesela... En son akşam yine kapıyı sessizce kilitleyip, cebine koyduğunu gördüm, oysa birazdan kardeşim gelecek ve dışarıda kalacaktı ve bende yedek anahtar da yoktu.

Anneme ne dediysem anlatamadım. Önce sakince istedim, olmadı. Sonra baktım ikna olmayacak cebinden anahtarı zorla almaya kalkınca o an olanlar oldu ve annem sanki karşısındaki çocuğu değil de düşmanıymış gibi üzerime atılıp kolumu ısırđı. Isırmak hafif kalır, etimi kopardı. Öyle bir geçirdi ki dişlerini, kolumu kurtarmaya çalıştıkça, daha çok canım yanıyor ve daha çok kanıyordu. Kendimi elinden bir türlü kurtaramadım. O an ne

düşündüm, acının yanında ne hissettim... Annemi bu halde görmenin kahredici duygusu tüm gücümü tüketti de acıya boyun eğdim sanki.

Hangisi canımı daha çok yakıyordu acaba, o can havliyle anneme fiziksel zarar vermemek için acıyı hissettikçe diğer elimle duvara vuruyordum. Hem ağlıyor, hem de duvara yumruklar atıyordum. Ölsem diye geçirdim içimden... Ölsem ve bu hastalığın tutsaklığından kurtulsam. Tüm gücüyle kanatıyordu kolumu. Ona zarar vermemek için kendimle savaşıyor kendimi kurtarıp ondan uzaklaştım. Uzun süre ağladım odama kapanıp, onu görmek istemiyordum. Çok zordu, çok yorucuydu ve artık çok acıtıcıydı... Ne kadar zaman geçti bilmiyorum, odamdan çıktığımda annem hiçbir şey hatırlamıyor ve bana hadi bir kahve yap da içelim diyordu. Koluna ne oldu? diye panikledi sonra. Gerçek dışı bir filmin içinde var olmak gibidir bu hastalık. İki kocaman diş izi hala kolumdadır. Etrafı kan toplamış yaralı insanlar sordukça, kaldırımda düşüp duvara sürttüm cevabını veriyordum utanarak. Ne diyebilirdim ki başka?

Bazen onun da benim de daha çok acı çekmememiz için dua ediyorum Tanrı'ya. Ama son haftalarda yemek yerken sürekli öksürüyor ve masadan kalkıyor. Duymuştum... Gün gelecek yemeği yutmayı hatta nefes almayı bile unutacak olduğunu...

Sanki çocukluğumun bütün güzel elbiseleri bir bir parçalanıyor anılarımda".

“Hikâyeler hâlâ durmayacak gerçeklerdir” (Pelias, 2004, s. 171). Kalpten yazarken, nasıl seveceğini, affedeceğimizi, iyileştireceğimizi ve ilerleyeceğimizi öğreniriz (Denzin, 2006, s. 423). Bu süreçte yazı, pedagojik bir bağlamı dönüştüren bir epifani haline gelmektedir (Denzin, 2000). Diğer bir anlamda, deneyimlerimizi yazarken “kendi” kavramını kucaklarız ve çalışmamızla daha ilgili bir hale geliriz (Gouzouasis & Ryu, 2014). Ayrıca Furman’a (2005) göre başkalarını ifşa etmek istemek kolaydır, ancak kendini ifşa etmek zordur. İlkur’un bir solukta okunan anlatısı için, otoetnografi yapan bir araştırmacı olarak şunu söyleyebilirim ki; İlkur, kişisel anlatısında belkide diğer zamanlara göre daha çok kendisiydi ve yaptığı şey kesinlikle muhteşem bir otoetnografiydi.

Bochner’da benzer şekilde (2000) annesinin Alzheimer hastalığı sırasında yaşamış olduğu duygusal süreci anlattığı “Minding mother” isimli çalışmasında, hastalığın ilerleyen aşamalarını hem kendisi hem de annesinin bakış açısıyla okuyucuya sunmuştur. Bir diğer araştırmacı Malthouse (2011) ise annesinin birkaç yıl önce geçirdiği Alzheimer demansı ve demansın, aile üyeleri için zorlu bir yolculuğun başlangıcı olduğundan bahsettiği otoetnografik anlatısında; sosyal bir bağlama yerleştirdiği annesiyle değişen ilişkilerinden dışa ve içe hareket ederek, annesinin daha da kötüye gitmesiyle birlikte deneyimlerinden anlam çıkarmış ve sonuçta bunama hakkında bir metin oluşturmuştur. Fox (2010) ise, babasına Alzheimer hastalığı teşhisi konduktan sonra yaşadığı iletişim temelli etkileşimleri anlattığı otoetnografik çalışmasında, Michael Fischer’ın (1994) "mozaik bellek" kavramının değiştirilmiş bir biçimini kullanmıştır. Babası hakkındaki kişisel anekdotlardan, Alzheimer

hastalığının bilimsel açıklamalarından ve belleğin felsefi tartışmalarından bir "mozaik" oluşturmuş ve çalışmasını Alzheimer hastalığı ile mücadele eden tüm kişilerin; yaşlılığa nasıl tepki verebileceğini anlatan bir otoetnografik rapor şeklinde sunmuştur.

İlknur anlatısını yaşadığı olağandışı ve zor durumundan dolayı görselleştiremedi maalesef, ancak yazıyla ve şiirlerle anlattığı yaşantıları bizim zihnimize görselleştirmemizi sağladı. Bunun için buradaki yerini aldı.

Katılımcılardan yüzde yüz bir başarı beklemiyordum. Hatta bir kaç kişi dışında geri kalanının çalışmadan uzak duracağını düşünüyordum ancak hem araştırma sürecinde hem de süreç sonunda beni oldukça şaşırttılar. Sanki daha önce hepsi birisinin gelip kendilerinden bunu istemesini bekliyormuş gibi hazırlardı. Bazı düzeltmeler, yönlendirmeler ve ufak değişikliklerin sonucunda birçoğu iyi bir otoetnograf gibi yazdılar. Bunun belkide en büyük etkisi, çalışmaya başlamadan önce onlara göndermiş olduğum kısa bilgilendirmeler ve yaz tatili boyunca (bakıp bakamadıklarından çok emin olmadığım ya da en azından hepsini okumadıklarını bildiğim) gönderilerin (makaleler) bir katkısı olabilirdi. Ama bence asıl etki düşünecek çok zamanlarının olması ve kendilerini buna hazırlamalarıydı denilebilir. Belki de herkesin hayatında bir kere olsun böyle bir çalışmanın içerisinde kendini bulunmaya ihtiyacı var. Dorothy Allison'ın (1995) dediği gibi, “hikayeler kalbe dokunduğu ve dünyayı değiştirdiğini bildiğim tek emin yoldur.”

Sonuçta, bu çalışmada tüm yazılan kişisel hikâyeleri/anlatıları sanki bir film gibi izledim. Her sahne, her an gözümün önünde gerçekleşmişçesine yaşadım. Sanki oradaydım “dur yapma, bekle, dikkat et, hayır” diyecek kadar yakındım onlara, olanlara... Ellis'in (2004) Psikoloji bölümü doktora öğrencisi Jack'in sınıf içi bir anlatı paylaşımının ardından söylediği gibi “sanki oradaydım, sanki duvardaki bir sinek gibiydim, izliyordum”. Ellis'e (2004) göre işte bu otoetnografik çalışmaların en büyük özelliklerinden biridir.

4.2.Sergi Günü (06- 10 Ocak 2020)

Yaratıcı ve etkileyici sanatlar sosyal bilim araştırmalarında giderek daha önemli bir hale gelmiştir (Begel, 1998; Donohoe ve Danielson, 2004; Edwards, 1990; Frank, 1998; Genova, 2003). Eisner (1981), insan durumunu araştırmanın bir aracı olarak sanat ve ustalığı savunmuştur. Ayrıca, sanatçı ve bilim insanının aslında çok ortak noktalarının olduğunu; her ikisinin de, çalışmalarını ampirik dünyanın dikkatlice gözlemlenmesiyle temellendirmeleri, çalışmalarının yansıtma kapasitesine sahip olmaları ve deneyimlerini yansıtma ve kendi

öznel anlayışlarının üzerindeki etkisini anlama yeteneğine sahip olmaları gerektiğini söylemektedir. Bu anlamda çalışmada katılımcılar, kendi hikâyelerinden yola çıkarak belirlenen temalar doğrultusunda kendi sanat eserlerini oluşturma ve paylaşma süreciyle kendi seslerini bulma ve sunma fırsatı elde etmişlerdir.

Sergi günü geldiğinde herkes oradaydı; tüm katılımcılar, hikâyelerinde kimisinin başrol, kimisinin yardımcı oyuncusu ve kimisinin tüm oyuncu kadrosu. Onları bir arada ve karşımda görmek açıkçası beni oldukça etkiledi. Tanışma anım ve sonrası tam hatırlayamasamda hepsini zaten çok eskiden tanıyor gibiydim çünkü hikâyelerine dâhil olmuşum.



Şekil 44. Sergi açılış görüntüleri.

Aycan'ın annesi tüm sevimliliği, bir anne sıcaklığı ve samimiyetiyle orada duruyordu, Gökçe'nin tüm aile fertleri (anne, baba, erkek kardeş) tıpkı hikâyesindeki gibi yanındaydılar ve Gülfem'in annesi o kadar genç, çıtı pıtı ve hoş bir kadın ki ama ben sadece saçlarına odaklanıyorum. Gözüm hep kıvrıcık ama oldukça seyrek olan saçlarına takılıyor. Acaba onlar koparıldığı için mi bu kadar cılız görünüyorlardı? ya da ben mi başka bir şey düşünemiyordum? Benzer şekilde tüm sergi boyunca gözüm hep katılımcıların ve yakınlarının üzerindeydi. Başka bir şeye odaklanmak benim için oldukça zordu.

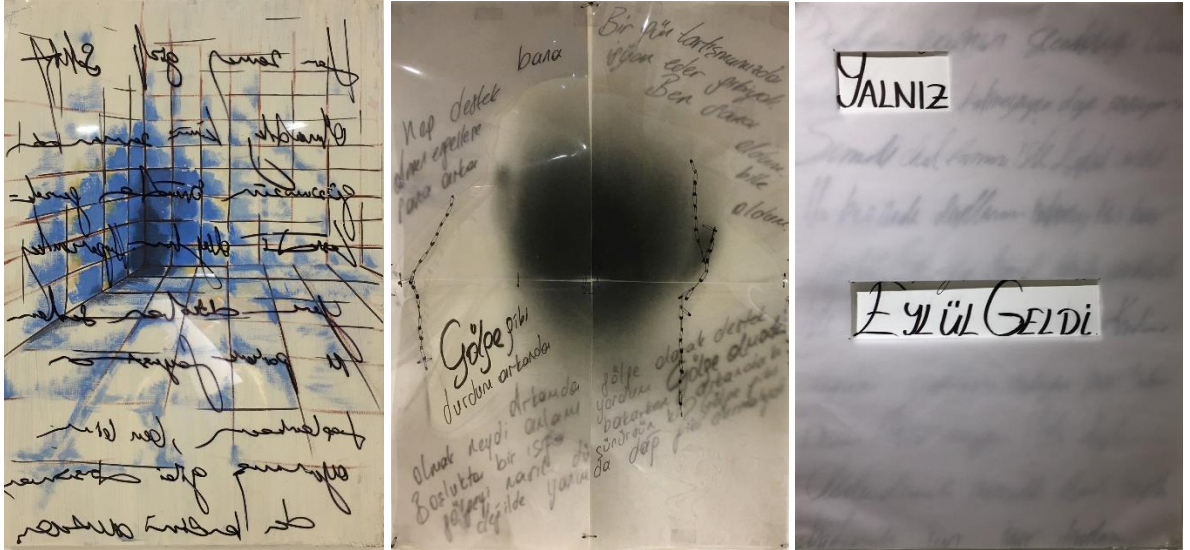


Şekil 45. Atölye atmosferi ve katılımcı otoetnografların görüntüleri.

Galeri girişinde, Prof. Aksoy'un önerisiyle yoğun çalışma süreci sonucunda tüm katılımcıların hikâyelerinden aldıkları bilinçaltında kalan veya ön plana çıkarmak istedikleri bazı bölümler ya da kelimelerin belli belirsiz yazılmış biçimleri yer alıyordu. Bu çalışmalar onlar için hikâyelerinin bir simgesiydi. İzleyiciler tarafından oldukça beğenilen bu çalışmalar bir anlamda tüm yaşananların kısa bir özeti idi.



Şekil 46. Sergi günü galeri iç mekân görüntüsü.





Şekil 47. Katılımcı otoetnografların yazı tasarım çalışmaları.

Katılımcı otoetnograflar çalışmalarının başında sergiyi görmeye gelen ve bilgi almak isteyen tüm izleyicilere genel bir tema doğrultusunda ve tek tek açıklama yapıyorlardı. Ancak bu yeterli miydi? Tabi ki hayır, katılımcıların dünyasını ve içinde yaşamanın nasıl bir şey olduğunu daha iyi kavramak ve öğrenmek için daha çok şeye ihtiyaç vardı. Reckson ve Becker'a (2005) göre bireyler etkileşime girdiğinde, farklı veya açıklanamaz bir yaşam olayına aracılık etmek için tutarlılığı ararken yeni anlayışlar ve başa çıkma yolları geliştirmektedir.



Şekil 48: Katılımcı otoetnograflar ve sergi görüntüsü.

İki haftalığına açmış olduğumuz sergi yaklaşık bir buçuk ay galeride sergilendi. Okulun ara tatile girmesi, galerinin o tarihler arasında programının olmaması sergiyi daha çok kişinin görmesini sağlamış oldu. Ancak ben şunu isterdim; sergiyi görmek için gelen herkesin resimlerin hikâyesini de bilmesini çünkü onlar tesadüfen çizilmiş veya bir araya gelmiş nesneler, biçimler veya figürler değillerdi. Hepsinin bir hikâyesi, bir anlamı ve bir öyküsü vardı. Bu nedenle sergiyi gezmek isteyenler için küçük bir not düşmüş olmayı veya kısa bir ses kaydı bırakmış olmayı çok isterdim...

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bilindiği üzere, otoetnograflar (Carolyn Ellis, Laurel Richardson, Andrew Sparkes, Art Bochner, vd..) öncelikli olarak yetişkin öğrenciler, yetişkin öğrencilerin etkileşimleri, durumları ve ilişkileri üzerine yazmışlardır. Bu nedenle, oluşumundan bu yana otoetnografi yetişkin odaklı, yetişkin temalı pedagojilerin geliştirilmesine odaklanmıştır (Banks & Banks, 2000). Bu anlamda yapılmış olan araştırmayı ilgili alanyazından ve diğer çalışmalardan ayıran şey, bir sanat sınıfı olan atölyede, sanat yapımında öğretmen, araştırmacı ve genç öğrenciler (katılımcılar) tarafından yaratıcılık ve uygulamada otoetnografi yönteminin kullanılması olmuştur.

Bu çalışma ile yükseköğretim sanat atölye derslerinde otoetnografik sanatın ilerleyici, eleştirel pedagoji bağlamında kullanımı araştırılmıştır. Özellikle araştırmada otoetnografi yönteminin kullanılmasının, katılımcıların kendileri ve kültür içinde başkaları hakkında yeni öğrenmeler ürettiği dönüşümsel deneyimler için nasıl fırsatlar yaratıldığına odaklanılmıştır. “Dönüşüm” kavramı eğitim ortamlarında tanımlanması zor bir kavram olması sebebiyle verilerin yorumlanmasıyla tanımın kendiliğinden ortaya çıkmasına izin verilmiştir. Ayrıca çalışma çerçevesindeki dönüşümsel eğitim deneyimleri planlanırken, kişinin kendini anlama ve bunu paylaşmanın değişken ve çevresel bir süreci olarak tanımlanmıştır. Bu anlamda araştırma sonucunda ortaya çıkan otoetnografik sanat eserleri kazanılan bilgileri keşfetmek, ifade etmek ve kavramsallaştırmak için kullanılan bir araç olmuştur.

Araştırmada, postmodern eleştirel ve eleştirel pedagoji kuramlarının felsefi yönelimlerinin birlikte kullanılmasının sebebi, yükseköğretimde sanat atölye dersi kapsamında bireysel sesin ve gücün nasıl geliştirileceğini gösterebilmektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın

postmodern eleştirel kuram ve eleştirel pedagoji alanyazınına bağlandığı nokta araştırma sonucunda ortaya çıkan ana başlıklarda gizlidir. Çalışmada katılımcıların kendileri hakkındaki sanat ve sanat anlayışlarında birinci olarak; otoetnografik sanat eseri aracılığıyla katılımcılar arasında artan ses, güç ve kültürel anlayış duygusu oluşmuştur. İkinci olarak ise yöntem aracılığıyla, bir süreç olarak öğretme ve öğrenme anlayışı gelişmiştir. Üçüncü olarak ise katılımcılar yükseköğretimde bir atölye dersinde ele alınan kültür kavramının yeni ve farklı yollarını keşfetmişlerdir. Son olarak ise otoetnografik sanat yapma aracılığıyla öğretmen ve öğrenciler arasındaki geleneksel ve hiyerarşik sınırların aşılmasının doğuracağı hoşnutsuzluk önyargısına meydan okunmuştur.

Tüm otoetnografik çalışmalarda olduğu gibi yoğun kişisel yansıtıcı deneyimleri paylaşmak, otoetnografi yöntemi içeren bu çalışma tasarımlarının da bilinçli bir parçası olmuştur. Öz farkındalığın açığa çıkmasıyla; atölye ortamında kimliklerin birbiriyle paylaşılan bağlantıları desteklenmiş ve otoetnografik sanatın odak noktası haline getirilmiştir. Dönem içinde kullanılan tüm materyaller, sanat eserlerine yansıtılırken katılımcılar için kendi deneyimlerini, seslerini ve bir birey olarak güçlerini temsil etmiştir. Kişisel temalar farklı olsada kişisel gelişim, düşünce ve deneyimdeki dönüşümsel değişimleri açıklamak için metafor kullanımına yönelinmiştir. Bu benzetmeler içerisinde kapı, yatak, gökyüzü, mutfak, hastalık gibi imgelerle öz anlam ve bilgi iletilen metafor kullanımlarında açıkça görülmüştür. Bu anlamda sanat temelli bu eğitim araştırmasında, otoetnografik sanat yapma sürecinde katılımcı verilerindeki bulgular aracılığıyla belirlenmiş kültürel ve toplumsal normlar içerisindeki benlik incelemeleri açığa çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra otoetnografik sanat yapımıyla, yükseköğretimde, sanat atölye derslerinde katılımcılara benlik kavramının keşfedilmesi ve dönüştürülmesi açısından yeni fırsatlar sunulmuştur. Katılımcılar ise çalışma sonucunda, otoetnografik sanat eserleri aracılığıyla yüksek düzeyde kişisel ses, güç ve kültürel anlayışı deneyimlediklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca atölye ortamında kişisel sesin belirli düzeyde gelişimini gözlemek, kişilerin kendilerini yazıları ve resimleri aracılığıyla gerçek anlamda anlatabilmesini, diğer bir ifadeyle yansıtabilmesini sağlamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç ise eğitim programının bu dönüştürücü, işbirlikçi ve katılımcı fırsatlar aracılığıyla yükseköğretimde öğretme ve öğrenme ortamında benliği ifade eden bir dil işlevi görmüş olmasıdır. Katılımcıların çoğu çalışma sırasında kendileri hakkında yeni bilgiler öğrendiğini, başkalarının yaşam deneyimlerinden önemli ölçüde bilgi edinip, etkilendiklerini ve asıl otoetnografik sanat aracılığıyla yeni benlik anlayışları için bir kaynak keşfettiklerini dile getirmişlerdir.

Bunun yanı sıra sanatı kullanarak, benlik incelemesi aracılığıyla öğretimin yapıldığı bu araştırmada, öğretimin evrimsel doğası ve kavramı daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Çünkü hiçbirimiz doğuştan öğretmen değiliz. Bunun için hem öğretim hem de öğrenme deneyimlerinde araştırır, risk alır, kimi zaman başarılı olur kimi zaman başarısız oluruz ama sonuçta her şeyi yeniden değerlendirir ve böylece büyürüz (Cook, 2017. s. 150). Bu açıdan değerlendirildiğinde, sanat temelli otoetnografik araştırmalar, sosyal normlara ve kabul görmeyen anlaşmalara dayanarak önyargıları ortaya çıkarıp, güzellik yapılarını yerinden sökme iddeasında bulunmaktadır. Bu araştırmada ise katılımcı çalışmalarından elde edilen bulgular, otoetnografik sanatın, ilgi çekici ve dönüştürücü bir öğrenme ortamı oluşturulmasında aracı olarak kavramsallaştırılmasına yardımcı olmuştur.

Araştırmanın doğası gereği, kendi ile ilgili sanat yaratmak ve paylaşmak, yavaş ve belirsiz bir süreçte gerçekleşmiştir. Ancak katılımcıların çoğu sonuçta, kendi yaşam deneyimlerine dair yeni bir bakış açısı geliştirip, atölyedeki diğer katılımcılarla beklenmedik, güçlü bağlantılar kurmuşlardır. Hem sanat yaparken hem de sanat paylaşımında risk almak bireyler ve akademik çalışma alanları için dönüşümsel ve güçlü eğitim anlayışı oluşturmanın merkezinde yer almaktadır (Graham, 2009; Chalmaz, 2006). Bu anlamda bu çalışma; öğretimin sosyal, kültürel ve politik pratiğinin bir parçası olarak sürekli ve yansıtıcı gelişimine odaklanmış ve çalışmanın yükseköğretimde bir atölyede gerçekleştirilmiş olması serbetst, dönüştürücü ve öğretici ortamlar yaratma ve sürdürme konusunda oldukça etkili olmuştur. Freire (1968), Hooks (1994b) ve Dewey (1934) gibi Eleştirel Pedagoji kuramcıları tarafından da desteklenen bu ideal, eğitimciler ve öğrenciler için potansiyel olarak dönüştürücü deneyimleri özgürleştirici bir araç olarak kullanılmıştır.

Başka bir açıdan ele alındığında, sanat aracılığı ile kendini ifade etmek bireysel yaşamları ve buna bağlı olarak toplumu ve evrensel tartışmaları etkileme olasılığı taşımaktadır. Katılımcılar, bu çalışma ile yaşam deneyimlerini açığa çıkaran otoetnografik sanat çalışmaları aracılığıyla toplu öğrenmenin ayrıcalığını bir eğitim deneyimine katılarak tecrübe etmişlerdir. Bununla birlikte, Hooks'a (1995) göre görsel sanatlar, klişeleşmiş düşünme biçimlerinin baskılarına/etkilerine dayanabilen ve aynı zamanda onları yerinden sökebilen dönüştürücü bir güce sahiptir (s. 219). Bu anlamda, otoetnografi yöntemi kullanılan bu çalışmada, sanat eğitimcileri ve öğrencilerinin yükseköğretimde sanat atölyelerinde öngörülen rollerin ötesine çıkarak, kendi benlik duygularını ve diğerlerini anlama konusunda önemli bir adım attıkları görülmüştür.

Verilerden elde edilen başka bir sonuç ise katılımcıların öz algılarının süreç içerisinde değişip değişmediğinin ortaya konulmasıdır. Katılımcılar, araştırmanın başlangıcında daha çok tek boyutlu ve bazı düşünce ve analizlerden yoksun durumdayken, araştırma sonucunda sürekli gelişen benlik algısıyla birlikte, sanat eserlerini sunarken benlik kavramını daha derin ve karmaşık bir şekilde ifade etmişleridir. Sürekli gelişen bu benlik algısı ise Postmodern Eleştirel Kuramda bulunan temel ilkelerden birisiyle doğrudan bağlantılıdır. Araştırmada, kendini keşfetme ve ifade etmenin dinamik sürecine önem verilmesi sebebiyle katılımcılara, kendi yaşamları ve deneyimlerinin uzmanları oldukları ve kendilerini ifade etmede doğru ve yanlış kavramlarının olmadığı sürekli olarak hatırlatılmıştır. Böylece araştırmacı ve katılımcılar, öğrenme ve öğretmeyi dinamik, dönüştürücü bir süreç olarak tamamlamışlardır.

Diğer taraftan, otoetnografi yönteminin kullanımı işbirlikçi, katılımcı bir sanat dersi oluşturmak için hızlı bir çözüm değil, aksine amaçlı ve aşamalı bir sürecin önemli bir parçası olmuştur. Bu açıdan bakıldığında, katılımcılar arasındaki bağlantı ve işbirliğinin dinamik ve karmaşık olduğu ve süreçte geliştirildiği söylenilebilir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların otoetnografiye yönelik atölye deneyimi oluşturmaları durağan bir şekilde gerçekleşmemiş, zaman almış ve sürece yayılmıştır. Sürecin sonunda ise destekleyici ve birbirine bağlı bir sınıf topluluğunun gelişimine şahit olunmuştur. Ayrıca, çalışma süresince her bir katılımcı önemli ölçüde ilerleme kat etmiş ve sanatsal uygulama sonucunda, kendi çalışmalarının uygun ve geçerli olduğuna yönelik güven duygusu kazanmışlardır. Ayrıca süreç sonunda sanatsal çalışmalarını, öğrenme deneyimlerine yapıcı anlamlar ve içgörüler katan, benliğin aşamalı ancak etkili keşifleri olarak görmüşlerdir.

Bu çalışmada otoetnografi, deneyimlerin ortaya çıkarılmasında gömülü kuramdan faydalanmış, eğitim özgürlüğüne yönelik pratik uygulamaları ortaya çıkarmak için ise postmodern, ilerlemeci bir mercek altında ele alınmıştır. Katılımcıların otoetnografik sanat yapma ve paylaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan akademik değişimlerini ve büyümelerini doğru bir şekilde ölçmek zor olsada sınıf deneyimlerinin önemi açık bir şekilde görülmüştür. Sullivan (2005) ve Marshall'a (2010) göre sanat eğitimi araştırmaları, kendimiz hakkında sanat yaratma ve paylaşma sürecinden yeni anlamlar, görüşler ve algılar üretme potansiyeline sahiptir. Bu anlamda, bu çalışma ile yükseköğretimde sanat atölye dersinde, güçlü bir otoetnografik sanat yapma ve sunma sürecinin ortaya konulduğu söylenilebilir.

Bu araştırma aracılığıyla ayrıca katılımcılara, sanatlarını yaratmak ve paylaşmak için yaşadıkları deneyimler yoluyla bilgilerine ve anlayışlarına daha geniş kültürel bir bağlamda

katkıda bulunma fırsatı sağlanmıştır. Hemen hemen tüm katılımcıların süreç boyunca kültür içindeki benlik anlayışları, sanatsal ifade içinde genişlemiş ve derinleşmiştir. Bu ise katılımcıların son sanat eserlerinde benliğin kişisel ve eleştirel analizinin gelişmişliği ile açık bir şekilde görülmektedir. Ancak kültürde, kendilerini nereye koyacakları katılımcılar için zor bir kavram olmuştur. Genellikle kültür denildiğinde akıllarına; hakkında konuşabilecekleri ve bağlantı kurabilecekleri din, millet ve gelenekler gelmiştir. Bu araştırma sayesinde ise kültürün yalnızca hangi gruba ait olduklarıyla değil, ilgi alanlarının neler olduğu ve başkalarıyla sevdiği ya da sevmediği şeyler aracılığıyla nasıl bağ kuracaklarıyla ilgili olduğunu öğrenmişlerdir. Diğer taraftan ise araştırmacı tarafından, kültür kavramını ele almak için farklı bir temel oluşturulmuştur. Sürekli olarak kendilerine “ben kimim?” sorusunu yöneltmek, rolleri tanımlama ve yeniden yorumlamaları için katılımcılara fırsatlar sunmuştur. Katılımcılar, bireysel benliklerini tanımaya başladıklarında öğretme ve öğrenme sürecinde birbirleri ile bağlantı kurmanın ve işbirliği yapmanın yeni yollarını keşfetmişlerdir. Çalışma sürecinin sonunda ise katılımcılar tarafından, atölye kültürüne ait olan bir bağlantı duygusu ve aidiyet kazanıldığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların kültür hakkında daha geniş düşünmeleri ve kültür kavramını yeni bir şekilde görmeye başlamaları sağlanmıştır.

Araştırmanın başka bir boyutu olarak, yenilikçi, eleştirel pedagoji kuramcılarının ileri sürdüğü gibi bu çalışmada da geleneksel olarak herşeyi bilen, kürsünün arkasında bilge öğretmen anlayışına meydan okunmuştur. Eğitimde yeniliği savunan Hook (1994b) akademik benliklerimizi gerçek kimliğimizden ayırarak, öğrencilerimizle anlamlı öğrenme etkileşimleri yaratmak için kontrol ve oterite hissine bağlı kaldığımızı söylemektedir. Palmer’e (1998) göre ise bu insani etkileşimde öğreti “yaşantımızın hayati, etkileşimli bir parçası haline gelmektedir” (s. 51). Bunun yanı sıra Charmaz (2006) öğretme ve araştırmanın kişileri giderek daha fazla kendini yansıtıcı hale getirdiğini şu sözlerle ifade etmektedir; “Giderek fark ediyorum ki bugün hâlâ olmaya çalıştığım kişiyi şekillendiren hayatımın yönlerini paylaşmak için hikâyemi anlatmak istiyorum (s. 21). Bu anlamda yapılan otoetnografik çalışma öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bu “insan bağlantılarını” bulmanın ve korumanın önemini doğrudan ifade etmektedir.

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki hiyerarşik ilişki yükseköğretimde ve özellikle sanat atölye derslerinde etkileşimci ve dönüştürücü öğrenme deneyimlerinin önüne geçmektedir. Bu çalışma aracılığıyla, öğretmenin rolü herhangi bir kalıba sokulmadan sorgulanmış ve yeniden tanımlanmıştır. Özellikle eleştirel pedagoji’de olduğu gibi bu çalışmada da sosyal, ekonomik ve kültürel yapıları bozarak, eğitimde ses ve güç eşitsizliklerini yeniden

tanımlamak amaçlanmıştır. Hooks (1994a) öğretme eylemini kutsal, politik bir eylem olarak kabul eder ve sınıf ortamında geleneksel akademik sistemleri ve yapıları bozmanın önemine vurgu yapar. Bu anlamda bu araştırmada, yükseköğretimde atölyelerde kişisel sesin ortaya çıkmasına ve gelişmesine izin verilerek bu geleneksel hiyerarşik doğa farklı bir biçimde ele alınmıştır. Özellikle ses ve güç kavramları eleştirel pedagoji kuramı içerisinde önemli kavramlar olarak görülmesi sebebiyle bu çalışmada; katılımcıların otoetnografi yöntemini kullanarak, bireyselliklerini ifade ederken ses, güç ve araçlar bulma, tanımlama ve kullanma konusunda neredeyse uzmanlaştıkları görülmüştür.

Hooks (1994a), Brown (2012) ve Palmer'in (1998) bize hatırlattığı gibi öğretmenlik öğrencilerimiz için kırılganlık, bağlantı ve risk almayı modellemek için eğitimcilerin elini taşın altına koymalarını gerektiren bir cesaret eylemidir. Burada eğitimcinin rolü yeni ve eleştirel bilgilerin ortaya çıkması için olması gereken sahneyi kurmaktır. Cook (2017), bir sanat dersinde yapmış olduğu araştırmada bu durumu şöyle açıklamaktadır: Cook öğrencilere eğitim hayatlarında yaşadıkları olumsuz sanat deneyimlerini sormuştur. Öğrencilerinden Lauren, “çiçek çizmenin kendini rahatlatıldığını ve iyi hissettirdiğini” söylemiştir. Ancak ilk sanat ödevinde çiçek motifi kullandığı için sanat profesörü tarafından utandırıldığını ve küçük düşürüldüğünü belirtmiştir. Profesör, dersin sonunda dönüt vermeye başladığında sınıfa; çiçeklerin kullanılmasının sanatsal yetenek ve yaratıcılık eksikliğini ifade ettiğini bu sebeple, çiçeklerden ve kalplerden uzak durmaları gerektiğini ve başka bir konuya yönelmelerini söylemiştir. Bu olay üzerine Lauren, kendi sanatıyla dalga geçildiğini düşünmüş ve o andan sonra sanat yapma isteğini yitirdiğini dile getirmiştir (s. 145).

Bir başka sanat öğrencisi Alanna ise kendi sanat dersi profesörünün başka bir öğrencinin eserini eleştirirken “gerçek sanat değil, saçma” dediğini duymuştur. Bunun üzerine Profesör, Alanna'nın çalışmalarını eleştirmese bile o tüm dönem boyunca kendinde böyle bir etiketlenmeden nasıl kurtulacağını düşünerek ve endişelenerek geçirdiğini dile getirmiştir (Cook, 2017, s. 146). Bu açıdan bakıldığında, eğitimcilerin sanat yapımında öğrencileri ile aynı riskleri alıp o kırılganlık seviyesine ulaşarak sanat yaratma ve paylaşma sürecinde daha destekleyici ve hassas olmaları gerektiği söylenilebilir.

Sonuç olarak; bu otoetnografik sanat çalışması aracılığıyla, öğrenciler kendi benlik ifadelerinin uzmanı olduklarını bilerek, sanatsal özgürlük hislerini dışa vurmuşlardır. Çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki boşluğun doldurulması sonucunda ise olumlu bir sınıf ortamı oluşturulduğu gözlemlenmiştir. En önemlisi ise otoetnografik sanat eserlerinin derin, zengin, öz ve anlamlı bağlantılar oluşturması ve izleyiciyle paylaşılabilme

potansiyeli, akademideki geleneksel, hiyerarşik öğretmen/öğrenci sınırlarını kasıtlı olarak bozarak yeni öğrenme ortamları inşaa edilebileceği inancını desteklemesidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çalışma, atölye derslerinde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki hiyerarşiyi azaltan hatta kapatan, eğitsel faydaları gün yüzüne çıkaran pek çok örnekten sadece bir tanesidir.

Araştırma, hem genel eğitim hem de sanat eğitimi açısından değerlendirildiğinde otoetnografik sanat yapmanın öğrencilerde dürüst, yansıtıcı bağları güçlendirerek anlamlı sanat çalışmaları aracılığıyla kişisel ses ve hiyerarşik güç pozisyonlarını dengelediği düşünülmektedir. Katılımcıların çoğu, kendi rolleri ve diğerleriyle bağlantıları hakkında düşüncelerinde bir değişim yaşadıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda, yükseköğretim sanat atölye dersinde yapılan bu çalışmanın, Hooks (1994a) ve Halsey-Dutton'un da (2016) söylediği gibi pedagojik reformcuların belirlediği bazı hedeflere yönelmek bakımından işe yaradığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu ders, öyle kolay unutulur türden değildir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma göstermiştir ki, öğretmenler ve araştırmacılar olarak kendimizi daha kapsamlı tanımak ve sunmak için otoetnografinin potansiyelinden faydalanabiliriz. Kendimizi doğru bir şekilde inceleyerek, güçlü ve zayıf yönlerimizi, pedagojik hedeflerimizi ve istenmeyen ön yargılarımızı ortaya çıkarabiliriz.

Benliği kültürel bir uygulama olarak ifade etmek hem kendi deneyimlerimizi daha iyi anlamak hem de olayların farkına varılmasına ilişkin diyalogu akademik bir araştırma ortamına taşımak açısından faydalı olabilir.

Gelecekte yapılması düşünülen bu tür sanat temelli eğitim araştırmalarında, sanat ve görsel kültür eğitimi, eleştirel çalışmalar, cinsiyet, ırk ve etnisite ile ilgili sorgulamalar ve sosyal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca davranışsal çalışmalar arasındaki disiplinlerarası araştırmalar için uygun olabilir.

Kendimizi ve amacımızı daha derinden inceleme fikri, gelecekteki sanat eğitimi araştırmaları açısından yol gösterici olabilir.

Araştırmacı ve eş öğretmen kimliği ile atölye içerisinde bazı eksiklikler bilinerek ve daima öğrenmeye açık olduğu gösterilerek, öğrencilerin anlama ve kabullenme eksiklikleri kapatılabilir.

Otoetnografik uygulama yöntemi lisans ve lisansüstü öğrenciler için atölye ortamında ya da kuramsal bir ders olarak programa alınabilir ve okutulabilir.

Süreç boyunca dersin ortak öğretme süreci zor ancak bir o kadar da olumlu bir deneyim oluşturmuştur. Bu nedenle eğer bir eş araştırmacıyla çalışılıyorsa karşılıklı roller iyi tanımlanmalı ve iletişim kanalları sürekli olarak açık tutulmalıdır.

Çok sayıda katılımcıyla yapılacak çalışmalarda katılımcılara fırsat vermek açısından tartışma için ayrılan sürenin iyi ayarlanması gerekmektedir.

Otoetnografik araştırmanın doğası gereği alan notlarının mutlaka gözlem anında veya hemen sonrasında günbegün tutulması ve arşivlenmesi gerekmektedir, aksi takdirde zaman aşımından kaynaklanan bilgi kayıpları meydana gelebilmektedir.

Katılımcıların birçoğu, çalışmanın kısa sürdüğünü ve üçüncü sınıfta başlatılabileceğini dile getirmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde hem araştırmacı hem de katılımcılar açısından çalışmaya bir yarıyıl daha ilave etmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tüm katılımcılar özellikle sanatsal çalışmaların belirli aşamalarında bazı aksilikler yaşamışlardır. Bu anlamda araştırmacının veya eş araştırmacı ile çalışılıyorsa eş araştırmacının mesleki tecrübesi sorunların çözülmesinde önemli bir öge olmaktadır. Araştırmacı olarak müdahale edilmesi güç bir durum ile karşılaşıldığında eş araştırmacının tecrübesinden faydalanılabilir.

Otoetnografi gibi yoğun duygusal süreçlerin yaşandığı sanat temelli araştırmalarda, araştırmacının ruh durumu oldukça önemlidir. Hikâyelerle oluşan ve artan yoğun baskı ve psikolojik değişkenler süreç boyunca kırılabilir ve duygusal bir yapıya sahip olan araştırmacılar için ağır, yorucu ve yıpratıcı olabilir, araştırmacıları başa çıkılması zor bir yola sürükleyebilir. Bu nedenle her araştırmacıya uygun olmayan bu yöntem kullanımında dikkatli olunmalı, gerek duyulduğunda ise bir uzmandan destek alınmalıdır.

Öğrencilere, süreç boyunca seçimlerinde özgür oldukları sürekli olarak hatırlatılmalı ve herhangi bir konuda büyük yönlendirmelerden kaçınılmalıdır. Müdahale edilmesi gereken durumların ortaya çıkması durumunda ise oldukça dikkatli davranılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Allison, D. (1995). *Two or three things I know for sure*. New York: Penguin.
- Alsop, C. K. (2002). Home and away: Self reflexive auto/ethnography. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3). Retrieved from: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02alsop-e.htm>.
- Andersen. H. (1998). *Conversation, language and possibilities: A postmodern approach to theory*. New York: Basic Book.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*. 35(4), 216- 228.
- Angrosino, M. (2007). *Doing cultural anthropology: Projects for ethnographic data collection*. Long Grove, IL: Waveland.
- Aoki, T. (2005a). Locating living pedagogy in teacher research. In W. Pinar & R. Irwin (Eds.). *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 425–432). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aoki, T. (2005b). Layered voices of teaching: the uncannily correct and the elusively true. In W. Pinar and R. Irwin (Eds.). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* (pp. 187–197). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aoki, T.T., W. Pinar, & R. Irwin, (Eds.). (2004). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bakan, D. (2013). This is the beauty: song as a/r/tographical exploration. *UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts: E-Journal*, 3(2), 1–20.
- Banks, S. P. & Banks, A. (2000) Reading the critical life: Autoethnography as pedagogy. *Communication Education*, 49(3), 233-238, DOI: 10.1080/03634520009379212.

- Banks, A. & Banks, S. (1998). *Fiction and social research: By fire or ice*. Walnut Creek, Cal.: AltaMira.
- Banks, A. (1998). Some people would say I tell lies. In A. Banks & S. Banks (Eds). *Fiction and social research: By fire or ice*, (pp. 167–77). Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. In J. L. Given, G. Camilli & S. B. Elmore (Ed.), *CALL handbook of complementary methods in educational research* (pp. 95-109). New York: Routledge.
- Barone, T. (1992). Beyond theory and method: A case of critical storytelling. *Theory into Practice*, 31(2), 143-156.
- Barone, T. (2001). Science, art, and the predispositions of educational researchers. *Educational Researcher*, 30(7), 24 -8.
- Barone, T., & E. Eisner. (1997). Arts-based educational research. In R. M. Jager (Ed.). *Complementary methods for research in education* (pp. 75–76). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Barone, T., & Eisner, E. (2012). *Arts-based research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Begel, A. (1998). The family conference: A jazz jam. *Families, Systems, & Health*, 16(4), 437-441.
- Behar, R. (1996). *The vulnerable observer: Anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon.
- Blumenfeld-Jones, D.S. (2004). Hogan dreams. *Qualitative Inquiry*, 10(3), 316-38.
- Bochner, A. (1994). Perspectives on inquiry II: Theories and stories. In M. L. Knapp & G. R. Miller (Eds.), *CALL Handbook of Inter personal Communication* (pp. 21-41). Oaks, CA: Sage.
- Bochner, A. P. (2002). Perspectives on inquiry III: The moral of stories. In M. Knapp and G. R. Miller (Eds). *Handbook of interpersonal communication*, (pp. 73–101). Thousand Oaks, Cal: Sage.
- Bochner, A. P. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6(1), 266–72.
- Bochner, A. P. (2001). Narrative's virtues. *Qualitative Inquiry*, 7: 131–57.

- Bochner, A. P., & C. Ellis. (1992). Personal narrative as a social approach to interpersonal communication. *Communication Theory*, 2 (2), 165–172.
- Bresler, L. (2006). Toward connectedness: Aesthetically based research. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 48(1), 2-14.
- Brew, A. (2001). *The nature of research: Inquiry in academic contexts*. London: Routledge.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University.
- Brown, B. (2012). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, 173 love, parent and lead*. New York: Gotham Books.
- Bury, M. (1982). Chronic illness as biographical disruption. *Sociology of Health and Illness*, 4(2), 167-182.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı* (15. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York: Routledge.
- Carr, J.M. (2003). Pearls, pith, and provocation: Poetic expressions of vigilance. *Qualitative Health Research*, 13(9), 1324-31.
- Carson, T. R., & D. J. Sumara, (Eds.). (1997). *Action research as a living practice*. New York: Peter Lang.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as a method*. Walnut Creek, CA: Left Coast.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage.
- Chase, S. (1996). Personal vulnerability and interpretive authority in narrative research. In R. Josselson (Ed.). *Ethics and process in the narrative study of lives* (pp. 45–59). Thousand Oaks, Cal: Sage.
- Chase, S., & S. Bell. (1994). Interpreting the complexity of women's subjectivity. In E. McMahan & K. L. Rogers (Eds.). *CALL interactive oral history interviewing* (pp. 63–81). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheng, W. & Warren, M. (1999). Peer and teacher assessment of oral and written tasks of a group project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 310– 314.

- Clough, P. (2000). Comments on setting criteria for experimental writing. *Qualitative Inquiry*, 6, 278–91.
- Cole, A., & Knowles, G. (2008). *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York:..
- Connelly, M., & J. Clandinin. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto, Canada: Teachers College.
- Cook, V. (2017). *Autoethnographic art: transformative explorations of self within a university art classroom*. Doctoral Dissertation, Arizona University Doctor Of Philosophy In The Graduate College, Arizona.
- Couser, G. T. (1997). *Recovering Bodies: illness, disability, and life writing*. Madison: University of Wisconsin.
- Craig, C. J., & Huber, J. (2007). Relational reverberations: Shaping and reshaping narrative inquiries in the midst of storied lives and contexts, In D. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 251-279). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach (2nd. ed)*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4nd ed.)*. United States: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(2), 291–311.
- Cromie, W. J. (2000, October 6). Treating ills with music. *Harvard University Gazette*. Retrieved from <http://www.news.harvard.edu/gazette/2000/11.09/01-music.html>.

- Cushman, P. (1995). *Constructing the self, constructing America: A culturel history psychothrapy*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- de Vries, P. (2007). Using poetry as data representation to explore music opportunities parents provide for their children at home. *Music Education Research*, 9(1): 17–34. Doi:10.1080/14613800601127510.
- Deck, A. (1990). Autoethnography: Zora Neale Hurston, Noni Jabdavu, and cross-disciplinary discourse. *Black American Literature Forum*, 24(2). 237–56.
- Denzin, N. (1986b). *The recovering self*. Newbury Park. CA: Sage.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, Cal: Sage.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35 (4), 419–428. Doi:10.1177/0891241606286985.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. In T N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4th ed.,, 1–19. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin. N. (1986a). *The alcoholic self*. Newbury Park. CA: Sage.
- Denzin. N. (2000). The practices and politics of interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp. 897–922). ThousandOaks, Cal: Sage.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillian.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Touchstone.
- Dilthey, W. (1961). *Meaning in history*. London: Allen and Unwin.
- Donohoe, M., & Danielson, S. (2004). A community approach to medical humanities. *Medical Education*, 38(2), 204-207.
- Doty, R. L. (2010). Autoethnography - making human connections. *Review of International Studies*, 36 (4), 1047–1050. Doi:10.1017/S026021051000118X.
- Drew, R. (2001). *Karaoke nights: An ethnographic rhapsody*. Walnut Creek, Cal: AltaMira.
- Eisner, E. (1991). *The educational imagination*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. In J.G. Knowles and A. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 3-12). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisner, E. W. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 10(4): 5–9. Doi:10.3102/0013189X01000 4005.
- Eisner, E. W. (1992). Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers University Record*, 93(4), 610-27.
- Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. NH: Heinemann.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, C. (1995). *Final negotiations: A story of love, loss, and chronic illness*. Philadelphia: Temple University.
- Ellis, C. (1996). On the demands of truthfulness in writing personal loss narratives. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, 1, 151–77.
- Ellis, C. (2002). Being real: Moving inward toward social change. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15, 399–406.
- Ellis, C. (2003). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic i: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Ellis, C. (2009). *Revision: autoethnographic reflections on life and work*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2004). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Research as subject. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 199-258). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis, C., & Flaherty, M. (1992). *Investigating subjectivity: Research on lived experience*. CA: Sage.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10.

- Ellis, C. (1993). There are survivors: Telling a story of sudden death. *The Sociological Quarterly*, 34, 711–30.
- Ellis, C. (1998). I hate my voice: Coming to terms with minor bodily stigmas. *The Sociological Quarterly*, 39, 517–37.
- Ellis, C., & A. P. Bochner (Eds.). (1996a). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, Cal: AltaMira.
- Ellis, C., & A. P. Bochner. (1992). Telling and performing personal stories: The constraints of choice in abortion. In C. Ellis and M. Flaherty (Eds.), *Investigating subjectivity: Research on lived experience* (pp. 79–101). Newbury Park, Cal.: Sage.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Research as subject. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 733–68). Thousand Oaks, Cal : Sage.
- Ellis, C. (1995). The other side of the fence: Seeing black and white in a small, southern town. *Qualitative Inquiry* 2(1), 147–67.
- Ellis, C. (1998). I hate my voice: Coming to terms with minor bodily stigmas. *The Sociological Quarterly*, 39, 517–37.
- Finley, S. & Knowles, J.G. (1995). Researcher as artist/artist as researcher. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 110-142.
- Fischer, M. M. J. (1994). Autobiographical voices (1, 2, 3) and mosaic memory: Experimental sondage in the (post) modern world. In Ashley, K., Gilmore, L., Peters, G. (Eds.), *Autobiography and postmodernism*. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Foster, E. (2002). Storm tracking: Scenes of marital disintegration. *Qualitative Inquiry*, 8(6), 804-819. DOI: 10.1177/1077800402238080
- Foster, E. (2008). Commitment, communication, and contending with heteronormativity: an invitation to greater reflexivity in interpersonal research. *Southern Communication Journal*, 73(1) 84–101. Doi:10.1080/10417940701815683.

- Foster, E. (2002). Storm Tracking: Scenes of Marital Disintegration. *Qualitative Inquiry*, 8(6), 804-819. DOI: 10.1177/1077800402238080.
- Fox, R. (2010). Re-membering Daddy: Autoethnographic Reflections of My Father and Alzheimer's Disease. *The online journals platform for National Communication Association members*, 30(1), 2-20.
- Frank, A. W. (1998). Just listening: Narrative and deep illness. *Families, Systems, & Health*, 16(3), 197-212.
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller: Body, illness and ethics*. Chicago: University of Chicago.
- Freire, P. (1968). *Teachers as cultural workers*. New York, London: Continuum.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach with new commentary*. Colorado, U.S: Westview.
- Furman R., & MSW (2005) Autoethnographic Poems and Narrative Reflections: A Qualitative Study on the Death of a Companion Animal. *Journal of Family Social Work*, 9(4), 23-38. DOI: 10.1300/J039v09n04_03.
- Furman, R. (2004a). Using poetry and narrative as qualitative data: Exploring a father's cancer through poetry. *Family, Systems, & Health, Summer*, 22(2), 162–170. Doi: <https://doi.org/10.1037/1091-7527.22.2.162>
- Furman, R. (2004b). The prose poem as a means of exploring friendship: Pathways to reflection. *Journal of Poetry Therapy*, 17(2).
- Furman, R. (2004c). Exploring friendship loss through poetry. *Journal of Loss and Trauma*, 9(1), 181-187.
- Furman, R. (2003). Exploring step-fatherhood through poetry. *Journal of Poetry Therapy*, 16(2), 91-96.
- Furman, R., C.L. Langer, C.S. Davis, H.P. Gallrado, & S. Kulkarni. (2007). Expressive, research and reflective poetry as qualitative inquiry: A study of adolescent identity. *Qualitative Research*, 7(3), 301-15.
- Gadamer, H. G., Weinsheimer, J., & Marshall, D. G. (Eds). (2004). *Truth and method*. New York: Continuum.

- Gallardo, H, Furman, R, & Kulkarni, S. (2009). Explorations of depression: Poetry and narrative in autoethnographic qualitative research. *Qualitative Social Work*, 8(3), 287-304
- Gardner, C. (1991). Stigma and the public self: Notes on communication, self, and others. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20, 251-262.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Genova, N. J. (2003). Expanding our concept of the medical literature: The value of the humanities in medicine. *Journal of the American Academy of Physician Assistants*, 16(3), 61-64.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1996). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. In Leistyna, P., Woodrum, A., Sherblom, S. A. (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (pp. 301–331). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Given, L. M. (2008). *Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. CA: Sage.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L., (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gofman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gouzouasis, P. & Leggo, C. (in press). Performing music and poetry: A pedagogy of listening. In A. Harris & C. Hall (Eds.), *Arts Based Education Research: New methods, new methodologies*. Abingdon: Routledge.
- Gouzouasis, P. & Regier, C. (2015). Adolescent love and relationships: A songwriting teacher's autoethnography. *Journal of Artistic & Creative Education*, 9(1), 68-98.
- Gouzouasis, P. & Ryu, J. Y. (2015). A pedagogical tale from the piano studio: Autoethnography in early childhood music education research. *Music Education Research*, 17(4), 397–420.
- Gouzouasis, P. & Ryu, J. Y. (2014). The use of story in early childhood music education research: A pedagogical tale from the piano studio. *Music Education Research*. London: Routledge.

- Gouzouasis, P. (2005). Fluency in general music and arts technologies: Is the future of music a garage band mentality? *Action, Criticism and Theory for Music Education* 4(2), 72-85.
- Gouzouasis, P. (2006). A/r/t/ography in music research: A reunification of musician, researcher, and teacher. *Arts and Learning Journal*, 22(1), 2342.
- Gouzouasis, P. (2007a). Toccata on assessment, validity, and interpretation. In S. Springgay, R.L. Irwin, P. Gouzouasis, & C. Leggo (Eds.), *CALL being with a/r/t/ ography* (pp. 219-30). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Gouzouasis, P. (2007b). Music research in an a/r/tographic tonality. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 5(2), 33-8.
- Gouzouasis, P. (2011). *Pedagogy in a new tonality: teacher inquiries on creative tactics, strategies, graphics organizers, and visual journals in the k-12 classroom*. Rotterdam: Sense.
- Gouzouasis, P. (2013b). The metaphor of tonality in artography. *UNESCO Observatory Multi-Disciplinary Journal in the Arts: E-Journal*, 3(2). http://education.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0011/1107974/009_GOUZOUASIS_PAPER.pdf.
- Gouzouasis, P. (2013a). Tonality as metaphor in music. *The UNESCO Observatory E-Journal*, 3(2). Available at <http://web.education.unimelb.edu.au/UNESCO/ejournal/index.html>.
- Gouzouasis, P. (2014). What matters most: Using contemporary research to support music education policies in schools (A Performative Autoethnography). In P. Gouzouasis (Ed.). *CALL the proceedings of the 17th biennial international seminar of the commission on music policy: culture, education, and media* (pp. 60–71). Natal, Brazil: International Society for Music Education.
- Gouzouasis, P., & B. Leigh. (2003). Shall we dance? Researching the way we match student teachers with school advisors. In T. Clarke and G. Erickson (Eds.). *Teacher inquiry: Living the research in everyday practice* (pp. 38-47). London: RoutledgeFalmer.
- Gouzouasis, P., & Lee, K. V. (2002). Do you hear what I hear? musicians composing the truth. *Teacher Education Quarterly*, 29(4), 125–141.

- Gouzouasis, P., & Regier, C. (2015). Adolescent love and relationships: A songwriting teacher's autoethnography. *Journal of Artistic & Creative Education*, 9(1), 68–98.
- Gouzouasis, P., Henrey, J., & Belliveau, J. (2008) Turning points: a transitional story of grade seven music students' participation in high school band programs, *Music Education Research*, 10(1), 75-90. DOI: 10.1080/14613800701871397.
- Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Gordon, C., & Miles, E. (2013). Becoming pedagogical through a/r/ tography in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 14(1). Retrieved from <http://www.ijea.org/v14n1/v14n1.pdf>.
- Gouzouasis, P., Irwin, R. L., Miles, E., & Gordon, A. (2013). Commitments to a community of artistic inquiry: becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 14(1). <http://www.ijea.org/v14n1/>.
- Graham, M. (2009). The power of art in multicultural education: The international stories project. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 155-161.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Grumet, M. (1990). Voice: The search for a feminist rhetoric for educational studies. *Cambridge Journal of Education* 20(3), 277-82.
- Gussow, Z., & George S. T. (1968). Status, ideology, and adaptation to stigmatized illness: A study of leprosy. *Human Organization*, 27, 316-325.
- Halsey-Dutton, B. (2016). *Facilitating voluntary risk-taking and multimodal art instruction: Insights gained from preservice elementary educators*, Doctoral dissertation. Graduate School of Education. University of Arizona, Tucson: AZ.
- Hickman, R. (2008). *Research in art & design education: Issues and exemplars*. Chicago: Intellect.
- Hodges, D. (1993). For every season: Art and poetry therapy with terminally ill patients. *The Journal of Poetry Therapy*, 7(1), 24-44.
- Holman, J. S. (2002). The way we were, are, and might be: Torch singing as autoethnography. In C. Ellis & A. Bochner (Eds), *Ethnographically speaking*.

- Autoethnography, literature, and aesthetics* (pp.44–56). Walnut Creek, Cal: AltaMira.
- Hooks, B. (1994b). *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, B. (1994a). *Outlaw culture: Resisting representations*. New York: Routledge.
- Hooks, B. (1995) *Art on my mind: visual politics*. New York: Routledge.
- Huebner, D. E., W. Pinar, & V. Hillis, (Eds.). (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Irwin, R. L., & A. de Cosson (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational.
- Irwin, R. L., & S. Springgay. (2008). A/r/tography as practice-based research. In . M. Cahnmann-Taylor and R. Siegesmund (Eds.). *CALL arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 103-24). New York: Routledge.
- Irwin, R.L., & S.W. Kind. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Irwin, R. L., R. Beer, S. Springgay, K. Grauer, G. Xiong, & B. Bickel. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70-88.
- James, P. (1999). Rewriting narratives of self: Reflections from an action research study. *Educational Action Research*, 7(1), 85-103.
- Josselson, R. (1996). On writing other people's lives: Self-analytic reflections of a narrative researcher. In R. Josselson (Ed.), *Ethics and process in the narrative study of lives* (pp. 60–71). Thousand Oaks, Cal: Sage.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karp, D. (1996). *Speaking of sadness*. New York: Oxford.
- La Jevic, L., & S. Springgay. (2008). A/r/tography as an ethics of embodiment. *Qualitative Inquiry* 14(1), 67-89.
- Langellier, K. (1999). Personal narrative, performance, performativity: Two or three things I know for sure. *Text and Performance Quarterly*, 19, 125–44.

- Langer, C., & Furman, R. (2004). Exploring identity and assimilation. Research and interpretative poems. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2).
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(2), 673–93.
- Leavy, P. (2008). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford.
- Lee, K. V. (2010). An autoethnography: Music therapy after laser eye surgery. *Qualitative Inquiry*, 16(4), 244-248.
- Lee, K.V. & Gouzouasis, P. (2016). Suicide is painless: An autoethnography of tragedy. *Learning Landscapes*, 9(2), 339-350.
- Lee, K.V., & P. Gouzouasis. (2008). Out of the cage. In Don Four Arrows Jacobs (Ed.). *CALL the authentic dissertation: Alternative ways of knowing research and representation* (pp. 149-154). London: RoutledgeFalmer.
- Leggo, C. (1995). Storing the word/storying the world. *English Quarterly*, 28(1), 5–11.
- Leggo, C. (2004a). The curriculum of becoming human: Ruminations. *International Journal of Whole Schooling* 1(1), 28-36.
- Leggo, C. (2004b). The curriculum of joy: Six poetic ruminations. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2(2), 142-58.
- Leggo, C. (2005a). Autobiography and identity: Six speculations. *Vitae Scholasticae: The Journal of Educational Biography*, 22(1), 115-33.
- Leggo, C. (2007). Learning by heart: A poetics of research. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(4) 73-95.
- Leitch, R. (2007, July). *Tribes, troupes and transit camps? Encountering difference(s) in arts-based researcher identities*. Paper presented at Arts-based educational research conference, in Bristol, UK.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 275-289. CA: Sage.
- Lines, D. (in review). Autoethnography and the relational dimensions of piano pedagogy: A response to ‘A dissonant duet.’ 24 page ms.

- Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education*, 3(1), 29-35.
- Malthouse, M. (2011). An Autoethnography on Shifting Relationships between a Daughter, Her Mother and Alzheimer's Dementia (in Any Order), *Journal of Sage*, 10(2). 249–256.
- Marcus, G. (1994). What comes (just) after post? The case of ethnography. In N. Denzin & Y. Lincoln. *Handbook of qualitative research*, (pp. 549-56). Thousand Oaks, Cal.: Sage.
- Marshall, J. (2010). Five ways to integrate: Using strategies from contemporary art. *Art 178 Education* 63(3), 13-19.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design (3rd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millar, P. J. (2003). The effect of scoring criteria specificity on peer and selfassessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), 383 - 394.
- Neilsen, L. (2002). Learning the liminal: Fiction as knowledge. *The Alberta Journal of Educational Research*, 48 (3), 206–214.
- Neilsen, L. (2004). Learning to listen: Data as poetry, poetry as data. *Journal of Critical Inquiry into Curriculum and Instruction*, 5(2), 413.
- Neuman, K. (1996). Collecting ourselves at the end of the century. In C. Ellis and A. Bochner (Eds). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing* (pp. 172–98). Walnut Creek, CA: AltaMira.
- O'Donoghue, D. (2007, July). *The limits of arts based educational research within current educational research discourse*. Paper presented At Arts-Based Educational Research Conference, in Bristol, UK.
- Palchikov, N. N. & Bound, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-430.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün-S.B. Demir Çev.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pelias, R. (2003). The academic tourist: An autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 9(3), 369-373.
- Pelias, R. J. (2000). The critical life. *Communication Education*, 49(3), 220–228. Doi:10.1080/ 03634520009379210.
- Pelias, R. J. (2004). *A methodology of the heart*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Pennebaker, J.(1990). Opening up: The healing power of expressing emotions. New York: The Guilford.
- Poindexter, C. C. (2002). Meaning from methods: Re-presenting narratives of an HIV-affected caregiver. *Qualitative Social Work*, 1(1), 59-78.
- Prendergast, M. (2006). Found poetry as literature review: research poems on audience and performance. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 369–388.
- Prendergast, M. (2007). *Poetic inquiry: An annotated bibliography*. Vancouver: Centre for Cross-Faculty Inquiry, Faculty of Education, University of British Columbia.
- Prendergast, M. (2008, May). *Poem is what? Poetic inquiry in qualitative social science research*. Paper presented at the fourth international congress of qualitative inquiry, UrbanaChampaign, IL.
- Prendergast, M., C. Leggo, & P. Sameshima (Eds). (2009). *Vibrant voices in the social sciences*. Rotterdam: Sense.
- Prendergast, M., Gouzouasis, P., Leggo, L. & Irwin, R. L. (2009). A haiku suite: the importance of music making in the lives of secondary school students. *Music Education Research*, 11(3), 303-317. DOI:10.1080/14613800903144262
- Quinney, R. (1996). Once my father traveled west to California. In C. Ellis and A. Bochner (Eds). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*, (pp. 357–82). Walnut Creek, Cal: AltaMira.
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 324-339). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Reckson, B., & Becker, L. (2005). Exploration of the narrative accounts of South African teachers working in a gang-violent community in the Western Cape. *International Journal of Social Welfare*, 14(2), 107-115.
- Reed-Danahay, D. (1997). *Auto/ethnography*. New York, NY: Berg.
- Richardson, L. (1992). The poetic representation of lives: Writing a postmodernist sociology. In N. Denzin (Ed.), *Studies in symbolic interaction*, vol. 13, (pp. 19–27). Greenwich, Conn.: JAI.
- Richardson, L. (1993). Poetics, dramatics, and transgressive validity: The case of the skipped line. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 695-710.
- Richardson, L. (1994a). Nine Poems: Marriage and the Family. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23 (1), 3–13. Doi:10.1177/089124194023001001.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Richardson, L., & Pierre, E. A. St. (2005). Writing: a method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 959–978). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, L. (1994b). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516– 29). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, L. (2000). Evaluating ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(1). 253–55. Doi:10.1177/107780040000600207.
- Riessman, C. K. (1990). *Divorce talk: Women and men make sense of personal relationships*. New Brunswick, NJ: Rutgers University.
- Roberts, T. (2006). *Self, peer and group assessment in e-learning-introduction*. USA: PA.
- Robinson, A. (2004). A personal exploration of the power of poetry in palliative care, loss and bereavement. *International Journal of Palliative Nursing*, 10(1), 32-38.
- Rugg, L. (1997). *Picturing ourselves: photography and autobiography*. Chicago: The University of Chicago.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles, CA: Sage.

- Scott-Hoy, K. M. (2000). *Eye of the other within artistic autoethnographic evocations of the experience of cross-cultural health work in Vanuatu*. University of South Australia School of Education. Australia.
- Searle, J. (1992). *The rediscovery of the mind*. Cambridge, MA: MIT.
- Shapiro, J. (2004). Can poetry be Data? Potential relationships between poetry and research. *Families, Systems, & Health*, 22(2), 171-177.
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: a qualitative journey*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Spencer, C. & Eggleston, R. (1995). Reconsidering the stigma of physical disability: Wheelchair use and public kindness. *The Sociological Quarterly*, 36, 682-698.
- Steffler, J. (1995). Language as matter. In T. Lilburn (Ed.), *Poetry and knowing: Speculative essays & interviews* (pp. 45-51). Kingston: Quarry.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: Principles and practices* (4th ed). Dubuque, Iowa: W.C. Brown.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge University.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sullivan, G. (2006). Research acts in art practice. *Studies in art education*, 48(1), 19-35.
- Suominen, A. (2006). Writing with photographs writing self: using artistic methods in the investigation of identity. *International Journal of Education through Art*, 2(2): 139–156. Doi:10.1386/etar.2.2.139/1.
- Tedlock, B. (1991). From participant observation to the observation of participation: The emergence of narrative ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 41, 69–94.
- Tierney, W. G. (1998). Life history's history; subjects foretold. *Qualitative Inquiry*, 4(1), 49-71.
- Tillman- Healy, L. (2001). Between gay and straight: Understanding friendship across sexual orientation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(4). Doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-3.4.811>

- Tillmann-Healy, L. (2003). Friendship as method. *Qualitative Inquiry*, 9(2), 729–49.
- Tillmann-Healy, L. (1996). A secret life in a culture of thinness: Reflections on body, food, and bulimia. In C. Ellis & A. Bochner (Eds.). *CALL composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing* (pp. 77–109). WalnutCreek, Cal.: AltaMira .
- Tompkins, J. (1992). *West of everything*. Oxford: Oxford University.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. Chicago: The University of Chicago.
- Williams. G. (1984). The Genesis of chronic illness. *Sociology of Health and İllness*. 6(2). 175-200.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. bs.)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Zinsser, W. (1987). Writing and remembering: A memoir and an introduction. In W. Zinsser (Ed.). *Inventing the truth: The art and craft of memoir* (pp. 11–29). Boston: Houghton MifflinCo.

EKLER

EK 1. Etik Kurul Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.11.2019-E.141375



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.10.2019 tarihli ve E.126673 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğumuz, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi Huriye ÇELİKCAN'ın, Prof.Dr.Şeniz AKSOY'un danışmanlığında yürüttüğü "Sanat ve Tasarım Eğitimi Atölye Derslerinde Otoetnografi Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Sanatsal Yaratıcılık ve Uygulama Becerilerinin Gelişimine Etkisi" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 04.11.2019 tarih ve 11 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-351

Ek: 1 Liste



Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :<http://etikkomisyonu.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Esengül BOŞNAK
Büro Evrak Sorumlusu
Telefon No:03122022666

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...