



Hayal Gücünün Sınıf Öğretmenliği Mesleğinde Kullanılmasına İlişkin Bir Öz-İnceleme *

Hatice Avşar ¹, Ahmet Saban ²

Öz

Bu çalışmada, bir sınıf öğretmeni (makalenin ilk yazarı) olarak uygulamalarını "hayal gücü" bağlamında anlamayı, değerlendirmeyi ve geliştirmeyi hedefledim. Araştırmada, deneyimlerimi anlamlandırmak ve mesleğimle ilgili yeni fikirleri, eylemleri ya da anlayışları keşfetmek için "bireysel araştırma" desenini kullandım. Araştırmayı 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde Ağrı ilindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 27 üçüncü sınıf öğrencimle yürüttüm. Verileri detaylandırmak ve inandırıcılığı artırmak amacıyla birden fazla veri toplama tekniğine başvurdum (katılımcı gözlemlerim, yansıtıcı günlüklerim, öğrencilerim, eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarımdan elde ettiğim geribildirimler ve etkinliklere ilişkin çektiğim fotoğraflar). Araştırmada ulaştığım bulguları üç tema altında düzenledim: (1) *Öğretmenlik anlayışım ve ileriye dönük hedeflerim*. Bu tema altında, sahip olduğum mesleki anlayışımı ve ileriye dönük planlarımı açıkladım. Kendimi, uygulamalarını sürekli olarak sorgulayan, öğretimini farklı etkinliklerle zenginleştirmeye özen gösteren ve çalışma ortamındaki engeller yerine fırsatlara odaklanan bir öğretmen olarak tanıttım. Ayrıca, ileriye dönük olarak öğrenmeyi zevkli ve anlamlı hale getirecek eğitim materyallerini tasarlamak gibi bir gayemin olduğunu ifade ettim. (2) *Hayal gücümü yansıtan etkinlikler*. Bu tema altında, öğrencilerin öğrenmelerine daha fazla katkı sağlayabilmek adına hayal gücüm doğrultusunda hazırladığım ve sınıfımda uyguladığım etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgi verdim. (3) *Öğrencilerimin, eleştirel arkadaşımın ve meslektaşlarımdan yorumları*. Bu tema altında, sınıfta uyguladığım etkinliklere ilişkin öğrencilerimin, eleştirel arkadaşımın ve meslektaşlarımdan yorumlarını paylaştım. Bu kapsamda sunulan geribildirimlerin genellikle olumlu ve mesleğim açısından yol gösterici nitelikte olduğunu vurguladım. Bu çalışmanın, bir sınıf öğretmeni olarak hayal gücüme dayalı öğretim etkinliklerini nasıl tasarladığımı ve öğrenme-öğretme sürecini de sıradanlığın dışına çıkararak nasıl gerçekleştirdiğimi örneklendirmesi bakımından alanyazına önemli bir katkı sunduğunu düşünüyorum.

Anahtar Kelimeler

Hayal gücü
Sınıf öğretmeni
Öğretim etkinlikleri
Bireysel araştırma
Mesleki gelişim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.06.2022
Kabul Tarihi: 21.03.2023
Elektronik Yayın Tarihi: 09.05.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11958

* Bu makale Hatice Avşar'ın Ahmet Saban danışmanlığında yürüttüğü "Hayal gücünün sınıf öğretmenliği mesleğinde kullanılmasına ilişkin bir öz inceleme" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, haticeavsar210@gmail.com

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, ahmet_saban@yahoo.com

Giriş

Öğretmenlerin birçok değişkenle birlikte hayal gücünü de göz önünde bulundurarak ders içeriklerini planlamaları ve öğrenme-öğretme sürecini de sıradanlığın dışına çıkararak gerçekleştirmeleri kaçınılmazdır. Çünkü hayal gücü öğretim sürecinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Burchell, 2008). Gallas (2003) çocuklarda merak, neşe ve keşif dolu bir dünya yaratmak için hayal gücünü keşfeden öğretmenlerin varlığına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Kendi hayal gücünü keşfeden öğretmenler, bireylerin çocukluk dönemlerinde var olan hayal etme yetisini bir kişilik özelliği haline getirmede önemli bir role sahiptir. Bu nedenle, bireylerde hayal gücünün gelişimi olabildiğince erken başlatılmalıdır (Eckhoff ve Urbach, 2008; Lehrer, 2016). Buradaki erken başlatma ifadesi ise bireylerin erken çocukluk dönemine karşılık gelmektedir. Yaşamın bu ilk yıllarında hayal gücü kullanımını artırabilmek için farklı öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği eğitim ortamlarının öğretmenlerce oluşturulması gerekmektedir.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğünde (<https://sozluk.gov.tr>) hayal gücü kavramı için şu iki özellik vurgulanmaktadır: “1. Zihnin hayal yaratma yetisi, düş gücü, imgelem, muhayyile. 2. Bir nesneyi, o nesne karşımızda olmaksızın tasarımlama yetisi.” Bu yönüyle hayal gücü, “imgeler arasında yeni ilişkiler kurma, yeni kavram ve düşünceler oluşturma yetisi olarak tanımlanabilir” (Işıldak, 2008, s. 66). Örneğin, Spinoza hayal gücünü, algılanan bir nesnenin tüm yönlerini zihinde canlandırabilme eylemi olarak niteler (Çıvgın, 2019). Vygotsky (2004) de hayal gücünü “beynimizin öğeleri birleştirme yeteneğine dayanan yaratıcı aktivite” (s. 9) olarak ele alır. Egan (1992) içinse hayal gücü, yaratıcılığın başlangıcı, buluşun kaynağı ve fikirlerin yeşerdiği yerdir. Kısacası hayal gücü, zihnin yaratıcı bir yetisi ve imgelem gücü olarak tanımlanmaktadır (Perdue, 2003).

Bir düşüncenin belirmesinde hayal gücü önemli bir etkidir (Küçükali ve Akbaş, 2017), çünkü “hayal gücü olmadan düşünce üretilemez” (Çellek, 2003, s. 4). Albert Einstein “İmgelem bilgiden daha önemlidir. Bilgi sınırlıdır. İmgelem [ise] dünyayı kuşatır” (Işıldak, 2008, s. 65) şeklindeki sözleri ile hayal gücünün önemine değinmiştir. Steiner, hayal gücünü zihinsel potansiyelin ortaya çıkmasında esas kaynak olarak nitelemiştir (Alphen, 2011). Benzer şekilde, “Ahmet İnam hayalin düşüncenin ana kaynağı olduğunu savunarak, düşüncüyü beslediğini ve ortaya çıkardığını ifade etmiştir” (Orhon, 2014, s. 50). Gazali ise hayal gücünden yoksun bir araştırmacının yaptığı çalışmalarda elinde kabuktan başka bir bilgi olmayacağını vurgulamıştır (Musa, 2018). Bu açıdan hayal gücü, “varsayma, gibi görme, olasılıkları düşünme, vb. çok çeşitli zihinsel etkinliğin kaynağı” (Budak, 2000, s. 357) olarak görülmektedir. Hayal gücü sayesinde kişi olgulara farklı bir perspektiften yaklaşabilir, onlarla farklı ilişkiler kurabilir veya onlardan yola çıkarak yeni fikirler üretebilir.

İnsanın hayal gücünü kullanması sonucunda yaratıcılık yetisi de gelişmektedir. Bu yönüyle hayal gücü, özgün tasarımların gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olarak görülmektedir (Küçükali ve Akbaş, 2017). İnsanı diğer canlılardan ayıran bu yeti, insana üstün bir özellik kazandırmaktadır. Alanyazında ortak bir tanımı olmamasına karşın, her insanın doğuştan itibaren az ya da çok yaratıcılık yeteneğine sahip olduğu (Aslan ve Arslan Cansever, 2009) ve hayal etme eyleminin sıkça gerçekleştirilmesi durumunda da yaratıcılık sürecine fazladan bir değer kazandırıldığı (Er Bıyıklı ve Gülen, 2018) ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, hayal gücü “tüm yaratıcı etkinliklerin temeli” (Vygotsky, 2004, s. 9) ve düşünmek, plan yapmak ya da tasarlamak gibi eylemler için kullanılan bir zihin gücü (Perdue, 2003) olarak değerlendirilmektedir.

Tüm bu özelliklerine bağlı olarak çok sayıda eğitimci (Alphen, 2011; Eckhoff ve Urbach, 2008; Lehrer, 2016; Vygotsky, 2004), hayal gücünün çocukluktan itibaren eğitim sürecine dâhil edilmesi çağrısında bulunmuştur. Ancak, günümüz eğitim sistemleri öğrenme merakıyla yapılan araştırmanın hazzını veya yeni şeyler keşfetmenin şevkini öğrencilere öğretememektedir (Kırlangıç Şimşek, 2012). Okullarda uygulanan standart eğitim programları öğrencilerin yalnızca zihinsel gelişimine odaklanmakla onların hayal güçlerinin gelişimini ihmal etme eğilimindedir (Gajdamaschko, 2005). Bu kapsamda, Thomas (2019) “eğitimde hayal gücünün değerini yeniden düşünmenin zamanı” (s. 49) olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, beynini sabit bir şekilde kullanmak yerine hayal gücünün

gücünü fark eden ve farklı öğretim ortamları tasarlayarak öğrencilerinin hayal güçlerini artıran öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu yolla, kendini tanıyabilen ve sınırlarını genişletebilen bireyler yetiştirilebilir.

İşte bu çalışma da böyle bir anlayıştan kaynaklanmıştır. Bir sınıf öğretmeni olarak gerçekleştirdiğim bu bireysel araştırmada, “hem araştırmacı hem de araştırılan konu olarak ikili bir rol” (Alan, 2019, s. 470) üstlendim ve sahip olduğum öğretmenlik anlayışımı hayal gücü bağlamında değerlendirmeyi amaçladım. Böylece kendime ayna tutarak kendimi mesleki açıdan geliştirmeyi hedefledim. Alanyazında, bireysel araştırma yönteminin benzersiz özelliğinin öğretmenlerin seslerinin duyurulmasına fırsat vermesinden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Bullough ve Pinnegar, 2001). Bu yöntemi benzersiz kılan diğer bir neden de öğretmenlerin kendi uygulamalarına ilişkin alternatif bakış açıları sunarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmasıdır (Alan, Sariyev ve Odabasi, 2021). Ben de bu araştırmada, kendi hayal gücümde esinlenerek geliştirdiğim ve sınıfta uyguladığım etkinlikleri tanıtmak ve öğretmenlik anlayışımın önemli bir boyutunu oluşturan hayal gücünün mesleki gelişimime ve kendimi anlamlandırmaya yönelik katkısını irdelemek istedim. Ayrıca, araştırma süreci esnasında hayal gücüme dayalı olarak tasarladığım ve sınıfta uyguladığım etkinlikler aracılığıyla öğrencilerimin hayal güçlerinin gelişimine katkı sağlamayı amaçladım.

Hayal Gücünün Kavramsallaştırılması

Alanyazında, hayal gücünün anlaşılması, kavramsallaştırılması veya ortaya çıkarılması bakımından zor bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Alphen, 2011). Bunun önemli bir nedeni, bu kavramın günlük dilde “çocukça”, “hayalperestlik”, “ütopiklik”, “romantiklik”, “gerçek dışılık” gibi olguları da çağrıştıran olmasıdır (Thomas, 2019; Vygotsky, 2004). Ayrıca, ilgili alanyazında “hayal gücü” ve “yaratıcılık” kavramları sıklıkla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, “hayal gücü” ya yaratıcı düşünmenin önemli bir bileşeni olarak (Er Bıyıklı ve Gülen, 2018) ya da “yaratıcı hayal gücü” (Gündoğan, Arı ve Gönen, 2013) biçiminde ele alınmaktadır. Thomas (2019) ise hayal gücünün (1) *sanatsal* (özgünlük, otantiklik), (2) *bilişsel* (olasılıklar, farklı düşünceler) ve (3) *duyuşsal* (perspektif almak, empati kurmak) olmak üzere en az üç yönü olduğunu vurgulamaktadır.

Hayal gücüyle ilgili öncü kuramcılardan biri olan Vygotsky (2004) bu kavramın anlaşılmasına yönelik dört ilke öne sürmüştür:

- **Öz-yansıtma.** Hayal gücü, sahip olunan yaşam deneyimlerinin farklı bir zihinsel yapı ile ele alınmasını gerektirir.
- **Sosyal perspektif.** Hayal gücü, başka insanların yaratıcı eylemlerinin veya ürünlerinin irdelenmesini gerektirir.
- **Duyuşsal kapasite.** Hayal gücü, duyguların farkındalığını gerekli kılar çünkü her duygu deneyimin farklı bir yönüne işaret eder.
- **Yaratıcı ürün.** Hayal gücü, düşüncelerin yenilikçi ürünlere dönüştürülmesini gerekli kılar.

Hayal gücünün kavramsallaştırılmasıyla ilgili en kapsamlı çalışmalardan birisi ise Liang, Chang, Chang ve Lin (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Liang ve diğerleri (2012) 1900-2011 yılları arasındaki bilimsel yayınların analizine dayalı olarak hayal gücü hakkında iki boyut altında gruplandırılan 10 gösterge tanımlamıştır. Çalışmaya göre:

- **Yaratıcı hayal gücü** olarak adlandırılan ilk boyut *sezgi* (olaylar arasında bağlantı kurma), *duyarlılık* (olaylara karşı hassas olma), *verimlilik* (olaylara ilişkin çok sayıda düşünce önerme), *keşif* (olaylara ilişkin fikirleri sentezleme) ve *yenilik* (olaylara ilişkin özgün bakış açısı sunma) göstergelerinden oluşmaktadır.
- **Üretken hayal gücü** olarak adlandırılan ikinci boyut *odaklanma* (bir görev üzerinde uzun zaman harcıyabilme), *etkililik* (bir amaca yönelik yararlı fikirler sunabilme), *transfer etme* (bir alandaki bilgiyi başka bir alana aktarabilme), *kristalleştirme* (soyut bir düşünceyi somutlaştırabilme) ve *diyalektik* (zıt fikirlere mantıklı açıklamalar getirebilme) göstergelerini kapsamaktadır.

Hayal gücünün ortaya çıkarılmasına yönelik olarak ise Bland ve Sharma-Brymer (2012) "Nasıl bir okul hayal ediyorsunuz?" sorusu kapsamında 10-11 yaşlarındaki 133 Avustralyalı ilkokul öğrencisinin gelecekte öğrenim görmek istedikleri ideal okul imgesine ilişkin algılarını "çiz ve 200 kelime ile anlat" yöntemiyle incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, dört farklı hayal gücü kavramsallaştırmasından oluşan bir tipoloji geliştirilmiştir. Bu tipolojiye göre:

- **Fantezi hayal gücü**, gerçekleşmesi mümkün olmayan hayalleri, düşleri veya umutları simgelemektedir. Örneğin, bir ejderhanın uçurduğu arabada olmak ya da bir video oyununda sanal avatar olmak.
- **Yaratıcı hayal gücü**, yenilikçi, keşifçi ve hayata geçirilmesi mümkün olan alternatif fikirleri simgelemektedir. Örneğin, alışveriş merkezi tarzı okullar ya da vejetaryen okullar.
- **Eleştirel hayal gücü**, var olan uygulamalara ya da güç yapılarına meydan okuma niteliğinde olan fikirleri simgelemektedir. Örneğin, okul günlerinin azaltılması ya da katı disiplin kurallarının kaldırılması.
- **Empatik hayal gücü**, olayları başkalarının gözünden sorgulayan veya dezavantajlı grupların seslerine sözcülük eden fikirleri simgelemektedir. Örneğin, yaşça küçük çocuklar için ayrı oyun alanlarının oluşturulması ya da yoksul öğrencilere parasız yemek verilmesi.

Alanyazında hayal gücüne ilişkin gerçekleştirilen bazı çalışmalar, bu yetinin aynı zamanda bazı değişkenler bakımından farklılaşabileceğini de ortaya koymuştur. Örneğin, Hiçyılmaz (2020), Bland ve Sharma-Brymer (2012)'in veri toplama yöntemini kullanarak Van ilinde dokuz farklı ortaokulda öğrenim gören toplam 258 sekizinci sınıf öğrencisinin hayal gücü algılarını incelemiş ve erkek öğrencilerin en çok "fantezi hayal gücü" tipolojisinde, kız öğrencilerin de en çok "yaratıcı hayal gücü" tipolojisinde çizimler ve betimlemeler yaptıklarını rapor etmiştir. Gündoğan ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise dramanın farklı yaş gruplarındaki çocukların yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve dramanın 13 yaş grubu çocuklarına kıyasla 10 yaş grubu çocuklarında "daha özgün fikir üretme" bakımından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireysel Araştırmanın Kavramsallaştırılması

En genel anlamda bireysel araştırma, uygulayıcı konumunda olan bir araştırmacının mesleki gelişim amacıyla kendini, uygulamalarını ve bağlamını araştırma konusu yaparak derinlemesine ve sistematik bir biçimde incelemesi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Örneğin, Dinkelman (2003) bireysel araştırmayı "bireyin kendi uygulamalarına yönelik kasıtlı ve sistematik bir sorgulama yapması" (s. 8) biçiminde ele almaktadır. Bu yönüyle bireysel araştırmacı, hem özne (araştıran) hem de nesne (araştırılan) konumunda olmaktadır.

İngilizce "self-study" teriminin Türkçe karşılığı olarak "bireysel araştırma" tanımlamasını ulusal alanyazına ilk kazandıran araştırmacı Alan (2016) olmuştur. LaBoskey (2004) ise bireysel araştırmanın özelliklerini tanıttığı çalışması ile uluslararası alanyazında en fazla yararlanılan araştırmacı konumundadır (Mena ve Russell, 2017; Vanassche ve Kelchtermans, 2015). LaBoskey (2004), bireysel araştırmanın özelliklerini aşağıdaki beş madde altında kavramsallaştırmıştır:

- **Bireysel araştırma, bireyin kendisi tarafından başlatılır ve birey odaklıdır.** Bireysel araştırmanın en temel özelliği, uygulayıcıların kendileri tarafından kendi uygulamaları hakkında başlatılması ve gerçekleştirilmesidir. Bu özellik, aynı zamanda, bireysel araştırmanın başkalarının eylemlerine yönelik olarak yürütülemeyeceği anlamına da gelmektedir.
- **Bireysel araştırma, iyileştirme amaçlıdır.** Bireysel araştırma genellikle uygulamadaki sorunlardan, yaşanan çelişkilerden veya karşı karşıya olunan ikilemlerden kaynaklanmakta ve bireyin kendi pratiğini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilmektedir.
- **Bireysel araştırma, etkileşimlidir.** Bu özellik, bireysel araştırmanın işbirlikli doğasını ve araştırmacı ile katılımcılar arasındaki etkileşimlerin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, etkileşimlerin kendisi veri setinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

- *Bireysel araştırma, çoklu ve genellikle de nitel yöntemleri kullanır* (örneğin, anlatılar, günlükler, otobiyografiler, gözlemler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler veya sohbet tarzı diyaloglar).
- *Bireysel araştırmalarda geçerlik, inandırıcılık temellidir.* Bireysel araştırmalarda geçerlik, araştırmacı tarafından paylaşılan uygulama örneklerinin (öğretim etkinliklerinin) okuyucular tarafından ne derece inandırıcı bulunup bulunmadığıyla ilgilidir.

Araştırmanın Amacı

Çocuğun eğitimi genel olarak ailede başlar ve örgün eğitimle beraber ayrı bir sürece evrilir. Sınıf öğretmenleri bu süreçte akademik bilgilerin yanı sıra yaşamsal değerlerin öğretimiyle de çocukların hayatında aktif bir rol üstlenir. Ancak, her sınıf öğretmeni sahip olduğu mesleki anlayışı doğrultusundaki uygulamaları ile farklılığını ortaya koyar. Bu farklılığın gerçekleşmesi ise büyük ölçüde hayal gücünün etkin kullanımına bağlıdır. İşte bu bakış açısıyla gerçekleştirdiğim bu bireysel araştırmada, bir sınıf öğretmeni olarak mesleğime ilişkin anlayışımı, uygulamalarımı ve gelişimimi hayal gücü bağlamında sorgulamayı hedefledim. Bu hedefe ulaşmada, aşağıdaki sorular yönlendirici oldu:

1. Nasıl bir öğretmenlik anlayışına sahibim?
2. Hayal gücü, öğretmenlik anlayışında nasıl bir konuma sahiptir?
3. Hayal gücümü geliştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorum?
4. Öğrencilerimin hayal güçlerini iyileştirmek için ne tür uygulamalar yapıyorum?
5. Uygulamalarım hakkında öğrencilerim, eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarım ne düşünüyor?
6. Hayal gücüyle yoğrulmuş bir meslek anlayışını beslemek ve devam ettirmek için ileriye dönük hedeflerim neler olabilir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın, bir sınıf öğretmeni olarak hayal gücüme dayalı öğretim etkinliklerini nasıl tasarladığımı ve öğrenme-öğretme sürecini de sıradanlığın dışına çıkararak nasıl gerçekleştirdiğimi örneklendirmesi bakımından alanyazına önemli bir katkı sunduğu kanaatindeyim. Bu kapsamda, araştırmada tanıttığım öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek isteyen meslektaşlarıma farklı etkinlik tasarımları için bir esin kaynağı olacağını düşünüyorum. Ayrıca, uluslararası alanyazında bireysel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiş çok sayıda çalışma (örneğin: Bashiruddin, 2006; Berry, 2007; Diacopoulos, Gregory, Branyon ve Butler, 2021; Donnell, 2010; Mueller, 2003) bulunmasına karşın, ulusal alanyazındaki çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Örneğin, Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) kapsamında yaptığım taramada eğitimbilim alanıyla ilgili sadece dört bireysel araştırmaya (Dönmez, 2018; Erdoğan, 2019; Ünal, 2022; Yücel Dağ, 2015) ulaştım. Aynı şekilde, ULAKBİM TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr/>) kapsamında yaptığım taramada da benzer bir sonuçla karşılaştım (Alan, 2016, 2019; Alan vd., 2021; Utku, 2019). Ancak bu çalışmaların hiçbiri sınıf öğretmenliği mesleği ile ilgili değildir. Bu yönüyle bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin bireysel araştırma aracılığıyla kendi mesleki farkındalıklarını nasıl arttırabilecekleri konusunda ulusal alanyazına bir zenginlik katacağına inanıyorum.

Yöntem

Araştırma Fikrinin Doğuşu

Ortaokul yıllarım, ödevlerime titizlikle yaklaştığım zamanlardı. Lise yıllarımda ise derslerim için hazırladığım projelerde hep farklı bakış açılarını keşfetmeye çalıştım. İlk tercihim olarak kazandığım sınıf öğretmenliği mesleğinde de bu inanç doğrultusunda beni hem kişisel hem de mesleki anlamda geliştireceğini düşündüğüm farklı içerikteki kitaplara başvurup, çeşitli seminer ve kurslara katıldım. Bu süreçte edindiğim düşünsel zenginlik, hayal gücümdeki aktifliğin doğmasına zemin oluşturdu. Yüksek lisans dönemimde ise hayal gücümün getirisi olan mesleki birikimlerimi ve bu birikimlere yönelik düşünce ve eylemlerimi daha fazla meslektaşlarıma ulaştırmak istedim. Böylece öğrencilerime verimli bir öğretmen kimliği sunarken, meslektaşlarımla da mesleki gelişim bakımından katkı sağlayacağını düşündüğüm fikirlerimi paylaşmak istedim. Çünkü hayal gücünün mesleki performansı etkileyen önemli bir faktör olduğunu düşünüyorum.

Araştırma Deseninin Kararlaştırılması

“Bireysel araştırma” deseni ile danışmanım (makalenin ikinci yazarı) aracılığıyla tanıştım. Daha sonra, danışmanımın yönlendirmesiyle bu alanda yaptığım okumalar neticesinde, bu araştırma türünün hayal gücümün yansımaları niteliğinde olan düşünce ve eylemlerimi sorgulamak için eşsiz bir fırsat sunduğunu fark ettim. Çünkü bireysel araştırma esnasında eğitimci, kendi uygulamalarına odaklandığından kendisiyle etkileşime girmektedir. Böylece, kendi eylemlerini ve bu eylemleri etkileyen bağlamları eleştirel bir şekilde inceleme fırsatı bulmaktadır (Samaras ve Roberts, 2011). Pinnegar ve Hamilton (2009)’a göre bireysel araştırma, sahip olduğumuz deneyimlerimizi anlamlandırmak ve yeni eylemler ya da uygulamalar vasıtasıyla yeni anlayışlar üretmektir. Bu yöntemle öğretmen, “kendisini ve kendi öğretim yöntemlerini keşfederek önce kendi öğrencilerine, daha sonra öğretmenlik eğitimine katkı sağlayacak anlayışlar” (Alan, 2016, s. 15) geliştirmektedir.

Bireysel araştırmanın önemli bir boyutu olan yansıtıcı düşünme de profesyonel davranışın gelişimini teşvik etmektedir. Örneğin, kişinin ne yaptığını sorgulatan ve gerektiğinde eylemlerinde değişiklikler yapmasını öngören ALACT modeli (Korthagen ve Vasalos, 2005) yansıtıcı düşünme sürecini temel almaktadır. Korthagen ve Vasalos (2005)’a göre, adını her aşamanın baş harfinden alan ALACT modeli beş aşamalı döngüsel bir yansıtma sürecini tanımlamaktadır. Modelde yer alan aşamalar şunlardır: (1) eylem, (2) eylem üzerinde düşünme, (3) temel unsurların farkına varma, (4) alternatif eylemleri belirleme ve (5) deneme/uygulama. Profesyonel olarak gelişmeye devam etme yeterliği anlamına gelen yansıtıcı uygulama (Schön, 1983), kişinin kendi uygulamalarını odak noktası yapan bireysel araştırma yaklaşımının olmazsa olmazlarından biridir (Alan, 2016). Yansıtıcı uygulama esnasında eylem üzerine odaklanılır ve gerektiğinde yeni bir eylem gerçekleştirilir (Korthagen ve Vasalos, 2005).

Özetle, bireysel araştırma öğretmenlerin kendi uygulamalarını anlamak, kendi eylemlerini sorgulamak ve kendi mesleki gelişimlerini gerçekleştirmek amacıyla işe koştukları bir araştırma yaklaşımıdır. Bireysel araştırma yapan öğretmenlerin iddialarına göre (Magee, 2009), eğitim-öğretim uygulamalarını iyileştirmenin ve öğrencilerin öğrenmesini zenginleştirmenin daha iyi bir yolu yoktur. Bu açıdan bireysel araştırma, şu konuları odak noktası yapar (Austin ve Senese, 2004):

- Öğretmenin kim olduğu,
- Öğretmenin nasıl davrandığı,
- Öğretmenin ne söylediği,
- Öğretmenin ne düşündüğü,
- Öğretmenin nasıl karar verdiği.

Ben de bu anlayış temelinde planladığım bu bireysel araştırmayı LaBoskey (2004)’nin belirlediği temel özellikler doğrultusunda 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde Ağrı iline bağlı bir devlet ilkokulunda yürüttüm. Araştırma kapsamında uyguladığım etkinlikleri, ilkokul üçüncü sınıf eğitim programında yer alan derslerin kazanımlarını göz önünde bulundurarak tasarladım. Ayrıca, alanyazında tartışılan hayal gücü kavramsallaştırmalarını dikkate aldım. Aynı zamanda, bir sınıf öğretmeni olarak mesleğimde sahip olduğum deneyimlerimi işe koştum. LaBoskey (2004) öğretmenlerin deneyimlerinden oluşan pratik bilgiyi, bilmenin önemli bir yolu olarak ele almaktadır. Son olarak, kendi hayal gücümle tasarladığım tüm etkinlikleri sınıfta uygulamadan önce eleştirel arkadaşımın görüşüne sundum. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmadaki etkinliklerin tamamı ilk yazarın kendi hayal gücüne yönelik yorumunu yansıtan etkinlikler olarak kendisi tarafından hazırlanmış ve eleştirel arkadaşın onayı ile sınıfta uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubumun üyeleri şunlardır:

Araştırmacı olarak kendim. Bireysel araştırmaların konusu, araştırmacının kendisi ve eylemleridir (Alan vd., 2021). Bu doğrultuda, bu araştırmanın odak noktası, bir sınıf öğretmeni olarak “kendim ve uygulamalarım” hakkındadır. Garbett ve Ovens (2017) ise bireysel araştırmaların belli boyutlar bakımından sınırlandırılabilirliğini ve bu doğrultuda öğretmenlerin kendi uygulamalarını iyileştirmek veya değiştirmek amacıyla tasarlanabileceğini vurgulamıştır. Ben de öğretmenlik anlayışımı yansıtan düşünce ve eylemlerimi sahip olduğum hayal gücü bağlamında irdeleyerek, bir sınıf öğretmeni olarak kendimi bu kapsamda dönüştürmeyi hedefledim.

Öğrencilerim. Tasarladığım etkinliklere katılarak deneyim sahibi olan 27 üçüncü sınıf öğrencim de çalışma grubumun doğal üyeleridir. Bu öğrencilerimle mesleğimin yedinci yılında ve altı yıllık özel okul deneyimimden sonra karşılaştım. Ancak, atamamın gerçekleştiği yıldan bir önceki yıl dünya genelinde yaşanan pandemi süreci nedeniyle, yeni öğrencilerimin akademik seviyelerinde ciddi öğrenme kayıplarının oluştuğunu fark ettim. Örneğin, öğrencilerim üçüncü sınıfta olmalarına rağmen, sınıfta okuma-yazmada güçlük yaşayan altı öğrencim ve ikinci sınıf düzeyinde olduğuna inandığım 10 öğrencim bulunmaktaydı. Ayrıca, öğrenciler arasında matematik konularını hızlı anlayanların yanı sıra, matematik becerileri hiç gelişmemiş olanlar da vardı. Buna ek olarak, Türkçeyi anlama ve düzgün konuşma konusunda Doğu Anadolu Bölgesinde genel anlamda yaşanan zorluklar sınıftaki öğrencilerim için de geçerliydi. Dolayısıyla, hayal gücümün yansımaları niteliğinde olan ve bu çalışmaya özgü olarak tasarladığım öğretim etkinliklerini öğrencilerimin sahip olduğu özellikler bağlamında gerçekleştirmeye çalıştığımı belirtmek isterim.

Eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarım. Bireysel araştırma iş birliğine ve etkileşime dayalı bir sorgulamayı içermektedir (Alan, 2016). Bu kapsamda, hayal gücümüne dayalı olarak tasarladığım ve sınıfta uyguladığım etkinliklerin niteliğine ilişkin görüş ve yorumlarına başvurduğum eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarım da çalışma grubumda yer alarak önemli katkılar sağladı. Eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarımla etkinliklerim hakkında fikir alışverişinde bulunarak bu etkinliklerin değerine ilişkin fikir sahibi oldum.

Meslektaşlarım, benimle aynı okulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerini kapsamaktadır. Eleştirel arkadaş olarak rol alan meslektaşım ise görev yaptığım okuldan farklı bir okulda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Aynı zamanda evli ve iki çocuk annesi olan eleştirel arkadaşım 17 yıllık bir mesleki deneyime sahiptir. Benim gibi o da aynı enstitüde yüksek lisansına devam etmektedir. Eleştirel arkadaşım, uzun zamandır diyalogda olduğum ve mesleki açıdan örnek aldığım birisidir. Kendisine tez çalışmamdan bahsettiğimde, gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Eleştirel arkadaşımı belirlemede en önemli ölçütüm ise uygulamalarıma ilişkin “yapıcı eleştiriler” (Costa ve Kallick, 1993) sunacağına inanmamdır. Eleştirel arkadaşım, genel olarak tüm araştırma sürecinde çeşitli yorum ve eleştirilerde bulunarak, düşüncelerime farklı bakış açıları sunmuştur; özel olarak da tasarladığım etkinlikleri sınıfta öğrencilerimle beraber uygulamadan önce gözden geçirerek önerilerini paylaşmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmamda kullandığım temel veri toplama teknikleri şunlardır:

Katılımcı gözlemlerim. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2019) öğretim programlarındaki kazanımları dikkate alarak hazırladığım öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarına ve sınıf ortamına yansımalarını gözlemledim ve bu gözlemlerime ilişkin notlar tuttum. Gözlemlerimde, temel olarak sınıfta uyguladığım etkinliklerin öğrencilerin hayal güçlerini nasıl harekete geçirdiğini anlamaya ve onların etkinlikler esnasında somut olarak sergiledikleri davranışları anlamlandırmaya çalıştım. Örneğin:

- Öğrencilerim ne zaman şaşkın gözlerle baktılar?
- Ne zaman ders-dışı şeylerle uğraşmayı bıraktılar?
- Ne zaman görev almak için gönüllü oldular?
- Ne zaman görev üzerinde uzun süre odaklanabildiler?
- Ne zaman çok soru sordular?
- Ne zaman ilginç fikirler sundular?
- Ne zaman sanatsal değeri olan çalışmalar ürettiler?
- Ne zaman birbirlerini şikâyet etmeyi bırakıp uyum içinde çalıştılar?

Dolayısıyla, katılımcı gözlemlerimi uyguladığım etkinlikler esnasında ve bu etkinliklere ilişkin öğrenci tepkilerini ortaya çıkarmak amacıyla (*beşinci soruya yönelik olarak*) gerçekleştirdim. Katılımcı gözlemlerinin süresi, yaklaşık bir veya iki ders saati süren her bir etkinliğin süresiyle sınırlıydı.

Araştırma süreci esnasında haftalık olarak tuttuğum yansıtıcı günlükler. Bu kapsamda, hayal gücümün eğitimde etkin kullanımına yönelik anlayış geliştirmek için kendi deneyimlerim hakkında ayrıntılı günlük kayıtlarına yer verdim. Bireysel araştırmanın başarısını etkileyen en önemli faktörün yansıtıcı düşünme olması dolayısıyla, hayal gücüne dayalı olarak sınıfta uyguladığım etkinlikler hakkında geribildirim sağlayan yansıtıcı günlükleri (Killion, 1999) haftalık olarak yazdım. Günlük yazma süreci, 2021-2022 öğretim yılı güz döneminin ilk haftasından başlayıp araştırmanın tamamlanmasına kadar olan sürede (19 hafta boyunca) devam etmiş ve özellikle *birinci, ikinci ve altıncı soruların* cevaplanmasında işe koşulmuştur.

Yazılı ve görsel dokümanlar. *Dördüncü soru* kapsamında, hayal gücüne dayalı olarak hazırladığım ve uyguladığım etkinlikler hakkında ayrıntılı bilgiler verdim ve etkinliklerimi fotoğraflarla belgeledim.

Eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarımla gerçekleştirdiğim sohbet tarzı görüşmeler. *Beşinci soru* kapsamında, düşüncelerime farklı bakış açısı kazandırabileceğine ve uygulamalarımı çok yönlü olarak değerlendirebileceğine inandığım eleştirel arkadaşımın görüşlerine başvurdum. Eleştirel arkadaşımınla araştırma sürecinde bazen yüz yüze “sohbet tarzı görüşmeler” (Yıldırım ve Şimşek, 2013), çoğunlukla da çeşitli teknolojik araçlar vasıtasıyla iletişime geçerek etkinliklere ilişkin düşüncelerini sorguladım. Ayrıca, okuldaki meslektaşlarımla iletişime geçerek sohbet tarzı görüşmeler aracılığıyla fikir alışverişinde bulundum. Sohbet tarzı görüşmelere konu olan hususlar “etkileşimin doğal akışı içinde kendiliğinden” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 149) gelişti.

Öğrencilerimden yazılı ve sözel olarak elde ettiğim geribildirimler. Bu kapsamda, öğrencilerimden uyguladığım etkinlikler hakkındaki görüşlerini süreç içinde sözel olarak ve araştırma sonunda da yazılı olarak belirtmelerini istedim. Bu sayede (*beşinci soruya ilişkin olarak*), öğrencilerimin etkinlikleri sevip sevmediklerini, faydalı bulup bulmadıklarını ya da bu tür etkinlikleri daha fazla isteyip istemediklerini öğrenebildim.

Verilerin Analiz Edilmesi

Verilerin analizini “içerik analizi” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ve “tematik analiz” (Braun ve Clarke, 2006) tekniklerinin bir birleşimi şeklinde dört aşamada gerçekleştirdim.

- **İlk aşamada**, tüm ham verileri tekrar tekrar okuyarak aşına olmaya çalıştım ve onları nasıl düzenleyebileceğim konusunda kafa yordum. Örneğin, günlüklerimi birkaç kez gözden geçirdikten sonra, onları kronolojik bir sırada vermek yerine, içerik açısından belli bir anlam bütünlüğü oluşturacak biçimde sentezlemenin daha uygun olacağını fark ettim.
- **İkinci aşamada**, verilerde hangi temaların ön plana çıktığını sorguladım ve bulgularımı şu üç ana tema altında sunmayı uygun buldum: (1) öğretmenlik anlayışım ve ileriye dönük hedeflerim, (2) hayal gücümü yansıtan etkinlikler ve (3) öğrencilerimin, eleştirel arkadaşımın ve meslektaşlarımla yorumları. Bu temaların belirlenmesinde ise araştırmamın odak noktası doğrultusunda kendime yönelttiğim soruları dikkate aldım. Örneğin, birinci ana temayı birinci, ikinci ve altıncı sorulardan elde ettiğim verilerden, ikinci ana temayı üçüncü ve dördüncü sorulara ilişkin elde ettiğim verilerden ve üçüncü ana temayı da beşinci soruya ilişkin elde ettiğim verilerden ürettim.
- **Üçüncü aşamada**, her ana tema altında alt-temalar oluşturmaya çalıştım. Örneğin, günlüklerimin analizine dayalı olarak oluşturduğum birinci ana tema altında, sahip olduğum hayal gücüm bağlamında şekillendirdiğim öğretmenlik anlayışımı tanıttım (1. alt-tema) ve hayal gücüyle yoğrulmuş bir meslek anlayışını devam ettirmek için ileriye dönük hedeflerime değindim (2. alt-tema). İkinci ana tema altında, araştırma süreci esnasında farklı zamanlarda (haftalarda) uyguladığım 13 etkinliği derslere göre yeniden düzenleyerek altı alt-tema altında sundum: Matematik etkinlikleri (n=3), Türkçe etkinlikleri (n=3), Fen Bilimleri etkinlikleri (n=2), Hayat Bilgisi etkinliği, Görsel Sanatlar etkinliği ve Disiplinlerarası etkinlikler (n=3). Ayrıca, bu etkinliklere ilişkin elde ettiğim görselleri (fotoğrafları) paylaştım. Üçüncü ana tema altında, sırasıyla öğrencilerimin, eleştirel arkadaşımın ve meslektaşlarımla uygulamalarıma ilişkin görüşlerini üç alt-tema altında betimledim ve bu görüşlere ilişkin yaptığım yorumları doğrudan alıntılarla destekledim.

- *Son aşamada* ise bütün ana tema ve alt-temaların verilerle uyumluluğu konusunda tez danışmanımdan görüş aldım.

Verilerin İnanırcılığının Sağlanması

Verilerin inanırcılığını sağlamak için şu stratejileri uyguladım:

- Veri kaynaklarını çeşitlendirdim (kendim, öğrencilerim, eleştirel arkadaşım ve meslektaşlarım).
- Birden çok veri toplama tekniğini kullandım ve veri analiz sürecini detaylı olarak açıkladım.
- Araştırma süreci esnasında uyguladığım bütün etkinlikler hakkında ayrıntılı olarak bilgi verdim.
- Etkinlikleri planlama aşamasında eleştirel arkadaşımınla fikir alışverişinde bulundum ve sınıfta uyguladıktan sonra da edindiğim izlenimleri kendisiyle paylaştım.
- Uyguladığım etkinliklerin tamamını bulgularda paylaştım ve görsellerle (fotoğraflarla) belgelemeye çalıştım.
- Verilere ilişkin yaptığım yorumları doğrudan alıntılarla destekledim.

Etikle İlgili Kararlar

Araştırma önerim enstitü tarafından kabul edildikten sonra, etik kurul onayı ve araştırma izni için ilgili makamlara başvuruda bulundum. Ayrıca, çalışmam hakkında velilerimi de bilgilendirerek çocuklarının (öğrencilerimin) araştırmada yer almaları hususunda rızalarını talep ettim. Gerekli onayları aldıktan sonra da araştırmama başladım. Araştırma süreci esnasında ise etkinliklere ilişkin elde ettiğim ve bulgularda yer verdiğim görsellerde öğrencilerin gizli kalmasına özen gösterdim.

Bulgular

Öğretmenlik Anlayışım ve İleriye Dönük Hedeflerim

Öğretmenlik Anlayışım

Özel bir kurumda gerçekleşen altı yıllık meslek hayatım ve bir devlet okulundaki iki yıllık çalışma hayatımla birlikte sekiz yıllık öğretmenlik deneyimine sahibim. Şu an, devlet okulundaki çalışma hayatımın ikinci yılındayım. Bulduğum ortam, Doğu Anadolu Bölgesinin göreceli olarak az gelişmiş bir ilçesidir. Bu ilçeye bağlı uzak bir merkezi okulda görevimi sürdürmekteyim. Bu araştırmayı da yaşadığım bu ilçedeki ilk yılının ilk döneminde gerçekleştirdim. İlçeye ilk geldiğimde tanıştığım birkaç meslektaşımınla birlikte bir voleybol takımı kurarak çevreye olan bakış açısında değişiklik oluşturmaya çalıştım. Ancak, halkın geleneksel davranışları nedeniyle meslektaşlarımın da kendilerini soyutladığı bir ilçeye geldiğimi yavaş yavaş kavramaya başlamıştım. Buna karşın, üç yılının geçeceği bu ilçede hayatımdan üç yılın kaybına izin vermeyeceğimden ve her yıl kendimi geçmiş yıldan daha öteye taşıma düşüncesinden vazgeçmeyeceğimden de emindim.

Öğretmenlerin çalışma bağlamları, eğitim-öğretim ortamına ciddi olumsuzluklar yansıtabilir ve öğretmenlik mesleğinde haz duygusunun yaşanmasına engel olabilir. Örneğin, Doğu Anadolu Bölgesinin görece az gelişmiş bir ilçesinde bulunan bir ilkokulda yürüttüğüm bu araştırmada, öğrencilerimin okula yönelik temel ihtiyaçları dışında farklı materyallere ulaşma imkânlarının oldukça kısıtlı olduğunu fark ettim. Ayrıca, dünya genelinde yaşanan pandemi süreci dolayısıyla öğrencilerimde ciddi öğrenme kayıplarının oluştuğunu gözlemledim. Ancak, bir öğretmenin, bu tür olumsuzluklar yerine, çalışma ortamındaki fırsatlara daha çok odaklanması gerektiğine inanıyorum. Ben de edindiğim bu anlayışla, öğrencilerimin öğrenme düzeylerini göz önünde bulundurarak, sınıftaki öğretim uygulamalarını çeşitlendirmeye özen gösteriyorum. Örneğin, bir grup öğrencimle birlikte bir etkinlik yaparken, diğer öğrencilerimle uyguladığım etkinliğin bir alt veya üst seviyesinde farklı çalışmalar tasarlayarak tüm öğrencilerimin öğrenmelerine imkân sağlamaya çalışıyorum. Ayrıca, "Öğrencilerim için hayal gücü tasarımları nasıl oluşturabilirim? Ders başlangıcında, ders esnasında veya ders sonunda bu tasarımlar nasıl şekillenebilir?" gibi soruları zihnimde canlı tutmak için sürekli olarak fikirlerimi sorguluyorum.

Dolayısıyla, daha önce deneyimlediğim özel okul ortamı ile araştırma süreci boyunca deneyimlediğim resmi okul ortamı, öğrencilerime yönelik düşüncelerimde, eylemlerimde veya yaklaşımlarımda bir değişiklik oluşturmamıştır. Meslek hayatımdaki gözlemlerimden hareketle, okul ortamının şartları her ne olursa olsun, eğitimin öğretmenlerin elinde şekillendiğini düşünüyorum. Örneğin, bir öğretmen araç-gereç donanımı bakımından zengin bir eğitim ortamının işlevselliğini azaltabilirken, başka bir öğretmen de böyle bir donanımdan yoksun olan bir okul ortamında öğrencilere zengin fırsatlar sunabilmektedir.

Diğer taraftan, bir olgu olarak mesleki tutkunun, öğretmenlerin eylemlerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığını düşünüyorum. Örneğin, okullar arasında düzenlenen “masal anlatıcılığı” yarışmasında okulumuzu temsil edecek dördüncü sınıflardan bir öğrencimizi bu yarışmaya hazırlamakla okuldaki tüm öğretmenler görevlendirilmişti. Mesleğini tutkuyla gerçekleştiren öğretmenler bu görevlendirmede daha aktif, istekli ve gönüllü yer alırken, mesleki tutkudan yoksun olan öğretmenlerin ise yorgun, her durumda şikâyetle bulunan veya çeşitli bahaneler uyduran, çalışmalara isteksiz ya da zorunluluktan dolayı katılan kişiler olduklarını fark ettim. Benim bu etkinlikteki görevim ise yarışmaya hazırlanan öğrencimizin masal anlatımı sırasında fonda kullanacağı görselleri (resimleri) hazırlamak olmuştur.

Mesleğe olan tutkum, beni hep daha fazla sorgulama yapmaya sevk etmiştir. Sınıf öğretmeni olarak atandığım ilk günden itibaren kendime karşı hep sorgulayıcı yaklaşıyorum ve eylemlerimi sürekli olarak değerlendiriyorum. Belli sorularla mesleki anlayışımı değerlendirmeye ve yeniden şekillendirmeye çalışıyorum. Örneğin:

- Gerçekten bu meslekte neredeyim?
- Öğretim faaliyetlerini ne derecede etkili olarak planlayabiliyor ve uygulayabiliyorum?
- Hayal gücüm ders planlama sürecimin neresindedir?

Hayal gücümün, öğretmenlik anlayışımın merkezinde yer aldığını düşünüyorum. Bu sayede, sınıftaki öğrencilerim için öğrenmeyi kolaylaştıracak farklı öğretim ortamları tasarlayabiliyorum ve bu ortamları farklı materyaller ya da etkinliklerle zenginleştirebiliyorum. Hayal gücümle şekillenen öğretmenlik anlayışım doğrultusunda ve önyargıdan uzak bir şekilde, öğrencilerimin her birine hitap etmeye çalışarak derslerimde çeşitlilik sunmaya özen gösteriyorum. Sınıfımda hayal gücüme dayalı olarak uygulamaya çalıştığım etkinlikler belli hedeflere yöneliktir. Bu hedefler arasında öğrenmede haz duygusunu yaşatmak, öğrenmeyi anlamlı ve eğlenceli hale getirmek, öğrencilerimin aktif katılımını sağlamak, düşünen-sorgulayan-eleştiren-üreten bireyler yetiştirmek, vb. sıralanabilir. Tüm bu hedefler ise hayal gücüyle yoğrulmuş bir mesleki anlayışın varlığını gerektirmektedir.

İleriye Dönük Hedeflerim

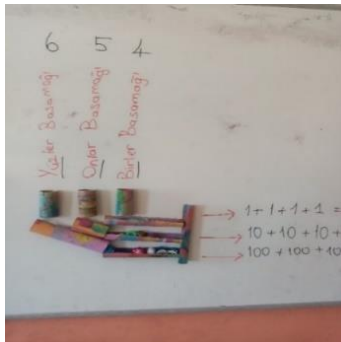
Farklı kaynaklardan bilgi edinme merakımın, hayal gücü odaklı fikirlerimin gelişimine önemli bir katkı sağladığını düşünüyorum. Bu yüzden bilimsel içerikli kitapları düşüncelerimi zenginleştiren vasıtalar olarak değerlendiriyorum. Okuduğum kitaplardan edindiğim fikirleri birleştirerek bu fikirlerden farklı etkinliklerim için esin kaynağı olarak yararlanıyorum. Bu tür bilgilendirici kitapların yanı sıra, bir sınıf öğretmeni olarak çocuk edebiyatı ürünleriyle de yakından ilgileniyorum. Öğretmenlik anlayışımın önemli bir boyutunu oluşturan hayal gücümün bu alanda ürettiğim eserlere de yansımalarını düşünüyorum. Bu bağlamda, şu ana dek yazdığım ve yayımlamış olduğum iki çocuk kitabım (Avşar, 2017, 2020) bulunmaktadır. Görev yaptığım yerlerdeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bu kitaplarım hakkında söyleşilerde bulunmak istediğimi ileterek girişimlerde bulunuyorum. Çocuk edebiyatına ilişkin hâlihazırda tamamlamış olduğum ve ileriki zamanlarda yayımlamayı planladığım başka kitap çalışmalarım da bulunmaktadır. Çocuk kitapları haricinde, öğretmenlik mesleğine yönelik kitap çalışmalarında bulunmak hedeflerim arasındadır.

Ayrıca, almış olduğum zekâ oyunları eğitici eğitimi sertifikası doğrultusunda farklı zekâ oyunu tasarımlarını düşünerek ve Türk çocuklarına bir oyun hediye etme fikri ile "TOYGENS" adlı strateji oyununu tasarladım. Bu oyundaki "TOY" kelimesi eski Türk kültüründe toplanmak, şölen yapmak gibi anlamlara gelen sosyal faaliyetlerin genel adıdır ve İngilizcede de "oyuncak" anlamında kullanılmaktadır. Bu düşünceyle hem yerli bir oyun imajı kazandırmayı hem de uluslararası alanda telaffuzu kolay bir marka ismi oluşturmayı hedefledim. Oyundaki "GEN" hecesi de oyunun altıgen şekillerden oluşmasına atfen "altı-geni" çağrıştırmaktadır. Bu heceyle aynı zamanda "kalıtım" anlamındaki "gen" kavramına gönderme yaparak "Türk kültürü" düşüncesini vurgulamak istedim. Oyundaki "S" harfi ise saygın bir marka imajı kazandırma fikrimden kaynaklanmıştır. Tasarladığım bu oyunun yüzde yüz yerli ve milli bir strateji oyunu olarak patentini almış ve tüm marka çalışmalarını da tamamlamış bulunmaktayım. Bu patentli oyunum haricinde, ilkokulda öğrenmeyi daha zevkli ve anlamlı hale getirecek eğitim materyallerini tasarlamayı hedeflemekteyim.

Hayal Gücümü Yansıtan Etkinlikler

Matematik Etkinlikleri

Etkinlik 1: Sayıların Çözümlemesi. Bu etkinliği üçüncü sınıf Matematik dersindeki "M.3.1.1.3. Üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler" (MEB, 2018a) kodlu kazanımla ilişkilendirdim. Atık malzemelerin geri dönüşümünü sağlayarak uyguladığım bu etkinlikte, üç basamaklı doğal sayıların basamak değerlerine ayrılmasında ve çözümünde öğrenmeyi anlamlı hale getirmek için tahtada bir düzenek oluşturdum (Fotoğraf 1). Öncesinde ise teneffüste gönüllü öğrencilerle birlikte çalışarak, bitmiş peçete rulolarına renkli görüntüler vermek amacıyla boyama işlemi yaptık. Öğrenciler, kendi hayal güçleri doğrultusunda ve kendi boyama tarzlarıyla görselleri oluşturdular (Fotoğraf 2). Ayrıca, sayıları simgelemek için üzerlerinde 1, 10 ve 100 rakamlarının yer aldığı ponponlar hazırladık (Fotoğraf 3). Kolaydan zora doğru işlenen bu etkinlikte, "birlik", "onluk" ve "yüzlük" ponponları sırasıyla ruloların içinden atılarak sayılara ulaşılmaktadır. Örneğin, birlik ponponlarından 1 tanesi en sağdaki birlik rulosundan atıldığında 1 rakamı, 5 tanesi atıldığında ise 5 rakamı elde edilmektedir. Aynı şekilde, 2 tane onluk ponponu onluk rulosundan atıldığında 20 sayısına ve ilave olarak 7 tane birlik ponponu birlik rulosundan atıldığında da onluk ve birliklerin toplamı olan 27 sayısına ulaşılmaktadır. Böylece üç basamaklı sayılara geçiş yapılır. Bu doğrultuda, 3 tane yüzlük ponponu yüzlük rulosundan atıldığında 300 sayısına ulaşılır. Yüzlük ponponlarına ek olarak 2 onluk ve 8 birlik ponponu da kendi rulolardan atıldığında 328 sayısına ulaşılır. Bu etkinlik, sınıftaki bütün öğrencilerin örnek uygulama yapımlarıyla sona ermiştir.



Fotoğraf 1



Fotoğraf 2



Fotoğraf 3

Etkinlik 2: Tek ve Çift Sayılar. Bu etkinliği üçüncü sınıf Matematik dersindeki "M.3.1.1.8. Tek ve çift doğal sayıları kavrar. M.3.1.1.9. Tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek tek mi çift mi olduğunu ifade eder" (MEB, 2018a) kodlu kazanımlarla ilişkilendirdim. Bu etkinlikle, öğrencilerin "tek ile tek sayıların toplamının sonucunda", "iki çift sayının toplamının sonucunda" ve "tek ile çift sayıların toplamının sonucunda" tek sayıya mı yoksa çift sayıya mı ulaşıldığını kavramalarını hedefledim. Bu etkinlikte öğrencilerin hazırladığım işlemlere (modellemelere) göre ilerleyerek tek ve çift olarak belirlenen kâğıtlarla toplama ve çıkarma işlemlerini çözmeleri gerekmektedir (Fotoğraf 4). Yeşil renkli kâğıtların üzerinde çift, mavi renkli kâğıtların üzerinde ise tek yazmaktadır (Fotoğraf 5). İşlemleri çözmek için sırayla etkinlik masasına gelen öğrenciler önce masada düzenlenen kâğıtların

uygulamadaki işlenişi hakkında bilgi edinirler. Daha sonra, onlar için ayrı ayrı düzenlediğim işlemlerin sonucunun tek mi yoksa çift mi olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Tahminleri sonucunda yeşil ya da mavi kâğıtlardan birini seçerek sonuç kısmına koyarlar ve işlemin doğruluğu veya yanlışlığı hakkında bir açıklama yaparlar.



Fotoğraf 4

Fotoğraf 5

Etkinlik 3: Romen Rakamları. Bu etkinliği üçüncü sınıf Matematik dersindeki “M.3.1.1.10. 20’ye kadar olan Romen rakamlarını okur ve yazar” (MEB, 2018a) kodlu kazanımla ilişkilendirdim. Sayıları öğrenen öğrencilerin farklı yazı biçimi olan Romen rakamlarını kavramaları biraz daha zorlayıcı olabilmektedir. Bu etkinlikte, Romen rakamlarının mantığını açıkladıktan sonra konuyu pekiştirmek amacıyla bir oyun tasarladım. Bu oyun, öğrencilerin tenefüste origami sanatından yararlanarak hazırladıkları balıkların olta ile yakalanması esasına dayanmaktadır (Fotoğraf 6). Bu etkinlik için öğrencilerin tahtaya çizdiğim olta iplerinin ucundaki sayı çengellerini, üzerinde Romen rakamlarının yazılı olduğu balıklara doğru götürmeleri gerekmektedir (Fotoğraf 7). Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin 20 ipi olan olta kullanarak iplerin ucundaki sayı çengellerini uygun Romen rakamlarıyla eşleştirmeleri gerekmektedir. Bu esnada, her öğrencinin etkinliği kaç dakikada tamamladığını not ettim ve en kısa sürede tamamlayan beş öğrenciyi yıldız sembolleriyle ödüllendirdim. Toplamda 20 yıldız sembolü biriktiren bir öğrenci, akıl-zekâ oyununu kazanmaktadır.



Fotoğraf 6

Fotoğraf 7

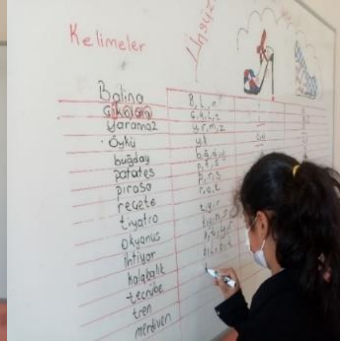
Türkçe Etkinlikleri

Etkinlik 4: Ünlü-Ünsüz Harfler. Bu etkinliği üçüncü sınıf Türkçe dersindeki “T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanı” (MEB, 2019) kodlu kazanımla ilişkilendirdim. Dönemin başlarında uyguladığım bu etkinlikle ünlü-ünsüz harflerin öğretimini hedefledim. Ancak, yaşanan pandemi süreci dolayısıyla bazı öğrencilerin kelimeleri doğru okumada ve yazmada zorluk yaşadığını (harf atlama gibi) fark ettim. Bu nedenle, öncelikle, öğrencilerimdeki bu tür öğrenme eksikliklerini gidermeye yönelik bir ön-çalışma yaptım. Bu ön-çalışmada, öğrencilerden tahtaya gelerek pembe A4 kâğıdına yazılmış ve “ünlü harfleri eksik olan kelimeleri” bulup, bu kelimelerde eksik olan harflerin üzerine daire şeklinde kesilmiş ünlü harfleri yapıştırmalarını istedim (Fotoğraf 8). Bu ön-çalışmadan sonra, sınıftaki bütün öğrencilere sözcüklerdeki “kalın ünlü” ve “ince ünlü” harflerin akılda kalıcı olmasını sağlamak için hangi nesnelere ilişkilendirilebileceğini sordum. Öğrencilerin kendi hayal

güçlerine dayalı olarak ürettikleri fikirlerinden yola çıkarak, “kalın topuklu ayakkabıların” kalın ünlü harflerle, “ince topuklu ayakkabıların” da ince ünlü harflerle ilişkilendirilebileceğini kararlaştırdık. Kendi fikirlerinin önemsendiğini gören öğrenciler, konu anlatımını daha ciddiye aldılar ve ders sürecinin işlenişi hakkında daha fazla fikir sunmak için adeta birbirleriyle yarıştılar. Bu etkinliği uygulamak içinse tahtada dört sütun oluşturdum (Fotoğraf 9). “Kelimeler” başlıklı sütuna ince ünlü, kalın ünlü ve ünsüz harfleri içeren kelimeleri karışık bir biçimde sıraladım. İkinci sütuna “Ünsüzler” yazarken, üçüncü ve dördüncü sütunlara da sırasıyla “ince topuklu” ve “kalın topuklu” ayakkabıları simgeleyen çizimler yaptım. Etkinliğe tüm öğrencilerin katılımını sağlamak istediğimden, onların önce PVC A4 kâğıtlarına bireysel olarak cevaplarını yazmalarını istedim. Daha sonra, öğrenciler tahtaya gelerek tüm arkadaşlarının görebileceği şekilde uygun alanlara cevaplarını yazdılar. Etkinliği, sınıftaki bütün öğrencilerin katılımıyla sonlandırdım.



Fotoğraf 8



Fotoğraf 9

Etkinlik 5: Atasözleri. Bu etkinliği üçüncü sınıf Türkçe dersindeki “T.3.2.3. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. T.3.4.11. Yazdıklarını düzenler. T.3.4.12. Yazdıklarını paylaşır” (MEB, 2019) kodlu kazanımlarla ilişkilendirdim. Grup çalışması olarak planladığım bu etkinlikle, öğrencilerin atasözlerin anlamları üzerinde grupça düşünerek görüşlerini birbirleriyle paylaşmalarını hedefledim. Bu amaçla, her gruba renkli kâğıtlara büyük puntolarla yazılmış altı adet atasözünü içeren bir liste (Liste 1), bu atasözlerin anlamlarını içeren bir liste (Liste 2) ve kahverengi alt zemin ile pembe kalp sembollerini oluşturmaları için iki adet fon kâğıdı dağıttım (Fotoğraf 10). Öğrenciler, öncelikle, pembe fon kâğıdından atasözlerin sayısı kadar kalp sembolü kestiler ve onları kahverengi fon kâğıdının üzerine yapıştırdılar (Fotoğraf 11). Daha sonra, kendilerine verdiğim iki listeyi inceleyerek eşleştirme yaptılar, atasözlerini listedeki sıraya göre keserek kahverengi fon kâğıdına yapıştırdılar ve her atasözünün altında bulunan pembe renkteki kalp sembollü kâğıtlara ilgili atasözünün anlamını kendi el yazılarıyla yazdılar (Fotoğraf 12). Bu işlemlerin ardından, her grup sözcüsünden grupta yapılan çalışmalar hakkında bilgi vermesini sağlayarak etkinliği sonlandırdım. Etkinlik için hazırladığım iki liste şu şekildedir:

Liste 1. Atasözleri

1. Ak akçe kara gün içindir.
2. Dost acı söyler.
3. Ev alma komşu al.
4. Çürük tahta çivi tutmaz.
5. Rüzgâr eken fırtına biçer.
6. Ağaca balta vurmuşlar, sapı bedenimden demiş.

Liste 2. Atasözlerin Anlamları

1. Gerçek dost dedikodu yapmadan kusurlarını söyleyendir.
2. Ev alacak kimse için komşular evden daha önemlidir.
3. Tamamen bozulan bir şey daha işe yaramaz.
4. İnsana en yakını bile kötülük edebilir.
5. Kötü davranan biri daha büyük kötülöklere maruz kalabilir.
6. Çalışarak kazandığımız para, dar zamanımızda bizi sıkıntıdan kurtarır.



Fotoğraf 10



Fotoğraf 11



Fotoğraf 12

Etkinlik 6: Zıt Anımlı Kelimeler. Bu etkinliği üçüncü sınıf Türkçe dersindeki “T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur” (MEB, 2019) kodlu kazanımla ilişkilendirdim. Bu etkinlikte, öğrencilerden tahtaya yazdığım ve içeriğiyle uyumlu görsellerle zenginleştirdiğim bir hikâyedeki altı çizili kelimelerin zıt anlamlarını bulmalarını istedim (Fotoğraf 13). Hikâyeyi önce akışını bozmadan bir kez yüksek sesle okudum. Daha sonra, hikâyeyi vurgu ve tonlamaya dikkat ederek ikinci kez yavaş yavaş okumaya çalıştım. Bu esnada öğrencilerden hikâyedeki altı çizili her kelimenin zıt anlamlısını düşünmelerini ve tahminlerini paylaşmalarını istedim. Doğru cevabı veren ya da yakın tahminde bulunan bir öğrenciden, altı çizili kelimenin üzerine daha önce hazırladığım “zıt anlamlısı bulunan uğur böceği” görselini yapıştırmasını istedim (Fotoğraf 14). Uğur böceğinin bir kanadında altı çizili olan kelime, diğer kanadında ise zıt anlamlısı yazılıdır. Akabinde, aynı öğrenciden uğur böceğinin iki kanadını da sesli olarak okumasını ve kendi cevabı ile karşılaştırmasını istedim. Ben de her kelime için gerekli açıklamada bulundum ve diğer kelimelere geçerek hikâyeyi tamamladım (Fotoğraf 15). Etkinlik için hazırladığım hikâye şu şekildedir:

“Dağların arkasından süzülen Güneş, aydınlığını bulutlara yansıtıyordu. Bulutların gölgesi hızlı hızlı ekinlerin üstünden ilerliyordu. Gecenin soğuğu yavaş yavaş kendini Güneş’in ısına kaptırarak yumuşuyordu. Erken saatte uyanarak tarlada çalışmaya başlayan genç insanlar, sabahın vermiş olduğu enerjiyle işe başlamışlardı. Üretmek; onlar için özgürlüktü, kârdı, neşeydi, sevinçti. Onlar çalışkan olmayı seçmişlerdi.”



Fotoğraf 13



Fotoğraf 14



Fotoğraf 15

Fen Bilimleri Etkinlikleri

Etkinlik 7: Dünya Modeli. Bu etkinliği üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersindeki “F.3.1.1.1. Dünya’nın şeklinin küreye benzediğinin farkına varır. F.3.1.1.2. Dünya’nın şekliyle ilgili model hazırlar. F.3.1.2.1. Dünya’nın yüzeyinde karaların ve suların yer aldığını kavrar. F.3.1.2.2. Dünya’da etrafımızı saran bir hava katmanının bulunduğunu açıklar. F.3.1.2.3. Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır” (MEB, 2018b) kodlu kazanımlarla ilişkilendirdim. Sınıfta işlediğim konuyu pekiştirmek amacıyla uyguladığım bu etkinlikte, öğrencilerin parçadan bütüne doğru ilerleyerek bir dünya modeli hazırlamalarını hedefledim. Etkinliğe başlamadan önce ise öğrencilerde kavram yanlışlarını önlemek amacıyla dünya katmanlarının gerçek boyutlarına ilişkin gerekli açıklamalarda

bulundum. Etkinlik için öğrencileri gruplara ayırdım ve her gruba bir adet tenis topu, kalın ip, suluboya, fırça ve yapıştırıcı dağıttım. Önceden kendi masamda da hazırladığım bu malzemelere dikkat çekerek, öğrencilere “Bu malzemelerle neler yapılabilir?” sorusunu yönelttim (Fotoğraf 16). Akabinde, tenis topunu öğrencilere göstererek “Bu dünyanın hangi katmanı olur?” sorusunu sordum. Dünyanın en alt katmanı olan “çekirdek (iç çekirdek)” öğrenciler tarafından tenis topuna benzetildi. “Dış çekirdek” katmanını simgelemek içinse öğrenciler tenis topunun etrafını yün ipe sardılar ve ipi yapıştırarak sarı renge boyadılar (Fotoğraf 17). Daha sonra, öğrenciler ateş küre (magma) katmanını yine ip yardımıyla oluşturarak, bu katmanı da kırmızı renge boyamaya karar verdiler (Fotoğraf 18). Tüm öğrenciler magma katmanını da tamamladıktan sonra, yeryüzünü tasarlamak için tekrar etrafına ip dolayarak “su küre” ve “kara küre” yüzeylerini simgelemek için yeşil ve mavi renklerini kullandılar. Bu etkinlik, bütün grupların dünya modelini tamamlamaları ile son buldu.



Fotoğraf 16



Fotoğraf 17



Fotoğraf 18

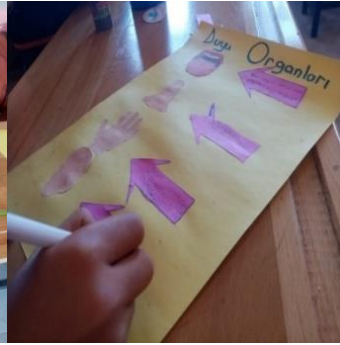
Etkinlik 8: Duyu Organları. Bu etkinliği üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersindeki “F.3.2.1. Duyu organlarını ve görevlerini kavrar” (MEB, 2018b) kodlu kazanımla ilişkilendirdim. Grup çalışması olarak planladığım bu etkinlik için her gruba beş duyu organını temsil eden görselleri, beşer adet kesilmiş ok ve 1 adet renkli A4 kâğıdı dağıttım. Akabinde, etkinlik için hazırladığım “Duyu Organlarında Yolculuk” başlıklı metni sınıfta yüksek sesle okumaya başladım. Bu esnada, gruplardaki öğrencilerden bu metinde yer alan duyu organlarına yönelik ifadeleri bulmalarını ve uygun görsellerle eşleştirmelerini istedim. Metinde beş duyu organı hakkında öyküleştirilmiş açıklamalar bulunmaktadır. Her duyu organı ile ilgili açıklamayı okuduktan sonra, öğrencilere “Burada bahsedilen duyu organı sizce nedir?” sorusunu yönelttim. Öğrenciler de metinde ifade edilen duyu organının görselini keserek yapıştırdılar (Fotoğraf 19). Ayrıca, ok görselini de duyu organının yanına yapıştırarak onunla ilgili açıklamaları yazdılar (Fotoğraf 20). Öğrenciler tüm duyu organlarını bulduktan sonra, etkinliği sonlandırdım ve öğrenciler tarafından üretilen tüm görselleri sınıfta uygun bir alana astım. Bu etkinlik için hazırladığım “Duyu Organlarında Yolculuk” başlıklı metin şu şekildedir:

“Rüya ve Papatya, insan vücudunda sadece zararlı mikropların ve bakterilerin olmadığını, 100 trilyon kadar yararlı mikropların ve doğal bakterilerin de bulunduğunu kanıtlamak istemektedir. Bunun için insan vücudunda dolaşabilecek *Armini* adlı mini bir cihaz icat ederler ve onu deney için gönüllü olan bir kişinin vücuduna yerleştirirler. *Armini*, önce bağırsaklarda hareket ederek sindirimi kolaylaştıran ve kötü mikropları uzaklaştıran bazı mikropları görüntüler. Bu esnada gözlemlerini not eden Rüya ve Papatya, notları arasında yetersiz beslenme ifadesine yer verirler (ağız). Bağırsak mikroplarındaki dengesizliğin diyabet ve obezite hastalıklarına neden olabileceği düşünülür. Ağızlardaki yararlı mikroplar hastalıklardan korunmayı sağladığı gibi çürük oluşumunu ve ağız kokusunu da engellemektedir. Ayrıca diş eti hastalıklarını da iyileştirmektedir. Rüya, Papatya’ya dönerek şöyle der: ‘Diş çürüğünü önlemek ve ağız kokusuna neden olan zararlı bakterileri yok etmek için dişlerimizi düzenli fırçalayarak yararlı bakterileri korumalıyız.’ *Armini*’nin yaptığı inceleme sonucunda zararlı bakterilerin yararlı bakterileri yok etmesine izin verilmemesi gerektiği anlaşılır. *Armini* yolculuğunu aksatmadan görüntü vermeye devam eder. Şimdi de solunum yoluyla

vücuda giren zararlı mikropları görüntülemektedir. Rüya ve Papatya gözlem notları arasında yeterli havalandırılmayan ortamlar ifadesine yer verirler (*burun*). Papatya şöyle bir açıklamada bulunur: ‘Odada ısınma olurken oda havası çok kurumaktadır. Bu kuruluk da rahatsızlıklara neden olabilir. Bu nedenle nem oranını düzenleyecek uygun tedbirler alınmalıdır. Bunun en pratik yolu kalorifer üzerine konan su dolu kaplardır. Ayrıca, bol sıvı tüketilmeli, sigaradan ve sigara içilen ortamlardan uzak durulmalıdır.’ *Armini* sayesinde Rüya ve Papatya, cildimizde lekeler, kızarıklıklar ve kırıksıkların belirmesine ve artmasına neden olan bakterileri fark ederler ve notları arasında vücut temizliğinin önemine değinirler (*deri*). Buna göre, havada dolaşan zararlı bakteriler cildimizle temas halindedir ve yararlı bakterilerle savaşmaktadır. Eğer gerekli vücut temizliğini düzenli yaparsak, yararlı bakterilerin kazanmasını sağlayabiliriz. Şimdi de işitme sorunları oluşturabilecek bakterileri görüntüleyen *Armini*, vücudun her bir bölgesinde yapılacak temizliğe dikkat çeker. Rüya ve Papatya, gözlem notları arasında daha sağlıklı bir yaşam için kulak kiri temizliğinin önemine yer verirler (*kulak*). Gerekli kulak temizliği yapılmadığında kulakta oluşabilecek bakterilerin (kulak çınlaması, kulak iltihabı, kulak nezlesi, kulakta sıvı toplanması gibi) çeşitli hastalıklara neden olabileceği belirtilir. Bunun için kirli su ve havuzlardan uzak durulması gerektiği hatırlatılır. *Armini*’nin uzun yolculuğunun son durağı ise gözyaşı bakterileridir (*göz*). Rüya ve Papatya gözlem notları arasında el temizliğinin önemine yer verirler. Gözyaşında bulunan yararlı bakteriler dışarıdan gelebilecek zararlı bakterilerle savaşarak onları yok eder. Gözlerdeki bakteri dengesini korumak için elimizi yıkamadan gözlerimize dokunmamalıyız. Böylece gözde kızarıklığın, sulanmanın, kuruluğun, şişkinliğin, kaşıntının, bulanık görmenin ve ağrının oluşumunu engellemiş oluruz.”



Fotoğraf 19



Fotoğraf 20

Hayat Bilgisi Etkinliği

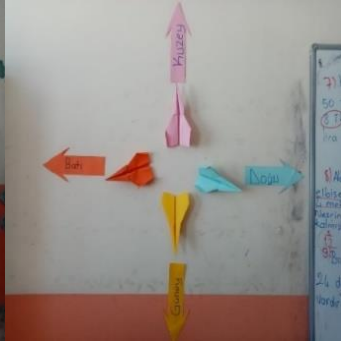
Etkinlik 9: Evimizin Yeri. Bu etkinliği üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersindeki “HB.3.2.3. Evinin bulunduğu yerin krokisini çizer” (MEB, 2018c) kodlu kazanımla ilişkilendirdim. Bu etkinlikte görselliği ön plana çıkararak tahtanın farklı yerlerine dokuz adet ev çizdim (Fotoğraf 21). Bu evlerden sadece ortada yer alan “ananas evin” adını belirttim. Öğrencilerden, bu evden yola çıkarak, Alper’in evine nasıl ulaşacaklarını açıklamalarını istedim. Bu amaç için aşağıdaki yedi yönergeyi oluşturdum:

1. Aslı, ananas evin doğusunda oturuyor.
2. Ananas evin güneyinde Azra oturuyor.
3. Meltem, Azra’nın batısında oturuyor.
4. Ananas evin kuzeyinde Şahin oturuyor.
5. Şahin’in batısında Nisa oturuyor.
6. Havva Nur, Meltem’in kuzeyinde oturuyor.
7. Sezgin, Aslı’nın kuzeyinde oturuyor.

Bu etkinliğe öğrencilerin dikkatini çekmek ve aktif katılımlarını sağlamak amacıyla, öncelikle, öğrencilerle birlikte origami sanatından yararlanarak kâğıttan uçaklar yaptık (Fotoğraf 22). Dört farklı renkteki kâğıtlardan yaptığımız bu uçakları, öğrenciler tahtada çizilen evlerin yanına koyarak farklı bir yönü (kuzey, güney, doğu, batı) simgelemek için kullandılar. Yön öğretimini bu şekilde gerçekleştirdikten sonra tahtaya yedi gönüllü öğrenci çağırdım ve onlardan bu yönergeleri takip ederek Alper'in evini nasıl bulduklarını arkadaşlarına anlaşılır bir şekilde açıklamalarını istedim (Fotoğraf 23). Etkinlikte, her yönerge bir öğrenci tarafından takip edilerek o yönerge ile tanımlanan evin sahibi bulunmaktadır. Örneğin, ilk öğrenci ilk yönergeyi takip ederek "ananas evin doğusundaki Aslı'nın evini" buluyor. İkinci öğrenci ikinci yönergeyi takip ederek "ananas evin güneyindeki Azra'nın evini" buluyor. Diğer öğrenciler de bu şekilde ilerledikten sonra, gruptaki son öğrenci de yedinci yönergeyi takip ederek "Sezgin'in evini" buluyor. Son kalan ev ise Alper'in evi oluyor.



Fotoğraf 21



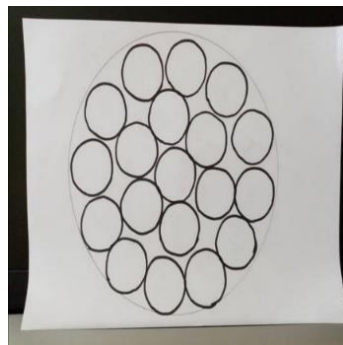
Fotoğraf 22



Fotoğraf 23

Görsel Sanatlar Etkinliği

Etkinlik 10: Özgün Tasarım. Bu etkinliği üçüncü sınıf Görsel Sanatlar dersindeki "G.3.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır" (MEB, 2018e) kodlu kazanımla ilişkilendirdim. Öğrencilerin görsel sanat çalışmalarına dayalı olarak bir tasarım gerçekleştirmelerini esas alan bu etkinlikle, öğrenmede haz duygusunu geliştirmeyi hedefledim. Bu amaçla, öğrencilerden Fotoğraf 24'teki 15 adet çemberle oluşturduğum çizimi kullanarak ve tamamen özgürce davranarak kendi hayal güçlerini simgeleyen bir tasarım yapmalarını istedim. Öğrencilerin ürettiği tasarımlardan birisi Fotoğraf 25'te yer almaktadır. Tasarım sahibi öğrenci bu tasarımın içeriği ile ilgili şöyle bir açıklama yapmıştır: "Bu daireleri ilk gördüğümde onları bir sıvının üzerindeki köpüklere benzettim. Bu yüzden bardağın içinden taşan köpükler tasarladım."



Fotoğraf 24



Fotoğraf 25

Disiplinlerarası Etkinlikler

Etkinlik 11: Hecelerine Ayırma. Bu etkinliği üçüncü sınıf Türkçe dersindeki "T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır" (MEB, 2019) ve Müzik dersindeki "Mü.2.B.4. Konuşmalarında uzun ve kısa heceleri ayırt eder. Mü.3.B.3. Duyduğu basit ritim ve ezgiyi tekrarlar" (MEB, 2018d) kodlu kazanımlarla ilişkilendirdim. Bu etkinlikle, öğrencilerin farklı müzik aletlerini aktif bir şekilde kullanmalarını ve duydukları ritim veya ezgileri bu enstrümanlar aracılığıyla tekrar edebilmelerini

hedefledim. Ayrıca, ğrencilerin birçok duyu organına hitap eden bu etkinlikle öğrenmeyi eğrenceli/zevкли hale getirmek istedim. Bu etkinliği üç aşamada gerçekleştirdim. İlk aşamada, ksilofonun üzerine tahtaya yazılan kelimelerdeki hece sayısı kadar rakam yazdım (Fotoğraf 26). Daha sonra, kelimelerdeki hecelerin uzunluğuna/kısalığına gore ve hecelerin altına denk gelecek şekilde tahtaya vurarak ritim oluşturdum. Akabinde, tahtaya çıkan iki öğrenciden sırayla bu ritmi el çırparak tekrar etmelerini istedim. İkinci aşamada, öğrencilerden bu ritmi bu sefer ksilofonla almalarını istedim. nc aşamada, ilk iki aşamayı bireysel olarak tamamlayan öğrencilerden bu sefer ritmi aynı anda (birlikte) alarak ritimdeki uyumu yakalamaya çalışmalarını istedim (Fotoğraf 27).



Fotoğraf 26

Fotoğraf 27

Etkinlik 12: Renkli Problemler. Bu etkinliği üçüncü sınıf Matematik dersindeki “M.3.1.3.4. Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri zer” (MEB, 2018a) ve Görsel Sanatlar dersindeki “G.3.1.1. Görsel sanat çalışmasını oluştururken uygulama basamaklarını kullanır” (MEB, 2018e) kodlu kazanımlarla ilişkilendirdim. Bu etkinlikle, öğrencilerin toplama ve çıkarma işlem becerilerinin pekiştirilmesinin yanı sıra, görsel sanat çalışması yapmalarını da hedefledim. Bu amaçla hazırladığım matematik sorularını tahtaya yazarak tüm öğrencilere yönelttim. Etkinlik için hazırladığım soruların cevapları, öğrencileri belli renklere ulaştırmakta ve onların bu renklere uygun ip baskısı yapmalarını ngormektedir. Bu etkinlik için her öğrenciye baskı için gerekli uzunluğa sahip 4 adet kesilmiş ip, suluboya, 4 adet ikiye katlanmış A4 kâğı ve bir adet suluboya fırçası dağıttım. Öğrenciler problemleri önce kurşun kalemle A4 kâğıtlarında zmeye çalıştılar (Fotoğraf 28). Akabinde, soruların cevaplarında istenen renkleri suluboya fırçasıyla iplerine sürerek ip baskısını gerçekleştirdiler (Fotoğraf 29). İp baskısında kullanılan renkler soruların cevaplarının doğruluğunu ya da yanlışlığını göstermektedir. Eğer bir sorunun cevabı iki farklı renge yönlendiriyorsa, öğrencilerin de ipleri soruların içeriğine uygun renklerde boyayarak ip baskısını tamamlamaları gerekmektedir. Etkinlik için hazırladığım matematik soruları şunlardır:

- Bir otoparktaki 100 aracın 20’si beyaz, 26’sı siyah ve 12’si de kırmızıdır. Geriye kalan arabaların rengi ise sarıdır. Bu otoparkta en çok hangi renk araba bulunmaktadır?
- 12 boya kaleminden 3 renkte sarı tonları ve 4 renkte mavi tonları vardır. Geriye kalan renkler ise yeşil tonlarındadır. En az iki renk tonuna sahip boya kalemleri hangileridir?
- Sonbahar aylarında hatıra ormanı renkli görüntüsüyle ilgi çekmektedir. Bu ormanda 12 adet sarı yapraklı ağaç, 15 adet yeşil yapraklı ağaç ve 17 adet kırmızı yapraklı ağaç bulunmaktadır. Toplamı 29 olan ağaç renkleri hangi iki renktir?
- Bir hayvanat bahçesinde renkli görünmeleri için 70 köpeğe kıyafet giydirilmiştir. 12 köpek kırmızı, 34 köpek sarı, 24 köpek yeşil, geri kalan köpekler ise mavi renkli giysiye sahiptir. Bu hayvanat bahçesinde en az renkteki giysi ile en fazla renkteki giysi hangi renklerdir?



Fotoğraf 28

Fotoğraf 29

Etkinlik 13: Tehlikeli Maddeler. Bu etkinliği üçüncü sınıf Fen Bilimleri dersindeki “F.3.4.1.2. Bazı maddelere dokunma, bakma, onları tatma ve koklamanın canlı vücutuna zarar verebileceğini tartışır. F.3.4.1.3. Bireysel olarak veya gruplar hâlinde çalışırken gerekli güvenlik tedbirlerini almada sorumluluk üstlenir” (MEB, 2018b) ve Türkçe dersindeki “T.3.2.5. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar” (MEB, 2019) kodlu kazanımlarla ilişkilendirdim. Bu etkinlik, neden-sonuç ilişkisiyle hazırlanan “tehlikeli madde cümleleri” ile “tehlikeli maddelerin görsellerinin” eşleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu amaçla, öncelikle, içinde tehlikeli maddelerle ilgili ifadelerin yer aldığı sekiz adet cümleyi “Hayatımız Önemli, Sembollere Dikkat!” sloganıyla tahtaya yazdım (Fotoğraf 30). Sonrasında, ilk cümleden başlayarak her bir cümleyi neden-sonuç ilişkisini kuran bağlaçlara vurgu yaparak sırasıyla okudum. Her cümleden sonra, tehlikeli maddelere ait görselleri öğrencilere göstererek hangisinin ilgili maddeyle örtüştüğünü sordum ve sınıfın yönlendirmesiyle de bu görselleri uygun ifadelerin yanına yapıştırdım. Akabinde, sınıftaki gönüllü öğrencilerden bu görselleri “Tehlikeli Madde Ağacımın” yapraklarında yer alan tehlikeli madde tanımlamalarına göre yapıştırılmalarını istedim (Fotoğraf 31). Bu etkinlikle elde ettiğimiz görseli daha sonra sınıfın bir duvarına astık (Fotoğraf 32). Etkinlik için hazırladığım tehlikeli madde ifadeleri şunlardır:

- Aşındırıcı madde eline temas ettiği için etini eritmeye başladı.
- Çocukken zehirli maddeler duyu organlarına zarar vermiştir. Bu yüzden zehirli maddelerle ilgili her türlü temastan kaçınıyor.
- Elektrik tehlikesi levhalarının olduğu yerde elektrik akımı olduğu için yaklaşmamaya özen gösteriyor.
- Soğuk hava deposunda uyarı anlamı taşıyan “düşük sıcaklık” levhaları kullanılmadı, dolayısıyla çalışanlar donma tehlikesiyle karşı karşıya kaldılar.
- Karayolları çalışanları tehlike levhalarını uygun alanlara yerleştirmelidir. Çünkü sürücüler veya yayalar tehlikenin farkında olmalıdır.
- Kimyasal madde depolarında yangın ve patlama riski vardır. Bu nedenle yaklaşmamalıdır.
- Radyoaktif atıkların çevre ve insan sağlığını etkilememesi için çalışmalar başlatıldı.
- Parlayıcı maddeler çok çabuk alev alır. Bu yüzden bu maddelere ait depolar tek katlı ve duvarları da yanmaz olmalıdır.



Fotoğraf 30

Fotoğraf 31

Fotoğraf 32

Öğrencilerimin, Eleştirel Arkadaşımın ve Meslektaşlarımla Yorumları

Öğrencilerimin Yorumları

Hayal gücüne dayalı olarak sınıfta gerçekleştirdiğim etkinlikler hakkında öğrencilerimden süreç içinde sözel olarak (sohbet tarzı diyaloglar yoluyla) genellikle olumlu dönütler aldım. Örneğin:

- Öğretmenim bu konuyla ilgili nasıl bir etkinlik yapacağız?
- Öğretmenim yarın yanımızda hangi malzemeleri getirelim?
- Öğretmenim sınıfımız masal mı oluyor?
- Öğretmenim bizim için çok fazla yoruluyorsunuz.
- Öğretmenim sizin sayenizde artık daha güzel resim çiziyorum.
- Öğretmenim sizinle ders işlemek çok eğlenceli.

Her etkinlik sonrası öğrencilerimden beni motive edici bu tarz ifadeleri duymam, sahip olduğum hayal gücümün daha da aktifleşmesini sağladı. Bu etkinliklerin aynı zamanda öğrencilerimin öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışlarına olumlu katkıları olduğunu da gözlemledim. Örneğin, okuma-yazmada zorluk yaşayan altı öğrencim arasında olup en son okumaya geçen öğrencimin uyguladığım etkinliklerde yönergeleri diğer öğrencilere kıyasla daha çabuk kavradığını ve origami sanatında da sınıfın genelinden daha becerikli olduğunu fark ettim. Bu tür faaliyetleri içeren Hayat Bilgisi etkinliği (*Etkinlik 9*) sonrasında, bu öğrencimde öğrenmeye karşı güdülenmesinde de önemli bir iyileşme olduğunu gözlemledim. Sınıf ortamında katılımı artıran bu öğrencimin okumaya karşı ilgisi de artmış ve kendisi kısa bir süre içinde ondan daha önce okumayı öğrenen çoğu öğrenciden daha iyi bir okuma seviyesine ulaşmıştır.

Dönem sonunda ise öğrencilerimden uyguladığım etkinlikler hakkındaki görüşlerini yazılı olarak sunmalarını istedim. Aşağıda, dört öğrencim tarafından yazılan görüşleri paylaşıyorum. Diğer öğrencilerim de benzer düşünceler dile getirdiler. Örneğin:

- “Öğretmenim yaptığınız etkinlikler bizi hem eğlendiriyor hem de bilgilendiriyor. Romen rakamları, atasözleri, duyu organları, zıt anlamlı kelimeler gibi etkinlikleri çok beğendim.”
- “Okula gelmeyi çok seviyorum. Çünkü siz çok güzel etkinlikler yapıyorsunuz ve bu bizi çok mutlu ediyor. Hem eğlendiriyor hem de bilgilendiriyor.”
- “Okula başladığımızda duvarlarda hiç etkinlik yoktu. Sonra çok güzel etkinlikler işledik ve o etkinlikleri duvara astık. Sınıf çok güzel oldu. O etkinliklerde bir sürü bilgi öğrendim.”
- “Sizin yaptığınız etkinlikler çok hoşuma gidiyor. Onlar sayesinde çok şey öğrendim. Sizin dersleriniz bize bilgiler kazandırıyor. Hiçbir öğretmen bu kadar etkinlik yapmamıştı.”

Eleştirel Arkadaşımın Yorumları

Uyguladığım her etkinlik öncesi ve sonrası olmak üzere, eleştirel arkadaşım ile diyalogum araştırma süreci boyunca devam etti. Eleştirel arkadaşım ile birçok konuda kurduğum iletişim, mesleğimde hayal gücünü kullanmama ayrı bir boyut kazandırdı. Eleştirel arkadaşım sayesinde öğretime yönelik düşüncelerimin niteliğini sorgulamanın önemini daha iyi kavramış oldum. Araştırma sürecinde birçok konuda katkılarının olduğunu düşündüğüm eleştirel arkadaşımın beni mesleki açıdan daha da ileriye taşıdığını düşünüyorum. Eleştirel arkadaşımın araştırma sürecindeki kendi deneyimlerine ilişkin yorumları ise şu şekildedir:

“Uygulama sürecinde eleştirel arkadaş olarak rol aldığım bu araştırmada, meslektaşım ile birlikte profesyonel bir öğrenme süreci geçirdiğimize inanıyorum. Meslektaşım ile birlikte yansıtıcı, öğrenme kapasitesini destekleyici ve iş birliğine dayalı bir diyalog sürecini devam ettirdik. Araştırmacıyla birlikte hayal gücünün gelişimine yönelik paylaşımlarda bulunduk, ikilem durumlarında da öğrencilerdeki verimliliği artırmak için en doğru karara ulaşmaya çalıştık. Aramızda oluşan güven duygusuyla araştırmaya yönelik sorunları, düşünce ve duygularımızı açığa çıkararak tartıştık. Araştırma sürecinde yapıcı düşünce alışverişimizi bazen yüz yüze, çoğunlukla da telefon veya WhatsApp üzerinden gerçekleştirdik. Araştırmada uygulanan etkinlikleri genel olarak değerlendirdiğimde, onların sıradanlıktan uzak ve yaratıcılığı önceleleyen uygulamalar olduğunu düşünüyorum. Araştırmacının, ‘hayal gücünün öğretmenlik mesleğinde kullanılması’ ile ilgili düşüncesinin bir sanat değeri taşıdığını düşünüyorum. Bu değeri öğrencilerine de kazandırmak için vermiş olduğu uğraşmayı gönülden kutluyorum.”

Meslektaşlarımın Yorumları

Mesleki hayatım boyunca sınıfta uyguladığım materyallerin kendi ürettiğim tasarımlar olmasına özen gösteriyorum. Bu süreci gözlemleyen bazı meslektaşlarım ise bu kadar uğraşın gereksiz olduğunu dile getirerek öğretim sürecinin daha az zahmetle ilerletilebileceğini ifade etmiştir. Ancak, haz duygusundan yoksun olan bu tür söylemleri (eleştirileri) sınav odaklı bir mesleki anlayışın emareleri olarak değerlendiriyorum. Oysaki her öğretmen mesleğine tutku ile yaklaşmalı ve acelecilikten uzak bir şekilde haz almaya çalışmalıdır. Meslektaşlarım arasında, farklılığı takip eden ve mesleğine tutku ile yaklaşanlar da bulunmaktadır. Bu tutuma sahip meslektaşlarımın ise eğitimde hayal gücü olgusunun gücünü hissetmiş olduklarını düşünüyorum.

Genel olarak, hayal gücüm doğrultusunda sınıfta gerçekleştirdiğim etkinlikler neticesinde, öğrencilerimin birbirleriyle ve okuldaki diğer öğretmenleriyle olan iletişimlerinde belirgin iyileşmeler olduğuna yönelik meslektaşlarımdan geribildirimler aldım. Örneğin, öğrencilerimin İngilizce dersine giren İngilizce öğretmenimiz sınıfta yaptığım uygulamaların kendi ders sürecindeki yansımalarını şu şekilde açıklamıştır:

“İki yıldır İngilizce dersi işlediğim 3A sınıfındaki öğrencilerde, dersin her aşamasında geçen seneye göre olumlu yönde bir farklılaşma olmuştur. Öğrencilerin derse katılım oranlarının yükselmesinin yanı sıra derse karşı ilgi ve istekleri de artmıştır. Öğrencilerin genelinde hayal gücünün kullanımının ve farklı açılardan bakabilme becerilerinin geliştiğini gözlemledim. Ayrıca, ders sürecinde yaptığım çalışmalarda öğrenciler arasındaki iş birliğinde artış olduğunu ve sınıfta güçlü bir bağ oluştuğunu düşünmekteyim.”

Tartışma

Öğretmenlik mesleğinde hayal gücünün kullanılması, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin niteliğinin artırılması bakımından önemlidir. Bu sayede, farklı bakış açıları yakalanabilir, özgün keşifler yapılabilir ve benzersiz ders planları (etkinlikler) tasarlanabilir. Bu tür eylemlerin başarılı olabilmesi ise hayal gücünün etkin kullanımına bağlıdır. Türk eğitim sisteminde de hayal gücü gelişmiş, öğrencilerin fikirlerine saygı duyan, yenilikçi ve sahip olduğu hayal gücüyle farklılığa doğru yol alabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, ben de kendime özgü farklılığımla yürüttüğüm bu bireysel araştırmada, hayal gücümle zenginleştirdiğim sınıf-içi uygulamalarımı, bu uygulamaların öğrencilerimin öğrenmeye karşı istek ve ilgilerine olan katkılarını ve hayal gücümün mesleki anlayışına yönelik getirilerini öz-incelemeyle dayalı bir yaklaşımla sorgulamaya çalıştım.

Bullough ve Pinnegar (2004)'a göre, bireysel araştırma "ben" ile başlayan bir süreçtir. Ben de yürüttüğüm bu bireysel araştırma sürecinde bir öğretmen olarak mesleki hayatımın içsel bir yansımasını yaparak özümü betimledim. Böylece mesleki gelişimimde ihtiyaç duyduğum alanlar üzerinde düşünüp, bu alanları tanımladım. Ayrıca, ilkökul üçüncü sınıf kazanımlarının hayal gücümle şekillenmesini sağlayarak öğrencilerime yönelik çeşitli etkinlikler planlayıp uyguladım. Bu sayede derse aktif katılım sağlayan öğrencilerim duygu ve düşüncelerini içtenlikle ifade ettiler. Sınıfta uyguladığım etkinlikler vasıtasıyla aynı zamanda öğrencilerimi daha yakından tanıma ve bireysel farklılıklarını keşfetme fırsatı buldum.

Bu nedenle, bireysel araştırmayı eğitimciler için önemli bir mesleki gelişim aracı olarak değerlendiriyorum. Çünkü bireysel araştırma yapan bir öğretmenin mercek altına aldığı kendi yaşam öyküsü, onun kişisel gelişimini desteklemesinin yanı sıra, mesleki açıdan da yenilenmesine katkıda bulunmaktadır (Samaras, Hicks ve Berger, 2004). Benzer görüşler, alanyazında bireysel araştırma yapan başka eğitimciler tarafından da vurgulanmaktadır. Örneğin, Mueller (2003) gerçekleştirdiği bireysel araştırmada, göreve yeni başlayan bir öğretmen eğitimcisi olmanın ne anlama geldiğini sorgulamıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmeyi öğrenmenin sürekli bir biçimde kendini inceleme yolculuğu olduğu ve bu süreçte eğitimcilerin uygulamaya ilişkin öz-yansıtma ve sorgulama yapmalarının kritik bir önem taşıdığı vurgulanmıştır. Aynı şekilde, Dönmez (2018) "Ben nasıl bir öğretmenim?" sorusu bağlamında Ankara'da bir devlet ortaokulunun yedinci sınıfında yürüttüğü bireysel araştırmada, kendi geliştirdiği STEM etkinliklerini nasıl uyguladığını öz-yansıtma yaparak anlamaya ve bu sayede de bir öğretmen olarak kendini keşfetmeye çalışmıştır.

Ben de hayal gücümün düşünce ve eylemlerimdeki yolculuğunu gerçekleştirdiğim bu bireysel araştırma süreciyle takip ettim. Bu süreçte tuttuğum yansıtıcı günlükler, mesleki gelişimime önemli katkılar sağladı ve sorgulamalarım için yeni fırsatlar sundu. Alanyazında günlük yazma, bireysel deneyimleri anlamlandırma ve başkalarıyla paylaşma süreci (Arslan, 2017; Ho ve Richards, 1993) olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu yönüyle günlük yazma, yansıtıcı düşünmeyi (Schön, 1987) ifade etmektedir. İç-görüyü ve eleştireliliği teşvik eden günlükler daha derin bir anlayışı ortaya çıkarmakta (King ve LaRocco, 2006) ve düşüncelerin yeniden şekillendirilmesine hizmet etmektedir. Ayrıca, veri kaynağı olarak da ele alınan günlükler (Koç ve Yıldız, 2012) mesleğe ilişkin kritik olayların analizine yer vererek, bireye kendini geliştirme fırsatı sunmaktadır (Richards, 2004). Bu nedenle, her öğretmenin sahip olduğu mesleki anlayışını günlükler aracılığıyla sorgulaması gerektiğini düşünüyorum.

Colbert, Brown, Choi ve Thomas (2008) ise mesleki gelişimin olumlu anlamda gerçekleşebilmesi için akran gözlemine ve iş birliğine gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Benzer görüşler veya modeller, Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da vurgulanmıştır. Ben de araştırma sürecim esnasında eleştirel arkadaş olarak rol alan bir meslektaşımın sınıfta uyguladığım etkinliklerin niteliğine ilişkin görüşlerini sorguladım. Ayrıca, okulda bulunan meslektaşlarımdan hayal gücüm doğrultusundaki uygulamalarıma ve öğrencilerimde gözlemledikleri değişimlere ilişkin görüş sunmalarını istedim. Bu doğrultuda, öğrencilerimin sınıf disiplini, arkadaş ilişkileri, aktif katılım gibi birçok alanda kayda değer gelişim gösterdikleri ifade edildi.

Alanyazında, çocuklarda yaratıcılığın gelişimini hedefleyen çalışmalar uzun yıllar ilgi odağı olmasına karşın, yaratıcılık becerisinin temelini oluşturan hayal gücünün gelişimini destekleyen öğretim uygulamalarına ilişkin çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır. Bu kapsamda değerlendirilebilecek çalışmalardan birisi, Nielsen (2006) tarafından “hayal gücü pedagojisinin” anlaşılmasına yönelik olarak gerçekleştirilen etnografik çalışmadır. Bu çalışmada, Avustralya’daki üç farklı ilkokulda görev yapan üç sınıf öğretmenin kendi sınıflarında uyguladıkları öğretim faaliyetleri derinlemesine incelenmiştir. Çalışmanın verileri, okulların her birinde, her gün 9.00 ile 16.00 saatleri arasında olmak üzere üç hafta boyunca (toplamda 45 gün süresince) yürütülen katılımcı gözlemler vasıtasıyla elde edilmiştir. Bu amaçla, 9-10 yaş aralığındaki çocukların öğrenim gördüğü üçüncü ve dördüncü sınıflarda doğal ya da anlık olarak oluşan eylemlere ilişkin alan notları tutulmuştur. Bulgular, bu alan notlarının analiz edilmesiyle üretilen ve hayal gücü pedagojisini temsil ettiği varsayılan toplam 62 kritik olayın incelenmesiyle oluşturulmuştur. Çalışmada, öğrencilerin hayal güçlerini besleyen sınıf ortamlarının aşağıdaki yedi öğretim stratejisi/faaliyeti ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır:

- *Drama*. Öğrencilerin rol oynamalar vasıtasıyla canlandırmalar yapması.
- *Keşif*. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini keşfetme ve açıklama fırsatı bulması.
- *Hikâye*. Öğrencilerin çeşitli hikâyeler aracılığıyla zihinsel imgeler oluşturması.
- *Rutin*. Öğrencilerin şiir, şarkı ve dua gibi rutinler vasıtasıyla hayatı anlamlandırmaya çalışması.
- *Sanat*. Öğrencilerin resim, müzik, çizim, boyama gibi faaliyetlerle kendilerini ifade etmesi.
- *Tartışma*. Öğrencilerin, diğerlerinin bakış açıları aracılığıyla zihinsel şemalarını dönüştürmesi.
- *Empati*. Öğrencilerin empatik anlayışlarını geliştirme ve sergileme fırsatı bulması.

Hiç şüphesiz, Nielsen (2006)’in etnografik çalışması “hayal gücü pedagojisinin” anlaşılmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Ancak, dikkat edilirse, bu öğretim stratejilerinin/faaliyetlerinin (ve aynı zamanda kendi bireysel araştırmamda tanıttığım etkinliklerin) hiçbirinde, “hayal gücünün akademik başarıya doğrudan etkisi” ile ilgili bir açıklamada bulunulmamıştır. Dolayısıyla, bu tür faaliyetlerin daha çok öğrencilerin hayal güçlerinin ortaya çıkmasına zemin oluşturan uygulamalar olarak kavramsallaştırılması gerektiğine inanıyorum. Bu bakış açısı önemlidir, çünkü alanyazında da hayal gücünün “akademik başarı” kavramından ziyade “yaratıcılık” kavramı ile daha çok ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Sak (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, akademik açıdan üstün yetenekli çocuklar ile yaratıcı çocuklar arasındaki temel farkın, hayal gücü ve onunla ilişkili faktörlerde (duygusal yoğunluk, merak ve içgörü) gizli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, hem Nielsen (2006)’in etnografik çalışmasında tanıttığı öğretim faaliyetlerinin hem de benim bu bireysel araştırmada uyguladığım öğretim etkinliklerinin değerinin, öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi, istek ve meraklarında meydana getirdiği olumlu değişikliklerde aranması gerektiğini düşünüyorum. Hayal gücü öğretim sürecinin bir parçası olduğunda, öğrenciler öğrenme sürecine isteyerek katılmaktadırlar (Alphen, 2011).

Başka bir çalışmada ise Kim ve Wiehe Beck (2016) 68 ilkokul beşinci sınıf öğrencisinin hayal güçlerini doğrudan geliştirmeyi hedefleyen *Hikâye Anlatımı/Duvar Resmi Projesini* tanıtmıştır. Bu projede, yerel halktan üç hikâye anlatıcısı okula davet edilerek onlardan kendi hayat hikâyelerini öğrencilerle paylaşmaları istenmiştir. Hikâye anlatıcılardan biri, Amerika’ya göç etmiş Latin kökenli bir duvar resmi sanatçısıdır; diğeri, Amerika’ya yerleşmiş Arap kökenli Müslüman bir okul velisidir; öteki de yerel bir üniversitede Siyahi bir öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Her hikâye paylaşımı sonrasında öğrenciler, kendi sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde, paylaşılan hikâyeye ilişkin düşüncelerini yazmışlardır. Örneğin: “Sizden çok farklı olduğunuzu düşündüğünüz biriyle tanıştığınız bir anı anlatın. O kişi kimdi? Ona karşı nasıl davrandın? O kişi sana karşı nasıl davrandı?” (Kim ve Wiehe Beck, 2016, s. 9). Ayrıca, öğrenciler gruplara ayrılarak ve okuldaki görsel sanatlar öğretmeni rehberliğinde çalışarak, duvar resmi yapma çalışmalarına katılmışlardır. Bu resimler daha sonra okulun kafeteryasındaki duvarlara asılarak sergilenmiştir. Bu proje, velilerin de katılımıyla gerçekleştirilen bir kutlama programı ile sonlandırılmıştır. Bulgulara göre, üç farklı hikâye paylaşımı sayesinde öğrenciler, her bir hikâye anlatıcısının bahis konusu yaptığı “göç”, “din” ve “Amerikan tarihi” gibi konulara ilişkin anlayışlarını geliştirme fırsatı elde etmişlerdir. Bu proje, aynı zamanda, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı aracılığıyla öğrencilerin hayal güçlerinin nasıl geliştirileceğini örneklendirmesi bakımından da önemli görülmüştür.

Benzer şekilde, benim de bu bireysel araştırma süreci kapsamında uyguladığım etkinliklerin büyük bir kısmı sadece belli bir derse yönelik iken bazıları da disiplinlerarası uygulamalar yapmaya imkân sundu. Sınıf öğretmenliği mesleğinin doğasını yansıtan disiplinlerarası öğretim yaklaşımının, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmek isteyen öğretmenlere önemli fırsatlar sunduğunu düşünüyorum. Ben de iki veya daha fazla derse ait “bilgi ve becerileri anlamlı bir biçimde bir araya getirme” (Yıldırım, 1996, s. 89) bakımından faydalı bulduğum bu yaklaşımla, öğrencilerimin farklı derslere ait kazanımları birbiriyle ilişkilendirmelerini ve bu sayede de bütüncül bir bakış açısı geliştirmelerini hedefledim. Alanyazında da disiplinlerarası planlanan derslerin, öğrencilerin olgu ve olaylara bütünsel bakabilme becerisini geliştirdiği (Karakuş ve Aslan, 2016) ifade edilmektedir. Ayrıca, öğretimde farklı disiplinleri ele alan öğretmenlerin öğrencilerine etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmanın yanı sıra, onların eleştirel düşünme, sorgulama yapma veya merak duyma gibi yetilerinin gelişimine de katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Yalçın ve Şişman, 2018).

Sonuç olarak, bireysel araştırma yaklaşımı aracılığıyla gerçekleştirdiğim bu çalışmada, kendimi araştırmanın konusu olarak belirleyip sahip olduğum hayal gücümün mesleki anlayışımı nasıl şekillendirdiğini sorguladım. Ayrıca, Doğu Anadolu Bölgesinin görece az gelişmiş bir ilçesinde görev yapan bir sınıf öğretmeni olarak ilkökul üçüncü sınıf ders programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda ve araştırmanın odak noktası olan hayal gücü bağlamında bir dönem boyunca etkinlikler gerçekleştirmeye çalıştım. Bu etkinliklerin tamamını, araştırma süreci esnasında benim ve öğrencilerimin hayal gücü bağlamında ürettiğimiz fikirler doğrultusunda zenginleştirerek uyguladık. Örneğin, *Etkinlik 1*'de öğrenciler, kendi boyama tarzlarıyla peçete rulolarına renkli görüntüler verdiler. Yine, *Etkinlik 4*'teki “kalın ve ince ünlü harflerin kalın ve ince topuklu ayakkabılarla ilişkilendirilmesi” fikri öğrenciler tarafından dile getirildi. *Etkinlik 10* ise öğrencilerin kendi hayal güçlerini özgürce kullanarak bir tasarım yapmalarına fırsat tanıdı. Benzer şekilde, *Etkinlik 6* ile *Etkinlik 8*'de kullandığım hikâyeler ve *Etkinlik 12*'de öğrencilerime yönelttiğim renkli matematik problemleri tamamen hayal gücümün yansıması niteliğinde olan ürünlerimi simgelemektedir. Araştırma süreci esnasında hayal gücü bağlamında sınıfta uyguladığım etkinlikleri bir bütün olarak değerlendirdiğimde ise bu etkinliklerin her birinin aşağıdaki özelliklerden en az birini veya birkaçını birden yansıttığını düşünüyorum:

- Kendimin ve/veya öğrencilerimin fikirlerine dayalı olması,
- Üçüncü sınıf ders konuları ya da kazanımları ile ilişkili olması,
- Görsel nesnelere, materyaller, modeller ya da öyküler içermesi,
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlaması,
- Öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesi,
- Öğrencilerin bireysel veya işbirlikli öğrenmelerine fırsat vermesi,
- Kolaydan zora, parçadan bütüne doğru işlenebilmesi,
- Atık malzemelerin geri dönüşümüne imkân tanınması,
- Öğrenmeyi kolaylaştırması, anlamlı hale getirmesi,
- Öğrenmeyi oyunlaştırması, ilginç ve eğlenceli yapması,
- İşlenen konuyu pekiştirmeye yardımcı olması,
- Belli bir öğrenme kaybını veya eksikliğini gidermesi,
- Öğrenmede haz duygusunu geliştirme fırsatı vermesi,
- Demokratik bir öğrenme ortamı sunması,
- Disiplinlerarası öğretime imkân tanınması.

Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı ise araştırma süreci kapsamında dile getirdiğim düşüncelerin, paylaştığım etkinliklerin ve ulaştığım sonuçların bağlam-temelli bir değere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, araştırmada paylaştığım düşüncelerin, eylemlerin veya etkinliklerin araştırmanın bağlamının (araştırmacı olarak kendim, katılımcılarım, araştırmanın gerçekleştiği ortam) dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu durum, aynı zamanda, farklı sınıf düzeylerinde veya okul bağlamlarında gerçekleştirilecek hayal gücü odaklı daha fazla bireysel araştırmaya gereksinim olduğuna da dikkat çekmektedir. Hayal gücü odaklı bu tür çalışmalardan elde edilecek bilgilerin öğrencilere sunulacak eğitim fırsatlarının zenginleştirilmesine büyük katkı sağlayacağına inanıyorum.

Bu son paragrafta ise bu çalışmanın ortaya çıkma sürecini Burchell (2008)'in çalışmasıyla ilişkilendirerek açıklamak istiyorum. Bu isteğimin arka planında ise uyguladığım bireysel araştırma sürecine ilişkin deneyimlerimi anlamlandırma çabam bulunmaktadır. Ayrıca, Burchell (2008)'in öz-yansıtmaya dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışması alanyazında "hayal gücü" ve "bireysel araştırma" kavramlarını birlikte aynı başlıkta kullanan ilk ve tek çalışma olması bakımından da kayda değerdir. Kısaca Burchell (2008), lisansüstü tez çalışmaları etrafında şekillenen danışman-danışan (ğretmen eğitimcisi-lisansüstü ğrencisi) diyaloglarının başarısının, "olasılıkları düşünme" anlamına gelen hayal gücü kapasitesinin verimli bir şekilde işletilmesine bağlı olduğunu savunmuştur. Bu durum ise eğitimcinin sürekli olarak kendi fikirlerini (rneğin, araştırma odağının ne olacağını ve onun nasıl ele alınacağını) ğrencilerine dikte etmekten geri durması ve "olasılıkları düşünmeleri" için onlara "alan aması" gerektiği anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle, eğer eğitimci bu diyalog süreçlerinde ne paylaşılması gerektiği konusunda veya diyalogların sonucunda nereye varılacağı konusunda geleneksel bir tutuma sahipse, her iki taraf için de hayal gücü kapasitesini işletmek zor olabilir. Kuşkusuz Burchell (2008)'in "farklı düşünceler için alan açma" deyiminin, hayal gücü olgusunun daha iyi anlaşılmasında katkısı büyüktür. Ancak, bu deyim benim için kendi danışmanımla gerçekleştirdiğim hayal gücü odaklı diyalogları anlamlandırmak bakımından da önemi bulunmaktadır. Bu bağlamda, her ne kadar tez danışmanım bu makalede prosedür gereği ikinci yazar olarak yer alsada onun tezime, tezimin makaleye dönüştürülmesinde ve en önemlisi de mesleki gelişimime sağladığı katkının bu makalede sadece ikinci yazar olarak anılmasından çok daha fazlasını içerdiğini belirtmek isterim.

Kaynakça

- Alan, B. (2016). Öğretmen eğitiminde nitel bir araştırma yöntemi olarak bireysel araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 7-25. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s1m
- Alan, B. (2019). Re-discovery of the self through personal experience methods: A narrative self-study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 470-494. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.2s.1m
- Alan, B., Sariyev, H. ve Odabasi, H. F. (2021). Critical friendship in self-study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 316-334. doi:10.14689/enad.25.14
- Alphen, P. V. (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *Research on Steiner Education*, 2(2), 16-34. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/71/99> adresinden erişildi.
- Arslan, M. M. (2017). Adayların yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasına yönelik farkındalıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1017-1026. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpVeU16QTFOUT09> adresinden erişildi.
- Aslan, N. ve Arslan Cansever, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 333-340. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/21516/614979> adresinden erişildi.
- Austin, T. ve Senese, J. C. (2004). Self-study in school teaching: Teachers' perspective. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey ve T. Russell (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 1231-1258). Dordrecht: Kluwer.
- Avşar, H. (2017). *Gezgin ayraç*. Ankara: Sisypheos Yayınları.
- Avşar, H. (2020). *Beyin deneyi*. Konya: Parya Yayınları.
- Bashiruddin, A. (2006). A Pakistani teacher educator's self-study of teaching: Self-study research. *Studying Teacher Education*, 2(2), 201-212. doi:10.1080/17425960600983221
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117-134. doi:10.1080/17425960701656510
- Bland, D. ve Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian study. *International Journal of Educational Research*, 56, 75-88. doi:10.1016/j.ijer.2012.06.002
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bullough, R. V. ve Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://www.jstor.org/stable/3594469> adresinden erişildi.
- Bullough, R. V. ve Pinnegar, S. (2004). Thinking about the thinking about self-study: An analysis of eight chapters. J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey ve T. Russell (Ed.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 313-342). Dordrecht: Kluwer.
- Burchell, H. (2008). Making space for the imagination: Observations for tutors engaged in self-study. *Studying Teacher Education*, 4(1), 77-91. doi:10.1080/17425960801976370
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41(194), 2791-7657. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36174/406732> adresinden erişildi.
- Colbert, J. A., Brown, R. S., Choi, S. H. ve Thomas, S. (2008). An investigation of the impacts of teacher-driven professional development on pedagogy and student learning. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 135-154. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ817315.pdf> adresinden erişildi.
- Costa, A. L. ve Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51, 49-51.

- Çellek, T. (2003). Sanat ve bilim eğitiminde yaratıcılık. *Pivolka Dergisi*, 2(8), 1-11. https://www.elyadal.org/pivolka/08/PIVOLKA_08_02.pdf adresinden erişildi.
- Çıvgın, A. (2019). Spinoza'da birinci tür bilgi: Hayal gücü zemininde bir derinleştirme. *Dört Öge*, 15, 95-110. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797635> adresinden erişildi.
- Diacopoulos, M. M., Gregory, K. H., Branyon, A. ve Butler, B. M. (2021). Learning and living self-study research: Guidelines to the self-study journey. *Studying Teacher Education*, 18(2), 175-196. doi:10.1080/17425964.2021.1992859
- Dinkelmann, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18. doi:10.1177/0022487102238654
- Donnell, K. (2010). Learning to teach: A self-study of a new teacher educator's introductory education course. *Studying Teacher Education*, 6(3), 227-234. doi:10.1080/17425964.2010.518493
- Dönmez, İ. (2018). *Ben nasıl bir öğretmenim? Öğrencilerimin fen-teknoloji-mühendislik-matematik (STEM) kariyer gelişimi üzerine öz-incelemem* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eckhoff, A. ve Urbach, J. (2008). Understanding imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. *Early Childhood Education Journal*, 36, 179-185. doi:10.1007/s10643-008-0261-4
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning*. <http://www.iereg.com> adresinden erişildi.
- Er Bıyıklı, N. ve Gülen, L. A. (2018). Hayal gücü ve yaratıcılık kavramlarının tasarım sürecine etkisi. *İdil Dergisi*, 7(50), 1273-1277. doi:10.7816/idil-07-50-09
- Erdoğan, N. (2019). *Fen bilimleri dersinde öğrencilerin kariyer farkındalığına yönelik motivasyon ve algı gelişimi: Bir öz-inceleme* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gajdamaschko, N. (2005). Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers. *Teaching Education*, 16(1), 13-22. doi:10.1080/1047621052000341581
- Gallas, K. (2003). *Imagination and literacy: A teacher's search for the heart of learning*. New York: Teachers College Press.
- Garbett, D. ve Ovens, A. (2017). Being self-study researchers in a digital world: An introduction. G. Dawn ve A. Ovens (Ed.), *Self-study of teaching and teacher education practices: Future oriented research and pedagogy in teacher education* içinde (s. 3-10). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-39478-7_1 adresinden erişildi.
- Gündoğan, A., Arı, M. ve Gönen, M. (2013). The effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(2), 206-220. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/177-published.pdf> adresinden erişildi.
- Hiçyılmaz, Y. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin ideal okula ilişkin algılarının çiz ve yaz yöntemi ile hayal gücü tipolojisi bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 304-315. doi:10.7822/omuefd.672337
- Ho, B. ve Richards, J. C. (1993). *Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities*. <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000060.pdf> adresinden erişildi.
- Işıldak, R. S. (2008). Yaratmada ilk adım: İmge ve imgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 64-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39762> adresinden erişildi.
- Karakuş, M. ve Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1325-1344. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226999> adresinden erişildi.
- Kırlangıç Şimşek, B. (2012). *Yaratıcılık özgürlüktür*. Ankara: Nobel.
- Killion, J. (1999). Journaling. *Journal of Staff Development*, 20(3), 36-37.

- Kim, J. ve Wiehe Beck, A. (2016). Understanding “the other” through art: Fostering narrative imagination in elementary students. *International Journal of Education and the Arts*, 17(2), 1-33. <http://www.ijea.org/v17n2/> adresinden erişildi.
- King, F. ve LaRocco, D. (2006). E-journaling: A strategy to support student reflection and understanding. *Current Issues in Education*, 9(4), 1-13.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmen uygulamalarının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/770/375> adresinden erişildi.
- Korthagen, F. ve Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. doi:10.1080/1354060042000337093
- Küçükali, R. ve Akbaş, H. (2017). Bilimsel bilginin elde edilmesinde yaratıcı zekâ ve hayal gücünün etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 779-792. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/34498/381188> adresinden erişildi.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey ve T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* içinde (s. 817-869). Dordrecht: Kluwer.
- Lehrer, J. (2016). *Hayal gücü: Yaratıcılığın sırrı nedir?* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Liang, C., Chang C., Chang Y. ve Lin, L. (2012). The exploration of indicators of imagination. *Turkish Online Journal of Education Technology*, 11(3), 366-374. <http://www.tojet.net/articles/v11i3/11334.pdf> adresinden erişildi.
- Magee, M. D. (2009). *The third space: The use of self-study to examine the culture of a science classroom* (Doktora tezi). University of Northern Iowa, ABD.
- Mena, J. ve Russell, T. (2017). Collaboration, multiple methods, trustworthiness: Issues arising from the 2014 International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 13(1), 105-122. doi:10.1080/17425964.2017.1287694
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programı ve kılavuzu (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu (1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018d). *İlköğretim müzik dersi öğretim programı ve kılavuzu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018e). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı ve kılavuzu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018f). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programı ve kılavuzu (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mueller, A. (2003). Looking back and looking forward: Always becoming a teacher educator through self-study. *Reflective Practice*, 4(1), 67-84. doi:10.1080/1462394032000053486
- Musa, İ. (2018). *Gazali ve imgelem poetikası* (Ç. Taşkın, Çev.). İstanbul: Hece Yayınları.
- Nielsen, T. W. (2006). Towards a pedagogy of imagination: A phenomenological case study of holistic education. *Ethnography and Education*, 1(2), 247-264. doi:10.1080/17457820600715455
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Perdue, K. (2003). *Imagination: The Chicago school of media theory*. <http://lucian.uchicago.edu/blogs/mediatheory/keywords/imagination/> adresinden erişildi.
- Pinnegar, S. ve Hamilton, M. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology and practice*. Dordrecht: Springer.
- Richards, J. (2004). Towards reflective teaching. *Language Teacher*, 33, 2-5. <http://www.tttjournal.co.uk> adresinden erişildi.
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-222. doi:10.1080/02783190409554272
- Samaras, A. P. ve Roberts, L. (2011). Flying solo: Teachers take charge of their learning through self-study research. *Journal of Staff Development*, 32(5), 42-45.
- Samaras, A. P., Hicks, M. A. ve Berger, J. G. (2004). Self-study through personal history. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey ve T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study and teaching practices* içinde (s. 905-942). Dordrecht: Kluwer.
- Schön, D. (1983). *Reflective practitioner: How professionals think in action*. <http://www.sopper.dk/speciale/arkiv/book49.pdf> adresinden erişildi.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thomas, H. (2019). English teaching and imagination: A case for revisiting the value of imagination in teaching writing. *English in Education*, 53(1), 49-60. doi:10.1080/04250494.2018.1557856
- Utku, Ö. (2019). How can a teacher become the better version of oneself?. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 852-880. doi:10.18039/ajesi.583809
- Ünal, A. (2022). *Üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı öz-yeterliklerinin gelişimi bağlamında bir öğretmen öz-incelemesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vanassche, E. ve Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Professional Development in Education*, 47(4), 508-528. doi:10.1080/00220272.2014.995712
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1927/imagination.pdf> adresinden erişildi.
- Yalçın, H. ve Şişman Z. B. (2018). Keşif ve sorgulama temelli bilim öğretimi programının 10-12 yaş çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 83-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/541184> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1270-published.pdf> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel Dağ, M. (2015). *Kavram karikatürleriyle zenginleştirilmiş etkileşimli kısa tarihsel hikâyelerin bilimin doğası öğretiminde kullanımı üzerine bir öz-inceleme* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.