

Öğretmen Yetiştirme Alanında Eleştirel Otoetnografik Anlatı: İki Öğretmen Eğitimcisinin Hikâyesi

Ceren Kocaman, Bedrettin Yazan¹

Değerli okuyucu,

Biz, Bedrettin ve Ceren, ABD ve Almanya’da İngilizce öğretmenliği alanında çalışan iki araştırmacı ve eğitimci yetiştiriciyiz. Araştırmalarımızda ve derslerimizde öğretmen adaylarının kimlikleri ve öğretmen olmayı öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamaya, teorize etmeye çalışıyor, okuduklarımızdan ve araştırdıklarımızdan öğrendiklerimizi derslerimizde denemeyi ve kendi mesleki gelişimimizi bu yönde ilerletmeyi amaçlıyoruz. Eleştirel Pedagoji okuyucusu için yazdığımız bu yazıda otoetnografi (*autoethnography*) ve anlatıyı (*narrative*) öğretmen adaylarının kimliklerini inceleyerek gelişimlerine katkıda bulunmak için kullandığımız bir pratik olarak sizlere tanıttık, bunları derslerimizde neden ve nasıl uyguladığımızdan bahsedecek ve karşılaştığımız bazı zorluklara değineceğiz. Bunu yaparken sizlerle hem kendi araştırmacı günlüklerimizde tuttuğumuz kesitler hem de ikili konuşmalarımızın kayıtlarından parçalar paylaşacağız. Akademik yazının alışlagelmiş tonundan ayrıldığımız bu yazıda, bireysel hikayelerimizi ve anlatılarımızı tırnak içinde ve italik yazı olarak göreceksiniz. İkimizin ortak bilgisini ve deneyimini temsil eden kısımlarda ise normal yazı kullandık.

Kişisel ve ortak deneyimimizin bir araya geldiği bu yazı, bütünüyle ele alındığında otoetnografiyi kendi öğretmen yetiştirme pratiklerinde kullanmak isteyenleri bu konuda kendi deneyimlerini de düşünmeye ve incelemeye teşvik ediyor ve bir sohbet niteliği taşıyor. Umarız bu yazıyı okurken siz de kendi mesleki pratikleriniz üzerinde ve otoetnografi ve anlatının sizin için neler sunduğu hakkında düşünme fırsatı bulursunuz.

¹ kocaman@uni-potsdam.de, bedrettin.yazan@utsa.edu

Bölüm 1: Eleştirel Otoetnografik Anlatı Nedir?

“2018 senesi, çalıştığım üniversiteden doçentlik kadrosu almama az kalmıştı; kendimi mesleki anlamda biraz daha güvende hissetmeye başlamıştım. O sıralarda, benden önceki hocaların kullandıkları ödevleri derslerimde kullanmaktan bir hayli sıkılmaya başladığımı fark ediyordum. Kendime uyan, beni ve kimliğimi daha iyi yansıtan bir ödev tasarlamak istiyordum. Öte taraftan da öğretmenlerin dil kimliği ile ilgili yaptığım ve okuduğum araştırmaların hepsinde öneriler kısmında herkes aynı şeyi tartışıyordu: Öğretmen kimliği, öğretmen yetiştirme programlarının odağı olmalıdır. Kendi kendime soruyordum, o zaman benim de özüm sözüm bir olmalı, değil mi? Ben de yaptığım araştırmalarda hep benzer şeyler söylüyordum ama dönüp kendi derslerimde ne yapıyorum diye soruyordum kendime. Bir sorunsal, bir gerilim ortaya çıktı yapmak istediğim ve yaptığım şey arasında. Böyle gerilimler, anlamlı gerilimler tabi. Sonrasında ben niye kimliği derslerimin bir parçası yapmayayım ki diye kendi kendime düşündüm. O sıralar eleştirel otoetnografik anlatılarla ilgili ilk bastığım makaleyi yazıyordum (Yazan, 2019). Uzun süredir üzerinde, aklımın bir köşesinde düşünmüş olduğum bir karardır. Bir ağustos günü ofiste o dönemki dersimi hazırlarken eleştirel otoetnografik anlatıları ders planıma entegre etmeye başladım.” Bedrettin

Eleştirel otoetnografik anlatı, İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında kullandığımız, öğretmen kimliğini eğitimin odağına alan bir aktivite. 15 ila 16 haftalık derse entegre ettiğimiz ve dersin temel ödevi olarak kullandığımız bu aktivitede öğretmen adayları birkaç taslaktan oluşan bir anlatı yazıyorlar. Bu anlatıda onlardan bir araştırma metodu olan otoetnografiden yararlanmalarını istiyoruz. Aynı zamanda anlatılarını eleştirel bir dille kaleme almalarını teşvik ediyoruz. Öğretmen adayları her yazdıkları taslakla dil öğrenmeye, öğretmeye ve kullanmaya dair hikayelerini anlatıyor ve bu hikayeleri derslerimizden edindikleri dil ideolojileri, toplumsal söylemler ve güç dinamikleri gibi teorik perspektifler ışığında analiz ediyorlar. Ortaya çıkan anlatı, bir anlamda öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinin izini süren, yaşayan bir belge halini alıyor.

Uygulamalı dilbilim alanında çalışan eleştirel öğretmen yetiştiricileri olarak eleştirel otoetnografik anlatı kullanmadaki amacımız, öğretmen adaylarının dil ile ilişkilerini anlamalarına yardımcı olmak. Yani, dili kapalı bir sistem olarak değil toplum içinde var olan güç ilişkilerini sürdüren veya dönüştürme potansiyeli olan, sürekli değişen ve dönüşen bir aktivite olarak kavramaya teşvik etmek. Böylelikle mesleki gelişimlerini öğretmen kimliği oluşturma ve edinme süreci olarak görmelerini sağlamak. Bu amaçlarla kullandığımız aktivitede, otoetnografi ve anlatının özelliklerinden faydalaniyoruz. İlk olarak, daha aşına olduğumuz otobiyografiden farklı olarak otoetnografi, araştırmacının ve araştırılanın tamamen örtüştüğü ve bir olduğu bir araştırma yöntemi. Otoetnografi yazan araştırmacı, kendi yaşantısından kesitlere etnografik bir bakış açısıyla yaklaşır ve kendi deneyimleri bazında, içinde yaşadığı sosyal, kültürel, politik ve tarihsel bağlama dair belli gözlemlerde bulunur (Adams ve diğ., 2022). Otoetnografi yazarken kendi hikayemizi anlatmamızın, kendi hikayemizi anlatırken

deneyimlerimizi analiz etmemizin ve yorumlamamızın ana sebebi, kültür ve insan arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilmek ve bunu yaparken de kültüre eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşmak (Boylorn ve Orbe, 2014). Otoetnografiye dil öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından baktığımızda, bu araştırma yöntemi öğretmen adaylarının farklı diller konuşan bireyler olarak kendi deneyimlerini sosyokültürel, sosyopolitik ve sosyotarihsel bağlamları içerisinde anlamlandırmalarına yardımcı oluyor. Örneğin İngilizceyi ‘aksanlı’ konuştuğu ve iyi bir öğretmen olamayacağı endişesiyle derslerimize gelen öğretmen adayı, otoetnografik bir yaklaşımla incelediği deneyimlerinde çeşitli dil ideolojilerinin kendi dil kullanımına olan bakışını nasıl şekillendirdiğini kavrayabiliyor ve bu ışıkta kendi mesleki kimliğini yeniden değerlendirebiliyor.

“Benim anladığım kadarıyla etnografi bilimi, başından beri yazımla ilgileniyor. Bilimin isminin içinde ‘graf’ geçiyor. Etnografin kendine sorduğu sorulardan biri, biz kültürü nasıl yazarız, biz kültürü yazarak insanları insanlara nasıl tarif ederiz. Tabi bunun içerisinde çok fazla sömürgeci geçmiş de var. Beyaz Amerikalı veya Avrupalı araştırmacıların, antropologların gidip az bilinmiş kültürlerin resmini çizmeleri, yazarak onları metinsel bir anlatı ile betimlemeleri, onların hikayelerini kendi bakış açılarından anlatmaları etnografiyi tarihsel olarak kolonyal bir yaklaşım yapıyor. Otoetnografi, araştırmacıların temsil krizi (crisis of representation, Reed-Danahay, 2002) diye adlandırdığı dönüm noktasında ortaya çıkıyor. Bana sorarsanız otoetnografinin çıkış amacı çok anlamlı. Ben bir antropolog olarak çıktım mesela Amerika’dan, gittim Sibirya’da küçük bir topluluk buldum. Onların kültürünü çalışmak istiyorum. Orada birkaç ay, belki birkaç sene harcıyorum, dillerini, yaşamlarını, yemek biçimlerini öğreniyorum. O insanların yaşamlarını, o topluluğun bir parçası olarak anlamaya çalışıyorum ama bir taraftan da dışarıdan geliyorum. Bu bağlamda otoetnografinin sorduğu soru şu: Ben orada o topluluğu çalışırken bana ne oluyor? Eğitim alanına uygulayacak olursak bunu, ben bir sınıfa girdiğimde, sınıftan veri topladığımda, öğrencileri gözlemlediğimde, orada olanların bana etkisini gözlemlemiyorum. Otoetnografi ile bilim insanının her şeye objektif, nesnel bir bakış açısı ile yaklaşabileceği mitolojisinden arınmaya başlıyoruz aslında.” Bedrettin

Otoetnografi bir yandan araştırmacının kendi deneyimlerine odaklanırken, bu deneyimler farklı şekillerde anlatılıp analiz edilebiliyor. Otoetnografiyi bir araştırma yöntemi olarak meşrulaştırma ihtiyacı, bu araştırma yöntemine farklı bakış açılarını da beraberinde getirdi. Örneğin analitik otoetnografide (*analytic autoethnography*; Anderson, 2006) araştırmacı kendi hikayelerini tematik olarak analiz edip alışılagelmiş bir araştırma metni olarak yazarken, imgesel/çağrışımcı otoetnografi (*evocative autoethnography*; Ellis ve Bochner, 2006) akademik yazına daha yenilikçi, sanatsal ve performatif yaklaşır ve anlatının daha edebi ve yaratıcı yanlarından beslenir. Biz derslerimizde öğretmen adaylarını, otoetnografik bakış açısıyla inceledikleri deneyimlerini anlatı şeklinde aktarmaya teşvik ediyoruz.

Anlatı, anlatan kişinin kendi deneyimlerini nasıl anlamlandırdığına ve bunun sonucunda nasıl bir kimlik oluşturduğuna dair bizlere ipucu verebiliyor (Polkinghorne, 1988). Anlatılar sadece rastgele anlatılmış hikâye olmanın ötesine geçer. Bir hikâye anlatmak için kişi, yaşadığı olaylar arasından bazılarını aktarmayı seçerken, başkalarını göz ardı eder; yaşanan olayları belli bir sıraya dizer, aralarında sebep sonuç ilişkisi kurar ve anlatısında yaşananların kendi hayatı için anlamını ve önemini yorumlar. Yani hikâye anlatan kişi, anlattığı hikayeyle geçmişini anlamlandırır (Clandinin ve Connelly, 2000). Anlatılar belli bir amaç için tasarlanmış ve hikâyeyi anlatanın, toplumu ve bireyi şekillendiren belli yapılar içinde (ve bu yapılara rağmen) eylem alabileceğini bizlere hatırlatan kurgulardır (Meretoja, 2014). Mesleki gelişim açısından baktığımızda, anlatılar öğretmenlerin kendi mesleki hayatlarını ve kimliklerini nasıl algıladıklarını, deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırma sonucunda ileriye dönük nasıl bir bakış açısı geliştirdiklerini bizlere gösterir.

“Uygulamalı dilbilim literatürü, araştırma kapsamında kullanılan hikâyelerin hem veri (data) hem de analizin kendisi olabileceğini söylüyor (analysis of narrative ve narrative analysis, Polkinghorne, 1995). Sizinle yazdığımız yazılarda hikâyeyi analizin bir temsili olarak kullandığımızda bunun hakemler ve editörler tarafından sadece bir hikaye olarak görüldüğünü fark ediyorum ve yazdığımız yazıda analizin eksik olduğuna dair geri dönüt alıyoruz. Fakat otoetnografideki analizin araştırma metinlerinde alışlagelmiş şekilde yazılması, otoetnografiyi bir yazı türü olarak heyecansız kılıyor ve benim bir hikâyeyi anlatışımın benim başıma gelenleri anlamlandırma şeklim olduğu bilgisini okuyucudan gizliyor. Bizim hikâye olarak gördüğümüz şey aslında bir olaylar silsilesi değil, kişinin o olaylara yüklediği anlamı içeriyor özünde (Polkinghorne, 1988). Otoetnografide anlattığımız hikâyeler de öylesine anlatılmış hikâyeler değil. Daha büyük bir soruyu cevaplıyorlar. Aslında anlattığımız hikâye araştırma için toplanan bir veri değil. Aksine, yaptığımız analizin sonucu, kurgulanmış bir hikâye (Polkinghorne, 1995).” Ceren

Otoetnografinin bir araştırma yöntemi olarak karşılaştığı zorluklardan biri, teorinin anlatıdaki rolüdür. Yukarıda bahsettiğimiz daha analitik yazılmış otoetnografilerde, araştırmacılar anlatılarını çerçeveyeleyen teorileri daha açık bir şekilde dile getirirler. Bunu yapmak için akademik yazının tipik yapısına sadık kalırlar. İmgesel/çağrışımçı çalışan araştırmacılar ise hikâye ve şiir gibi daha sanatsal yazın türlerini kullanarak teoriyi kendi deneyimleri aracılığıyla keşfetmeyi amaçlar (bkz. Keleş ve Yazan, baskıda). Farklı türde otoetnografilerin bulunduğu nokta, bu araştırma türünün var olan araştırma ve teorilere kişinin kendi deneyiminden yola çıkarak katkıda bulunmasıdır. Bu kapsamda teori, kişinin deneyiminde kültürün rolünü açıklamaya yardımcı olurken hikâye, teoriyi temsil eden bir araca dönüşür ve böylece ikisi birbirinden beslenir (Adams ve diğ, 2015).

“Benim anladığım kadarıyla otoetnografide teorinin ne olduğu gerilimi var. Aslında otoetnografik taraftan baktığında hikâyenin kendisi bir teori öneriyor zaten. Sen bir hikâye anlatsan hikâyenin içerisinde bir teori olacak gibi bir argüman var

otoetnografide. Onun yanında benim teorim şudur, bu teori üzerinden bu hikâyeyi anlatıyorum demek zorunda değiliz diye anlıyorum. Bunu öğretmenlik eğitimine ve mesleğine bağlayacak olursak, belli bir metodolojiyi uygulamak, dışarıdan empoze edilen bir şey aslında. Halbuki öğretmen kendi hayatından bir hikayeyle öğretmenliğine şekil vermeye çalıştığında, dışarıdan empoze edilen bir kimlik hissiyatı da kalmıyor ortada. Öğretmen yetiştirmede biz hep büyük T ile yazılan Teoriye odaklanmışız, küçük t ile yazan teoriyi alanda biraz göz ardı etmişiz. Yani, davranışçılık, bilişselcilik ve sosyokültürel teori gibi geniş kapsamlı ve “büyük” teorilere odaklanırken, görece daha “küçük” çerçeveli ama daha derin ve bağlama dayalı anlamlandırma biçimlerini yok saymışız. Her öğretmenin sahip olduğu ve günlük, yani sınıfı içerisinde kullandığı aslında küçük t teori. Bu teoriler de hikayeler aracılığıyla aktarılıyor zaten.” Bedrettin

Bölüm 2: Eleştirel Otoetnografik Anlatı ve Kimlik

“İngilizce öğretmeni olarak çalışmaya başladığımda ‘Ceren, öğrencilerine fazla iyi davranıyorsun, biraz daha sert olmalısın’ demişti o dönem benden sorumlu eğitimcim. Ama öğrencilerime sert davranmak istemiyordum. İyi davranmanın neresinde sıkıntı vardı anlayamıyordum. Tamam, sınıf bazen gürültülü oluyordu, ama bağırıp çağıran hoca olmak istemiyordum. Geriye dönüp baktığımda mesleki gelişimimde beni meşgul eden konuların hep kimlikle ilgili olduğunu fark ediyorum. İngilizce öğretmeni olarak çalışırken nasıl bir öğretmen olmam gerektiği sorusu hep aklımın bir ucundaydı. Bu soruların tek bir ‘doğru’ cevabı varmış gibi düşünüp, ilk yıllarımı bu cevabı aramakla geçirdim: İyi öğretmen kimdir? Hayatımın diğer alanlarının öğretmenlik hayatımı ne kadar etkilemesine izin verebilirim? Öğrencilerimle ilişkim nasıl olmalı?... Bu ve benzeri soruların cevabının benim kim olduğum, kendi hikayem ve eğitime bakış açımla ilgili olduğunu anlamam yıllarımı aldı. Benim için iyi öğretmenin kim olduğunu ancak ben tanımlayabilir, kendimi sınıfta nasıl temsil edeceğime kendim karar verebilir, öğrencilerimle ilişkilerimi istediğim gibi şekillendirebilirdim. Öte yandan çalıştığım kuruma, öğrencilerime, birlikte çalıştığım iş arkadaşlarıma karşı sorumluluklarım, benden beklentiler vardı. Sınıfta toplumsal cinsiyet konularını açtığımda ‘kocasının çamaşırını yıkamak kadının görevidir’ diyen öğrenci sınıfın sosyokültürel gerçekliğini yansıtıyordu. Öğretmen olarak kim olduğumu, içinde bulunduğum bağlamdan bağımsız algılamam mümkün değildi. Mesleki gelişim alanında kimlikle ilgili okumalar yapmaya başladığımda öğretmen olarak yaşadığım gelgitleri geriye dönük anlamlandırabilmeye başladım. Eğitimci yetiştirme alanında çalışmaya başladığımda derslerimde kimliğe değinmek istememin esas sebebi öğretmen kimliğimle öğretmen yetiştirici kimliklerimin de birbirinden ayrılamaz olması. Kimliği, öğretmen eğitiminin bir parçası haline getirme yollarını ararken Bedrettin’in eleştirel otoetnografik anlatıyla ilgili yazılarına denk geldim. Otoetnografik anlatılar yazarken sadece yaşananları anlamlandırmıyor, aynı zamanda öğretmen olarak kim olduğumuzu da keşfedebiliyorduk.” Ceren

Öğretmen yetiştirme alanında bizi otoetnografi kullanmaya iten esas sebeplerden biri öğretmen yetiştirmeyi belli bilgi ve becerileri öğrenmenin ötesinde yeni bir

kimlik geliştirmek olarak görmeye başlamamız oldu (Kocaman ve Yazan, 2025). Bizim en tanıdık olduğumuz dil öğretmeni yetiştirme bağlamında yapılan araştırmalardan öğrendiğimiz, öğretmenlerin dil kimliklerini diğer sosyal ve kişisel kimliklerinden bağımsız görmemizin mümkün olmadığı ve öğretmeyi öğrenmenin bu kimlikler ışığında gerçekleşiyor olması (Varghese ve diğ., 2016). Bir İngilizce öğretmeni, sınıfta, ders verdiği okulda veya okul dışında hiçbir zaman yalnızca İngilizce öğretmeni değildir. Bu öğretmen, toplumda belli bir toplumsal cinsiyet anlayışı içinde sosyalleşmiş, belli roller öğrenmiş, belli rolleri reddetmiştir. Bu öğretmenin dış görünüşü, konuştuğu diller ve bu dillerde kullandığı aksan, toplum nezdinde ve mesleki meşruiyet açısından farklı değer ve anlamlar taşır (Özkaynak ve Sayer, 2026). Dil, bireyin kimliğini ifade etmek ve bu kimliği yaşaması için kullandığı araçlardan biridir (Norton Peirce, 1995). Diğer bir deyişle, kimlik ve dil birbirinden ayrılamaz. Buna ek olarak, dilbilimsel açıdan her dil aynı değeri taşısa da sosyodilbilimsel açıdan bazı diller ve aksanlar diğerlerinden daha kıymetlidir. İdealize edilen beyaz, Hristiyan, standart Amerikan veya İngiliz İngilizcesi konuşan Batılı erkeğin en kıymetli görüldüğü bir toplumda, bir İngilizce öğretmeni sınıfa girdiğinde bu öğretmenin mesleki değeri, 'ideal' İngilizce öğretmeni imgesine kıyasla algılanır. Öğretmen yetiştirme programlarında kimliğe odaklanmamızın sebebi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini ve hayatlarını bu bağlam içinde anlamlandıracak ve sürdürecektir olmalarıdır.

"Benim anladığım kadarıyla dil, belli bir sosyokültürel, sosyopolitik bağlamda anlam kazanıyor. Benim derslerimde yapmaya çalıştığım şey, dilin sosyokültürel, sosyopolitik bağlamda bir hiyerarşinin bir parçası olduğunu öğretmen adaylarına aktarmak. Mesela Türkiye bağlamına baktığın zaman İstanbul Türkçesi konuşmanın toplumda değeri herhangi başka bir ilde konuşulan Türkçeye kıyasla çok daha farklı. Farklı ağızlar ve aksanlar arasında bir hiyerarşi var. Mesela İstanbul Türkçesi haricinde kullanılan Türkçelerin büyük çoğunluğunun televizyon kanallarında, filmlerde veya dizilerde şakalaşma unsuru veya komiklik unsuru olarak kullanıldığını görüyoruz. Bu gibi hiyerarşiler Türkçede olduğu gibi İngilizcede de var. Dil öğretecek olan bir öğretmen adayının bunların farkında olması gerektiğini düşünüyorum. Bu gibi hiyerarşilerin oluşması yıllar boyunca tarihsel bağlamdan da ayrılamıyor ve kimliğin diğer boyutlarından da bağımsız değil. Dilin insanın kimliğinin birçok boyutundan biri olduğu ve diğer boyutlarla her zaman ilişkili olduğu gerçeğini göz ardı edebileceğimizi düşünmüyorum ve öğretmenlerin de bunu bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Benim açımdan bunu bilmenin de en güzel yolu kendi hayatlarından başlamaları. Çünkü onlara en yakın olan deneyimler, kendi deneyimleri." Bedrettin

Okuduğumuz ve yaptığımız araştırmalarda mesleki kimliğin diğer kimliklerden ayrı görülemeyeceği ve bu kimliklerin sosyal, politik, tarihi ve kültürel bağlamda anlaşılması gerektiğinin yanı sıra öğrendiğimiz başka bir şey de öğretmenlerin pratiklerinin kimlikleri tarafından şekillendiriliyor olmasıydı (Maddamsetti, 2020). Bu bilgi, bizi kimlik meselesini derslerimizin esas odağı yapmaya teşvik

etti. İkimiz de kendi bağlamımızda ve kendi mesleki hikayelerimizin belki de kaçınılmaz bir sonucu olarak kimlik odaklı eğitmen yetiştirme alanına yöneldik ve bu yöneliş bizi, kimliği derslerimizde belirgin bir şekilde pratiklerimizin odağı yapabileceğimiz aktiviteler arayışına yönlendirdi. Bedrettin'in otoetnografiye Ceren'inse anlatılara olan ilgisi, bizi eleştirel otoetnografik anlatıda buluşturdu.

"Kendi araştırmam için öğretmen yetiştirme alanında okumalar yaparken fark ettiğim, daha eleştirel kaynaklarda bilgi aktarımı odaklı öğretmen yetiştirmeye ve genel olarak eğitimi sosyal, politik, tarihsel ve kültürel bağlamdan bağımsız gören modellere karşı bir tutum olduğuydu. Eleştirel otoetnografik anlatı, bana öğretmen yetiştirme alanında bilgi aktarımının ötesine nasıl geçebileceğimizin cevabını verdi. Öğretmenlerin bilişsel hayatları üzerine uzun zamandır yapılan araştırmalardan, geçmiş deneyimlerin eğitim pratiklerini nasıl etkilediğini zaten biliyorduk. Ama bu deneyimlerin öğretmenlerin kendilerini içinde bulundukları bağlamda nasıl kavradıklarına olan etkisini öğretmen adaylarına gösterebilmek için kimliği derslerin odağı yapmak ve bu kimliği de anlatılar aracılığıyla incelemek, kavramak ve öğrenmek, kimlik odaklı eğitmen yetiştirme literatüründen öğrendiğim şey oldu. Derslerimde eleştirel otoetnografik anlatı kullandığımda öğrencilere şu bilgiyi uygulamalı bir şekilde aktarabiliyorum: Öğretmeyi öğrenmek ile öğretmen kimliği geliştirmek paralel süreçlerdir ve öğretmen olarak kim olduğumu düşündüğüm zaman hem geçmişten getirdiklerime bakarım hem de geleceğe dair isteklerimi, dileklerimi, umduğum şeyleri düşünürüm." Ceren

Öğretmenlerin kimlikleriyle meşguliyetlerinin kaçınılmaz bir parçası, geçmiş deneyimleri üzerine düşünceleri, bunları incelemeleri, aynı zamanda içinde bulundukları sosyal, kültürel ve politik bağlamı da fark etmeleri ve geleceği bu ışıktaki tekrar gözden geçirmeleridir. Mesleki gelişimi kimlik açısından görmek, beraberinde geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek üzerinde düşünmeyi de gerektiriyor. Kendi bağlamlarımızda eleştirel otoetnografik anlatı kullanırken gözlemlediğimiz şeylerden biri, öğretmen adaylarının bu aktiviteyi yaparken farklı zaman dilimleri arasında bağlantı kurarak deneyimlerini ve bu deneyimler ışığında gelişen mesleki kimliklerini anlamlandırmalarına yardımcı olduğu. Eleştirel otoetnografik anlatı aktivitesinde, öğretmen adayları dilin odağında olduğu hikayeleri anlattıktan sonra bunları belirli bir teorik çerçeve ışığında analiz ediyorlar. Hikâye anlatma ve analiz etme sonucunda ortaya çıkan anlam, onlara öğretmen olarak kim olduklarına dair ipuçları veriyor. Dilin doğasını, dil öğrenimi ve dil öğretimi (tabi bunlarla birlikte dil öğrencisi ve dil öğretmenini) nasıl algıladıkları ve bu algıda kendileri için ne gibi değerler, inanışlar ve öncelikler barındırdıklarını öğrenmek, öğretmenlerin kendi öğretmen kimliği ile ilgili çok önemli bir pencere açmış oluyor. Bu pencere öğretmen adaylarına açık, gözle görülür, sarı hale gelince de öğretmen adayları kimliklerinin kendi öğretmenlik pratiklerini nasıl etkilediğini yakinen görüp bilinçli ve kasıtlı bir şekilde kimlik inşasına yön verebiliyorlar.

"Öğrenciler derse bazen şöyle bir beklentiyle geliyorlar. Teori öğreneceğim, metodoloji öğreneceğim. Sonra sınıfa gideceğim, öğrendiklerimi uygulayacağım ve

güzel bir ders hazırlamış ve vermiş olacağım. Öğrenmeyi ve öğretmeyi bağlamdan bağımsız göremeyeceğimiz bir bakış açısına geçişi yaşamakta zorlanıyorlar. Dili öğretmeyi içinde bulunduğumuz koşullardan ayrı düşünemediğimizi anlayınca, kendimizi de bu denklemin içinden çıkaramayacağımızın farkına varıyoruz ve kimlik o zaman eğitimde anlam kazanıyor. Otoetnografi kullandıklarında bu geçişi daha iyi anlayabildiklerini görüyorum. Kendi hikayelerini anlatıp maruz kaldıkları kültür ve ideolojiler ışığında bunları analiz ettiklerinde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının geçmiş deneyimlerinin dil öğrenmeye dair algılarını ne kadar şekillendirdiğini çok hızlı kavradıklarını fark ediyorum. Kendi başına gelenlerin ideolojik temelini anlayınca ileriye dönük düşünceleri de daha eleştirel ve kimlik bazlı oluyor. Kendi deneyimledikleri dil temelli haksızlıkları fark etmek onları anlatılarında gelecekteki pratiklerinde daha hakkaniyetli olmak açısından motive ediyor. Hem İspanyolca hem İngilizce öğretmeni olan bir öğrencim var mesela. İspanyolca öğrenirken hocaları kendisini iyi öğrenemeyen bir öğrenci gibi hissettirmiş. Hocaları derste çok sık hata düzeltme ve anadili İspanyolca olan biri gibi konuşmak üzerine odaklanmış. Kendini İspanyolcası iyi olan biri olarak göremediği için, iyi bir İspanyolca öğretmeni olarak da göremediğini paylaştı bu öğrenci benimle. Daha sonra geçmiş deneyimlerini dil ideolojileri açısından inceleyince aslında dil öğrencilerini anadili İspanyolca veya İngilizce olan öğrencilerle karşılaştırmanın öğrencilere haksızlık olduğunu yazdı. Ulaşması mümkün olmayan bir standart koymanın öğrenciyi başarısız olmaya mahkûm etmek olduğunu düşündüğünü söyledi.” Ceren

“Genelde sınıf ve sınıf ötesi gibi bir ayrım olduğu algısı var. Benim öğretmen adaylarından anlamalarını istediğim şey sınıfın aslında toplumun bir parçası olduğu. Yani sınıfa gelen öğrencilerin toplumdan geldiği ve sınıfı toplumun mikro kozmosu olarak değerlendirmelerini istiyorum onlardan. Her öğrenci aslında kendi kimliklerini getirerek toplumun onlar üzerinde bıraktığı izleri getiriyorlar sınıfa. Öğretmen adayları bunu kendi deneyimlerini anlamlandırarak yaptıkları zaman, öğrencilerine dair de farklı bir bakış açısı geliştiriyor. Kendi mesleki gelişimine kimlik merceğinden bakan öğretmen, öğrencisini de bu mercek ile görüyor. Birkaç sene önce Robert (rumuz) diye bir öğretmen vardı dersimde. Bana Alabama’da kendi hayatından hikayeleri anlattı. O zaman ders de veriyordu. Amerika’ya yeni gelmiş İngilizce öğrenen öğrencilerle çalışıyordu. Kendi hayatında yaşadıklarından yola çıkarak öğrencileriyle çok kolay ilişki kurabiliyordu. Zamanında Rusya’da, Ukrayna’da yaşamış. Orada Rusça öğrenmesiyle ilgili tecrübelerinin bağlantısını kurabiliyordu kendi ders verdiği öğrencileri düşünürken.” Bedrettin

Bölüm 3: Öğretmen Yetiştirme Programında Eleştirel Otoetnografik Anlatı Kullanmak

“İlk defa eleştirel otoetnografik anlatıyı sınıfımda kullandığımda süreç doğal olarak biraz sancılı geçti. Eşzamanlı olarak bunun üzerinde düşünmeye devam ediyordum. Neler iyi gidiyor? Neleri yapmakta zorluklar yaşıyorum? Neleri daha değişik yapmalıyım? gibi sorulara cevaplar aramakla geçiyordu o dönem. Tecrübe ettiğim sancıların hepsi bana öğretmen yetiştirici ve araştırmacı kimliklerim adına birçok

şey öğretti. Bunlardan birkaçını aklıma geldiğinde seninle paylaşayım, Ceren. Senin de benzer tecrübelerin olmuştur diye tahmin ediyorum. Mesela en bariz sancı bu aktiviteyi sınıfta ilk defa kullanıyor olmamdan ötürü ortaya çıkmıştı. Hani kendim öğretmen adayı ve sonrasında öğretmen iken de benzer bir aktivite kullanmamıştım. Bana misal teşkil edecek bir kullanım yoktu aklımda. Yapararak öğrenmem gerekiyordu her şeyi o dönem ve bunu öğretmen adayları ile paylaştım. Onlardan nasıl bir karşılık geleceğini hiç bilmiyordum. Bir tanesi hariç diğer öğrencilerle daha evvelden çalışmamıştım. Kaygılı bir süreç olacağı belliydi. Ders izlencesini anlatmaya şöyle başladım diye hatırlıyorum: “Arkadaşlar, ben bu dönem ilk defa böyle bir aktivite kullanmayı planlıyorum ama benzer tecrübem yok; sizinle bunu öğreneceğiz. Bu öğrenmeyi hepimiz için kolaylaştırmak ve hepimizin kaygılarını azaltmak adına otoetnografik yazma aktivitesini dört parçaya böldüm. Hani bir oturuşta bitecek bir yazma değil de bütün döneme yayılmış bir süreç olarak tasarladım.” Bunun bir güzel tarafı da hem öğretmen adaylarına eşzamanlı dönüt verebilmek hem de her birisinin yazma süreciyle ilgili nabzını tutup ona göre gidişata yön verme şansı elde etmektir. Diğer bir sancı da, en azından benim için, benim o ana kadar kendi başıma bir otoetnografi yazmamış olmam ve öğretmen adaylarını aklımda tasavvur ettiğim otoetnografik anlatıyı icraatta bir örnek olarak onlarla paylaşamamamdı . Tabi bu sancı daha sonra benim ilk otoetnografimi yazmamda bana teşvik olarak geri döndü. Başka bir sancı da otoetnografiyi öğretmen adaylarına anlatmak ve onların öğretmen olarak yetişmelerinin en önemli parçası olan mesleki kimliği onlara benimsetmek ve bu kimliğin de aslında diğer kimlik boyutlarıyla iç içe olduğunu birlikte çözümlemek ile ilgiliydi. Bu uzun sürdü doğal olarak, zira aslında bütün aktivitenin hedefi de buydu. Ama baştan onlara otoetnografinin nasıl bir araştırma metodolojisi olduğunu örneklerle anlatmak ve değişik formlarda basılmış birçok otoetnografi olduğunu göstermem bu metodolojinin onlar için meşruiyetini bir hayli arttırdı. Kimlik ile öğretim ve öğrenim arasındaki ilişkiyi de ilk derste ilgili okumalarla ve sonrasında derslerde ve birebir buluşmalarımızda örneklerle pekiştirdim hep. Sonuç olarak gerilimlerle dolu bir süreçti ama tamamlandığında derin bir öğrenme tecrübesi yaşadığımı hissettim ve öğretmen adaylarının dönütlerine bakılırsa onlar da zorlu ama öğrenmesi bol bir tecrübeyle dersten ayrılmışlardı.” Bedrettin

Eleştirel otoetnografik anlatıları çoğunlukla yüksek lisans derslerimizin temel ödevi olarak kullanıyoruz. Bu ödevde dersimizi alan öğretmen adayları üç, bazen dört taslak halinde anlatılarını yazıyorlar. Bu taslakları bütün döneme dağıtıyoruz. Her taslağın ardından hem yazılı geri dönüt veriyoruz hem de öğretmen adaylarıyla birebir görüşmeler yapıyoruz. Dönemin ilk dersinde, öğretmen adaylarının niçin alışlagelenin dışında bir ödev teslim edeceklerini açıklamak için döneme otoetnografi ve kimlikle ilgili arka plan bilgisi vererek başlamayı tercih ediyoruz. Otoetnografinin nasıl bir araştırma türü olduğunu, derse getirdiğimiz örnekler üzerinden öğretmen adaylarına açıklıyoruz. Aynı zamanda kimlik, öğrenme ve mesleki gelişim arasındaki ilişkiyi de kendi hikayelerimiz üzerinden anlatıyoruz. Derse bu tür bir başlangıç yapmak hem dönem içinde birlikte çalışacağımız öğretmen adaylarının bizi tanımasına

yardımcı oluyor, hem de onların bu tür bir ödevin ders içeriğini ve kendi öğrenme sürecini nasıl desteklediğini anlamalarını sağlıyor.

“Öğretmen adaylarına bana hikayelerinizi yazın ve daha sonra bu hikayeleri birlikte analiz edelim, birlikte yorumlayalım demek yavan kalıyor. Eğer ben benim sınıfımda oturan bir öğretmen adayı olsaydım, benden bunu niye istediklerini sorardım, soruştururdum. Niye benden bunu yazmam isteniyor derdim. Veya ‘bunun sonucunda nereye varacağım ben?’ sorusunu sorardım. Dolayısıyla öğretmen yetiştiricisi olarak da bunun açıklamasını yapmak istiyorum öğretmen adaylarına. O yüzden ilk derste konuşuyoruz, öğretmenler nasıl öğrenirler. Onun yanında dilin bir sistem olmadığı, dilin daha çok bir şeyler yapmak, bir şeyi gerçekleştirmekle ilgili olduğu gerçeğinden bahsediyorum. Dilin sosyokültürel, sosyotarihsel, sosyoekonomik veya sosyopolitik bağlamdan kesinlikle ayrılamayacağını söylüyorum. Genelde verdiğim örnekler İngilizce ile alakalı oluyor. Amerika’nın değişik eyaletlerinde değişik kullanılan İngilizceler, Amerika’nın belli ırksal grupların kullandığı İngilizcenin diğer ırksal grupların kullandığı İngilizce’den daha az veya daha çok değerli görüldüğünün tarihsel arka planına değiniyorum biraz. Bu gibi şeyleri konuşup bunların İngilizce öğretime ve sınıfla alakasına getiriyorum konuyu. İyi bir giriş oluyor genelde.” Bedrettin

İlk derste arka plan verdikten sonra, öğretmen adaylarından ilk taslaklarında dil öğrenmeye, öğretmeye ve kullanmaya dair hatırladıkları hikayelerini yazmalarını istiyoruz. Bunun için bazen zihin haritası çizmelerini öneriyoruz. Bu ilk taslakta amacımız öğretmen adaylarının olabildiğince fazla hikâye hatırlamasına yardımcı olmak ve bu hikayeleri anlatı şeklinde yazmaya, kendi hikâye anlatma tarzlarını bulmaya teşvik etmek. İlk hikayelerini anlatırken öğretmen adaylarına verdiğimiz önerilerden bir tanesi de o anda kendi mesleki gelişimleri için önemli olan, onları meşgul eden, mesleklerine ve dile dair daha derin düşünmek istedikleri bir konu varsa bu konuyla ilgili hikayelere odaklanmaları.

“Bir soru ile başlamak çok yardımcı oldu öğrencilere yazıları yazmaya başlamaları için. Önce akıllarına dille ilgili ne gibi hikayeler geldiğini soruyorum. Bunlardan birkaç tanesini yazmalarını söylüyorum onlara. Biraz denesinler, hikâye tarzlarını bulsunlar istiyorum. Aynı zamanda da şu soruyu düşünmelerini istiyorum: benim şu anda mesleki kimliğime dair kafamda yer tutan şey ne ve onu bir soru halinde nasıl yazabilirim? Bunu bir araştırma sorusu olarak düşünebileceklerini söylüyorum. Böyle bir soru yazmak ve bu soruya cevap olabilecek hikayeleri düşünmek başta öğrencilere yardımcı oluyor. En sık karşılaştığım sorulardan biri de “Ben iyi bir öğretmen olacak mıyım?” sorusu. İyi öğretmen ne demek, kime iyi öğretmen deriz, bunları düşünüyoruz dönem ilerledikçe okuduğumuz metinler üzerinden. Sonrasında hikayeler iyice şekil almaya başlıyor: benim şöyle aksanım var, benim İngilizcemi böyle beğenmedi hocam çevresinde dönen hikayeler duyuyorum genelde.” Ceren

İlerleyen taslaklarda öğretmen adaylarından hikayelerini incelemelerini istiyoruz. Bu hikayeleri incelemeleri için genelde derste konuştuğumuz

kavramları teorik çerçeve olarak kullanmalarını bekliyoruz. Örneğin İngilizceyi Amerikan aksanına yakın konuşmadığı için iyi bir İngilizce öğretmeni olamayacağını düşünen öğretmen adayı, dil ideolojileriyle ilgili yaptığı okumalardan öğrendikleri çerçevesinde aksanın kendi mesleki kimliğine olan etkisini inceleyip, hikayelerini tekrar yorumlayabiliyor.

“Biz sınıfta da birlikte küçük analizler yapıyoruz. Öğretmen adayları derste bazen kendi hikayelerini anlattıklarında onlara sorular soruyorum. Bunun için birkaç analitik soru ürettim. Bu hikâyede kim var? Bu insan ne yapıyor? Bu hikayedeki karakterler birbirlerini nasıl konumlandırıyorlar? Bu hikâyede bir karar veren mekanizma var mı? Ne üzerinden karar veriyorlar? Neye dayanarak? Bu karar verenlerin gücü var mı? Nasıl bir gücü var? Böyle analitik sorular yönlendirici oluyor öğretmen adayları için. “Burada bir hikâye var. Hadi bunu analiz edelim!” dediğimde direkt analiz yavan kalabiliyor.” Bedrettin

Öğretmen adayları taslaklarını yazdıktan sonra onlarla birebir görüşmeler de yapıyoruz. Bu görüşmelerin esas amacı, öğretmen adaylarının anlatılarındaki analizlerini derinleştirmelerine yardımcı olmak. Öğretmen adaylarının hikayelerinde dile atfettikleri değerleri görmelerini istiyoruz. Buluşmalarımızda fark ettiğimiz şeylerden biri, birebir görüşmelerde yazılı anlatılara kıyasla farklı hikayelerin ortaya çıkması. Dolayısıyla bu görüşmeler, öğretmen adaylarının metinlerini detaylandırmalarına, deneyimlerini anlamlandırırken daha kapsayıcı bir çerçeve edinmelerine yardımcı oluyor. Buna ek olarak birebir görüşmeler, birlikte çalıştığımız insanları daha iyi tanımamıza, onlarla olan ilişkilerimizi güçlendirmemize yardımcı oluyor. Öğretmen adaylarıyla konuşurken bizler de yeri geldikçe kendi hikayelerimizden bahsediyoruz. Örneğin Bedrettin Amerika’da Orta Doğulu görünmesi dolayısıyla Müslüman olarak okunmasıyla ilgili hikayelerini paylaşırken Ceren, Almanya’da günlük hayatında kullandığı dile göre karşılaştığı tutumlarla ilgili gözlemlerini anlatıyor.

“Birebir görüşmeler en sevdiğim kısımlardan biri. Ben derslerimde anlatıya biraz daha odaklanıyorum ve yazdıkları yazıları otoetnografik öğeleri olan anlatılar olarak görmelerini istiyorum. Böyle olunca odağımız yaşananları anlamlandırma üzerinden ilerliyor. Geçmiş nasıl anlatıyorum, anlamlandırıyorum ve bunu yaparken kültürle hangi bağlantıları görüyorum? Birebir görüşmelerde bu anlamlandırma meselesine güzel odaklanabildiğimizi düşünüyorum. Yaşananlar ve derste öğrendikleri teorik bilgiler arasında nasıl bağlantılar kurabildiklerini veya kurmakta zorlandıklarını anlamaya çalışıyorum. Ödev taslaklarına yazılı dönüt verince biraz daha uzun uzun düşünebiliyorum ve daha dikkatli cevap verebiliyorum. Tepkilerim daha ölçülü oluyor. Birebir görüşmelerde farkındalığının biraz daha yüksek olması gerekiyor. Yine de hoşuma gidiyor. Mesela öğrenci hikayesini anlatırken Bedrettin’in analitik sorularını ben konuşma içerisinde soruyorum. Hikâyeyi niye böyle anlattın? Başka nasıl anlatabilirsin bu hikâyeyi? O durumda nasıl tepki vermiş olmayı isterdin? Dil öğrenirken öğretmenin başka ne yapsaydı sen şimdi belki böyle düşünüyor olmazdın? Peki benzer durumda sen

öğrencilerine nasıl davranırdın? Bu gibi sorularla analizi ilerletmelerine yardımcı olmaya çalışıyorum.” Ceren

Dönem sonuna doğru öğretmen adaylarıyla birlikte eleştirel otoetnografik anlatı ödevinin değerlendirme ölçütlerini belirliyoruz. Bunun için öğretmen adaylarına böyle bir ödevi değerlendirirken göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündükleri kriterleri soruyoruz. Kendi önceliklerimizi ve öğretmen adaylarının tartıştığı kriterleri bir araya getirip ödevleri notlandırırken bu ölçütü kullanıyoruz.

Bölüm 4: Eleştirel Otoetnografik Anlatı Kullanırken Karşılaştığımız Zorluklar

“Derste eleştirel otoetnografik anlatı kullanmaya karar verdiğimde, kimlik üzerine okumalar yapmıştım. Okuduğum araştırmalarda duyguların kimlikle ilişkisinden bahsediyorlardı. Duyguları göz önünde bulundurmadan kimliği anlayamayacağımız yazıyordu pek çok yerde. Öğretmen adayları hikayelerini anlatmaya başladığında duygusal yüzleşmeler yaşanmaya başladığında, okuduklarımı pek de idrak etmemiş olduğumu fark ettim. Belki çok büyük duygular yaşanmadı derslerde ve birebir görüşmelerde ama duygusuz konuşmalar da değildi yaptıklarımız. Mesela bir öğrencime hocası sürekli demiş ki senin İngilizcen Amerikan İngilizcesi gibi değil. Derslerde sürekli aksanını ‘düzeltmeye’ çalışmışlar. Bir noktadan sonra öğretmen adayı o kadar strese girmiş ki düzeltileceğim diye, derslerde elini kaldıramaz hale gelmiş. Tedirginlik ve kaygı hâkim olmaya başlamış. Kendine ve İngilizcesine güvendiği bir noktadan kendine hiç güvenmediği, derste konuşmak istemediği bir noktaya gelmiş. Bu öğrenci sonra dil ideolojilerinin ne olduğunu öğrendi derste. Öfkesini anlatamam size. Oturuyoruz ofiste, bir yandan çay kahve içiyoruz, bir yandan konuşuyoruz. Ama nasıl öfkeli. Niçin bunca zaman bana kimse dil ideolojisi diye bir şey olduğunu söylemedi? İnanabiliyor musunuz, ben bu ideolojilerin varlığını bilmeden öğretmenliğe mi başlayacaktım? O hoca benim aksanımı nasıl düzeltir? Dil öğrenmenin amacı şans eseri standart olmuş aksanı tutturmak mı yani? Bana sinirli değildi tabi, ama o öfkeyle oturmak çok da kolay değildi.” Ceren

Derslerimizde eleştirel otoetnografik anlatıları kullanırken karşılaştığımız bazı zorluklar da var elbet. Tıpkı araştırmacılar arasında olduğu gibi, öğretmen adayları arasında da otoetnografiye şüpheyle yaklaşanlar olabiliyor. Otoetnografinin hikâye anlatmanın ötesine geçtiğini, meşru bir araştırma yöntemi olduğunu aktarmak biraz zaman istiyor. Bu tür bir araştırmayla tanışık olmadıkları için öğretmen adayları metinlerini yazmaya başlamakta da zorlanabiliyorlar. Dönemin sonunda nasıl bir metin ortaya çıkacağını tahayyül edememek öğretmen adayları arasında gerginliğe yol açabiliyor. Hangi hikayeleri anlatmak istediklerine, hangilerinin önemli, hangilerinin önemsiz olduğuna her zaman çok rahat karar veremeyebiliyorlar. Bu anlatıların dersin esas ödevi olması ve notlandırılıyor olması bu gerginliği daha da artırıyor. Böyle durumlarda önceki dönemlerden örnekler gösteriyor, onları zihin haritası çıkarmaya teşvik ediyor

veya mesleki gelişimlerine dair o an yaşadıkları gerginliklerden yola çıkarak bir araştırma sorusu sormaya yönlendiriyoruz. Yanı sıra onları deneysel ve merak içeren bir bakış açısıyla ödeve yaklaşmaya teşvik etmek bu zorlukları aşmamıza yardımcı oluyor. Yazılı dönütlerimiz ve birebir görüşmelerde yaptığımız konuşmalar, anlatacak hikâye bulma ve hikayeleri belli bir analitik odak etrafında toplama zorluklarına yardımcı oluyor.

“Derslerde gözlemlediğim kadarıyla öğretmen adaylarının yaşadığı zorluklardan biri de hikayelerini analiz edecekleri teorik çerçeveyi bulmak. Yüksek lisans öğrencileri araştırmayı çerçeveyen teorinin ne olduğunu bilemeyebiliyor. Böyle bir teoriyi nereden bulacaklarından, bunu nasıl kullanacaklarından emin olamıyorlar. Ellis, Adams ve Bochner gibi otoetnografiyle çalışan araştırmacılar her zaman çok belirgin bir teorik çerçeve kullanmasa da belli bir teoriden yararlanmak öğretmen adaylarına hikayelerini analiz etmekte yardımcı oluyor.” Bedrettin

Eleştirel otoetnografik anlatıları kullanırken karşılaştığımız başka bir zorluk, otoetnografi yazmaktan doğan duygular (Yazan ve Keleş, 2024). Öğretmen yetiştiricileri olarak bizlerin de bunlarla bir şekilde başa çıkmayı öğrenmesi gerekiyor. Otoetnografi, araştırmacının kendini okuyucuya açması dolayısıyla kırılgan bir pozisyona girdiği bir araştırma türü (Spry, 2001). Öğretmen adayları kendi hikayelerini anlatıp bunları analiz ederken, ister istemez kendilerini bir tür sorgulamaya veya denetlemeye maruz bırakmış oluyor. Bunun yanı sıra, yaşanmışlıkların getirdiği duygular da anlatı süreci içinde tekrar su yüzüne çıkıyor. Ortaya çıkan bu duygulara uygun tepkiler verebilmek ve öğretmen adaylarının duygularını yargılamadan yaşamalarına alan açmak öğretmen yetiştiriciler olarak yaşadığımız zorluklardan biri. Karşılaştığımız duygulara bazen bizler de en uygun şekilde nasıl tepki verebileceğimizden emin olamıyoruz. Otoetnografi yazarken duygularımızdan kaçmak mümkün olmadığı için, dönem başında derslerimizi seçen öğretmen adaylarını bu konuda bilgilendirmenin önemli olduğunu düşünüyoruz. Onları hikâye anlatmaya teşvik ederken, belirli bir hikâye peşinde olmadığımızı, anlatmayı istedikleri ve anlatmaya hazır oldukları hikayeleri seçmelerini onlara açıkça söylüyoruz. Kendi zorlandığımızı fark ettiğimiz noktalarda da birbirimizle konuşuyor, dertleşiyoruz. Otoetnografik anlatılarda duyguların ön planda olması, öğretmen yetiştirme sürecini daha insancıl hale getiriyor, bize insanlarla çalıştığımızı hatırlatıyor ve insanlık haline dair ufkumuzu açıyor.

Eleştirel otoetnografik anlatı, her derse entegre edebildiğimiz bir ödev türü değil. Otoetnografik araştırmayı, öğretim yöntemleri ve materyalleri ve ölçme değerlendirme gibi derslere daha kolaylıkla ve anlamlı bir şekilde entegre edebildik. Dil ideolojilerini ve deneyimleri dersin temasına bağlamanın daha zor olduğu durumlarda birlikte çalıştığımız öğretmen adaylarının ödevin gerekliliğini ve geçerliliğini sorguladığı durumlar oldu. Son olarak, otoetnografinin halihazırda, bitmemiş, hep yarım kalmış olan bir yazın türü olmasından ötürü yaşadığımız bir zorluk, 15 haftalık dönemin kapsamlı bir otoetnografik anlatı yazmak için bazen yeterli olmaması. *“Bir dönemlik zaman zarfı, bazı öğrenciler için*

yazmaya başlamak, otoetnografi yazmanın havasına girmek ve anlatmak istedikleri tüm hikayeleri anlatıp analiz etmeye yeterli olmuyor. Birçok öğrencimden duyduğum, istedikleri kapsamda bir metin yazmak için yeterince zamanları olmadığı oldu. Bazı öğrencilerim mezuniyetten sonra eleştirel otoetnografik anlatılarını yazmaya devam ettiler. Aslında bana mantıklı gelen, benim uygulamayı çok isteyeceğim şey bu ödevi yazmaya lisans veya yüksek lisans programın başında başlamak ve yaşayan bir belge olarak program boyunca otoetnografi üzerine çalışmak.” Bedrettin

Tüm zorluklarına rağmen eleştirel otoetnografik anlatılar, bizlere büyük mesleki tatmin veren, mesleğimizin ilişkisel ve insancıl taraflarına eğilebildiğimiz, eğitmen olarak kendimizi geliştirmemize yardımcı olan ve kendi kimlik ve eğitmenlik pratiklerimizi anlamlandırmamızı sağlayan bir aktivite oldu. Dileğimiz, otoetnografi ve anlatı gibi yöntemlerle çalışmak isteyen diğer eğitmenlerle iletişim halinde kendi mesleki hikayemizi anlamaya ve anlatmaya devam edebilmek.

Kaynakça

- Adams, T.E, Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Adams, T.E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (Eds.). (2022). *Handbook of autoethnography*. Routledge.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373-395.
- Boylorn, R.M., & Orbe, M.P. (Eds.). (2014). *Critical autoethnography: Intersecting cultural identities in everyday life*. Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Ellis, C.S., & Bochner, A.P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429-449.
- Keleş, U. & Yazan, B. (Baskıda). Dialogical exploration of our transnational teacher identities through poetic autoethnography. In M. Fairley, M. Webb, & G. Park (Eds.), *Arts based reflections on transnational identities: Engaging critical praxis in language education contexts*. Bloomsbury Academic.

- Kocaman, C. & Yazan, B. (2025). Resisting monolingualism through critical autoethnographic narratives: Insights from two teacher education contexts, içinde K. Raza, O. Uştuk, & D. Reynolds (Ed.) *Multilingual TESOL: De-constructing and re-constructing power 'of', 'in' and 'for' language classrooms*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-9278-1_11
- Maddamsetti, J. (2020). Intersectional identities and teaching practice in an elementary general classroom: A case study of a plurilingual teacher candidate. *Journal of Language, Identity & Education*, 19(5), 342–358. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1676158>
- Meretoja, H. (2014). *The narrative turn in fiction and theory: The crisis and return of storytelling from Robbe-Grillet to Tournier*. Palgrave Macmillan.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Özkaynak, O., & Sayer, P. (2026). Accent and appearance in pre-service English teacher identity: Embodied language ideologies in the political economy of language education in Türkiye. *TESOL Journal*, 17(3), e70136.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Reed-Danahay, D. (2002). Turning points and textual strategies in ethnographic writing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(4), 421–425. <https://doi.org/10.1080/09518390210145480>
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7, 706–732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>
- Varghese, M. M., Motha, S., Park, G., Reeves, J., & Trent, J. (2016). In this issue. *TESOL Quarterly*, 50(3), 545–571. <https://doi.org/10.1002/tesq.333>
- Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1), e00388. <https://doi.org/10.1002/tesj.388>
- Yazan, B. & Keleş, U. (2024). Emotions for, through, and in autoethnography: Introducing a dialogic (k)not-working methodology. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 12(3), 29-45. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2024.121586>